

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

**"AUTOEFICACIA DOCENTE DEL PROFESOR DE SECUNDARIA DEL COLEGIO EXTERNADO
DE SAN JOSÉ DE SAN SALVADOR."**

TESIS DE GRADO

WENDY ESMERALDA ZELAYA LEMUS

CARNET 25078-15

GUATEMALA DE LA ASUNCIÓN, SEPTIEMBRE DE 2017
CAMPUS CENTRAL

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

**"AUTOEFICACIA DOCENTE DEL PROFESOR DE SECUNDARIA DEL COLEGIO EXTERNADO
DE SAN JOSÉ DE SAN SALVADOR."**

TESIS DE GRADO

TRABAJO PRESENTADO AL CONSEJO DE LA FACULTAD DE
HUMANIDADES

POR
WENDY ESMERALDA ZELAYA LEMUS

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

GUATEMALA DE LA ASUNCIÓN, SEPTIEMBRE DE 2017
CAMPUS CENTRAL

AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR

RECTOR: P. MARCO TULIO MARTINEZ 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. HÉCTOR ANTONIO ESTRELLA LÓPEZ, S. J.

VICEDECANO: DR. 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. SABRINA ISABEL GUERRA HERRERA DE CHUY

REVISOR QUE PRACTICÓ LA EVALUACIÓN

MGTR. ROSEMARY ROESCH ANGUIANO

Guatemala, 03 de julio de 2017.

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

Respetables Señores:

Tengo el agrado de dirigirme a ustedes para someter a su consideración el informe final de la tesis "AUTOEFICACIA DOCENTE DEL PROFESOR DE SECUNDARIA DEL COLEGIO EXTERNADO DE SAN JOSÉ DE SAN SALVADOR", de la estudiante WENDY ESMERALDA ZELAYA LEMUS , carné: 2507815, de la Maestría en Educación y Aprendizaje.

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

Atentamente,


Mgtr. Sabrina Guerra de Chuy
Asesora




Orden de Impresión

De acuerdo a la aprobación de la Evaluación del Trabajo de Graduación en la variante Tesis de Grado de la estudiante WENDY ESMERALDA ZELAYA LEMUS, Carnet 25078-15 en la carrera MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE, del Campus Central, que consta en el Acta No. 051362-2017 de fecha 31 de agosto de 2017, se autoriza la impresión digital del trabajo titulado:

"AUTOEFICACIA DOCENTE DEL PROFESOR DE SECUNDARIA DEL COLEGIO EXTERNADO DE SAN JOSÉ DE SAN SALVADOR."

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

Dado en la ciudad de Guatemala de la Asunción, a los 8 días del mes de septiembre del año 2017.



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

DEDICATORIA

A mis hijas, Ale y Monse, quienes has sido, son y serán mi motor para demostrarles que todos logramos lo que queremos si nos esforzamos por conquistar el mundo.

A mis padres, Reyna y Roberto, que me enseñaron a ser quien soy ahora, que siguen estando conmigo y siguen enorgulleciéndose con mis logros por pequeños que sean.

A mis sobrinas; Dharma, Maya, Ariana y Marifer; quienes, junto a mis hijas, son mi alegría y las razones para modelarles que podemos llegar muy lejos.

A mis hermanos, Iván y Roberto, mis hombres preferidos, quienes siempre han estado para mí dándome sus manos para levantarme, sus hombros para llorar y sus brazos para darme cariño.

A los que ahora ya no están con nosotros pero que tenemos la seguridad que nos cuidan desde el cielo.

AGRADECIMIENTOS

A Dios y a la Santísima Virgen de Guadalupe que me permiten lograr una vez más una meta soñada.

A las autoridades del Externado de San José que me permitieron prepararme y fortalecerme con esta grandiosa tarea.

A Judith de Maza, que confió en mí al proponerme iniciar este nuevo reto.

A mis amigos, a los que se han quedado conmigo y han estado en las buenas y en las malas, los que comprendieron mis tristezas, mis dolores, mis quejas y no se fueron. Marisela, Marisol, Lucy, Quique, Silvia, Karol, Manuela, Guillermo, Araceli, Juan Carlos y Julio.

RESUMEN

La presente investigación descriptiva con enfoque cuantitativo tuvo como objetivo determinar los niveles de autoeficacia en los profesores de secundaria del Colegio Externado de San José de San Salvador, El Salvador. Para realizarla se aplicó el instrumento “Cuestionario sobre autoeficacia docente del profesor universitario” diseñado por Prieto (2007) en una población de 43 maestros quienes imparten las asignaturas del nivel secundario.

Los resultados obtenidos permitieron constatar que los sujetos estudiados poseen una percepción muy alta sobre los niveles de autoeficacia con la que cuentan, colocándose así en rangos de medición superiores en cuanto a los resultados de la escala. Las dimensiones con mayor nivel de percepción de autoeficacia son: la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje y en la interacción con los estudiantes lo que concuerda con el perfil docente de la institución donde el papel del docente no se limita a dar clases en el aula sino a promover las relaciones positivas y favorecer el clima en el aula y aunque ninguno alcanzó la puntuación máxima, en general, se colocan en un nivel superior. Se desarrolló la propuesta de un programa donde sean los educadores los que trabajen con sus estudiantes estrategias para desarrollar la autoeficacia en ellos.

Índice

I.	Introducción.....	1
	Antecedentes.....	3
	Marco teórico.....	9
	1.1 Motivación.....	10
	1.1.1 Motivación intrínseca y extrínseca.....	13
	1.2. Teoría del aprendizaje social.....	14
	1.3. Autoeficacia.....	16
	1.4. Autoeficacia docente.....	18
	1.5 Características del docente de secundaria.....	19
II.	Planteamiento del problema.....	27
	2.1. Objetivos.....	28
	2.2. Variables.....	28
	2.2.1. Definición conceptual de variables.....	28
	2.2.2 Definición operacional de variables.....	29
	2.3. Alcances y límites.....	29
	2.4. Aporte.....	29
III.	Método.....	30
	3.1. Sujetos.....	30
	3.2. Instrumento.....	30
	3.3. Procedimiento.....	32
	3.4. Diseño de investigación.....	33
IV.	Presentación de resultados	34
V.	Discusión de resultados.....	41
VI.	Conclusiones.....	46
VII.	Recomendaciones.....	47
VIII.	Referencias.....	48
	Anexos	52

I. INTRODUCCIÓN

La motivación representa uno de los factores que impulsan en mayor medida el aprendizaje significativo en los estudiantes y surge, según Mayer (2004) desde tres perspectivas: el interés, la autoeficacia y las atribuciones. La primera hace referencia a la valoración que los estudiantes dan a lo que aprenden, si creen que el contenido vale la pena aprenderlo, el empeño por asimilarlo es mayor. La autoeficacia se entiende como la creencia clara que cada persona tiene conocimiento de lo que es capaz de realizar en cualquiera de las actividades que se le asignan o el grado en que nos vemos a nosotros mismos capaces de conseguir una determinada tarea. La tercera es la valoración que puede hacer cada persona acerca del logro que obtuvo a partir de su esfuerzo.

Todas las personas en cualquier situación de aprendizaje pueden sentirse o no motivadas para realizar sus labores y esto trae repercusiones a corto, a mediano o a largo plazo y de manera individual y colectiva de acuerdo al objetivo que se quiere lograr.

La autoeficacia es solo uno de los aspectos que impulsan la motivación pero constituye un factor muy importante ya que de ella podría depender el éxito que se logre en una tarea. La teoría social cognitiva de Bandura citado por Prieto (2007) habla de la autoeficacia como uno de los factores que afectan el comportamiento humano y define los elementos en los que la autoeficacia influye en la conducta. Sin embargo, la autoeficacia no es un elemento que debe existir únicamente en los estudiantes en el área educativa, los maestros también constituyen un elemento importante de este proceso y es importante reconocer que la influencia que estos puedan dar a los estudiantes también modificará la motivación que estos tengan en las respectivas materias que reciben por parte de los profesores.

La autoeficacia docente y su investigación pretenden demostrar que el nivel adquirido por los maestros contribuirá en gran medida al buen desempeño de los educadores y a los buenos resultados reflejados en el aprendizaje de los estudiantes como en la satisfacción personal de cada educador. Se capacita constantemente a los profesores en diversas áreas: metodología, planeación, evaluación, entre otras pero se deja de lado el área personal que permite auto-evaluarse y trabajar aspectos de su valoración personal como lo es la autoeficacia, el autoconcepto, el autoestima ya que se asume que son aspectos que ya se manejan como profesionales y, en mayor medida, si se ven como personas encargadas de formar a otras personas.

A la hora de evaluar el desempeño de los educadores se toman como base ciertos criterios que permiten organizar los aspectos en los que el maestro se desarrolla en grupos o niveles que permiten establecer estrategias de mejora. Aspectos como planificación, metodología, comunicación y evaluación constituyen referentes principales a la hora de medir este desempeño y muy poco se toma en cuenta la convicción del educador en sentirse capaz de lo que hace cotidianamente en las aulas.

No puede enseñarse autoeficacia si no se conoce sobre ella, es necesario establecer un punto de partida para la sugerencia de acciones que mejoren los niveles de autoeficacia en los educadores de hoy.

El objetivo de la presente investigación será obtener un panorama oficial de los niveles de autoeficacia docente con la que cuentan los educadores de la secundaria del Colegio Externado de San José.

Los estudios relacionados con este tema son escasos en el país ya que El Salvador posee una cultura de investigación sin desarrollar y en el campo de la educación se quedan aún más cortos ya que no hay lineamientos generales que trabajen esta área de aprendizaje. Sin embargo, se adjuntan algunos encontrados sobre la eficacia docente y la motivación en el aula realizados a la fecha.

En primer lugar, se puede mencionar la tesis de Navidad(2014) quien realizó una investigación sobre la eficacia docente como factor de formación del profesorado que tuvo como objetivo principal hacer una relación entre estos dos elementos de forma mixta en la que se aplica un cuestionario aplicado a 550 estudiantes egresados del profesorado durante ese año y que concluyó que factores como el clima escolar, el compromiso docente, buena gestión administrativa, la aplicación de procesos de investigación en el aula y la evaluación diferenciada marcan los niveles de autoeficacia docente.

Se mencionan a continuación algunos estudios internacionales que abordan el tema de la autoeficacia.

En el tema de la autoeficacia docente se ha trabajado ya desde hace varios años por lo que se puede mostrar a continuación una serie de investigaciones relacionadas con dicho tema, comenzando con Quiñonez (2016) quien realizó una investigación que tuvo como finalidad determinar si existe relación entre la autoeficacia percibida de los educadores landivarianos de la Sede de Antigua Guatemala y el Campus San Luis Gonzaga, y su actitud frente al uso y/o aprovechamiento del material didáctico que produce la URL para las carreras de plan fin de

semana. Utilizando un tipo descriptiva con enfoque cuantitativo utilizó un cuestionario: “Escala sobre autoeficacia docente del profesor universitario”, el cual fue diseñado por Leonor Prieto para medir la percepción de autoeficacia del educador universitario; también se aplicó un segundo cuestionario para establecer las actitudes que tienen los educadores sobre el uso de los materiales, logrando determinar su nivel de apropiación, motivación y confianza en 69 educadores. Los resultados indicaron que los profesores poseen una alta percepción de autoeficacia docente en las distintas estrategias de enseñanza y revelando actitudes positivas, de apropiación, motivación y confianza de los educadores hacia el uso de los materiales; determinando así que los educadores, apoyados en su alto nivel de autoeficacia, se perciben capaces para integrar eficazmente los materiales didácticos a los procesos de aprendizaje-enseñanza, dentro de una modalidad semipresencial. Por ello, se recomienda desarrollar estrategias para socializar y proveer a los educadores de criterios, pautas y orientaciones para incorporar efectivamente los materiales en la organización pedagógica de los cursos que apoyan, aprovechando así su potencial didáctico.

En el año anterior, Vásquez (2015) realizó una investigación que tuvo como objetivo determinar la relación entre la autoeficacia y los hábitos de estudio, con el rendimiento académico de estudiantes de 6° grado de primaria matutina del Colegio Externado de San José, El Salvador. El total de la población fue de 107 estudiantes y los instrumentos utilizados fueron el “Cuestionario de autoeficacia académica general” de Torre (2007), y el “Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio” (CHTE), de Álvarez y Fernández, de TEA EDICIONES. La investigación realizada es de tipo correlacional, ya que asocia y explica la relación entre las variables de estudio: autoeficacia, hábitos de estudio y rendimiento académico, el diseño es no experimental de tipo transversal, ya que no manipula variables de forma deliberada y recoge los datos en un único momento. Entre los principales datos encontrados estuvo la correlación existente entre autoeficacia y hábitos de estudio y la correlación entre hábitos de estudio y rendimiento académico. Recomendó a la institución desarrollar capacitaciones sobre el tema de hábitos de estudio con estudiantes y educadores para poder mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

Se cuenta también con la investigación de Abboud (2015) realiza su investigación cuyo objetivo del estudio fue establecer el nivel de autoeficacia de las educadoras que trabajan con niños, jóvenes y adultos con síndrome Down en la Fundación Margarita Tejada. Trabajó bajo un enfoque cuantitativo, diseño descriptivo. Como instrumento se aplicó la Escala de Autoeficacia docente del

Profesor Universitario de Prieto Navarro (2007), a la población de 18 educadoras de dicha institución. El cuestionario está conformado por 44 ítems y se divide en dos columnas, la primera indica en qué medida el educador se siente capaz de realizar lo que el cuestionamiento plantea y la segunda mide la frecuencia con que se llevan a cabo las distintas conductas que se describen en los ítems, a través de 4 dimensiones. Se concluyó que las maestras que trabajan en la Fundación Margarita Tejada se perciben como muy capaces al aplicar estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza. Asimismo, el 98% de las maestras se consideran muy capaz al implementar estrategias didácticas para implicar activamente a los estudiantes; a su vez, el 99% de las mismas se perciben como muy capaz al utilizar estrategias didácticas para favorecer la interacción y creación de un clima positivo en el aula; mientras que el 97% se consideran muy capaces al aplicar estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje de los estudiantes y autoevaluar su propia función educador. Recomienda aplicar programas que desarrollen las habilidades de las educadoras de todos los niveles vocacionales para aumentar su autoeficacia con el fin de mejorar y acelerar la inclusión de las personas con síndrome Down a la vida laboral; de igual manera, para capacitar a las nuevas maestras y fortalecerlos niveles académicos de éstas, lo cual fortalecerá su percepción de autoconfianza y por tanto su desempeño.

