

UNIVERSIDAD DE CUENCA



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

CARRERA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA

“Autoeficacia en docentes de secundaria”

Trabajo de Titulación previo a la obtención del
Título de Licenciada en Psicología Educativa en
la Especialización de Orientación Profesional

AUTORA:

Diana Miriam Calle León

C.I. 0104209770

DIRECTOR:

Mgst. Walter Fabián León Machuca

C.I. 0102597887

CUENCA-ECUADOR

2018

RESUMEN

El presente trabajo de investigación describe el nivel de autoeficacia docente en los profesores de Bachillerato General Unificado (BGU), la muestra de estudio para esta investigación fue de 100 docentes escogidos de forma intencional: 50 hombres y 50 mujeres; 16 instituciones educativas particulares y 12 públicas de la ciudad de Cuenca. Se trabajó con un tipo de estudio cuantitativo, corresponde a un diseño transversal cuyo alcance—fue descriptivo, se utilizó la “Escala de Eficacia del Profesor Tschannen–Moran y Woolfolk Hoy” (2001), adaptada al español por Covarrubias (2014).

Los resultados obtenidos demuestran que existe un nivel medio con tendencia a altos niveles de autoeficacia en los docentes tanto en las instituciones públicas como particulares. Confirmando así, que los docentes se consideran significativamente más eficaces en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, seguida por la eficacia en la implicación de los estudiantes; por otro lado, los docentes manifiestan sentirse menos eficaces en cuanto al manejo de la clase, seguido por la atención que deben brindar a los estudiantes.

La investigación también nos permitió demostrar que no existe relación entre las variables sociodemográficas (edad, sexo, experiencia docente e instituciones por tipo de sostenimiento) y los niveles de autoeficacia de los docentes de BGU. Lo que coincide con resultados de estudios realizados con la misma temática tanto a nivel nacional como internacional en las cuales en el nivel de autoeficacia a nivel general tanto en instituciones privadas como públicas es igual.

Palabras clave: autoeficacia, autoeficacia docente, sexo, edad, labor docente, unidades educativas.

ABSTRACT

This research paper describes the level of teacher self-efficacy in Unified General Baccalaureate (BGU) teachers, the study sample for this research was 100 teachers chosen intentionally: 50 men and 50 women; 16 private and 12 public educational institutions of the city of Cuenca. We worked with a type of quantitative study, corresponds to a cross-sectional design whose scope was descriptive, we used the "Efficacy Scale of Professor Tschanne-Moran and Woolfolk Hoy" (2001), adapted to Spanish by Covarrubias (2014).

The results obtained show that there is a medium level with a tendency towards high levels of self-efficacy among teachers in both public and private institutions. Confirming that teachers are considered significantly more effective in teaching and learning strategies, followed by the effectiveness in the involvement of students; On the other hand, teachers say they feel less effective in the management of the class, followed by the attention they must provide to students.

The research also allowed us to demonstrate that there is no relationship between the sociodemographic variables (age, sex, teaching experience and institutions by type of support) and the levels of self-efficacy of the BGU teachers. This coincides with the results of studies conducted on the same subject both nationally and internationally in which the level of self-efficacy at a general level in both private and public institutions is the same.

Keywords: self-efficacy, teacher self-efficacy, sex, age, teaching work, educational units.



ÍNDICE

Contenido

RESUMEN.....	2
ABSTRACT	3
ÍNDICE	4
CLAUSULA DE LICENCIA Y AUTORIZACION PARA PUBLICACION EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	5
CLAUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL	6
DEDICATORIA	7
INTRODUCCIÓN	8
METODOLOGÍA	15
PROCEDIMIENTO	16
RESULTADOS.....	17
DISCUSIÓN	26
CONCLUSIONES	29
RECOMENDACIONES	30
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	31



CLAUSULA DE LICENCIA Y AUTORIZACION PARA PUBLICACION EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Diana Miriam Calle León en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Autoeficacia en docentes de secundaria", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 16 de Marzo 2018

Diana Miriam Calle León

C.I: 0104209770



CLAUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL

Cláusula de Propiedad Intelectual

Diana Miriam Calle León, autora del trabajo de titulación "Autoeficacia en docentes de secundaria" certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 16 de Marzo 2018

Diana Miriam Calle León

C.I: 0104209770



DEDICATORIA

A Dios y a la Virgen que han sabido guiarme y darme la fortaleza necesaria para poder terminar esta etapa de mi vida llegando a la culminación de una de mis metas. A mis padres ejemplos de perseverancia y lucha, a mis hermanos ejemplos a seguir tanto en lo académico como en lo personal, a mi esposo quien desde el inicio de mi carrera supo tenerme paciencia y me brindo todo su apoyo y a mis hijos María Paz y Marco Andrés, quienes en muchas ocasiones sintieron mi ausencia durante su crecimiento, y sin embargo siempre estuvieron con una sonrisa, una abrazo y con muchas experiencias vividas para contarme, por todo ello gracias.

A ti mi amiga, compañera, madre, abuela, por no abandonarme nunca y estar conmigo en los momentos más difíciles, a ti a quien le debo tanto, a ti que aunque no estas hoy conmigo de manera física, vives y vivirás por y para siempre en mi....a ti un suspiro y el mejor de mis pensamientos estés donde estés.

De igual forma un agradecimiento muy especial a la guía oportuna y necesaria, Magister William Ortiz, Dra. Marcia Cedillo, quienes confiaron en mí, y me brindaron una segunda oportunidad para poder culminar este trabajo investigativo que en el día de hoy estoy presentando, quienes supieron poner en mi persona los conocimientos necesarios para llegar a este punto en el que me regocijo al poder decir lo he logrado. Gracias infinitas a ellos ya que con sus sabios conocimiento y experiencias han hecho de mi carrera una experiencia inolvidable.

Diana Miriam Calle León.

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones en educación han de considerar las condiciones y las necesidades de una sociedad globalizada, dentro de la cual los profesionales deberíamos estar preparados para responder al qué y cómo se debería educar. Por esta razón los estudios sobre autoeficacia han cobrado mayor importancia dentro del ámbito educativo, en donde la autoeficacia marca una amplia línea de investigaciones realizadas en los diferentes subniveles educativos, pues cada vez se hace más imprescindible identificar cuán eficaces se sienten los docentes en su práctica profesional diaria, como señala Bandura (1977, citado por Torres, 2012) "... varios expertos en materia educativa han focalizado sus estudios en los sentimientos de la autoeficacia" (p.13).

La autoeficacia, en este contexto, se refiere a las expectativas y a la eficacia, como creencias sobre la capacidad de ejecutar ciertas tareas; y expectativas de resultados los mismos que están entendidos como creencia en que se pueden producir determinados resultados.

