



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

**LA AUTOEFICACIA DOCENTE EN LA PRÁCTICA
PEDAGÓGICA**

Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología
Educativa que presenta la Bachiller:

MICHELLE DRINOT CONROY

ASESORA: MARY LOUISE CLAUX ALFARO

LIMA – PERÚ
2012

Agradecimientos

A cada uno de los docentes y alumnos de ambas instituciones por el tiempo dedicado a contestar las pruebas, aún cuando tenían mucho trabajo por realizar.

A las directoras de ambas instituciones, por darme el permiso y la flexibilidad para realizar este estudio en sus instituciones, así como por la confianza que tuvieron en mí.

A mi asesora de tesis, Mary Louise Claux por el continuo apoyo, paciencia y dedicación puestos en sus correcciones y comentarios.

A Elena Masías y Doreen Fisher por ayudarme tan gentilmente con la traducción de mis pruebas.

A las cinco juezas y psicólogas educacionales por sus interesantes y precisos consejos y correcciones.

A mis jefas del Villa Alarife, Luz Marina Ortiz y Beatriz Canessa, por el gran cariño y el constante apoyo durante este año.

A mis dos hermanas y a mis amigas del colegio que estuvieron todos estos años de carrera conmigo apoyándome, cada una a su manera pero siempre haciéndome feliz. Finalmente, pero no menos importante, a Amadeo y Marinés, mis papás, por darme la oportunidad de estudiar esta linda carrera y por acompañarme y apoyarme todos estos años, siempre con una gran sonrisa.

RESUMEN

El presente estudio tiene como finalidad, 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. Se utilizó la Escala de Eficacia Percibida de los Maestros (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001), para evaluar la autoeficacia docente en los maestros y la Escala del Modelo Instruccional de Situación Educativa-MISE de Rivas, Descals y Gómez-Artiga (2003), para evaluar la calidad del manejo de aula en la práctica pedagógica. Esta última contaba con dos versiones, una para docentes y otra para los estudiantes. Los resultados indicaron que los docentes que poseen un mayor sentido de autoeficacia reportaron también un mejor manejo de aula en su práctica pedagógica. Asimismo, los docentes, tanto del colegio público como del privado, evaluaron mejor la calidad de su manejo de aula de lo que lo hicieron sus propios estudiantes. En cuanto a la comparación entre ambas instituciones, se encontraron diferencias siendo que los docentes de la institución privada se autoevaluaron como más eficaces que los docentes de la institución pública. Finalmente, se encontró, que aspectos como, los años de docencia en general, haber obtenido el título profesional en educación y el género, no tuvieron relación significativa con la forma en que los docentes se autoevalúan a sí mismos y con el reporte de la calidad del manejo de aula en su práctica pedagógica.

Palabras claves: Autoeficacia, Autoeficacia docente, Calidad de la práctica pedagógica, Calidad del manejo de aula.

ABSTRACT

The present study aimed first, to examine the relation between teachers' self-report of self-efficacy with the self-report of their quality of classroom management. Secondly, to compare the results between mixed private and public schools, both located in the district of Chorrillos, Lima, Peru. The Teachers' Sense of Efficacy Scale (Tschannen-Moran and Woolfolk, 2001) and the Instructional Model of Educational Setting scale - MISE (Rivas, Descals and Gómez-Artiga, 2003) were applied to 38 teachers. The student version of the MISE was also applied to 401 students. Results showed that teachers, who have a higher sense of self-efficacy, also reported better quality of classroom management in their teaching practice. In addition, teachers from both institutions, private and public, evaluated their own classroom management significantly better than what their own students did. A comparison between both institutions showed that different reasons explain why private school teachers believe themselves to have a higher sense of self-efficacy than public school teachers. Finally, and regarding Peru's educational system, variables such as, total number of teaching years, having obtained an education degree, and gender, had no significant relation with how teachers evaluate themselves on self-efficacy as well as on the quality of their classroom management in their teaching practice.

Key words: Self-efficacy, Teachers' self-efficacy, Quality of Teaching practices, Quality of classroom management.