También se puede mencionar la investigación de Aguilar (2015) que tuvo como objetivo establecer la percepción que tienen los maestros de educación Pre básica y Básica del Instituto San José respecto a su autoeficacia docente; se utilizó una muestra universal conformada por 20 educadores de ambos géneros. Se obtuvieron los datos utilizando el cuestionario sobre autoeficacia docente del profesor universitario de Prieto (2007), los resultados se analizaron a través de gráficos de barra, porcentajes, medidas de tendencia central y desviación estándar. El estudio es de enfoque cuantitativo diseño descriptivo. Los resultados obtenidos demuestran que los educadores se perciben auto-eficaces en las cuatro dimensiones educativas. Sin embargo, se sienten muy capaces en las dimensiones de planificación del proceso aprendizaje y en la implicación de los estudiantes en el aprendizaje y menos auto-eficaces en la interacción y creación de un clima positivo en el aula y en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y autoevaluación de la función docente. Lo que confirma la teoría que, la autopercepción de los educadores en relación a la autoeficacia varía de una dimensión a otra. Aunque los datos mostrados en este estudio son muy buenos, es pertinente

seguir formando y acompañando a los educadores en el proceso educativo, con la finalidad de continuar manteniendo y mejorando cada vez más su desempeño de los educadores.

En España, surge un año después la investigación de Reoyo (2013) que tiene como objetivo primordial de identificar las categorías de eficacia en la ESO, y conocer cómo éstas se organizan e interrelacionan entre los grupos de participantes. En concreto fue seleccionada una muestra total de 1385 personas, correspondiente a 1000 estudiantes de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO, 200 profesores en activo y 158 futuros profesores de esta misma etapa educativa, pertenecientes a centros públicos y concertados de Castilla y León. Llevando a cabo un análisis secuencial de método mixto, de los 6790 datos inicialmente recogidos de las percepciones, se llegó a la identificación de ocho categorías de eficacia educador: Conocimientos en el dominio, Planificación y organización, Gestión y desarrollo de las clases, Innovación educativa, Transmisión de conocimientos, Relación interpersonal, Ética personal y Compromiso profesional. Tanto el alumnado, como el profesorado en activo y los futuros profesores coinciden en señalar estas ocho como las categorías clave del profesor eficaz, siendo en el peso que otorgan a cada una de ellas donde empiezan a surgir las principales discrepancias. Constatándose, por ejemplo, cómo es el alumnado el que más importancia va a dar a la Transmisión de conocimientos o el profesorado en activo quien más destaca la Planificación y organización, a diferencia de las otras dos muestras. Estos resultados ofrecen una visión actual y directa desde los propios agentes implicados en la ESO, que podrá ser de utilidad para la elaboración de herramientas de formación y autorreflexión, que ayuden a mejorar las percepciones de autoeficacia del profesorado así como sus propias destrezas.

En España, Camposeco (2012) presentó una investigación que tenía como objetivo primordial evaluar el modelo técnico que describe las relaciones que involucran las cualidades personales, incluyendo la autoeficacia y la orientación motivacional, con las variables asociadas a logros en matemáticas, entre los estudiantes españoles y latinoamericanos de primera y segunda generación del segundo año de bachillerato del área de ciencias. De tipo empírico descriptivo, se contó con la participación de 1552 estudiantes del segundo año de bachillerato del área de ciencias, pertenecientes a 43 institutos públicos repartidos en los diferentes distritos madrileños de nivel socioeconómico medio. 33 de los cuales están ubicados en la zona centro: Carabanchel, Chamartín, Chamberí, Fuencarral, Hortaleza, La Latina, Moncloa y el resto en la zona sur: Alcorcón,

Fuenlabrada, Leganés de edades entre 17 y 21 años de edad aplicando test “Test libre de cultura de Cattell”, El modelo de escala de autoeficacia de Frank Pajares y Laura Graham (1999) y escala de competencia percibida para niños y niñas de Harter. La investigación concluyó que los estudiantes reportaron mayores niveles de motivación extrínseca debido a que ellos determinaron que su involucramiento en matemáticas es predominantemente causado por causas externas y se recomendó trabajar por aumentar los refuerzos verbales, el desarrollo de la autonomía y relacionar los intereses de los estudiantes con el desarrollo de los contenidos en matemática.

En Perú, se encuentra también la investigación de Drinot (2012) cuyo objetivo principal era examinar la relación entre la autoeficacia del educador y la calidad del manejo de aula en su práctica pedagógica, teniendo en cuenta el auto reporte del maestro y el reporte de los estudiantes. En segundo lugar, hacer una comparación entre una escuela mixta privada y una escuela mixta pública, ambas del distrito de Chorrillos. Para ello, se aplicaron dos escalas a 38 educadores y una a 401 estudiantes de ambas instituciones. Se utilizó la Escala de Eficacia Percibida de los Maestros (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001), para evaluar la autoeficacia docente en los maestros y la Escala del Modelo Instruccional de Situación Educativa-MISE de Rivas, Descals y Gómez-Artiga (2003), para evaluar la calidad del manejo de aula en la práctica pedagógica. Esta última contaba con dos versiones, una para educadores y otra para los estudiantes. Los resultados indicaron que los educadores que poseen un mayor sentido de autoeficacia reportaron también un mejor manejo de aula en su práctica pedagógica. Los educadores, tanto del colegio público como del privado, evaluaron mejor la calidad de su manejo de aula de lo que lo hicieron sus propios estudiantes. En cuanto a la comparación entre ambas instituciones, se encontraron diferencias siendo que los educadores de la institución privada se autoevaluaron como más eficaces que los educadores de la institución pública. Finalmente, se encontró, que aspectos como, los años de docencia en general, haber obtenido el título profesional en educación y el género, no tuvieron relación significativa con la forma en que los educadores se autoevalúan a sí mismos y con el reporte de la calidad del manejo de aula en su práctica pedagógica y se recomienda seguir investigando ya que todavía no hay suficiente literatura peruana especializada en la percepción que tiene el educador de su propio desempeño.

Siempre con el tema de autoeficacia docente aparece Carbonell (2011) quien realiza una investigación con el propósito primordial de establecer el nivel de autoeficacia de los educadores de planta de la Universidad Rafael Landívar asociados a cuatro áreas didácticas: planificación, la manera de involucrar a sus estudiantes para aprender, su interacción con ellos y su forma de evaluar. También se correlacionaron estas cuatro áreas con variables tales como la edad, el sexo y la experiencia del educador, así como con las fuentes de la autoeficacia. Se adaptó el instrumento de Prieto para medir las creencias de autoeficacia docente universitaria y se aplicó a 139 educadores, 60 de género femenino y 79 de género masculino. Se encontró una alta percepción de autoeficacia en general, sin embargo, se sienten con mayor capacidad para planificar y evaluar sus cursos (incluida la autoevaluación). Se concluye que los años de laborar en la institución fue el factor que influyó más en su 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 estudiantes.

Maldonado (2011) realiza su investigación el propósito de determinar la autoeficacia percibida de los educadores de los colegios de la Red San Francisco Javier y su relación con otras variables. Al realizar una investigación de carácter descriptivo correlacional, se utilizó la escala que diseñara Leonor Prieto para medir la autoeficacia del educador universitario, además de un cuestionario que permitió relacionar la autoeficacia percibida del educador con aspectos como satisfacción con la labor educador, estudiantes, colegas y la institución. El instrumento se aplicó a 63 profesores de los colegios mencionados Con un coeficiente de fiabilidad .975, se encontró que existe una alta autoeficacia percibida por parte de los educadores, con diferencias marcadas. También se evidenciaron relaciones positivas, significativas entre autoeficacia percibida y años de experiencia del educador, autoeficacia percibida y satisfacción con el centro educativo, el apoyo institucional y la tarea educadora. Se recomendó complementar los hallazgos de este estudio con la aplicación de metodología de investigación cualitativa.

Por su parte, Fuentes (2009) que tuvo como objetivo principal determinar la relación que existe entre la autoeficacia del profesorado de secundaria del Liceo Javier y la utilización de estrategias de enseñanza en el aula. Se realizó a 32 profesores de nivel secundario, por medio de diferentes áreas académicas, tanto de la jornada matutina como vespertina. Para medir el grado de autoeficacia

docente se utilizó la Escala de Autoeficacia docente de la Doctora Leonor Prieto Navarro y para medir el conocimiento y la utilización de Estrategias de Enseñanza se elaboró un instrumento que contó con 18 ítems, dividido en grupos de 6 estrategias. Los grupos se enfocan en estrategias pre-instruccionales, co-instruccionales y post-instruccionales, que fue validado por Morales S.J. El análisis estadístico se realizó a través de comparación de medias, correlación entre autoeficacia docente y estrategias de enseñanza, y prueba T de Wilcoxon. Al finalizar el estudio se confirmó que existe relación entre autoeficacia docente y uso de estrategias de enseñanza, además se determinó que influye la edad, el género, el nivel académico y el tiempo de laborar en dicha institución recomendando a las autoridades la implementación de un programa docente para incrementar la autoeficacia.

Por último, Pantí (2008) quien realizó una investigación con el propósito de conocer la correlación entre la práctica docente y la eficacia percibida por los maestros y estudiantes de la unidad Regional 5 del estado de Nuevo León, México. Investigación empírica, cuantitativa y de tipo correlacional multivariado. Se determinó un muestreo aleatorio estratificado. La muestra fue de 150 profesores y de 1,489 estudiantes repartidos en 30 escuelas. La recolección de los datos se llevó a cabo mediante dos instrumentos en dos versiones para maestros y estudiantes. Para probar la relación entre la práctica docente y la eficacia se utilizó la correlación canónica de SPSS versión 14 teniendo como resultado la correlación significativa entre la práctica docente y la eficacia según la percepción de los profesores y se llegó a la conclusión de que los estudiantes evalúan la práctica docente con base en la experiencia del proceso que se realiza en el salón de clases. La eficacia se evalúa de acuerdo con la dificultad percibida de la competencia. Por su parte el profesor, al evaluar la eficacia, toma en consideración su experiencia, la dificultad de la competencia, las condiciones escolares, el ambiente en el salón de clases y el compromiso y motivación de los estudiantes para aprender. Los estudiantes con base en la observación, la vivencia en el salón de clases y en la dificultad de las competencias conciben una relación entre lo que hacen y lo que son capaces de hacer los maestros. Los profesores, aunque se creen capaces de aprender y enseñar competencias, no desean cargas adicionales al de su trabajo de enseñar contenidos en un marco de enseñanza tradicional. Termina recomendando a las autoridades de la Secretaría de Educación diseñar cursos en los que se realice un trabajo sostenido y directo en las competencias seleccionadas los cuales

serán guiados y supervisados por personal experto externo a la escuela y financiar proyectos sobre innovación pedagógica y competencias educadores. A los directores apoyar y estimular la formación de competencias y asegurarse de que haya condiciones para implantar enseñanzas con base a competencias.

Todos los estudios presentados poseen un aspecto importante en común: destacar la importancia de desarrollar la autoeficacia tanto en los estudiantes como en los educadores ya que de esta manera puede comprobarse que los resultados sean mejores en los diferentes ambientes, asignaturas y lugares de trabajo.

Puede notarse también que los estudios se inclinan mucho en hacer las relaciones de la autoeficacia con otros factores como el rendimiento académico en los estudiantes, tiempo de trabajo, planificación, evaluaciones en el caso de los educadores porque es, precisamente en estos aspectos donde se logra evidenciar el resultado de la autoeficacia en cada persona.

De acuerdo con los estudios anteriores, se presentan a continuación los fundamentos teóricos de la presente investigación:

1.1 Motivación

Se entiende motivación según la RAE (2014) como el conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona. Aplicado al tema de la educación la motivación tiene que ver con la estimulación y orientaciones en cuanto al interés del estudiante por aprender. Este tema ha sido ampliamente investigado y desarrollado por diversos autores desde el lado de la psicología y de la educación. Según Sanz, Menéndez, Rivero y Conde (2013) definen la motivación como “un proceso dinámico e interno, que hace referencia al deseo de querer cubrir una necesidad, y que, en definitiva, viene a indicarnos que la motivación nos mueve a realizar unas conductas y a no hacer otras, dependiendo de nuestros motivos expresados como deseos, pulsiones o necesidades, que se producen a cada momento.” Ellos mismos definen el término desde la etimología la derivación del verbo latino *movere* que significa moverse. (p. 17)

Coll, Palacios y Marchesi, (2004) hablan también de la motivación pero desde el punto de vista escolar y hacen énfasis en el trabajo que como educadores implica hacer todas aquellas actividades que lleven a que los estudiantes aprendan satisfactoriamente todos los contenidos de la asignatura pero también, que comprendan la utilidad que dichos aprendizajes tendrán para su vida. Ahí precisamente es donde entra la motivación ya que la forma en la que ellos encuentren el interés y el deseo de hacer un esfuerzo para aprender demostrarán las funciones del educador.

Si los estudiantes se sienten con ánimo o no para trabajar en clase, tiene que ver con varios factores que afectan directamente el interés y el esfuerzo que un estudiante pueda poner a la hora de aprender. Mencionan además los principales factores que determinan la motivación en los estudiantes.

- A. El significado que para ellos tiene conseguir aprender lo que se les propone. Los estudiantes se motivan o se sienten motivados cuando logran evidenciar que el contenido que se les enseña es funcional. Si ellos entienden la utilidad o aplicabilidad que va a tener este contenido más adelante, sienten deseos de aprenderlo, por ejemplo, un piloto se sentirá motivado de aprender materias como física, como matemática que le servirán para establecer ciertos parámetros relacionados con los vuelos y sus efectos. Él entiende que estos conocimientos serán útiles para lograr su meta de aprender a controlar un avión o realizar, con la práctica, maniobras que permitan demostrar su habilidad. Recuerdo que los estudiantes de la licenciatura en educación en las diferentes especialidades deben llevar varias materias de carácter básico como Estadística, Matemática e inglés básico, si ellos no encuentran las verdaderas utilidades de dichas materias básicas, no encontrarán tampoco la motivación para querer aprender.

