



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

“RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES
PERSONALES/ PROFESIONALES Y LA
AUTOEFICACIA DOCENTE DEL
PROFESORADO DE UNA UNIVERSIDAD
PRIVADA DE LIMA”

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRO EN PSICOLOGÍA
EDUCACIONAL CON MENCIÓN EN
PSICOLOGÍA ESCOLAR Y PROBLEMAS DE
APRENDIZAJE

MILAGROS DEL CARMEN GONZALES MIÑÁN

LIMA - PERÚ

2019

ASESOR

Dr. Hugo Salazar Jáuregui

JURADO DE TESIS

DR. GIANCARLO OJEDA MERCADO

PRESIDENTE

MG. WILFREDO MORMONTOY LAUREL

VOCAL

MG. MARÍA DEL PILAR GUADALUPE MONTERO CHICOMA

SECRETARIO (A)

DEDICATORIA.

A mi familia por su amor y apoyo permanente.

A mis amigos por alentarme a culminar esta tesis.

Al Señor Jesucristo y a la virgen María por estar siempre a mi lado.

AGRADECIMIENTOS.

A mi asesor por sus valiosas enseñanzas.

FUENTES DE FINANCIAMIENTO.

Tesis Autofinanciada

RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES PERSONALES/ PROFESIONALES Y LA AUTOEFICACIA DOCENTE DEL PROFESORADO DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1	www.cipe2016.com Fuente de Internet	1%
2	pse.elsevier.es Fuente de Internet	1%
3	des.emory.edu Fuente de Internet	<1%
4	Submitted to Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD, UNAD Trabajo del estudiante	<1%
5	hdl.handle.net Fuente de Internet	<1%
6	www.redie.mx Fuente de Internet	<1%
7	repositorio.upch.edu.pe Fuente de Internet	<1%
8	1library.co Fuente de Internet	<1%

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN ABSTRACT

I. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Identificación del problema	3
1.2. Justificación e importancia del problema	5
1.3. Limitaciones de la investigación	8
1.4. Antecedentes	8
II. OBJETIVOS	20
2.1. Objetivo general	20
2.2. Objetivos específicos	20
III. HIPÓTESIS	21
3.1. Hipótesis general:	21
3.2. Hipótesis específicas:	21
IV. MARCO TEÓRICO	23
4.1. La Teoría Social Cognitiva de Bandura	23
4.1.1. De la Teoría del Aprendizaje Social a la Teoría Social Cognitiva.....	23
4.1.2. El autosistema y las capacidades básicas del ser humano en la Teoría Social Cognitiva.....	24
4.1.3. Los patrones de la conducta humana en la Teoría Social Cognitiva.....	29
4.2. El constructo de la autoeficacia	34
4.2.1. Definición y proceso de adquisición de la autoeficacia.....	35
4.2.2. La autoeficacia como reguladora del funcionamiento humano.....	38
4.2.3. Conceptos relacionados con la autoeficacia.....	42
4.3. La autoeficacia docente: creencia sobre la eficacia para enseñar	46

4.3.1. El modelo teórico de la autoeficacia docente	47
4.3.2. Fuentes de la autoeficacia docente.....	50
4.4. Definiciones conceptuales y operacionales de variables	57
4.4.1. La variable autoeficacia	57
4.4.2. Las variables personales y profesionales	62
V. METODOLOGÍA	66
5.1. Enfoque, tipo y diseño de la investigación	66
5.2. Naturaleza de la muestra	67
5.2.1. Población del estudio	67
5.2.2. Muestra y método de muestreo.....	68
5.2.3. Criterios de inclusión	69
5.3. Instrumentos para la recolección de datos	69
5.3.1. Cuestionario de datos del profesorado universitario	70
5.3.2. Escala de autoeficacia docente del profesorado universitario	70
5.4. Procedimiento	72
5.4.1. Evaluación del Cuestionario de datos.....	72
5.4.2. Evaluación de la Escala de autoeficacia docente del profesorado universitario	73
5.4.2.1. Evaluación de la redacción y claridad semántica	73
5.4.2.2. Evaluación de la validez de contenido	75
5.4.2.3. Procedimiento de administración y consideraciones éticas.....	76
5.4.2.4. Procesamiento de los datos.....	78
5.4.2.5. Evaluación de las propiedades psicométricas de la escala	79
VI. RESULTADOS.....	86

6.1 Resultados de la relación entre la autoeficacia docente y las variables personales.....	86
6.2. Resultados de la relación entre la autoeficacia docente y las variables profesionales.....	89
6.3. Resultados de la autoeficacia docente en cada una de sus dimensiones.....	103
VII. DISCUSIONES.....	110
VIII. CONCLUSIONES.....	122
IX. RECOMENDACIONES.....	123
X. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125
XI. ANEXOS.....	137

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 4.1. Modelo de Interaccionismo Unidireccional	31
Figura 4.2. Modelo de Interaccionismo Bidireccional Parcial	32
Figura 4.3. Modelo de la relación entre los factores del Determinismo Recíproco Triádico.....	33
Figura 4.4. Representación gráfica de la diferencia entre expectativas de autoeficacia y expectativas de resultados	44
Figura 4.5. Emociones derivadas de la relación entre las expectativas de autoeficacia y las expectativas de resultados	45
Figura 4.6. Modelo Teórico Cíclico de la autoeficacia docente	48
Figura 5.1. Ítems con medias más altas y más bajas de la Escala de autoeficacia docente (N=112)..	81
Figura 6.1. Ítems I Dimensión: Planificación de la enseñanza	104
Figura 6.2. Ítems I Dimensión: Planificación de la enseñanza (según sexo)	105
Figura 6.3. Ítems II Dimensión: Implicación de los alumnos en el aprendizaje.....	106
Figura 6.4. Ítems II Dimensión: Implicación de los alumnos en el aprendizaje (según sexo).....	106
Figura 6.5. Ítems III Dimensión: Interacción y creación de un clima positivo en el aula.....	107
Figura 6.6. Ítems III Dimensión: Interacción y creación de un clima positivo en el aula (según sexo)	108
Figura 6.7. Ítems IV Dimensión: Evaluación del aprendizaje y autoevaluación.....	109
Figura 6.8. Ítems IV Dimensión: Evaluación del aprendizaje y autoevaluación (según sexo).....	109

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 4.1. Capacidades básicas del ser humano	28
Tabla 4.2. Principales características y factores de las fuentes de información de la autoeficacia docente.....	57
Tabla 4.3. Definición conceptual y operacional de la variable autoeficacia docente.....	58
Tabla 4.4. Definición conceptual y operacional de las variables personales y profesionales del estudio.....	63
Tabla 5.1. Población de profesores de que tiene la universidad según sexo y facultad en la que enseña (Semestre 2017-II).....	67
Tabla 5.2. Número total de profesores de la muestra según sexo y facultad en la que enseña (Semestre 2017-II)	69
Tabla 5.3. Variables de la investigación que incluye el cuestionario de datos....	70
Tabla 5.4. Dimensiones y número de ítems de la Escala de autoeficacia docente del profesorado universitario (Prieto, 2005).....	71
Tabla 5.5. Resultados de la evaluación de la claridad semántica de la escala. Acuerdo interjueces por el coeficiente V de Aiken	73
Tabla 5.6. Resultados de la evaluación de la validez de contenido de la escala. Acuerdo interjueces por el coeficiente V de Aiken	75
Tabla 5.7. Análisis descriptivo de la Escala de Autoeficacia Docente (N=112).80	
Tabla 5.8. Correlación ítem-total (confiabilidad) y validez de la Escala de Autoeficacia Docente (44 ítems)	83
Tabla 5.9. Correlación ítem-total y confiabilidad de cada dimensión de la Escala de Autoeficacia Docente (44 ítems).....	84
Tabla 6.1. Criterios de Cohen para determinar la fuerza de la relación	86
Tabla 6.2. Distribución de la variable sexo en los niveles de autoeficacia docente.....	87

Tabla 6.3. Distribución de la variable edad en años en los niveles de autoeficacia docente.....	87
Tabla 6.4. Distribución de la variable estado civil en los niveles de autoeficacia docente.....	88
Tabla 6.5. Distribución de la variable edad de inicio en la docencia universitaria en los niveles de autoeficacia docente	89
Tabla 6.6. Distribución de la variable posesión de formación pedagógica en los niveles de autoeficacia docente	90
Tabla 6.7. Distribución de la variable tipo de formación pedagógica en los niveles de autoeficacia docente.....	91
Tabla 6.8. Distribución de la variable posgrados en los niveles de autoeficacia docente.....	92
Tabla 6.9. Distribución de la variable facultad en los niveles de autoeficacia docente.....	92
Tabla 6.10. Distribución de la variable número de estudiantes por grupo en los niveles de autoeficacia docente	93
Tabla 6.11. Distribución de la variable dedicarse nuevamente a la docencia universitaria en los niveles de autoeficacia docente	94
Tabla 6.12. Distribución de la variable profesión del profesor en los niveles de autoeficacia docente.....	95
Tabla 6.13. Distribución de la variable Escuela Profesional en los niveles de autoeficacia docente.....	96
Tabla 6.14. Distribución de la variable dedicación en los niveles de autoeficacia docente.....	97
Tabla 6.15. Distribución de la variable número de cursos en un año académico en los niveles de autoeficacia docente.....	97
Tabla 6.16. Distribución de la variable impartición de docencia en otra universidad en los niveles de autoeficacia docente	98

Tabla 6.17. Distribución de la variable categoría académica profesional en los niveles de autoeficacia docente	99
Tabla 6.18. Distribución de la variable años de experiencia docente universitaria en los niveles de autoeficacia docente	100
Tabla 6.19. Distribución de la variable cargo de gestión en los niveles de autoeficacia docente.....	100
Tabla 6.20. Distribución de la variable número de investigaciones en los niveles de autoeficacia docente.....	101
Tabla 6.21. Distribución de la variable frecuencia de capacitación y actualización profesional y pedagógica en los niveles de autoeficacia docente	102
Tabla 6.22. Resumen de la fuerza de correlación obtenida entre las variables personales/profesionales y la autoeficacia docente	103

RESUMEN

El objetivo del estudio fue conocer la relación entre la autoeficacia docente y las variables personales y profesionales del profesorado de una universidad privada ubicada en Lima. En cuanto a la metodología, el nivel de la investigación fue descriptivo correlacional, el enfoque cuantitativo y el diseño no experimental. Se aplicó la *Escala de autoeficacia docente del profesorado universitario* y un *Cuestionario de datos* para recoger información sobre las variables del estudio. El muestreo fue no probabilístico incidental, conformando una muestra de 112 profesores que representan el 49% de la población. Se revisó la escala, efectuándose una evaluación de su validez de contenido, arrojando valores de acuerdo interjueces por V de Aiken considerados como muy buenos. Asimismo, se obtuvo una alta fiabilidad por Alfa de Cronbach en la escala total (.971) y en cada una de las dimensiones del constructo, con valores entre .89 y .92. Para establecer la relación entre las variables personales/profesionales y la autoeficacia docente, se aplicó el coeficiente chi cuadrado, el estadístico Rho de Spearman y la correlación biserial puntual, encontrándose correlaciones de muy baja, baja y moderada fuerza, según la clasificación de Cohen. En referencia a las variables personales (*sexo, edad y estado civil*) se encuentra que las mujeres, los profesores que tienen más edad y los casados, son los que poseen más autoeficacia docente. Dentro de las numerosas variables profesionales destacan dos por haber obtenido correlaciones moderadas con la autoeficacia. Así, para la variable *posgrado*, los docentes que tienen maestría son los más autoeficaces. Lo mismo sucede con los que enseñan en la *Escuela Profesional* de Educación. Finalmente, se concluyó que los profesores universitarios de la muestra no tienen la misma autoeficacia docente en las cuatro dimensiones del constructo.

PALABRAS CLAVES

AUTOEFICACIA DOCENTE, PROFESORADO UNIVERSITARIO, ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

ABSTRACT

The objective of the study was to know the relationship between teacher self-efficacy and the personal and professional variables of the faculty of a private university located in Lima. Regarding the methodology, the level of the research was descriptive correlational, the quantitative approach and the non-experimental design. *The Teacher Self-Efficacy Scale of university professors* and a *Data Questionnaire* were applied to collect information on the variables of the study. The sampling was incidental non-probabilistic, forming a sample of 112 teachers representing 49% of the population. The scale was revised, making an evaluation of its content validity, yielding values of interjudgement agreement by V of Aiken considered as very good. Likewise, a high reliability was obtained by Cronbach's alpha in the total scale (.971) and in each of the dimensions of the construct, with values between .89 and .92. To establish the relationship between personal/professional variables and teacher self-efficacy, the chi-square coefficient, the Spearman's Rho statistic and the point biserial correlation were applied, finding correlations of very low, low and moderate strength, according to the Cohen classification. In reference to the personal variables (*sex, age and marital status*) it is found that women, teachers who are older and married, are those who have more teacher self-efficacy. Among the many professional variables, two stand out for having obtained moderate correlations with self-efficacy. Thus, for the *postgraduate* variable, teachers who have mastery are the most self-effective. The same happens with those who teach in the *Professional School* of Education. Finally, it was concluded that the university professors of the sample do not have the same teaching self-efficacy in the four dimensions of the construct.

KEY WORDS

TEACHING SELF-EFFICACY, UNIVERSITY TEACHING STAFF, UNIVERSITY EDUCATION

I. INTRODUCCIÓN

Thomas Edison hizo mil intentos fallidos para inventar la bombilla de luz, por eso, un reportero le preguntó: "¿Cómo se sintió al fracasar mil veces?" Edison respondió: "Yo no fallé mil veces. La bombilla de luz era un invento con mil pasos."

~ Frank Pajares ~

Es probable que profesores universitarios e investigadores de la educación se hayan preguntado por qué unos docentes se enfrentan a situaciones difíciles adoptando conductas defensivas, mostrándose derrotados antes de tiempo e incluso decidiendo abandonar la tarea por percibirla amenazante; mientras que, otros docentes, más bien perciben los obstáculos como retos que les posibilitan conseguir valiosos objetivos y, por ello, persisten hasta alcanzarlos a pesar de encontrarse con numerosas contrariedades.

Ante tal cuestión, se podría suponer que los profesores que se enfrentaron y perseveraron en el logro de la tarea lo hicieron porque valoraban positivamente los resultados que podrían obtener y además poseían las capacidades necesarias. De la misma manera, se podría presumir que los que la abandonaron, lo hicieron porque no valoraban positivamente las consecuencias a obtener o simplemente no tenían las capacidades reales para un resultado satisfactorio.

Sin embargo, los estudios de Bandura (1997) demuestran que las diferentes conductas de afrontamiento para la realización de una acción o tarea, no están definidas únicamente por la valoración positiva de las consecuencias o la posesión de capacidades reales y necesarias para ejecutarla satisfactoriamente sino, sobre todo, es imprescindible contar con creencias sobre la propia capacidad o de autoeficacia que, como señala Pajares (2002), son un tipo de pensamiento autorreferente que afecta la acción y el funcionamiento humano.

El dicho popular de *creer es poder* explica en gran medida el comportamiento de las personas ya que una creencia clara y firme en las propias capacidades determina tanto la elección y selección de respuestas, como el esfuerzo y perseverancia de las personas cuando se enfrentan a las distintas situaciones ambientales. (Martínez y Salanova, 2006, p. 177)

En este contexto, Hernández, Maquilón, García y Monroy (2010) subrayan que desde hace varias décadas se han desarrollado numerosas investigaciones que han ido proporcionando resultados sobre la importante relación que tienen las creencias de los profesores sobre su acción educativa, siendo las creencias referidas a la autoeficacia docente, las que muestran una relación mayor. Igualmente, Bandura (1993, 1997) enfatiza que la autoeficacia docente ejerce una enorme influencia en el profesorado, incluso produciendo diferencias en el aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, a pesar de su comprobado impacto en el quehacer profesional del profesorado, la investigación que se ha llevado a cabo sobre la autoeficacia docente ha sido escasa y más aún la referida al profesorado del nivel universitario, tal como lo sostiene la investigación desarrollada por Casas y Blanco-Blanco (2016).

Por lo mencionado, el estudio del constructo se hace necesario y novedoso más aún en una coyuntura como la actual en donde las universidades peruanas están inmersas en el gran reto de la acreditación de la calidad educativa que imparten y que es certificada a nivel nacional por el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE).

Dada la reconocida relevancia del constructo de la autoeficacia docente como predictor de la enseñanza que imparten los profesores, es que resulta muy importante conocer su relación con las diversas variables que tiene el profesorado universitario porque ello revertiría en la mejora de la calidad de la educación universitaria. Por eso, se formuló el siguiente problema de investigación: *¿Qué relación existe entre las variables personales/profesionales y la autoeficacia docente del profesorado de una universidad privada de Lima?*

1.1. Identificación del problema

El siglo XXI presenta un gran desafío para la educación universitaria puesto que alcanzar la calidad en la enseñanza se ha convertido en una prioridad. Así, las universidades están preocupadas cada día más por lograr la ansiada acreditación nacional e internacional como una manera de certificar su calidad educativa.

El logro de la calidad educativa universitaria pasa por la calidad de enseñanza que imparten sus docentes y, de acuerdo con Pajares (2002), el constructo de la autoeficacia docente es un poderoso predictor del desempeño docente de los profesores, incluso lo predice mejor que sus habilidades y conocimientos reales. Así, de acuerdo a lo anterior, Herrera, Parandones y Lledó (2016) encontraron que la autoeficacia del docente predice además de los propios niveles de logro de los profesores, también el de sus estudiantes.

Por eso, según Goddard, Hoy y Woolfolk (2000), para lograr que una institución educativa sea de calidad no es suficiente contratar y retener a los profesores más brillantes sino también es importante hacerles creer que son capaces de afrontar con éxito los retos. Por eso, la autoeficacia docente puede determinar conductas y resultados diferentes en dos profesores que tienen el mismo grado de habilidades y conocimientos reales. Esto se explica, según Bandura (2004), porque el buen desempeño requiere procesos autorreguladores como la autoevaluación, automonitoreo y principalmente un adecuado manejo de los pensamientos y reacciones emocionales perturbadoras que son afectados de forma positiva por la autoeficacia.

Asimismo, Bandura (2000) sostiene que la autoeficacia docente juega un papel decisivo en el funcionamiento de los profesores a través de su efecto directo sobre factores como la conducta, la percepción del contexto social y el establecimiento de metas. De esta manera, el docente pueden ser más optimista o pesimista en los actos que decide ejecutar, en las metas que se propone, en cómo se esfuerza por alcanzarlas, en los resultados que espera lograr y en la perseverancia frente a los obstáculos. De esta manera, la autoeficacia representa

un mecanismo cognitivo que media entre el conocimiento y la acción, determinando el éxito de las propias acciones.

En suma, la influencia positiva que ejerce la autoeficacia docente en el desempeño del profesor está comprobada y por ello es necesario que los docentes universitarios la posean. En esta línea, Ross (1994) señala que existen diversas variables que se relacionan con las creencias de autoeficacia de los profesores y que es necesario conocer si se quiere estudiar e incrementar la percepción del constructo en el profesorado. Dichas variables aluden a aspectos personales y profesionales del profesor, es por eso que la presente investigación busca conocer:

¿Qué relación existe entre las variables personales/profesionales y la autoeficacia docente del profesorado de una universidad privada de Lima?

Las variables personales son aquellas que recogen datos, valga la redundancia, personales del profesor universitario, siendo parte de este estudio: el sexo, la edad y el estado civil. La literatura refiere antecedentes en donde se evidencia la relación de la autoeficacia con el sexo (Guerra, 2008; Herrera, Parandones y Lledó, 2016; Ñauta, 2018; Rodríguez, Del Valle, De la Vega y Paniagua, 2018; Ros, 2017) y con la edad del profesor (Capelleras (2001; Guerra, 2008; Prieto, 2005; Tailamu y Oim, 2005). Es importante resaltar que el estado civil es una variable que ha sido prácticamente ignorada en los estudios sobre la autoeficacia docente.

Las variables profesionales, a diferencia de las personales, conforman un grupo numeroso en este estudio y son aquellas que recogen aspectos referidos al desarrollo académico y profesional del profesor universitario. En cuanto a los antecedentes, existen investigaciones que encuentran relación entre la autoeficacia docente y algunas de las variables profesionales de esta investigación, como por ejemplo con la formación pedagógica (Prieto, 2005), con los posgrados obtenidos (Vera, Salanova y Martín del Río, 2011), la facultad en la que enseña el profesor (Capelleras, 2001) o con los años de experiencia docente (Covarrubias y Mendoza, 2015; De la Torre-Cruz y

Casanova-Arias, 2007; Fernández, 2008a; Prieto, 2005; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007 y Suarez, 2017), entre otros.

1.2. Justificación e importancia del problema

El presente estudio surge de un interés personal y profesional sustentado en años de experiencia en la docencia universitaria. Además, busca responder al desafío que enfrenta la universidad actualmente puesto que la calidad de la enseñanza se constituye en una de las principales preocupaciones e intereses del siglo XXI y además, desde hace algunos años, es recurrente en la investigación educativa (Campo y Fernández, 2018; De Miguel, 2003; Díaz, 2015; Escudero, 2014; Escudero, 2019; Imbernón, 2012; López, 1999; Magaña, Aguilar y Aquino, 2017; Pérez Juste, 2000; Pumalaza, 2019; Quintanilla, 1998; Zegarra, 2014).

Tal y como señala Gómez Pérez (2000), nunca como hasta en este milenio el docente había estado sometido a demandas tan complejas e intensas que incluso podrían afectar su equilibrio y desarrollo humano. Más recientemente, Reoyo et al., (2014) afirman que cada vez se espera más del profesorado, exigiéndosele que posea además de una adecuada formación, una buena preparación intelectual, vocación por su trabajo, permanente actualización y adaptación a los nuevos contextos de aprendizaje.

Al docente universitario actual se le exige un reciclaje continuo de sus conocimientos científicos, la capacidad de generar y publicar sus propios hallazgos, así como la capacidad de adaptarse al medio tecnológico y social, y ser además un docente portador de un amplio abanico de herramientas pedagógicas que le permitan transmitir todo ese conocimiento al alumnado, teniendo en cuenta el rol del estudiante activo en su propio aprendizaje. (Díaz, 2016, p.66)

Dicho interés ha adquirido un crecimiento exponencial en nuestro país, particularmente debido a la nueva Ley Universitaria 30220 y los sistemas de acreditación nacionales y extranjeros que la universidad peruana aspira obtener. En definitiva, el gran reto para la universidad en el presente, es alcanzar la máxima calidad en la enseñanza que imparte y en la investigación que

desarrolla. Está muy claro que cuando los profesores universitarios son más competentes en el desempeño de sus funciones, mayores serán los niveles de calidad que alcancen las instituciones de educación superior (Paricio, 2013).

En este contexto, las universidades se preocupan cada vez más de los elementos que hacen de la docencia una actividad eficaz y capaz de influir positivamente en el rendimiento académico de sus estudiantes. Por ello, es necesario que cada vez más nazca el interés en el estudio de la autoeficacia docente porque es uno de los constructos más relevantes para comprender los resultados de la calidad de la enseñanza, en tanto que afecta las estrategias que utilizan los profesores y que, conscientemente o no, influye en toda la práctica docente (Tadeu, Alves da Costa, Mota y Canhina, 2016).

Sin embargo, Bandura (citado por Goddard, et al., 2000) ya hace casi dos décadas afirmó con preocupación que: “Aunque la percepción de autoeficacia docente es ampliamente reconocida por ser sumamente importante para la total comprensión del funcionamiento de una institución, ha sido objeto de poca investigación” (p. 468).

En líneas generales, cuando se ha investigado acerca de la autoeficacia se ha hecho en campos no relacionados con la educación (Boix, León y Serrano, 2017; Gómez, Platas y Pineda, 2019; Martínez, Guillén y Feltz, 2011; Pepe, Sobral Gómez y Villar; 2008; Rodríguez, López, Gómez y Rodríguez Granada, 2015), por ello, y de acuerdo con Goddard et al. (2000), su estudio resulta ciertamente novedoso y necesario. Además, incluso cuando se ha investigado sobre la autoeficacia docente, únicamente se ha focalizado en la Educación Básica, existiendo un vacío de investigaciones en el nivel universitario, a pesar de la importancia que tiene dicho nivel en cualquier país (Prieto, 2005).

En el estudio de Casas y Blanco-Blanco (2016), sobre el estado de la investigación sobre autoeficacia y la Teoría Social Cognitiva en Hispanoamérica, se encuentra que no se han localizado estudios sobre la autoeficacia del profesorado en el nivel universitario. En la misma línea y de acuerdo con lo que denuncian diferentes autores (Blanco, 2010; Burton, Bamberly y Harris-Boundy 2005; Gozalo y León del Barco, 1999; Prieto,

2007), no parece contarse con trabajos de investigación sobre la autoeficacia docente en el nivel universitario, a pesar de su especial importancia en el momento actual que vive la universidad y de las claras diferencias existentes entre la escuela y la universidad.

Por lo mencionado, esta investigación pretende responder al vacío en el estudio del constructo en el ámbito universitario. El conocer cómo es la autoeficacia docente en los profesores de la universidad ayudará a detectar los aspectos que se necesita mejorar a través de la generación de programas para la reflexión pedagógica y de formación docente que fortalezcan estas creencias. En algunos casos, los programas de formación estarán vinculados a la adquisición de conocimientos porque para poder juzgarse capaz se requiere conocimientos pedagógicos y disciplinares reales. En otros casos, se necesitará trabajar en las características más personales como, por ejemplo, las experiencias negativas previas o la mala costumbre de compararse con estándares que se consideran inalcanzables.

Los resultados obtenidos, en cuanto a la relación entre la autoeficacia y las variables personales y profesionales, deberían ser tenidos en cuenta de manera significativa por quienes proponen y diseñan los programas de formación docente en las universidades. Si bien algunas variables no pueden ser manipuladas, la información derivada del estudio ayudará a la prevención de una baja autoeficacia docente en los profesores. Así, por ejemplo, en el caso de la variable *edad de inicio en la docencia universitaria* este estudio refiere que los mayores porcentajes de alta autoeficacia se logran al iniciarse en la docencia entre los 30-40 años. Esta información debería ser aprovechada con el fin de crear programas para la prevención de bajos niveles del constructo apoyando a profesores que se inicien en otras edades.

En suma, el presente estudio es importante y necesario porque está contribuyendo al enriquecimiento del quehacer científico general y en particular al desarrollo profesional del profesorado universitario peruano.

1.3. Limitaciones de la investigación

A pesar de que los instrumentos aplicados para el recojo de la información no son extremadamente extensos, no fueron respondidos por el número de profesores que se esperaba. Es probable que las múltiples actividades y responsabilidades que tienen los docentes, y que los mantienen sumamente ocupados, haya impactado en la demora y en el número de cuestionarios respondidos. Por ello, el muestreo del estudio tuvo que ser el incidental dado que ha dependido de la voluntad de respuesta de los participantes.

Este tipo de muestreo, a pesar de que la muestra alcanzó casi a la mitad de la población (49%), no permite que la muestra sea representativa. Por eso, al no ser probabilístico, de acuerdo con lo que refieren Hernández et al. (2014), tiene la limitación de no poder generalizar o extrapolar los resultados a la población.

En cuanto a los instrumentos, es importante referir que, aunque para este estudio *la Escala de autoeficacia docente del profesorado universitario* (Prieto, 2005) posee muy buena fiabilidad, así como validez de contenido por jueces expertos, sería necesario realizar un análisis factorial que evalúe su validez de constructo.

1.4. Antecedentes

A nivel internacional destaca la investigación de Prieto (2005), pionera en el estudio del constructo de la autoeficacia docente en el ámbito universitario, quien es autora de la tesis titulada: *Las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario*, sustentada en la Universidad Pontificia de Comillas (Madrid-España) siendo una de las investigadoras más prestigiosas en el estudio de la autoeficacia docente, convirtiéndose en un referente esencial para este estudio. Ella ha construido un instrumento de sólidas propiedades psicométricas y además fiel a los fundamentos de la Teoría Social Cognitiva, convirtiéndose en un modelo para evaluar las creencias de autoeficacia docente de los profesores universitarios. Los resultados de su estudio apuntan a que es la dimensión *Evaluación del aprendizaje y de la propia función docente* aquella en la que los profesores tienen menos autoeficacia, especialmente aquellos que no han recibido una formación específica para la docencia. Asimismo, tienen

menos autoeficacia para autoevaluar su función como docentes. También se concluye que la autoeficacia disminuye en los profesores que poseen menos años de experiencia docente.

El estudio de Calle (2018) desarrollado en Cuenca (Ecuador) sobre la autoeficacia docente con una muestra de 100 profesores de Educación Secundaria aplicando la *Escala de Eficacia del Profesor* de 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) encuentra que los docentes se consideran significativamente más eficaces en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, seguidas por la eficacia en la implicación de los estudiantes y menos eficaces en el manejo de la clase.

Existen una serie de investigaciones sobre la autoeficacia, las cuales encuentran que dicho constructo se correlaciona con la variable **sexo** (género). Así, el estudio de Rodríguez, Del Valle, De la Vega y Paniagua (2018) investiga las creencias de autoeficacia de los docentes españoles de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato utilizando una muestra de 1238 profesores aplicando el *Cuestionario de autoeficacia de las competencias profesionales del docente*. En función del género, los hallazgos indican que existen diferencias significativas entre hombres y mujeres, siendo éstas últimas las que se perciben más autoeficaces. En la misma línea, la investigación realizada por Ros (2017), con 30 profesores de Educación Primaria de la región de Murcia, encuentra que los hombres presentaban menor puntuación en la autoeficacia que las mujeres.

El estudio de Herrera, Parandones y Lledó (2016) sobre la eficacia docente y personalidad, realizado con una muestra de 454 profesores españoles de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Superior; también encuentra que las mujeres son las que destacan frente a los hombres en lo referente a la autoeficacia docente.

Dapelo y Marcone (2006) investigan sobre la autoeficacia docente de una muestra de 346 estudiantes del cuarto y quinto año (práctica profesional) de la

carrera de Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (Valparaíso-Chile). En el estudio, se aplicó la *Escala de Autoeficacia en la Acción Docente* constituida por 53 ítems y construida por los propios investigadores. Los resultados revelan que la variable sexo tiene significativas diferencias, siendo las mujeres las que se perciben más eficaces que sus colegas varones para asumir la acción docente y procurar una interacción pedagógica facilitadora del aprendizaje.

Es importante acotar que si bien abundan los estudios en donde las mujeres resultan con mayor autoeficacia docente, también se han encontrado investigaciones en donde el sexo no reporta diferencias significativas para la autoeficacia (Calle, 2018; Covarrubias y Mendoza, 2015; Vizcaino, López y Klimenko, 2018). Además, y si bien son escasos, hay estudios en los que los hombres son los que poseen más autoeficacia, así por ejemplo la investigación de Ñauta (2018), en el que se aplicó la *Escala de Eficacia del Profesor* de Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001) a una muestra de 51 docentes de Educación Básica Superior y Bachillerato general unificado de Cuenca (Ecuador), reporta que son más bien los varones los que cuentan con una mayor autoeficacia docente (mujeres tienen una media de 3.60 y los varones de 3.97).

Por otro lado, Riggs (1995) encuentra que en lo referente a la enseñanza de las ciencias, son los hombres los que poseen mayor autoeficacia. El autor sostiene que estos resultados posiblemente se deben a que la docencia en el ámbito científico se asocia más al género masculino.

Algunos autores han intentado dar una explicación a la relación entre sexo/género del profesor y su autoeficacia docente. Así, Ross (1994) indica que posiblemente la frecuente mayor autoeficacia de las profesoras se deba al estereotipo de género que existe, puesto que las competencias que se consideran necesarias para anteceder la enseñanza guardan una estrecha relación con el rol que se otorga socialmente y de manera predominante a las mujeres, definiéndose la actividad pedagógica como una profesión eminentemente femenina.

Es importante resaltar que estos resultados son de estudios realizados en educación básica, sin embargo, parece que en los de educación universitaria los resultados no son tan claros. Así, en el estudio de Prieto (2005), con una muestra de profesores universitarios españoles, se encuentra que los mejores niveles de autoeficacia lo tienen las mujeres. En cambio, en la tesis doctoral de Capelleras (2001), sobre los factores condicionantes de la calidad de la enseñanza universitaria, se revela que en la autoeficacia para la función docente no se observan diferencias significativas en cuanto al sexo.

Con respecto a cómo se relaciona la autoeficacia docente con la variable **edad en años del profesor**, la tesis de maestría realizada por Guerra (2008) aborda el tema de las creencias epistemológicas y de eficacia docente de profesores que postulan al programa de acreditación de excelencia pedagógica y su relación con las prácticas de aula. Así, se encuentra que el grupo de profesores más joven (25 a 36 años) posee más autoeficacia docente que el de mayor edad (50 a 67 años) mostrando éste último también una menor autoeficacia que los grupos de profesores de 37 a 43 años y de 44 a 49 años. Similares hallazgos fueron encontrados por Tailamu y Oim (2005) quienes concluyeron que los profesores de mayor edad son los menos autoeficaces.

A Capelleras (2001) también le interesó conocer la relación entre la autoeficacia docente y la variable edad del profesorado de nivel universitario de cuatro facultades (Ciencias, Ciencias Económicas y Empresariales, Derecho, Filosofía y Letras) de la Universidad Autónoma de Barcelona (España) a través de la aplicación de una escala construida para tal fin y conformada por dos dimensiones: Autoeficacia docente y Autoeficacia investigadora. A diferencia de los estudios mencionados, sus hallazgos indican que la autoeficacia para los aspectos relacionados con la función docente, aumentaba con la edad de los profesores, sin embargo, las diferencias entre los grupos de edad no fueron significativas en ningún caso. En lo referente a la autoeficacia para la función de investigación, existieron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de profesores más joven (menos de 35 años) y cada uno de los otros

rangos de edad. Se concluyó que los profesores más jóvenes tienen menos autoeficacia para la función de investigación.

Aunque varias investigaciones han considerado como una variable que se relaciona con la autoeficacia docente a la **experiencia del profesor**, ella no ha arrojado resultados tan claros. Por un lado, algunos estudios sostienen que las creencias de autoeficacia aumentan junto con el incremento de los años de experiencia del profesor, mientras que otros trabajos indican lo contrario: son los profesores menos experimentados los que poseen mejores percepciones de autoeficacia docente.

Entre los primeros estudios, es decir aquellos que apoyan que las creencias de autoeficacia docente aumentan con los años de experiencia, se encuentra el realizado por De la Torre-Cruz y Casanova-Arias (2007) quienes estudiaron las variables en 339 participantes: 188 estudiantes de Magisterio (Educación Infantil y Primaria) y 151 docentes en ejercicio de colegios públicos y privados de la provincia de Jaén (España). Para el estudio se adaptó al castellano la *Teacher Efficacy Scale* (Gibson y Dembo, 1984) revelando que los profesores en ejercicio, es decir, los que tenían experiencia docente, realizaban atribuciones más favorables respecto a la habilidad percibida para afectar de un modo positivo el rendimiento académico de los estudiantes, así como para mantenerlos implicados en las tareas de aprendizaje propuestas y llevar a la práctica una serie de acciones destinadas a neutralizar el comportamiento disruptivo; que los estudiantes de Magisterio cuya única experiencia docente estaba conformada por algunas prácticas pre-profesionales.

Los resultados del estudio se explicaron en base a la primera fuente de la autoeficacia docente, es decir, por las experiencias directas o de dominio, puesto que cuando los profesores en ejercicio verifican que su actuación origina resultados deseados como, por ejemplo, la mejora académica del estudiante, incrementan su percepción de autoeficacia, especialmente en aquellas situaciones en las que alcanzan el éxito en una tarea compleja y sin apoyo.

En este estudio, el promedio de años de dedicación al ejercicio docente en los profesores en ejercicio era superior a 15 años, tiempo que se prevé suficiente

para haber vivido una gran diversidad de experiencias exitosas que consoliden la percepción de la propia capacidad docente. Esta interpretación no descarta la posibilidad de considerar que durante el período de iniciación en el aula (prácticas pre-profesionales), los estudiantes de Magisterio no gozasen de tales vivencias triunfales, sin embargo, parece muy factible que las mismas hayan sido logradas mediante elevadas dosis de ayuda externa o acompañamiento por parte de sus tutores, lo que hace más difícil que dichas experiencias fueran percibidas como resultado de la propia capacidad.

En la misma dirección, Tschannen-Moran y Woolfolk (2007) encuentran que al comparar a profesores noveles (tres o menos años de experiencia docente) con los experimentados (cuatro o más años de experiencia docente), aplicando el instrumento *Teacher's Sense of Efficacy Scale* (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001), son los noveles los que cuentan con menor nivel del constructo. Los investigadores señalan que es posible que los profesores comiencen sus carreras con baja autoeficacia, pero conforme pasan los años van encontrando mejores estrategias de enseñanza las cuales contribuyen a mejorar su desempeño docente y de este modo su autoeficacia.

Estudios más recientes encuentran también relación entre la autoeficacia y los años de experiencia del profesor. Uno de ellos es el de Suárez (2017) en donde participó una muestra de 86 profesores de colegios que conforman la Asociación de los Llanos Orientales de la Unión Colombiana del Sur. El instrumento aplicado fue la *Escala de Eficacia Docente* de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) conformada por tres subescalas: compromiso, instrucción y gestión. Los resultados refieren que sí existe correlación significativa entre la subescala gestión y los años de experiencia. Así, cuanto mayor sea la antigüedad docente, mayor será la seguridad y percepción de capacidad para mantener el orden de la clase y conservar la disciplina.