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción

La autoeficacia docente en la práctica pedagógica.....1

La Autoeficacia.....1

La Autoeficacia docente..... 3

¿Cómo afecta la autoeficacia docente a la práctica pedagógica?...6

Método.....13

Participantes.....13

Medición.....14

Procedimiento.....17

Resultados.....21

Discusión.....25

Referencias bibliográficas.....37

Anexos

Introducción

La autoeficacia docente en la práctica pedagógica

El origen del constructo autoeficacia proviene inicialmente de la teoría del aprendizaje social de Rotter (1966) y de la teoría sociocognitiva de Bandura (1986), en donde se postula que cualquier logro del ser humano depende de las interacciones del propio comportamiento, de los factores personales (creencias, pensamientos) y de las condiciones ambientales (Erdem y Demirel, 2007). Asimismo, ambas teorías, coinciden en definir a la autoeficacia como los juicios que hacen los individuos sobre sus propias capacidades para poder organizar y llevar a cabo un objetivo. Estos juicios, son los que precisamente influyen en la elección de una conducta o actividad, en el esfuerzo que se le ponga, en las formas de pensar que se den y en las reacciones emocionales que surjan (Blanco, 2010). En otras palabras, el término autoeficacia se define como la percepción que uno tiene de sus propias habilidades, al realizar satisfactoriamente una tarea (Delgado, 1999).

Diversos estudios (Delgado, 1999; Chiecher, 2009; Sanjuán, Pérez y Bermúdez, 2000; Yeo, Ang, Chong, Huan, y Quek, 2008) explican que el constructo de autoeficacia se divide en dos: expectativa de autoeficacia; la convicción y confianza que posee el individuo en sus propias capacidades para poder realizar adecuadamente una actividad y expectativa de resultado; que hace referencia a la valoración o percepción que tiene el sujeto sobre las posibles consecuencias de su acción. Así, uno puede estar seguro de que estudiar largas horas le traerá buenos resultados (expectativa de resultado), sin embargo, si no se considera capaz de hacerlo es porque no tiene expectativa de autoeficacia. Para Sanjuán y cols. (2000), la expectativa de autoeficacia es fundamental en los seres humanos, ya que esta influye directamente en cómo una persona piensa, se siente y actúa. Si uno no tiene altas expectativas de autoeficacia, tiende a ser negativo consigo mismo y con sus capacidades. Además, sus pensamientos negativos comienzan a ejercer de manera desfavorable influencia sobre sus acciones. Finalmente, al momento de actuar, estas personas no solo no se sienten motivadas, sino que no eligen tareas desafiantes, no se trazan metas altas y no persisten en sus propósitos.

El poseer un sentido de autoeficacia, implica tomar iniciativas y no adoptar actitudes pasivas. Implica actuar en el medio y no dejar que este nos controle o determine nuestros actos. Por ello, es importante, que cada persona sea consciente de cuáles son las actividades que mejor realiza de acuerdo a sus habilidades. Sólo así, cada uno va a poder realizar con éxito las metas que se traza y va a poder también, afrontar nuevos retos (Reátegui, Arakaki, y Flores, 2002). De esta manera,

Bandura define a la autoeficacia como “las creencias del individuo en relación con sus capacidades personales para organizar y emprender las acciones requeridas para producir resultados esperados” (cf. Chacón, 2006, p.3).

Para algunos investigadores como Chacón (2006), las creencias de autoeficacia, se diferencian de la autoestima o del autoconcepto. Es importante comprender que la autoeficacia se juzga en términos de capacidades y se refiere a los juicios que hace el individuo acerca de sus habilidades en el desempeño de determinadas tareas. En cambio, la autoestima se juzga en términos de imagen o valores y así, hace alusión a los juicios valorativos que hace el individuo de sí mismo. Por consiguiente, una persona con alto sentido de eficacia no necesariamente posee una alta autoestima o viceversa (Chacón, 2006).