- B. Las posibilidades que consideran que tienen de superar las dificultades del aprendizaje. Cuando se está aprendiendo el estudiante mide la posibilidad de solventar las diversas indicaciones que se hacen con respecto al aprendizaje, pero el estudiante puede desmotivarse si se da cuenta que aquello que debe hacer no es tan fácil, o peor aún, que está diseñado con el fin exclusivo de que no lo termine. Por ejemplo, si yo dejo un álbum como actividad de desarrollo, pero debe buscar la información más extraña o larga posible, el estudiante sabrá que aunque se esfuerce en todo lo demás no tendrá la posibilidad de terminar o de alcanzar el desarrollo de lo que se le pide; lo que menos tendrá, serán ganas de hacerlo: “si de todas maneras voy a salir mal, mejor no lo hago.”

- C. El costo, en términos de esfuerzo y tiempo. Ellos también son conscientes de que si la actividad vale la pena, requerirá esfuerzo y tiempo de cada uno de ellos por lo que la inversión de que estos hagan a la hora de realizar la actividad pueda motivarlos a realizar dicha actividad de manera especial. (Coll, et. al, 2004).

Mayer (2004) también habla de la motivación y expresa que sintéticamente en una idea que se desarrolla ampliamente en todo el texto de que los chicos tienen mayores posibilidades de aprender si lo que deben hacer les despierta gusto y busca dejar claras las principales fuentes de motivación hacia los estudiantes pasando por un breve estudio preliminar que sirve para contextualizar acerca de la forma en la que debe verse la motivación y sus repercusiones en el aula. Enfoca la motivación desde tres perspectivas que se desarrollan ampliamente y con ejemplos concretos y resultados basados en investigaciones que comprueban hipótesis acerca de la forma en la que la motivación intrínseca permite que el aprendizaje tenga resultados positivos al final de un proceso de aprendizaje. Dichas perspectivas propuestas son: a) Motivación basada en el interés b) Motivación basada en la autoeficacia y c) Motivación basada en las atribuciones.

- **Motivación basada en el interés:** Puede definirse cómo aquella motivación que surge cuando los estudiantes consideran importante lo que aprenden. Al hablar de esta motivación se ve la necesidad de incorporar lo que se aprende en un contexto que resulte interesante. Esto quiere decir que el trabajo consiste en buscar la manera en la que, lo que se enseñe, tenga sentido para los estudiantes, y, sobretodo, despierte su interés por querer aprenderlo. Que ellos quieran aprenderlo y no que tengan que aprenderlo porque deben hacerlo. Si el estudiante está interesado en lo que se desarrolla prestará más atención y participará activamente. La idea expresada por el autor en la que se dice que el estudiante va a la escuela por obligación, pero eso en nada nos garantiza que vaya a aprender algo, aprenderá sólo y únicamente si él quiere hacerlo.

El texto también hace una diferencia entre dos tipos de intereses: el interés individual e interés situacional. El primer enfoque tiene que ver con la disposición o preferencia de la persona a la hora de aprender. Si lo que hay que aprender le interesa al estudiante, hay oportunidad de aprender más y aunque el interés puede estar relacionado al rendimiento, no es

la causa principal de dicho rendimiento. El segundo enfoque, el interés situacional, que tiene que ver con el entorno en el que se desarrollan los contenidos siempre y cuando no afecten la comprensión y generalización de los contenidos.

- **Motivación basada en la autoeficacia:** Hace referencia a la motivación que se mantiene a partir de la confianza que los estudiantes tienen en sus posibilidades de aprender. Aunque la autoeficacia es un componente de la autoestima, no es exclusivamente esto lo que hace que ellos respondan de manera efectiva. Cuando se solicita a los estudiantes que modelen las situaciones en las que consideran que pueden tener éxito o en las que opinen sobre sus capacidades de resolver un problema estamos pidiendo una opinión específica de cada uno sobre la capacidad de aprender.

La autoeficacia puede surgir a partir de varias fuentes: el propio rendimiento, rendimiento de los demás, sensaciones corporales del aprendiz, y las frases motivadoras. El rendimiento de los estudiantes se ve afectado por la autoeficacia ya que si el estudiante se siente capaz, ni lo intenta y dicha autoeficacia puede estar condicionada a partir de lo que los demás digan, expresen o hagan en cuanto al trabajo del estudiante.

A raíz de esta perspectiva, Mayer (2004) propone dos hipótesis sobre la autoeficacia:

a) Está relacionada con las estrategias de estudio de cada estudiante; ya que la forma en la que realiza la tarea demuestra la confianza que tiene en sí mismo de hacerla bien. A mayor confianza, mayor participación activa para aprender.

b) Está relacionada con el rendimiento; cuanto más confía el estudiante en su capacidad para aprender y mayor es la posibilidad que tenga éxito. Si ellos están convencidos de que pueden hacerlo, la probabilidad de que salga bien es mayor. Es posible cambiar los resultados a medida que se logra que los estudiantes aumenten su nivel de autoeficacia. Si se logra modificar en los aprendices la visión sobre eso que ellos son capaces de hacer, se encontrará a la larga resultados que les permitirán obtener rendir mejor, hacer las cosas con más entusiasmo y tener la seguridad de que harán bien cada actividad a medida que lo intenten.

- **Motivación basada en las atribuciones.**

Hace referencia a la atribución que los estudiantes hacen de los resultados de acuerdo al esfuerzo que hayan empleado en lograr una meta. Los estudiantes intentan comprender sus resultados a partir del análisis de las causas que les permitieron lograrlos: su capacidad, la dificultad de la tarea y la suerte; dichas causas pueden verse afectadas por el lugar, la estabilidad

y la controlabilidad. Mayer (2004) expresa que este tipo de motivación da origen a dos predicciones: el entrenamiento motivacional y la retroalimentación atribucional. La primera tiene que ver la idea de que el logro depende del esfuerzo y esto hace que dicho esfuerzo aumente. Cuando se usa de manera efectiva cualquier estrategia de estudio es porque el estudiante está plenamente convencido de que solo su esfuerzo lo llevará al éxito. La segunda utiliza las claves que sus mismos profesores les proporcionan para hacer un esfuerzo, si reciben del maestro un mensaje negativo sobre sus capacidades, ellos responderán de esa forma, no se preocuparán por intentarlo o por mejorar lo que hasta ese momento están haciendo.

1.1.1. Motivación Intrínseca y extrínseca.

Sanz et al.(2013) trabajan el tema de la motivación desde la conducta que genera en el ser humano considerándola el combustible que llena de energía la forma de comportarse. Clasifica la motivación desde el origen de los estímulos en Extrínseca e Intrínseca:

“Cuando son las características de los estímulos externos lo que determina la dirección de nuestra conducta, hablamos de motivación extrínseca. Según esto, la motivación para realizar o no la conducta; es el caso en el que nos encontramos cuando nos afanamos en aprender un idioma para conseguir mejores condiciones laborales, o para poder viajar al país que deseamos conocer. Sin embargo, cuando el sujeto persiste en una conducta sin un estímulo exterior que lo justifique, nos estamos refiriendo a la motivación intrínseca, de tal manera que una conducta está intrínsecamente motivada si se realiza en ausencia de alguna contingencia externa aparente; como cuando se practica el montañismo por mera afición.” (p. 134-135).

La motivación intrínseca está relacionada con ese deseo de despertar en los estudiantes las emociones que lo lleven a aprender de manera interesada y con sus propios esfuerzos los que se desarrolla en una asignatura determinada.

1.2 Teoría del Aprendizaje Social

Esta teoría está centrada en los procesos de aprendizaje pero desde la perspectiva de la interacción con lo que le rodea y en especial con la sociedad. Esta teoría cognoscitiva intenta explicar que las personas que aprenden de otras que ya poseen el conocimiento pueden

aumentar sus capacidades de aprender debido a la experiencia proporcionada por estos. Bandura citado por Prieto (2007) habla de que el ser humano es capaz de adquirir las conductas a través de la imitación. Uno de los elementos más importantes en esta teoría es el Determinismo Recíproco que considera que el funcionamiento humano y expone que hay una constante relación entre la persona, el ambiente y la conducta de manera particular de acuerdo a las diversas situaciones. De ahí se deriva la agencia personal que es la “capacidad que poseen las personas para ejercer control sobre la naturaleza y la calidad de su propia vida” (Prieto, 2007, p. 70), que se refiere a que se aprende de las consecuencias de las propias acciones, además de la agencia proxy y colectiva. La agencia proxy se da cuando las personas responsabilizan a otros de las acciones que les traerán los resultados personales que se desean y la agencia colectiva que es cuando se tiene claro que el trabajo en grupo permite que los resultados sean cada vez más efectivos o se aprende de las consecuencias de otros por medio de la observación.

Bandura y Walters(1974) afirman que la imitación es un elemento importante ya que los niños aprenden a partir de las señales que les brindan por medio de las descripciones verbales. En la literatura educativa se presta mucha atención al uso por parte de los padres de modelos ejemplares, que se le pueden presentar al niño mediante descripción verbal, plásticamente o, si el niño ya conoce la conducta del modelo, simplemente haciendo referencia a él o a una o más de sus características.

El aprendizaje está marcado por todos aquellos cambios que una persona es capaz de realizar después de haber empleado procesos formales o informales de enseñanza. Dichos cambios permanecen en el individuo que los adquiere y sobre todo que se aprenden al ver a los demás, desde su experiencia.

Schunck (2012) dedica un capítulo para presentar las ideas principales de la teoría de Bandura expresando lo siguiente:

“Destaca la idea de que el aprendizaje humano ocurre en un entorno social. Al observar a los demás, las personas adquieren conocimientos, reglas, habilidades, estrategias, creencias y actitudes. Los individuos aprenden la utilidad y la idoneidad de las

conductas y consecuencias de las conductas modeladas a partir de la observación de modelos, y actúan de acuerdo con las capacidades que consideran tener y conforme a los resultados esperados de sus acciones” (Schunck, 2012, p. 117).

Bandura citado por Schunck (2012) deja claro que cuando se aprende se está procesando información y que son estas representaciones de las conductas y el entorno lo que orientan las acciones de los seres humanos.

La teoría también reconoce dos formas de aprender: vicario y en acto. El primero tiene que ver con lo que aprendemos de los modelos y el segundo sobre el aprendizaje que se recibe a partir de nuestras propias experiencias. Es así como se retoma lo siguiente:

“Plantea que las consecuencias de las conductas sirven como fuente de información y de motivación, y no como el medio para fortalecer las conductas, como afirman las teorías del condicionamiento. Las consecuencias informan a las personas acerca de la precisión o lo apropiado de la conducta. Los individuos que logran éxito en una tarea o que son recompensados por realizarla entienden que se están desempeñando bien; cuando fracasan o son castigados por realizarla saben que están efectuando algo mal y podrían tratar de corregir el problema. Las consecuencias también motivan a las personas, hacen que se esfuercen por aprender conductas que valoran y que consideran tendrán consecuencias deseables, así como que eviten aprender conductas que son castigadas o que no son satisfactorias. Son las cogniciones de las personas, más que las consecuencias, las que afectan el aprendizaje.” (Schunck, 2012, p. 121).

Prieto (2007) aclara que esta teoría posee ciertas características favorables dentro del campo de la eficacia personal ya que la divide en la autorreflexión y la capacidad de influirse a sí mismo. De ahí surge el término de autoeficacia.

1.3 Autoeficacia

La autoeficacia (*selfefficacy*) nace como agente en el conocimiento y la motivación fundamental que dirige la conducta humana. Olaz (2001) destaca como elemento central para explicar el comportamiento que propone el determinismo recíproco propuesto por Bandura en

que los factores de la conducta, los factores personales, los factores cognitivos y otro tipo, y las influencias ambientales actúan entre sí como determinantes interactivos.

Bandura citado por Schunck (2012) define la autoeficacia como “Lo que el individuo cree que es capaz de hacer, y no es lo mismo que saber qué es lo que se debe hacer”. Aclara también la diferencia entre este término y expectativa ya que las segundas hablan de la posibilidad más que de la certeza de una capacidad.

Prieto (2007) describe las dimensiones de la autoeficacia: magnitud, fuerza y generalidad explicando que el nivel de autoeficacia puede variar en cada persona debido a la intensidad que posean de estas dimensiones.

Explica también que dependiendo del nivel de autoeficacia que posea cada persona puede marcar la forma en la que se desarrollan los diversos campos de la actuación personal. Por ejemplo:

- Elecciones: cada persona escoge aquellas actividades para las que se siente capacitado, entre mayor sea el nivel de autoeficacia, mayor será el número y complejidad en las actividades que cada persona realiza por su propia cuenta.
- Esfuerzo: dependiendo del nivel de autoeficacia que se maneje así será el esfuerzo que se realizará por lograr triunfar en alguna tarea determinada.
- Patrones de pensamiento: la persona se siente más segura a la hora de tomar decisiones sin importar la dificultad que esta posea en su ejecución si el nivel de autoeficacia es alto.

En cuanto a los efectos de la autoeficacia puede resumirse en cuatro procesos básicos:

- Procesos Cognitivos: “Cuanto mayor sea la percepción de eficacia personal, mayores serán los retos que la persona decide emprender y más firme su compromiso con ellos” (Prieto, 2007, p. 80).

- **Procesos motivacionales:** Las personas se hacen a la idea de lo que pueden lograr y se proyectan sobre los efectos y resultados que se pueden obtener al realizar las diversas acciones. Pueden ser de tres tipos: atribuciones causales cuando reconocen que el fracaso se debe a la falta de esfuerzo y no de capacidad, las expectativas de resultado cuando se dan ánimos a sí mismas ya que creen que pueden lograr lo que se proponen y a la representación de metas que es cuando cada persona se siente satisfecho si consigue ciertos logros a medida que realiza sus actividades.
- **Procesos afectivos:** a través del ejercicio del control personal sobre el pensamiento, sobre la acción y el afecto.
- **Procesos de selección:** Permiten que cada persona actúe de acuerdo a la conciencia de lo que puede realizar y que se quede con aquello que sabe que cumplirá de acuerdo a sus capacidades.

1.4 Autoeficacia docente

Rotter citado por Castro-Carrasco, Flores, Lagos, Porras y Narea (2012) define la autoeficacia docente como “la creencia del profesor en su capacidad personal para controlar el efecto de sus propias acciones”.(p.268)

Tschannen-Moran citado por Castro-Carrasco, Flores, Lagos, Porra y Narea(2012) explican que el nivel de autoeficacia docente afecta su trabajo en el aula. Que entre mayor sea el nivel de autoeficacia del maestro habrá más oportunidades de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y de actualizar las metodologías.