Otro estudio es el de Vizcaino, López y Klimenko (2018) cuyo objetivo fue explorar las relaciones que se establecen entre las creencias de autoeficacia y el desempeño docente en una muestra de 250 profesores de una universidad cubana, utilizando la *Escala de autoeficacia docente del profesorado*

universitario de Prieto (2005). Los hallazgos indican que el 55.2% de los profesores que se sienten poco capaces de incorporar las iniciativas de los alumnos, como el 87% de los que no se sienten capaces de ser flexibles en la planificación de su enseñanza, son los profesores con menos años de experiencia.

Por otro lado, existe otro grupo de trabajos cuyos hallazgos apuntan a que más bien son los profesores menos experimentados los que poseen mejores percepciones de autoeficacia docente. Entre ellos destaca el trabajo de Benz, Bradley, Alderman y Flowers (1992) quienes seleccionaron estudiantes que se formaban para ser maestros y profesores con experiencia docente y les pidieron que indicaran el grado en el que se sentían capaces de afrontar quince situaciones diferentes en las que se hacía necesario usar diversas estrategias. El estudio concluyó que la autoeficacia docente de los estudiantes era mayor que la de los profesores. Sin embargo, estos resultados fueron opuestos en lo referente a la planificación y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, en donde los profesores experimentados mostraron más autoeficacia docente.

En la misma línea, la investigación de Brousseau, Book y Byers (1988) ha demostrado que las creencias de autoeficacia son mayores en los estudiantes que se forman para ser maestros que la que tienen los docentes experimentados y, además que, frecuentemente la percepción de autoeficacia cambia durante el primer año de ejercicio profesional. Igualmente, los estudios de Soodak y Podell (1997) sostienen que las creencias de autoeficacia de los profesores cambian durante el primer año de su ejercicio profesional, mostrando una disminución considerable. También encontraron que aunque la autoeficacia docente vaya aumentando en los maestros conforme incrementan sus años de experiencia, la autoeficacia de los estudiantes que se forman para ser maestros siempre es mayor.

El estudio de Covarrubias y Mendoza (2015) encuentra, en una muestra de 544 profesores chilenos de Educación Básica, que los docentes con 6 a 10 años de experiencia reportan una alta autoeficacia para las estrategias de enseñanza y aprendizaje, mientras que los que tienen entre 11 y 15 años evidenciaron

niveles de autoeficacia inferiores para todos los factores de la *Teacher Sense of Efficacy Scale* (TSES) de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001).

Weinstein (1988) intenta explicar por qué a veces los profesores noveles poseen mayor autoeficacia docente que los experimentados, señalando que podría deberse a que los noveles tienen una visión no realista y excesivamente confiada sobre sus habilidades docentes, justamente por su falta de experiencia y desconocimiento sobre las capacidades necesarias para el ejercicio docente. Asimismo, a menudo los profesores noveles acceden a la profesión con grandes expectativas sobre el tipo de impacto que podrán ejercer en la vida de los estudiantes, pero luego se dan un doloroso golpe con la realidad cuando perciben que es más difícil de lo que esperaban.

Otro intento para explicar por qué los profesores noveles o los estudiantes que se están formando para ser maestros podrían poseer mayor autoeficacia docente, es el que señalan Ghaith y Yaghi (1997): el trato continuo y prolongado con los estudiantes, así como el convencimiento y constatación de que el entorno más próximo también influye en la determinación de actitudes, valores o esfuerzo ejercido, son los que pueden hacer albergar a los profesores experimentados un mayor nivel de incertidumbre respecto a la verdadera fortaleza de la educación formal como una actividad relevante para incidir en la esfera personal y académica de los estudiantes, adoptando de este modo una perspectiva más realista, menos sublime y en algunos casos incluso pesimista de su labor.

El nivel de preparación o **formación académica del profesor** constituye otra variable que se relaciona con la autoeficacia docente. Una mayor formación académica puede disminuir la incertidumbre acerca de la propia capacidad docente y, como consecuencia, incrementar la autoeficacia. La investigación realizada por (1992) mostró que si los profesores se perciben bien preparados para enseñar su asignatura tienden a observar a sus estudiantes más implicados en su aprendizaje.

En la misma línea, Valverde (2011) cuando investiga al profesorado del nivel universitario de dos instituciones de educación superior, una ecuatoriana

y otra colombiana, encuentra que son tres las variables que más se relacionan con la autoeficacia: el nivel de preparación para enseñar su asignatura, el nivel de satisfacción docente y la responsabilidad del profesor en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.

La variable **compromiso con la profesión docente** fue propuesta por Coladarci (1992) como un aspecto importante para el estudio de la autoeficacia, entendiéndose como la elección del profesor de dedicarse nuevamente a la docencia si pudiera o tuviera que hacerlo. Los resultados señalaron la existencia de una relación entre dicha variable y las creencias de autoeficacia de los profesores.

Otros estudios (Fresko, Kfir y Nasser, 1997) sugieren que los altos niveles de compromiso docente se experimentan cuando existe un sentido de pertenencia o propósito en el trabajo que se realiza. Profesores sin sentido de pertenencia no son tan comprometidos como los demás, posiblemente debido a frustraciones en su trabajo. Sin embargo, hay que tener en cuenta que los profesores no solamente consideran que abandonarían o no elegirían de nuevo la profesión docente debido a la frustración sino también porque pueden ser atraídos por actividades alternativas.

Las **características del grupo de estudiantes** conforman un conjunto de variables relevantes para la autoeficacia docente. Raudenbush et al. (1992) investigaron al respecto buscando descubrir las causas de la autoeficacia docente en la educación superior cuando un mismo docente imparte clases a diferentes grupos de estudiantes. La conclusión permite señalar que la autoeficacia de un mismo profesor varía en función del grupo de estudiantes.

De entre todo el conjunto de variables que conforman las características del grupo de alumnos, según Ashton y Webb (1986), el **rendimiento académico** es la más importante. De acuerdo con el estudio, la capacidad de los estudiantes para aprender afecta positivamente a las creencias de autoeficacia docente de los profesores. Sin embargo, el efecto sería menor en las aulas donde hubiera gran heterogeneidad de niveles de capacidad de aprendizaje.

Aunque los resultados son muy limitados, pareciera que el **número de estudiantes** es también una característica del grupo que ejerce impacto, ya que los profesores suelen percibirse más autoeficaces en los grupos poco numerosos (Capelleras, 2001).

También, según Newman, Rutter y Smith (1989), el **nivel de disciplina** que muestre el grupo se convierte en otro factor relacionado con la eficacia del profesor. Los docentes sienten disminuida su autoeficacia cuando se enfrentan a grupos de estudiantes con conductas conflictivas e interrupciones en clase, percibiendo que conforme aumenta la situación desafiante, menores son las creencias sobre su capacidad para poder controlarla. Las investigaciones llevadas a cabo por Ross (1994) confirman estos resultados, concluyendo que la autoeficacia docente es mayor cuando los estudiantes mantienen la disciplina y tienen más capacidad de aprendizaje.

La autonomía y libertad que posea el profesor, es decir, su **libertad de cátedra** en la elaboración de los programas y en la estructuración de su tarea docente así como la sensación de independencia que se deriva de ello, influye de forma positiva en las creencias de autoeficacia docente (Chiang, Nuñez y Huerta, 2005; Gozalo y León del Barco, 1999).

Por otro lado, resulta interesante el estudio de Tesouro, Corominas, Teixidó y Puiggali, (2014) cuyo objetivo fue indagar si la autoeficacia docente está relacionada con el **estilo de enseñanza** que adoptan los profesores. Ellos aplicaron instrumentos a 259 profesores de la Universidad de Girona (España) con dedicación docente de 9 o más créditos y a miembros activos en tareas de investigación. El estudio concluye que existe una alta asociación entre la autoeficacia docente y el estilo de enseñanza centrado en el alumno y una asociación más moderada con el estilo docente centrado en los contenidos.

En el Perú, lamentablemente, el estudio del constructo no ha sido abundante y menos aún en el ámbito universitario. Así, dentro del grupo de estudios realizados a nivel nacional destaca el de Portocarrero (2014). Su objetivo fue determinar el grado de relación entre el **desarrollo profesional** y la autoeficacia docente de 125 profesores de la Universidad Nacional Hermilio

Valdizán de Huánuco. Los resultados indicaron que existe relación significativa y positiva entre el desarrollo profesional y la autoeficacia docente en las dimensiones de planificación de la enseñanza, implicación de los alumnos en el aprendizaje, interacción y creación de un clima positivo en el aula y evaluación del aprendizaje.

Un siguiente estudio es el que realizó Drinot (2012) cuya finalidad fue, en primer lugar, examinar la relación entre la autoeficacia del docente y la **calidad del manejo de aula** en su práctica pedagógica, teniendo en cuenta el auto reporte del maestro y el reporte de los estudiantes. En segundo lugar, 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 docentes y una a 401 alumnos de ambas instituciones educativas.

Para evaluar la autoeficacia docente se utilizó la *Escala de Eficacia Percibida de los Maestros* de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001). Los resultados indicaron que los docentes que poseen una mayor autoeficacia obtuvieron también un mejor manejo de aula en su práctica pedagógica. Asimismo, los docentes de la institución privada se autoevaluaron como más eficaces que los docentes de la institución pública.

Al igual que la investigación anterior, en la de Fernández (2008a) también se exploró la autoeficacia del docente aplicando la *Escala de Eficacia Percibida de los Maestros* de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001). Se aplicó a una muestra de 313 maestros de primaria de las diferentes UGEL de Lima Metropolitana teniendo en cuenta las variables demográficas de género, estado civil, centro de formación docente y años de servicios. Los resultados mostraron diferencias significativas únicamente en la variable **años de servicio**. Así, los maestros con 21 o más años obtienen puntajes significativamente mayores en todas las áreas del constructo.

En el estudio de Fernández (2008b) se utilizó una muestra de 929 maestros peruanos de escuelas primarias y secundarias de Lima y se relacionó diversas variables destacando la del factor de **estrés**, tipo de personalidad y autoeficacia. Los resultados muestran un alto nivel de estrés de los profesores y a la

autoeficacia como una variable protectora que ayuda a prevenir el burnout de los docentes.

En congruencia con la investigación anterior, es importante acotar que siendo la profesión docente una de las más estresantes por la alta responsabilidad que significa trabajar con seres humanos en formación (Salanova, Llorens y García-Renedo, 2003), una alta autoeficacia proporciona la posibilidad de manejar y enfrentar los posibles estresores ambientales impidiendo que lleguen a convertirse en amenazantes y nocivos. Por eso, Rodríguez-Mateo, García y Rodríguez-Trueba (2017) concluyen que la reducción del burnout, o síndrome de estar quemado en el trabajo, se puede lograr a través de la mejora de la eficacia de los docentes. En suma, “los estresores tienen un impacto menos negativo para el individuo cuando tienen percepciones sobre sí mismos más positivas, en concreto altos niveles de autoeficacia” (Grau, Salanova y Peiró, 2000, p. 70).

En este sentido, todo lo afirmado apoya las predicciones que plantea la Teoría Social Cognitiva cuando sostiene que las creencias de autoeficacia facilitan el bienestar, en cambio, la existencia de dudas sobre la capacidad para desempeñar el rol profesional genera disminución del rendimiento y en consecuencia estrés (Bandura, 2001).

En consonancia con lo mencionado, las autoridades universitarias deben trabajar por desarrollar el constructo en su profesorado porque es más probable que los docentes con altas creencias de autoeficacia logren, además de rendir más, tener mejores posibilidades de manejar el estrés y, por si fuera poco, también adoptar enfoques más centrados en el estudiante y no en el profesor (Swars, 2005), es decir, con una visión *constructivista* del aprendizaje

II. OBJETIVOS

*“If I have the belief that I can do it,
I shall surely acquire the capacity to do
it
even if I may not have it at the
beginning.”*

~ Mahatma Gandhi ~

Lo que se pretende alcanzar con la investigación, es decir, los objetivos del estudio son los que aparecen seguidamente:

2.1. Objetivo general

Conocer qué relación existe entre las variables personales/profesionales y la autoeficacia docente del profesorado de una universidad privada de Lima.

2.2. Objetivos específicos

- 2.2.1. Describir la relación que existe entre las variables personales y la autoeficacia docente del profesorado de una universidad privada de Lima.
- 2.2.2. Describir la relación que existe entre las variables profesionales y la autoeficacia docente del profesorado de una universidad privada de Lima.
- 2.2.3. Conocer la autoeficacia docente, en cada una de sus cuatro dimensiones, de los profesores de una universidad privada de Lima.

III. HIPÓTESIS

“Lo que la universidad y los profesores universitarios podemos dar a nuestros estudiantes es ese plus de aprendizaje y desarrollo formativo que ellos no podrían adquirir por sí solos. No se trata de sustituir su propio protagonismo en el aprendizaje sino de optimizar su capacidad. Con nosotros deberían poder hacer cosas que no podrían hacer, harían peor o tardarían más en lograr por ellos mismos. Eso es justamente lo que justifica nuestra actuación como docentes y el punto que centra nuestros compromisos.”

~ Miguel Ángel Zabalza ~

A partir de los objetivos del estudio se derivan las siguientes hipótesis:

3.1. Hipótesis general:

Existe relación estadísticamente significativa entre las variables personales/profesionales y la autoeficacia docente del profesorado de una universidad privada de Lima.

3.2. Hipótesis específicas:

Hipótesis 1:

Existe relación estadísticamente significativa entre las variables personales y la autoeficacia docente del profesorado de una universidad privada de Lima.

Hipótesis 2:

Existe relación estadísticamente significativa entre las variables profesionales y la autoeficacia docente del profesorado de una universidad privada de Lima.

Hipótesis 3:

La autoeficacia docente es diferente en cada una de sus cuatro dimensiones en los profesores de una universidad privada de Lima.

IV. MARCO TEÓRICO

“Self-confidence is the first requisite to great undertakings.”

~ Samuel Johnson ~

4.1. La Teoría Social Cognitiva de Bandura

Durante la revolución cognitiva surge un paradigma contrario al conductista que destaca el estudio de los procesos internos de la persona como aspectos dinámicos de su ser. A partir de ello, Albert Bandura, con su Teoría Social Cognitiva se centra en las creencias autorreferentes como elementos esenciales para entender el comportamiento humano. De este modo, se aborda al ser humano como un ser creador y capaz de modificar sus propias condiciones de vida en constante relación con su entorno, dando paso a lo que se ha denominado *Determinismo Recíproco Triádico*, es decir, la interacción dinámica de los factores personales, ambientales y del comportamiento (Bandura, 1987a).

De acuerdo con Olaz (2003), las personas utilizan sus patrones de éxito y de fracaso, el establecimiento de metas, etc., como señales para evaluar su eficacia en sus actividades futuras y a partir de lo que proporcionan dichas señales, se forman juicios de autoeficacia o creencias sobre sus propias capacidades que influyen de manera consciente o inconsciente en su vida.

4.1.1. De la Teoría del Aprendizaje Social a la Teoría Social Cognitiva

La Teoría del Aprendizaje Social de Bandura se denomina también aprendizaje vicario, de observación, por imitación o de modelado. Se basa en una situación social en la que al menos participan dos individuos: uno realiza la conducta (modelo) y el otro es el sujeto que observa la conducta (aprendiz).

Inicialmente, este tipo de aprendizaje se intentó explicar desde el conductismo, pero al hacerse insuficiente, se pasó a un enfoque más cognitivo. Bandura (2001) consideró preciso reconocer las representaciones mentales para comprenderlo pues entre la observación realizada y la imitación de la conducta intervienen factores cognitivos que ayudan al individuo a decidir si lo observado se imita o no. Entre los factores cognitivos tenemos la reflexión y la simbolización, así como la previsión de consecuencias basadas en procesos de comparación, generalización y autoevaluación. De este modo, el comportamiento humano obedece al ambiente, pero también a factores personales.

Por lo mencionado, aunque la teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura comenzó en el marco del conductismo, pronto se evidenció que era necesario hacer referencia a elementos cognitivos (representaciones, estructuras y procesos mentales). Por eso, fue luego redefinida, por el propio Bandura, como Teoría Social Cognitiva (Garrido, 1987).

La Teoría Social Cognitiva es *social* por su reconocimiento del origen social de los pensamientos y acciones humanas. Es *cognitiva* por el reconocimiento de la contribución de los procesos de pensamiento a la motivación, la emoción y la conducta humana (Bandura, 1987a).

Sin duda, la Teoría Social Cognitiva propuesta por Bandura muestra una nueva concepción de la naturaleza del ser humano, en donde la persona programa sus acciones y en donde el ambiente, la conducta y la persona se determinan de forma recíproca.

4.1.2. El autosistema y las capacidades básicas del ser humano en la Teoría Social Cognitiva

En la Teoría Social Cognitiva, Bandura subraya la importancia del autosistema, formado por el conjunto de procesos por los que la persona regula su conducta a través de factores internos y reacciones autoevaluadoras. El autosistema suministra mecanismos de referencia y un conjunto de subfunciones que permiten percibir, regular y evaluar la conducta, otorgándole

a la persona una capacidad autorreguladora sobre sus pensamientos, sentimientos y acciones a través de cinco capacidades básicas. De esta manera, la conducta humana es el resultado del interjuego entre el autosistema y las influencias del medio externo (Pajares, 1996).

Para Bandura (2001) la persona es un ser *agente* que hace que las cosas sucedan intencionalmente debido a sus propias acciones. La *agencia humana* se refiere a los actos que se realizan con intención y que tienen un propósito. Entonces, el poder originar acciones que permitan alcanzar ciertos propósitos es la clave de la *agencia humana*. El poder de la agencia humana radica en unos rasgos denominados capacidades cognitivas fundamentales o básicas que organizan el comportamiento del ser humano.

4.1.2.1. Capacidad simbólica

Esta capacidad permite a las personas utilizar los símbolos y de este modo contar con un poderoso medio de cambio y adaptación al medio ambiente que confiere una gran flexibilidad y permite trascender a la propia experiencia sensorial. Asimismo, otorga significado y continuidad a las experiencias vividas.

Los símbolos van a posibilitar la comunicación con los demás en cualquier momento, distancia y lugar. Igualmente, posibilitan la representación cognitiva del entorno para que se ensaye simbólicamente posibles soluciones a las situaciones problemáticas, eligiéndose la mejor según su resultado, antes de ponerla en práctica en la realidad. En otras palabras, las personas pueden formar una combinación de comportamientos que le permiten construir posibles soluciones para resolver los problemas que deben enfrentar en su vida (Noboa y Serrano-García, 2006). De esta manera se evita la ejecución de acciones que podrían tener consecuencias desafortunadas que lleven a la frustración.

4.1.2.2. Capacidad de previsión o planificación

La capacidad de previsión permite tener una perspectiva de futuro, prediciéndose las consecuencias probables de las acciones. La previsión

posibilita la motivación y regulación de los actos convirtiendo las posibles consecuencias en motivadores cognitivos eficaces.

Las personas predicen las consecuencias más probables de sus acciones futuras, se ponen metas a sí mismos y planifican cursos de acción para situaciones previstas en el futuro porque las formas conocidas resultan ineficaces o dañinas.

Esta capacidad puede dar lugar a una conducta incluso cuando las condiciones presentes puedan no ser idóneas, otorgándole mayor flexibilidad y autonomía que los determinantes del entorno presente.

Según Bandura (1987a) “al representar simbólicamente los resultados deseados, el sujeto puede convertir las consecuencias futuras en motivadores y reguladores actuales de la conducta previsor. La previsión se traduce en actos mediante la ayuda de mecanismos de autorregulación” (p. 39). De esta forma, los sucesos previstos para el futuro se convierten temporalmente en antecedentes de las acciones que se ejecutan en el presente.

4.1.2.3. Capacidad vicaria

Esta capacidad se fundamenta en el rápido aprendizaje que tenemos de la conducta de otras personas y de las consecuencias que produce. De esta forma, el aprendizaje a través de la observación permite experimentar lo que las otras personas hacen, notar las consecuencias deseables del comportamiento, proporcionando así suficiente incentivo para imitar su ejecución (Noboa y Serrano-García, 2006).

Con esta capacidad se adquieren nuevos patrones de conducta y complejas habilidades sin tener que apelar al ensayo y error, reduciéndose consecuencias negativas de los errores que frecuentemente podrían ser perjudiciales o fatales. Por eso, la reducción de los procesos de adquisición, que proporciona este tipo de aprendizaje, es vital tanto para el desarrollo como para la supervivencia del ser humano. Cuanto más arriesgadas puedan ser las consecuencias de los errores cometidos o cuantas menos características innatas tenga la conducta, más ha de utilizarse este tipo de aprendizaje.

Incluso algunas capacidades complejas, específicamente humanas, como las habilidades lingüísticas, sólo pueden conseguirse a través del aprendizaje vicario puesto que es imprescindible que el niño sea expuesto al modelo para que adquiera el lenguaje. Por lo mencionado, no es sorprendente que gracias a sus grandes ventajas, el hombre haya instaurado formalmente un sistema de transmisión social haciendo uso de este tipo de aprendizaje en la sociedad.

4.1.2.4. Capacidad de autorregulación

Gran parte de la conducta se encuentra motivada y regulada por criterios internos y reacciones autoevaluadoras de los propios actos. De acuerdo con Bandura (1987a) “una vez que se han establecido los criterios personales, las discrepancias entre una actuación y el criterio con el que se mide activa las autorreacciones evaluadoras que sirven para influir la conducta posterior” (p. 41). De esta forma, estableciendo condiciones ambientales facilitadoras, utilizando métodos cognitivos y por medio del autorreforzamiento la persona realiza una función reguladora sobre sus propios actos y sobre su motivación.

Es importante considerar que las influencias ambientales afectan continuamente a las funciones autorreguladoras. A través del proceso de socialización la capacidad autorreguladora se desarrolla y erige, posibilitando internalizar las demandas y sanciones del entorno, creando controles internos que guían el comportamiento.

4.1.2.5. Capacidad de autorreflexión

Es una capacidad que caracteriza y distingue al ser humano. Mediante ella se analizan las experiencias y se reflexiona sobre los procesos mentales, alcanzando un conocimiento sobre sí mismo y el entorno, pudiendo además evaluar y modificar los pensamientos (Bandura, 1987a).

La capacidad autorreflexiva permite que la persona sea capaz de observar sus ideas, actuar sobre ellas o predecir los acontecimientos futuros a partir de las mismas y juzgar si son adecuadas con el fin de modificarlas si es necesario.

Esta capacidad permite también que la persona interprete los resultados de su conducta, información que le posibilita alterar su ambiente y sus creencias personales que influirán en su desempeño posterior. Por lo tanto, existe una triada conformada por la *conducta*, el *ambiente* y los *pensamientos*, entre los que existe una interrelación recíproca basada en su mutua influencia. Esta triada es la base del Determinismo Recíproco Triádico.

El ser humano realiza una considerable cantidad de pensamiento autorreflexivo, aumentando o disminuyendo sus esfuerzos según sean sus creencias sobre sus propias capacidades. Entonces, gracias a la capacidad autorreflexiva, es capaz de generar creencias sobre sí mismo. Dentro de este sistema de creencias una de las más importantes es la referida a la opinión sobre la propia capacidad para afrontar con eficacia las distintas situaciones. Esta autorreflexión acerca de las propias capacidades es la base de las creencias de autoeficacia.

Las creencias de autoeficacia influyen poderosamente en la manera en que se actúa, ellas determinan en gran parte las decisiones, el esfuerzo que se realiza y la perseverancia ante las dificultades. Además, frecuentemente dichas creencias predicen mejor los resultados que se obtendrán, que las acciones ejecutadas previamente.

A manera de resumen, en la Tabla 4.1, se observan las cinco capacidades básicas del ser humano.

Tabla 4.1. Capacidades básicas del ser humano

<i>CAPACIDADES BÁSICAS DEL SER HUMANO</i>	<i>POSIBILIDADES</i>
1. Simbólica	<ul style="list-style-type: none"> • Representar mental y simbólicamente el futuro. • Anticipar consecuencias de la conducta.
2. Previsión	<ul style="list-style-type: none"> • Prever resultados y actuar en consecuencia. • Los posibles resultados se convierten en motivadores.
3. Vicaria	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender observando a los otros.
4. Autorreguladora	<ul style="list-style-type: none"> • Regular el comportamiento.
5. Autorreflexiva	<ul style="list-style-type: none"> • Generar creencias sobre uno mismo.

Fuente: Martínez y Salanova (2006, p. 179)

4.1.3. Los patrones de la conducta humana en la Teoría Social Cognitiva

Durante mucho tiempo se discutió dónde se encuentran las causas de la conducta de los seres humanos, si es en los factores externos- ambientales o en los internos-personales. Hoy se sabe que:

Tanto los factores fruto de la experiencia como los fisiológicos interactúan, muchas veces de forma intrincada, para determinar la conducta. Incluso en los patrones de conducta elaborados casi enteramente a partir de la experiencia, se hallan presentes algunos elementos rudimentarios que provienen de la dotación natural. (Bandura, 1987a, p. 42)

En la actualidad existen perspectivas menos polarizadas y más integradoras en cuanto al papel conjunto de ambos factores a las que se denominan Modelos de Interaccionismo. Así, la Teoría Social Cognitiva abandona el modelo de causalidad lineal postulado por diversas posturas teóricas y asume el Determinismo Recíproco Triádico.

A continuación, se hace una revisión de los Modelos de Interaccionismo enfatizando en el Determinismo Recíproco Triádico. Asimismo, a pesar de su inexactitud por no considerar la complejidad del ser humano, revisaremos también, y en primer lugar, los Modelos Deterministas Unidireccionales o Dicotómicos porque son sus antecedentes.

4.1.3.1. Modelos de Determinismo Unidireccional

Son modelos radicales que sostienen que la conducta es controlada por influencias ambientales o personales. La Teoría Social Cognitiva se opone a estas posturas porque tienen serias limitaciones. Dentro de este enfoque hay dos modelos que se presentan a continuación.

a.) Determinismo Personal Unidireccional

Este modelo incluye principios psicoanalíticos y cognitivos extremos, considerando que la conducta es causada por fuerzas situadas en el interior del propio individuo tales como los instintos, las motivaciones, rasgos y demás

fuerzas motivadoras (Bandura, 1987a). De esta forma, no tiene en cuenta lo compleja que puede ser la forma de respuesta de los seres humanos, subestimándose el papel que juegan los factores ambientales. Esta postura fue desestimada porque “los motivos internos no pueden explicar el hecho de que la frecuencia y la fuerza de una determinada conducta varíen notablemente según las situaciones, las personas y los momentos” (Bandura, 1987b, p. 16).

b.) Determinismo Ambiental Unidireccional

Es la postura opuesta a la anterior. Según Day y Skinner (citados por Bandura, 1987a): “Los actos están regulados por los estímulos externos actuales y por la estimulación ambiental del pasado” (p. 43). Por eso, el ambiente aparece como una fuerza autónoma que determina, organiza y controla la conducta haciendo que varíe conforme cambian las circunstancias del entorno, por lo tanto, el papel de la persona se reduce a responder de forma pasiva a dichas fuerzas.

Es importante indicar que los defensores de esta postura supieron reconocer la interdependencia de las influencias personales y ambientales, sin embargo, se examina al entorno como el instigador contra el que la persona actúa. Por lo tanto, aunque los defensores de este modelo conocen el causal bidireccional, se niegan a reconocerlo y manifiestan que el control de la conducta es determinado exclusivamente por el ambiente, considerándolo como un factor determinante. De acuerdo con ello, Skinner (citado por Bandura, 1987a) afirma que: “El individuo no actúa sobre el mundo, sino que el mundo actúa sobre él” (p. 43).

4.1.3.2. Modelos de Interaccionismo

Las fuertes limitaciones de los Modelos Unidireccionales provocaron que fueran abandonados por resultar insuficientes. Sostener que el ambiente es el único que determina la conducta del individuo o que al ser humano no le afectan los hechos sino la percepción que tiene de ellos es ignorar que el entorno y la persona determinan, en parte, las acciones. Por eso, se han ido adoptando posturas que conciben la conducta como el resultado de la interacción de los

factores tanto personales como ambientales y no un producto de cada factor por separado: son los Modelos de Interaccionismo. Seguidamente, se revisarán tres tipos de modelos enfatizando en el Determinismo Recíproco Triádico, propuesto por Bandura (2001).

a.) Interaccionismo Unidireccional

En el Interaccionismo Unidireccional “las personas y el medio se consideran entidades independientes, que se combinan para producir la conducta” (Bandura, 1987b, p. 23). El enfoque se representa como aparece en la Figura 4.1.

$$(C = f(P, M))$$

Figura 4.1. Modelo de Interaccionismo Unidireccional

Fuente: Adaptado de Bandura (1987b)

En este modelo *C* es la conducta, *P* es la persona y *M* es el medio. El modelo no reconoce que la *persona* y el *medio* se afectan entre sí. Además, considera que los factores que influyen en la *conducta* van en una sola dirección. El *medio* y la *persona* originan de forma unidireccional la *conducta*, pero ella no les afecta. En suma, esta postura es limitada por una serie de aspectos. Por un lado, la *persona* y el *medio* funcionan con independencia cuando deberían determinarse entre sí; por otro lado, considera a la *persona* como causa independiente de su propia conducta, cuando es a través de las acciones que las personas producen condiciones ambientales que a su vez afectan a la conducta recíprocamente. Igualmente, las experiencias que se obtienen a través del comportamiento determinan, en parte, lo que se hace y estos factores influyen en las conductas que se realizarán (Bandura, 1987b).

b.) Interaccionismo Bidireccional Parcial

En esta postura se “reconoce que las influencias personales y las ambientales son bidireccionales, pero mantienen un punto de vista

unidireccional con respecto a la conducta” (Bandura, 1987b, p. 23) y se representa como aparece en la Figura 4.2

$$(C = f(P \leftrightarrow M))$$

Figura 4.2. Modelo de Interaccionismo Bidireccional Parcial

Fuente: Adaptado de Bandura (1987b)

El modelo considera que la *conducta* no interactúa con los otros factores (*persona y medio*) sino más bien es el resultado de la interacción realizada entre ellos. La *conducta* es solamente un producto que no interviene en el proceso causal.

c.) El Determinismo Reciproco Triádico

Este es el modelo propuesto por la Teoría Social Cognitiva de Bandura. Así, “la conducta, los factores cognitivos y demás factores personales y las influencias ambientales operan de forma interactiva como determinantes recíprocos” (Bandura, 1987a, p. 43). Esta reciprocidad otorga la posibilidad de ejercer cierto grado de control sobre el destino y establecer límites para la autodirección ya que las personas no solamente son capaces de conocer y ejecutar sino también son autorreactivas con capacidad de autodirección.

Para comprender claramente el concepto de autoeficacia hemos de ubicarlo en el contexto de la Teoría Social Cognitiva de Bandura la cual no considera que la persona esté guiada únicamente por fuerzas internas ni determinada y controlada por estímulos externos, sino que la persona se ve como proactiva y autorreguladora de su propia conducta. (Martínez y Salanova, 2006, p. 178)

Este enfoque permite el estudio del ser humano en toda su complejidad considerando los múltiples factores que operan como determinantes, así como sus influencias interactivas, puesto que se analiza la conducta dentro del marco teórico de la reciprocidad triádica, las interacciones recíprocas de la conducta, el ambiente y los factores personales como las cogniciones (ver Figura 4.3).

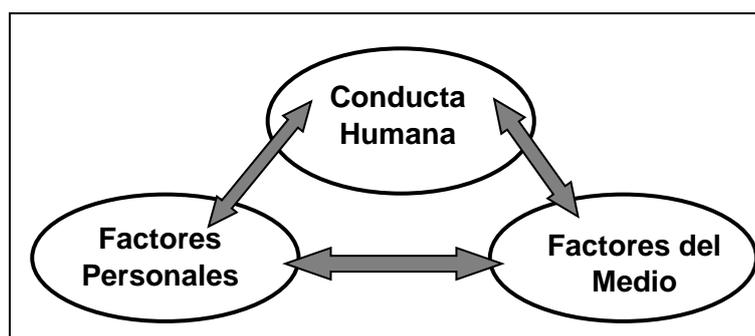


Figura 4.3. Modelo de la relación entre los factores del Determinismo Recíproco Triádico

Fuente: Pajares (2006, p. 341)

En el Determinismo Recíproco Triádico los seres humanos no se impulsan por fuerzas internas ni son controlados y moldeados automáticamente por estímulos externos. Los factores externos o ambientales (recursos, consecuencias de las acciones y condiciones físicas) y los factores internos o personales (creencias, expectativas, actitudes y conocimientos) y la conducta (acciones individuales, elecciones y declaraciones verbales) son igualmente importantes y se influyen mutuamente.

A veces, los factores externos influyen poderosamente en el comportamiento y otras veces son los factores internos los que regulan el curso de los factores externos y predominan sobre ellos. Los factores personales y ambientales se determinan entre sí ya que los seres humanos crean, modifican y destruyen el entorno, y dichos cambios afectan a la conducta y a la vida futura (Bandura, 1987b).

El término *determinismo*, en el modelo del Determinismo Recíproco Triádico, “indica la producción de efectos por parte de ciertos factores, no en el sentido doctrinal de que los actos están determinados completamente por una secuencia previa de causas que actúan de forma independiente del individuo” (Bandura, 1987a, p. 44). De la misma manera, el término *recíproco* “no significa simetría en cuanto a la intensidad de las influencias bidireccionales”

(Bandura, 1987a, p. 44) sino hace referencia a la acción mutua desarrollada entre los factores causales.

En la reciprocidad triádica las personas pueden influir en su destino y también establecer los límites de la autodirección ya que no son entes impotentes dominados por fuerzas externas, ni seres que hacen lo que se les plazca.

Los seres humanos y el medio se determinan recíprocamente, como señalan Martínez y Salanova (2006), la conducta de la persona afecta a las situaciones en las que se produce, la que a su vez, determina sus pensamientos, emociones y conducta en relación con la actividad. De este modo, la persona se ve inmersa en un autosistema persona-medio en la que es *productora y producto*.

Según Bandura (1987b), la influencia que ejercen los tres factores que interaccionan varía según la actividad, el individuo y la situación. Así, habrá momentos en que las condiciones del medio obliguen a realizar una conducta, entonces estas condiciones serán los determinantes principales. En cambio, cuando los factores del medio son débiles, serán los factores personales los que ejerzan una influencia mayor.

En el Determinismo Recíproco Triádico la persona ejecuta la acción y observa los resultados que obtiene. La iniciación o mantenimiento de la acción estará condicionada por dos variables. La primera de ellas es la *expectativa de resultados*, es decir, las ganancias o beneficios/inconvenientes que se obtendrían. La segunda variable es todavía más importante y se refiere a la *autoeficacia*.

4.2. El constructo de la autoeficacia

Al examinar el autosistema humano se señaló que dentro de la capacidad de autorreflexión destacaban las creencias referidas a la capacidad personal o de autoeficacia, la cual tiene un enorme papel en la regulación del bienestar y el desempeño.

En el año 1977 Bandura planteó el constructo de autoeficacia señalando que es un mediador cognitivo y motivacional que explica la conducta humana y que de los diversos aspectos del autoconocimiento, quizá ninguno influya tanto en la vida diaria de las personas como la creencia que se tenga sobre la propia eficacia (Bandura, 1987a). Desde entonces, la autoeficacia se ha convertido en un constructo muy importante para la Psicología por haber demostrado ser un predictor de numerosas conductas.

4.2.1. Definición y proceso de adquisición de la autoeficacia

La primera formulación de autoeficacia que hace Albert Bandura fue enmarcándola en su Teoría del Aprendizaje Social y la relaciona con la sensación de sentirse capaz de ejecutar una conducta, es decir, la confianza que tiene la persona acerca de su capacidad para hacer lo que se ha propuesto. La autoeficacia consiste no en saber y observar que algo se puede hacer, sino en estar convencido de que se es capaz de hacerlo (Bandura, 1987b).

En su origen, la autoeficacia estuvo muy próxima a la sensación de creer en uno mismo, es un estado psicológico en el que la persona se percibe capaz de realizar una determinada conducta en unas determinadas circunstancias y en un determinado nivel de dificultad.

Primeramente, Wood y Bandura (1989) definen a la autoeficacia como las creencias en las propias capacidades para movilizar los recursos cognitivos y la motivación para afrontar las demandas de la tarea. Posteriormente, la autoeficacia fue definida como “las creencias de cada persona sobre sus capacidades, mediante las cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (Bandura, 1997, p. 3), siendo la definición más utilizada.

Bandura (1987a, 1997) sostiene que la autoeficacia es la que determina las decisiones, la conducta de afrontamiento, la cantidad de esfuerzo que se ejercerá en relación a la tarea, así como el tiempo que se empleará en mantener dicho esfuerzo. Por eso, las personas autoeficaces activarán suficiente esfuerzo que si es bien ejecutado, les permitirá alcanzar el éxito.

Si bien la definición de autoeficacia de Bandura es la pionera, otros autores han hecho aportaciones. Así, Schwarzer (1999) la define como la confianza en la propia destreza de afrontamiento que se manifiesta en un extenso rango de situaciones retadoras y que tiene un carácter amplio y estable. Para Garrido (2000) es un juicio autorreferente por el que la persona se considera capaz de ejecutar una tarea determinada, en unas circunstancias determinadas con el propósito de conseguir algún fin. Entonces, se es autoeficaz cuando frente a una tarea o reto la persona se dice a sí misma: *me siento capaz de realizarla*.