A partir de este planteamiento Bandura, (1977); señalan la importancia de los juicios personales y evidencia que la autoeficacia juega un papel central en los comportamientos de cada individuo en lo referente al miedo y evitación, lo que puede favorecer o entorpecer la motivación y acción humana. Cisneros y Munduate, (2012, pp. 323 - 336)

Bandura (1999), afirma que:

La autoeficacia de cada ser humano constituye un tipo de aptitud que contempla una evaluación de las propias capacidades para alcanzar un nivel adecuado de rendimiento en una tarea y en un entorno específico. Pero, para alcanzar un desempeño óptimo de los individuos, deben manejarse en dos niveles de pensamiento, por un lado sentirse capaces y, por otro, juzgarse capaces. (Citado en Covarrubias, 2001, p.17)

La combinación de estos dos niveles indica conocimiento, despliegue y gestión de las competencias, habilidades o capacidades que poseen los individuos, de manera que el sentimiento de autoeficacia actúa como un mecanismo cognitivo mediador, entre sus conocimientos y sus actos pedagógicos.

Concepto similar mantiene Olaz F (2001) en el que indica que:

La autoeficacia es disponer de capacidades y saber utilizarlas; con movilizar recursos personales y tener una buena opinión de los mismos y con manejar los niveles de sobreestimación y de subestimación sobre las capacidades reales que se tienen y, sobre todo, con mantener niveles adecuados de esfuerzo y persistencia. (p.7)

Por tanto, la definición de autoeficacia, se encuentra muy próxima a la sensación de tener fe en uno mismo, pues mencionan que es como un estado psicológico en el que el sujeto se juzga capaz de ejecutar una conducta en unas determinadas circunstancias y a un determinado nivel de dificultad. Vega, Núñez y Huerta (2003, pp. 53-74)

En virtud de lo investigado, Covarrubias (2001), afirma haber observado que: tanto la autoeficacia general como la autoeficacia docente, tiene sus bases en dos enfoques: la teoría del aprendizaje social de Rotter (1966) y la teoría social cognitiva de Albert Bandura (1997).

Al haber mencionado los dos enfoques, anteriores, los mismos que hacen referencia a la autoeficacia general como la autoeficacia docente, creemos oportuno aclarar que para nuestro trabajo investigativo hemos tomado como referencia principal, la teoría social cognitiva de Bandura ya que, en mencionada teoría, hemos encontrado la fundamentación teórica necesaria al tema de autoeficacia, respecto a la labor profesional docente dentro de las unidades educativas.

Teoría Social Cognitiva

En este apartado mencionaremos los conceptos de algunos autores quienes muestran diferentes concepciones sobre lo que abarca la autoeficacia.

Gómez J, Barreal M, Guillen N (2009) en un aporte de Bandura 1987, afirma que: “La autoeficacia es la creencia que tienen las personas sobre su capacidad para alcanzar aquello que se proponen” (pp.195). Los autores nos presentan en uno de sus artículos, que el origen del constructo de autoeficacia consta de procedimientos psicológicos, los mismos que alteran el nivel y la fuerza de la autoeficacia.

Galleguillos P y Olmedo E (2017) señala que: “El mecanismo que gobierna nuestra conducta reside en la mente capaz de conocer y discernir”, con este constructo, la teoría sostiene que el funcionamiento personal es producto de la interacción dinámica que se da entre el comportamiento y el ambiente. Lo cual dicho de otra manera por Bandura (1999)

indica que: “Las experiencias generadas por el comportamiento también determinan las cogniciones del sujeto cuando las condiciones ambientales obligan a emitir una conducta determinada.” Cuevas R, Contreras O, Fernández J, y Gonzales M. (2013, p.22), por lo que acotando al texto mencionaremos que: “El accionar de cada individuo dependerá en gran medida del entorno en el que se encuentre para de esta forma poder emitir una respuesta favorable o en contra a lo que implica actuar de forma eficaz o no”

Velásquez A (2012), afirma que: “Las creencias de la autoeficacia afectan directamente nuestras elecciones de actividades, ya que las personas tendemos a elegir aquellas actividades en las cuales nos consideramos más hábiles, y tendemos a rechazar aquellas que consideramos ser incapaces”. Por lo antes señalado que los individuos viven un proceso de elecciones dinámicas, elecciones que serán las que demuestran nuestro accionar en un nivel determinado de eficacia.

Galleguillos P y Olmedo E (2017).), sostienen que: “La autoeficacia ha sido frecuentemente asociada con el rendimiento académico como también con otros constructos motivacionales” (p.156 -159), al mencionar constructos podemos acotar que dichos constructos dependerán de la interacción biopsicosocial del individuo dentro de un entorno.

Es así que Sánchez I, Bermejo G y García M (2017), alude que: “Los sentimientos de la autoeficacia constituyen una fuerza poderosa que incide en el campo conductual, actitudinal y relacional de los docentes y estudiantes”. De modo que un profesor con grandes sentimientos de autoeficacia no sólo tendrá la motivación necesaria, las expectativas suficientes y la claridad en los objetivos y/o metas, sino que, además, tendrá un buen concepto de los estudiantes para generar reacciones positivas hacia el aprendizaje y la enseñanza brindada. (p.117), a más de esto dichos autores también han expresado que los ambientes propicios para el aprendizaje y la enseñanza, dependen tanto del talento, como del sentimiento de la autoeficacia que alberguen los profesores. Este sentimiento podría fomentar significativamente los logros académicos en los estudiantes, ya que se encuentra arraigado en el pensar, sentir, motivar y actuar de los docentes en los distintos escenarios educativos.

Conceptos similares lo encontramos en Bustamante E, Freyli J, Gilberto G, y Bustamante N (2017), quienes exponen: “Los estudios del sentimiento de autoeficacia del docente bajo la perspectiva cognitivo-social han aportado luz sobre la persistencia, entusiasmo, compromiso y el comportamiento de los docentes en distintos escenarios educativos”, mencionados

autores han enfocado sus esfuerzos en el análisis de la eficacia docente general y específica, la eficacia escolar colectiva, la eficacia cognitiva y auto reguladora de los estudiantes, entre otras. No obstante, hacemos hincapié en que diversas voces han advertido que los estudios del sentimiento de la autoeficacia docente deben centrarse en la evaluación de las competencias personales, y en el análisis de las tareas del profesor.

Teoría del Aprendizaje Social de Rotter

Mencionar a Julian Rotter resulta imprescindible en el aporte de Schunk y Pajares, (2001), en la cual se menciona la conceptualización del sentimiento de autoeficacia, ya que según dicho autor indica que: “La autoeficacia representa la creencia del individuo en su capacidad personal para controlar el efecto de sus propias acciones”. Si bien este autor no describe el constructo de la autoeficacia como tal, sus postulados fueron cruciales para dar forma a la teoría del aprendizaje social a partir de la integración de las teorías del aprendizaje y la personalidad, (como se cita en Contreras O, Blanco H, Peinado J y Blanco J, 2011, p 781)

En este segundo enfoque Rotter (1966, pp.1 – 28), plantea el constructo de locus de control que se refiere al grado en que las consecuencias de las conductas corresponden a factores personales o factores externos, a partir de ello establece dos tipologías: el locus de control interno y el locus de control externo. En la primera, se da a entender que las personas asumen las responsabilidades de sus circunstancias, es decir, llegan a considerar que tanto sus éxitos como fracasos dependen de su esfuerzo realizado. En la segunda, sugiere que las personas consideran que un evento ha ocurrido de forma independiente a su comportamiento, por tanto, atribuyen los logros o fracasos a la suerte o al azar.