La autoeficacia docente se considera importante dado el impacto que posee sobre los estudiantes, en el desarrollo de su desempeño y en su propio desarrollo como profesional ya que entre mayor sea el nivel de autoeficacia, mayor será el compromiso con el desarrollo personal de su profesión como educador.

Bandura citado por Prieto (2007) habla de fuentes de autoeficacia que también se ven aplicadas a los profesores ya que, al ser empleadas por ellos, afectan positivamente su desempeño:

- **Logros de ejecución:** esperar éxitos partir de los esfuerzos que se realizan. Tschannen-Moran citado por Prieto (2007) aplican esta fuente al campo educador afirmando que entre mayor sea el éxito en las actividades de programadas crecerá el nivel de autoeficacia del profesor.

- **Experiencia vicaria:** se basa en la observación y comparación sobre el desempeño de otros educadores (de características similares), que se nombran como modelo. “Observar a otros compañeros a realizar con éxito una tarea puede llevar a pensar al profesor que observa que él mismo puede llegar a mejorar sus destrezas educadoras si intensifica y persiste en su esfuerzo.”
- **Persuasión verbal:** lo que dicen los demás sobre lo que se hace influye para aumentar el nivel de autoeficacia. Sobre el desempeño educador se reciben mensajes positivos pueden aumentar sus niveles de autoeficacia.
- **Estados de activación emocional:** los estados de físicos y anímicos, influyen en la adquisición y construcción de nuevos aprendizajes. Por lo tanto, un profesor sin niveles de estrés, ansiedad y/o síndrome de Burnout tiene más posibilidades de aumentar su nivel de autoeficacia.

Además de estas fuentes de autoeficacia, éstas pueden ser afectadas por otras condiciones, como el número de estudiantes, la edad, preparación o rendimiento académico de los estudiantes.

Reconocer todos estos conceptos y su importancia en el desarrollo de los procesos de enseñanza se convierte un aporte excelente en el área de capacitación, evaluación y formación educador de cada institución ya que se puede partir desde este tópico para trabajar con ellos en las diferentes etapas de mejora. La autoeficacia es uno de esos conceptos que no puede quedar atrás ya que el desempeño educador se ve marcado en gran medida por el nivel de autoeficacia que los educadores poseen en las instituciones en las que laboran y que proyectarán a sus estudiantes a sus estudiantes en la medida en la que avance el año escolar.

Los profesores pueden marcar las vidas de sus estudiantes a lo largo de los procesos escolares pero el nivel de autoeficacia con el que estos se desempeñan contribuirá enormemente a que la marca sea cada vez más positiva en las instituciones educativas.

1.5 Características del docente según el Ministerio de Educación.

La ley de la Carrera Docente (MINED, 2006) establece el perfil de los docentes para la Educación en El Salvador, dentro del perfil se encuentran características que podrán relacionarse más adelante con los conceptos de autoeficacia docente y motivación.

La Organización de Estados Iberoamericanos (OIE) realiza una recopilación de las principales características del docente en El Salvador así:

Perfil docente.

Se concibe al maestro como al profesional que tiene la responsabilidad de facilitar y de orientar el proceso de aprendizaje en avances individuales y de grupos de estudiantes. Se requiere un maestro reflexivo de su práctica docente en el aula, para que transforme la realidad y para que planifique los procesos en equipos de trabajo.

Papel del docente:

- Se le exige asumir un papel particular como orientador o guía del aprendizaje. Para ello debe ser muy creativo, dar dinamismo al proceso educativo, interactuar directa e indirectamente con los niños, y ocupar materiales variados que permitan el trabajo independiente en el aprendizaje de los estudiantes.

- Como docente debe, así mismo, ser capaz de extraer del medio social, elementos que le permitan incorporar a la escuela expresiones de la cultura cotidiana para integrarlas a la escuela y a la comunidad; y asumir un papel activo en el desarrollo social.

- Debe estar en constante proceso de superación profesional, sobre todo enriqueciendo sus conocimientos acerca de métodos de enseñanza y de planificación para atender a diferentes grupos. Al mismo tiempo, debe elaborar estrategias para analizar el entorno en el que se desenvuelve la escuela y los procedimientos para estimular la participación de los alumnos y de la comunidad en general.

Como facilitador en el aula, el maestro será capaz de:

- Identificar con objetividad las potencialidades, las capacidades, los intereses y las dificultades de sus estudiantes, y adecuar la enseñanza a las peculiaridades de cada grupo.

- Establecer relaciones humanas sinceras, respetuosas, empáticas y constructivas con sus estudiantes y con los demás miembros de la comunidad educativa.

- Estimular en sus educandos la autoestima y la motivación para aprender y para superarse.

- Ayudar a sus estudiantes a impulsar actitudes positivas hacia la naturaleza y hacia las demás personas.
- Ayudar a sus alumnos a desarrollar una conciencia moral autónoma y una disciplina interior respecto a las normas de convivencia, independencia, responsabilidad y espíritu de cooperación.
- Ayudar a sus estudiantes a promover hábitos de orden, pulcritud y puntualidad en su trabajo escolar.
- Estimular en sus educandos la apertura mental, la creatividad y el aprecio por la verdad en la construcción del conocimiento, y en la comprensión de personas, fenómenos y situaciones.
- Facilitar el logro de aprendizajes significativos, ayudando a sus alumnos a relacionar los nuevos conocimientos con los conocimientos y experiencias ya adquiridos, y proporcionar oportunidades para aplicarlos creativamente
- Ayudar a sus estudiantes a comunicar ideas y sentimientos con claridad.
- Estimular con creatividad y regularidad la discusión sobre temas y problemas relacionados con los ejes transversales del currículo.
- Tener un amplio dominio de las asignaturas que le corresponde enseñar y de las formas más apropiadas para evaluar los logros de aprendizaje y la acción educativa en general.
- Identificar con objetividad, reconocer con humildad y rectificar con oportunidad sus propios errores y desaciertos.

Como miembro de la comunidad educativa, el maestro será capaz de:

- Trabajar en equipo con el director y con los otros maestros en la planificación, ejecución y evaluación continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Involucrar a los padres de familia en acciones orientadas a superar las dificultades en el desarrollo intelectual, emocional y social de los estudiantes.
- Contribuir a generar un clima de respeto, entusiasmo, equidad, cooperación y armonía en todas las actividades escolares.
- Aprovechar los recursos de la escuela y cooperar en su mantenimiento y en la adquisición de otros que se estimen necesarios.

- Participar en reuniones formales e informales de estudio y de superación personal con sus colegas.

- Atraer la participación de padres de familia y de personalidades locales y nacionales para apoyar las acciones educativas de la escuela.

- Apreciar las distintas manifestaciones del arte y de la cultura, y contribuir a la ejecución de actividades para su desarrollo en la comunidad.

- Colaborar en el planteamiento y en la realización de actividades extraescolares que favorezcan el conocimiento de la realidad nacional, y la recreación sana y constructiva de los estudiantes.

En el documento del “Plan Nacional de formación de docentes en Servicio en el sector público 2015 – 2019” publicado por el Ministerio de Educación (MINED, 2015) se establecen también las características del docente que debe desempeñarse en las instituciones educativas.

Modelo de docente que el sistema educativo requiere.

Hemos sostenido que la calidad de nuestros profesores implica la calidad educativa. El sistema de formación docente debe orientar su quehacer a partir de un modelo de docente que las necesidades de desarrollo educativo imponen. En esta vía, es importante fortalecer capacidades intelectuales y científicas, así como las técnicas y metodológicas sin descuidar bajo ninguna circunstancia el modelaje de una ética docente en tanto servidores públicos comprometidos con el desarrollo y habilitación de capacidades productivas y ciudadanas de los otros.

a. Dominio de su disciplina y especialización de acuerdo al nivel educativo.

El docente formado en el nuevo sistema de formación debe dominar una disciplina científica específica, y desde allí relacionar su saber con otros ámbitos. Asimismo, este manejo disciplinar debe complementarse con el dominio especializado de la enseñanza de su disciplina en un nivel educativo específico. Esta doble especialización permite que el maestro identifique y potencie al estudiante, contextualizando el proceso de enseñanza-aprendizaje e imprimiéndole un nivel adecuado de rigor académico y científico.

b. Dominio metodológico y pedagógico.

El docente debe estar capacitado para entender los problemas metodológicos y pedagógicos de su práctica, es decir, la asociación de cómo se aprende y cómo se enseña. El punto central es que el maestro tenga una familiaridad con los problemas epistemológicos de su práctica, que no conciba la tarea de enseñar de forma acrítica. El sistema de formación debe habilitar la capacidad de reflexionar sobre la validez del método de enseñanza que se elige, en el marco de una apertura a la pluralidad metodológica, para un contexto determinado. Con esto se pretende superar la estrechez de la formación didáctica y pedagógica tradicional, brindando los recursos teóricos para que el maestro sea crítico respecto de su práctica.

c. El docente como un profesional académico.

El sistema de formación docente debe reformar el concepto tradicional de la carrera docente, superando la concepción técnica o de carrera corta, llevando la formación inicial al nivel superior cumpliendo todas las implicaciones académicas que esto tiene. El docente como académico es un profesional que forma parte de la academia; por lo tanto, participa en todas sus esferas: la divulgación y comunicación científica, la investigación y producción de conocimiento y la proyección social. El docente como académico es un investigador que produce conocimiento sobre su práctica, y por lo tanto está al tanto de los avances y cambios de su campo disciplinar.

d. Ética docente.

El concepto de ética docente se fundamenta en dos aspectos. En primer lugar, en la superación de la ética individualista que sustenta la idea tradicional de vocación. El nuevo docente no fundamenta su interés profesional en el goce de su vocación individual, sino en la preocupación genuina por el futuro del otro. El verdadero maestro tiene realmente interés en el aprendizaje del otro y se compromete activamente con él. La ética docente debe estar basada en la responsabilidad, en el diálogo, en la razón reflexiva y en la solidaridad. El segundo aspecto tiene que ver con la idea del docente como servidor público. Lo que debe caracterizar a un servidor público es asumir la prioridad de los intereses públicos sobre los privados.

e. Dominio tecnológico y del idioma inglés.

Como todo académico comprometido con el cultivo de su disciplina científica, artística o humanística, el docente debe estar capacitado en el dominio del idioma inglés y de las herramientas tecnológicas en tantos medios que posibilitan la comunicación académica y científica y como herramientas básicas para el desarrollo de su labor académica. La tecnología y el idioma inglés se han convertido en herramientas imprescindibles en toda la actividad diaria del maestro.

Tomado del “Plan Nacional de formación de docentes en Servicio en el sector público 2015 – 2019” pág. 25-26

El Colegio Externado de San José donde expone también posee su perfil expresa en su Proyecto Educativo Institucional (2010) también los elementos requeridos para los docentes de su institución en consonancia con la Pedagogía Ignaciana y se expresa de la siguiente manera:

PERFIL DEL/LA DOCENTE DEL COLEGIO “EXTERNADO DE SAN JOSÉ”

La pedagogía ignaciana es un proyecto concreto cuyas claves son el conocimiento a partir de la experiencia y el diálogo o comunicación educativa. Teniendo presente lo anterior, la persona que forma parte del personal docente de un colegio de la Compañía de Jesús tiene las siguientes características:

- Está identificada con la misión de la Iglesia y particularmente con la misión de la Compañía de Jesús.
- Asume la responsabilidad de trabajar en conjunto con las autoridades institucionales, compañeros y compañeras de trabajo, padres y madres de familia, para lograr la excelencia académica de los y las estudiantes, como parte de la concepción amplia de excelencia humana.
- Tiene iniciativa y disposición natural de ayudar y estimular a los y las estudiantes para que desarrollen sus múltiples inteligencias, acompañándoles y ayudándoles en el proceso de construcción del conocimiento.
- Se preocupa por su propio y constante crecimiento académico, personal y espiritual.

Además de lo antes mencionado, hay otras características o aspectos que son imprescindibles para el logro de los objetivos institucionales. Estas se clasifican en dos grupos: personales y profesionales.

a) Personales

- Tiene clara vocación docente.
- Muestra actitudes de respeto, tolerancia, comprensión y ayuda para toda la comunidad educativa.
- Organiza y planifica su trabajo responsablemente.
- Es una persona abierta a las nuevas ideas, así como a las críticas.
- Es una persona creativa, dinámica y colaboradora, con habilidad para trabajar en equipo.
- Es una persona emocionalmente equilibrada, con pleno dominio de sí misma.
- Es capaz de enfrentar los problemas diarios con madurez, y encontrar soluciones adecuadas a las distintas situaciones que se presentan en el quehacer educativo.

b) Profesionales

- Tiene escalafón docente.
- Tiene una buena formación pedagógica, con conocimiento sobre las corrientes educativas más recientes.
- Es hábil para expresarse correctamente, en forma oral y escrita.
- Busca constantemente la excelencia académica, siendo capaz de enseñar y motivar a otros y otras a aprender.
- Es una persona atenta al devenir de la realidad nacional, en sus diferentes aspectos.
- Practica frecuentemente la reflexión, mediante la revisión y planificación creativa y continua de su trabajo, haciendo las adecuaciones pertinentes.
- Tiene conocimiento del desarrollo biológico, psicológico y social de los seres humanos, mostrándose comprensiva y capaz de acomodar su plan de trabajo a las diferencias individuales.

Tomado de Proyecto educativo institucional del Colegio Externado de San José. P.
21 – 22

Trabajar la motivación en los estudiantes es importante para que los procesos de enseñanza-aprendizaje tengan resultados exitoso, sin embargo, también es importante trabajar la motivación con el cuerpo docente ya que esta permitirá que el desempeño de los educadores se realice de manera efectiva. El autoconcepto y la autoeficacia se convierten en referentes del buen desempeño y, en los educadores, muestran también el camino a seguir para lograr el ideal del docente en nuestro país y en una institución: determinar los niveles de autoeficacia docente es el primer paso para establecer estrategias de mejora de la autoeficacia que beneficien a cada uno de os educadores en su trabajo.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Una institución educativa es reconocida a nivel nacional si cumple con una cantidad de factores que determinan el buen desempeño de esta a lo largo de su trayectoria de trabajo. La calidad de estudiantes, los resultados en las pruebas nacionales, la formación integral y el desempeño de sus maestros son algunos referentes del desempeño de una institución.