Por otro lado, Collins (1982) buscó evitar la confusión entre la percepción de autoeficacia y la posesión de capacidades reales. Por eso, explicó que las personas que tienen la misma capacidad real medida con test objetivos podrían alcanzar diferentes resultados debido a sus diferentes niveles de autoeficacia. De acuerdo con ello, Martínez y Salanova (2006) afirman: “Las creencias de eficacia explican los actos, independientemente del propio conocimiento y las habilidades poseídas. Con las mismas capacidades, personas con diferentes creencias pueden obtener éxitos o fracasos en función de sus creencias de eficacia” (p. 181).

En la misma línea, Prieto (2001) sostiene que no basta conocer claramente qué se desea lograr, ni tampoco poseer el mejor medio para alcanzarlo. Es decir, no basta ser realmente capaz de, sino que también es preciso creerse capaz de utilizar las capacidades y habilidades que se poseen. La percepción que se tiene sobre la propia eficacia (autoeficacia) se convierte en un requisito primordial para el éxito en las acciones y el logro de objetivos personales porque influye en la elección de tareas y actividades, en el esfuerzo y perseverancia e incluso en las reacciones emocionales que se experimenta ante situaciones difíciles.

De este modo, la autoeficacia queda definida como uno de los mayores determinantes y predictores de la conducta porque las personas que se perciben con mayor autoeficacia para una tarea se desempeñen mejor que los que se perciben menos autoeficaces y, por esta razón, el constructo predice mejor el desempeño futuro que el rendimiento que se ha tenido previamente (Bandura, 1987a).

Sin embargo, es imprescindible reconocer que la conducta competente requiere tanto de las percepciones de autoeficacia como de la posesión de las habilidades y conocimientos reales y necesarios para la realización eficaz de la tarea, así como de los juicios sobre los posibles resultados que producirá la conducta (expectativas de resultado).

Por otro lado, resulta interesante la definición de autoeficacia que hace Garrido (2000) a partir de una clarificación de lo que *no* es el constructo. Para comenzar, *juzgarse capaz no es lo mismo que ser capaz*. La autoeficacia es juzgarse capaz de realizar con éxito una tarea determinada. Dos personas pueden tener la misma capacidad real, pero si una de ellas se siente capaz, se atreverá y perseverará y, por eso, será bastante probable que obtenga éxitos. En cambio, la que se juzga incapaz, aunque posea la capacidad real para realizar la tarea, huirá y en consecuencia es muy posible que fracase.

Asimismo, *la autoeficacia no es lo mismo que la ejecución*. El hecho de haber realizado una tarea no produce necesariamente la sensación de capacidad de poder realizarla de nuevo. Esto sucede porque muchas veces no se atribuye el desempeño eficaz a la propia capacidad sino a la suerte u otros factores externos. Por último, *la autoeficacia no es un rasgo de personalidad sino un juicio específico*. La autoeficacia no es hereditaria ni inmutable, sino más bien posible de modificar.

Con respecto al proceso de adquisición de las creencias de autoeficacia, Pajares (1997) lo califica como intuitivo y que se inicia cuando la persona se compromete a realizar determinada conducta. Seguidamente, se interpretan los resultados obtenidos y la información aportada por cada una de las fuentes de autoeficacia. Es a partir de dicha interpretación personal que se crean y desarrollan las percepciones de autoeficacia, que permitirán involucrarse en tareas con dominios parecidos en el futuro.

De este modo, la persona guía su acción futura en función de las creencias que ha establecido previamente. También la manera en que se interpreta la información ofrecida por las fuentes va a afectar directamente a las creencias de autoeficacia, que influirán en la conducta y en el medio ambiente. Así, se

pone de manifiesto cómo se realiza la reciprocidad triádica a la que hacía referencia Bandura.

4.2.2. La autoeficacia como reguladora del funcionamiento humano

De acuerdo con la Teoría Social Cognitiva, la autoeficacia es la variable cognitivo-afectiva más importante para comprender cómo los factores personales y del medio influyen en la conducta.

Según Valiante (2000) la autoeficacia afecta el comportamiento, los pensamientos y los sentimientos. El *comportamiento* se ve afectado a través de la elección de conductas (se evitan aquellas tareas o situaciones que considera exceden su capacidad y se asumen las que se cree dominar), la cantidad de esfuerzo que pone al enfrentar las dificultades y también el tiempo que se dedica para alcanzar los objetivos, es decir, su persistencia.

El constructo también afecta los *pensamientos* porque si se tiene baja autoeficacia habrá tendencia a pensar exagerando la magnitud de las propias deficiencias y los obstáculos. De acuerdo con Schwarzer y Hallum (2008), las personas con baja autoeficacia suelen albergar pensamientos más pesimistas acerca de sus logros y desarrollo personal, lo cual les impide alcanzar el éxito.

Por último, una baja autoeficacia afectará a los *sentimientos* de la persona al generar ansiedad, depresión e impotencia.

Desde esta perspectiva, las creencias de autoeficacia actúan como reguladoras del funcionamiento humano porque contribuyen considerablemente a su calidad. La regulación se produce mediante cuatro procesos fundamentales: cognitivos, motivacionales, afectivos y de selección. Dichos procesos actúan generalmente de forma conjunta y las creencias de autoeficacia tienen efectos importantes sobre ellos.

4.2.2.1. Procesos cognitivos

Muchas de las acciones que se realizan se organizan inicialmente en el pensamiento. Las creencias de autoeficacia influyen en los tipos de escenarios anticipatorios que se construyan y ensayan. De esta forma, si se tiene alta

autoeficacia se imaginan escenarios exitosos que aportan pautas y apoyos positivos para la ejecución (Bandura, 2004).

La capacidad predictiva del pensamiento y la capacidad de resolución de problemas son muy importantes. Si la persona se considera poco eficaz afrontará negativamente las demandas del medio maximizando sus deficiencias y las dificultades a las que se enfrenta teniendo un pensamiento cada vez más pesimista que disminuirá las aspiraciones y deteriorará la calidad de la acción.

4.2.2.2. Procesos motivacionales

Las creencias de autoeficacia son importantes también en la autorregulación de la motivación. Mediante la motivación la persona se moviliza para realizar determinadas acciones y persistir hasta su culminación. De acuerdo con Bandura (2004), la autoeficacia influye sobre las tres diferentes formas de motivadores: las atribuciones causales, las expectativas de resultados y las metas cognitivas.

Así, ejerce influencia sobre las *atribuciones causales* porque determina que las personas que se perciben autoeficaces consideran que sus fracasos son consecuencia de un esfuerzo insuficiente o de condiciones negativas del entorno, mientras que las que tienen baja autoeficacia los consideran debidos a su incapacidad.

También las *expectativas de resultado* son influenciadas por las creencias de autoeficacia. De esta manera, aunque la persona esté convencida que una determinada acción le procurará consecuencias positivas, no la ejecutará si no se cree capaz de poder hacerla.

En lo referente a las *metas cognitivas*, las personas guían su conducta y crean incentivos para persistir en sus esfuerzos hasta lograr sus metas. La autoeficacia jugará un papel importante determinando las metas que se establecen, la cantidad de esfuerzo, la perseverancia frente a obstáculos y la resistencia al fracaso (Bandura, 2004). Por lo tanto, las personas que poseen serias dudas sobre sus capacidades y encuentren obstáculos o fracasen, disminuirán sus esfuerzos o simplemente abandonarán la tarea. Las que confíen

en sus capacidades encontrarán en las dificultades o en el fracaso un incentivo que les estimulará a un mayor esfuerzo para alcanzar la victoria. De esta manera, se daría un tipo de *profecía autocumplida* puesto que la mayor perseverancia conduciría a un mayor rendimiento, lo que, a su vez, reforzaría y confirmaría las creencias de una alta autoeficacia.

Si bien la autoeficacia puede afectar el nivel de motivación es importante subrayar que no es frecuente percibirse autoeficaz para una tarea en la que se sea incompetente, porque no es común creerse eficaz en tareas para las que se carece totalmente de habilidades. Según Martínez y Salanova (2006): “No es frecuente que la persona manifieste una autoeficacia vacía de competencias y apoyada en la ilusión, no se suele tener este optimismo irreal” (p. 191).

4.2.2.3. Procesos afectivos

Según Bandura (2004) hay tres mecanismos mediante los cuales la autoeficacia afecta los procesos afectivos. En primer lugar, influyendo en el *procesamiento cognitivo sobre los posibles peligros del ambiente y su vigilancia*, de esta manera, si se tiene baja autoeficacia se percibirá el ambiente colmado de amenazas, se maximizará su influencia y la preocupación por posibles situaciones negativas que probablemente no suceden nunca. Debido a la preocupación, aumentará la ansiedad y el rendimiento disminuirá considerablemente. De forma opuesta, si se percibe con capacidad para controlar el ambiente no se vive pendiente de las amenazas del entorno ni se experimenta pensamientos negativos en relación con ellas.

En segundo lugar, la autoeficacia regula la activación de la ansiedad y depresión a través del *control de los pensamientos negativos reiterativos*. La mayor fuente de estrés no es la frecuencia de pensamientos negativos sino la falta de habilidad para anularlos. Las personas con baja autoeficacia probablemente consideren las tareas más difíciles de lo que realmente son, provocándose un mayor nivel de estrés y ansiedad. Los pensamientos negativos desaniman, debilitan y disminuyen el nivel de funcionamiento. En cambio, una alta autoeficacia posibilita un mayor control de las amenazas y de los

pensamientos perturbadores, lo cual brinda calma y seguridad para el afrontamiento de las situaciones difíciles.

Un tercer mecanismo, es la influencia sobre el *comportamiento de afrontamiento*, favoreciendo formas eficaces que transforman entornos amenazantes en seguros, contribuyendo a reducir o eliminar la ansiedad. Cuando se tiene autoeficacia, más predispuesto se estará a enfrentar las situaciones difíciles que provoquen estrés y mayor será el éxito que se alcance. La autoeficacia se convierte en una poderosa fuerza de control que convierte los ambientes amenazadores en seguros.

En cambio, una baja autoeficacia producirá depresión a través de tres vías (Ruiz, 2007). Una mediante las *aspiraciones insatisfechas*, en donde la persona se autoimpone estándares de los que depende su valía personal y el no ser capaz de satisfacerlos desencadenará depresión. Otra se desarrollará a través del bajo *sentido de eficacia social*, impidiéndose el desarrollo de un soporte social que ayude al establecimiento de relaciones satisfactorias, que proporcionen apoyo y reduzcan los efectos de los estresores. La tercera vía, se relaciona con el *control del pensamiento*, en especial el perturbador. De acuerdo con Bandura (2004), la depresión aparecerá si se tiene una baja autoeficacia para conseguir los objetivos que otorgan autosatisfacción a la persona.

4.2.2.4. Procesos de selección

La autoeficacia influye también en la elección de actividades y entornos. Las personas tienden a elegir y comprometerse en tareas en las que se perciben altamente eficaces y evitan las que creen no poder ejecutar, influyendo en la dirección que tome su desarrollo personal. En otras palabras, y de acuerdo con Garrido (2000), cuando la persona no se siente capaz de ejecutar una tarea que está en el ámbito de sus posibles opciones, huirá de dicha tarea.

Concretamente, en el contexto educativo las demandas del ambiente laboral que caracterizan situaciones como enseñar nuevas materias, desempeñar cargos de gestión, implicar innovaciones, etc., pueden tener resultados negativos para el profesor si estas demandas se perciben como amenazas y no se poseen los recursos adecuados para

afrontarlas. No obstante, estas demandas pueden tener consecuencias positivas para el profesor si se perciben como desafíos o retos y se poseen los recursos necesarios para afrontarlas. La superación de retos y la consecución de objetivos aumentan la autoestima, la autoeficacia, y en general produce satisfacción. (Salanova, Cifre, Grau, Llorens y Martínez, 2005, p.161)

Incluso Garrido (2000) subraya que la selección de la tarea supone que la persona construye en torno a ella una especie de campo visual afectivo expandido, lleno de luminosidad y de múltiples posibilidades en el que coordina y crea las habilidades y las circunstancias que le permitan hacer su elección.

A pesar de lo anterior, según Pajares (2002), existirán situaciones en las que la autoeficacia no será un buen predictor de la selección. Esto se producirá cuando, por ejemplo, exista falta de incentivos u otras limitaciones. De este modo, podrá haber personas con alta autoeficacia que decidan no actuar de acuerdo con ellas porque carecen de incentivos necesarios para hacerlo o porque encuentren restricciones sociales para desarrollar sus deseos. Tampoco la autoeficacia será un buen predictor del comportamiento en situaciones en donde las metas, el esfuerzo y el tiempo necesario para alcanzar un logro no sean claros. En dichas situaciones se ofrece una pobre predicción del desempeño porque no se puede evaluar eficazmente la autoeficacia y se debe más bien confiar en las experiencias previas.

4.2.3. Conceptos relacionados con la autoeficacia

Con frecuencia se suele confundir la autoeficacia con otros constructos que también se han interesado en el pensamiento autorreferente. Ellos se diferencian de la autoeficacia en sus concepciones de la naturaleza y orígenes de las autopercepciones y de los procesos que intervienen a través de los cuales influyen en la conducta de la persona.

4.2.3.1. Autoconcepto

El autoconcepto es una visión global de uno mismo, una composición de autoimágenes que la persona tiene de sí misma, formada a través de

experiencias directas y por evaluaciones realizadas por personas significativas (Bandura, 1987a). Este constructo al ser una visión global se diferencia de la autoeficacia, que implica juicios acerca de las propias capacidades para realizar con éxito tareas o actividades *específicas*, por lo que pueden cambiar en función de la actividad, del nivel de dificultad dentro de la misma actividad y de las circunstancias en las que se realice.

Asimismo, las creencias de autoeficacia son evaluadas por medio de preguntas del tipo *puedo*, mientras que el autoconcepto se evalúa por preguntas del tipo *soy* y *siento*. Las respuestas a las preguntas de autoeficacia expresan si se tiene una alta o baja confianza para ejecutar con éxito la tarea en cuestión; las respuestas a las de autoconcepto muestran que tan positiva o negativa es la visión que tienen las personas. Además, según Bandura (1997) es posible tener una autoeficacia alta sobre una tarea concreta, aunque se tenga un bajo autoconcepto general.

4.2.3.2. Autoestima

Si bien la autoestima es también otra faceta del pensamiento autorreferente se distingue de la autoeficacia porque:

La autoestima pertenece a la evaluación de la valía personal, la cual depende del valor que la cultura del individuo otorgue a las habilidades que éste posee y de la medida en que la propia conducta coincide con los criterios personales de valía. (Bandura, 1987a, p. 435)

La autoestima es el grado de satisfacción, de alegría, de culpa que nos produce la imagen de nosotros mismos (Tesser y Moore, 1986). Entonces, ya que la autoeficacia se relaciona con los juicios de capacidad y no con los de autovaloración, estos conceptos mantienen marcadas diferencias. Así, una persona podría considerarse eficaz en una tarea, pero si no la valora no repercutiría en una mayor autoestima. También podría creerse poco capaz de realizar eficazmente una actividad, pero si no la valora no implicaría una disminución de su autoestima.

4.2.3.3. Expectativas de resultados

Adicionalmente, la Teoría Social Cognitiva pone de relieve una segunda creencia denominada *expectativas de resultados*. A pesar de sus diferencias, es usual que se confunda con el concepto de expectativas de autoeficacia (Garrido, Taberero y Herrero, 1998).

Mientras las *expectativas de autoeficacia* son las creencias subjetivas que tiene una persona sobre su propia capacidad para alcanzar un cierto nivel de rendimiento en una situación dada, las *expectativas de resultados* se relacionan con los juicios acerca de las probables consecuencias que tales rendimientos producirán (Guskey y Passaro, 1994).

Para entender claramente la distinción entre ellas, hay que considerar que el resultado que se obtiene es la consecuencia de ejecutar una actividad y no la actividad en sí misma. La Figura 4.4. representa la diferencia entre los dos tipos de expectativas que, como subrayan De la Torre-Cruz y Casanova-Arias (2007), poseen también una estrecha relación puesto que: “los resultados que anticipan las personas dependen en buena medida de la capacidad atribuida sobre el nivel de ejecución que crean poder desempeñar” (p. 108).

Por ejemplo, si un profesor cree que posee poca capacidad para desarrollar actividades grupales con sus estudiantes es posible que anticipe consecuencias negativas, como un mal comportamiento, distracción y pérdida de tiempo, lo cual impedirá que las realice. Sin embargo, si tuviera creencias positivas acerca de su capacidad, anticipará situaciones provechosas y gratificantes que posiblemente lo motivarán a ejecutar la actividad.

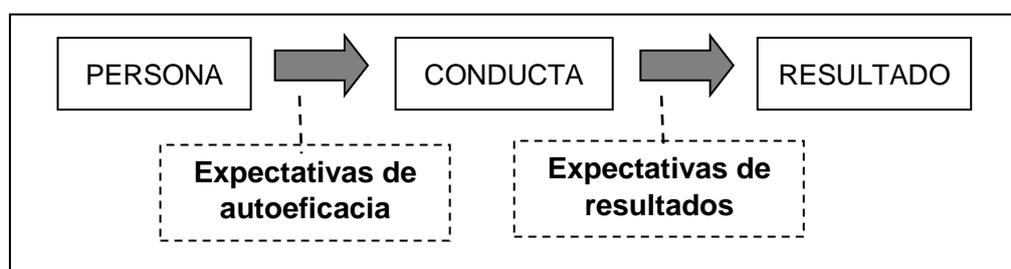


Figura 4.4. Representación gráfica de la diferencia entre expectativas de autoeficacia y expectativas de resultados

Fuente: Adaptado de Bandura (1977)

A pesar de las diferencias en los tipos de expectativas, lo ideal es que exista armonía entre ambas porque tienen una estrecha relación, produciendo consecuencias conductuales y emocionales en la persona. En la Figura 4.5. se observan las emociones que se derivan de ambas expectativas y que contribuyen al fortalecimiento o debilitamiento de la autoeficacia.

		<i>EXPECTATIVAS DE AUTOEFICACIA</i>	
		POSITIVA	NEGATIVA
<i>EXPECTATIVAS DE RESULTADOS</i>	POSITIVA	Alegría	Tristeza
	NEGATIVA	Cólera	Apatía

Figura 4.5. Emociones derivadas de la relación entre las expectativas de autoeficacia y las expectativas de resultados

Fuente: Roca (2002, p. 198)

4.2.3.4. Locus de control

El locus de control es el grado en que la persona percibe que el origen de las situaciones es interno o externo. Así, será interno cuando perciba que los acontecimientos ocurren como resultado de las propias acciones, lo cual proporcionará una sensación de control. Sin embargo, será externo cuando perciba que los sucesos ocurren por causas fuera de control y que escapan al propio desempeño como, por ejemplo: el azar, el destino o las decisiones de otros (Rotter, 1975).

Un alto locus de control no necesariamente desencadena un sentido de poderío y bienestar. Así, una persona puede tener un alto locus de control porque está convencida que una determinada actividad depende exclusivamente de su propio desempeño, pero no la realizará porque se cree poco capaz de lograrlo.

4.3. La autoeficacia docente: creencia sobre la eficacia para enseñar

Las creencias son fundamentales pues, como sostiene Bandura (1987a), no es suficiente el conocimiento de la materia y el manejo de destrezas docentes para garantizar una enseñanza eficaz, es imprescindible un juicio personal acerca de la propia capacidad para emplear tales conocimientos y destrezas más aún bajo circunstancias impredecibles, difíciles y variadas.

En consonancia con lo anterior, Pajares (2002) refiere que las creencias de autoeficacia predicen mejor el desempeño del profesor que sus habilidades y conocimientos reales. También Woolfolk y Hoy (1990) señalan que la autoeficacia del docente es la única variable, dentro de las diversas características que posee el profesor, con la que los investigadores han encontrado relaciones consistentes con el aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, hay que tener presente que a pesar del trascendente papel que la autoeficacia juega para el desempeño, ellas por sí solas no aseguran la eficacia en la enseñanza. Entonces, el tener autoeficacia docente no quiere decir que se pueda realizar tareas que rebasan las capacidades con sólo creer que se puede, puesto que es necesaria la presencia de *conocimientos y habilidades* reales porque “la técnica docente es un requisito imprescindible para la competencia del profesor” (Prieto, 2007, p. 181). En suma, según Fives (2003), la autoeficacia docente es necesaria pero no suficiente para que la función del profesor produzca resultados.

El potente impacto de la autoeficacia docente es debido a que los profesores que se perciben autoeficaces se sienten responsables por el aprendizaje de sus estudiantes y no los culpan por sus fracasos académicos, además se mantienen motivados pese a dificultades o limitaciones que se puedan presentar (Guzmán, 2016). Entonces, “si bien la autoeficacia no proporciona las habilidades requeridas para alcanzar el éxito, sí estimula al esfuerzo y a la perseverancia necesarias para lograr que esas habilidades se usen eficazmente” (Pajares, 2006, p.345). En forma opuesta:

Los profesores con un bajo sentido de eficacia tienden a privar de libertad, a tener una visión pesimista de la motivación de los estudiantes, aplicar un control rígido y dependiente de estímulos extrínsecos y sanciones negativas para manejar la conducta y el rendimiento académico de los alumnos. (Pajares, 2006, p. 361)

Es importante destacar que Bandura (1997) considera que el nivel óptimo de autoeficacia es aquel que está *mínimamente por encima de la capacidad real*, porque motiva a enfrentar los acontecimientos desafiantes ayudando a perseverar frente a las situaciones difíciles y a tolerar las frustraciones que pudieran presentarse.

4.3.1. El modelo teórico de la autoeficacia docente

En el año 1998 Megan Tschannen-Moran, Wayne Woolfolk y Anita Hoy sintetizaron las ideas de Albert Bandura, proponiendo un modelo teórico integrado, cíclico y multidimensional para la autoeficacia docente (ver Figura 4.6.). El modelo se caracteriza por la interrelación de sus elementos y ha contribuido a la clarificación del significado de la autoeficacia docente.

El modelo expresa un proceso cíclico que permite el origen, la evaluación y la utilización de las creencias de autoeficacia docente. El carácter cíclico del modelo permite establecer interrelaciones e influencias entre cada uno de los elementos que lo componen. De la Torre-Cruz y Casanova-Arias (2007) consideran que la naturaleza cíclica de la autoeficacia docente implica que un nivel reducido de la misma conduce a una disminución del esfuerzo y persistencia del profesor que, a su vez, origina un deterioro en el desempeño docente, ocasionando un descenso de la autoeficacia. También en el modelo figuran las cuatro *fuentes de información* de la autoeficacia docente (Bandura, 1987a, 1997) las que proporcionan el sustento de los mecanismos de *Procesamiento Cognitivo* que se relacionan con los dos elementos básicos del modelo teórico: el *Análisis de la Tarea Docente* y la *Evaluación de la Competencia Docente Personal*, los cuales van a generar las creencias de autoeficacia docente del profesor. De estas creencias se derivan *consecuencia*

de la *autoeficacia docente*, que se traducirán en metas más altas, objetivos más ambiciosos, esfuerzo y persistencia frente a obstáculos.

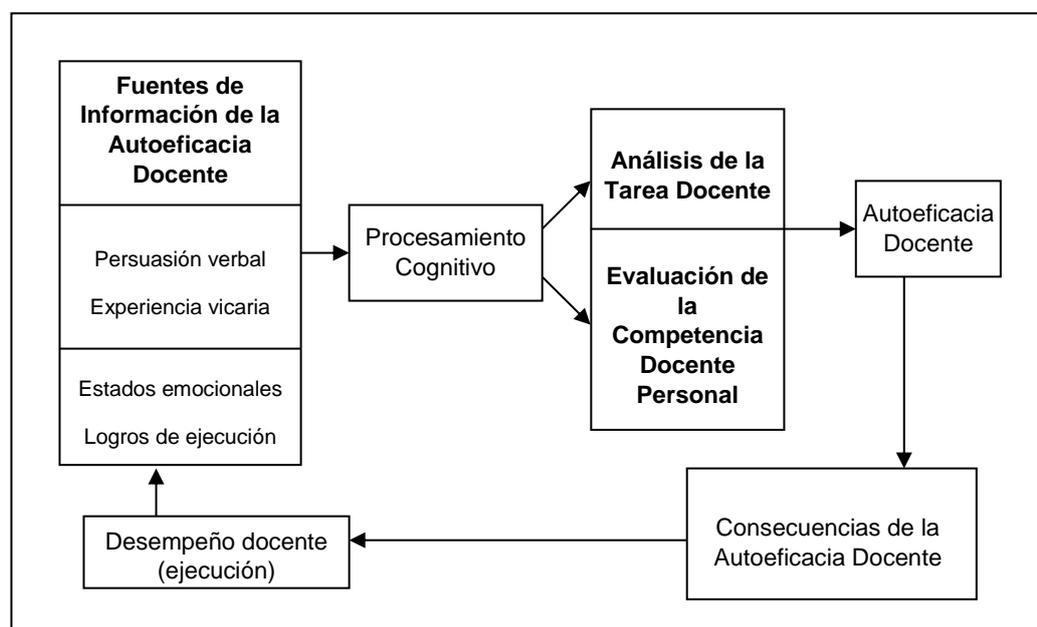


Figura 4.6. Modelo Teórico Cíclico de la autoeficacia docente

Fuente: Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy y Hoy (1998, p. 228)

Cuando la autoeficacia docente es alta, mayores serán los esfuerzos que se ejecuten y también se perseverará más frente a las dificultades lo cual producirá mejoras en el *Desempeño docente* y, en definitiva, se fomentará la aparición de la autoeficacia. Por el contrario, una baja percepción de autoeficacia provocará menos esfuerzo y perseverancia en la ejecución e incluso un desánimo que propiciará el deseo de abandonar la tarea, lo cual producirá la obtención de malos resultados y en consecuencia creencias negativas sobre la propia autoeficacia docente.

De esta manera, el *Desempeño docente* representa la ejecución práctica, que se convertirá en una experiencia de dominio que influirá de forma decisiva en los juicios posteriores que haga el profesor sobre su eficacia docente. En consecuencia, se podrá producir una modificación de la percepción original de la autoeficacia docente existente. Si bien los profesores, a lo largo de su experiencia profesional, construyen un sentimiento estable sobre sus creencias

de eficacia, los nuevos desafíos que día a día deben enfrentar en su quehacer profesional pueden propiciar una reevaluación de dichas creencias (Ross, 1998).

En cuanto a dos de los elementos más importantes del modelo teórico que se proponen (el *Análisis de la tarea docente* y la *Evaluación de la competencia docente Personal*), la autoeficacia docente derivada de ellos depende del tipo de tareas y del contexto específico en el que se realicen. Esto se debe a que la autoeficacia difiere de unas situaciones a otras y depende de las condiciones de la misma. Por eso, es indispensable tener presente la especificidad de la tarea y del contexto porque los profesores pueden variar su percepción de autoeficacia dependiendo de la situación profesional.

Raudenbush, Rowen y Cheong (1992) y Ross, Cousins y Gadalla (1996) sostienen que incluso de una clase a otra, el nivel de autoeficacia de los profesores puede cambiar dado que el profesor evalúa sus capacidades personales, sus habilidades, conocimientos, estrategias, así como sus debilidades o incapacidades en ese contexto particular de enseñanza.

El modelo teórico recoge rasgos de los dos enfoques teóricos existentes. Así, el *Análisis de la tarea docente* está íntimamente relacionado con la *autoeficacia docente general*, lo cual se evidencia en la capacidad del profesor para hacer frente a situaciones problemáticas, para alcanzar lo que se pretende, aunque se encuentren obstáculos. La *evaluación de la competencia docente personal* está relacionada con la *autoeficacia docente personal*, y equivale al juicio que hace el profesor acerca de su propia competencia docente (aspectos internos), a partir del análisis de la tarea específica que debe realizar y del análisis del contexto o factores externos de la enseñanza.

En definitiva, la autoeficacia docente combina de forma simultánea a dos elementos: el *Análisis de la tarea docente* y la *Evaluación de la competencia docente personal*, puesto que ambos se interrelacionan y alimentan de forma mutua, determinando las creencias de autoeficacia docente del profesor en un determinado contexto y tarea.

Gist y Mitchell (1992) señalan que el *Análisis de la tarea docente* es más explícito en los profesores novatos o cuando se realizan nuevas formas o tareas de enseñanza. Los profesores con experiencia suelen confiar más en sus recuerdos o en la interpretación de experiencias similares de enseñanza. De la misma manera, Tschannen-Moran y Woolfolk (2007) encontraron que los maestros novatos eran más influenciados en sus creencias de autoeficacia docente por los factores que se relacionaban con el contexto, tales como los recursos disponibles para la enseñanza o el apoyo interpersonal que recibieran. Mientras que, en los experimentados, dichos factores desempeñaban un papel menos importante o secundario.

4.3.2. Fuentes de la autoeficacia docente

El proceso de construcción de la autoeficacia docente se realiza a través de cuatro fuentes (Bandura, 1987a). Los datos proporcionados por ellas son interpretados cognitivamente edificándose de esta manera la autoeficacia. A continuación, se desarrollará en detalle en qué consisten y cómo influye cada una en la construcción de la autoeficacia del profesor.

4.3.2.1. Experiencias directas o logros de ejecución

De acuerdo con Velásquez (2009), la autoeficacia y la actuación real se influyen recíprocamente porque la perspectiva que tenga una persona de su propia capacidad (autoeficacia), determinará en buena medida su desempeño, pero a su vez, el desempeño real afectará a sus creencias fortaleciéndolas o debilitándolas.

Bandura (1987a) sostiene que las experiencias directas son la fuente más importante para la autoeficacia docente porque proporcionan información de experiencias de dominio real. El éxito que alcanza el profesor en determinadas tareas aumenta las evaluaciones positivas de su autoeficacia docente contribuyendo a la creencia de que su rendimiento será competente en el futuro. Del mismo modo la percepción de que su actuación ha fracasado contribuye a la creencia de que sus actuaciones futuras también fracasarán (Woolfolk, 2000).

Es importante resaltar que incluso si la persona se esfuerza en mantener un elevado sistema de creencias sobre su propia eficacia, la dura realidad desconfirmará con mucha fuerza este componente subjetivo cognitivo (Roca, 2002).

Si bien las experiencias del profesor pueden cambiar su autoeficacia docente “una vez alcanzada una creencia firme de autoeficacia a partir de éxitos personales, no es probable que los fracasos ocasionales que pueden producirse cambien la percepción del sujeto sobre su capacidad” (Bandura, 1987a, p. 424). Según De la Torre-Cruz y Casanova-Arias (2007) la estabilidad de las creencias de autoeficacia se alcanza a medida que la experiencia directa se incrementa, es decir, cuando la actividad se convierte en una práctica rutinaria ejecutada con éxito en gran número de ocasiones.

Por lo mencionado, los profesores con un sólida autoeficacia docente recuperarán su confianza más rápido después de un fracaso experimentado en alguna actividad y tenderán a atribuir este fracaso a factores externos como por ejemplo un insuficiente esfuerzo o falta de estrategias, lo cual les hará confiar que en el futuro un mayor esfuerzo o una mejor elección de estrategias le llevarán al éxito.

Incluso cuando los fracasos son superados en base a un gran esfuerzo, los profesores desarrollan autoeficacia más firme porque considerarán que pueden dominar aún los más grandes desafíos. En cambio, si el profesor posee una autoeficacia docente débil, percibirá sus fracasos como una confirmación de su falta de habilidades y esta incapacidad será menos manejable por ser más permanente o poco modificable.

Resulta importante tener en cuenta que los logros o los fracasos experimentados no conducen necesariamente a un incremento o disminución automática de la autoeficacia docente. No existe, necesariamente, una exacta correspondencia entre el rendimiento real del sujeto y su capacidad percibida ya que, según Bandura (1987a) van a influir diversos factores, los cuales se detallan seguidamente:

El *grado de dificultad de la tarea* influye puesto que si el profesor considera que la tarea que ha realizado es demasiado fácil, no contribuirá a aumentar su autoeficacia. Tampoco la incrementará, o lo hará muy poco, cuando considere que alcanzó el éxito gracias a *ayuda externa*.

Las *circunstancias en las que desarrolla la acción* conforman el siguiente factor. Si el profesor actúa deficientemente en circunstancias desfavorables tendrá menos influencia sobre la autoeficacia docente que si lo hubiera hecho en circunstancias óptimas.

La *cantidad de esfuerzo que se realice* influye en la autoeficacia porque alcanzar el éxito en una tarea difícil con poco esfuerzo se interpretará como resultado de la posesión de una alta capacidad y, por ello, contribuirá a que se incremente el constructo.

La *tasa de logros y el patrón temporal de los éxitos o fracasos* se convierten también en importantes factores porque las personas que periódicamente padecen fracasos pero que van mejorando a medida que transcurre el tiempo, incrementarán con mayor probabilidad su autoeficacia que aquellos que a pesar de tener éxito ven cómo su ejecución se estanca en comparación con su tasa de mejoría previa.

La percepción de autoeficacia docente se ve también influenciada por la *autoobservación selectiva de las ejecuciones*. Por eso, si un profesor atiende de forma selectiva a los aspectos más negativos de sus acciones, tendrá la predisposición a subestimar su autoeficacia docente. Sin embargo, la autoobservación selectiva puede ser aprovechada para incrementar la autoeficacia si se focaliza en las ejecuciones exitosas.

4.3.2.2. Experiencias vicarias o aprendizaje por observación

Las experiencias vicarias influyen también en la generación de la autoeficacia docente aunque su impacto suele ser menor. No obstante, también son capaces de generar cambios significativos y duraderos en la autoeficacia.

Al aprendizaje vicario se le denomina también *aprendizaje por observación* porque se producen cuando las personas observan la conducta de

otros, ven lo que son capaces de hacer, atienden las consecuencias positivas y negativas de la conducta y luego usan la información para formar sus propias expectativas sobre su comportamiento y sus consecuencias. De esta manera, si los docentes observan que sus colegas realizan experiencias profesionales exitosas, pueden llegar a creer que ellos mismos podrían desempeñarse con igual éxito.

Cuando el modelo muestra que sus logros se deben más a un prolongado esfuerzo que a sus capacidades, está diciendo al observador que la perseverancia es la clave del éxito. Esto motiva a que se interiorice que los fracasos reflejan más un esfuerzo insuficiente que una carencia de capacidades, aumentando de esta manera la autoeficacia.

De acuerdo con Brown, Inouye, Weinberg, Gould y Jackson (citados por Bandura, 1987a), las experiencias vicarias que aumentan el nivel de autoeficacia pueden atenuar el efecto que han producido las experiencias directas de fracaso, haciendo que el sujeto persista en el esfuerzo.

Actualmente, en los procesos de innovación didáctica para el profesor universitario, la realización de las *buenas prácticas* ha adquirido gran importancia. Las buenas prácticas no son otra cosa que aprendizajes vicarios y como sostiene Cebrián de la Serna (2008) son “la recopilación y análisis de las experiencias que han tenido éxito en un campo determinado con un impacto tangible, y que disponen criterios identificables y elementos transferibles a otros contextos” (p.25).

Es importante tomar en cuenta que la información proporcionada a través de las experiencias vicarias influirá en la autoeficacia docente en función de una serie de factores que, según Bandura (1987a) son los siguientes:

Un factor es la *semejanza que tiene el observador con el modelo*. Así, será necesario que la persona se sienta identificada con el modelo observado, es decir, que se juzgue semejante en lo referente a sus competencias y habilidades (Bandura y Jourder, 1991). Sin embargo, no es extraño que algunas veces las similitudes no se hagan en función de las capacidades del modelo sino por

características personales como edad, sexo, nivel cultural y socioeconómico, grupo étnico, etc.

La *cantidad de experiencia previa* que posea la persona se constituye en otro factor porque cuando el profesor posee poca experiencia previa en la tarea a realizar, carece de conocimiento sobre sus propias capacidades haciendo que sean las experiencias vicarias las que tengan mayor peso. Sin embargo, según Bandura (1987a), ello no significa que si se posee una gran cantidad de experiencia previa se deje de recibir influencia de las experiencias vicarias.

Finalmente, Gozalo y León del Barco (1999) refieren que el *estatus del modelo* es también un factor con gran relevancia en las experiencias vicarias. La autoeficacia docente será mayor cuando se observen modelos que poseen un alto estatus para el profesor.

4.3.2.3. Persuasión social o verbal

De acuerdo con Bandura (1987a), esta tercera fuente tiene menos efecto en el desarrollo de la autoeficacia docente que las anteriores, sin embargo, es especialmente importante para aquellos profesores que ya poseen un nivel elevado de autoeficacia y solamente necesitan desarrollar un poco más de confianza para realizar un esfuerzo extra y alcanzar el éxito. La persuasión social se puede llevar a cabo desde una simple retroalimentación hasta un debate frente a la comunidad educativa o medios de comunicación sobre los logros alcanzados por un grupo de profesores.

Es importante considerar que es mucho más fácil *disminuir* la autoeficacia docente mediante la persuasión social que incrementarla. Una retroalimentación positiva falsa puede aumentar la autoeficacia docente solamente de forma temporal si los esfuerzos que ejecuta el profesor al realizar su tarea no llegan a alcanzar el éxito esperado. El fracaso incluso podría provocar que el persuasor perdiera toda credibilidad, así como reafirmar y disminuir más la percepción de autoeficacia docente que se tenía.

Por el contrario, si se diese una persuasión falsa negativa, según Bandura (1987a), los persuadidos de su ineficacia tenderán a evitar las tareas que les

resulten desafiantes y se rendirán con mayor facilidad ante los obstáculos. De esta forma, al limitar la elección de actividades y disminuir su esfuerzo, los pobres resultados contribuirán a reafirmar su escasa eficacia docente.