Por lo descrito anteriormente, estas dos teorías indicadas constituyen una base teórica para las posteriores investigaciones que se realizarán en torno a las creencias de la autoeficacia y sobre todo a la autoeficacia docente.

Autoeficacia Docente

Anteriormente hemos abordado las características generales de la autoeficacia; ahora, abordaremos la autoeficacia del docente.

Las creencias de autoeficacia ejercen un rol fundamental en el pensamiento docente ya que se refieren a los juicios o convicciones específicas sobre la capacidad que se posee para promover el aprendizaje de los alumnos, incluso de aquellos desmotivados o difíciles de enseñar; por tanto, la

autoeficacia percibida afecta el ambiente de aprendizaje propiciado por el docente y sus acciones, así como el esfuerzo y la persistencia para lograr el aprendizaje de los estudiantes. Chacón C. (2006, p. 47)

Para Avalos B, Sotomayor C, (2012): Las creencias de autoeficacia en gran medida coinciden con el modo cómo los profesores entienden la naturaleza de su trabajo y las definiciones que le asignan a este, como también a las relaciones educativas con sus alumnos y otros referentes. Incluyen también el grado en que se sienten capaces o efectivos respecto a las tareas de las que son responsables. (p.59)

De tal modo, Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy y Hoy (2001) han puesto de manifiesto que: un elevado sentido de autoeficacia en los profesores permite una mayor apertura a nuevas ideas y están más dispuestos a probar métodos nuevos si es que éstos se adaptan mejor a las necesidades de los estudiantes. Además, planifican y organizan mejor sus clases, dedican más tiempo y energía a los estudiantes que se esfuerzan en su aprendizaje, manifiestan gran entusiasmo por la enseñanza y se encuentran más comprometidos con su profesión (p 783 – 805)

Es así que Avalos B, Sotomayor C, (2012) exponen que: “El ser o no autoeficaces a nivel de docencia, depende en gran medida del reconocimiento de las condiciones necesarias para realizar las tareas que son propias del docente”. Las capacidades a las que nos referimos son: cierta autonomía en el ejercicio, condiciones de trabajo acorde y el respeto a la experiencia y al juicio profesional de los docentes en la toma de decisiones en relación a su trabajo e incluso con respecto a las políticas que los atanen.

De manera similar, Bandura, 1997 (citando en Gibson y Dembo, 2014) a), señala que: Los maestros de autoeficacia alta hacían uso óptimo del tiempo escolar, criticaban menos a sus alumnos y empleaban un mayor esfuerzo en promover el aprendizaje, sobre todo en alumnos desaventajados, mientras que los de eficacia baja malgastaban el tiempo de clase, enfocaban la retroalimentación hacia la crítica y no mostraban mayor esfuerzo por estimular el aprendizaje en sus estudiantes. (p. 47)

Para ello, Bustamante E, Freyli J, Gilberto G, y Bustamante N (2017), examinaron la propuesta de la Corporación RAND (Research And Development), quienes fueron los pioneros en el ámbito de estudio de la autoeficacia del profesor al incluir, en 1976, unos ítems para medir esta variable en uno de sus cuestionarios, así dieron origen al concepto de

autoeficacia docente, el cual ha ido adoptando diversos significados a través de los años en donde ofrecieron una nueva propuesta, que consistía en que el lugar de control interno y externo, estaban relacionados con las expectativas de autoeficacia y las expectativas de resultado. Con el objetivo de dar más consistencia a su propuesta, sugirieron la existencia de dos tipos de autoeficacia en el docente: una general (expectativas de resultados), y otra personal (expectativas de la autoeficacia). La autoeficacia docente general, la concebían como la capacidad del docente para promover cambios en los estudiantes, encontrándose limitada por factores externos que escapan a su control. En cambio, la autoeficacia docente personal, más cercana a los postulados de Bandura, la entendían como el convencimiento que tienen los profesores de sus destrezas y habilidades para favorecer el aprendizaje en los estudiantes.

No obstante, con el fin de configurar un constructo cada vez más específico, Tschannen - Moran y Woolfolk (citado en Einar M, Skaalvik, 2015), proponen una conceptualización enfocada más en las capacidades de las que dispone el profesor para organizar y ejecutar cursos de acción necesarios para lograr con éxito una tarea de enseñanza específica en un contexto particular. Covarrubias (2001), sostiene una postura similar que coincide en que el docente eficaz posee un juicio de las capacidades para enseñar y suscitar aprendizaje en determinadas y variadas circunstancias.

Los profesores son líderes de un escenario de aprendizaje y a la vez empleados de una organización, ejecutando sus quehaceres pedagógicos cotidianos, socializando con el resto de la organización y contribuyendo con la sociedad. Por ello Bueno (2000), Friedman y Kass (2000), marcan que: “La autoeficacia personal debe ser una muestra clara de que los docentes tienen las capacidades para ejecutar sus tareas con lo mejor de sus competencias cognitivas, afectivas y actitudinales.”

También se ha entendido a la autoeficacia docente como una creencia orientada hacia el futuro, acerca del nivel de competencia que una persona espera mostrar en una situación dada y no a su desempeño real, esta creencia orientada corresponde a un sentimiento de confianza para ejecutar determinadas tareas y lograr ciertos resultados. En el caso de los docentes, Avalos B, Sotomayor C, (2012), plantean que, la percepción de autoeficacia se forma tempranamente en la carrera profesional, ya que una de las influencias más poderosas en su desarrollo como docentes son las experiencias que tienen durante su proceso de formación y en su primer año de inducción.



Se ha interpretado la autoeficacia docente como la capacidad de cada individuo para desempeñar las actividades del quehacer profesional docente. Tomando en cuenta la influencia de ciertos factores como: el contexto del aula, la institución y su entorno. Además, la predisposición de los estudiantes, los colegas, los directivos y demás comunidad educativa. Puesto que dichos aspectos influenciarían, de forma directa, en que el docente alcance un alto o bajo nivel de autoeficacia.

Considerando lo mencionado anteriormente el estudio consideró como objetivo general el describir el nivel de autoeficacia en los docentes de secundaria, mientras que los objetivos específicos se orientaron al análisis de la autoeficacia de los docentes de secundaria considerando factores socio demográficos, y considerando e identificando el tipo de institución para la cual trabajan.

METODOLOGÍA

ENFOQUE

El tipo de estudio fue cuantitativo debido a que se siguió un proceso sistemático y organizado con el fin de obtener datos numéricos de las variables implicadas, corresponde a un diseño transversal cuyo alcance-fue descriptivo

PARTICIPANTES

Los participantes en nuestra investigación fueron seleccionados intencionalmente de 12 instituciones públicas y 16 instituciones privadas obteniendo un total de participantes de 100 personas: 50 hombres y 50 mujeres, de entre 25 y 69 años con una media de 41.03 años (DE=9,67); 50 docentes. Para la selección de los participantes se consideró que fueran docentes de bachillerato, que cuenten con un año de experiencia docente como mínimo y deseen participar de forma voluntaria en el estudio.