De todos estos factores, el desempeño de los maestros de una institución ocupa la atención en esta investigación ya que se trabaja con un elemento interesante sobre la evaluación del desempeño de los educadores que se realiza en porcentajes mínimos en la realidad educativa de El Salvador: autoeficacia docente.

La autoeficacia docente es importante para obtener buenos resultados en el aprendizaje de los estudiantes de cualquier institución, Si se cuenta con profesores auto-eficaces se obtienen clases

bien planificadas, apertura a las nuevas metodologías, reflexión constante de los resultados de las actividades, conciencia en el desarrollo de su profesión y esto traerá como consecuencia resultados efectivos en los estudiantes, en la institución y en la sociedad, aunque sea a largo plazo.

Al tener un panorama claro de la autoeficacia de los maestros de una institución se pueden sugerir actividades, programas o proyectos que vayan enfocados a trabajar la autoeficacia de los educadores y obtener beneficios no solo en los maestros sino también en los estudiantes.

Tomando como base el concepto de autoeficacia y los beneficios que traen a la razón de ser de toda institución se tomó a bien realizar la presente investigación la cual planteó la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es el nivel de autoeficacia docente de los profesores de secundaria del Colegio Externado de San José de San Salvador?

2.1 Objetivos

2.1.1 Objetivo General

Determinar la autoeficacia docente de los profesores de secundaria del Colegio Externado de San José de San Salvador.

2.1.2 Objetivos específicos

- Determinar la dimensión de planificación del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Determinar la dimensión de la implicación de los estudiantes en el aprendizaje.
- Establecer la interacción y de un clima positivo en el aula.
- Establecer la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y autoevaluación educador.
- Determinar la relación entre la autoeficacia docente, el género y la edad.
- Proponer un programa de desarrollo de autoeficacia en los educadores.

2.2 Variables.

Autoeficacia docente, edad y género.

2.2.1 Definición conceptual de las variables de estudio

- Autoeficacia.

Schunk (2012), define la autoeficacia como “creencias personales concernientes a la capacidad que se posee para organizar y llevar a cabo las acciones necesarias para aprender o realizar conductas a los niveles designados” (p. 490).

- Edad.

Tiempo que ha vivido una persona o ciertos animales o vegetales. (RAE, 2014).

- Género

Grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico. (RAE, 2014)

2.2.2 Definición Operacional de las variables de estudio

Determinar los niveles de autoeficacia docente que poseen los profesores de secundaria del Colegio Externado de San José se hizo por medio del cuestionario “Autoeficacia del profesor universitario” de Prieto (2007), el cual se adaptó para la aplicación en el contexto de secundaria y la obtención de información de aspectos personales y laborales propios del educador y de la institución.

Los datos obtenidos sobre los niveles de autoeficacia docente se relacionaron con la edad de los docentes de secundaria y con el género. Esto sirvió para determinar si los niveles de autoeficacia varían dependiendo de los rangos de edad que poseen los educadores y el género que poseen.

2.3 Alcances y límites

La investigación determinó los niveles de autoeficacia docente de los profesores y profesoras de secundaria del Colegio Externado de San José de San Salvador y se realizaron correlaciones entre variables de carácter personal y laboral. La investigación se limitó sólo a los y las educadores del nivel secundaria dejando de lado los datos que podrían aportar los educadores de primaria en el conocimiento de los niveles de la autoeficacia como institución.

2.4 Aportes

La investigación pretendía proporcionar información por primera vez sobre los niveles de autoeficacia en el personal educador a las autoridades, estableciendo así un parámetro de medición para investigaciones posteriores. Propuso además un plan o proyecto de trabajo con los educadores que permitirá trabajar la autoeficacia en las dimensiones que puedan presentar niveles bajos de medición.

Por otro lado, la presente investigación pretende servir de referente para futuras investigaciones que estén relacionadas con la autoeficacia y la utilización de estrategias de enseñanza a otros estudiantes y profesionales. En el caso de los compañeros educadores, este estudio permitió reconocer los niveles en ellos que cada uno se encuentra en el momento de haber sido aplicado el instrumento para considerar si existe la necesidad de establecer estrategias que permitan incrementar dichos niveles.

III. MÉTODO

3.1 Sujetos

Se realizó la investigación con 43 educadores de secundaria matutina y vespertina del Colegio Externado de San José que pertenecen a las diferentes áreas académicas: lenguaje, matemática, estudios sociales, ciencias naturales, orientación para la vida, informática, educación física, inglés, formación cristiana, seminario y filosofía. La edad promedio de los profesores se encuentra entre los 22 y los 60 años. El nivel socioeconómico se puede catalogar como medio y con más de un año de experiencia en el colegio.

Área Académica	Masculino	Femenino	Total
Lenguaje	2	4	6
Matemática	5	1	6
Sociales	2	4	6
Ciencias	5	1	6
Inglés	1	4	5
Formación Cristiana	1	0	1
Educación Física	2	2	4
Orientación	2	2	4
Filosofía	1	0	1
Computación	0	4	4
Total	21	22	43

Fuente: Calendario académico, año 2016.

3.2 Instrumento

Para recabar la información, se utilizó la escala de autoeficacia de Prieto (2007), diseñada para su estudio sobre la autoeficacia del educador universitario. Este instrumento consiste en 44 ítems,

con dos tipos de escalas, del 1 al 6; una que indica en qué medida el educador se siente capaz de realizar lo que el ítem plantea y otra, que mide la frecuencia con que se lleva a cabo cada una de las conductas descritas en cada uno de los ítems. De acuerdo con Morales (2012), en este instrumento se pueden distinguir cuatro dimensiones o factores:

Dimensión 1: Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Ítems 1, 5, 9, 14, 18, 22, 25, 27, 35, 38, 40, 43, 44 (13 ítems, = .83)

Breve descripción

Estos ítems contemplan aspectos referentes a la capacidad percibida por el profesor para preparar y planificar su docencia, para desarrollar estrategias tales como establecer los objetivos de aprendizaje, preparar los materiales que se van a utilizar en clase, actualizar los conocimientos necesarios, diseñar la estructura de la lección, etc. Se trata de la fase previa a la enseñanza en el aula, que agrupa una serie de conductas didácticas para las que los profesores pueden sentirse más o menos preparados.

Dimensión 2: Implicación de los estudiantes en el aprendizaje

Ítems 2, 7, 10, 15, 23, 28, 32, 36, 39, 42 (10 ítems, = .85)

Breve descripción

Los ítems de este bloque se orientan a evaluar la confianza que tiene el profesor en su capacidad para hacer que los estudiantes se sientan implicados en su propio proceso de aprendizaje. Las estrategias didácticas que utilizan para ello, que son las que reflejan los ítems pertenecientes a esta dimensión, tienen que ver con la capacidad del profesor para fomentar la participación de los estudiantes, hacerles ver la utilidad de lo que aprenden, darles un papel activo en el aula, etc., de tal modo que se sientan implicados para que pueden aprender con mayor eficacia.

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

Ítems 3, 11, 19, 24, 29, 33, 37, 41 (8 ítems, = .87)

Breve descripción

Esta es la dimensión más emocional de la enseñanza, e incluye aspectos relacionados con la autoeficacia percibida por el profesor para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Este conjunto de ítems refleja el papel de la interacción y el respeto hacia los estudiantes, la preocupación por cada uno de ellos, la adaptación a sus necesidades de aprendizaje, etc.

Dimensión 4: Evaluación del aprendizaje de los estudiantes y autoevaluación de la función educador

Ítems 8, 13, 17, 21, 26, 31, 34 e ítems 4, 6, 12, 16, 20, 30 (13 ítems, = .83)

Breve descripción

Las estrategias didácticas que reflejan los ítems de esta dimensión permiten conocer la eficacia percibida por los profesores para evaluar el aprendizaje de los estudiantes y el grado en el que se sienten eficaces para autoevaluar su propia función educador.

3.3 Procedimiento

- Se seleccionó el problema de investigación.
- Se determinaron los objetivos generales y específicos que se pretenden obtener de la investigación.
- Se recabó la mayor cantidad de bibliografía útil para la investigación.
- Se contactó con las autoridades del colegio para que autoricen realizar el estudio.
- Se presentó el anteproyecto a la Facultad para que fuera aprobado.
- Se aplicó el instrumento a los educadores de secundaria
- Se trabajó en el análisis de resultados del instrumento.
- Se elaboró la discusión de los resultados obtenidos.
- Se presentaron conclusiones y recomendaciones correspondientes.
- Se presentó una propuesta para la mejora de los niveles de autoeficacia en los estudiantes de la institución.
- Se entregó el informe final de investigación a la Facultad de Humanidades.

3.4 Diseño de investigación

La presente investigación se trabajó bajo el enfoque cuantitativo de tipo descriptivo que según Hernández, Fernández y Baptista (2010) que es el tipo de investigación que “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población” (p.80).

El análisis de los datos se realizó por medio de la metodología estadística del programa de Excel.

IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el presente estudio se determinó el nivel de autoeficacia de los educadores de secundaria del Colegio Externado de San José, San Salvador. Se aplicó como instrumento para obtener los datos la escala de autoeficacia docente de Prieto (2007). Los resultados se presentan en tablas y gráficas con sus respectivos análisis e interpretaciones que permiten verificar el cumplimiento de los objetivos que se plantearon al inicio de este estudio.

Tabla 4.1 Tabla de resultados generales sobre niveles de autoeficacia docente en los profesores de secundaria.

Media	5.42
Error típico	0.05
Mediana	5.40
Moda	5.40
Desviación Estándar	0.34
Mínimo	4.72
Máximo	6
Cuenta	43

En la tabla se puede apreciar que la mayoría de los maestros de secundaria se considera con un nivel de autoeficacia bastante alto y similar entre sí. La mediana y la moda son iguales entre sí, ambas puntúan en la escala en 5.40. Los resultados se sitúan en una puntuación bastante alta siendo la mínima 4.72 y la máxima 6.0. En general, los niveles de autoeficacia de los educadores están en un rango superior.

El cuestionario aplicado permite diferenciar los niveles de autoeficacia desde cuatro dimensiones: 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. Los resultados de estas dimensiones o factores se ven reflejados en las tablas a continuación.

Tabla 4.2 Planificación del proceso de enseñanza aprendizaje.

Media	5.50
Error típico	0.05
Mediana	5.46
Moda	6
Desviación Estándar	0.36
Mínimo	4.76
Máximo	6
Cuenta	43

Los datos presentados en la tabla indican que esta dimensión muestra que la media de autoeficacia percibida por los educadores es de 5.50 con una desviación estándar de 0.36 lo que indica que la dispersión de los datos es bastante reducida, dato mínimo de 4.76 y máximo de 6 marcando un rango de respuestas arriba del nivel superior, sin embargo es más amplio que en los resultados generales.

Tabla 4.3 Implicación de los alumnos en el aprendizaje.

Media	5.36
Error típico	0.05
Mediana	5.3
Moda	5.3
Desviación Estándar	0.39
Mínimo	4.20
Máximo	6
Cuenta	43

En la tabla se puede observar que esta dimensión mantiene una media de 5.36 con una desviación estándar de 0.39 con un dato mínimo de 4.20 que resulta el más bajo de todas las dimensiones a medir y el máximo se marca en 6.0. Esto indica que en este aspecto de la medición de la autoeficacia, los porcentajes son menores.

Tabla 4.4. Interacción y creación de un clima positivo en el aula.

Media	5.5
Error típico	0.06
Mediana	5.5
Moda	6.00
Desviación Estándar	0.41
Mínimo	4.62
Máximo	6.00
Cuenta	43

Después de la separar los resultados se puede verificar en esta tabla que la media en esta dimensión es también bastante alta ya que es de 5.5, obteniendo una mediana por el mismo valor y una moda por 6.00. La desviación estándar en esta dimensión es de 0.41 y aunque aumenta con relación a los resultados generales sigue manteniéndose en un rango mínimo lo que indica que la dispersión de los datos es mínima aún.

Tabla 4.5 Evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente.

Media	5.31
Error típico	0.06
Mediana	5.33
Moda	5.58

Desviación Estándar	0.42
Mínimo	4.41
Máximo	6
Cuenta	43

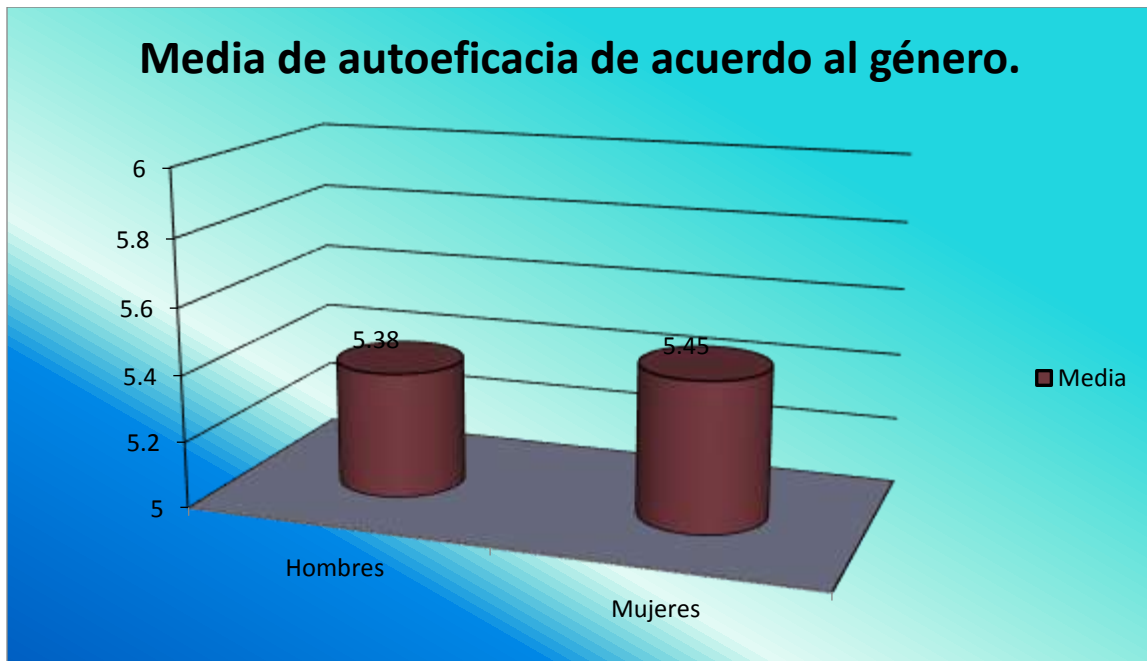
La tabla muestra la media de esta dimensión en 5.31 con una desviación estándar de 0.42, en esta dimensión el valor de la dispersión aumenta en un valor muy pequeño con relación a la anterior, sin embargo sigue manteniéndose en los niveles mínimos en cuanto a la desviación de los datos. El valor mínimo está en 4.41 aunque la mediana indica 5.33 y la moda 5.58 lo que nos da una idea que la mayoría de los docentes se considera auto eficaz en este aspecto. El valor máximo es de 6.00.