Si bien esta fuente se refiere a la retroalimentación positiva que recibe el profesor, como nos indica Pajares (1997), es importante que no se confunda con el simple elogio. Por eso, los persuasores deben asegurarse de cultivar las creencias de autoeficacia de los persuadidos mientras al mismo tiempo les permiten asegurarse por sí mismos de que pueden alcanzar el éxito esperado.

Existen factores que van a influir en la efectividad de esta fuente. De acuerdo con Maddux (1995), las *características del persuasor* juegan un papel fundamental para confiar en él puesto que no se creará automáticamente todo lo que diga si no se le considera experto y confiable. La confianza obedecerá a la credibilidad que se perciba porque mientras más creíble sea el persuasor más probable será su influencia en la autoeficacia del persuadido.

Otro factor que contribuye a que la persuasión sea efectiva es que esté *ligeramente por encima de las capacidades reales de la persona*, ya que con un poco más de esfuerzo se podrá lograr alcanzar el objetivo. Si se hace una persuasión irreal en la que se aumenta excesivamente las capacidades del sujeto, le llevará al fracaso lo cual disminuirá su autoeficacia así como la credibilidad del persuasor (Bandura, 1987a).

4.3.2.4. Estados emocionales o fisiológicos

Los profesores pueden recibir información acerca de su autoeficacia docente a partir de los estados emocionales o fisiológicos que experimentan cuando ejecutan determinadas tareas. De esta manera los múltiples indicadores de activación autonómica, así como la fatiga o dolores pueden ser interpretados como signos de vulnerabilidad o una percepción de incompetencia y posible fracaso.

De acuerdo con Bandura (1987a), “el individuo suele ser más optimista en cuanto al éxito que podrá alcanzar cuando no se siente desbordado por el grado

de activación somática que cuando se nota tenso y trastornado a nivel físico” (p.426). Por eso, “si la persona cuenta con los recursos necesarios para poder controlar su ansiedad, por ejemplo mediante técnicas de relajación, la autoeficacia aumentará” (Gozalo y León del Barco, 1999, p. 87).

La información otorgada por esta fuente variará en función de una serie de factores y del significado que se les otorgue (Bandura, 1987a). El primero es la *forma en que la activación emocional influyó en el pasado*. Así, si la activación emocional generada en el pasado facilitó el rendimiento, es decir, influyó de forma positiva, provocará mayor autoeficacia.

Es importante considerar que no es en sí misma la activación emocional la que afecta a la autoeficacia, sino su *nivel*. Por eso, los niveles moderados de activación estimulan el logro de habilidades, mientras que la activación elevada la interrumpe, más aún cuando se realicen actividades complicadas que requieren una organización compleja de la conducta.

También resultan importantes las *inferencias causales* que realice la persona con respecto a la valoración de la activación producida. Si la activación fisiológica es considerada signo de ineficacia, la posibilidad de que disminuyan las creencias de autoeficacia serán mayores que si se le considera una reacción temporal por la que todas las personas pasan, incluso las de capacidad alta.

Las *circunstancias* en las que aparecen los estados emocionales son igualmente notables. De acuerdo con Hunt, Cole y Reis (citados por Bandura, 1987a), si las reacciones emocionales se producen en situaciones que tienen connotaciones amenazantes se percibirán como señales de miedo; las que aparecen en situaciones de frustración como ira y las que emergen en momentos de pérdida se asociarán a la tristeza.

Finalmente, los *estados de humor* también pueden influir en el procesamiento cognitivo y en el recuerdo de la experiencia. La persona aprende mejor las cosas si son congruentes con el estado de humor y puede recordarlas mejor si se encuentra en el mismo estado de humor que cuando las aprendió. Cuanto más intenso sea el estado de humor, más fuertes serán sus efectos. Sin embargo, el desánimo disminuirá las autopercepciones de autoeficacia, lo cual

propiciará una actuación ineficaz incrementando más su desánimo. La Tabla 4.2. resume las principales características y factores de las cuatro fuentes de información de la autoeficacia.

Tabla 4.2. Principales características y factores de las fuentes de información de la autoeficacia docente

<i>FUENTES</i>	<i>CARACTERÍSTICAS</i>	<i>FACTORES</i>
Experiencias Directas o de Dominio	La persona interpreta que sus logros se deben a su propia capacidad y no a factores externos.	<ul style="list-style-type: none"> • El grado de dificultad de la tarea. • Las circunstancias en las que se desarrolla la acción. • La cantidad de esfuerzo que se recibe. • La tasa de logros y el patrón temporal de los éxitos y fracasos. • Las distorsiones en la autoobservación de las ejecuciones.
Experiencias Vicarias	Se adquieren a través de la presencia de modelos.	<ul style="list-style-type: none"> • La semejanza que tiene el observador con el modelo. • La cantidad de experiencia previa. • Los criterios por los que la persona evalúa su capacidad. • El estatus del modelo.
Persuasión Social o Verbal	Es eficaz si el persuasor es de alta credibilidad y confianza.	<ul style="list-style-type: none"> • Las características del persuasor (qué tan experto y confiable es). • Estar ligeramente por encima de las capacidades reales de la persona.
Estados Emocionales o Fisiológicos	La activación dejará de funcionar cuando la persona abandone su inferencia de incapacidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Forma en que la activación emocional influyó en el pasado • Nivel de activación • Las inferencias causales • Circunstancia en la que aparecen los estados emocionales • Los estados de humor

Fuente: Elaboración propia en base a Bandura (1987a)

4.4. Definiciones conceptuales y operacionales de variables

En la presente investigación se estudia la variable autoeficacia docente así como un conjunto de otras dos variables denominadas: personales y profesionales. Seguidamente, se definirán y presentarán las dimensiones que las componen.

4.4.1. La variable autoeficacia

Si bien a lo largo de la tesis se despliegan varias definiciones para el constructo de la autoeficacia docente, en este apartado se presenta la definición

conceptual que se asume para esta investigación, así como así como la definición operacional, a partir de las cuatro dimensiones que propone Prieto (2007). Dichas dimensiones se operacionalizan en los 44 ítems que componen el instrumento aplicado, tal como aparece en la Tabla 4.3.

Tabla 4.3. Definición conceptual y operacional de la variable autoeficacia docente

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL (DIMENSIONES)	OPERACIONALIZACIÓN (ítems de la escala) Escala de medición: ordinal
Autoeficacia Docente	Creencia autorreferente sobre la propia capacidad para enseñar que tiene el docente universitario y que afecta la acción y el funcionamiento humano.	<ul style="list-style-type: none"> La planificación de la enseñanza. 	<ol style="list-style-type: none"> Especificar los objetivos de aprendizaje que espero que alcancen los estudiantes. 5. Diseñar distintos instrumentos de evaluación acordes con los objetivos de aprendizaje previamente establecidos. 9. Preparar el material que voy a utilizar en clase. 14. Decidir el sistema de evaluación que voy a utilizar en el curso. 18. Identificar claramente los objetivos de cada clase. 22. Adaptarme, cuando planifico las clases, a las necesidades de los estudiantes (motivación, intereses, nivel de conocimientos previos, etc.). 27. Modificar el desarrollo de la clase si así lo requiere el proceso que siguen los estudiantes mientras aprenden. 35. Diseñar la estructura y el contenido de cada clase. 38. Ser flexible en la enseñanza, aunque haya de alejarme de lo planificado. 40. Dominar el contenido que voy a explicar en clase. 43. Dedicar tiempo suficiente a planificar las clases. 44. Seleccionar los recursos materiales más adecuados para cada clase.
		<ul style="list-style-type: none"> La implicación de los alumnos en el aprendizaje. 	<ol style="list-style-type: none"> 2. Implicar activamente a los estudiantes en las actividades de aprendizaje que propongo en clase. 7. Fomentar la participación de los estudiantes en clase. 10. Conseguir que los estudiantes se preocupen por resolver las dificultades que encuentran mientras aprenden.

15. Conseguir que los estudiantes se consideren a sí mismos capaces de aprender.
 23. Otorgar a los estudiantes un papel activo en clase, más de constructores de conocimiento que de receptores de la información.
 28. Permitir que los estudiantes preparen y/o desarrollen algunos temas del curso.
 32. Animar a los estudiantes a formular preguntas durante la clase.
 36. Aceptar las iniciativas de los estudiantes relacionadas con su aprendizaje (actividades extras, trabajos voluntarios).
 39. Lograr que los estudiantes perciban la utilidad de lo que aprenden.
 42. Hacer sentir a los estudiantes que el éxito en su aprendizaje se debe a ellos mismos y a su esfuerzo.
-

- La interacción y creación de un clima positivo en el aula.

3. Crear un clima de confianza en el aula.
 11. Potenciar en los estudiantes actitudes positivas hacia la clase.
 19. Mantener, a pesar de posibles dificultades, expectativas positivas hacia los estudiantes.
 24. Ofrecer apoyo y ánimo a los estudiantes que tienen dificultades en su aprendizaje.
 29. Tratar con calma los posibles problemas que pueden surgir en el aula.
 33. Transmitir a los estudiantes que me preocupo por ellos y por su aprendizaje de modo personal.
 37. Mostrar respeto a los estudiantes a través de las conductas que manifiesto en clase.
 41. Favorecer la confianza de los estudiantes en sí mismos.
-

- La evaluación del aprendizaje de los estudiantes y de la propia función docente (autoevaluación).
4. Revisar mi práctica docente para identificar aspectos de mejora.
 6. Evaluar la eficacia de mi enseñanza teniendo en cuenta los datos que sobre ella aportan los estudiantes.
 8. Utilizar diversos métodos de evaluación.
 12. Adaptar mi enseñanza a partir de las evaluaciones que realizan los estudiantes acerca de mi eficacia docente.
 13. Comprobar a través de la evaluación el grado en que los estudiantes utilizan distintas capacidades (pensamiento crítico, análisis, etc.).
 16. Emplear métodos sistemáticos que me permitan analizar mi conducta docente.
 17. Comentar a los estudiantes los resultados de su evaluación.
 20. Utilizar los datos que obtengo a partir de la reflexión sobre mi trabajo docente para intentar mejorar en futuras ocasiones.
 21. Calificar adecuadamente los trabajos y exámenes que realizan los estudiantes.
 25. Actualizar mis conocimientos sobre los contenidos del curso.
 26. Dar a los estudiantes, tras la evaluación, una información detallada sobre su desempeño.
 30. Recurrir a distintos medios (conferencias, manuales, colaboración con otros, etc.) para desarrollar una destreza docente.
 31. Aplicar en clase instrumentos de evaluación sencillos para tener algunos datos del proceso de aprendizaje de los estudiantes.
 34. Evaluar en qué medida se han alcanzado los objetivos de aprendizaje previamente establecidos.
-

Seguidamente, de acuerdo a Prieto (2007), se definen en detalle las cuatro dimensiones de la autoeficacia docente del profesorado universitario:

4.4.1.1. La Planificación de la enseñanza

Agrupar aquellas acciones que realiza el profesor cuando planifica sus clases. En esta fase de la enseñanza, los profesores deciden qué tipo de objetivos desean que alcancen los estudiantes, qué contenidos van a formar parte de cada unidad temática de su sílabo, cómo van a enseñar cada aspecto

del curso, qué tipo de evaluación van a utilizar para corroborar el aprendizaje, qué adaptaciones van a llevar a cabo para aquellos estudiantes que manifiestan dificultades para aprender, etc.

Si bien la planificación es fundamental porque dota de solidez y coherencia global al proceso de enseñanza, sin embargo, no se puede perder de vista que la realidad de las aulas plantea constantes ocasiones que requieren de la capacidad del profesor para responder de manera imprevista a innumerables situaciones.

4.4.1.2. La implicación de los alumnos en el aprendizaje

La participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje constituye un aspecto esencial para su motivación y deseos de aprender. Por eso, los profesores se convierten en agentes fundamentales para despertar en los estudiantes el interés por los contenidos de la enseñanza y por la construcción personal de los aprendizajes. Así, deben proporcionar a los estudiantes ocasiones para que se involucren activamente en su experiencia personal de aprendizaje, por ejemplo, permitiendo que preparen y desarrollen de forma autónoma algunos temas del curso, favoreciendo la participación a través de preguntas, debates, trabajo cooperativo, etc.

4.4.1.3. La interacción y creación de un clima positivo en el aula

La interacción personal que exista en el aula influye notablemente en los estudiantes y su proceso global de aprendizaje. Un clima de aula basado en la confianza, tolerancia y respeto mutuo favorece tanto la actividad docente como el desarrollo de actitudes positivas hacia el curso, el profesor y los propios estudiantes, e incluso impacta no sólo en el ámbito académico sino en el de las actitudes y valores que se desarrollen.

4.4.1.4. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes y de la propia función docente (autoevaluación)

Constatar el nivel de logro que han alcanzado los estudiantes con respecto a su aprendizaje proporciona una información esencial a las personas

implicadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A los estudiantes les permite conocer qué aspectos han aprendido y cuáles no, en dónde tienen más dificultades y qué pueden hacer para solucionarlas, qué tipo de habilidades y capacidades han desarrollado, etc. Por su parte, el profesor obtiene a partir de esta evaluación la retroalimentación más valiosa sobre su actividad docente.

La reflexión que los profesores hagan sobre su práctica docente es un aspecto imprescindible para la mejora de la enseñanza y como consecuencia del aprendizaje de sus estudiantes. Este proceso de autoevaluación puede tener lugar en cualquier momento de la actividad de enseñanza permitiendo tomar decisiones, incluso sobre la marcha, para favorecer al máximo el aprendizaje. La reflexión sistemática y estructurada sobre las características de la acción docente permite ser más consciente de posibles aspectos, tanto positivos como negativos, de la propia enseñanza para así mantener o modificar las estrategias que se ha estado aplicando.

4.4.2. Las variables personales y profesionales

El estudio pretende conocer si existe relación entre la autoeficacia docente y dos grupos de variables del profesorado universitario: personales y profesionales. Ambas están conformadas por subvariables, las cuales aparecen operacionalizadas en la Tabla 4.4.

Hay algunas variables profesionales que se describirán para así explicar el tratamiento que se le ha dado en el estudio. Así, para la variable **años de experiencia docente universitaria**, se ha considerado cinco grupos a partir de las denominaciones que propone Mayor (1996): *Principiantes* (menos de 3 años de experiencia docente), *Expertos nivel 1* (entre 3-10 años), *Expertos nivel 2* (entre 11-20 años), *Expertos nivel 3* (entre 21-30 años) y finalmente, *Expertos nivel 4* (más de 30 años de experiencia).

La variable **compromiso con la profesión docente** aborda uno de los aspectos más importantes derivados del sentimiento de autoeficacia docente de los profesores. Dicha variable fue investigada por Coladarci (1992) encontrando relación entre la autoeficacia de los docentes y el grado de

compromiso que manifiestan hacia su profesión. Para el presente estudio se utiliza y adapta la pregunta que formuló Coladarcí: Si usted tuviera o pudiera comenzar otra vez ¿se dedicaría nuevamente a la docencia universitaria?

Tabla 4.4. Definición conceptual y operacional de las variables personales y profesionales del estudio

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL (DIMENSIONES)	OPERACIONALIZACIÓN
Personales	Son aquellas que recogen los datos personales del profesor universitario o.	• Sexo	1. Hombre 2. Mujer Escala de medición: Nominal
		• Edad	1. Menos de 30 años 2. 30-40 años 3. 41-50 años 4. 51-60 años 5. Más de 60 años Escala de medición: Ordinal
		• Estado civil	1. Soltero 2. Casado 3. Viudo 4. Divorciado 5. Otro Escala de medición: Nominal
		• Edad de inicio en la docencia universitaria	1. Menos de 30 años 2. 30-40 años 3. 41-50 años 4. Más de 50 años Escala de medición: Ordinal
Profesionales	Son aquellas que recogen aspectos referidos al desarrollo académico y profesional del profesor universitario o.	• Bachillerato y/o Licenciatura (profesión del profesor)	1. Filosofía, Educación y Ciencias Humanas 2. Ciencias Sociales 3. Ingeniería, Matemática y administración Escala de medición: Nominal
		• Formación pedagógica	1. Sí 2. No Escala de medición: Nominal
		• Tipo de formación pedagógica	1. Estudios culminados de la carrera de Educación/Pedagogía 2. Maestría en Docencia Universitaria 3. Cursos cortos de Formación Docente. 4. Otro Escala de medición: Nominal
		• Posgrados	1. Diplomado 2. Maestría 3. Doctorado 4. Segunda especialidad 5. Ninguno Escala de medición: Nominal

• Facultad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Humanidades 2. Filosofía, Educación y Ciencias Humanas 3. Ciencias Sociales 4. Ingeniería y Gestión Escala de medición: Nominal
• Escuela Profesional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Educación 2. Filosofía 3. Periodismo 4. Psicología 5. Ingeniería 6. Economía 7. Turismo 8. Ciencia Política 9. Derecho 10. Administración Escala de medición: Nominal
• Número de estudiantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Menos de 10 estudiantes 2. 10-30 estudiantes 3. 31-40 estudiantes 4. 41-50 estudiantes 5. Más de 50 estudiantes Escala de medición: Ordinal
• Dedicación (Carga laboral)	<ol style="list-style-type: none"> 1. A tiempo completo 2. A tiempo parcial Escala de medición: Nominal
• Número de cursos en un año académico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Menos de 2 2. De 2 a 3 3. De 4 a 5 4. Más de 5 Escala de medición: Ordinal
• Docencia en otra universidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sí 2. No Escala de medición: Nominal
• Categoría Académica Profesional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Profesor Principal 2. Profesor Asociado 3. Profesor Auxiliar 4. Profesor Contratado por horas 5. Profesor Contratado a tiempo completo 6. Jefe de práctica Escala de medición: Nominal
• Años de experiencia docente universitaria	<ol style="list-style-type: none"> 1. Menos de 3 años 2. 3-10 años 3. 11-20 años 4. 21-30 años 5. Más de 30 años Escala de medición: Ordinal
• Cargo de gestión	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sí 2. No Escala de medición: Nominal
• Número de investigaciones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ninguna 2. 1-3 investigaciones 3. 4-10 investigaciones

	4. 11-20 investigaciones
	5. Más de 20
	Escala de medición: Ordinal
• Frecuencia de capacitación y actualización profesional y pedagógica.	1. Casi nunca
	2. Pocas veces
	3. Algunas veces
	4. Permanentemente
	Escala de medición: Ordinal
• Dedicación nuevamente a la docencia universitaria	1. Por supuesto que sí
	2. Creo que sí
	3. Creo que no
	4. Por supuesto que no
	Escala de medición: Nominal

V. METODOLOGÍA

“Confiar en ti mismo no garantiza el éxito, pero no hacerlo garantiza el fracaso.”

~ Albert Bandura ~

5.1. Enfoque, tipo y diseño de la investigación

De acuerdo a la naturaleza de la información que se recoge para responder al problema de investigación, el presente estudio es de enfoque cuantitativo, dado que “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 4). Asimismo, la investigación es de tipo aplicada porque busca confrontar la teoría con la realidad, así como la aplicación de la investigación a problemas concretos, en circunstancias y características concretas (Behar, 2008).

El nivel de la investigación es descriptivo y correlacional (Caballero, 2014). De acuerdo a lo que sostienen Hernández et al. (2014), los estudios correlacionales tienen como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más variables en una muestra o contexto en particular.

Finalmente, con el objetivo de responder a la pregunta de investigación, cumplir con los objetivos del estudio y analizar la certeza de las hipótesis formuladas, se ha seleccionado el diseño de investigación no experimental (Hernández et al., 2014), es decir, estudios sin la manipulación de variables, observándose los fenómenos en su ambiente natural. Asimismo, considerando la dimensión temporal, este estudio aplicó un diseño transversal o transeccional ya que, según Liu (como se citó en Hernández et al., 2014), en estos estudios se recolectan los datos en un solo momento o tiempo único. Además, ello es

pertinente puesto que, como afirman Woolfolk y Murphy (2001), cuando la percepción de autoeficacia docente se establece en el sistema de creencias del profesor se hace bastante estable en el tiempo.

5.2. Naturaleza de la muestra

Los participantes del estudio fueron profesores que imparten docencia en una universidad privada ubicada en la ciudad de Lima (Perú) en el semestre académico 2017-II. A continuación, se describirá a la población y muestra, indicando el proceso de muestreo aplicado.

5.2.1. Población del estudio

Es necesario resaltar que la decisión de desarrollar el estudio con estos participantes fue debido a dos importantes razones. La primera hace referencia a la facilidad de acceso a este colectivo docente. La segunda razón es el interés que tienen las autoridades de dicha universidad en que se hagan estudios de esta naturaleza ya que aportarían información importante al quehacer docente.

Tal como se indicó en el apartado anterior, la población está conformada por la totalidad de los profesores que impartieron docencia en el semestre académico 2017-II, alcanzando la suma de 230 profesores universitarios. A continuación, en la Tabla 5.1 se describe la población de profesores que tiene la universidad, según su sexo y facultad.

Tabla 5.1. Población de profesores de que tiene la universidad según sexo y facultad en la que enseña (Semestre 2017-II)

SEXO	FACULTAD				TOTAL
	Humanidades	Facultad de Filosofía Educación y Ciencias Humanas	Facultad de Ciencias Sociales	Facultad de Ingeniería y Gestión	
Mujeres	12	48	18	8	86
Hombres	31	35	40	38	144
TOTAL	43	83	58	46	230

Es importante indicar que existen profesores que enseñan en más de una facultad, por eso, se está considerando la facultad en la que el docente imparte más horas de clase. Como se observa, es la Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas la que tiene el mayor número de docentes, representando el 36% del total. Además, es la única en la que el número de profesoras es mayor, representando el 58% del total. En forma opuesta, es Humanidades en la que encontramos el menor número de docentes, representando únicamente un 19%.

5.2.2. Muestra y método de muestreo

La muestra estuvo conformada por un grupo de profesores que impartieron docencia en el II semestre académico del año 2017 de una universidad privada ubicada en Lima, sumando 112 profesores que representan el 49% de la población.

Si bien inicialmente se planificó aplicar un muestreo aleatorio, dada la baja tasa de respuesta seguramente debida a mayoritaria cantidad de profesores con dedicación a tiempo parcial por asignatura que únicamente asistían a su clase y se retiraban (no cuentan con oficina ni espacio en una sala de profesores), se tuvo que considerar la aplicación de un muestreo incidental, es decir, de tipo no probabilístico y que dependa enteramente de la voluntad del participante. A esta clase de muestra también se le llama autoseleccionada, ya que las personas que participan en el estudio han respondido a una invitación (Battaglia, citado por Hernández et al., 2014).

Por lo mencionado, si bien la muestra está conformada por casi la mitad de la población, no es necesariamente representativa de esta debido a que no fue obtenida de manera probabilística y, por eso, los resultados no pueden ser generalizados o extrapolados hacia la población (Hernández et al., 2014).

La Tabla 5.2. ofrece una visión panorámica de la muestra de participantes de la investigación, distribuidos en función del sexo y de la facultad en la que enseñan. Al igual que en el caso de la población, es importante resaltar que si el profesor enseña en más de una facultad, se ha contabilizado aquella en la que imparte más horas de clase.

Tal como sucede con la población, también en la muestra es la Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas la que tiene el mayor número de docentes, representando el 52% del total. Al igual que en la población, en todas las facultades es mayor el número de profesores hombres, solamente la de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas tiene mayoría de profesoras, representando un 58% del total. A diferencia de la población, es ahora la Facultad de Ingeniería y Gestión quien cuenta con el menor número de docentes, representando únicamente el 7% del total.

Tabla 5.2. Número total de profesores de la muestra según sexo y facultad en la que enseña (Semestre 2017-II)

SEXO	FACULTAD				TOTAL
	Humanidades	Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas	Facultad de Ciencias Sociales	Facultad de Ingeniería y Gestión	
Mujeres	9	33	4	1	47
Hombres	17	25	16	7	65
TOTAL	26	58	20	8	112

5.2.3. Criterios de inclusión

Dentro de los principales criterios de inclusión en la muestra, además de impartir docencia durante el semestre 2017-II en la universidad en donde se hacía el estudio, se consideró incluir tanto a los docentes nombrados (ordinarios) como contratados y de todas las facultades, así como a los que tienen una dedicación laboral de tiempo completo o parcial por asignatura (docente por horas).

5.3. Instrumentos para la recolección de datos

Para desarrollar la presente investigación se utilizó la técnica de la encuesta y se aplicó dos instrumentos. El primero, fue la *Escala de autoeficacia docente*

del profesorado universitario (Prieto, 2005), el cual permitió recoger información sobre el constructo de la autoeficacia de los docentes, mientras que el segundo, el *Cuestionario de datos del profesorado universitario*, posibilitó obtener información acerca de las variables personales y profesionales de los docentes. Seguidamente, se describirá cada uno de ellos.

5.3.1. Cuestionario de datos del profesorado universitario

Los datos que recoge el cuestionario de datos (ver Anexo) se relacionan con las variables personales y profesionales que son objeto del estudio. En la Tabla 5.3 se presenta el listado de dichas variables.

Tabla 5.3. Variables de la investigación que incluye el cuestionario de datos

PERSONALES	1. Sexo
	2. Edad
	3. Estado civil
PROFESIONALES	1. Edad de inicio en la docencia universitaria
	2. Bachillerato/Licenciatura
	3. Posesión de formación pedagógica
	4. Tipo de formación pedagógica
	5. Posgrados
	6. Facultad
	7. Escuela Profesional
	8. Número de estudiantes
	9. Dedicación (TC/TP)
	10. Número de cursos por año académico
	11. Docencia en otra universidad
	12. Categoría Académica Profesional
	13. Años de experiencia docente universitaria
	14. Cargo de gestión
15. Número de investigaciones	
16. Frecuencia de capacitación y actualización	
17. Dedicación nuevamente a la docencia universitaria	

5.3.2. Escala de autoeficacia docente del profesorado universitario

Esta escala ha sido construida en el marco de la tesis doctoral de la Dra. Leonor Prieto Navarro (2005) siendo un instrumento con sólidas propiedades psicométricas y además fiel a la Teoría Social Cognitiva (ver Anexo). Prieto

(2005) es la primera investigadora en hacer un estudio en profundidad sobre las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario en España y su escala “ha intentado superar las limitaciones tanto teóricas como metodológicas de los instrumentos ya existentes” (p. 276).

Los ítems de la escala reflejan las actividades características de todo profesor universitario y se evalúan a través de cuarenta y cuatro (44) ítems distribuidos en las cuatro dimensiones del constructo (ver Tabla 5.4) y haciendo uso de una escala tipo Likert de 1 a 6 puntos, de poco capaz a muy capaz. Además, tiene una alta fiabilidad ($\alpha = .9475$) con una muestra de 362 profesores universitarios españoles, por lo que se considera que recoge bien las diferencias existentes en la autoeficacia de los docentes.

En referencia a la validez del instrumento, de acuerdo con Prieto (2005), el análisis factorial exploratorio (rotación Varimax) refiere la existencia de una estructura factorial compuesta por cuatro factores o dimensiones (ver Tabla 3.4.), consideradas cada una como una subescala independiente.

Tabla 5.4. Dimensiones y número de ítems de la Escala de autoeficacia docente del profesorado universitario (Prieto, 2005)

<i>DIMENSIONES DEL INSTRUMENTO</i>	<i>ÍTEMS</i>	<i>Nº TOTAL</i>
I Dimensión: Planificación de la enseñanza	1, 5, 9, 14, 18, 22, 27, 35, 38, 40, 43 y 44	12
II Dimensión: Implicación de los alumnos en el aprendizaje.	2, 7, 10, 15, 23, 28, 32, 36, 39 y 42	10
III Dimensión: Interacción y creación de un clima positivo en el aula.	3, 11, 19, 24, 29, 33, 37 y 41	8
IV Dimensión: Evaluación del aprendizaje de los estudiantes y autoevaluación de la función docente.	4, 6, 8, 12, 13, 16, 17, 20, 21, 25, 26, 30, 31 y 34	14
ESCALA TOTAL:		44

Los puntuaciones que se obtienen en la medición de la autoeficacia docente, realizada con la escala, se calculan sumando las respuestas dadas por los participantes (44 ítems con posibilidad de respuesta entre 1 a 6 puntos) alcanzando puntajes que oscilan entre 44 y 264 puntos.

5.4. Procedimiento

La realización de la investigación contempló una serie de pasos y acciones imprescindibles para su buen desarrollo, las cuales se detallan a continuación.

5.4.1. Evaluación del Cuestionario de datos

Antes de su aplicación, el cuestionario de datos fue sometido a una evaluación por parte de doce profesores universitarios con larga experiencia en la docencia universitaria y, en su mayoría, pertenecientes a las Facultad de Psicología y Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas de dos universidades ubicadas en Lima. La finalidad de su participación fue revisar la *coherencia* y la *relevancia* de cada uno de los ítems. Así, se entregó a los jueces una plantilla (ver Anexo) en la que aparecían los ítems del instrumento agrupados en sus dimensiones: personal y profesional. Se les pidió que evalúen cada ítem considerando una puntuación de 1 (No) o 2 (Sí). Para medir el acuerdo interjueces se utilizó el coeficiente V de Aiken, considerado como el más adecuado para determinar la validez de contenido por criterio de jueces (Escurre, 1988).

A través de este coeficiente se puede obtener valores entre 0 y 1, a medida que el valor esté más cercano a la unidad, se tendrá una mayor validez de contenido (Escurre, 1988). Los resultados obtenidos arrojan, tanto para la *coherencia* como para la *relevancia*, puntuaciones de 1 en todos los ítems. Por lo tanto, existe pleno acuerdo interjueces, lo que evidencia la validez de contenido del cuestionario de datos.

5.4.2. Evaluación de la Escala de autoeficacia docente del profesorado universitario

Un paso fundamental en el estudio fue la evaluación de la escala por jueces expertos. Se desarrollaron dos evaluaciones, una para la revisión semántica de los ítems y la otra con el objetivo de alcanzar su validez de contenido.

5.4.2.1. Evaluación de la redacción y claridad semántica

Antes de su aplicación, la *Escala de autoeficacia docente del profesorado universitario* (ver Anexo) fue sometida a una evaluación semántica por parte de cinco profesores universitarios que pertenecen a la institución en la que se hizo el estudio, tres de ellos son lingüistas y dos expertos en docencia universitaria. La finalidad de su participación fue revisar la claridad semántica (*comprensión*) de la escala puesto que fue construida para profesores de la realidad universitaria española pudiendo, por ello, incluir términos no tan claros para el profesorado peruano.

Con dicho fin, se entregó a cada juez una plantilla (ver Anexo) en la que aparecían los ítems del instrumento agrupados en cada una de sus cuatro dimensiones. Así, se les pidió que evalúen la claridad semántica de cada ítem considerando una puntuación que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Para medir el acuerdo interjueces se utilizó el coeficiente V de Aiken, siendo los resultados los que aparecen en la Tabla 5.5.

Tabla 5.5. Resultados de la evaluación de la claridad semántica de la escala. Acuerdo interjueces por el coeficiente V de Aiken

<i>DIMENSIÓN</i>	<i>ÍTEMS</i>	<i>V-Aiken por ítem</i>	<i>DIMENSIÓN</i>	<i>ÍTEMS</i>	<i>V-Aiken por ítem</i>
	1	0,85		3	0,95
I: Planificación de la enseñanza (12 ítems)	5	0,85	III: Interacción y creación de un clima positivo en el aula (8 ítems)	11	0,85
	9	1		19	0,85
	14	0,70		24	0,85
	18	1		29	0,95
	22	1		33	1
	27	0,85		37	0,95

	35	1		41	0,95
	38	1			
	40	1			
	43	1			
	44	1			
	2	0,85		4	0,95
II:	7	0,80	IV: Evaluación	6	0,85
Implicación de	10	0,80	del aprendizaje	8	1
los alumnos en	15	0,85	y auto	12	0,85
el aprendizaje	23	0,85	evaluación	13	0,85
(10 ítems)	28	0,55	(14 ítems)	16	1
	32	0,85		17	0,80
	36	0,85		20	0,85
	39	0,85		21	0,85
	42	0,85		25	0,70
				26	0,95
				30	1
				31	0,85
				34	0,95

Tal como se observa en la tabla anterior, los resultados por ítem indican valores de V de Aiken $\geq .80$, siendo considerados como muy buenos (Penfield y Giacobbi, 2004).

Es importante resaltar que los jueces, además de ofrecer su evaluación cuantitativa, proporcionaron valiosos comentarios y recomendaciones para la mejora de la redacción de los ítems, como por ejemplo:

- Cambiar la palabra *alumnos* por *estudiantes* (ítem 1, 2, 6, 7, etc.)
- Cambiar *pruebas de evaluación* por *instrumentos de evaluación* (ítem 5)
- Cambiar la palabra *asignatura* por *curso* (ítem 14, 25 y 28)
- Modificar *docencia* por *trabajo docente* (ítem 20)

De esta manera, se procedió a ejecutar los cambios que fueron mínimos porque a nivel general los jueces consideraron que el instrumento tenía un lenguaje claro y totalmente adecuado y entendible para el profesorado universitario peruano, quedando la escala tal como aparece en el Anexo.

5.4.2.2. Evaluación de la validez de contenido

También la escala fue sometida a la evaluación de su validez de contenido. Por ello, fueron consultados 10 profesores universitarios de larga experiencia, todos psicólogos de profesión, con posgrados y conocedores del constructo de la autoeficacia docente. La finalidad de su participación fue revisar la *coherencia* y la *relevancia* de cada uno de los ítems. Con dicho fin se les entregó una plantilla (ver Anexo) en la que aparecían los ítems del instrumento agrupados en cada una de sus cuatro dimensiones. Los jueces evaluaron los ítems considerando una puntuación que va de 1 (No cumple) a 5 (Muy buen nivel de cumplimiento). Tal como en los casos anteriores, para medir el acuerdo interjueces se utilizó el coeficiente V de Aiken, siendo los resultados los que aparecen en la siguiente tabla.

Tabla 5.6. Resultados de la evaluación de la validez de contenido de la escala. Acuerdo interjueces por el coeficiente V de Aiken

<i>DIMENSIÓN</i>	<i>ÍTEM</i>	<i>V-Aiken por ítem COHERENCIA</i>	<i>V-Aiken por ítem RELEVANCIA</i>
I: Planificación de la enseñanza (12 ítems)	1	1,00	1,00
	5	1,00	1,00
	9	1,00	1,00
	14	0,93	0,73
	18	1,00	1,00
	22	1,00	1,00
	27	1,00	0,80
	35	1,00	1,00
	38	1,00	0,80
	40	0,90	0,93
	43	0,87	0,87
	44	1,00	1,00
II: Implicación de los alumnos en el aprendizaje (10 ítems)	2	1,00	1,00
	7	1,00	1,00
	10	1,00	1,00
	15	1,00	1,00
	23	1,00	0,87
	28	1,00	0,90
32	0,97	0,80	

	36	1,00	0,83
	39	1,00	1,00
	42	1,00	0,87
III: Interacción y creación de un clima positivo en el aula (8 ítems)	3	1,00	1,00
	11	0,93	0,97
	19	0,87	0,73
	24	0,93	0,90
	29	1,00	1,00
	33	1,00	0,60
	37	0,93	0,80
	41	1,00	1,00
IV: Evaluación del aprendizaje y auto evaluación (14 ítems)	4	1,00	0,93
	6	1,00	1,00
	8	0,90	0,90
	12	1,00	1,00
	13	0,90	0,87
	16	0,97	0,80
	17	0,80	0,90
	20	1,00	1,00
	21	1,00	1,00
	25	0,87	0,90
	26	1,00	0,97
	30	1,00	1,00
	31	1,00	0,80
	34	1,00	1,00

Los resultados que aparecen mayoritariamente en la Tabla 5.6. indican valores de V de Aiken $\geq .80$, tanto para la coherencia como para la relevancia, considerados como muy buenos (Penfield y Giacobbi, 2004).

5.4.2.3. Procedimiento de administración y consideraciones éticas

De acuerdo a lo afirmado por Morales, Urosa y Blanco (2003), cuando los jueces ya han detectado los ítems poco claros o inadecuados de un instrumento, se puede recoger desde el principio los datos con toda la muestra del estudio.

Por eso, se realizó la aplicación de la escala a todos los profesores universitarios que impartían docencia en el semestre 2017-II.

Con el fin de recabar información sobre las variables personales y profesionales, se acompañó la escala con el *Cuestionario de datos del profesorado universitario*. Ambos instrumentos fueron entregados en formato papel para ser autoadministrados, ello permitió la gran ventaja de que su completado no tenga tiempo límite de ejecución y se pueda rellenar sin presiones y en el momento que cada profesor lo considere oportuno, incluso pudiendo retomarlo luego y sin problemas si la dejaron a medio contestar.

La escala cuenta con unas indicaciones que orientan su cumplimentado. Entre las más importantes destaca la necesidad de responder sobre las capacidades percibidas en la actualidad, no las esperadas ni deseadas para el futuro, ni tampoco las potenciales. Por eso, los ítems han sido redactados en tiempo presente. Si se redactasen en futuro, lo que se evaluaría sería más bien una declaración de intención, la cual generalmente es positiva, porque las personas suelen tener la tendencia a percibirse, y a percibir a los demás, con mejores atributos en el futuro.