INSTRUMENTO

Para la recolección de datos empleamos una ficha de datos sociodemográficos y para valorar la autoeficacia docente empleamos la Escala de Eficacia del Profesor Tschannen – Moran y Woolfolk Hoy (2001), cuya versión original en inglés consta de 24 ítems divididos en 3 subescalas: eficacia en la implicación de los estudiantes, eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, eficacia en el manejo de la clases.

En un estudio realizado en Chile la escala fue adaptada, traducida al español y validada por Covarrubias (2014), en donde dicha validación fue realizada a través de un análisis factorial exploratorio, en donde como resultado la escala se redujo a 17 ítems, agrupados en 4 subescalas: eficacia en la implicación de los estudiantes, (ítems del 1 – 4) eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje (ítems del 5 -8) eficacia en el manejo de la clases (ítems del 9 – 13), eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes (ítems del 14 al 17). Dicho instrumento valora cada ítem en una escala Lickert impar que va desde 1=nada, hasta, 5= mucho el instrumento adaptado reporta un alpha de cronbach de 0.922 mientras que en el presente estudio presenta un nivel de confiabilidad de 0.914



PROCEDIMIENTO

Para la recolección de datos de nuestra investigación primero se procedió a enviar las respectivas solicitudes a las instituciones tanto públicas como privadas, para que se nos permitiera evaluar a los docentes de dichas instituciones, una vez registrada la aceptación por parte de las autoridades de cada institución se procede a solicitar a los docentes que deseen ser partícipes de nuestra investigación firmaran la carta de consentimiento, con la cual aceptan brindar información oportuna, correcta y verídica sobre los datos que se requieren en nuestro instrumento utilizado. Luego de levantados los datos requeridos para nuestra investigación se procede a tabular dichos datos.

PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Una vez elaborada la base de datos se procedió al análisis de los mismos que incluyó estadística descriptiva para calcular medias, desviación típica, porcentajes y frecuencias, además se categorizó la eficacia docente considerando la media de la escala y el análisis se muestra mediante frecuencia porcentual, para una mejor comprensión y visualización de datos se hizo uso de: histograma y gráfico de cajas y bigotes. Posteriormente, debido a que la prueba estadística Kolmogorov Smirnof reveló un comportamiento de datos no normal ($p > .05$) se emplearon pruebas no paramétricas: U-Mann Whitney para la comparación entre grupos y el coeficiente de correlación Rho de Spearman para establecer la relación entre los datos. El procesamiento de los datos se realizó con el programa estadístico SPSS 23 y la edición de tablas y gráficas en Excel 2016, los resultados fueron tomados con una consideración del 5%.

ASPECTOS ÉTICOS

Dentro de la investigación se manejaron aspectos éticos, se respetó la confidencialidad de los datos de los participantes, la participación voluntaria de los participantes se garantizó a través de la firma del consentimiento informado y finalmente considerando que el estudio tiene fines académicos los resultados fueron tratados con absoluta reserva.

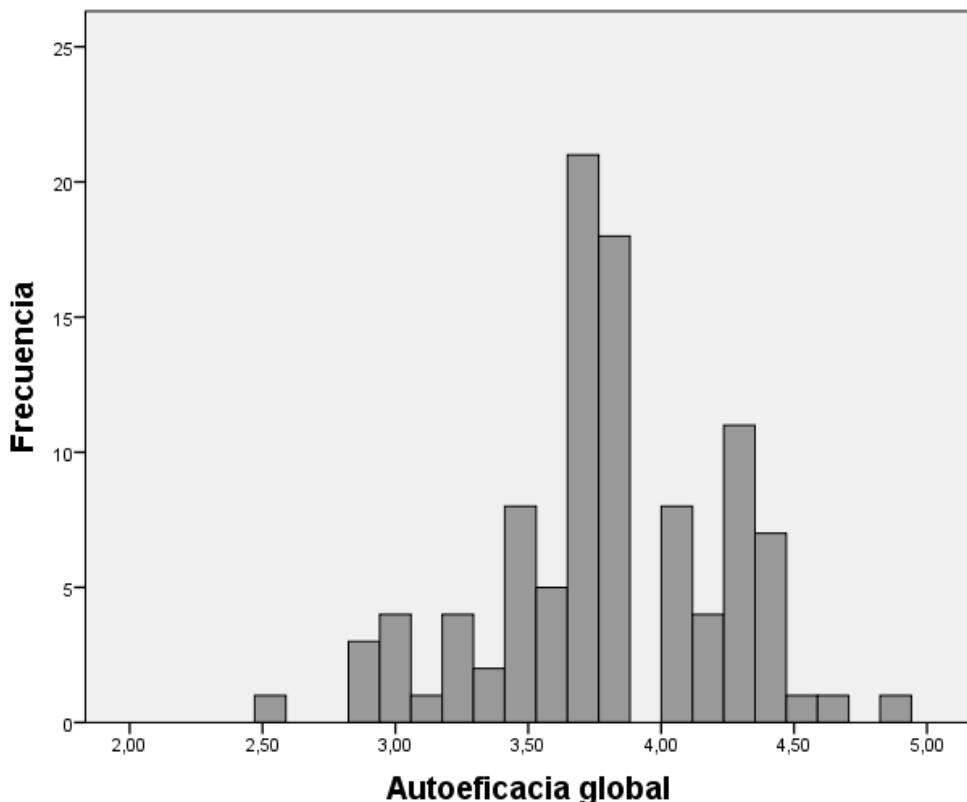
RESULTADOS

La presentación de resultados tendrá el siguiente orden: se presentará inicialmente algunos resultados vinculados con la ficha sociodemográfica considerando que estos son variables relevantes para el estudio, luego se presentan los resultados vinculados con el objetivo general y finalmente con los relacionados con los objetivos específicos.

Nivel general de autoeficacia

Los resultados revelaron que la autoeficacia docente global percibida tenía oscilaciones entre 2.5 y 4.8 con una media de 3.8 y una baja dispersión de datos ($DE=0.4$) ubicándose en un nivel medio con tendencia a altos niveles de autoeficacia. Además, se registró una asimetría negativa (-.259) lo que involucra un comportamiento de los datos con dirección hacia los valores superiores, en la figura 1 se observa la distribución de datos.