Sin embargo, para efectos de esta investigación, se tomará en cuenta la visión de otros autores como Harter. Para ella, la autoestima ya no es considerada un constructo unidimensional, sino que pasa a ser un constructo multidimensional jerárquico. La terminología relacionada con el Yo es abundante: auto-percepción, autoconcepto, autoestima, auto-eficacia, auto-valoración, entre otros. Para esta autora, todas necesitan unas de otras, para juntas formar lo que ella denomina: la autocompetencia del self. Ella prefiere referirse a las auto-representaciones, llamadas también atributos o características del Yo, que son conscientemente reconocidas por el individuo a través del lenguaje, que es cómo se describe uno a sí mismo. Si bien se habla de “autoestima”, “auto-valoración” o “autoconcepto general”, en cada caso, el foco se encuentra sobre toda la evaluación de la valoración de uno mismo o del valor como persona (Harter, 1999).

Por otro lado, es fundamental comprender cómo es que la autopercepción que tiene el sujeto de sí mismo contribuye al éxito del desempeño. Bandura, refiere que todo ser humano posee un sistema interno que le permite controlar sus propias acciones, conductas y pensamientos (cf. Chacón, 2006). Así, su teoría cognitiva social presenta a las personas como seres humanos proactivos, capaces de autoorganizarse, autorreflexionar y autorregularse, lo que quiere decir que no se conducen por fuerzas del ambiente o por impulsos internos (Pantí, 2008). Este sistema interno es el que precisamente ejerce gran influencia en el logro de las metas y de las acciones que cada quien se propone. Por ello, nuevamente, las creencias de autoeficacia se describen como factores decisivos en el cumplimiento de metas de un individuo. Está claro entonces, que si uno no cree que puede producir exitosamente una tarea, no hará ni siquiera un intento por hacer que esto suceda (cf. Chacón, 2006).

Sin embargo, la teoría de la autoeficacia explica que por más de que un individuo crea que es capaz de realizar la tarea, este sólo la va a poder realizar hasta

cierto límite; uno no puede ir más allá de sus capacidades pues se requiere de las habilidades y conocimientos necesarios para el logro de una competencia adecuada (Chacón, 2006). En conclusión, “las preconcepciones o juicios que la persona establece acerca del éxito o fracaso de su desempeño, proporcionan información, y a su vez, alteran las creencias de autoeficacia percibida que se reflejarán en desempeños posteriores” (Chacón, 2006, p.46).

Autoeficacia docente

En la actualidad, diversos estudios (Leal, 2006; Ernest, 1989, cf. UMC, 2009; Prieto, 2005; Pantí, 2008) se enfocan en ilustrar las creencias de los profesores, entendidas también como teorías implícitas, preconcepciones o conocimiento práctico. Para Pajares (1992), las creencias son verdades que no se pueden transferir, ya que son personales. Estas provienen de la experiencia o de la fantasía de cada sujeto y tienen un rol adaptativo, pues facilitan a cada uno su definición del mundo y de sí mismos. Tienen además, un componente afectivo y de valoración (cf. UMC, 2009). Si bien hay una distinción entre creencias (basadas en juicio de valoración) y conocimientos (basados en hechos objetivos) en la pedagogía, las creencias forman parte del conocimiento del profesor, en específico de su conocimiento profesional (UMC, 2009).

Si un docente se encuentra en alguna situación confusa, en donde ni las estrategias cognitivas ni el procesamiento de información habitual lo ayuda, este debe recurrir a sus creencias para solucionar el problema. El rol adaptativo de las creencias permite que las personas se puedan ajustar a una determinada situación de la mejor forma posible (UMC, 2009). Por consiguiente, las creencias juegan un rol esencial, pues ejercen influencia directa sobre las acciones y el pensamiento de los profesores en su quehacer pedagógico (Chacón, 2006).

Dentro del sistema de creencias, las creencias de autoeficacia ejercen un rol fundamental en el pensamiento docente. Si bien los profesores deben de poseer diversos conocimientos y habilidades, también es elemental que se sientan capaces de enseñar y lograr buenos resultados con sus alumnos. Esto último es a lo que De Luis (2007) llama autoeficacia docente. De todas las creencias, las de autoeficacia son las únicas que pertenecen a todos los aspectos de la práctica docente y por ello la autoeficacia se sitúa en un lugar importante en comparación con otras variables del profesorado (Prieto, 2005).