Asimismo, con respecto a las consideraciones éticas, el estudio garantizó el cumplimiento de los principios éticos de la investigación en seres humanos que, de acuerdo con Osorio (2000) son el de respeto a las personas, el de beneficencia y de justicia. La investigación cumple con el *principio de respeto a la personas* porque incorpora dos deberes éticos imprescindibles: el no causar daño (no-maleficencia) y la autonomía de los participantes. El cumplimiento del principio se hace evidente porque cada participante fue informado sobre el estudio y luego de la comprensión del mismo, recién otorgó su consentimiento voluntario de participación sin ser víctima de algún tipo de coacción. Así, cada uno de los docentes de la muestra recibió un consentimiento informado (ver Anexo) que describía la investigación y explicitaba la garantía de confidencialidad y anonimato de los datos y respuestas dadas porque, como sostienen Gil y Martínez (2002), “debe protegerse a los encuestados de cualquier consecuencia que pueda derivarse de la utilización de los datos o

resultados de la encuesta, a través del anonimato y la confidencialidad de la información siempre que sea posible” (p. 386). Además, al garantizar que las respuestas serán tratadas de forma colectiva y que se utilizarán exclusivamente para los fines de la investigación, se espera que los participantes puedan responder de la manera más sincera posible.

Con respecto al *principio de beneficencia* (hacer el bien) también está garantizado porque el estudio no contempla ningún riesgo para los participantes sino, por el contrario, su beneficio puesto que ayudará a que la Universidad tome consciencia de cuál es el nivel de la autoeficacia de su profesorado y, además, qué variables se le relacionan. Ello debería revertir positivamente en las políticas y decisiones que la universidad asuma a fin de desarrollar la autoeficacia de su profesorado dado el enorme impacto que tiene en el desempeño de los docentes. Finalmente, en referencia al *principio de justicia*, se puede afirmar que el estudio lo cumple porque hay una distribución equitativa de los beneficios por la participación. Así, cada uno de los profesores participantes se beneficiará pero también la universidad en su conjunto.

5.4.2.4. Procesamiento de los datos

Como paso previo a la evaluación de las propiedades psicométricas, todas las encuestas, que llegaron a un total de 115, fueron sometidas a una revisión manual para determinar si habían sido completadas en su totalidad, es decir, observar la tasa de respuesta del instrumento. Dicha tasa fue de 98% porque solo 3 fueron descartadas por tener más del 50% de ítems sin contestar.

Seguidamente, se analizó la tasa de respuesta por ítems de cada una de las 112 encuestas que quedaron con el fin de determinar cuáles y cuántos ítems fueron dejados en blanco. Los ítems 28 y 43 fueron los que tuvieron el más alto índice de no respuesta siendo 2 profesores quienes no los contestaron. Los ítems restantes tuvieron niveles de respuesta del 100%. Puesto que solamente existían 2 casos con valores perdidos, decidimos mantenerlos completándolos por la media. La escasa cantidad de omisiones revela que la escala fue

adecuadamente comprendida por los participantes, tanto en términos generales como a nivel de los ítems que la conforman.

Seguidamente, se introdujo la información proporcionada tanto por la escala como por el cuestionario en el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versión 22.0 para Windows para realizar así su posterior análisis.

5.4.2.5. Evaluación de las propiedades psicométricas de la escala

La evaluación de las propiedades psicométricas de la escala se focalizó en la determinación de la fiabilidad de la escala ya que la validez de contenido era un proceso que ya se había realizado, tal como aparece en el apartado 3.4.2.2. Así, los procedimientos estadísticos comenzaron con la revisión de los datos descriptivos básicos de cada ítem y del total de la escala, seguido del análisis de ítems y finalmente de la fiabilidad (consistencia interna).

5.4.2.6. Análisis descriptivos previos

Los resultados que proporciona el SPSS (ver Tabla 5.7) para el análisis descriptivo de los ítems y del total de la escala ayuda a identificar rápidamente en qué ítems han tenido mayores y menores puntuaciones y si los participantes fueron heterogéneos u homogéneos en sus respuestas (desviación estándar).

De la tabla se pueden extraer los ítems con el 10% superior de puntuaciones medias observándose que la mayor percepción de autoeficacia docente la tiene el ítem 37, el cual hace referencia al respeto que tiene el profesor por los estudiantes en clase. Seguidamente, se encuentra el ítem 40 referido al dominio del contenido que el profesor va a explicar. El tercer ítem más alto es el 3 que alude a la creación de un clima de confianza en el aula. Después, figura el ítem 25 que evalúa la autoeficacia para actualizar los conocimientos sobre los contenidos del curso. Finalmente, el quinto ítem más alto es el 9 que manifiesta la preparación del material que se va a utilizar en clase.

Tabla 5.7. Análisis descriptivo de la Escala de Autoeficacia Docente (N=112)

<i>ÍTEMS</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación estándar</i>	<i>ÍTEMS</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación estándar</i>
1	5,36	,721	23	5,22	,791
2	5,20	,769	24	5,19	,886
3	5,53	,671	25	5,49	,697
4	5,05	,804	26	5,12	,912
5	4,79	,871	27	5,20	,804
6	4,89	,798	28	4,89	1,060
7	5,39	,752	29	5,12	,749
8	4,91	,964	30	4,94	,862
9	5,46	,747	31	4,71	1,158
10	4,96	,816	32	5,41	,844
11	5,06	,820	33	5,38	,841
12	5,06	,688	34	5,00	,930
13	4,85	,932	35	5,33	,752
14	5,13	,861	36	5,17	,909
15	5,21	,776	37	5,69	,554
16	4,48	1,082	38	5,37	,747
17	5,23	,939	39	5,30	,792
18	5,17	,869	40	5,56	,612
19	5,10	,859	41	5,29	,801
20	5,10	,880	42	5,29	,812
21	5,19	,833	43	5,09	,982
22	5,13	,807	44	5,19	,800

Es destacable que dichos 5 ítems (en color verde en la Figura 5.1.) posean desviaciones estándar bajas, revelando así que los profesores son muy homogéneos en sus percepciones. Además, los ítems 9 y 40 correspondan a la primera dimensión del constructo: *Planificación de la enseñanza*, los ítems 3 y 37 a la tercera dimensión: *Interacción y creación de un clima positivo en el aula*, y finalmente, el ítem 25 pertenece a la cuarta dimensión: *Evaluación del aprendizaje de los estudiantes y autoevaluación de la función docente*.

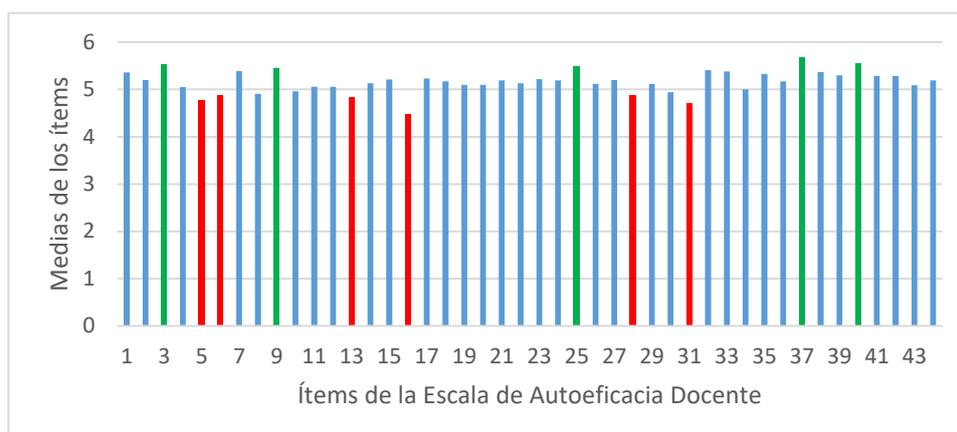


Figura 5.1. Ítems con medias más altas y más bajas de la Escala de autoeficacia docente (N=112)

También en la Figura 5.1., en color rojo, se observan los ítems que tienen el 10% inferior de puntuaciones medias, es decir, las medias más bajas, indicando una baja percepción de autoeficacia docente del profesorado en dichos aspectos. Así, los ítems con las medias más bajas son el 16 (Emplear métodos sistemáticos que me permitan analizar mi conducta docente), 31 (Aplicar en clase instrumentos de evaluación), el 5 (Diseñar distintos instrumentos de evaluación acordes a los objetivos de aprendizaje), 13 (Comprobar a través de la evaluación el grado en que los estudiantes utilizan distintas capacidades), el 6 (Evaluar la eficacia de la enseñanza teniendo en cuenta los datos que sobre ella aportan los estudiantes) y el 28 (Permitir que los estudiantes preparen y/o desarrollen algunos temas del curso) que coinciden en la misma media.

En lo referente a la desviación típica, se puede señalar que es alta en los ítems 16 y 31, indicando que las percepciones del profesorado no son homogéneas. En el caso de los tres restantes, las desviaciones estándares son ligeramente elevadas. Es destacable que 4 (6, 13, 16 y 31) de los 5 ítems pertenezcan a la cuarta dimensión: *Evaluación del aprendizaje de los estudiantes y autoevaluación de la función docente*.

5.4.2.7. Análisis de ítems y fiabilidad

El primer tratamiento fue el análisis de ítems, el cual permitió comprobar si cada ítem medía lo mismo que los demás y que, por lo tanto, es sumable en una puntuación total. Lo que se deseaba comprobar es si las respuestas tienden a covariar, es decir, si los ítems diferencian a los participantes, si discriminan adecuadamente. Con dicho fin, se realizó el análisis de ítems mediante la correlación ítem-total y la obtención de la fiabilidad de la escala.

En el SPSS están integrados los procesos que conducen a la obtención de las correlaciones ítem-total y la fiabilidad según el coeficiente Alfa de Cronbach (Cronbach, 1951). Este modelo “asume que la consistencia interna de la escala puede evaluarse mediante la correlación existente entre sus elementos” (Pardo y Ruiz, 2005, p. 512). La fiabilidad (consistencia interna) de una medida analiza si ésta se halla libre de errores aleatorios y, en consecuencia, proporciona resultados estables y consistentes (Sánchez y Sarabia, 1999).

El primer comentario que se apunta, a la vista de los resultados obtenidos (ver Tabla 5.8.), es que la fiabilidad de la escala total con los 44 ítems es alta (.971) superando enormemente al límite inferior adecuado en Psicometría de .70 (Hernández et al., 2014), lo que evidencia que el instrumento, en general, muestra ser consistente porque recoge bien las diferencias existentes entre los profesores universitarios de la muestra en sus creencias de autoeficacia docente. Incluso, de acuerdo con Pardo y Ruiz (2005), “los valores por encima de 0,8 se suelen considerar buenos y los valores por encima de 0,9 excelentes” (p. 513).

La segunda-tercera columna y la séptima-octava, de la misma tabla, contienen la media y la varianza de la escala cuando se va eliminando cada ítem, fuertes cambios en estos valores (que en este caso no se evidencian) podrían estar delatando elementos cuyo comportamiento está muy alejado de los restantes.

Tabla 5.8. Correlación ítem-total (confiabilidad) y validez de la Escala de Autoeficacia Docente (44 ítems)

(N= 112 $\alpha= .971$)

<i>ÍTEMS</i>	<i>Media de la escala si se elimina el elemento</i>	<i>Varianza de la escala si se elimina el elemento</i>	<i>Correlación elemento-total corregida</i>	<i>Alfa de Cronbach si se elimina el elemento</i>	<i>ÍTEMS</i>	<i>Media de la escala si se elimina el elemento</i>	<i>Varianza de la escala si se elimina el elemento</i>	<i>Correlación elemento-total corregida</i>	<i>Alfa de Cronbach si se elimina el elemento</i>
1	221,88	583,912	,589	,970	23	222,01	577,919	,695	,970
2	222,04	582,990	,575	,971	24	222,04	577,971	,615	,970
3	221,71	587,057	,537	,971	25	221,74	586,824	,522	,971
4	222,18	579,067	,653	,970	26	222,11	577,952	,597	,970
5	222,44	577,149	,646	,970	27	222,04	574,539	,773	,970
6	222,34	577,163	,708	,970	28	222,34	575,866	,550	,971
7	221,84	581,163	,641	,970	29	222,11	580,763	,655	,970
8	222,32	570,833	,721	,970	30	222,29	575,525	,693	,970
9	221,77	582,288	,614	,970	31	222,52	569,153	,624	,971
10	222,27	576,072	,721	,970	32	221,82	577,337	,663	,970
11	222,17	576,899	,696	,970	33	221,85	578,761	,630	,970
12	222,17	581,782	,684	,970	34	222,23	569,135	,788	,970
13	222,38	578,419	,573	,971	35	221,90	579,927	,675	,970
14	222,11	575,196	,703	,970	36	222,06	572,780	,720	,970
15	222,02	576,432	,749	,970	37	221,54	589,854	,550	,971
16	222,75	567,901	,696	,970	38	221,87	582,117	,618	,970
17	222,00	577,658	,585	,971	39	221,93	576,445	,733	,970
18	222,06	577,501	,639	,970	40	221,67	589,358	,512	,971
19	222,13	574,820	,714	,970	41	221,94	576,618	,720	,970
20	222,13	573,342	,732	,970	42	221,94	576,780	,705	,970
21	222,04	582,097	,551	,971	43	222,14	580,736	,491	,971
22	222,11	573,844	,788	,970	44	222,04	579,088	,655	,970

En la cuarta y novena columna, es decir las que indican la correlación elemento-total corregida, se tiene la correlación de cada ítem con la suma de todos los demás. En este caso, todas las puntuaciones son positivas y bastante altas mostrando que el elemento en cuestión apunta en la misma dirección que el resto de elementos. Se sabe que mientras más se aproxima la puntuación a 1, más aumenta la relación del ítem con el total del test, por lo tanto, serán más homogéneos, muy consistentes entre sí y medirán todos lo mismo. Nurosis (1993) establece un índice de discriminación indicando que para permanecer

en el instrumento los ítems deben ser mayores de 0.30 (criterio de eliminación). Por eso, todos los ítems deberían permanecer en esta escala.

En la quinta y en la última columna se muestra la fiabilidad de toda la escala si se suprime el ítem. En este caso, la escala debe permanecer con la totalidad de sus ítems ya que no es necesario excluir alguno para incrementar la consistencia interna.

Se consideró importante también analizar por separado la correlación ítem-total y la fiabilidad de cada una de las dimensiones o subescalas del instrumento. Así, en la Tabla 5.9. se observa que todos los ítems deben mantenerse puesto que están por encima de 0.30 (correlación elemento total corregida). Y además porque no es necesario que se elimine alguno para incrementar el Alfa de Cronbach.

Tabla 5.9. Correlación ítem-total y confiabilidad de cada dimensión de la Escala de Autoeficacia Docente (44 ítems)

<i>DIMENSIÓN</i>	<i>ÍTEM</i>	<i>Media de la escala si se elimina el elemento</i>	<i>Varianza de la escala si se elimina el elemento</i>	<i>Correlación elemento-total corregida</i>	<i>Alfa de Cronbach si se elimina el elemento</i>	
I: Planificación de la enseñanza (12 ítems)	1	57,41	40,695	,581	,905	
	5	57,97	38,909	,634	,903	
	9	57,30	39,240	,723	,899	
	$\alpha = .910$	14	57,64	38,358	,700	,900
	18	57,60	12	,638	,903	
	22	57,64	39,097	,675	,901	
	27	57,57	38,788	,712	,899	
	35	57,44	39,257	,715	,899	
	38	57,40	40,747	,551	,906	
	40	57,21	41,354	,614	,904	
	43	57,68	38,941	,543	,909	
	44	57,58	39,039	,688	,900	
II: Implicación de los alumnos en el aprendizaje (10 ítems)	2	46,87	32,315	,468	,902	
	7	46,67	31,863	,545	,898	
	10	47,10	31,441	,476	,898	
	15	46,85	31,067	,596	,893	
	$\alpha = .907$	23	46,84	31,235	,543	,895
	28	47,17	30,376	,395	,907	

	32	46,65	31,184	,490	,898
	36	46,89	29,916	,605	,893
	39	46,76	31,194	,551	,895
	42	46,77	30,883	,602	,894
III:					
Interacción y	3	36,84	17,758	,623	,877
creación de un	11	37,30	16,700	,651	,874
clima positivo	19	37,27	15,675	,782	,860
en el aula	24	37,18	16,202	,665	,873
(8 ítems)	29	37,24	17,266	,627	,876
$\alpha = .887$	33	36,98	16,576	,649	,874
	37	36,68	18,725	,563	,883
	41	37,07	16,337	,733	,865
	4	64,98	69,693	,676	,917
IV:	6	65,14	69,349	,708	,916
Evaluación del	8	65,12	67,624	,685	,917
aprendizaje y	12	64,97	71,017	,682	,918
auto	13	65,19	70,154	,537	,922
evaluación	16	65,55	65,222	,744	,914
(14 ítems)	17	64,80	69,421	,581	,920
($\alpha = .923$)	20	64,94	68,852	,670	,917
	21	64,85	70,292	,602	,919
	25	64,54	72,989	,498	,922
	26	64,91	68,821	,645	,918
	30	65,10	68,576	,706	,916
	31	65,32	65,824	,651	,919
	34	65,04	66,359	,804	,912

La fiabilidad de las cuatro subescalas del instrumento supera igualmente el límite establecido en psicometría, alcanzando valores por encima de .90 en tres de sus cuatro factores, siendo considerados como excelentes (Pardo y Ruiz, 2005).

VI. RESULTADOS

“Life is not easy for any of us. But what of that? We must have perseverance and above all confidence in ourselves. We must believe that we are gifted for something and that this thing must be attained.”

~ Marie Curie ~

6.1 Resultados de la relación entre la autoeficacia docente y las variables personales

En el primer capítulo se detallaron los objetivos de la investigación. En este apartado se presentarán los resultados obtenidos en relación con el cumplimiento de dichos objetivos. Se comenzará con la presentación de los resultados que responden al primer objetivo de la investigación: *Describir la relación que existe entre las variables personales y la autoeficacia docente del profesorado de una universidad privada de Lima.*

De acuerdo a la Tabla 3.3., las variables de tipo personal del profesor universitario que se han considerado son: sexo, edad y estado civil. Para la realización de las correlaciones se han utilizado diferentes estadísticos, tales como el chi cuadrado, el coeficiente Rho de Spearman y la correlación biserial puntual. Es importante referir que para poder determinar la fuerza de la relación entre variables se han considerado los criterios que plantea Cohen (Tabachnick y Fidell, 2013) y que aparecen en la Tabla 6.1.

Tabla 6.1. Criterios de Cohen para determinar la fuerza de la relación

$r = 1$	Correlación perfecta
$0,8 < r < 1$	Correlación muy alta
$0,6 < r < 0,8$	Correlación alta
$0,4 < r < 0,6$	Correlación moderada
$0,2 < r < 0,4$	Correlación baja
$0 < r < 0,2$	Correlación muy baja
$r = 0$	Correlación nula

Fuente: Tabachnick y Fidell (2013)

Así entonces, para la variable **sexo**, la correlación biserial puntual de Pearson (-,104) refiere una fuerza de correlación *muy baja* entre ambas variables. Asimismo, si se revisa la Tabla 6.2.), se observa que son las mujeres las que tienen el mayor porcentaje de alta autoeficacia.

Tabla 6.2. Distribución de la variable sexo en los niveles de autoeficacia docente

		Autoeficacia docente			Total	
		bajo	medio	alto		
Sexo	Mujer	Recuento	11	20	16	47
		% dentro de sexo	23,4%	42,6%	34,0%	100,0%
		% dentro de autoeficacia docente	33,3%	40,8%	53,3%	42,0%
	Hombre	Recuento	22	29	14	65
		% dentro de sexo	33,8%	44,6%	21,5%	100,0%
		% dentro de autoeficacia docente	66,7%	59,2%	46,7%	58,0%
Total	Recuento	33	49	30	112	
	% dentro de sexo	29,5%	43,8%	26,8%	100,0%	
	% dentro de autoeficacia docente	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Con respecto a la variable **edad** en años, al aplicar la correlación de Spearman se demuestra que existe una fuerza de correlación *baja* (Rho de Spearman= ,278) entre dicha variable y la autoeficacia. En la Tabla 6.3. se puede observar que conforme avanza la edad del profesor (hasta los 60 años), el porcentaje de alta autoeficacia docente se incrementa.

Tabla 6.3. Distribución de la variable edad en años en los niveles de autoeficacia docente

		Autoeficacia docente			Total	
		bajo	medio	alto		
Edad	Menos de 30	Recuento	3	5	0	8
		% dentro de edad	37,5%	62,5%	0,0%	100,0%
		% dentro de autoeficacia	9,1%	10,2%	0,0%	7,1%
	30-40	Recuento	12	14	3	29
		% dentro de edad	41,4%	48,3%	10,3%	100,0%
		% dentro de autoeficacia	36,4%	28,6%	10,0%	25,9%

41-50	Recuento	10	15	10	35
	% dentro de edad	28,6%	42,9%	28,6%	100,0%
	% dentro de autoeficacia	30,3%	30,6%	33,3%	31,3%
51-60	Recuento	4	6	11	21
	% dentro de edad	19,0%	28,6%	52,4%	100,0%
	% dentro de autoeficacia	12,1%	12,2%	36,7%	18,8%
Más de 60	Recuento	4	9	6	19
	% dentro de edad	21,1%	47,4%	31,6%	100,0%
	% dentro de autoeficacia	12,1%	18,4%	20,0%	17,0%
Total	Recuento	33	49	30	112
	% dentro de edad	29,5%	43,8%	26,8%	100,0%
	% dentro de autoeficacia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Con la variable **estado civil**, el coeficiente chi cuadrado ($x^2= 15,218$) con su coeficiente de contingencia ($,345$) expresa una fuerza correlación *baja* con la autoeficacia. En la Tabla 6.4. se aprecia la distribución del estado civil de los profesores en cada uno de los niveles del constructo de la autoeficacia docente. Así, los más altos niveles de autoeficacia docente corresponden a los profesores que están casados.

Tabla 6.4. Distribución de la variable estado civil en los niveles de autoeficacia docente

		Autoeficacia docente			Total	
		bajo	medio	alto		
Estado Civil	Soltero	Recuento	15	24	5	44
		% dentro de estado civil	34,1%	54,5%	11,4%	100,0%
		% dentro de autoeficacia	45,5%	49,0%	16,7%	39,3%
	Casado	Recuento	10	21	16	47
		% dentro de estado civil	21,3%	44,7%	34,0%	100,0%
		% dentro de autoeficacia	30,3%	42,9%	53,3%	42,0%
	Divorciado	Recuento	6	2	4	12
		% dentro de estado civil	50,0%	16,7%	33,3%	100,0%
		% dentro de autoeficacia	18,2%	4,1%	13,3%	10,7%
	Otro	Recuento	2	2	5	9
		% dentro de estado civil	22,2%	22,2%	55,6%	100,0%
		% dentro de autoeficacia	6,1%	4,1%	16,7%	8,0%
Total	Recuento	33	49	30	112	
	% dentro de estado civil	29,5%	43,8%	26,8%	100,0%	
	% dentro de autoeficacia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

6.2. Resultados de la relación entre la autoeficacia docente y las variables profesionales

En este apartado se presentan los resultados que responden al segundo objetivo de la investigación: *Describir la relación que existe entre las variables profesionales y la autoeficacia docente del profesorado de una universidad privada de Lima.*

A diferencia de las variables personales, las profesionales son numerosas (ver Tabla 4.4.). También para este grupo de variables se han aplicado los estadísticos chi-cuadrado, el coeficiente Rho de Spearman y la correlación biserial puntual. Igualmente, para la determinación de la fuerza de la relación entre variables se ha considerado los criterios que plantea Cohen (Tabachnick y Fidell, 2013).

La primera de las variables profesionales es la **edad de inicio en la docencia universitaria** cuya correlación de Spearman (Rho de Spearman = ,281) expresa una fuerza de correlación *baja*. Asimismo, tal como aparece en la Tabla 6.5., los profesores que se han iniciado en la docencia entre los 30-40 años son los que tienen mayor porcentaje de autoeficacia docente de nivel alto en comparación con los otros grupos etarios.

Tabla 6.5. Distribución de la variable edad de inicio en la docencia universitaria en los niveles de autoeficacia docente

		Autoeficacia docente			Total	
		bajo	medio	alto		
Edad de inicio en la docencia	Menos de 30	Recuento	23	31	9	63
		% dentro edad de inicio	36,5%	49,2%	14,3%	100,0%
		% dentro de autoeficacia	69,7%	63,3%	30,0%	56,3%
	30-40	Recuento	6	13	14	33
		% dentro edad de inicio	18,2%	39,4%	42,4%	100,0%
		% dentro de autoeficacia	18,2%	26,5%	46,7%	29,5%
	41-50	Recuento	4	3	5	12
		% dentro edad de inicio	33,3%	25,0%	41,7%	100,0%

	% dentro de autoeficacia	12,1%	6,1%	16,7%	10,7%
Más de 50	Recuento	0	2	2	4
	% dentro edad de inicio	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
	% dentro de autoeficacia	0,0%	4,1%	6,7%	3,6%
Total	Recuento	33	49	30	112
	% dentro edad de inicio	29,5%	43,8%	26,8%	100,0%
	% dentro de autoeficacia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Según los análisis de correlación biserial puntual de Pearson (-,267), la variable **posesión de formación pedagógica** tiene una correlación *baja* con el constructo de la autoeficacia docente, estando a favor de los profesores que sí cuentan con formación pedagógica, como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 6.6. Distribución de la variable posesión de formación pedagógica en los niveles de autoeficacia docente

		Autoeficacia docente			Total	
		bajo	medio	alto		
Formación pedagógica	Sí	Recuento	18	36	26	80
		% dentro de Form. Pedag.	22,5%	45,0%	32,5%	100,0%
		% dentro de autoeficacia	54,5%	73,5%	86,7%	71,4%
	No	Recuento	15	13	4	32
		% dentro de Form. Pedag.	46,9%	40,6%	12,5%	100,0%
		% dentro de autoeficacia	45,5%	26,5%	13,3%	28,6%
Total	Recuento	33	49	30	112	
	% dentro de Form. Pedag.	29,5%	43,8%	26,8%	100,0%	
	% dentro de autoeficacia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

El **típo de formación pedagógica** ($x^2= 16,052$) se asocia con la autoeficacia docente. El coeficiente de contingencia (,354) refiere una fuerza de correlación *baja* entre las variables. En la Tabla 6.7. se observa cómo los estudios culminados de la carrera de Educación y/o Pedagogía son los que más

se asocian con el nivel alto del constructo, seguidos de cursos cortos de formación docente.

Tabla 6.7. Distribución de la variable tipo de formación pedagógica en los niveles de autoeficacia docente

		Autoeficacia docente			Total	
		bajo	medio	alto		
Tipo de formación pedagógica	Estudios culminados de la carrera de Educación	Recuento	4	14	13	31
		% dentro de tipo de form. pedagógica	12,9%	45,2%	41,9%	100,0%
		% dentro de autoeficacia	12,1%	28,6%	43,3%	27,7%
	Maestría en docencia universitaria	Recuento	3	3	1	7
		% dentro de tipo de form. pedagógica	42,9%	42,9%	14,3%	100,0%
		% dentro de autoeficacia	9,1%	6,1%	3,3%	6,3%
	Cursos cortos de formación docente	Recuento	9	15	10	34
		% dentro de tipo de form. pedagógica	26,5%	44,1%	29,4%	100,0%
		% dentro de autoeficacia	27,3%	30,6%	33,3%	30,4%
	Otro	Recuento	1	4	3	8
		% dentro de tipo de form. pedagógica	12,5%	50,0%	37,5%	100,0%
		% dentro de autoeficacia	3,0%	8,2%	10,0%	7,1%
	Ninguno	Recuento	16	13	3	32
		% dentro de tipo de form. pedagógica	50,0%	40,6%	9,4%	100,0%
		% dentro de autoeficacia	48,5%	26,5%	10,0%	28,6%
	Total	Recuento	33	49	30	112
		% dentro de tipo de formación pedagógica	29,5%	43,8%	26,8%	100,0%
		% dentro de autoeficacia docente	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

La siguiente variable hace referencian a los **posgrados** del profesor universitario. Esta variable se asocia con la autoeficacia docente ($x^2= 23,377$) y el coeficiente de contingencia ($,408$) expresa una fuerza de correlación *moderada* entre las variables. En la Tabla 6.8., se aprecia cómo se distribuye la variable en los niveles del constructo. Así, de los diferentes posgrados, en

primer lugar la maestría y en segundo lugar el doctorado, son los que se asocian con altos niveles de la autoeficacia de los profesores de la muestra.

Tabla 6.8. Distribución de la variable posgrados en los niveles de autoeficacia docente

		Autoeficacia docente			Total	
		bajo	medio	alto		
Posgrado	Ninguno	Recuento	2	4	1	7
		% dentro de posgrado	28,6%	57,1%	14,3%	100,0%
		% dentro de autoeficacia	6,1%	8,2%	3,3%	6,3%
	Diplomado	Recuento	1	2	2	5
		% dentro de posgrado	20,0%	40,0%	40,0%	100,0%
		% dentro de autoeficacia	3,0%	4,1%	6,7%	4,5%
	Segunda especialidad	Recuento	0	1	4	5
		% dentro de posgrado	0,0%	20,0%	80,0%	100,0%
		% dentro de autoeficacia	0,0%	2,0%	13,3%	4,5%
	Maestría	Recuento	16	38	15	69
		% dentro de posgrado	23,2%	55,1%	21,7%	100,0%
		% dentro de autoeficacia	48,5%	77,6%	50,0%	61,6%
	Doctorado	Recuento	14	4	8	26
		% dentro de posgrado	53,8%	15,4%	30,8%	100,0%
		% dentro de autoeficacia	42,4%	8,2%	26,7%	23,2%
Total	Recuento	33	49	30	112	
	% dentro de posgrado	29,5%	43,8%	26,8%	100,0%	
	% dentro de autoeficacia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

La variable **facultad** está asociada a la autoeficacia docente ($\chi^2=13,342$) y el coeficiente de contingencia ($,326$) determina una fuerza de relación *baja* entre las variables. Así, son los profesores de la Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas, seguidos de los de la Facultad de Ciencias Sociales, los que tienen un mayor porcentaje de nivel alto de autoeficacia, tal como se observa en la Tabla 6.9.

Tabla 6.9. Distribución de la variable facultad en los niveles de autoeficacia docente

		Autoeficacia docente			Total	
		bajo	medio	alto		
Facultad en la que enseña	Humanidades	Recuento	14	10	2	26
	% dentro de facultad en la que enseña		53,8%	38,5%	7,7%	100,0%
	% dentro de autoeficacia docente		42,4%	20,4%	6,7%	23,2%

Filosofía, Educación y CCHH	Recuento	12	26	20	58
	% dentro de facultad en la que enseña	20,7%	44,8%	34,5%	100,0%
	% dentro de autoeficacia docente	36,4%	53,1%	66,7%	51,8%
Ciencias Sociales	Recuento	6	8	6	20
	% dentro de facultad en la que enseña	30,0%	40,0%	30,0%	100,0%
	% dentro de autoeficacia docente	18,2%	16,3%	20,0%	17,9%
Ingeniería y Gestión	Recuento	1	5	2	8
	% dentro de facultad en la que enseña	12,5%	62,5%	25,0%	100,0%
	% dentro de Autoeficacia docente	3,0%	10,2%	6,7%	7,1%
Total	Recuento	33	49	30	112
	% dentro de facultad en la que enseña	29,5%	43,8%	26,8%	100,0%
	% dentro de autoeficacia docente	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

El **número de estudiantes por grupo** es otra variable profesional que, a través de la correlación de Spearman, demuestra una fuerza de correlación *muy baja* (Rho de Spearman= ,157) con la autoeficacia.

En la Tabla 6.10. se observa que son más autoeficaces los profesores que tienen grupos menos numerosos. Así, alcanzan altos niveles de autoeficacia los docentes que tienen entre 10 a 30 estudiantes, seguidos de los que cuentan con menos de 10 estudiantes en su clase.

Tabla 6.10. Distribución de la variable número de estudiantes por grupo en los niveles de autoeficacia docente

		Autoeficacia docente			Total	
		bajo	medio	alto		
Número de estudiantes por grupo	Menos de 10	Recuento	6	3	7	16
		% dentro de número de estudiantes por grupo	37,5%	18,8%	43,8%	100,0%
		% dentro de autoeficacia	18,2%	6,1%	23,3%	14,3%
	10-30	Recuento	13	30	18	61
		% dentro de número de estudiantes por grupo	21,3%	49,2%	29,5%	100,0%
		% dentro de autoeficacia	39,4%	61,2%	60,0%	54,5%
	31-40	Recuento	14	14	3	31
		% dentro de número de estudiantes por grupo	45,2%	45,2%	9,7%	100,0%
		% dentro de autoeficacia	42,4%	28,6%	10,0%	27,7%
	41-50	Recuento	0	2	2	4
		% dentro de número de estudiantes por grupo	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
		% dentro de autoeficacia	0,0%	4,1%	6,7%	3,6%

Total	Recuento	33	49	30	112
	% dentro de número de estudiantes por grupo	29,5%	43,8%	26,8%	100,0%
	% dentro de autoeficacia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

La variable **decisión de dedicarse nuevamente a la docencia universitaria** se asocia a la autoeficacia ($\chi^2=11,828$) y su coeficiente de contingencia ($,309$) determina que la fuerza de la correlación es *baja* entre las variables. Así, en la Tabla 6.11. se evidencia que los profesores que responden *por supuesto que sí* se dedicarían nuevamente a la docencia universitaria son los que alcanzan el mayor porcentaje de nivel alto de autoeficacia.

Tabla 6.11. Distribución de la variable dedicarse nuevamente a la docencia universitaria en los niveles de autoeficacia docente

		Autoeficacia docente			Total	
		bajo	medio	alto		
Dedicación nuevamente a la docencia universitaria	Por supuesto que sí	Recuento	21	38	29	88
		% dentro de dedicación nuevamente a la docencia universitaria	23,9%	43,2%	33,0%	100,0%
		% dentro de autoeficacia docente	63,6%	77,6%	96,7%	78,6%
	Creo que sí	Recuento	12	10	1	23
		% dentro de dedicación nuevamente a la docencia universitaria	52,2%	43,5%	4,3%	100,0%
		% dentro de autoeficacia docente	36,4%	20,4%	3,3%	20,5%
	Creo que no	Recuento	0	1	0	1
		% dentro de dedicación nuevamente a la docencia universitaria	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de autoeficacia docente	0,0%	2,0%	0,0%	0,9%
	Total	Recuento	33	49	30	112
		% dentro de dedicación nuevamente a la docencia universitaria	29,5%	43,8%	26,8%	100,0%
		% dentro de autoeficacia docente	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En cuanto a la **profesión del profesor**, el análisis chi cuadrado ($\chi^2= 4,241$), cuyo coeficiente de contingencia es de ,191, indica una fuerza de correlación *muy baja* entre la variable y la autoeficacia docente. En la Tabla 6.12. se observa que los profesores cuyas profesiones pertenecen a la Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas son los que tienen un porcentaje mayor de alto nivel de autoeficacia.

Tabla 6.12. Distribución de la variable profesión del profesor en los niveles de autoeficacia docente

		Autoeficacia docente			Total	
		bajo	medio	alto		
Profesión del profesor	Filosofía, Educación y Ciencias Humanas	Recuento	24	37	21	82
		% dentro de profesión del profesor	29,3%	45,1%	25,6%	100,0%
		% dentro de autoeficacia	72,7%	75,5%	70,0%	73,2%
	Ciencias Sociales	Recuento	7	5	7	19
		% dentro de profesión del profesor	36,8%	26,3%	36,8%	100,0%
		% dentro de autoeficacia	21,2%	10,2%	23,3%	17,0%
	Ingeniería, Matemática y Administración	Recuento	2	7	2	11
		% dentro de profesión del profesor	18,2%	63,6%	18,2%	100,0%
		% dentro de autoeficacia	6,1%	14,3%	6,7%	9,8%
	Total	Recuento	33	49	30	112
		% dentro de profesión del profesor	29,5%	43,8%	26,8%	100,0%
		% dentro de autoeficacia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En referencia a la **Escuela Profesional**, el análisis de chi cuadrado ($\chi^2=26,948$) y su coeficiente de contingencia (,440) expresa una fuerza de correlación *moderada* entre la variable y el constructo. En la Tabla 6.13. se evidencia que los profesores que enseñan en Educación, seguidos de los de Filosofía y Derecho, son los que obtienen mayores porcentajes de alto nivel de autoeficacia docente.