Figura 1. Distribución de autoeficacia docente global



Nivel de autoeficacia según las subescalas

Se encontró que los docentes se consideraban significativamente más eficaces en las estrategias de enseñanza y aprendizaje ($\bar{X}= 4.1$; $DE= 0.5$), seguidas por la eficacia en la implicación de los estudiantes ($\bar{X}= 4.0$; $DE= 0.5$), en donde la significancia es menos a 0.5 ($p < .05$.) Por otro lado, por participantes mencionaron sentirse menos eficaces en el manejo de la clase ($\bar{X}= 3.4$; $DE= 0.5$), seguido por la atención en la singularidad de los estudiantes, estudiantes de NEE, en donde los resultados tuvieron una baja variabilidad de datos ($DE < 20\%$ de la media) y se encontraron sobre la media de la escala (3), reflejando que la tendencia de las dimensiones estaba dirigida hacia los altos valores. Observar tabla 1

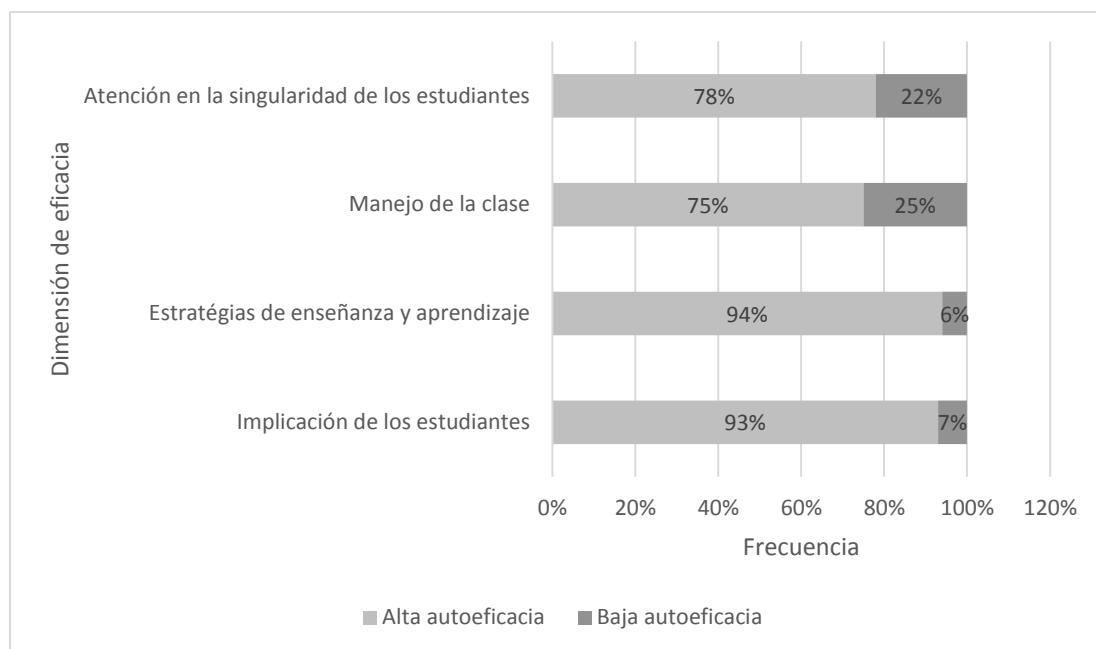
Tabla 1.

Descriptivos generales de eficacia docente percibida

SUBESCALAS	Mínimo	Máximo	Media	DE
Implicación de los estudiantes	2.8	5.0	4.0	0.5
Estrategias de enseñanza y aprendizaje	2.3	5.0	4.1	0.5
Manejo de la clase	2.2	5.0	3.4	0.5
Atención en la singularidad de los estudiantes	2.0	5.0	3.8	0.6

Se determinó que el 25% de los docentes tenían una tendencia hacia una baja eficacia percibida en el manejo de la clase, el 22% en la atención en la singularidad de los estudiantes, el 7% en la implicación de los estudiantes y el 6% en estrategias de enseñanza y aprendizaje, tal como indica la Figura 2.

Figura 2. Tendencia de eficacia docente



El análisis por ítem arrojó que en lo que más eficaces se sentían los docentes era en “Dar explicaciones o ejemplos adicionales cuando los alumnos están confundidos” con una media de 4.17 (DE=4.17), seguido por elaborar buenas presuntas para los alumnos ($\bar{x}=4.13$; DE=0.58); ellos consideraron que lo que menos podían hacer era evitar que unos pocos alumnos problemáticos perjudiquen la clase” con una media de 3.15 (DE= 0.7).

En la dimensión de implicación de los estudiantes, los maestros consideraron que podían tomar acciones en mayor medida en “Fomentar la creatividad de los alumnos”, ($\bar{x}=4.07$; DE=0.62); en el manejo de la clase “Que los alumnos sigan las normas de la sala de clases” ($\bar{x}=3.87$; DE=0.60). Finalmente, en la atención en la singularidad de los estudiantes se sienten más eficaces en “Implementar estrategias alternativas en su clase” ($\bar{x}=3.82$; DE=0.68). Los detalles se pueden observar en la tabla 2

Tabla 2.

Percepción de eficacia por ítem

Eficacia en:	¿Cuánto puede hacer usted para...?	Media	D	E
Implicación de los estudiantes	Comunicarse con los alumnos más difíciles	3.97	0.56	
	Ayudar a sus alumnos a pensar de manera crítica	4.03	0.61	
	Motivar a los alumnos que muestran poco interés en el trabajo escolar	4.03	0.63	
	Fomentar la creatividad de los alumnos	4.07	0.62	
Estrategias de enseñanza y aprendizaje	Responder a las preguntas difíciles que hacen los alumnos	4.08	0.58	
	Medir si los alumnos comprendieron lo que les ha enseñado	3.99	0.64	
	Elaborar buenas preguntas para los alumnos	4.13	0.58	
	Dar explicaciones o ejemplos adicionales cuando los alumnos están confundidos	4.17	0.55	
Manejo de la clase	Controlar el mal comportamiento en la sala de clases	3.63	0.69	
	Que los alumnos sigan las normas de la sala de clases	3.87	0.60	
	Calmar a un alumno que presenta un mal comportamiento o que es bullicioso	3.30	0.70	
	Evitar que unos pocos alumnos problemáticos perjudiquen la clase	3.15	0.70	
	Responder a los alumnos confrontaciones	3.17	0.65	
Atención en la singularidad de los estudiantes	Ajustar sus clases al nivel adecuado de cada uno de los alumnos	3.67	0.64	
	Utilizar diversas estrategias alternativas de evaluación	3.79	0.66	
	Implementar estrategias alternativas en su clase	3.82	0.68	
	Ofrecer desafíos apropiados para los alumnos capacitados	3.81	0.69	

Características de los docentes según: materia que imparten, experiencia laboral, tipo de institución y horas de planificación.

Fueron 50 docentes de 16 instituciones con sostenimiento fiscal y 50 docentes de 12 instituciones con sostenimiento particular con una experiencia laboral de entre 1 y 46 años ($\bar{x} = 9.86$; $DE=6.92$), El 63% de los participantes tenía una experiencia laboral entre 1 y 10 años. La distribución de materias impartidas por los docentes se puede visualizar en la tabla 3.

Tabla 3.