La autoeficacia docente se define como aquellas creencias que poseen los maestros sobre sus propias habilidades para producir un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes (UMC, 2009; De Luis, 2007). Es la opinión personal de cada maestro sobre su propia habilidad para ayudar al alumno a aprender (Pantí,

2008). Tschannen-Moran y Woolfolk (2002) agregan además, la importancia de obtener metas deseadas en este proceso de aprendizaje, con estudiantes poco motivados o estudiantes que suelen ser llamados estudiantes difíciles.

Dentro del concepto de autoeficacia docente es importante distinguir entre autoeficacia personal y autoeficacia colectiva (De Luis, 2007). Ambas se diferencian en el objeto de percepción de eficacia. La autoeficacia personal es la que ha sido anteriormente definida como las expectativas del profesor con respecto a su capacidad para enseñar. La autoeficacia colectiva es fundamental en estos tiempos, ya que los docentes deben de trabajar en conjunto para afrontar cambios en su quehacer. Así, esta hace referencia a las creencias del maestro con respecto al colectivo docente al que pertenece. En los estudios que presenta Pantí (2008), se demuestra también, que el reforzamiento de la autoeficacia colectiva se puede traducir en una mejora de la autoeficacia personal.

Por otro lado, es importante tener en cuenta que la autoeficacia docente no es un constructo global, sino por el contrario está determinada por la tarea y por el contexto o situación de aprendizaje en donde esta se realiza. Dado que los individuos están constantemente expuestos a nuevas y diferentes experiencias, su percepción de autoeficacia en diferentes contextos, varía con el tiempo. Así, se le conoce como un constructo dinámico y no estático (Chacón, 2006).

Las creencias de autoeficacia en los docentes, cada vez más, se ven enfrentadas a nuevos retos. Por ejemplo, variables como el estrés, la desmotivación, la ansiedad, los pensamientos negativos, entre otros, influyen de manera negativa y atenúan estas creencias. Aquellos docentes que se sienten ineficaces en su labor pedagógica, se ven debilitados por el estrés y desarrollan una práctica docente menos efectiva con sus alumnos. Para Fernández (2008), la autoeficacia en el maestro es un factor reductor o amortiguador del estrés, ya que hace que la persona se sienta capaz de enfrentar los retos. Para algunos investigadores "la convicción de estar a la altura de los desafíos que plantea la tarea que se tiene al frente, la sensación de poseer los recursos cognitivos, sociales, emocionales para resolverlos, constituirían una suerte de reductor del potencial efecto estresante, permitiendo un desempeño adecuado y un manejo efectivo de ansiedad" (Domenech, 2006; Lynn, 2007; Schwarser y Hallum 2008, cf. Fernández, 2008, p.123).

Por otro lado, varias investigaciones (Blanco, 2010; Chacón, 2006; Chiecher, 2009), han probado que la conducta o el aprendizaje de los alumnos, se relacionan directamente también con las creencias de autoeficacia de los profesores (Delgado, 1999). Gibson y Dembo (1984) en uno de sus estudios, muestran una correlación positiva entre la autoeficacia docente y el logro académico de los estudiantes (cf. Yeo

y cols., 2008). Por ello, es fundamental encontrar a docentes con creencias de alta autoeficacia en su labor pedagógica, pues tal como refiere Bandura (1977), aquellos maestros que confían en sus creencias, en sus capacidades y habilidades para lograr un cambio en el aula, son capaces de crear experiencias directas que llevan a sus alumnos al éxito. Sin embargo, aquellos docentes que dudan de su autoeficacia como profesores, debilitan la autopercepción de eficacia de sus alumnos con respecto a sus habilidades y a su desarrollo cognitivo (cf. Chacón, 2006).

De Luis (2007), propone que existen diversas fuentes a partir de las cuales los maestros construyen sus creencias de autoeficacia. Así, por ejemplo, están las experiencias directas de éxito o de fracaso, las observaciones de otros contextos de enseñanza, la teoría e información que se recaba de estudios y libros y los estados emocionales ante una situación educativa. Por otro lado, Delgado (1999), utiliza el modelo de Bronfenbrenner (1975) para plantear un análisis ecológico de la eficacia del profesor. De esta manera, las creencias de los maestros se forman desde el *microsistema* como la actuación del profesor dentro de la clase (características del estudiante, profesor, tamaño de aula, etc.); el *mesosistema* comprende las relaciones más amplias del profesor (ej. el hogar, las normas del centro, etc.); el *exosistema* corresponde a las estructuras sociales formales e informales que influyen en su actuación inmediata (ej. nivel socioeconómico, la naturaleza de la comunidad del centro, etc.) y el *macrosistema* está referido a las instituciones educativas, económicas, políticas, entre otros.