Tabla 6.13. Distribución de la variable Escuela Profesional en los niveles de autoeficacia docente

		Autoeficacia docente			Total	
		bajo	medio	alto		
Escuela en la que enseña	Filosofía	Recuento	3	5	4	12
		% dentro de Escuela en la que enseña	25,0%	41,7%	33,3%	100,0%
		% dentro de autoeficacia docente	9,1%	10,2%	13,3%	10,7%
	Educación	Recuento	6	17	14	37
		% dentro de Escuela en la que enseña	16,2%	45,9%	37,8%	100,0%
		% dentro de autoeficacia docente	18,2%	34,7%	46,7%	33,0%
	Periodismo	Recuento	0	1	0	1
		% dentro de Escuela en la que enseña	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de autoeficacia docente	0,0%	2,0%	0,0%	0,9%
	Psicología	Recuento	3	3	2	8
		% dentro de Escuela en la que enseña	37,5%	37,5%	25,0%	100,0%
		% dentro de autoeficacia docente	9,1%	6,1%	6,7%	7,1%
	Ciencia	Recuento	1	3	0	4
	Política	% dentro de Escuela en la que enseña	25,0%	75,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de autoeficacia docente	3,0%	6,1%	0,0%	3,6%
	Derecho	Recuento	2	0	4	6
		% dentro de Escuela en la que enseña	33,3%	0,0%	66,7%	100,0%
		% dentro de autoeficacia docente	6,1%	0,0%	13,3%	5,4%
Economía y Gestión Ambiental	Recuento	2	2	1	5	
	% dentro de Escuela en la que enseña	40,0%	40,0%	20,0%	100,0%	
	% dentro de autoeficacia docente	6,1%	4,1%	3,3%	4,5%	
Turismo Sostenible	Recuento	1	3	1	5	
	% dentro de Escuela en la que enseña	20,0%	60,0%	20,0%	100,0%	
	% dentro de autoeficacia docente	3,0%	6,1%	3,3%	4,5%	
Administración	Recuento	1	1	1	3	
	% dentro de Escuela en la que enseña	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%	
	% dentro de autoeficacia docente	3,0%	2,0%	3,3%	2,7%	
Ingeniería Industrial	Recuento	0	4	1	5	
	% dentro de Escuela en la que enseña	0,0%	80,0%	20,0%	100,0%	
	% dentro de autoeficacia docente	0,0%	8,2%	3,3%	4,5%	
Humanidades	Recuento	14	10	2	26	
	% dentro de Escuela en la que enseña	53,8%	38,5%	7,7%	100,0%	
	% dentro de autoeficacia docente	42,4%	20,4%	6,7%	23,2%	
Total	Recuento	33	49	30	112	
	% dentro de Escuela en la que enseña	29,5%	43,8%	26,8%	100,0%	
	% dentro de autoeficacia docente	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Seguidamente, la variable **dedicación** (carga laboral) del profesor se asocia a la autoeficacia presentando una correlación biserial puntual de Pearson ($r=0,077$) con una fuerza de correlación *muy baja*. En la Tabla 6.14. se observa que los docentes con dedicación a tiempo parcial son los que poseen un mayor porcentaje de alta autoeficacia.

Tabla 6.14. Distribución de la variable dedicación en los niveles de autoeficacia docente

			Autoeficacia docente			Total
			bajo	medio	alto	
Carga Laboral	A tiempo completo	Recuento	19	25	12	56
		% dentro de carga laboral	33,9%	44,6%	21,4%	100,0%
		% dentro de autoeficacia	57,6%	51,0%	40,0%	50,0%
	A tiempo parcial	Recuento	14	24	18	56
		% dentro de carga laboral	25,0%	42,9%	32,1%	100,0%
		% dentro de autoeficacia	42,4%	49,0%	60,0%	50,0%
Total	Recuento	33	49	30	112	
	% dentro de carga laboral	29,5%	43,8%	26,8%	100,0%	
	% dentro de autoeficacia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Para la variable **número de cursos en un año académico**, la correlación de Spearman (-,125) indica una fuerza de correlación *muy baja* con la autoeficacia. Además, al ser negativa está indicando que mientras una variable aumenta, la otra disminuye. Así, conforme aumente el número de cursos que imparta el profesor en un año académico, la autoeficacia disminuirá. En la Tabla 6.15 se puede observar la distribución de la variable, siendo los profesores que enseñan entre 2 y 3 cursos en un año académico, los que poseen un mayor porcentaje de alto nivel de autoeficacia docente.

Tabla 6.15. Distribución de la variable número de cursos en un año académico en los niveles de autoeficacia docente

			Autoeficacia docente			Total
			bajo	medio	alto	
Número de cursos por año académico	Menos de 2	Recuento	4	10	2	16
		% dentro de número de cursos por año académico	25,0%	62,5%	12,5%	100,0%
		% dentro de autoeficacia	12,1%	20,4%	6,7%	14,3%
	De 2 a 3	Recuento	13	19	21	53
		% dentro de número de cursos por año académico	24,5%	35,8%	39,6%	100,0%
		% dentro de autoeficacia	39,4%	38,8%	70,0%	47,3%
	De 4 a 5	Recuento	10	8	5	23
		% dentro de número de cursos por año académico	43,5%	34,8%	21,7%	100,0%
		% dentro de autoeficacia	30,3%	16,3%	16,7%	20,5%
	Más de 5	Recuento	6	12	2	20
		% dentro de número de cursos por año académico	30,0%	60,0%	10,0%	100,0%

	% dentro de autoeficacia	18,2%	24,5%	6,7%	17,9%
Total	Recuento	33	49	30	112
	% dentro de número de cursos por año académico	29,5%	43,8%	26,8%	100,0%
	% dentro de autoeficacia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En la variable impartición de **docencia en otra universidad**, la correlación biserial puntual de Pearson (-,192) indica una fuerza de correlación muy baja con la autoeficacia docente. En la Tabla 6.16. se observa que los profesores que sí trabajan en otras universidades tienen un mayor porcentaje de alto nivel de la autoeficacia en comparación con los que no lo hacen.

Tabla 6.16. Distribución de la variable impartición de docencia en otra universidad en los niveles de autoeficacia docente

		Autoeficacia docente			Total	
		bajo	medio	alto		
Enseñanza en otra universidad	Sí	Recuento	12	31	16	59
		% dentro de enseñanza en otra universidad	20,3%	52,5%	27,1%	100,0%
		% dentro de autoeficacia	36,4%	63,3%	53,3%	52,7%
	No	Recuento	21	18	14	53
		% dentro de enseñanza en otra universidad	39,6%	34,0%	26,4%	100,0%
		% dentro de autoeficacia	63,6%	36,7%	46,7%	47,3%
Total	Recuento	33	49	30	112	
	% dentro de enseñanza en otra universidad	29,5%	43,8%	26,8%	100,0%	
	% dentro de autoeficacia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

En cuanto a la **categoría académica profesional**, el coeficiente chi cuadrado ($x^2=10,576$) y su coeficiente de contingencia (,294) indica una fuerza de correlación *baja* con la autoeficacia. En la Tabla 6.17. se observa que los profesores contratados (por horas y a tiempo completo) son los que tienen mayores porcentajes de alta autoeficacia.

Tabla 6.17. Distribución de la variable categoría académica profesional en los niveles de autoeficacia docente

		Autoeficacia docente			Total	
		bajo	medio	alto		
Categoría Académica Profesional	Principal	Recuento	2	2	3	7
		% dentro de categoría académica profesional	28,6%	28,6%	42,9%	100,0%
		% dentro de autoeficacia docente	6,1%	4,1%	10,0%	6,3%
	Asociado	Recuento	5	8	3	16
		% dentro de categoría académica profesional	31,3%	50,0%	18,8%	100,0%
		% dentro de autoeficacia docente	15,2%	16,3%	10,0%	14,3%
	Auxiliar	Recuento	5	4	2	11
		% dentro de categoría académica profesional	45,5%	36,4%	18,2%	100,0%
		% dentro de autoeficacia docente	15,2%	8,2%	6,7%	9,8%
	Contratado tiempo completo	Recuento	9	11	4	24
		% dentro de categoría académica profesional	37,5%	45,8%	16,7%	100,0%
		% dentro de autoeficacia docente	27,3%	22,4%	13,3%	21,4%
	Contratado por horas	Recuento	8	18	17	43
		% dentro de categoría académica profesional	18,6%	41,9%	39,5%	100,0%
		% dentro de autoeficacia docente	24,2%	36,7%	56,7%	38,4%
	Jefe de prácticas	Recuento	4	6	1	11
		% dentro de categoría académica profesional	36,4%	54,5%	9,1%	100,0%
		% dentro de autoeficacia docente	12,1%	12,2%	3,3%	9,8%
Total	Recuento	33	49	30	112	
	% dentro de categoría académica profesional	29,5%	43,8%	26,8%	100,0%	
	% dentro de autoeficacia docente	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

La variable **años de experiencia docente universitaria** tiene una correlación de Spearman (Rho de Spearman = ,138) de fuerza *muy baja* con la autoeficacia. En la Tabla 6.18. se observa que los profesores que tienen entre 3-10 años y 11-20 años son los que poseen los mayores porcentajes de alta autoeficacia.

Tabla 6.18. Distribución de la variable años de experiencia docente universitaria en los niveles de autoeficacia docente

		Autoeficacia docente			Total	
		bajo	medio	alto		
Años de experiencia docente universitaria	Menos de 3	Recuento	2	4	2	8
		% dentro de años de experiencia	25,0%	50,0%	25,0%	100,0%
		% dentro de autoeficacia docente	6,1%	8,2%	6,7%	7,1%
	3-10	Recuento	16	15	10	41
		% dentro de años de experiencia	39,0%	36,6%	24,4%	100,0%
		% dentro de autoeficacia docente	48,5%	30,6%	33,3%	36,6%
	11-20	Recuento	11	14	10	35
		% dentro de años de experiencia	31,4%	40,0%	28,6%	100,0%
		% dentro de autoeficacia docente	33,3%	28,6%	33,3%	31,3%
	21-30	Recuento	3	10	3	16
		% dentro de años de experiencia	18,8%	62,5%	18,8%	100,0%
		% dentro de autoeficacia docente	9,1%	20,4%	10,0%	14,3%
	Más de 30	Recuento	1	6	5	12
		% dentro de años de experiencia	8,3%	50,0%	41,7%	100,0%
		% dentro de autoeficacia docente	3,0%	12,2%	16,7%	10,7%
Total	Recuento	33	49	30	112	
	% dentro de años de experiencia	29,5%	43,8%	26,8%	100,0%	
	% dentro de autoeficacia docente	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
		%	%			

La siguiente variable es el **cargo de gestión**. La correlación biserial puntual de Pearson ($,046$) indica una fuerza de correlación *muy baja* con la autoeficacia docente. Además, en la Tabla 6.19. se aprecia que los profesores que no tienen un cargo de gestión poseen un porcentaje mayor de nivel alto de autoeficacia.

Tabla 6.19. Distribución de la variable cargo de gestión en los niveles de autoeficacia docente

		Autoeficacia docente			Total	
		bajo	medio	alto		
Cargo de gestión	Sí	Recuento	15	17	11	43
		% dentro de cargo de gestión	34,9%	39,5%	25,6%	100,0%
		% dentro de autoeficacia docente	45,5%	34,7%	36,7%	38,4%
	No	Recuento	18	32	19	69
		% dentro de cargo de gestión	26,1%	46,4%	27,5%	100,0%
		% dentro de autoeficacia docente	54,5%	65,3%	63,3%	61,6%
Total	Recuento	33	49	30	112	
	% dentro de cargo de gestión	29,5%	43,8%	26,8%	100,0%	
	% dentro de autoeficacia docente	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

En el caso del **número de investigaciones**, los resultados obtenidos al aplicar la correlación de Spearman (Rho de Spearman= ,008) denotan una fuerza de correlación *muy baja* entre la variable y la autoeficacia docente. Al observar la Tabla 6.20. se aprecia que conforme aumenta el número de investigaciones, disminuye el porcentaje de alta autoeficacia de los profesores.

Tabla 6.20. Distribución de la variable número de investigaciones en los niveles de autoeficacia docente

		Autoeficacia docente			Total	
		bajo	medio	alto		
Número de investigaciones	Ninguna	Recuento	5	10	5	20
		% dentro de N° de investigaciones	25,0%	50,0%	25,0%	100,0%
		% dentro de Autoeficacia docente	15,2%	20,4%	16,7%	17,9%
	1-3	Recuento	14	23	13	50
		% dentro de N° de investigaciones	28,0%	46,0%	26,0%	100,0%
		% dentro de Autoeficacia docente	42,4%	46,9%	43,3%	44,6%
	4-10	Recuento	12	11	7	30
		% dentro de N° de investigaciones	40,0%	36,7%	23,3%	100,0%
		% dentro de Autoeficacia docente	36,4%	22,4%	23,3%	26,8%
	11-20	Recuento	2	4	3	9
		% dentro de N° de investigaciones	22,2%	44,4%	33,3%	100,0%
		% dentro de Autoeficacia docente	6,1%	8,2%	10,0%	8,0%
	Más de 20	Recuento	0	1	2	3
		% dentro de N° de investigaciones	0,0%	33,3%	66,7%	100,0%
		% dentro de Autoeficacia docente	0,0%	2,0%	6,7%	2,7%
Total	Recuento	33	49	30	112	
	% dentro de N° de investigaciones	29,5%	43,8%	26,8%	100,0%	
	% dentro de Autoeficacia docente	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Finalmente, para la variable **frecuencia de capacitación y actualización profesional y pedagógica**, los resultados de la correlación de Spearman (Rho de Spearman= ,273) denotan que la fuerza de la correlación con la autoeficacia

es *baja*. Además, de acuerdo a la Tabla 6.21., conforme aumenta la frecuencia de capacitación y actualización de los profesores, también aumenta el porcentaje de alto nivel de autoeficacia.

Tabla 6.21. Distribución de la variable frecuencia de capacitación y actualización profesional y pedagógica en los niveles de autoeficacia docente

		Autoeficacia docente			Total	
		bajo	medio	alto		
Frecuencia de capacitación y actualización	Casi nunca	Recuento	1	1	0	2
		% dentro de frecuencia de capacitación y actualización	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de autoeficacia docente	3,0%	2,0%	0,0%	1,8%
	Pocas veces	Recuento	4	4	2	10
		% dentro de frecuencia de capacitación y actualización	40,0%	40,0%	20,0%	100,0%
		% dentro de autoeficacia docente	12,1%	8,2%	6,7%	8,9%
	Algunas veces	Recuento	17	13	7	37
		% dentro de frecuencia de capacitación y actualización	45,9%	35,1%	18,9%	100,0%
		% dentro de autoeficacia docente	51,5%	26,5%	23,3%	33,0%
	Permanente	Recuento	11	31	21	63
		% dentro de frecuencia de capacitación y actualización	17,5%	49,2%	33,3%	100,0%
		% dentro de autoeficacia docente	33,3%	63,3%	70,0%	56,3%
Total	Recuento	33	49	30	112	
	% dentro de frecuencia de capacitación y actualización	29,5%	43,8%	26,8%	100,0%	
	% dentro de autoeficacia docente	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Con el fin de clarificar los resultados obtenidos en las variables personales y profesionales del estudio, se presenta una tabla resumen en la cual permite observar la fuerza de correlación de cada variable con el constructo de la autoeficacia docente.

Tabla 6.22. Resumen de la fuerza de correlación obtenida entre las variables personales/profesionales y la autoeficacia docente

VARIABLES		Fuerza de la correlación con la autoeficacia docente
PERSONALES	Sexo	Muy baja
	Edad	Baja
	Estado civil	Baja
PROFESIONALES	Edad de inicio en la docencia	Baja
	Profesión del profesor	Muy bajo
	Posesión de formación pedagógica	Baja
	Tipo de formación pedagógica	Baja
	Posgrados	Moderada
	Facultad	Baja
	Escuela profesional	Moderada
	Número de estudiantes	Muy baja
	Dedicación	Muy baja
	Número de cursos por año	Muy baja
	Docencia en otra universidad	Muy baja
	Categoría académica profesional	Baja
	Años de experiencia docente	Muy baja
	Cargo de gestión	Muy baja
	Número de investigaciones	Muy baja
	Frecuencia de capacitación y actualización	Baja
Dedicación nuevamente a la docencia	Baja	

6.3. Resultados de la autoeficacia docente en cada una de sus dimensiones

En este apartado se está presentando los resultados obtenidos en relación al último objetivo de la investigación: *Conocer el nivel de autoeficacia docente, en cada una de sus cuatro dimensiones, de los profesores de una universidad privada de Lima.*

Con dicho fin, se comparan las medias obtenidas por cada uno de los ítems, encontrando que la percepción de autoeficacia de los profesores participantes difiere en las cuatro dimensiones del constructo. Seguidamente, se precisan los resultados obtenidos en cada una de dichas dimensiones.

La primera dimensión es la *Planificación de la enseñanza*, la cual está relacionada con las decisiones que toma el profesor antes de la impartición de la enseñanza involucrando todos los preparativos, los cuales se hacen explícitos en la programación a corto (sesiones de clase) y largo plazo (sílabo del curso). Tal como se observa en la Figura 6.1., en esta dimensión se ubican 4 (ítem 1, 9, 38 y 40) de los 10 ítems con mayores puntuaciones medias de autoeficacia (en verde) de toda la escala. Igualmente, también se ubica uno de los ítems con la más baja autoeficacia (en rojo), es decir, el ítem 5 (Diseñar distintos instrumentos de evaluación acordes con los objetivos de aprendizaje previamente establecidos).

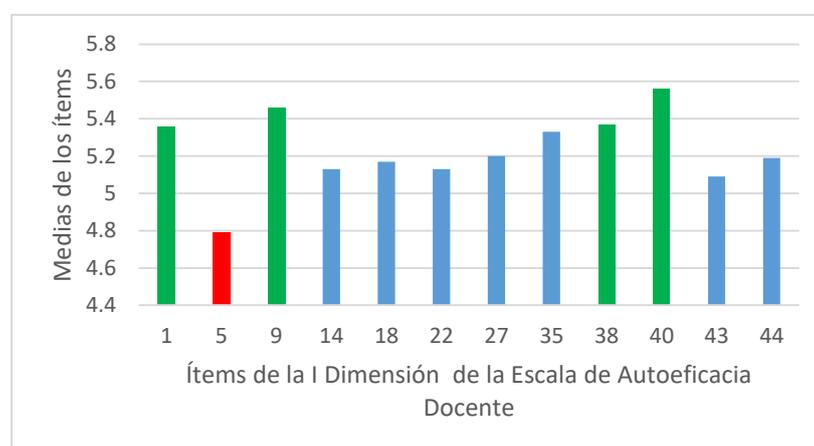


Figura 6.1. Ítems I Dimensión: Planificación de la enseñanza

Si se comparan los resultados, según el sexo, se encuentra que son las mujeres quienes obtienen las mejores medias en 8 de los 12 ítems que conforman esta primera dimensión, tal como aparece en la Figura 6.2.

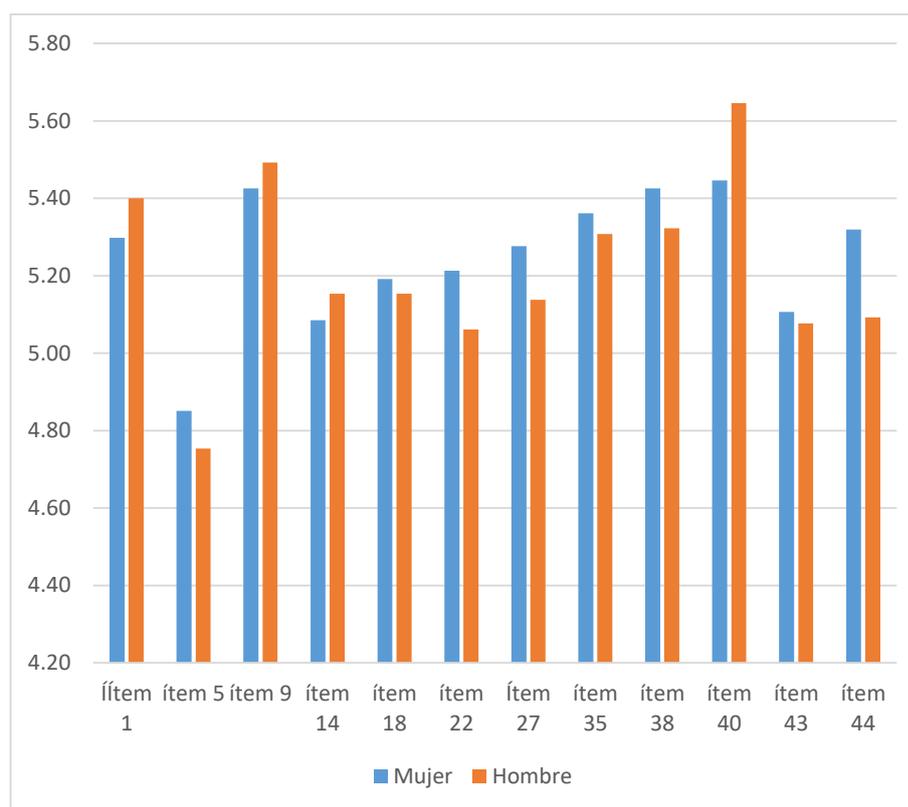


Figura 6.2. Ítems I Dimensión: Planificación de la enseñanza (según sexo)

La segunda dimensión, es la *Implicación de los alumnos en el aprendizaje*, la que alude a la capacidad docente para conseguir que los estudiantes se involucren en su aprendizaje, especialmente los que tienen mayores dificultades académicas y/o personales. Los resultados obtenidos revelan que esta dimensión incluye a los ítems 7 (Fomentar la participación de los estudiantes en clase) y 32 (Animar a los estudiantes a formular preguntas durante la clase) que son 2 de los 10 con las medias más altas (en verde) de toda la escala. Sin embargo, también contiene a los ítems 10 (Conseguir que los estudiantes se preocupen por resolver las dificultades que encuentran mientras aprenden) y 28 (Permitir que los estudiantes preparen y/o desarrollen algunos temas del curso) que son 2 de los 10 en los que los profesores del estudio han obtenido más baja autoeficacia (ver Figura 6.3.).

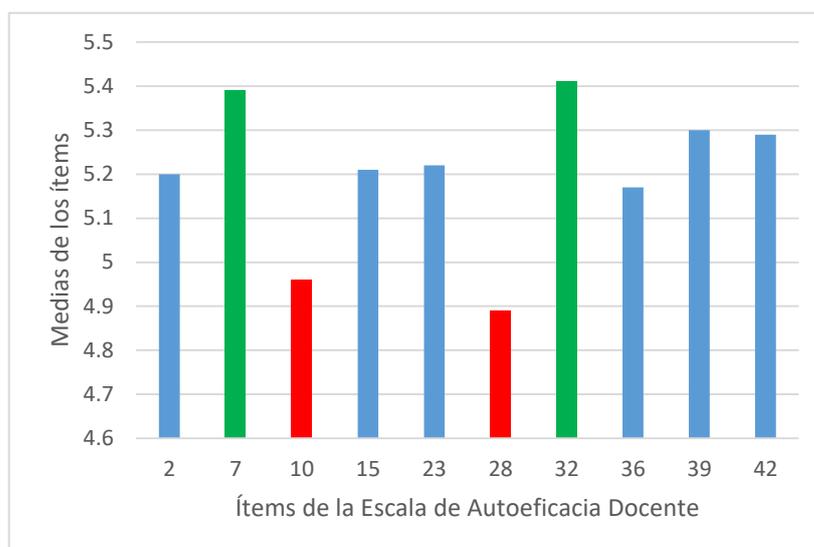


Figura 6.3. Ítems II Dimensión: Implicación de los alumnos en el aprendizaje

Al comparar los resultados por el sexo de los docentes participantes, se puede señalar que son las mujeres las que obtienen mejores niveles de autoeficacia en 9 de los 10 ítems que conforman esta dimensión (ver Figura 6.4.).

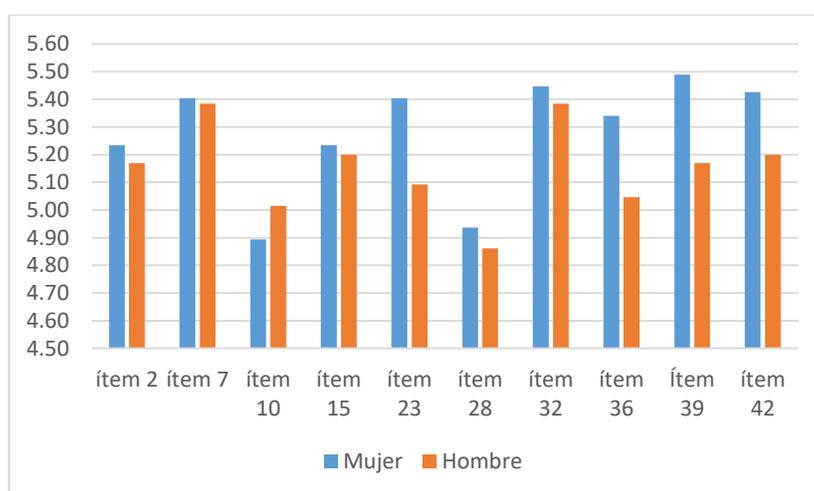


Figura 6.4. Ítems II Dimensión: Implicación de los alumnos en el aprendizaje (según sexo)

La tercera dimensión es la referida a la *Interacción y creación de un clima positivo en el aula*, es decir, en la que los profesores perciben que tienen capacidad de ejecutar estrategias para establecer comunicación con los estudiantes, enfrentar los problemas y, en general, crear actitudes positivas hacia el curso y el aprendizaje.

Es destacable que esta dimensión tiene 3 (en verde) de los 10 ítems con medias más altas (ver Figura 6.5.), siendo 2 de estos ítems (37 y 3) los más altos de toda la escala. Es importante acotar que en esta dimensión no se ubica ninguno de los 10 ítems con puntuaciones más bajas de la escala. En suma, los resultados obtenidos indican que esta dimensión es en la que los profesores han obtenido mejores niveles del constructo.

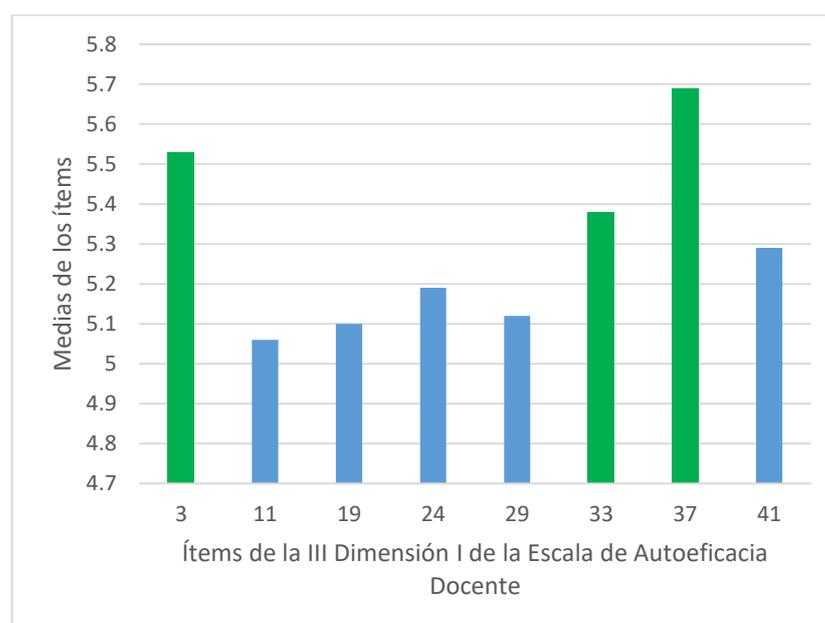


Figura 6.5. Ítems III Dimensión: Interacción y creación de un clima positivo en el aula

Tal como en los casos anteriores, al comparar los resultados considerando el sexo de los docentes participantes, se encuentra que son las profesoras quienes obtienen niveles de autoeficacia más altos en 6 de los 10 ítems que conforman esta dimensión (ver Tabla 6.6.).

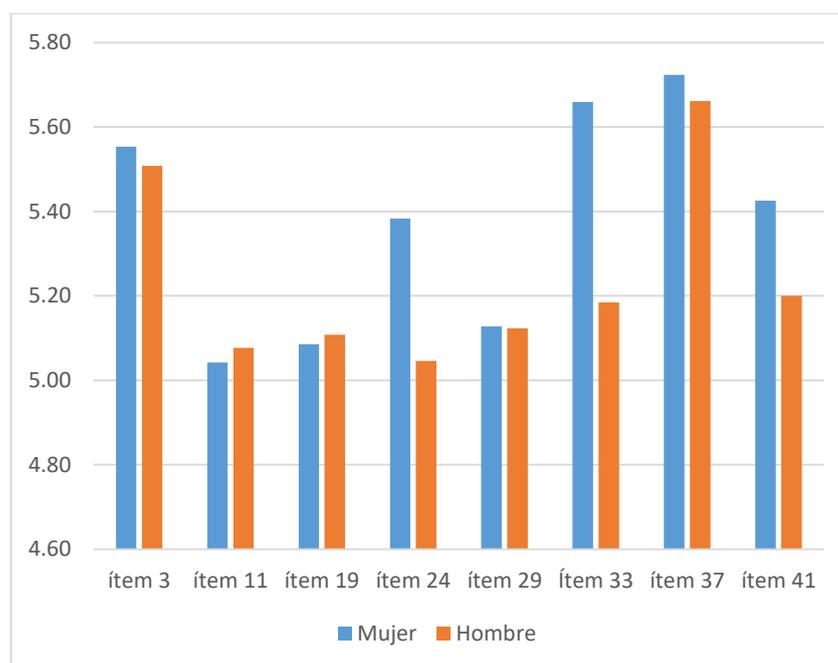


Figura 6.6. Ítems III Dimensión: Interacción y creación de un clima positivo en el aula (según sexo)

La cuarta y última dimensión está referida a la *Evaluación del aprendizaje de los estudiantes y autoevaluación de la función docente*. En la Figura 6.7. se puede observar que esta dimensión incluye, en color rojo, a 8 (4, 6, 8, 13, 16, 30, 31 y 34) de los 10 ítems con medias más bajas de toda la escala. Así entonces, los profesores se perciben menos eficaces para constatar (evaluar) el grado en que sus estudiantes han alcanzado los objetivos de aprendizaje previstos. Al ser esta la dimensión con menor autoeficacia, nos señala la baja autoeficacia del profesorado para la retroalimentación a pesar de ser tan valiosa para su actividad docente. También implica dificultad para la reflexión de los profesores sobre su práctica docente la cual es imprescindible para la mejora de su enseñanza y, en consecuencia, del aprendizaje de los estudiantes. Es destacable que también contenga al ítem 25, que es uno de los 10 con media más alta de la escala (Actualizar mis conocimientos sobre los contenidos del curso).

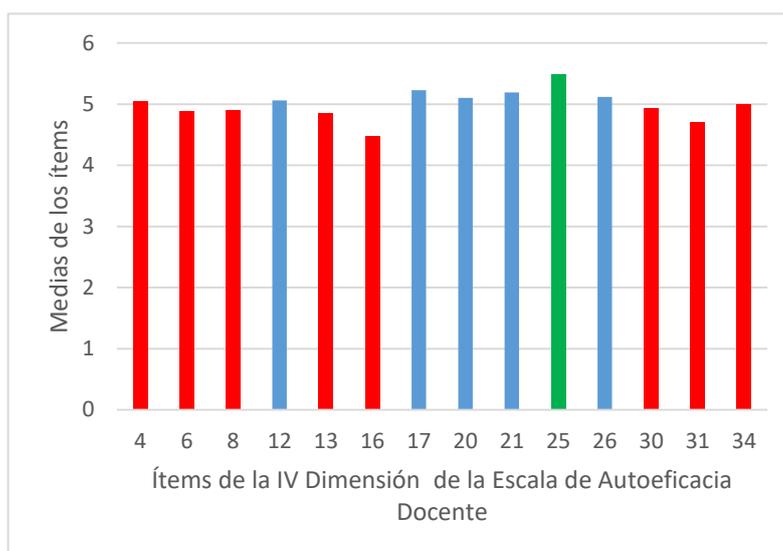


Figura 6.7. Ítems IV Dimensión: Evaluación del aprendizaje y autoevaluación

Para el caso de esta cuarta dimensión, al igual que en las anteriores, son las mujeres quienes obtienen mejores niveles de autoeficacia. Así, logran superar a los hombres en 11 de los 13 ítems que conforman la dimensión (ver Figura 6.8.).

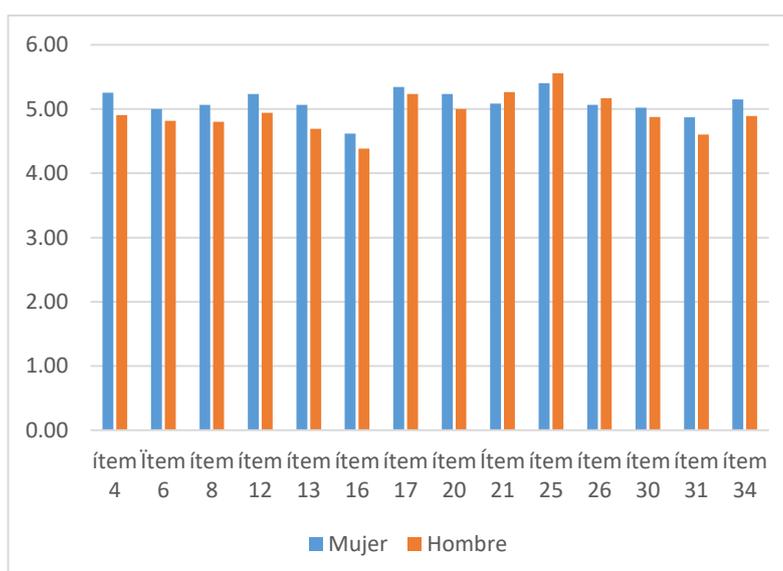


Figura 6.8. Ítems IV Dimensión: Evaluación del aprendizaje y autoevaluación (según sexo)

VII. DISCUSIONES

“A man who doubts himself is like a man who would enlist in the ranks of his enemies and bear arms against himself. He makes his failure certain by himself being the first person to be convinced of it.”

~ Alexandre Dumas ~

A lo largo del presente capítulo se irán discutiendo los resultados. Posteriormente, se formularán las conclusiones obtenidas durante el estudio a partir de los objetivos planteados en la investigación. Finalmente, se presentarán algunas valiosas recomendaciones sobre aspectos susceptibles de ser mejorados.

Así, de acuerdo al *primer objetivo* específico de la tesis, los resultados indicaron que existe relación entre la autoeficacia docente y las variables personales **sexo, edad en años y estado civil**. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula.

En lo referente al **sexo**, existen estudios que no encuentran relación entre la variable y la autoeficacia (Calle, 2018; Capelleras, 2001; Covarrubias y Mendoza, 2015; Vizcaino, López y Klimenko, 2018). Otros estudios, como por ejemplo el de Ñauta (2018), en una muestra de 51 docentes de Educación Básica Superior y Bachillerato general unificado de Cuenca (Ecuador), encuentran que son los hombres los que poseen más autoeficacia.

Sin embargo, la mayoría de estudios refiere relación entre la variable sexo y la autoeficacia, resultando esta a favor de las mujeres: Anderson, Green y Loewen (1988), Rodríguez, Del Valle, De la Vega y Paniagua (2018) y Ros (2017) en la Educación Primaria; Guerra (2008) en la enseñanza parvularia y media (estudiantes entre 14 a 18 años); Raudenbush et al. (1992) en la Educación Secundaria; Coladarci y Breton (1997) en la Educación Especial y,

finalmente, Prieto (2005) y Herrera, Parandones y Lledó (2016) en la Educación Superior.

Asimismo, es destacable la investigación efectuada por Dapelo y Marcone (2006) ya que, a diferencia de las anteriores, se desarrolló no con profesores sino con estudiantes del cuarto y quinto año (práctica profesional) de la carrera de Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (Valparaíso-Chile), en donde también las mujeres son las que se perciben más eficaces que sus compañeros varones, para asumir la acción docente y procurar una mejor interacción pedagógica facilitadora del aprendizaje.

Con el fin de intentar entender y fundamentar los resultados obtenidos, resulta importante apoyarse en las explicaciones que aportan tanto Riggs (1995) como Ross (1994). Ellos señalan que es posible que las diferencias se deban al estereotipo que existe con respecto a la educación, puesto que las competencias que se consideran necesarias para la enseñanza guardan una estrecha relación con el rol que se otorga socialmente de manera predominante a las mujeres. De esta manera, se define a la actividad pedagógica como una profesión eminentemente femenina.

En el caso del presente estudio la fuerza de la correlación ha sido muy baja, probablemente debido a que en el nivel universitario esos estereotipos son menores o inexistentes. Incluso en la universidad privada en la que se ejecutó el estudio, la mayor cantidad de docentes son varones: 144 (63%) en comparación con las 86 mujeres (37%). Asimismo, ello se replica en las autoridades, siendo la mayoría varones.

En el caso de la variable personal **edad en años**, existen estudios previos en donde la autoeficacia disminuye con los años. Así, Guerra (2008) encuentra que es el grupo de maestros más joven (25 a 36 años) quien obtiene más autoeficacia docente que el grupo de mayor edad (50 a 67 años), mostrando éste último también una menor autoeficacia que los grupos de maestros de 37 a 43 años y de 44 a 49 años. En la misma línea, Tailamu y Oim (2005) concluyeron que los docentes de mayor edad eran los menos autoeficaces.

Sin embargo, otros estudios, los cuales coinciden con los resultados de esta investigación, encuentran que la autoeficacia docente más bien aumenta con la edad del profesor (Capelleras, 2001), lo mismo que Prieto (2005), quien afirma que para la dimensión *planificación de la enseñanza* son más autoeficaces los profesores de mayor edad. Estos resultados podrían explicarse gracias al círculo virtuoso de la autoeficacia, en donde las creencias sobre la propia capacidad docente y los logros de ejecución, que es la fuente más potente para el desarrollo del constructo, se influyen de manera recíproca. Así, conforme pasa el tiempo es más probable que el profesor obtenga más experiencias exitosas las cuales van a alimentar su autoeficacia y también, dicha autoeficacia promoverá mayor perseverancia y esfuerzo frente a los retos, generando a la vez nuevas experiencias exitosas. Entonces, el éxito que alcance el profesor en sus tareas docentes, aumentará las evaluaciones positivas de su autoeficacia docente contribuyendo a la creencia de que su rendimiento será también competente en el futuro.