Tabla 4.6 Relación de género y autoeficacia.

	Hombres	Mujeres
Media	5.38	5.45
Error típico	0.07	0.07
Mediana	5.36	5.39
Moda	5.02	5.39
Desviación Estándar	0.36	0.32
Mínimo	4.72	4.86
Máximo	6	6
Cuenta	22	21

Al analizar estos resultados se puede afirmar con un rango mínimo de error que los niveles de autoeficacia entre hombres y mujeres son bastante parejos ya que aunque los resultados varían en un margen menor que la unidad, ya que para los hombres la media es de 5.38 y para las mujeres es de 5.45, la medida para los hombres disminuye en todos los campos por cantidades mínimas como en la mediana que es de 5.36 para los hombres y de 5.39 para las mujeres y la moda que es de 5.02 para ellos y 5.39 para ellas. La cantidad de hombres varía por uno más en cuanto a la cantidad de mujeres, sin embargo el promedio en general varía por 0.07 menos en los hombres.

Gráfica 4.1 Relación entre autoeficacia y género.



La gráfica demuestra la leve diferencia entre la percepción de autoeficacia entre hombres y mujeres donde la media obtenida por el grupo de mujeres es de 5.45 mientras que la de los hombres es de 5.38.

Gráfico 4.2 Relación entre valores mínimos y máximos de autoeficacia y género.



En la gráfica puede identificarse que hay una mínima diferencia entre los valores mínimos y máximos entre hombres y mujeres y que, aunque ambos coinciden en la puntuación máxima de 6.0 es en la mínima donde se marca la diferencia ya que los hombres tienen un puntaje menor que el de las mujeres.

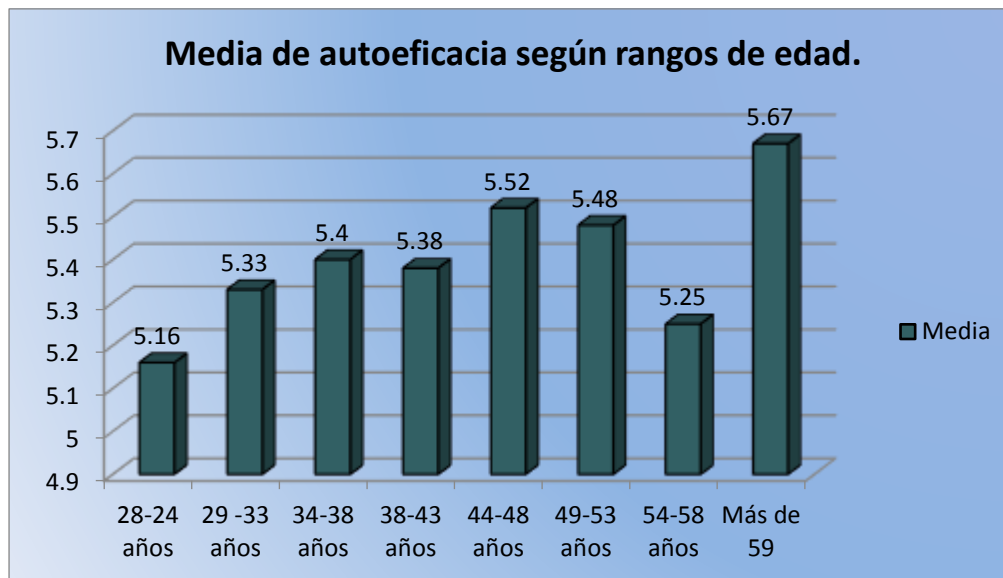
Tabla 4.7 Relación de edad y autoeficacia.

	24-28 años	29 -33 años	34-38 años	38-43 años	44-48 años	49-53 años	54-58 años	Más de 59
Media	5.16	5.33	5.40	5.38	5.52	5.48	5.25	5.67
Error típico	0.44	0.15	0.10	0.14	0.14	0.12	0.00	0.0
Mediana	5.16	5.31	5.45	5.34	5.40	5.44	5.25	5.67
Moda	N/A	N/A	5.62	N/A	5.97	N/A	5.25	5.67
Desviación Estándar	0.62	0.31	0.34	0.40	0.36	0.36	0.00	0.00
Mínimo	4.72	5.00	4.76	4.86	5.09	5.00	5.25	5.67
Máximo	5.60	5.72	5.83	6	5.97	6.00	5.25	5.67
Cuenta	2	4	10	8	6	9	2	1

Según la información de la tabla 4.7 se puede afirmar que la edad de los educadores de secundaria no afecta en gran medida al nivel de autoeficacia que ellos puedan tener. Si bien es cierto que los más jóvenes tiene el nivel más bajo con una media de 5.16, la diferencia con el rango más alto que es de 5.67 por el único integrante que pertenece al rango de más de 59 años hace apenas un 0.51 de diferencia entre los resultados entre sí. Conforme va aumentando el rango de edad parece que va aumentando el nivel de autoeficacia a excepción de los rangos de 38 a 43 años en el que baja con respecto al rango anterior y el de 54 a 58 años que también representa una baja teniendo como diferencia la cantidad de educadores.

Lo mismo sucede en el rango máximo en el que se colocan hay una variación ya que si bien es cierto, que todos se encuentran en un promedio muy superior en los niveles de autoeficacia, al hacer análisis por edades se encuentra que en el rango de edades de 24 a 28 la puntuación máxima fue de 5.6 y los el rango de 54 a 58 años posee una puntuación máxima de 5.25.

Gráfico 4.3 Relación entre autoeficacia y edad.



En la gráfica anterior se muestran las diferencias entre los rangos de edad con relación al nivel de autoeficacia en el que consideran que se encuentran. Puede notarse que los rangos son muy elevados a nivel general pero que los que pertenecen al rango de edad mínimo se sienten menos autoeficaces que los que están en el rango más alto con relación a la edad.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

El objetivo principal de esta investigación fue verificar en qué medida la variable de autoeficacia es percibida por los maestros de secundaria del Colegio Externado de San José de San Salvador. En el presente capítulo se confrontan los resultados con otras investigaciones y con la teoría que sustenta este estudio.

De acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación se pudo determinar que, en general, los niveles de autoeficacia en la planta docente de secundaria del Colegio Externado de San José se encuentran en rangos bastante altos y, podría decirse, que están ubicados en un nivel superior. Los datos reflejan una media de 5.42 cuando la puntuación máxima es lo que permite establecer que los profesores poseen una conciencia de su nivel de Autoeficacia en un rango elevado. Esto coincide con la investigación de Quiñonez (2016) y sus resultados donde los educadores utilizados como sujetos evidenciaron una alta percepción de autoeficacia docente en las distintas estrategias de enseñanza y actitudes positivas, de apropiación, motivación y confianza de los educadores hacia el uso de los materiales; determinando así que los educadores, apoyados en su alto nivel de autoeficacia, se perciben capaces para integrar eficazmente los materiales didácticos a los procesos de aprendizaje-enseñanza, dentro de una modalidad semipresencial. Al mismo tiempo, se puede tomar en cuenta lo expresado por Schunck (2012), quien destaca la idea que el aprendizaje humano ocurre en un entorno social y al observar a los demás, las personas adquieren conocimientos, reglas, habilidades, estrategias, creencias y actitudes. Lo que lleva a determinar que si la autoeficacia de los docentes es alta, puede servir de modelo para los educandos ya que tendrían una referencia para aumentar sus niveles de autoeficacia. De la misma forma Bandura citado por Prieto (2007) habla de que el ser humano es capaz de adquirir las conductas a través de la imitación.

Cómo se ha indicado en el párrafo anterior, los maestros de secundaria del Colegio Externado de San José poseen un alto nivel de Autoeficacia, lo que permite mencionar a Rotter citado por Castro-Carrasco, Flores, Lagos, Porrás y Narea (2012) quien define la autoeficacia docente como “la creencia del profesor en su capacidad personal para controlar el efecto de sus propias acciones.” Esto nos permite afirmar que, en general, los maestros se consideran capaces de realizar sus tareas

de manera efectiva y se sienten motivados para realizarlas. Puede compararse este dato con lo descubierto por Abboud (2015) quien obtuvo como resultados en su investigación un porcentaje bastante alto en cuanto a la percepción de sus sujetos de estudio, obteniendo resultados de más del 96% en cada una de las dimensiones en las que puede dividirse el concepto de Autoeficacia Docente que poseen los educadores.

Siempre en la relación con los resultados obtenidos, las dimensiones con mayor puntaje obtenido para los educadores del Externado son las de Planificación del proceso de Enseñanza Aprendizaje al igual que la de Evaluación del aprendizaje de los alumnos. La dimensión que obtiene la puntuación mayor aunque no es muy debajo de las otras es la de autoevaluación docente. Lo anterior puede compararse con los resultados obtenidos por Carbonell (20011) y por Aguilar (2015) quienes, cada una en investigaciones distintas, determinan que la dimensión con mayor puntaje en sus resultados es también la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje con la variante que en la primera le acompaña en el puntaje superior a esta dimensión y en la segunda, se sienten muy capaces en las dimensiones de planificación del proceso aprendizaje y en la implicación de los estudiantes en el aprendizaje y menos auto-eficaces en la interacción y creación de un clima positivo en el aula y en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y autoevaluación de la función docente. Esto permite comentar que los resultados en las dimensiones pueden variar aunque no sea por mucho en cuanto a los porcentajes obtenidos, independientemente del nivel de autoeficacia con el que se considere cada uno de los educadores. En el caso de los educadores del Colegio Externado de San José, puede expresarse que la formación docente encaminada en esta área de planificación y el trato con los alumnos está muy bien desarrollada

Por otra parte, lo encontrado en la presente investigación permite establecer que los altos niveles de autoeficacia en los educadores pueden reflejarse en los mismos alumnos; estos, a su vez, lo evidencian en sus hábitos de estudio y en el rendimiento que pueden llegar a demostrar a lo largo del año escolar. Si el docente se percibe autoeficaz, estará motivado y esa motivación puede trasladarse a los alumnos en el quehacer diario del proceso de enseñanza aprendizaje. Esto se respalda, al retomar la propuesta de Mayer (2004) quien enfoca la motivación desde tres perspectivas a) Motivación basada en el interés b) Motivación basada en la autoeficacia y c) Motivación basada en las atribuciones y en el tema de la autoeficacia con sus dos hipótesis: La

primera, que está relacionada con las estrategias de estudio de cada estudiante: A mayor confianza, mayor participación activa para aprender. Y la segunda, que está relacionada con el rendimiento; cuanto más confía el estudiante en su capacidad para aprender, mayor es la posibilidad que tenga éxito. Con relación a este tema podemos mencionar a Vásquez (2015), quien realizó su investigación también en el Colegio Externado de San José, en donde demostró que a mayor nivel de autoeficacia, los hábitos de estudio y el rendimiento académico de los educandos aumentan.

En esta investigación se incluyó la relación entre los niveles de Autoeficacia obtenidos y la edad y el género de los educadores para determinar si los niveles variaban de acuerdo a los rangos de edad y de género. Se obtuvo como resultado una pequeña diferencia marcada en la variable de género donde por una mínima diferencia la media de autoeficacia entre hombres y mujeres es mayor para ellas aunque el número de sujetos del género masculino sea mayor por uno. En cuanto a la edad, se obtiene un dato bastante similar en los diferentes rangos en los que se dividió a los sujetos de investigación, sin embargo, es posible notar que, en general, lo más jóvenes son los que poseen un menor nivel de autoeficacia, aunque está ubicado todavía dentro de un rango superior y que los ubicados en el rango de mayor edad son los que obtienen la media con mayor porcentaje; por lo que podría afirmarse que el nivel de autoeficacia va aumentando con la edad. Estas relaciones también aparecen en las investigaciones de Fuentes (2009) quien determinó que la edad, el género, el nivel académico y el tiempo de laborar en dicha institución influyen en los niveles de autoeficacia y en la de Maldonado (2011) quien contrasta con su resultados al no encontrar diferencia significativa entre el género y la autoeficacia aunque sí establece que el rango de edad afecta a la dimensión de evaluación pero no con el resto de las dimensiones de la autoeficacia, sin llegar a modificar en mayor medida los resultados en los niveles de autoeficacia percibidos en sus sujetos de estudio.

Los resultados en la presente investigación permiten también remitirse a los perfiles docentes requeridos tanto por el Ministerio de Educación como en el Colegio Externado de San José, ya que al hacer el análisis por dimensiones nos encontramos que en la dimensión de planificación donde ya se mencionó antes que se ubica en el puesto más alto junto con el de la evaluación de alumnos, la autora establece aspectos relacionados a la preparación de las clases, del material, de las conductas didácticas para las que el profesor pueda sentirse capaz. En el perfil del docente propuesto por el MINED (2015) se indica entre los aspectos a esperar del docente lo siguiente:

“Constante proceso de superación profesional, sobre todo enriqueciendo sus conocimientos acerca de métodos de enseñanza y de planificación para atender a diferentes grupos. Al mismo tiempo, debe elaborar estrategias para analizar el entorno en el que se desenvuelve la escuela y los procedimientos para estimular la participación de los alumnos y de la comunidad en general.” (p. 25)

Lo que demuestra que el nivel de Autoeficacia percibido en esta dimensión influirá enormemente en la obtención de este perfil. Ya en el perfil del maestro del Externado, esta dimensión está comprendida por el apartado que indica que el docente el Externado organiza y planifica su trabajo responsablemente.