Caracterización de los participantes según la materia; experiencia laboral; institución; tiempo de planificación

Característica		%
Sexo	Hombres	50
	Mujeres	50
Sostenimiento	Particular	50
	Fiscal	50
Materias dictadas según área de estudio	Lengua Literatura y Lengua y Literatura	6
	Lengua Extranjera Inglés	17
	Matemática Matemática	17
	Ciencias Naturales Biología / Ciencias Naturales	11
	Física	5
Materias dictadas según área de estudio	Química	8
	Ciencias Sociales Historia /Sociales	14
	Filosofía	7
	Educación para la Ciudadanía	2
	Educación Física Educación Física	8
Interdisciplinar	Educación Cultural y Artística Educación Cultural y Artística	3
	Emprendimiento y Gestión Filosofía, Psicología	2

En cuanto al tiempo que utilizan los docentes para planificar sus clases por semana podemos evidenciar que oscila entre 45 minutos y 1080 minutos (18 horas), con una media de 428 minutos (7.13 horas), el tiempo semanal registrado que dedican los docentes para realizar correcciones de trabajos y pruebas se encontró entre 0 y 600 minutos (10 horas) con una media de 368.10 minutos (6.13 horas). Además, los docentes mencionaron que impartían entre 2 y 36 horas clase por semana con una media de 27.97 horas (DE=5.72), lo que se muestra en la tabla 4.

Tabla 4
Características laborales

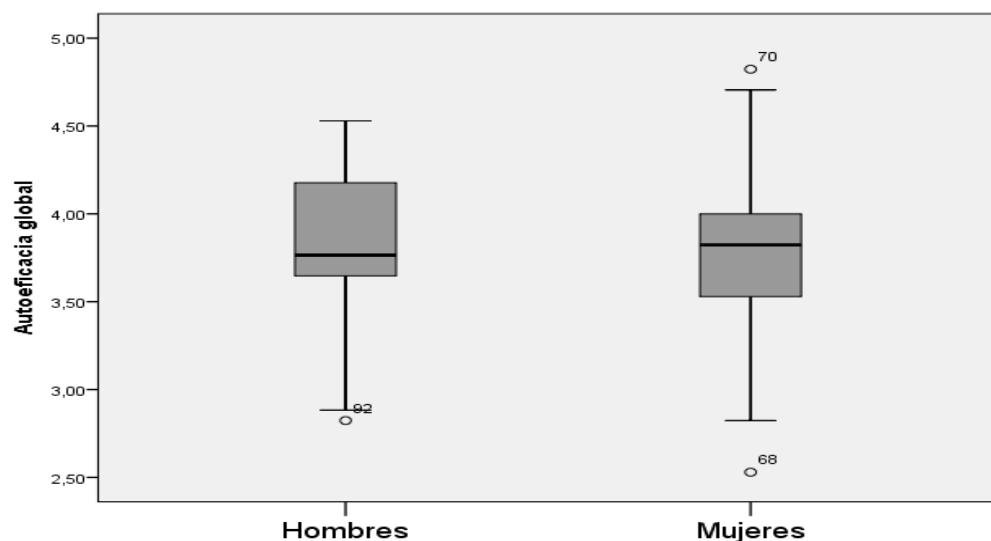
Característica	Mínimo	Máximo	Media	DE
Horas impartidas de clase	2,00	36,0	28,0	5,7
Experiencia laboral	1,00	46,00	9,9	6,9
Tiempo semanal de planificación de clases (minutos)	45	1080	428,0	171,9
Tiempo semanal de corrección de trabajos y pruebas de sus estudiantes (minutos)	0	600	368,1	134,4

Nivel de autoeficacia según variables sociodemográficas

Según sexo de los participantes

Los resultados revelaron que la eficacia global percibida por los hombres tenía variaciones entre 2.82 y 4.80 con una media de 3.80 (DE=0.43), mientras que en el caso de las mujeres variaba entre 2.53 y 4.82 con una media de 3.81 (DE=0.44) no se reflejaron diferencias significativas según el sexo de los docentes ($p=.873$).

Figura 3. Autoeficacia global según sexo



A pesar de que los hombres tenían valoraciones superiores en las dimensiones de: implicación con los estudiantes y estrategias de enseñanza y aprendizaje, la eficacia percibida

por los docentes en todas sus dimensiones resultó similar en hombres y en mujeres $p > 0.05$. Detalles en la tabla 5.

Tabla 1.

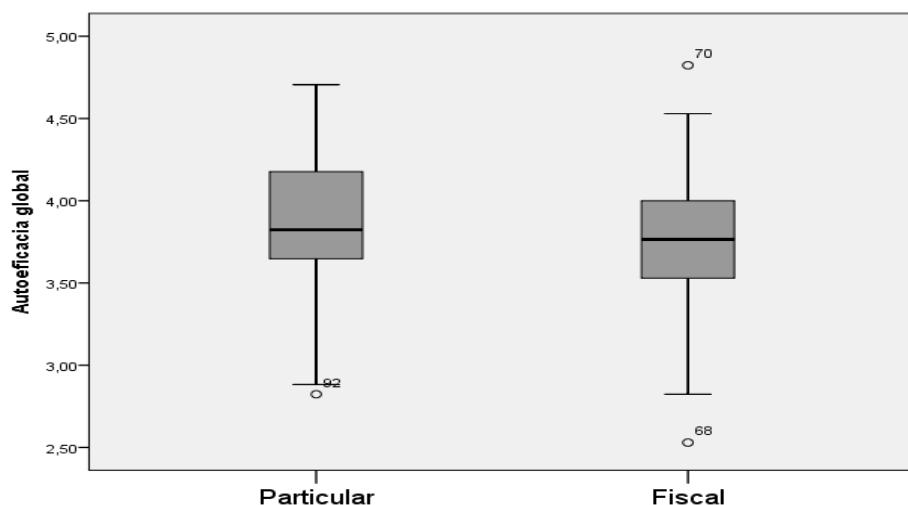
Autoeficacia docente según sexo dentro de las subescalas

Eficacia en: subescalas	Hombres		Mujeres		p
	Media	DE	Media	DE	
Implicación de los estudiantes	4.03	0.56	4.02	0.48	0.680
Estrategias de enseñanza y aprendizaje	4.11	0.52	4.08	0.54	0.759
Manejo de la clase	3.42	0.58	3.43	0.51	0.972
Atención en la singularidad de los estudiantes	3.74	0.53	3.80	0.66	0.568

Según el sostenimiento de las instituciones, públicas o privadas.

En referencia al sostenimiento de las instituciones a las que pertenecían los docentes, se encontró que las valoraciones en los colegios fiscales oscilaban entre 2.53 y 4.82 con una media de 3.74 (DE=0.44), en los colegios particulares con variaciones entre 2.82 y 4.71 con una media de 3.87 (DE=0.44), no se reportó diferencia significativa. ($p=.081$). Figura 4.

Figura 4. Autoeficacia global según sostenimiento institucional



Se encontró que los docentes de las instituciones particulares tenían una mayor autoeficacia en la atención en la singularidad de los estudiantes, ($p=0.015$) con una media de 3.91 (DE=0.53), mientras que los docentes de las instituciones fiscales tenían una media de 3.64 (DE=.65), en ambos casos la dispersión de datos resultó ser pequeña. Detalles en la tabla 6.

Tabla 2.