La variable **estado civil** ha sido prácticamente ignorada en los estudios sobre autoeficacia, de manera que no se cuenta con antecedentes. En este estudio, se encuentra una fuerza de relación baja entre la variable y la autoeficacia. Además, son los profesores casados los que poseen un porcentaje mayor de alta autoeficacia docente. Dichos resultados podrían sorprender puesto que parece más lógico que sean los solteros quienes puedan dedicar más tiempo a la docencia y, por ello, percibirse con más autoeficacia. Sin embargo, no es así y ello podría ser consecuencia de la mayor motivación y compromiso que les demanda el trabajo ya que tienen carga familiar que atender.

Por otro lado, para cumplir el *segundo objetivo* específico del estudio, se buscó conocer si existe relación entre la autoeficacia docente y las numerosas variables profesionales definidas para la investigación. Es importante destacar que muchas de estas variables fueron poco o nunca estudiadas antes. Por ello, cobran mayor relevancia los hallazgos que se está proporcionando a través de esta investigación para el mayor conocimiento de la autoeficacia docente.

La primera variable de este grupo es la **edad de inicio en la docencia universitaria**, la cual no ha sido estudiada, por ello, no se tienen antecedentes. En este estudio, se encontró que son los profesores que se han iniciado en la docencia entre los 30-40 años los que tienen mayor autoeficacia docente. Ello puede ser debido a que es después de los 30 años cuando más afianzado suele estar un profesional, ya siendo más estable a nivel laboral porque cuenta con varios años de experiencia en su carrera profesional.

El contar con **formación pedagógica** es una variable que se asocia a la autoeficacia docente en el presente estudio y en el que desarrolló Prieto (2005) con profesores universitarios españoles. Además, es bastante presumible que los profesores que cuentan con la carrera de Educación (variable **tipo de formación pedagógica**) sean los que alcanzan los mayores niveles de autoeficacia docente, seguidos de los que han hecho cursos cortos de formación docente. Así, resulta bastante comprensible que los profesores universitarios que sí posean formación pedagógica tengan también las mayores percepciones de autoeficacia docente y se sientan más capaces que el resto de sus colegas y, en particular, aquéllos que tengan como tipo de formación el haber estudiado la carrera de Educación.

Muy vinculados a los resultados anteriores son los que se obtienen con las variables **profesión del profesor, Escuela Profesional y Facultad**, ya que en todos los casos, los profesores con carreras vinculadas a la pedagogía son quienes obtienen mejor autoeficacia, lo cual es predecible puesto que esas profesiones suelen preparar más en el trato con personas o formación específica para la didáctica y el manejo del aula.

Los hallazgos coinciden con otras investigaciones como por ejemplo la de Prieto (2005) en donde la variable **profesión** (bachillerato/licenciatura) refiere que los profesores con carreras del ámbito social y educativo tienen mayor autoeficacia docente. El mismo estudio, para la variable **Escuela Profesional**, indica que la autoeficacia alcanzaba medias más altas en los docentes que enseñaban en carreras del ámbito social y educativo, mientras que los de Derecho y Ciencias de la Salud, tenían las puntuaciones medias más bajas. Es

importante resaltar que no todos los profesores que laboran en la Escuela Profesional de Educación son educadores de carrera puesto que también imparten docencia: literatos, sociólogos, estadísticos, matemáticos, biólogos y psicólogos. Por ello, una explicación razonable de los resultados estaría dada por las experiencias vicarias, una importante fuente de la autoeficacia.

El aprendizaje vicario o por observación se produce cuando los docentes observan el desempeño de sus colegas, lo que son capaces de hacer, las consecuencias positivas y negativas que tiene su proceder y luego aprovechan dicha información para formar sus propias expectativas sobre su comportamiento y sus consecuencias. En la Escuela Profesional de Educación, a diferencia de las otras que existen en la universidad del estudio, se comparten al final de cada semestre académico las *buenas prácticas* de los profesores, ello se convierte en una valiosa fuente de aprendizaje vicario puesto que si los docentes observan que sus colegas realizan experiencias profesionales exitosas, pueden llegar a creer que ellos también podrían alcanzar el mismo éxito.

La variable **facultad** se asoció con la autoeficacia docente, estando a favor de la Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas, lo cual se entiende dado que es la más antigua y emblemática de la universidad. Esta Facultad, además, es la que tiene el mayor número de profesores, a los más antiguos e incluso fundadores. Estos resultados coinciden con los de Capelleras (2001), quien encuentra que son los profesores universitarios que imparten docencia en la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad Autónoma de Barcelona), los que poseen más autoeficacia docente que sus colegas de las otras facultades.

Con respecto a la variable **posgrado**, el estudio de Vera, Salanova y Martín del Río (2011) encuentra que los profesores universitarios con grado de doctor son los que tienen más autoeficacia docente, en el de Prieto (2005), el hecho de ser doctor no establece diferencias en la percepción de autoeficacia para enseñar en los profesores universitarios de España. En este estudio son los profesores que poseen maestría y en segundo lugar los que tienen el grado de doctor los que alcanzan más autoeficacia. Si bien a primera vista sorprende que no sean los doctores los más autoeficaces, puesto que tener un doctorado

significa haber logrado el más alto grado académico, ello podría ser debido a que un doctorado apunta fundamentalmente a la investigación y una maestría a la especialización profesional, logrando impactar más en una mejora de la didáctica.

El **número de estudiantes** que tiene el profesor por grupo (clase) es una variable que se relaciona con la autoeficacia docente, encontrando que el constructo tiene un nivel más alto cuando el número de estudiantes es entre 10 y 30 por grupo, seguidos de los que tienen grupos de menos de 10 estudiantes. Asimismo, la autoeficacia disminuye en los grupos más grandes, de 31-40 o de 41-50 estudiantes por aula. Ello quizá podría deberse a que en la universidad que es objeto de este estudio, las aulas suelen ser poco numerosas. La universidad no pretende ser masiva y, por eso, el tener una clase con elevado número de estudiantes no es tan frecuente, justamente esa falta de costumbre podría ser la que provoque que los grupos grandes disminuyan la percepción de autoeficacia de los docentes. Estos resultados coinciden con los de Capelleras (2001) quien encuentra que los profesores universitarios se perciben más autoeficaces cuando su grupo de alumnos es reducido. En cambio Prieto (2005) no encuentra relación entre la variable y el constructo.

En el caso de la variable **decisión de dedicarse nuevamente a la profesión docente** (compromiso docente), propuesta por Coladarci (1992), los resultados coinciden con los hallazgos del mencionado autor y con los de Prieto (2005), encontrando que los profesores que responden “por supuesto que sí” se dedicarían nuevamente a la docencia universitaria, si tuvieran que elegirla otra vez, son los que poseen un nivel más alto de autoeficacia. Estos resultados podrían explicarse por la existencia de un fuerte sentido de pertenencia a la institución por parte de estos profesores, ya que Fresko et al. (1997), sostienen que es necesario dicho sentido de pertenencia para poder lograr compromiso docente.

La **dedicación** (carga laboral) es una variable que no ha sido estudiada, por ello, no existen antecedentes. Es probable que los profesores con dedicación a tiempo parcial sean los que tienen mayor porcentaje de alto nivel de

autoeficacia porque cuentan con más tiempo para preparar sus clases o posiblemente porque posean motivación extra al anhelar pasar a ser parte del profesorado de tiempo completo ya que ello otorga más estabilidad laboral.

En referencia a la correlación entre la variable **número de cursos en un año académico** y la autoeficacia, se encuentra que impartir entre 2 a 3 cursos anuales es el número que ofrece un mayor porcentaje de alta autoeficacia ya que, probablemente, dicho número permite tener más tiempo para la planificación y evaluación de la asignatura, lo cual impactaría en una mayor autoeficacia para la docencia. Así, el porcentaje de alta autoeficacia es bastante más bajo en los docentes que imparten entre 4 y 5 cursos y todavía menor en los que enseñan más de 5 cursos.

El **impartir docencia en otra universidad** es una variable que no ha sido estudiada antes. Los resultados refieren un mayor porcentaje de autoeficacia media y alta en los profesores que trabajan en otra universidad frente a los que no lo hacen. Ello se explicaría debido a que el trabajar en otra institución podría proveer de mayor número de experiencias de logro y de aprendizaje vicario, fuentes de la autoeficacia, que incrementarían la percepción de capacidad docente en los profesores.

Otra variable profesional es la **categoría académica profesional** del profesor. En el estudio de Capelleras (2001), los profesores que tienen la categoría más alta (Catedráticos) son los que poseen mayor autoeficacia. Lo mismo sucede en el estudio de Prieto (2005) en donde resultan con más autoeficacia docente los Catedráticos y Titulares. Es probable que en este estudio los profesores contratados (por horas y a tiempo completo) resulten con más autoeficacia debido a que tengan una motivación extra que los impulsa en su docencia ya que anhelan ser profesores ordinarios, lo que les otorgaría más estabilidad laboral.

Los resultados que brinda la literatura sobre la relación entre la autoeficacia y la variable **años de experiencia docente universitaria** evidencian una falta de consenso pues existen estudios en donde la autoeficacia se incrementa con los años de experiencia (De la Torre-Cruz y Casanova-Arias, 2007; Dembo y

Gibson, 1985; Fernández, 2008a; Prieto, 2005; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007 y Suarez, 2017) y otros en donde más bien disminuye (Benz, et al., 1992; Brousseau, et al, 1988; Covarrubias y Mendoza, 2015; Soodak y Podell, 1997), siendo los profesores menos experimentados los que poseen más autoeficacia para la docencia. En este estudio la autoeficacia aumenta conforme aumentan los años de experiencia docente (hasta los 20 años), probablemente debido a que dichos años corresponderían a las edades más productivas del profesor universitario.

Algunos profesores de la muestra ejercen **cargo de gestión** y el mayor porcentaje de alta autoeficacia lo tienen los profesores sin cargo de gestión. Es probable que se deba, entre algunas razones, a que el profesorado que tiene la responsabilidad de gestionar algún programa y/o carrera emplea muchas de sus horas a actividades referidas justo al cargo asignado, dejando en segundo lugar su actividad docente.

En cuanto al **número de investigaciones** realizadas por el profesor, los estudios previos arrojan resultados no tan claros ni definitivos ya que algunos han encontrado relación entre dicha variable y la autoeficacia docente (Allen, 1995; Marsh y Dunkin, 1992) y otros no (Melland, 1996). Si bien es evidente que la enseñanza y la investigación en la universidad forman un binomio indisoluble y de mutua potenciación, en la institución en donde se realizó el estudio, y en muchas más del Perú, se otorga muy poco apoyo a la investigación a pesar que en la propia Ley Universitaria 30220 (Artículo 87, numeral 87.3) se considere como un deber del docente. Ello se evidencia en que la universidad no cuenta con ningún profesor con la categoría de docente investigador (artículo 86 de la Ley Universitaria 30220). Por eso, los profesores que hacen el esfuerzo de investigar, lo hacen mayormente por iniciativa y con fondos propios, empleando tiempo y esfuerzo que no es remunerado. Además, ya que lo hacen mayormente de manera individual por la inexistencia o falta de apoyo a los grupos de investigación, los estudios no están necesariamente vinculados a las temáticas que abordan en los cursos que enseñan. Todo lo mencionando

podría explicar el por qué al aumentar el número de investigaciones disminuye la percepción de capacidad para la docencia.

En el caso de la variable **frecuencia de capacitación y actualización profesional y pedagógica**, los resultados refieren que conforme aumenta la frecuencia de dicha variable también aumenta el porcentaje de alta autoeficacia de los profesores. Ello resulta predecible porque parece lógico que el tener una capacitación y actualización más frecuente sobre la profesión que se ejerce y sobre la enseñanza que se imparte, ayude a tener una mejor percepción de la propia capacidad para la docencia.

Para culminar, el *tercer objetivo* específico pretendió conocer la autoeficacia docente en cada una de sus cuatro dimensiones. Luego de comparar las medias, los resultados confirman la hipótesis ya que la autoeficacia no es igual en todas las dimensiones del constructo. Así, los profesores universitarios tienen mejor autoeficacia en la tercera y en la primera dimensión del constructo respectivamente.

Que la III dimensión, es decir, la *Interacción y creación de un clima positivo en el aula*, tenga los mejores resultados para la autoeficacia es bastante entendible en una universidad cuya misión enfatiza la búsqueda de la excelencia en la formación humana para la contribución al logro de una sociedad más solidaria, libre e inclusiva. Además, dentro de la política de desarrollo docente que tiene la universidad, se resalta y promueve un perfil de profesor que guarda concordancia con el Reglamento docente y el Modelo Educativo. Dicho perfil remarca la necesidad de *ser persona*, lo cual significa ser íntegro a nivel personal y profesional cumpliendo los principios que rigen la vida ciudadana. Además, las autoridades de la universidad suelen crear espacios en donde el profesorado interactúa siendo los más antiguos quienes dan a conocer sus vivencias en la institución para así compartir el “carisma” que tiene y guía a la universidad, siendo así una fuente de aprendizaje vicario potente que podría explicar los resultados encontrados.

Asimismo, es importante considerar que la universidad desarrolla un sistema de tutorías durante toda la carrera y dentro de la propia malla curricular.

Incluso, son los mismos profesores quienes son capacitados para ser tutores. Por todo lo mencionado, resulta presumible que los docentes se perciban más autoeficaces para establecer una buena comunicación con los estudiantes y crear actitudes positivas hacia el curso y el propio aprendizaje ya que son preparados y guiados para dicha tarea, obteniendo por ello experiencias de éxito (logros de ejecución) que podrían incrementar su autoeficacia.

La segunda en obtener medias más altas fue la I dimensión, es decir, la relacionada con la *Planificación de la enseñanza*. También es bastante esperable este resultado ya que la universidad otorga gran relevancia a las decisiones que se toman antes de la impartición de la enseñanza y que se hacen explícitas en la programación del sílabo de cada asignatura. Los profesores han recibido capacitación sobre estos temas, además, cuentan con tutoriales de apoyo que facilitan la tarea. Al mismo tiempo, los directores de Escuela Profesional revisan los sílabos de todas las asignaturas antes de iniciar el semestre académico, ofreciendo una oportuna y valiosa retroalimentación al profesor a fin de que mejore los aspectos que sean necesarios. Toda esta dinámica otorga seguridad a los profesores quienes cada vez elaboran mejor sus sílabos, alimentando su autoeficacia docente a través de la fuente de experiencias directas.

Además, investigaciones anteriores, como por ejemplo la de Rodríguez, Núñez, Valle, Blas y Rosario (2009), encuentran vinculación entre la autoeficacia docente y la calidad de la planificación, encontrándose que la preparación de las clases, la mejora periódica de los contenidos y la formación permanente son más importantes en los profesores con altos niveles de autoeficacia. También Jerald (2007) pone de relieve que los maestros con mayor autoeficacia docente tienden a mostrar mayores niveles de planificación y organización e incluso más abiertos a nuevas ideas y más dispuestos a experimentar con nuevos métodos.

Las restantes dimensiones son las que obtuvieron menos autoeficacia docente. Así, la II dimensión, es decir, la *Implicación de los alumnos en el aprendizaje*, ocupó el tercer lugar. Estos resultados podrían explicarse

fundamentalmente por dos razones, la primera hace referencia a que cerca del 30% de los profesores de la muestra no cuentan con formación pedagógica, lo cual les otorga desventaja para conseguir que los estudiantes se involucren más en el aprendizaje, especialmente los que tienen mayores dificultades académicas y/o personales. Una probable segunda razón haría referencia a que la universidad está recibiendo desde hace unos años, una gran cantidad de becarios (Beca 18 y Beca Vocación de Maestro) convirtiéndose actualmente en el 40% de su población estudiantil. Los becarios de Beca 18 suelen presentar diversas características y necesidades, teniendo déficit académicos considerables, lenguas maternas distintas al español, lo cual está siendo un reto importante para los docentes que normalmente formaban a estudiantes más homogéneos y en su mayoría procedentes únicamente de Lima.

La IV dimensión, es decir, la *Evaluación del aprendizaje de los estudiantes y autoevaluación de la función docente* es la que tiene ítems con medias más bajas en el constructo de la autoeficacia, resultado que coincide con el estudio de Prieto (2005) en el profesorado universitario español. Entonces, los profesores se perciben menos eficaces para evaluar el grado en que sus estudiantes han alcanzado los objetivos de aprendizaje previstos a pesar de que la retroalimentación es muy valiosa para la actividad docente. También implica dificultad para la autorreflexión que los profesores deben desarrollar sobre su propia práctica docente ya que ella también tiene impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

La baja autoeficacia en esta dimensión se presume debida a que la universidad, aunque pide a sus docentes que desarrollen una evaluación formativa, no hace un seguimiento ni capacita en ello a los profesores. Por lo tanto, es probable que únicamente apliquen una evaluación sumativa y además estén llenos de dudas. Asimismo, dado que la universidad ha comenzado a aplicar un enfoque por competencias, pero sin haber capacitado a los docentes a tiempo parcial que son los más numerosos, los profesores podrían estar teniendo dificultades e incertidumbre sobre cómo evaluar y ello podría estarse evidenciando en los resultados de este estudio. En la misma línea, con respecto

a la evaluación del profesorado, la universidad tiene instaurada la aplicación de una encuesta para los estudiantes a la mitad y al final del curso, sin embargo, no se promueve la autoevaluación docente a pesar de que es una poderosa herramienta para la reflexión y mejora de la práctica educativa.

Es importante destacar que los hallazgos de este estudio coinciden con los de investigaciones realizadas por otros autores, quienes también utilizaron la escala construida por Prieto (2005). Así, Bustamante, Bustamante, González y Bustamante (2017) al estudiar la autoeficacia en un total de 112 profesores universitarios venezolanos, encuentran que la percepción de autoeficacia para las dimensiones de implicación y de evaluación fueron las de menor nivel del constructo, mientras que las de planificación e interacción fueron las que resultaron con más autoeficacia docente.

Resultados semejantes son los que se desprenden de la investigación de Hernández y Ceniceros (2018) al estudiar a 220 participantes (30 docentes y 190 estudiantes) con el objetivo de conocer la relación entre la autoeficacia docente en profesores de educación superior en México y su desempeño docente. Los hallazgos refieren que los profesores se perciben menos autoeficaces para la dimensión de evaluación y más autoeficaces para la dimensión de interacción.

VIII. CONCLUSIONES

A partir de los objetivos planteados en el estudio, se ha llegado a las conclusiones que aparecen a continuación:

- Existe relación entre la autoeficacia docente y las variables personales. Así, en el **sexo**, la autoeficacia es mayor en las mujeres, en la **edad en años**, la autoeficacia se incrementa conforme aumenta la edad y, finalmente, en el **estado civil**, es mayor en los profesores que están casados.
- Existe relación entre la autoeficacia docente y las variables profesionales. Así, tienen mayor autoeficacia docente los profesores cuya **edad de inicio** en la docencia fue entre los 30-40 años, los que tienen como **formación pedagógica** la carrera de Educación/Pedagogía, los que cuentan con maestría como **posgrado**, los que **enseñan** o tienen una **profesión** que forma parte de la **Facultad** de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas, los que imparten docencia en la **Escuela** de Educación, en **otra universidad**, a un **número** de 10 a 30 estudiantes, los que tienen una **dedicación** a tiempo parcial, no tienen **cargo de gestión**, los que enseñan entre 2 y 3 **cursos** al año, tienen entre 3 y 20 **años de experiencia docente**, los de **categoría** contratados, los que cuentan con 1 a 3 **investigaciones**, se **capacitan y actualizan** con más frecuencia, así como los profesores que responden “por supuesto que sí” se **dedicarían a la docencia universitaria** si tuvieran que decidir nuevamente.
- Los profesores no tienen la misma autoeficacia en las cuatro dimensiones del constructo. Así, se perciben más autoeficaces para la Interacción y creación de un clima positivo en el aula (**III dimensión**) y para la Planificación de la enseñanza (**I Dimensión**). De manera opuesta, menos autoeficaces para la Evaluación del aprendizaje de los estudiantes y autoevaluación de la función docente (**IV dimensión**) y para la Implicación activa en el aprendizaje de los estudiantes (**II Dimensión**).

IX. RECOMENDACIONES

En primer lugar, se recomienda la aplicación de un muestreo probabilístico que posibilite la generalización de los resultados (validez externa).

En segundo lugar, también sería aconsejable que las variables: edad del profesor, años de experiencia, número de investigaciones, número de cursos, entre otras., recojan data cuantitativa porque así se posibilitaría la aplicación de la correlación de Pearson, que es un coeficiente más sensible.

En tercer lugar y considerando los instrumentos, es importante referir que aunque para este estudio *la Escala de autoeficacia docente del profesorado universitario* (Prieto, 2005) posee muy buena fiabilidad así como validez de contenido por jueces expertos, sería necesario realizar un análisis factorial que garantice su validez de constructo.

En cuarto lugar, la universidad peruana, con la nueva Ley Universitaria 30220 e inmersa en los sistemas de acreditación de la calidad, no debiera dejar pasar la información obtenida en este estudio. Sus autoridades, sus Oficinas de Calidad Educativa y, en general, todas las personas involucradas en la capacitación y supervisión del profesorado universitario deberían comprometerse a trabajar para que se incluya dentro de su plan de formación docente el desarrollo de la autoeficacia docente de su profesorado. Por eso, si bien algunas de las variables del estudio no son manipulables, se recomienda que las autoridades universitarias consideren en sus programas de formación la prevención de una baja autoeficacia docente. Así, por ejemplo, en cuanto al *estado civil*, habría que prevenir una baja autoeficacia en los docentes que no son casados o los que se inicien en la docencia antes de los 30 o después de los 40 años (variable *edad de inicio en la docencia universitaria*).

En quinto lugar, puesto que la *Evaluación del aprendizaje de los estudiantes y autoevaluación de la función docente* (IV dimensión) y la *Implicación activa en el aprendizaje de los estudiantes* (II Dimensión) han resultado ser las dimensiones con menos autoeficacia, se recomienda que las autoridades universitarias desarrollen un programa de formación docente que

ayude a superar dichas falencias. De manera especial, dado que es una práctica casi inexistente en la universidad del estudio, sería importante que se enfatice en la autoevaluación como estrategia de mejora continua. Para ello, se deberán fomentar habilidades metacognitivas entre los profesores, con dicho fin y siguiendo a Erazo-Jiménez (como se citó en Vizcaino, 2018), se podrían crear espacios de reflexión antes, durante y después de la enseñanza que desarrollen el hábito de reflexión sistemática acerca de las propias prácticas permitiendo reevaluar las concepciones pedagógicas. Algunas veces será necesaria una reflexión conjunta del profesorado y otras, una individual.

En sexto lugar, si bien la investigación es transversal porque cuando la percepción de autoeficacia se establece en el sistema de creencias del profesor se hace bastante estable en el tiempo (Woolfolk y Murphy, 2001), se recomienda que en futuras investigaciones se haga un estudio longitudinal que contemple las posibles variaciones de la autoeficacia docente a lo largo del tiempo porque, como cualquier persona, a lo largo de la vida del profesorado universitario se producen cambios personales y profesionales que podrían contribuir a la modificación de sus creencias de autoeficacia (Marín, 2004).

Finalmente, considerando que Pajares (2006) resalta que la autoeficacia docente se puede contagiar a los estudiantes y, además, otros autores (Anderson, et al., 1988; Ashton y Webb, 1986; Midgley, Feldlaufer y Eccles, 1989) sostienen que la autoeficacia docente se relaciona con la autoeficacia del estudiante, se recomienda explorar si dicha relación se mantiene en el nivel universitario.

X. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, M. (1995). *Research Productivity and Positive Teaching Evaluation: Examining the Relationship Using Meta- Analysis*. Paper presented at Annual Meeting of the Western States Communication Association. Portland, Oregon.
- Anderson, R., Green, M. & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers and students thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *The Alberta Journal of Educational Research*, 34, 148-165.
- Ashton, P. & Webb, R. (1986). *Making a difference: Teacher's sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behaviour change. *Psychological Review*, 2 (84), 191-215.
- Bandura, A. (1987a). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1987b). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychology Science*, 9 (3), 75-78.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An agented perspective. *Annual Review Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2004). Ejercicio de eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En A. Bandura (Ed.), *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (pp. 19-54). Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Bandura, A. & Jourder, F. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision-making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 941-951.
- Behar, D. (2008). *Metodología de la Investigación*. Colombia: Editorial Shalom.

- Benz, C., Bradley, L., Alderman, M. & Flowers, M.A. (1992). Personal Teaching Efficacy: Developmental Relationships in Education. *The Journal of Educational Research*, 85 (5), 274-285.
- Blanco, A. (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: Un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *Relieve*, 16 (1), 1-28.
- Boix, S., León, E. y Serrano, M. A. (2017). Identificación con el ejercicio físico y autoeficacia: diferencias entre practicantes de pilates vs no practicantes. *Revista Iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*. 1(12), 99-106.
- Brousseau, B. A., Book, C. & Byers, J. L. (1988). Teacher beliefs and the cultures of teaching. *Journal of Teacher Education*, 36, 33-39.
- Burton, J. P., Bamberry, N. & Harris-Boundy, J. (2005). Developing personal teaching efficacy in new teachers in university settings. *Academy of management Learning & Education*, 4, 160-173.
- Bustamante, E., Bustamante, F., González, G., y Bustamante, L. (2017). Autoeficacia docente de profesores de la Escuela de Bioanálisis de la Universidad de Carabobo. *EDUMECENTRO, Revista Educación Médica del Centro*, 9(4), 19-32. Recuperado de <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/877>
- Caballero, A. (2014). *Metodología integral innovadora para planes y tesis. La metodología del cómo formularlos*. México: Cengage Learning.
- Calle, D. (2018). *Autoeficacia en docentes de secundaria*. Trabajo de Titulación previo a la obtención del Título de licenciatura en Psicología Educativa. Facultad de Psicología. Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Campo, A. y Fernández, A. (2018). La calidad de la enseñanza. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administración de la Educación*, 26 (4), 37-46.
- Capelleras, J. L. (2001). *Factores condicionantes de la calidad de la enseñanza universitaria: Un análisis empírico*. Tesis de doctorado. Departamento de Economía de la Empresa. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Casas, Y. y Blanco-Blanco, A. (2016). Una revisión de la investigación educativa sobre autoeficacia y teoría cognitivo social en Hispanoamérica. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 68 (4), 27-47.
- Cebrián de la Serna, M. (2008). Los procesos de innovación didáctica en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. En I. Rodríguez (Ed.), *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEES: Claves para la*

-
- renovación metodológica* (pp. 18-35). Valladolid: Universidad Europea Miguel de Cervantes.
- Cohen, R.J. y Swerdlik, M.E. (2001). *Pruebas y evaluación psicológicas. Introducción a las pruebas y a la medición*. México: McGraw Hill
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60 (4), 323-337.
- Coladarci, T. & Breton, W. (1997). Teacher efficacy, supervision and the special education resource-room teacher. *Journal of Educational Research*, 90, 230-239.
- Collins, J. L. (1982). *Self-efficacy and ability in achievement behavior*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Covarrubias, C. y Mendoza, M. (2015). Sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos desde las perspectivas de género y experiencia. *Estudios Pedagógicos*, 1, 63-78.
- Dapelo, B. y Marcone, R. (2006). Autoeficacia docente en contextos de práctica de formación de profesores. *Revista de Orientación Educacional*, 37 (20), 37-52.
- De la Torre-Cruz, M. y Casanova-Arias, P. (2007). Si no lo creo no lo veo: Las expectativas de eficacia docente de profesionales de la enseñanza y aspirantes en formación. En M. P. Berrios y M. Ramos (Eds.), *Investigación en Psicología (Volumen II) Investigación en Psicología Aplicada* (pp.101-126). Jaén: Universidad de Jaén Ediciones.
- Dembo, M. & Gibson, S. (1985). Teachers' Sense of Efficacy: An important factor in school improvement. *Elementary School Journal*, 86 (2), 173-184.
- De Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 13-34.
- Díaz, R. (2015). Factores condicionantes de la calidad en la educación universitaria peruana. *Lex*, 15,305-331.
- Díaz, W. (2016). Formación del profesorado universitario, evaluación de la actividad docente, recursos y promoción profesional. *Estudios Pedagógicos*, 1, 65-85.

- Drinot, M. (2012). *La autoeficacia docente en la práctica pedagógica*. Tesis de licenciatura. Facultad de Letras y Ciencias Humanas. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Escudero, J. M. (2014). Calidad y equidad en la enseñanza universitaria. *RED: Revista de docencia universitaria*, 12(2), 11-13.
- Escudero, T. (2019). Evaluación del profesorado como camino directo hacia la mejora de la calidad educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 15-37. doi: 10.6018/rie.37.1.342521
- Escurre, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1-2), 103-111. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4555/4534>
- Fernández, M. (2008a). Variables significativas en la tarea educativa del docente: Un estudio descriptivo en maestros de primaria. *Cultura*, 22, 275-304.
- Fernández, M. (2008b). *Burnout, autoeficacia y estrés en maestros peruanos: tres estudios fácticos*. Recuperado de http://factorespsicosociales.com/segundoforo/trabajos_libres/FERNANDEZ-ARATA.pdf
- Fives, H. (2003). *What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge? A theoretical review*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Chicago.
- Fresko, B., Kfir, D. & Nasser, F. (1997). Predicting teacher commitment. *Teaching and Teacher Education*, 13 (4), 429-438.
- García-Valcárcel, A. (2001). La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional. En A. García-Valcárcel (Coord.), *Didáctica universitaria* (pp. 9-43). Madrid: La Muralla.
- Garrido, E. (1987). Prólogo. En Bandura, A. (1987) *Pensamiento y Acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Garrido, E. (2000). Autoeficacia en el mundo laboral. *Apuntes de Psicología*, 1 (18), 9-38.
- Garrido, E., Taberner, M. C. y Herrero, M. C. (1998). Expectativas de resultados, expectativas de capacidad percibida o autoeficacia: Dos constructos percibidos como diferentes. *Estudios de Psicología*, 61, 15-24.
- Ghaith, G. & Yaghi, H. (1997). Relationship among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13 (4), 451-458.

- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569- 582.
- Gil, G. y Martínez, M. R. (2002). Metodología de encuestas. En M. J. Navas (Coord.). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica* (pp. 379-436). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gist, M. & Mitchell, T. (1992). Self-efficacy. A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17 (2), 183-211.
- Goddard, R., Hoy, W. & Woolfolk, A. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37 (2), 479-507.
- Gómez, G., Platas, S. y Pineda, G. (2019). Programa de autoeficacia hacia hábitos saludables para la prevención de la obesidad en escolares mexicanos *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(1), 44-50.
- Gómez Pérez, L. (2000). Crisis Formación y desarrollo del docente. En L. Gómez Pérez y J. Carrascosa (Coords.), *Prevención del estrés profesional docente* (pp. 29-48). Valencia: Generalitat Valenciana.
- Gozalo, M. y León del Barco, B. (1999). La Promoción de la Autoeficacia en el Docente Universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 79-90. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224326637.pdf
- Grau, R., Salanova, M. y Peiró, J. M. (2000). Efectos moduladores de la autoeficacia en el estrés laboral. *Apuntes de Psicología*, 18 (1), 57-75.
- Guerra, P. (2008). *Creencias epistemológicas y de eficacia docente de profesores que postulan al programa de acreditación de excelencia pedagógica y su relación con prácticas de aula*. Tesis de maestría. Facultad de Ciencias Sociales. Escuela de Psicología. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile
- Guskey, T. & Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Guzmán, J. (2016). ¿Qué y cómo evaluar el desempeño docente? Una propuesta basada en los factores que favorecen el aprendizaje. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 285-358.
- Hernández, L. y Cenicerós, D. (2018). Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables? *Innovación Educativa*, 18 (78), 171-192.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill
- Hernández, F., Maquilón, J., García, M. P. y Monroy, F. (2010). Concepciones de la Enseñanza y el Aprendizaje en Profesorado de Educación Superior. *Psicología Educativa*, 16 (2), 95-105.
- Herrera, L., Parandones, T.M. y Lledó, A. (2016). Eficacia docente y personalidad en profesorado de educación infantil, primaria, secundaria y superiora. En J. L. Castejón (Coord.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 423-431). España: Ediciones ACIPE.
- Imbernón, F. (2012). ¿Calidad en la enseñanza? *Cuadernos de Pedagogía*, 420, 78-81.
- Jerald, C. (2007). *Believing and achieving* (Issue Brief). Washington, DC: Center for Comprehensive School Reform and Improvement.
- López, M. (1999). *A la calidad por la evaluación. La evaluación de centros docentes*. Madrid: Escuela Española.
- Maddux, E. (1995). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research, and application*. New York: Plenum Press.
- Magaña, D., Aguilar, N. y Aquino, S. (2017). Calidad en la educación superior: un modelo de medición. *Revista Internacional Administración & Finanzas*, 10(2), 53-66.
- Marín, V. (2004). *Las creencias del profesor universitario en el siglo XXI*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Martínez, J. R., Guillén, F. & Feltz, D. (2011). Psychometric properties of the Spanish version of the Collective Efficacy Questionnaire for Sports. *Psicothema*, 23 (3), 503-509.
- Martínez, I. y Salanova, M. (2006). Autoeficacia en el trabajo: El poder de creer que tú puedes. *Estudios Financieros*, 279, 175-202.
- Marsh, H.W. & Dunkin, M.J. (1992). Students' Evaluation of University Teaching: A Multidimensional Perspective. En J. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, (pp. 143-223). New York: Agathon.
- Mayor, C. (1996). Las funciones del profesor universitario analizadas por sus protagonistas. Un estudio atendiendo al grupo de titulación y los años de experiencia en la Universidad de Sevilla. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 2 (1). Recuperado de <http://www.uv.es/RELIEVE/v2n1/RELIEVEv2n1.htm>

- Medina, D. M. y Verdejo, C. A. (2001). *Evaluación del aprendizaje estudiantil*. República Dominicana: Islas Negras.
- Melland, H.I. (1996). Great researcher...good teacher? *Journal of Professional Nursing*, 12 (1), 31-38.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 8 (2), 247-258.
- Morales, P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.
- Newmann, F., Rutter, R. & Smith, M. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community and expectations. *Sociology of Education*, 62, 221-238.
- Noboa, P. y Serrano-García, I. (2006). Autoeficacia en la negociación sexual: Retos para la prevención del VIH/SIDA en mujeres puertorriqueñas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (1), 21-43.
- Nurosis, M. (1993). *Estatistical Data Analysis*, New York: SPSS Inc.
- Ñauta, L. (2018). *La autoeficacia docente y su influencia en el proceso de enseñanza de matemáticas en educación básica superior y bachillerato general unificado en el distrito dos, circuito cinco y seis del Cantón Cuenca*. Tesis de maestría. Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación. Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador.
- Olaz, F. (2003). Modelo social cognitivo del desarrollo de carrera. *Evaluar*, 3, 15-34.
- Osorio, J. (2000). Principios éticos de la investigación en seres humanos y en animales. *Medicina*, 60, 255-258.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self efficacy research. En M. L. Maehr y P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F. (2002). Overview of Social Cognitive Theory and Self-Efficacy. EEUU: Emory University. Recuperado de <<http://www.emory.edu/EDUCATION/mpf/eff.html>>
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. Implications for teacher and parents. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Self-*

efficacy Beliefs of Adolescents (pp. 339-367). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

Pardo, A. y Ruiz, M. A. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 base*. Madrid: Mc Graw Hill.

Paricio, J. (2013). ¿Repensar la formación del profesorado? ¿Por qué habríamos de hacer tal cosa?, *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 495-500.

Penfield, R. & Giacobbi Peter R. (2004). Applying a score confidence interval to Aiken's item content-relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213–225.

Pepe, S., Sobral, J., Gómez, J. A. & Villar, P. (2008). Spanish adaptation of the adolescents perceived collective family efficacy scale. *Psicothema*, 20(1), 148-154.

Pérez Juste, R. (2000). *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea.

Portocarrero, E. (2014). Desarrollo profesional y autoeficacia docente del profesor universitario, Universidad Nacional Hermilio Valdizán Huánuco 2013. *Revista de Investigación en Psicología*, 17(1), 81-91.

Prieto L. (2001). La autoeficacia en el contexto académico. *Miscelánea Comillas: Revista de Teología y Ciencias Humanas*, 59, 281-292.

Prieto, L. (2005). *Las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España.

Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.

Pumalaza, A. (2019). *Calidad educativa y rendimiento académico en estudiantes de una universidad privada de la ciudad de Lima*. Tesis de maestría. Facultad de Educación. Universidad Marcelino Champagnat, Lima, Perú.

Quintanilla, M. A. (1998). En pos de la calidad: Notas sobre una nueva frontera para el sistema universitario español. *Revista de Educación*, 315, 85-95.

Raudenbush, S.W., Rowan, B. & Cheong, Y.F. (1992). Contextual effects on the selfperceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65, 150- 167.