Otro de los aspectos de la autoeficacia docente y la relación con los perfiles docentes es la implicación de los alumnos en el aprendizaje que va orientado a la capacidad con la que el profesor se siente capaz de hacer protagonistas a los alumnos en sus procesos educativos, en los resultados de esta investigación, ya se mencionó que se encuentra en una de las dimensiones con menor porcentaje pero que no deja de ser estar en un nivel bastante aceptable. Al hacer la relación con los componentes del perfil se puede encontrar en las características del docente según el MINED que el educador debe “Facilitar el logro de aprendizajes significativos, ayudando a sus alumnos a relacionar los nuevos conocimientos con los conocimientos y experiencias ya adquiridos, y proporcionar oportunidades para aplicarlos creativamente” (MINED, 2015, p. 26) y en el perfil del docente del Externado la propuesta es que el educador “Tiene iniciativa y disposición natural de ayudar y estimular a los y las estudiantes para que desarrollen sus múltiples inteligencias, acompañándoles y ayudándoles en el proceso de construcción del conocimiento.”(Externado, 2015, p. 21) Estas características podrían analizarse desde los resultados de las investigaciones hechas por Reoyo (2013), Camposeco (2012) y Drinot (2012) quienes establecen características en cuanto al desempeño de los educadores a partir de los niveles de Autoeficacia percibido en los educadores.

Para concluir este capítulo vale pena mencionar que los niveles de autoeficacia de los sujetos de esta investigación resultan bastante altos por lo que la investigación podría servir para establecer un punto de partida que permita que sean los educadores quienes desarrollen estrategias que aumenten el nivel de autoeficacia en los estudiantes partiendo de los resultados positivos que ya se obtuvo con los educadores.

VI. CONCLUSIONES

1. Los educadores de secundaria del Colegio Externado de San José de San Salvador poseen un nivel de autoeficacia superior en todas las dimensiones estudiadas. En la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje y en la interacción con los alumnos lo que concuerda con el perfil docente de la institución donde el papel del docente no se limita a dar clases en el aula sino a promover las relaciones positivas y favorecer el clima en el aula y aunque ninguno alcanzó la puntuación máxima, en general, se colocan en un nivel superior.
2. Los resultados de niveles de autoeficacia entre hombres y mujeres son bastante similares, a diferencia del análisis de edad que demuestra que entre menos edad posean los docentes la media de autoeficacia disminuye sin moverse del nivel superior en donde ya se encuentran clocados los resultados generales. Esto permite concluir que el ritmo de trabajo del colegio permite que los educadores desarrollen sus niveles de autoeficacia al promover capacitaciones, retiros y acompañamiento en las diversas etapas del año escolar.
3. Los niveles de autoeficacia superiores encontrados en los docentes hacen innecesaria la creación de un programa que permita trabajar la autoeficacia en ellos, pero si puede ayudar a establecer un plan de acción para que esa autoeficacia sirva para trabajarla en los estudiantes de manera sistemática y significativa.

VII. RECOMENDACIONES

A la administración y dirección del Colegio:

1. Continuar con los procesos de formación docente y la búsqueda del perfil planteado por la institución basado en la Educación Ignaciana que mantengan los niveles de autoeficacia en los maestros de secundaria.
2. Incluir en los programas de inducción a los maestros de nuevo ingreso estrategias de autoeficacia que permitan nivelarse en relación con los profesores que ya tienen varios años de antigüedad en la Institución.

A futuros investigadores:

3. Incluir en futuras investigaciones sobre el tema de Autoeficacia, el análisis por especialidades, grado académico y años de trabajo en la institución para obtener datos específicos sobre la relación entre estas variables y dicho tema.

A los directores de nivel y coordinares académicos de secundaria:

4. Ejecutar el programa propuesto para el desarrollo de la autoeficacia en los estudiantes ejecutado desde los maestros de secundaria. En el cual el objetivo sea potenciar las cuatro dimensiones analizadas en esta investigación para colaborar con los procesos de enseñanza aprendizaje y sus resultados.

VIII. REFERENCIAS

- Abboud, A. (2015.) *Autoeficacia de las maestras que trabajan atendiendo niños, jóvenes y Adultos con síndrome de Down en la fundación Margarita Tejada.* (Tesis de Maestría). Recuperado de: [ecursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/42/Abboud-Andrea.pdf](https://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/42/Abboud-Andrea.pdf)
- Aguilar, I. (2015) *Percepción de los maestros de pre básica y básica del Instituto San José sobre su autoeficacia docente.* (Tesis de Maestría). Recuperado de: recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/83/Aguilar-Iliana.pdf
- Bandura A. y Walters R. (1974) *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad.* Recuperado de: https://issuu.com/ecaterina03/docs/albert_bandura_y_richard_h._walters
- Camposeco, F. (2012) *La autoeficacia como variable en la motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio étnico.* (Tesis de Maestría). Recuperado de: eprints.sim.ucm.es/16670/1/T34002.pdf
- Carbonell, E. (2011). *Autoeficacia en los educadores de dedicación completa de la Universidad Rafael Landívar.* (Tesis de Maestría). Recuperado de: biblio3.url.edu.gt/Tesis/2011/05/84/Carbonell-Emma.pdf
- Castro-Carrasco, P., Flores, A., Lagos, A., Porra, C. y Narea, M. (2012). *La auto-eficacia educador para la resolución de conflictos entre profesores.* Educ. Vol. 15, No. 2, 265-288. Recuperado de: www.scielo.org.co/pdf/eded/v15n2/v15n2a07.pdf
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (2004). *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la educación escolar.* Alianza Editorial Madrid, España. Recuperado de: <http://dev2.url.edu.gt/moodle/mod/folder/view.php?id=23676>
- Drinot M. (2012). *La autoeficacia docente en la práctica pedagógica.* (Tesis de licenciatura). Recuperado de:

http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/1700/DRINOT_CONROY_MICHELLE_AUTOEFICACIA.pdf?sequence=1

Externado de San José (2012) *Proyecto Educativo Institucional*. San Salvador, El Salvador
Recuperado de: <http://www.externado.edu.sv/index.php/documentos-institucionales>

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 Maestría). Recuperado de: <recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/42/Abboud-Andrea.pdf>

Hernández, R. Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ª Ed.) México: Mac Graw Hill.

Maldonado, L. (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). Recuperado de: <www.url.edu.gt/publicacionesurl/pPublicacion.aspx?pb=160>

Mayer, R. (2004) *Psicología de la Educación Vol. II*. Pearson Educación. Madrid, España
Recuperado de: <http://dev2.url.edu.gt/moodle/mod/folder/view.php?id=23677>

Ministerio de Educación (2015) *Plan de formación de docentes en servicio en el sector público*. San Salvador, El Salvador. Recuperado de: https://www.mined.gob.sv/jdownloads/Institucional/Plan%20Nacional%20de%20Formacin%20Docente/inf_completo.pdf

Ministerio de Educación (2006) *Ley de la carrera docente*. San Salvador, El Salvador
Recuperado de: <https://www.mined.gob.sv/index.php/descargas/category/774-leyes>

Morales, P. (2012). *Cuestionarios y Escalas*. Recuperado de: [www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/...06.../CuestionariosyEscalas\(breve\).doc](http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/...06.../CuestionariosyEscalas(breve).doc)

Navidad, J. (2014) *La eficacia educativa como factor en la formación del profesorado*. (Tesis de maestría) Recuperado de https://issuu.com/bibliotecapedagogica/docs/tesis_jaime1

Olaz, F. (2001) *La Teoría Social Cognitiva de la Autoeficacia. Contribuciones a la Explicación del Comportamiento Vocacional*. (Tesis de Licenciatura) Recuperado de: <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/olaz.pdf>

Pantí, M. (2008). *Relación entre la práctica educador y la eficacia: la percepción de profesores y estudiantes de secundaria*. (Tesis de licenciatura) Recuperado de: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjFh6rz1NvUAhVG7CYKHfGtBEIQFggiMAA&url=http%3A%2F%2Fdspace.biblioteca.um.edu.mx%2Fxmlui%2Fbitstream%2Fhandle%2F20.500.11972%2F320%2FTesis%2520Miguel%2520%25C3%2581ngel%2520Pant%25C3%25AD.pdf%3Fsequence%3D1%26isAllowed%3Dy&usg=AFQjCNEh6ebvIOSuPsYIsGk_MuWGW-k_Bw&cad=rja

Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. España: Narcea, S. A. de Ediciones.

Quiñonez, L. (2016) *Relación entre la autoeficacia del educador universitario y las actitudes relacionadas con la utilización de los materiales didácticos que apoyan la modalidad semipresencial en la sede de Antigua Guatemala y el campus San Luis Gonzaga, de Zacapa, de la Universidad Rafael Landívar* (Tesis de Maestría) Recuperado de: <http://biblio4.url.edu.gt/Tesis/V20/seol/Tesis/2016/05/83/Quinonez-Leslie.pdf> Contenido de Tesis (pdf)

Real Académica Española (2014) Recuperado de: <http://www.rae.es/diccionario-de-la-lengua-espanola/la-23a-edicion-2014>.

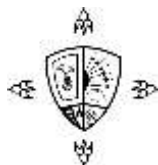
Reoyo, N. (2013) *Auto-eficacia educador en Educación Secundaria Obligatoria: perspectivas de estudiantes, profesores y futuros profesores*. (Tesis de Doctorado) Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4337/1/TESIS451-140207.pdf>

Sanz, M., Menéndez, F., Rivero, M. y Conde, M. (2013) *Psicología de la motivación*. Recuperado de <https://issuu.com/javierlaplaza/docs/libropsicologiamotivacion>

Schunk, D. (2012) *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson Educación.

Vásquez, K. (2015). *Relación entre la autoeficacia y los hábitos de estudio, con el rendimiento académico de estudiantes de 6o. grado de primaria matutina del Colegio Externado de San José* (Tesis de Maestría).

Recuperado de: <recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/83/Vasquez-Karen.pdf>



ANEXOS.

COLEGIO EXTERNADO DE SAN JOSÉ

AÑO 2017

El presente cuestionario tiene como objetivo determinar los niveles de autoeficacia de los educadores del nivel de secundaria del Colegio Externado de San José. Se Solicita que responda el siguiente cuestionario de la forma más sincera posible.

DATOS GENERALES.

Sexo.

Masculino _____

Femenino _____

Rango de edad en la que se encuentra al momento de llenar el presente cuestionario.

18 – 23 años _____

39 – 43 años _____

24 - 28 años _____

44 – 48 años _____

29 – 33 años _____

49 – 53 años _____

34 – 38 años _____

54 – 58 años _____

Más de 59 años _____

Tiempo de servicio en el colegio.

1 – 3 años _____

13 – 15 años _____

4 - 6 años _____

16 – 18 años _____

7 – 9 años _____

19 – 21 años _____

10 – 12 años _____

22 – 24 años _____

Más de 24 años _____

Materia que imparte en secundaria.

Lenguaje _____

Matemática _____

Sociales _____

Ciencias _____

Inglés _____

Formación Xtna. _____

Deporte _____

Seminario _____

Filosofía _____

O.P.V. _____

FormInt _____

Otra _____

Turno en el que labora con el mayor número de horas.

Matutino _____

Vespertino _____

Grado que atiende

Séptimo _____

Octavo _____

Noveno _____

Primer año _____

Segundo año _____

Título académico que posee

Profesorado _____

Licenciatura _____

Prof. No educador _____

Maestría _____

Técnico _____

No Profesional _____

Cuestionario sobre autoeficacia docente (Prieto, 2007)

Por favor, lea atentamente cada uno de los ítems y señale **en qué medida se siente usted capaz de realizar las siguientes actividades educadoras.**

Las respuestas pueden ir desde **1= me siento poco capaz hasta 6= me siento muy capaz.**

En qué medida me siento capaz de	poco capaz					muy capaz
	1	2	3	4	5	6
1.Especificar los objetivos de aprendizaje que espero que alcancen los estudiantes	1	2	3	4	5	6
2.Implicar activamente a los estudiantes en las actividades de aprendizaje que propongo en clase	1	2	3	4	5	6
3.Crear un clima de confianza en el aula	1	2	3	4	5	6
4.Revisar mi práctica educador para identificar aspectos de mejora	1	2	3	4	5	6
5.Diseñar distintas pruebas de evaluación acordes con los objetivos de aprendizaje previamente establecidos	1	2	3	4	5	6
6.Evaluar la eficacia de mi enseñanza teniendo en cuenta los datos que sobre ella aportan los estudiantes	1	2	3	4	5	6
7.Fomentar la participación de los estudiantes en clase	1	2	3	4	5	6
8.Utilizar diversos métodos de evaluación	1	2	3	4	5	6
9.Preparar el material que voy a utilizar en clase	1	2	3	4	5	6
10.Conseguir que los estudiantes se preocupen por resolver las dificultades que encuentran mientras aprenden	1	2	3	4	5	6
11.Potenciar en los estudiantes actitudes positivas hacia la lección	1	2	3	4	5	6
12.Adaptar mi enseñanza a partir de las evaluaciones que realizan los estudiantes acerca de mi eficacia educador	1	2	3	4	5	6
13. Comprobar a través de la evaluación el grado en que los estudiantes utilizan distintas capacidades (crítica, análisis...)	1	2	3	4	5	6

En qué medida me siento capaz de	poco capaz					muy capaz
	1	2	3	4	5	6
14. Decidir el sistema de evaluación que voy a utilizar en la asignatura	1	2	3	4	5	6
15. Conseguir que los estudiantes se consideren a sí mismos capaces de aprender	1	2	3	4	5	6
16. Emplear métodos sistemáticos que me permitan analizar mi conducta educador	1	2	3	4	5	6
17. Comentar a los estudiantes los resultados de su evaluación.	1	2	3	4	5	6
18. Identificar claramente los objetivos de cada clase	1	2	3	4	5	6
19. Mantener, a pesar de posibles dificultades, expectativas positivas hacia los estudiantes	1	2	3	4	5	6
20. Utilizar los datos que obtengo a partir de la reflexión sobre mi docencia para intentar mejorar en futuras ocasiones	1	2	3	4	5	6
21. Calificar adecuadamente los trabajos y exámenes que realizan los estudiantes	1	2	3	4	5	6
22. Adaptarme, cuando planifico las clases, a las necesidades de los estudiantes (motivación, intereses, conocimientos...)	1	2	3	4	5	6
23. Otorgar a los estudiantes un papel activo en clase, más constructores de conocimiento que receptores de la información	1	2	3	4	5	6
24. Ofrecer apoyo y ánimo a los estudiantes que tienen dificultades en su aprendizaje	1	2	3	4	5	6
25. Actualizar mis conocimientos sobre los contenidos de la asignatura	1	2	3	4	5	6
26. Dar a los estudiantes, tras la evaluación, una información detallada sobre su desempeño	1	2	3	4	5	6
27. Modificar el desarrollo de la lección si así lo requiere el proceso que siguen los estudiantes mientras aprenden	1	2	3	4	5	6
28. Permitir que los estudiantes preparen y/o desarrollen algunos temas de la asignatura	1	2	3	4	5	6
29. Tratar con calma los posibles problemas que pueden surgir en el aula	1	2	3	4	5	6
30. Recurrir a distintos medios (conferencias, manuales, colaboración con otros...) para desarrollar una destreza educador	1	2	3	4	5	6