Autoeficacia docente según sostenimiento de la institución

Eficacia en: subescalas	Particular		Fiscal		p
	Media	DE	Media	DE	
Implicación de los estudiantes	4.06	0.56	4.0	0.48	673
Estrategias de enseñanza y aprendizaje	4.16	0.53	4.03	0.52	222
Manejo de la clase	3.45	0.57	3.40	0.51	585
Atención en la singularidad de los estudiantes	3.91	0.53	3.64	0.65	.015*

Nota: * Relación significativa ($p < 0.05$)

Autoeficacia según características laborales y edad de los docentes

Se encontró además que la cantidad de años de labor estaba directamente relacionada con su percepción de manejo de clases en una intensidad leve ($rs= .206$), a más años de experiencia, mejor percepción de manejo de clase, además se determinó que el tiempo empleado para corregir trabajos y pruebas, estaba levemente relacionado en un sentido inverso con la atención en la singularidad de los estudiantes ($rs=.219$), a mayor eficacia en la atención en la singularidad de estudiantes, menor tiempo empleado para corregir trabajos y pruebas en de los estudiantes. Detalles en la tabla 7

Tabla 3.

Relaciones entre autoeficacia, características laborales y edad de los docentes

Eficacia subescalas	Horas de clase impartidas por semana	Tiempo empleado para planificar las clases de la semana		Tiempo empleado para corregir trabajos y pruebas de los estudiantes a la semana		Edad de los docentes	Años de experiencia laboral						
		rs	p	rs	p								
Implicación de los estudiantes		.014	.886	-.087	.389	-.019	.853	-.076	.454	-.020	.840		
Estrategias de enseñanza y aprendizaje		rs	p	-.051	.618	.018	.860	-.022	.832	-.096	.340	-.033	.744
Manejo de la clase		rs	p	-.176	.080	-.063	.534	-.162	.108	.065	.519	.206*	.040
Atención en la singularidad de los estudiantes		rs	p	-.128	.204	-.111	.273	-.219*	.029	.016	.874	.007	.947

Nota: * Relación significativa ($p < .05$)

DISCUSIÓN

En el presente trabajo investigativo tuvo como objetivo general el describir el nivel de autoeficacia docente en los profesores de Bachillerato General Unificado, en donde los resultados obtenidos nos indican que tienden a ser de nivel medio con tendencia a niveles superiores, tomando en cuenta que la edad promedio es de 41 años.

Dado que el instrumento utilizado en nuestra investigación midió el nivel de autoeficacia en cuatro dimensiones, encontramos que los docentes se consideran significativamente más eficaces en la dimensión que se refiere a las estrategias de enseñanza y aprendizaje, y por otro lado se muestra que los docentes abordados manifiestan sentirse menos eficaces en la dimensión que hace referencia al manejo de la clase, seguido por la atención en la singularidad de los estudiantes (estudiantes con necesidades específicas NNE) a lo que podemos mencionar que como se indican en los resultados se verifica que en las instituciones particulares se muestra un nivel un poco más elevado a comparación de las instituciones públicas en cuanto a este dimensión.

Dentro de los resultados también mencionamos que el análisis por ítem arrojó que, más eficaces se sentían los docentes en dar explicaciones o ejemplos adicionales cuando los alumnos están confundidos, seguido por elaborar buenas preguntas para los estudiantes.

En cuanto a la aplicación del instrumento los resultados revelaron que la eficacia global percibida tanto por los hombres como por las mujeres no refleja diferencias significativas según el sexo lo que coincide con el estudio de Sridhar y Badiei (2008), quienes encontraron que no había diferencias significativas en el nivel de autoeficacia entre hombres y mujeres en un estudio realizado en la India e Irán en una muestra de 225 docentes de la India y 222 docentes de Irán. Asimismo, Mendoza y Covarrubias (2014), en el estudio realizado con 213 sujetos en la universidad de Talca en Chile en donde los resultados demostraron que tanto los profesores como las profesoras se sienten altamente eficaces para implicar a los estudiantes para utilizar diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje, para manejar la disciplina del aula y para atender las necesidades educativas de los estudiantes.

Cosa similar se encontró en lo que respecta a la experiencia laboral, puesto que no existe una influencia en la participación de cada profesional y su desenvolvimiento como docente y por ende su autoeficacia, siendo de esta forma los resultados similares a los

resultados del estudio llevado a cabo por Tschannen-Moran y Johnson (como se citó en Eimar M. Skaalvik, 2015), en donde se evidenció que los años de experiencia no tenía relación con las creencias de autoeficacia de los docentes.

Por tanto, en relación sobre al tema de nuestra investigación, mencionaremos que los resultados obtenidos no distan en gran medida de investigaciones previas desarrolladas en diferentes contextos y población dentro de las cuatro dimensiones que valora el instrumento aplicado, solo se denota una diferencia en las dos dimensiones mencionadas anteriormente lo que se sujeta al establecimiento o unidad educativa a la que pertenecen pudiendo ser esta pública o privada.

De manera similar, Galarza P, (2011), en su estudio realizado en la ciudad de Quito en la Universidad de San Francisco con el tema “La Autoeficacia el docente influenciada por el uso de tiempo en la planificación, enseñanza y evaluación”, revela que la autoeficacia no tiene relación con el tiempo de planificación, enseñanza impartida por el docente e instrucción, apegándonos a esta conclusión del estudio antes mencionado y realizado en ciudad de Quito indicamos que en nuestra investigación coincidimos en el análisis pues se encontró que no influye en gran medida el tiempo de planificación ya que tiene siete horas, trece minutos por semana y la evaluación que tienen es de seis horas, catorce segundos por semana.

Para tales casos y tomando en consideración nuestra investigación podemos decir que nuestros resultados no distan de lo que Fárez (2016), en su estudio sobre la “Autoeficacia en docentes de Educación General Básica y Bachillerato General Unificado” realizado en la Universidad de Cuenca en donde concluyen que la mayoría de docentes registran un alto nivel de autoeficacia, y en cuanto a la variable sexo se evidencia que no están relacionado con el nivel de autoeficacia en los docentes, lo cual nos da un acercamiento más efectivo y veraz en contraste de nuestra investigación realizada dado que los dos estudios son realizados en la misma ciudad.

A la par con nuestra investigación también encontramos que Mendoza y Covarrubias (2014), en su trabajo publicado en una universidad Complutense de Madrid, realiza un estudio en Chile sobre “El sentimiento de autoeficacia en docentes”, el cual revelan que en el estudio no presentan diferencias significativas entre los docentes que se desempeñan en



centros de titularidad pública o privada, lo que coincide con los resultados obtenidos de nuestra investigación.

CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación mostramos la importancia que tiene, el analizar el nivel de autoeficacia de los docentes de Bachillerato General Unificado, ya que al haber estudiado el nivel de autoeficacia en una muestra de docentes escogidos de forma intencional de la ciudad de Cuenca, no solo constituye un adelanto en el conocimiento de las diversas opiniones que tienen cada docente sobre sus capacidades de enseñanza, sino también brinda insumos para la comprensión de que gran parte de los problemas educativos están explicados por este constructo. Debido a que mencionamos que el nivel de autoeficacia actúa como mediadores del accionar docente dentro del aula, pudiendo ser estos positivos, negativos, altos, bajos estos impactan profundamente en la trayectoria profesional de los docentes y en la trayectoria de aprendizaje de los estudiantes.