Reoyo, N., Carbonero, M. A., Martín, L., Román, J.M., Del Valle, M. y Freitas A. (2014). Implicaciones para la formación docente: Creencias de eficacia

- desde el profesorado de secundaria. *International Journal of Developmental Psychology*, 1(5), 427-432.
- Riggs, I. (1995). *The characteristics of high and low Education elementary teachers*. Paper presented at the annual meeting of the National Association of Research in Science Teaching. San Francisco.
- Roca, M. A. (2002). Autoeficacia: Su valor para la psicoterapia cognitivo conductual. *Revista Cubana de Psicología*, 9 (3), 195-200.
- Rodríguez, M. I., Del Valle, S., De la Vega, R., y Paniagua, D. (2018). Análisis de las creencias de los docentes en el desarrollo de su labor profesional. *Indivisa. Boletín de Estudios de Investigación*. 18, 9-37.
- Rodríguez, M. C., López, E., Gómez, P. y Rodríguez Granada, L. (2015). Programa de entrenamiento en control de la activación, rendimiento y autoeficacia en golfistas. Un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 1(10), 77-84.
- Rodríguez, S., Núñez, J., Valle, A., Blas, R. y Rosario, P. (2009). Autoeficacia Docente, Motivación del Profesor y Estrategias de Enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3 (1), 1-7.
- Rodríguez-Mateo, H., García, D. y Rodríguez-Trueba, J. C. (2017). Variables socio afectivas y la eficacia en la labor docente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 137-147.
- Ros, R. (2017). Engagement, autoeficacia, optimismo y situación laboral en docentes de educación básica. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 17, 45-60.
- Ross, J. (1994). *Beliefs that make a difference: The origins and impact of teacher efficacy*. Paper presented at the meeting of the Canadian Associations for Curriculum Studies. Canadá.
- Ross, J. (1998). Antecedents and consequences of teacher efficacy. En J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching* (pp. 49-74). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ross, J., Cousins, J. & Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12 (4), 385-400.
- Ruiz, F. (2007). *Influencia de la Autoeficacia en el ámbito académico. Docencia Universitaria*. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Lima. Recuperado de http://beta.upc.edu.pe/calidadeducativa/ridu/2005/primero/Art2_FR.pdf

- Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the constructs of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting Psychology, 43*, 56-67.
- Salanova, M., Cifre, E., Grau, R., Llorens, S. y Martínez, I. (2005). Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: Un modelo causal. *Revista de Psicología del trabajo y de las Organizaciones, 21* (12), 159-176.
- Salanova, M., Llorens, S. & Schaufeli, W. (2009). *Do Gain Cycles of Efficacy Beliefs, Positive Affect and Activity Engagement Exist? A Longitudinal and Multi-Sample Study*. Manuscrito sometido para su publicación
- Sánchez, M. y Sarabia, F.J. (1999). Validez y fiabilidad de escalas. En F.J. Sarabia (Coord.) *Metodología para la investigación en marketing y dirección de empresas* (pp. 363-394). Madrid: Pirámide.
- Schwarzer, R. (Ed.) (1992). *Self-efficacy: Thought Control of Action*. Washington, DC: Hemisphere.
- Soodak, L. & Podell, D. (1997). Efficacy and experience: Perceptions of efficacy among preservice and practicing teachers. *Journal of Research and Development in Education, 30*, 214-221.
- Suárez, S. (2017). *Relación entre la autoeficacia docente y la autoestima de los maestros que laboran en los colegios adventistas de la Asociación de los Llanos*. Tesis de maestría. Facultad de Educación. Universidad de Montemorelos, México.
- Swars, S. L. (2005). Examining perceptions of mathematics teaching effectiveness among elementary preservice teachers with differing levels of mathematics teacher efficacy. *Journal of Instructional Psychology, 32* (2), 139-147.
- Tabachnick, F. & Fidell, L. (2013). *Multivariate Statistics*. Nueva York: Pearson.
- Tadeu, R., Alves da Costa, R., Mota, M. y Canhina, K. (2016). Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. *Psicologia Escolar e Educacional, 20* (1), 45-54.
- Tailamu, M. & Oim, O. (2005). Estonian teachers' beliefs on teacher efficacy and influencing factors. *Trames, 2*, 177-191.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching Teacher Education, 17*, 783-805.

- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23 (6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tesouro, M., Corominas, E., Teixidó, J. y Puiggalí, J. (2014). La autoeficacia docente e investigadora del profesorado universitario: relación con su estilo docente e influencia en sus concepciones sobre el nexo docencia-investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 169-186.
- Tesser, A. & Moore, J. (1986). On the convergence of public and private aspects of self. En R. E Baumeister (Ed.), *Public self and private life* (pp. 99-116). New York: Springer-Verlag.
- Valiante, G. (2000). *Writing Self-efficacy and Gender Orientation. A development Perspective*. A Dissertation Proposal. Atlanta: Emory Diversity.
- Valverde, O. (2011). *Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de Humanidades, Ciencias Sociales, Educación y Ciencias Contables, Económicas y Administrativas*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia, España.
- Velásquez, A. (2009). Autoeficacia: Acercamientos y definiciones. *Psicogente*, 12 (21), 231-235.
- Vera, M., Salanova, M. & Martín del Río, B. (2011). Self-efficacy among university faculty: How to develop an adjusted scale. *Anales de Psicología*, 27 (3), 800-807.
- Vizcaino, A., López, K., y Klimenko, O. (2018). Creencias de autoeficacia y desempeño docente de profesores universitarios. *Revista Katharsis*, 25, enero-junio, 75-93, recuperado de <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>
- Weinstein, C. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 4, 31-40.
- Wood, R. & Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory of Organizational Management. *Academy of Management Review*, 14, 361-384.
- Woolfolk, A. (2000). *Changes in Teacher Efficacy During the Early Year of Teaching*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans L.A.

- Woolfolk, A. & Hoy, W. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Woolfolk, A. & Murphy, P. K. (2001). Teaching educational psychology to the implicit mind. En B. Torff y R. Sterberg (Comps.). *Understanding and teaching the intuitive mind* (pp. 145-185). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zegarra, O. (2014). Calidad, evaluación y acreditación universitaria. *Acta Herediana*, 54, 45-53.

XI. ANEXOS

CUESTIONARIO DE DATOS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

INSTRUCCIONES:

Elija la opción de respuesta que corresponda a sus datos personales y profesionales. Le recordamos que sus respuestas serán **CONFIDENCIALES**.

1. Marque su **sexo**

Mujer Hombre

2. Señale el rango correspondiente a su **edad** en años

Menos de 30 30-40 41-50 51-60 Más de 60

3. Marque su **estado civil**

Soltero(a) Casado(a) Divorciado(a) Viudo(a)

4. ¿A qué **edad** se **inició** en la docencia universitaria?

Menos de 30 30-40 41-50 Más de 50

5. Posee bachillerato y/o **licenciatura** en:

6. ¿Tiene algún tipo de **formación pedagógica**?

Sí No

En caso afirmativo, especifique cuál:

- Estudios culminados de la carrera de Educación/Pedagogía
 Maestría en Docencia Universitaria
 Cursos cortos de Formación Docente.
 Otro(s):

7. Marque el(los) **posgrado(s)** que posea:

Diplomado Maestría Doctorado 2° especialidad Ninguno

8. Señale el **estudio** en el que imparte docencia en esta universidad. Si enseña en ambos, elija el de mayor carga docente.

Pregrado Posgrado

9. Marque en qué **periodo de estudios** enseña. Si enseña en ambos, elija el de mayor carga docente:

Humanidades Carrera

10. Mencione la **Facultad** y la **Escuela Profesional** en la que enseña. En caso de tener docencia en más de una, nombre la de mayor carga docente.

Facultad:

Escuela Profesional:

11. ¿Cuál suele ser el **número de estudiantes**, por grupo, a los que imparte docencia?

Menos de 10 Entre 10- 30 Entre 31-40 Entre 41-50 Más de 50

12. ¿Cuál es su carga laboral (dedicación) en esta universidad?

A tiempo completo A tiempo parcial

13. ¿Cuántos cursos suele enseñar en un año académico en esta universidad?

14. ¿Imparte docencia en otra universidad?

Sí No

15. Señale su **categoría académica profesional**:

Profesor Principal
 Profesor Asociado

- Profesor Auxiliar
- Profesor Contratado a tiempo completo
- Profesor Contratado por horas
- Jefe de práctica

16. Indique sus **años de experiencia** docente universitaria:

- Menos de 3 De 3 a 10 De 11 a 20 De 21 a 30 Más de 30

17. ¿Ocupa actualmente algún **cargo de gestión** en la universidad?

- Sí No

18. Señale el número aproximado de **investigaciones** que ha realizado durante su trayectoria como docente universitario:

- Ninguna De 1 a 3 De 4 a 10 11 a 20 Más de 20

19. ¿Con qué **frecuencia se capacita y actualiza** su conocimiento profesional y pedagógico?

- Casi nunca Pocas veces Algunas veces Permanentemente

20. Si usted tuviera o pudiera comenzar otra vez ¿se dedicaría **nuevamente** a la docencia universitaria?

- Por supuesto que sí Creo que sí Creo que no Por supuesto que no

ESCALA DE AUTOEFICACIA DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO (Prieto, 2005) *

Por favor, lea cada uno de estos ítems y responda según cómo se sienta capaz (capacidades actuales, no futuras ni potenciales) de realizar las siguientes actividades propias de la docencia universitaria. La respuesta puede ir desde 1 (me siento poco capaz) hasta 6 (me siento muy capaz). Recuerde que no hay respuestas “correctas” o “incorrectas”. Tómese su tiempo y considere cada enunciado muy cuidadosamente.

En qué medida me siento....

Poco capaz

Muy capaz

1. Especificar los objetivos de aprendizaje que espero que alcancen los alumnos.	1	2	3	4	5	6
2. Implicar activamente a los alumnos en las actividades de aprendizaje que propongo en clase.	1	2	3	4	5	6
3. Crear un clima de confianza en el aula.	1	2	3	4	5	6
4. Revisar mi práctica docente para identificar aspectos de mejora.	1	2	3	4	5	6
5. Diseñar distintas pruebas de evaluación acordes con los objetivos de aprendizaje previamente establecidos.	1	2	3	4	5	6
6. Evaluar la eficacia de mi enseñanza teniendo en cuenta los datos que sobre ella aportan los alumnos.	1	2	3	4	5	6
7. Fomentar la participación de los alumnos en clase.	1	2	3	4	5	6
8. Utilizar diversos métodos de evaluación.	1	2	3	4	5	6
9. Preparar el material que voy a utilizar en clase.	1	2	3	4	5	6
10. Conseguir que los alumnos se preocupen por resolver las dificultades que encuentran mientras aprenden.	1	2	3	4	5	6
11. Potenciar en los alumnos actitudes positivas hacia la lección.	1	2	3	4	5	6
12. Adaptar mi enseñanza a partir de las evaluaciones que realizan los alumnos acerca de mi eficacia docente.	1	2	3	4	5	6
13. Comprobar a través de la evaluación el grado en que los alumnos utilizan distintas capacidades (pensamiento crítico, análisis, etc.).	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 alumnos se consideren a sí mismos capaces de aprender.	1	2	3	4	5	6
16. Emplear métodos sistemáticos que me permitan analizar mi conducta docente.	1	2	3	4	5	6

17. Comentar a los alumnos los resultados de su evaluación.	1	2	3	4	5	6
18. Identificar claramente los objetivos de cada clase.	1	2	3	4	5	6
19. Mantener, a pesar de posibles dificultades, expectativas positivas hacia los alumnos.	1	2	3	4	5	6
20. Utilizar los datos que obtengo a partir de la reflexión sobre mi docencia para intentar mejorar en futuras ocasiones.	1	2	3	4	5	6
21. Calificar adecuadamente los trabajos y exámenes que realizan los alumnos.	1	2	3	4	5	6
22. Adaptarme, cuando planifico las clases, a las necesidades de los alumnos (motivación, intereses, nivel de conocimientos previos, etc.).	1	2	3	4	5	6
23. Otorgar a los alumnos un papel activo en clase, más de constructores de conocimiento que de receptores de la información.	1	2	3	4	5	6
24. Ofrecer apoyo y ánimo a los alumnos que tienen dificultades en su aprendizaje.	1	2	3	4	5	6
25. Actualizar mis conocimientos sobre los contenidos de la asignatura.	1	2	3	4	5	6
26. Dar a los alumnos, tras la evaluación, una información detallada sobre su desempeño.	1	2	3	4	5	6
27. Modificar el desarrollo de la lección si así lo requiere el proceso que siguen los alumnos mientras aprenden.	1	2	3	4	5	6
28. Permitir que los alumnos preparen y/o desarrollen algunos temas de la asignatura.	1	2	3	4	5	6
29. Tratar con calma los posibles problemas que pueden surgir en el aula.	1	2	3	4	5	6
30. Recurrir a distintos medios (conferencias, manuales, colaboración con otros, etc.) para desarrollar una destreza docente.	1	2	3	4	5	6
31. Realizar en clase pruebas de evaluación sencillas para tener algunos datos del proceso de aprendizaje de los alumnos.	1	2	3	4	5	6
32. Animar a los alumnos a formular preguntas durante la clase.	1	2	3	4	5	6
33. Transmitir a los alumnos que me preocupo por ellos y por su aprendizaje de modo personal.	1	2	3	4	5	6
34. Evaluar en qué medida se han alcanzado los objetivos de aprendizaje previamente establecidos.	1	2	3	4	5	6
35. Diseñar la estructura y el contenido de cada clase.	1	2	3	4	5	6
36. Aceptar las iniciativas de los alumnos relacionadas con su aprendizaje (actividades extras, trabajos voluntarios)	1	2	3	4	5	6
37. Mostrar respeto a los alumnos a través de las conductas que manifiesto en clase.	1	2	3	4	5	6
38. Ser flexible en la enseñanza aunque haya de alejarme de lo planificado.	1	2	3	4	5	6
39. Lograr que los alumnos perciban la utilidad de lo que aprenden.	1	2	3	4	5	6

40. Dominar el contenido que voy a explicar en clase.	1	2	3	4	5	6
41. Favorecer la confianza de los alumnos en sí mismos.	1	2	3	4	5	6
42. Hacer sentir a los alumnos que el éxito en su aprendizaje se debe a ellos mismos y a su esfuerzo.	1	2	3	4	5	6
43. Dedicar tiempo suficiente a planificar las clases.	1	2	3	4	5	6
44. Seleccionar los recursos materiales más adecuados para cada clase.	1	2	3	4	5	6

* En Prieto Navarro, L. (2005). *Las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario*. Universidad Pontificia Comillas de Madrid: Tesis doctoral no publicada

EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO DE DATOS POR JUICIO DE EXPERTOS (validez de contenido)

Sr (a).
Presente.-

De mi consideración:

Luego de saludarlo(a) cordialmente me dirijo a usted con la finalidad de solicitarle se sirva participar como jurado evaluador, en su calidad de experto(a), en el procedimiento de validación de contenido de un cuestionario que recoge datos personales y profesionales de profesores que imparten clases en la universidad.

Su labor como juez consiste en evaluar si los ítems del cuestionario son **coherentes** y **relevantes** para medir las variables personales y profesionales evaluadas por el instrumento. Junto a la presente encontrará la hoja de evaluación en la que le agradeceremos califique cada uno de los ítems, según los criterios señalados. De ser necesario, sería muy valioso que realice las observaciones que crea conveniente.

Agradeciéndole la atención que brinde a la presente, quedo de usted.

Atte.

Milagros Gonzales Miñán

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

CATEGORIA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. NO	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión
	2. SÍ	El ítem sí tiene relación lógica con la dimensión.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1. NO	El ítem no es importante y debe ser eliminado .
	2. SÍ	El ítem es importante y debe ser incluido .

DIMENSIONES	ITEM	COHERENCIA 1: NO 2: SÍ	RELEVANCIA 1: NO 2: SÍ	OBSERVACIONES
PERSONALES Agrupa aquellas variables que recogen los datos personales del profesor universitario	Sexo			
	Edad			
	Estado civil			
PROFESIONALES Agrupa aquellas variables que recogen aspectos referidos al desarrollo académico y profesional del profesor universitario.	Edad de inicio en la docencia universitaria			
	Bachillerato y/o Licenciatura (profesión del profesor)			
	Formación pedagógica			
	Tipo de formación pedagógica			
	Posgrados			
	Facultad			
	Escuela profesional			
	Número de estudiantes			
	Dedicación (Carga laboral)			
	Número de cursos en un año académico			
	Docencia en otra universidad			
	Categoría Académica Profesional			
	Años de experiencia docente universitaria			
	Cargo de gestión			
	Número de investigaciones			
Frecuencia de capacitación y actualización profesional y pedagógica.				
Dedicación nuevamente a la docencia				

NOMBRE Y APELLIDOS DEL JUEZ:

FORMACIÓN ACADÉMICA:

AREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL:

EVALUACIÓN SEMÁNTICA DE LA ESCALA POR JUICIO DE EXPERTOS

Sr (a).
Presente.-

De mi consideración:

Luego de saludarlo(a) cordialmente me dirijo a usted con la finalidad de solicitarle se sirva participar como jurado evaluador, en su calidad de experto(a), en el procedimiento de validación semántica del instrumento “*Escala de Autoeficacia Docente del Profesorado Universitario*” (Prieto, 2005) el cual tiene como finalidad conocer el nivel del constructo de la autoeficacia docente de los profesores que imparten clases en la universidad.

Dado que la escala fue construida para el profesorado español, sus ítems podrían no ser claros para el profesorado peruano, que es el grupo con el que se realizará el presente estudio. Por ello, su labor como juez consistirá en evaluar si los ítems del instrumento son **comprensibles**, es decir, si son claros en lo referente a su significado e interpretación, no conllevando a ambigüedades (claridad semántica). Junto a la presente encontrará la hoja de evaluación en la que le agradeceremos califique cada uno de los ítems, según los criterios señalados. De ser necesario, sería muy valioso que realice las observaciones que crea conveniente.

Agradeciéndole la atención que brinde a la presente, quedo de usted.

Atte.
Milagros Gonzales Miñán

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

CATEGORIA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
COMPRENSIÓN El ítem se entiende bien, está bien redactado y no conlleva ambigüedad.	1. Totalmente en desacuerdo	El ítem no se entiende, está mal redactado y conlleva ambigüedad
	2. En desacuerdo	El ítem tiene algún aspecto que debe ser mejorado para ser más entendible.
	3. Neutral	El ítem es acceptable .
	4. De acuerdo	El ítem se entiende bien , porque su redacción es buena.
	5. Totalmente de acuerdo	El ítem se entiende muy bien porque su redacción es muy buena, no conllevando a ninguna ambigüedad.

DIMENSIONES	ITEM	COMPRESIÓN (Del 1 al 5)	OBSERVACIONES
<p>La planificación de la enseñanza Agrupa aquellas acciones que realiza el profesor cuando planifica sus clases, es decir, cuando decide qué tipo de objetivos alcanzarán los estudiantes, qué contenidos van a formar parte de cada unidad temática del sílabo, cómo se va a enseñar cada aspecto del curso, qué tipo de evaluación se utilizará para corroborar el aprendizaje, qué adaptaciones se llevarán a cabo para aquellos estudiantes que manifiestan dificultades para aprender, etc. Si bien la planificación es fundamental porque dota de solidez y coherencia global al proceso de enseñanza, sin embargo, no se puede perder de vista que la realidad de las aulas plantea constantes ocasiones que requieren de la capacidad de responder de manera imprevista a innumerables situaciones.</p>	2. Especificar los objetivos de aprendizaje que espero que alcancen los alumnos.		
	6. Diseñar distintas pruebas de evaluación acordes con los objetivos de aprendizaje previamente establecidos.		
	11. Preparar el material que voy a utilizar en clase.		
	15. Decidir el sistema de evaluación que voy a utilizar en la asignatura.		
	19. Identificar claramente los objetivos de cada clase.		
	23. Adaptarme, cuando planifico las clases, a las necesidades de los alumnos (motivación, intereses, nivel de conocimientos previos, etc.).		
	28. Modificar el desarrollo de la lección si así lo requiere el proceso que siguen los alumnos mientras aprenden.		
	36. Diseñar la estructura y el contenido de cada clase.		
	39. Ser flexible en la enseñanza, aunque haya de alejarme de lo planificado.		
	41. Dominar el contenido que voy a explicar en clase.		
45. Dedicar tiempo suficiente a planificar las clases.			
46. Seleccionar los recursos materiales más adecuados para cada clase.			
<p>La implicación de los alumnos en el aprendizaje La participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje constituye un aspecto esencial para su motivación y deseos de aprender. Por eso, los profesores se convierten en agentes fundamentales para despertar en los estudiantes el interés por los contenidos de la enseñanza y por la</p>	3. Implicar activamente a los alumnos en las actividades de aprendizaje que propongo en clase.		
	8. Fomentar la participación de los alumnos en clase.		
	12. Conseguir que los alumnos se preocupen por resolver las dificultades que encuentran mientras aprenden.		
	16. Conseguir que los alumnos se consideren a sí mismos capaces de aprender.		
24. Otorgar a los alumnos un papel activo en clase, más de constructores de conocimiento que de receptores de la información.			

<p>construcción personal de los aprendizajes. Así, deben proporcionar a los estudiantes ocasiones para que se involucren activamente en su experiencia personal de aprendizaje, por ejemplo, permitiendo que preparen y desarrollen de forma autónoma algunos temas del curso, favoreciendo la participación a través de preguntas, debates, trabajo cooperativo, etc.</p>	29. Permitir que los alumnos preparen y/o desarrollen algunos temas del curso.		
	33. Animar a los alumnos a formular preguntas durante la clase.		
	37. Aceptar las iniciativas de los alumnos relacionadas con su aprendizaje (actividades extras, trabajos voluntarios).		
	40. Lograr que los alumnos perciban la utilidad de lo que aprenden.		
	43. . Hacer sentir a los alumnos que el éxito en su aprendizaje se debe a ellos mismos y a su esfuerzo.		
<p>La interacción y creación de un clima positivo en el aula</p> <p>La interacción personal que exista en el aula influye notablemente en los estudiantes y en su proceso global de aprendizaje. Un clima de aula basado en la confianza, tolerancia y respeto mutuo favorece tanto la actividad docente como el desarrollo de actitudes positivas hacia el curso, el profesor y los propios estudiantes, e incluso impacta no sólo en el ámbito académico sino en el de las actitudes y valores que se desarrollen.</p>	4. Crear un clima de confianza en el aula.		
	12. Potenciar en los alumnos actitudes positivas hacia la clase.		
	20. Mantener, a pesar de posibles dificultades, expectativas positivas hacia los alumnos.		
	25. Ofrecer apoyo y ánimo a los alumnos que tienen dificultades en su aprendizaje.		
	30. Tratar con calma los posibles problemas que pueden surgir en el aula.		
	34. Transmitir a los alumnos que me preocupo por ellos y por su aprendizaje de modo personal.		
	38. Mostrar respeto a los alumnos a través de las conductas que manifiesto en clase.		
	42. Favorecer la confianza de los alumnos en sí mismos.		
<p>La evaluación del aprendizaje de los estudiantes y de la propia función docente (autoevaluación)</p> <p>Constatar el nivel de logro que han</p>	5. Revisar mi práctica docente para identificar aspectos de mejora.		
	7. Evaluar la eficacia de mi enseñanza teniendo en cuenta los datos que sobre ella aportan los alumnos.		
	9. Utilizar diversos métodos de evaluación.		

<p>alcanzado los estudiantes con respecto a su aprendizaje proporciona una información esencial. A los estudiantes les permite conocer qué aspectos han aprendido, en dónde tienen más dificultades y qué pueden hacer para solucionarlas, qué tipo de habilidades y capacidades han desarrollado, etc. Por su parte, el profesor obtiene la retroalimentación más valiosa sobre su actividad docente.</p> <p>La reflexión que los profesores hagan sobre su práctica docente es un aspecto imprescindible para la mejora de la enseñanza. La autoevaluación puede tener lugar en cualquier momento de la actividad de enseñanza permitiendo tomar decisiones, para favorecer al máximo el aprendizaje.</p>	13. Adaptar mi enseñanza a partir de las evaluaciones que realizan los alumnos acerca de mi eficacia docente.		
	14. Comprobar a través de la evaluación el grado en que los alumnos utilizan distintas capacidades (pensamiento crítico, análisis, etc.).		
	17. Emplear métodos sistemáticos que me permitan analizar mi conducta docente.		
	18. Comentar a los alumnos los resultados de su evaluación.		
	21. Utilizar los datos que obtengo a partir de la reflexión sobre mi docencia para intentar mejorar en futuras ocasiones.		
	22. Calificar adecuadamente los trabajos y exámenes que realizan los alumnos.		
	26. Actualizar mis conocimientos sobre los contenidos del curso.		
	27. Dar a los estudiantes, tras la evaluación, una información detallada sobre su desempeño.		
	31. Recurrir a distintos medios (conferencias, manuales, colaboración con otros, etc.) para desarrollar una destreza docente.		
	32. Aplicar en clase instrumentos de evaluación sencillos para tener algunos datos del proceso de aprendizaje de los alumnos.		
35. Evaluar en qué medida se han alcanzado los objetivos de aprendizaje previamente establecidos.			

NOMBRE Y APELLIDOS DEL JUEZ: _

FORMACIÓN ACADÉMICA:

AREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL:

ESCALA DE AUTOEFICACIA DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO (Prieto, 2005)

Por favor, lea cada uno de estos ítems y responda según cómo se sienta capaz (capacidades actuales, no futuras ni potenciales) de realizar las siguientes actividades propias de la docencia universitaria. La respuesta puede ir desde 1 (me siento poco capaz) hasta 6 (me siento muy capaz). Recuerde que no hay respuestas “correctas” o “incorrectas”. Tómese su tiempo y considere cada enunciado muy cuidadosamente.

En qué medida me siento....

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 docente para identificar aspectos de mejora.	1	2	3	4	5	6
5. Diseñar distintos instrumentos 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 clase.	1	2	3	4	5	6
12. Adaptar mi enseñanza a partir de las evaluaciones que realizan los estudiantes acerca de mi eficacia docente.	1	2	3	4	5	6
13. Comprobar a través de la evaluación el grado en que los estudiantes utilizan distintas capacidades (pensamiento crítico, análisis, etc.).	1	2	3	4	5	6
14. Decidir el sistema de evaluación que voy a utilizar en el curso.	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 docente.	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 trabajo docente 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, nivel de conocimientos previos, etc.).	1	2	3	4	5	6
23. Otorgar a los estudiantes un papel activo en clase, más de constructores de conocimiento que de 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 del curso.	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 clase 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 del curso.	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, etc.) para desarrollar una destreza docente.	1	2	3	4	5	6
31. Aplicar en clase instrumentos de evaluación sencillos 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 extras, 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

EVALUACIÓN DE LA ESCALA POR JUICIO DE EXPERTOS (Validez de contenido)

Sr (a).
Presente.-

De mi consideración:

Luego de saludarlo(a) cordialmente me dirijo a usted con la finalidad de solicitarle se sirva participar como jurado evaluador, en su calidad de experto(a), en el procedimiento de validación de contenido del instrumento "*Escala de Autoeficacia Docente del Profesorado Universitario*" (Prieto, 2005) el cual tiene como finalidad conocer el nivel del constructo de la autoeficacia docente de los profesores que imparten clases en la universidad.

Su labor como juez consiste en evaluar si los ítems del instrumento son coherentes y relevantes para medir el constructo evaluado por el instrumento. Junto a la presente encontrará la hoja de evaluación en la que le agradeceremos califique cada uno de los ítems, según los criterios señalados. De ser necesario le agradeceremos que realice las observaciones que crea conveniente.

Agradeciéndole la atención que brinde a la presente, quedo de usted.

Atte.

Milagros Gonzales Miñán

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

CATEGORIA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión que está midiendo.	1. No cumple	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión
	2. Bajo nivel de cumplimiento	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3. Regular nivel de cumplimiento	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión.
	4. Buen nivel de cumplimiento	El ítem tiene una relación buena con la dimensión que está midiendo.
	5. Muy buen nivel de cumplimiento	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1 No cumple	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo nivel de cumplimiento	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este.
	3. Regular nivel de cumplimiento	El ítem tiene una moderada importancia
	4. Buen nivel de cumplimiento	El ítem es relevante .
	5. Muy buen nivel de cumplimiento	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

DIMENSIONES	ITEM	COHERENCIA (Del 1 al 5)	RELEVANCIA (Del 1 al 5)	OBSERVACIONES
<p data-bbox="465 304 808 384">La planificación de la enseñanza</p> <p data-bbox="383 416 896 852">Agrupa aquellas acciones que realiza el profesor cuando planifica sus clases, es decir, cuando decide qué tipo de objetivos alcanzarán los estudiantes, qué contenidos van a formar parte de cada unidad temática del sílabo, cómo se va a enseñar cada aspecto del curso, qué tipo de evaluación se utilizará para corroborar el aprendizaje, qué adaptaciones se llevarán a cabo para aquellos estudiantes que manifiestan dificultades para aprender, etc.</p> <p data-bbox="383 858 896 1070">Si bien la planificación es fundamental porque dota de solidez y coherencia global al proceso de enseñanza, sin embargo, no se puede perder de vista que la realidad de las aulas plantea constantes ocasiones que requieren de la</p>	3. Especificar los objetivos de aprendizaje que espero que alcancen los estudiantes.			
	7. Diseñar distintos instrumentos de evaluación acordes con los objetivos de aprendizaje previamente			
	13. Preparar el material que voy a utilizar en clase.			
	16. Decidir el sistema de evaluación que voy a utilizar en el curso.			
	20. Identificar claramente los objetivos de cada clase.			

capacidad de responder de manera imprevista a innumerables situaciones.

24. Adaptarme, cuando planifico las clases, a las necesidades de los estudiantes (motivación, intereses, nivel de conocimientos previos, etc.).			
29. Modificar el desarrollo de la clase si así lo requiere el proceso que siguen los estudiantes mientras aprenden.			
37. Diseñar la estructura y el contenido de cada clase.			
40. Ser flexible en la enseñanza, aunque haya de alejarme de lo planificado.			
42. Dominar el contenido que voy a explicar en clase.			
47. Dedicar tiempo suficiente a planificar las clases.			

	48. Seleccionar los recursos materiales más adecuados para cada clase.			
<p>La implicación de los alumnos en el aprendizaje</p> <p>La participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje constituye un aspecto esencial para su motivación y deseos de aprender. Por eso, los profesores se convierten en agentes fundamentales para despertar en los estudiantes el interés por los contenidos de la enseñanza y por la construcción personal de los aprendizajes. Así, deben proporcionar a los estudiantes ocasiones para que se involucren activamente en su experiencia personal de aprendizaje, por ejemplo, permitiendo que preparen y desarrollen de forma autónoma algunos temas del curso,</p>	4. Implicar activamente a los estudiantes en las actividades de aprendizaje que propongo en clase.			
	9. Fomentar la participación de los estudiantes en clase.			
	14. Conseguir que los estudiantes se preocupen por resolver las dificultades que encuentran mientras aprenden.			
	17. Conseguir que los estudiantes se consideren a sí mismos			

favoreciendo la participación a través de preguntas, debates, trabajo cooperativo, etc.

25. Otorgar a los estudiantes un papel activo en clase, más de constructores de conocimiento que de			
30. Permitir que los estudiantes preparen y/o desarrollen algunos temas del curso.			
34. Animar a los estudiantes a formular preguntas durante la clase.			
38. Aceptar las iniciativas de los estudiantes relacionadas con su aprendizaje (actividades extras, trabajos voluntarios).			
41. Lograr que los estudiantes perciban la utilidad de lo que aprenden.			

	44. . Hacer sentir a los estudiantes que el éxito en su aprendizaje se debe a ellos mismos y a su esfuerzo.			
<p>La interacción y creación de un clima positivo en el aula</p> <p>La interacción personal que exista en el aula influye notablemente en los estudiantes y en su proceso global de aprendizaje. Un clima de aula basado en la confianza, tolerancia y respeto mutuo favorece tanto la actividad docente como el desarrollo de actitudes positivas hacia el curso, el profesor y los propios estudiantes, e incluso impacta no sólo en el ámbito académico sino en el de las actitudes y valores que se desarrollen.</p>	5. Crear un clima de confianza en el aula.			
	13. Potenciar en los estudiantes actitudes positivas hacia la clase.			
	21. Mantener, a pesar de posibles dificultades, expectativas positivas hacia los estudiantes.			
	26. Ofrecer apoyo y ánimo a los estudiantes que tienen dificultades en su aprendizaje.			
	31. Tratar con calma los posibles problemas que pueden surgir en el aula.			

	<p>35. Transmitir a los estudiantes que me preocupo por ellos y por su aprendizaje de modo personal.</p>			
	<p>39. Mostrar respeto a los estudiantes a través de las conductas que manifiesto en clase.</p>			
	<p>43. Favorecer la confianza de los estudiantes en sí</p>			
<p>La evaluación del aprendizaje de los estudiantes y de la propia función docente (autoevaluación).</p> <p>Constatar el nivel de logro que han alcanzado los estudiantes con respecto a su aprendizaje proporciona una información esencial. A los estudiantes les permite conocer qué aspectos han</p>	<p>6. Revisar mi práctica docente para identificar aspectos de mejora.</p>			
	<p>8. Evaluar la eficacia de mi enseñanza teniendo en cuenta los datos que sobre ella aportan los estudiantes.</p>			
	<p>10. Utilizar diversos métodos de evaluación.</p>			

aprendido, en dónde tienen más dificultades y qué pueden hacer para solucionarlas, qué tipo de habilidades y capacidades han desarrollado, etc. Por su parte, el profesor obtiene la retroalimentación más valiosa sobre su actividad docente.

La reflexión que los profesores hagan sobre su práctica docente es un aspecto imprescindible para la mejora de la enseñanza. La autoevaluación puede tener lugar en cualquier momento de la actividad de enseñanza permitiendo tomar decisiones, para favorecer al máximo el aprendizaje.

14. Adaptar mi enseñanza a partir de las evaluaciones que realizan los estudiantes			
15. Comprobar a través de la evaluación el grado en que los estudiantes utilizan distintas capacidades (pensamiento crítico, análisis, etc.).			
16. Emplear métodos sistemáticos que me permitan analizar mi conducta docente.			
17. Comentar a los estudiantes los resultados de su evaluación.			
18. Utilizar los datos que obtengo a partir de la reflexión sobre mi trabajo docente para intentar mejorar en futuras			
19. Calificar adecuadamente los trabajos y exámenes			

20. Actualizar mis conocimientos sobre los contenidos del curso.			
21. Dar a los estudiantes, tras la evaluación, una información detallada sobre su desempeño.			
22. Recurrir a distintos medios (conferencias, manuales, colaboración con otros, etc.) para desarrollar una destreza			
23. Aplicar en clase instrumentos de evaluación sencillos para tener algunos datos del proceso de aprendizaje de los estudiantes.			
24. Evaluar en qué medida se han alcanzado los objetivos de aprendizaje previamente establecidos.			

NOMBRE Y APELLIDOS DEL JUEZ:

_ FORMACIÓN ACADÉMICA:

AREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL:

CONSENTIMIENTO INFORMADO

“RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES PERSONALES/ PROFESIONALES Y LA AUTOEFICACIA DOCENTE DEL PROFESORADO DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA”

Investigador: Milagros del Carmen Gonzales Miñán

Institución: Escuela de PostGrado Victor Alzamora Castro UPCH

████████████████████

Declaración del investigador:

Profesor/Pofesora, lo/la invitamos a participar en una investigación que se está realizando con la finalidad de conocer la relación que existe entre la autoeficacia docente y las variables personales/profesionales del profesorado de nuestra universidad.

La información que le proporcionaremos le permitirá decidir de manera informada si desea participar o no.

Procedimientos:

Si decide participar en el estudio, deberá resolver dos instrumentos:

1. Cuestionario de datos personales y profesionales. Conformado por 20 ítems, la mayoría de elección múltiple.
2. Escala de autoeficacia docente del profesorado universitario. Conformada por 44 ítems para responder en una escala tipo Likert de 6 puntos que va desde 1 (me siento poco capaz) hasta 6 (me siento muy capaz).

Responder a ambos instrumentos le llevará aproximadamente 20 minutos.

Beneficios:

Usted no recibirá ningún beneficio por la participación en este estudio, sin embargo, su participación servirá para que podamos conocer si existe relación entre la autoeficacia docente y las variables personales y profesionales del profesorado de nuestra universidad.

Costos e incentivos:

Usted no deberá pagar nada por participar en el estudio. Igualmente, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole, únicamente la satisfacción de colaborar a un mejor entendimiento de la relación entre la autoeficacia docente y las variables personales/profesionales del profesorado de la universidad en la que labora.

Riesgos e incomodidades:

No existen riesgos por participar en el estudio. La información que se recabará será mantenida en absoluta confidencialidad

Confidencialidad:

Le podemos garantizar que la información que usted brinde es absolutamente confidencial, ninguna persona, excepto la investigadora, que manejará la información obtenida, la cual es anónima, pues cada instrumento será codificado, no se colocará nombres ni apellidos. Su nombre no será revelado en ninguna publicación ni presentación de resultados.

Usted puede hacer todas las preguntas que desee antes de decidir si desea participar o no, las cuales responderemos gustosamente. Si, una vez que usted ha aceptado participar, luego se desanima o ya no desea continuar, puede hacerlo sin ninguna preocupación, no se realizarán comentarios, ni habrá ningún tipo de acción en su contra.

Contacto:

Cualquier duda respecto a esta investigación, puede consultar con la investigadora Milagros del Carmen Gonzales Miñán al [REDACTED] Si usted tiene preguntas sobre los aspectos éticos del estudio, o cree que ha sido tratado injustamente puede contactar a la Dra. Frine Samalvides Cuba, presidente del Comité Institucional de Ética de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, teléfono 01- 319000 anexo 2271.

Una copia de esta hoja Informativa le será entregada.

Cordialmente,

MILAGROS DEL CARMEN GONZALES MIÑÁN
Investigador Principal