Bandura (1986), en su teoría del aprendizaje social, también presenta fuentes de información para el desarrollo de creencias de alta eficacia, como son los logros de ejecución, las experiencias vicarias, la persuasión verbal y los estados fisiológicos (cf. Delgado, 1999; Pantí, 2008). La primera hace referencia a las experiencias satisfactorias y cómo estas aumentan los niveles de autoeficacia. Por ejemplo, es más probable que los resultados de la experiencia docente sean positivos si un maestro inicia su carrera docente con pocos alumnos, conoce bien el tema y tiene suficiente tiempo para prepararlo. La segunda se refiere al aprendizaje por observación, así por ejemplo si un profesor observa que otro es capaz de realizar una actividad adecuadamente, entonces se convence de que también lo puede lograr. De esta manera, observar el éxito ajeno tras un esfuerzo perseverante, aumenta las creencias de autoeficacia; sin embargo, observar el fracaso reduce y mina la eficacia personal. La tercera, la persuasión verbal, no influye tan fuertemente en la autoeficacia como las otras, ya que no se basa en la experiencia directa. Son otros los que lo persuaden verbalmente de sus propias capacidades. Por ejemplo, si uno duda de sí mismo, siempre va a poner sus deficiencias por encima de sus habilidades ante un problema.

Por último, los estados fisiológicos hacen referencia a cómo cada docente interpreta sus propias sensaciones emocionales y cómo esto afecta su conducta y a la vez a su creencia de eficacia. Si un docente interpreta su aumento de ansiedad como miedo a no poder dirigir el aula, su autoeficacia disminuirá, pero si por el contrario, utiliza recursos necesarios para manejar la ansiedad, su autoeficacia aumentará (cf. Delgado, 1999; Pantí, 2008).

¿Cómo afecta la autoeficacia docente a la práctica pedagógica?

La autoeficacia docente no solo afecta el rendimiento de los estudiantes sino que también influye en el desempeño docente y en su propio desarrollo profesional. Maestros con creencias de alta eficacia poseen un alto compromiso con la enseñanza y trabajan más tiempo en su profesión (Yeo y cols., 2008). Asimismo, un maestro optimista que cree firmemente en sus capacidades y en sus habilidades para producir un efecto positivo en sus alumnos está mental y físicamente más saludable, menos estresado y deprimido, tiene mayores expectativas y se siente más motivado (Erdem y Demirel, 2007).

En cuanto al desempeño docente, Fernández (2008), lo define como la valoración que hace el profesor de sus actividades laborales como la calidad y la efectividad con la que trabaja, con la que prepara y dicta sus clases, la elaboración de materiales y calificación de evaluaciones, la interacción con todos los agentes de la escuela y la participación e involucramiento en programas de capacitación. Otro autor como Arregui (2000), propone que en esta práctica llamada también “el saber hacer”, los docentes deben de poder planificar, seleccionar información y material didáctico, crear un ambiente estimulante, enseñar para facilitar el aprendizaje activo de los alumnos, evaluar de manera formativa y diferencial, manejar el aula y colaborar con otros. Para ello es necesario que tengan la capacidad de tomar decisiones, se adapten fácilmente al cambio y tengan espíritu de innovación. Además, deben de poseer habilidades técnicas pedagógicas con altas expectativas de logro para la comunidad escolar. Así, la práctica pedagógica del maestro y su evaluación es fundamental, ya que muchos maestros continúan utilizando estrategias y métodos antiguos y obsoletos con énfasis en la enseñanza rígida y memorística, la transmisión de información y no el desarrollo de competencias, el trabajo individual y no grupal, etc. (Fernández-Arata, 2008).