En qué medida me siento capaz de	poco capaz					muy capaz
	1	2	3	4	5	6
31.Realizar en clase pruebas de evaluación sencillas para tener algunos datos del proceso de aprendizaje de los estudiantes	1	2	3	4	5	6
32.Animar a los estudiantes a formular preguntas durante la clase	1	2	3	4	5	6
33.Transmitir a los estudiantes que me preocupo por ellos y por su aprendizaje de modo personal	1	2	3	4	5	6
34.Evaluar en qué medida se han alcanzado los objetivos de aprendizaje previamente establecidos	1	2	3	4	5	6
35.Diseñar la estructura y el contenido de cada clase	1	2	3	4	5	6
36.Aceptar las iniciativas de los estudiantes relacionadas con su aprendizaje (actividades extra, trabajos voluntarios)	1	2	3	4	5	6
37.Mostrar respeto a los estudiantes a través de las conductas que manifiesto en clase	1	2	3	4	5	6
38.Ser flexible en la enseñanza aunque haya de alejarme de lo planificado	1	2	3	4	5	6
39.Lograr que los estudiantes perciban la utilidad de lo que aprenden	1	2	3	4	5	6
40.Dominar el contenido que voy a explicar en clase	1	2	3	4	5	6
41.Favorecer la confianza de los estudiantes en sí mismos	1	2	3	4	5	6
42.Hacer sentir a los estudiantes que el éxito en su aprendizaje se debe a ellos mismos y a su esfuerzo	1	2	3	4	5	6
43.Dedicar tiempo suficiente a planificar las clases	1	2	3	4	5	6
44.Seleccionar los recursos materiales más adecuados para cada clase	1	2	3	4	5	6

¡Muchas gracias por su colaboración!

FICHA TÉCNICA DEL INSTRUMENTO DE APLICACIÓN

Nombre de la prueba:	Cuestionario sobre autoeficacia docente del profesor universitario
Autor:	Leonor Prieto
Año de publicación:	2007
Objetivo:	Determinar los niveles de autoeficacia de los educadores del nivel de secundaria del Colegio Externado de San José.
Forma de aplicación:	Individual
No. De ítems:	44
Qué mide la prueba:	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje. • Implicación de los estudiantes en el aprendizaje. • Interacción y creación de un clima positivo en el aula. • Evaluación del aprendizaje de los estudiantes y autoevaluación de la función educador
Reactivos:	<p>Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ítems 1, 5, 9, 14, 18, 22, 25, 27, 35, 38, 40, 43, 44 (13 ítems, = .83)</p> <p>Implicación de los estudiantes en el aprendizaje. Ítems 2, 7, 10, 15, 23, 28, 32, 36, 39, 42 (10 ítems, = .85)</p> <p>Interacción y creación de un clima positivo en el aula. Ítems 3, 11, 19, 24, 29, 33, 37, 41 (8 ítems, = .87)</p> <p>Evaluación del aprendizaje de los estudiantes y autoevaluación de la función educador. Ítems 8, 13, 17, 21, 26, 31, 34 e ítems 4, 6, 12, 16, 20, 30</p>
Tiempo de resolución:	30 minutos
Opciones de respuesta:	Las respuestas pueden ir desde 1= me siento poco capaz hasta 6= me siento muy capaz

PROGRAMA DE PLANIFICACIÓN PARA DESARROLLAR AUTOEFICACIA EN LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DEL COLEGIO EXTERNADO DE SAN JOSÉ.

INTRODUCCIÓN

La Autoeficacia se define como *“Lo que el individuo cree que es capaz de hacer, y no es lo mismo que saber qué es lo que se debe hacer”* (Bandura citado por Schunck, 2012, p.146) este término está totalmente relacionado con la motivación, y en el campo de la educación se convierte en un elemento importante para el desarrollo de estrategias que permitan lograr el aprendizaje significativo.

La Autoeficacia nace desde la Teoría de Aprendizaje Social propuesta por J.B. Rotter y la Teoría Social Cognitiva de Albert Bandura. Estos estudios destacan el concepto de Determinismo Recíproco del cual Bandura plantea tres elementos constituyentes: conducta, factores personales y factores ambientales. De ahí también se plantea desde el campo educativo, la importancia del papel del profesor quien puede convertirse en un elemento influyente para el cambio o refuerzo de conductas relacionadas con el aprendizaje. De esta idea nace el término de autoeficacia como parte de los mecanismos de agencia humana que se refiere a la confianza que cada persona puede tener sobre su capacidad para cumplir sus objetivos o lograr sus metas.

La Autoeficacia a lo largo de las décadas ha derivado en un campo que permiten estudiarla desde varias ramas, sin embargo en la educación, las líneas de investigación han permitido relacionarla con otros conceptos como la autorregulación, el rendimiento académico y la motivación. Se tiene claro que la autoeficacia influye en la forma en la que actúan las personas, de ahí la importancia del trabajo del maestro en el desarrollo de esta.

Se realizó una investigación sobre los niveles de Autoeficacia Docente a nivel de secundaria en el Colegio Externado de San José y los resultados permitieron evidenciar que los niveles que ellos manejan se encuentran en el rango superior de calificación, obteniendo una media de 5.42 sobre una nota máxima de 6.0 lo que los coloca dentro del 90% más alto de la nota. Esto lleva a proponer

un programa de capacitación para que sean los mismos educadores quienes trabajen las estrategias de desarrollo con sus estudiantes a lo largo del año.

Objetivos

General:

Proponer actividades para mejorar las estrategias de autoeficacia de los estudiantes de secundaria a través de sus educadores

Específicos:

Colaborar con el desarrollo de estrategias de motivación y desarrollo de la autoeficacia en los estudiantes por parte de los educadores.

Participar directamente del proceso para el aumento de los niveles de autoeficacia en los estudiantes desde el salón de clases.

Marco teórico de referencia

1. Motivación.

Se entiende motivación según la RAE (2014) como el conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona. Aplicado al tema de la educación la motivación tiene que ver con la estimulación y orientaciones en cuanto al interés del estudiante por aprender. Coll, Palacios y Marchesi, (2004) hablan de la motivación desde el punto de vista escolar y hacen énfasis en el trabajo que como educadores implica hacer todas aquellas actividades que lleven a que los estudiantes aprendan satisfactoriamente todos los contenidos de la asignatura pero también, que comprendan la utilidad que dichos aprendizajes tendrán para su vida.

Mayer (2004) también habla de la motivación y expresa que sintéticamente en una idea que se desarrolla ampliamente en todo el texto de que los chicos tienen mayor posibilidades de aprender si lo que deben hacer les despierta gusto y busca dejar claras las principales fuentes de motivación hacia los estudiantes pasando por un breve estudio preliminar que sirve para contextualizar acerca de la forma en la que debe verse la motivación y sus repercusiones en el aula. Enfoca la motivación

desde tres perspectivas que se desarrollan ampliamente y con ejemplos concretos y resultados basados en investigaciones que comprueban hipótesis acerca de la forma en la que la motivación intrínseca permite que el aprendizaje tengan resultados positivos al final de un proceso de aprendizaje. Dichas perspectivas propuestas son: a) Motivación basada en el interés b) Motivación basada en la autoeficacia y c) Motivación basada en las atribuciones.

Autoeficacia

La autoeficacia (*selfefficacy*) nace como agente en el conocimiento y la motivación fundamental que dirige la conducta humana. Olaz (2001) destaca como elemento central para explicar el comportamiento que propone el determinismo recíproco propuesto por Bandura en que los factores de la conducta, los factores personales, los factores cognitivos y otro tipo, y las influencias ambientales actúan entre sí como determinantes interactivos.

Bandura citado por Schunck (2012) define la autoeficacia como “Lo que el individuo cree que es capaz de hacer, y no es lo mismo que saber qué es lo que se debe hacer”. Aclara también la diferencia entre este término y expectativa ya que las segundas hablan de la posibilidad más que de la certeza de una capacidad.

Estrategias

La autoeficacia influye de manera importante en la motivación y en el logro y, aunque se puede ver afectada por las situaciones individuales, no hay que olvidar el énfasis en los factores ambientales y sociales que rodean al individuo, en este caso, al estudiante.

Schunck (2012) propone que los adultos son modelos para desarrollar la autoeficacia en los estudiantes, aunque dedica un pequeño apartado a tratar los modelos coetáneos que pueden ser trabajados también desde estrategias dentro del aula de clase, reconoce que el trabajo de los maestros es determinante para el desarrollo de la autoeficacia:

La autoeficacia en la instrucción se refiere a las creencias personales sobre las propias capacidades para ayudar a que los estudiantes aprendan. La autoeficacia en la instrucción debe influir en las actividades, el esfuerzo y la perseverancia de los profesores con los estudiantes (Ashton, 1985; Ashton y Webb, 1986). Es probable que los docentes con baja autoeficacia eviten planear actividades que consideran que exceden sus capacidades, que no perseveren en

su trabajo con los alumnos que muestran dificultades de aprendizaje, que se esfuercen poco por encontrar materiales y que no repasen el contenido para mejorar la comprensión de los estudiantes.

Los profesores con una autoeficacia elevada tienen más posibilidades de desarrollar actividades desafiantes, de ayudar a los estudiantes a tener éxito y de ser perseverantes en su trabajo con los alumnos que presentan problemas de aprendizaje. Estos efectos en la motivación de los docentes mejoran el aprovechamiento de los alumnos. Los profesores con una autoeficacia elevada también manifiestan un mayor compromiso con su trabajo (Chan, Lau, Nie, Lim y Hogan, 2008). Ashton y Webb (1986) reportaron que los profesores con mayores niveles de autoeficacia presentaban más probabilidades de desarrollar un ambiente positivo en el aula, de apoyar las ideas de los estudiantes y de resolver sus necesidades. La autoeficacia del docente resultó ser útil para pronosticar el aprovechamiento de los alumnos. Woolfolk y Hoy (1990) obtuvieron resultados similares con profesores practicantes. Feltz, Chase, Moritz y Sullivan (1999) mostraron que las mismas predicciones para la autoeficacia de los profesores también se aplican a los entrenadores. (p.153)

Esto lleva a concluir que el trabajo de los profesores afectará en gran medida de forma positiva a los estudiantes. Existen cuatro fuentes de autoeficacia que afectan la eficacia colectiva: los logros de desempeño, las experiencias vicarias, la persuasión social y los indicadores fisiológicos.

Método

La propuesta presentada va destinada a trabajar con los educadores de secundaria, una serie de temáticas relacionadas con la autoeficacia para aplicar en los estudiantes estrategias implícitas y explícitas del desarrollo de la autoeficacia.

A continuación se presenta un cuadro en el cual se desarrolla la propuesta del taller para maestros de secundaria:

Objetivo	Descripción	Actividades	Tiempo-Espacio	Recursos Necesarios
<p>Proporcionar a los participantes los fundamentos teóricos y prácticos sobre el desarrollo de la autoeficacia en sus estudiantes.</p>	<p>Se desarrollará con los maestros un taller en el que se trabajará la temática siguiente:</p> <p>PARTE I. TEORIA SOBRE AUTOEFICACIA basándose en Prieto (2007)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las creencias de autoeficacia en la Teoría Social Cognitiva. • Dimensiones de la autoeficacia. • Influencia de las creencias de autoeficacia en la actuación personal. • Efectos de la autoeficacia sobre los procesos psicológicos que influyen en la conducta. <p>PARTE II. APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE AUTOEFICACIA. Schunck (2012)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoeficacia en situaciones de logro. • Modelos y autoeficacia. • Modelos adultos • Autoeficacia en la instrucción • APLICACIONES A LA 	<p>El Departamento de Orientación planificará y desarrollará una clase magistral que permita recordar los principales conceptos de autoeficacia.</p> <p>Trabajar en grupos en la elaboración de un mapa conceptual que enlace los conceptos trabajados por el departamento en la primera parte de la jornada.</p> <p>Modelaje de estrategias: Preparar un folleto que resuma los principales conceptos de Autoeficacia que se entregará a los docentes.</p> <p>Se elaborarán mensajes relevantes para los maestros que los motiven de forma personal. Por medio de los mensajes se transmitirá información, y se tratará de convencer al maestro para que refuerce las creencias sobre su capacidad en los estudiantes logrando con ello que sus niveles de autoeficacia aumenten.</p> <p>Trabajar estrategias y técnicas para mejorar el estado emocional: La ansiedad, el estrés, el cansancio, ejercen influencia sobre las cogniciones de manera que la sudoración, la aceleración del ritmo cardiaco, la sensación de angustia, etc. ya que de esta manera se alimenta la autoeficacia.</p> <p>Trabajar en pequeños grupos una serie de experiencias personales que permitan recoger los logros de cada uno de los integrantes.</p> <p>Trabajar en el desarrollo de un plan personal en el que se coloquen por escrito las metas, los objetivos y los resultados que desean lograrse al finalizar el año escolar teniendo en cuenta siempre la importancia de fijar metas realistas, en términos positivos y siguiendo modelos cercanos para establecer técnicas de trabajo y nuevas.</p>	<p>Una jornada de 4 horas en la semana de ambientación del año escolar. (enero)</p>	<p>Bibliografía relacionada.</p> <p>Sala de reuniones</p> <p>Hojas de trabajo para el taller.</p> <p>Presentaciones.</p> <p>Miembros del Depto. de Orientación.</p> <p>Maestros de secundaria.</p>

	INSTRUCCIÓN: Modelos Autoeficacia Ejemplos resueltos Tutoría y asesoría.			
--	--	--	--	--

REFERENCIAS

Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario*. Eficacia percibida y práctica educador. España: Narcea, S. A. de Ediciones.

Real Academia Española (2014) Recuperado de: <http://www.rae.es/diccionario-de-la-lengua-espanola/la-23a-edicion-2014>

Schunk, D. (2012) *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson Educación.