Nuestra investigación nos ha permitido analizar la definición de la teoría de autoeficacia y por ende su nivel tanto en unidades educativas con sustento público como las de sustento particular, y de esta forma aportar con información veraz, la misma que ayudará como base de futuros trabajos bajo la misma temática en diferentes contextos, dado que nuestra investigación se alinea con otros estudios nacionales e internacionales enfocados en los niveles de autoeficacia docente.

Con nuestro trabajo investigativo buscamos determinar si existe diferencia en el nivel de autoeficacia entre los docentes de bachillerato general unificado, considerando ciertos datos sociodemográficos como son el: sexo, experiencia, y edad de los docentes. De acuerdo con los resultados podemos aseverar que el ser docente hombre o mujer no es determinante en el nivel de autoeficacia, tampoco la edad influye en la forma de enseñar, manejar la clase y atender a los estudiantes en los diferentes contextos educativos; por último, la variable años de labor docente o experiencia laboral tampoco influye en que los docentes se sientan altamente auto eficaces o no.

RECOMENDACIONES

Al finalizar nuestro trabajo investigativo podemos sugerir que para futuras investigaciones se tome en cuenta el tema autoeficacia, en los diferentes ámbitos, contextos y áreas de intervención docente como en el ejercicio de la profesión en lo clínico laboral y/o social ya que en la actualidad se vienen manejando con mucha frecuencia variables intrínsecamente analizadas. Por tanto, creemos que sería de gran utilidad realizar investigaciones similares con poblaciones diferentes y en varios campos profesionales.

De la misma forma recomendamos se manejen más investigaciones en las que se analicen de forma minuciosa la temática de la autoeficacia no solo a nivel de educación media, sino también en la universitaria y hasta en centros artesanales que evocan títulos de maestros de taller los mismos que de manera semejante imparten aprendizajes significativos en los individuos basados en la práctica más que en la teoría.

Sería de gran ayuda si esta misma temática profundizara en la incorporación de otros criterios sociodemográficos, características específicas e identitarias de los y las docentes como si tienen o no discapacidad o estudios de posgrado, remuneración, estabilidad laboral, ambiente laboral, entre otras, que permitan abrir aún más el abanico de contextos psicosociales y psicopedagógicos.

Dado que la autoeficacia del docente es un concepto que es de difícil medición e interpretación se sugiere la utilización de otras herramientas que midan la autoeficacia docente para comparar sus resultados con la herramienta usada en esta investigación, y así poder identificar el instrumento que mejor se adapte al contexto ecuatoriano

De esta forma los datos o resultados que arrojen estas herramientas pueden llegar a evidenciar una mayor cantidad de opiniones y conceptos.

A lo largo de esta investigación pudimos evidenciar que sería un gran aporte que estas investigaciones puedan ser presentadas a las autoridades e instituciones relacionadas con el tema para lograr niveles de incidencia en la toma de decisiones en cuanto al mejoramiento de la calidad educativa a través del bienestar subjetivo de los docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Covarrubias C. Mendoza M. (2014) La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de chile, Universidad de Talca, Estudio Hemisferios Polares, Volumen 4 Nº, pp. 107-123.

Galarza P. (2012), Identificación del burnout en profesionales de la salud y factores relacionados con este fenómeno en el Centro de Atención Ambulatoria de Cotocollao del Instituto Ecuatoriano de Seguridad Social (IESS) de la ciudad de Quito, Universidad Técnica Particular De Loja, Trabajo de fin de titulación de Psicología.

Chiang M. (2007), Relación del clima organizacional y la satisfacción laboral con los resultados, en grupos de docentes de instituciones de educación superior, Universidad del Bío-Bío Concepción, Chile, Facultad de Ciencias Empresariales, Revista cuatrimestral de las Facultades de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales, nº 72, septiembre-diciembre 2007, ISSN: 02 12-7377

Velásquez A. (2012). Revisión histórico-conceptual del concepto de autoeficacia, Universidad del Bío-Bío, Revista Pequén, Escuela de Psicología Vol.2, nº1, p. 148 - 160.

Velásquez A. (2012). Revisión histórico-conceptual del concepto de autoeficacia, Universidad del Valle, Revista Pequén, Escuela de Psicología Vol.2, nº1, pp. 148 - 160.

Olaz F (2001). La Teoría Social Cognitiva de la Autoeficacia. Contribuciones a la Explicación del Comportamiento Vocacional, Facultad de Psicología. U.N.C. Argentina, Trabajo realizado como requisito para acceder al título de Licenciado en Psicología.

Chacón C. (2006), Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés, Universidad de Los Andes Táchira, Acción pedagógica N 15, Enero Diciembre 2016, pp.44 -54

Gómez J, Barreal M, Guillén N. (2009), Aplicación de un Programa de Autoeficacia Filial para Optimizar la Relación Filial en Adolescentes, Universidad Católica Boliviana “San Pablo, Departamento de Psicología, Aplicación de un programa de autoeficacia filial.



Ávalos B, Sotomayor C. (2012), Cómo ven su identidad los docentes chilenos, Centro de Investigación Avanzada Universidad de Chile

Contreras J, Cuevas R, Fernandez I y Gamzalez M. (2013). La autoeficacia general y su relación con la intención de practicar actividad física en la adolescencia, Universidad de Castilla-La Mancha (España), Revista Mexicana de Psicología, Enero, Volumen 31, Número 1, 17-24

Galleguillos P. y Olmed E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares, Universidad de Granada,

Sánchez R, Bermejo I y García María. (2017). Autoeficacia en estudiantes universitarios: diferencias entre el grado de maestro en educación primaria y los grados en ciencias, International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 1, núm. 1, pp. 115-123 Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España.

Bustamante E, Bustamante F, Gonzales G y Bustamante L. (2017). Autoeficacia docente de profesores de la Escuela de Bioanálisis, Universidad de Carabobo, Sede Aragua. República Bolivariana de Venezuela, Edumecentro vol.9 no.4 Santa Clara oct.-dic. 2017, versión On-line ISSN 2077-2874

Contreras M, Blanco H Peinado J y Blanco J. (2012), Autoeficacia percibida en conductas académicas en universitarios, Un estudio respecto de alumnos de educación, RMIE, 2012, Vol. 17, NÚM. 54, PP. 779-791 (ISSN: 14056666)

Tschannen-Moran, M. y Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783-805.

Farez M y Pacheco G. (2016), Autoeficacia en docentes de Educación General Básica y Bachillerato General, Universidad de Cuenca, Facultad de psicología, Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Psicóloga Educativa.

Rotter J. (1966). University of Connecticut Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement, *Psychological Monographs: General and Applied*, Vol. 80, No. 1 Whole No. 609,



Cisneros F y Mandute L. (2012), Consecuencias emocionales de la autoeficacia en situaciones de negociación, Universidad de Sevilla Inmaculada F.J, Apuntes de Psicología, 2012, Vol. 30 (1-3), págs. 323-336 Número especial: 30 años de Apuntes de Psicología ISSN 0213-3334