Uno de los elementos de esta práctica que está relacionado directamente con la autoeficacia docente, es el manejo de aula. Un maestro con creencias de alta autoeficacia puede manejar adecuadamente al salón, organizar las clases y los materiales previamente, evaluar y seleccionar los materiales didácticos convenientemente, planificar su discurso y su manejo del tiempo, transmitir

conocimientos a sus estudiantes con claridad y secuencia, crear un ambiente estimulante, ejercer liderazgo, evaluar correctamente y emplear un mayor esfuerzo para promover el aprendizaje, sobre todo de aquellos que están en desventaja (Chacón, 2006; Bandura, 1997; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2002, cf. Fernández, 2008; Arregui, 2000). Así, las creencias de eficacia de los profesores ayudan, de cierta manera, a determinar la organización, estructuración y planificación de las actividades que se realizan en los salones de clase (Bandura, 1997, cf. Chacón, 2006).

Allinder (1994) y Ross (1998) explican que los profesores con alta autoeficacia son capaces de proveer un ambiente de aprendizaje planificado y organizado, pero flexible para atender a las necesidades de aprendizaje de cada alumno. Ellos emplean diversas técnicas para incrementar la autonomía del estudiante y reducir el control sobre ellos (cf. Yeo y cols., 2008), confían además en sus habilidades para motivar a los alumnos y le dedican más tiempo a la enseñanza y menos tiempo al manejo de la disciplina (Onafowora, 2004). Así, ellos invierten su tiempo enseñando y no controlando a los alumnos con problemas de conducta.

Por otro lado, diversos investigadores (Gibson y Dembo, 1984; Guskey y Ross, 1988; Brophy y Evertson, 1976), argumentan que los docentes que se consideran eficaces son capaces de autoevaluarse y de incluso modificar sus estrategias instruccionales para poder responder a las necesidades de sus alumnos en el aula. Ellos se dedican más tiempo a monitorear y facilitar el trabajo individual y le dan más importancia a la enseñanza grupal. Por consiguiente, ellos están dispuestos a aprender y a probar nuevas metodologías, nuevas aproximaciones y nuevas estrategias para poder comprender a sus alumnos, sobre todo a aquellos que poseen dificultades de aprendizaje. Estos profesores apuestan por sus alumnos y los ayudan a plantearse metas que puedan alcanzar con esfuerzo. Por tanto, un maestro que logra llegar y realizar un cambio con los alumnos de bajo rendimiento académico es un maestro que tiene fuertes creencias de autoeficacia y que además posee expectativas realistas sobre lo que es el rendimiento académico (Yeo y cols., 2008).

Por último, maestros con creencias de alta autoeficacia tratan de mantener en sus alumnos altos niveles de compromiso. Ellos creen firmemente que son capaces de enseñar y lograr algún tipo de aprendizaje con cualquier tipo de alumno, ya sea un alumno indisciplinado, poco motivado o que cuenta con un estilo diferente de aprendizaje. Esto es así porque son profesores que no se rinden ante alumnos con dificultades, perseveran en su esfuerzo y si es necesario trabajan individualmente o más horas con aquellos a los que les cuesta más. Para estos docentes, sí es posible y factible enseñarle a un alumno que está muy bajo académicamente, solo es cuestión de ponerle esfuerzo, atención y confiar en uno mismo. De esta manera, poseer una

creencia de alta autoeficacia hace que un maestro sea menos crítico con los alumnos que cometen errores y tiene la creencia de que todos los alumnos pueden lograr una mejora (Yeo y cols., 2008).

Para Fernández-Arata (2008), esto sucede así, ya que los maestros, al sentirse autoeficaces, se empeñan y esfuerzan aún más para lograr sus metas y objetivos. Son maestros que no sólo sienten que son capaces de poder lograr lo que se proponen, sino que además, suelen estar interesados e involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son flexibles, están dispuestos a probar nuevas estrategias y nuevos métodos y están abiertos a nuevas ideas (UMC, 2009). Asimismo, confían más en sus alumnos, proponen metodologías más motivadoras y se sienten capaces de involucrar a sus estudiantes (Prieto, 2005). Todo esto ayuda a crear un ambiente en el salón que se centra en el esfuerzo y en el aprendizaje (Henson, 2002; Deemer, 2004, cf. Fernández, 2008).

Finalmente, Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy y Hoy (1998), explican que un buen manejo de aula y una buena práctica pedagógica también son fuentes de influencia para las creencias de autoeficacia en los docentes. Cada experiencia directa y positiva que tiene el maestro se convierte en una fuente de información que alimenta sus creencias de autoeficacia (cf. Chacón, 2006).

Como se ha visto, el sentido de autoeficacia de cada maestro es una variable fundamental para determinar la calidad del manejo de aula en la práctica pedagógica. En el Perú, la crisis de la educación se manifiesta en la contradicción existente entre el gran esfuerzo y deseo de la mayoría de familias peruanas por educar a sus hijos y la baja calidad de enseñanza en la mayoría de escuelas. Esto se debe a los insuficientes recursos públicos y privados asignados para regularizar demandas colectivas como la baja remuneración de los docentes, la precaria formación profesional y la condición laboral desfavorable, entre otros (Ministerio de Educación del Perú, 2003).

El informe Mundial sobre Educación (1998) explica que el docente en un país subdesarrollado, como lo es el Perú, es uno de los profesionales más afectados. Esto porque desde 1980, dentro de las políticas económicas de estos países, se viene reduciendo el gasto en educación. Esta es una situación que continúa siendo así en el Perú. La remuneración en cualquier espacio laboral es uno de los más grandes incentivos; sin embargo, los docentes han pasado de ser un recurso importante dentro del sistema a ser un costo posible de reducir. Esto lleva a que las personas competentes que quieren estudiar la carrera de educación no sientan la misma motivación para estudiarla en comparación con otras carreras.

No obstante, como se sabe, el docente es un agente clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por ello es necesario que se comience a revertir esta

situación. Más de siete millones de personas en el Perú reciben la influencia de un maestro en algún momento, pues han vivido una situación de enseñanza aprendizaje en alguna institución educativa. Por eso la importancia de los docentes, independientemente de su buen o mal desempeño (Ministerio de Educación del Perú, 2003). Reimers (2003), en su estudio sobre la buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina muestra la importante función que tiene el maestro en el espacio educativo así como las enormes esperanzas que tienen los estudiantes y sus familiares en los profesores; sin embargo, lo poco que se aprende en esos espacios permite a este autor plantearse la idea de que es necesario desarrollar aún más las competencias pedagógicas de los docentes.

En nuestro país existe una doble percepción social de la profesión docente. Por un lado, el maestro es el 'todo', capaz de realizar infinidad de funciones sociales y por otro lado, la docencia como profesión es vista como de bajo prestigio social. Esto último, por los bajos salarios, la idea de que todos pueden ejercer en esta carrera sin haberla estudiado y la falta de estímulos para la actualización, entre otros (Ministerio de Educación del Perú, 2003). El docente peruano, sin embargo, ha sido poco estudiado. Si bien hay algunos estudios como los de Fernández, sobre burnout, autoeficacia y estrés en maestros peruanos, aún no se ha explorado en profundidad la realidad psicológica y sociológica del docente. Aún cuando se conocen algunos aspectos, como que muchas veces los ingresos son mejores cuando se trabaja en una escuela privada que en una pública, que las condiciones de trabajo que los rodean varían también dependiendo del establecimiento y que los niveles de formación son diferentes, ocurre que no se conoce mucho más del maestro y la docencia peruana. Se intuyen sí, algunas relaciones, pero faltan investigaciones sobre las variables psicológicas con relación al maestro peruano, en especial las variables de autoconcepto, autoestima y/o la creencia de autoeficacia en los docentes (Fernández-Arata, 2008).

Estas variables son fundamentales para el desarrollo de la personalidad. Además son el determinante primario de la conducta, pues abarcan desde el punto de vista de sí mismo, las propias habilidades y el grado de la propia estimación (Informe Mundial de Educación, 2008). Si el nuevo enfoque pedagógico que le ha dado el Ministerio de Educación del Perú (2000) al docente implica que este asuma el rol de orientador, tanto en lo académico como en el campo social y moral para que los alumnos tengan la imagen de una persona en quien confiar, este docente debe de poseer seguridad en sí mismo, debe de creer en sus propias habilidades y tener un sentido de quién es y de lo que hace. Esta creencia de autoeficacia en los maestros debe de ser un factor que favorezca el proceso educativo en el Perú y es por ello que

se debe de analizar y estudiar con mayor profundidad en nuestro contexto. Si bien se ha estudiado la autoeficacia en alumnos y cómo afecta a su desempeño académico, todavía no hay literatura peruana especializada en la percepción que tiene el docente de su propio desempeño (Fernández-Arata, 2008).

Ante lo expuesto, la presente investigación se plantea como propósito, estudiar cómo las creencias de autoeficacia de los docentes se relacionan con la valoración que hacen ellos mismos y sus estudiantes sobre la calidad del manejo de aula en su práctica pedagógica y también diferenciar estos resultados entre una escuela privada y pública.



Hipótesis

Hipótesis General:

Existe correlación entre la autoeficacia del docente y la valoración de la calidad del manejo de aula en su práctica pedagógica.

Hipótesis específica:

- Existe correlación entre la autoevaluación del docente y la del estudiante sobre la calidad del manejo de aula en la práctica pedagógica.
- Existen diferencias entre los reportes de los docentes de la escuela privada y la pública, en cuanto a la autoeficacia y en la valoración de la calidad del manejo de aula en su práctica pedagógica.
- Existen variables, tales como años de docencia en general, obtención del título profesional de educación y género, que se asocian con los auto reportes de autoeficacia y de valoración de la calidad del manejo de aula en su práctica pedagógica, en docentes de la escuela privada y pública.



Método

Participantes

La población de interés estuvo conformada por docentes y alumnos de secundaria de dos instituciones educativas mixtas, una pública y la otra privada, del distrito de Chorrillos, en Lima Metropolitana, que se seleccionó de manera accidental por disponibilidad de acceso debido a la práctica profesional. Los docentes fueron informados sobre el propósito de la investigación y consintieron su participación a través de la firma de un documento (ver consentimiento informado. Anexo A).

Tabla 1

Distribución de frecuencias de los docentes de la muestra según el curso que enseña y año escolar

| Profesor del curso evaluado | Frecuencia | Año Escolar | |
|-----------------------------|------------|-----------------|-----------------|
| | | Colegio Privado | Colegio Público |
| Arte | 3 | 3° | 1°, 4° |
| Ciencias naturales | 5 | 1°, 4° | 1°, 3°, 4° |
| Comunicación | 4 | 3°, 5° | 1°, 5° |
| Ed. Física | 4 | 1°, 2° | 1°, 4° |
| Ética | 3 | 2° | 2°, 5° |
| Formación Cívica | 1 | | 2° |
| Francés | 1 | 5° | |
| Historia | 3 | 3° | 2°, 5° |
| Inglés | 4 | 1°, 2°, 3° | 3° |
| Inglés | 2 | 4°, 5° | |
| Matemáticas | 4 | 2°, 5° | 2°, 4° |
| Música | 2 | 4° | 2° |
| Psicología | 1 | 4° | |
| Religión | 1 | | 2° |
| Total | 38 | 19 | 19 |

El total de docentes de secundaria de ambas instituciones aceptó participar, lo que sumó 38 participantes, 20 hombres (52.6%) y 18 mujeres (47.4%). La distribución de frecuencia de los participantes según curso que enseña y año escolar, se presenta en la tabla 1. Así, por ejemplo, el curso de arte fue evaluado por los alumnos de tercero de media del colegio privado y de primero y cuarto de media del colegio público. El promedio de años trabajados en la institución privada fue de 3 años y 5 meses, en un rango de 4 meses a 14 años. En la institución estatal el promedio fue de 6 años y 1 mes, en un rango de 2 meses a 16 años. El porcentaje del total de

docentes que contaba con un título o formación académica fue de 57.9%. En la institución privada el 47.4% de los docentes contaba con un título y en la pública el 68.4%.

El total de alumnos de secundaria que aceptó participar fue de 401 entre ambas instituciones. En la institución privada participaron 154 alumnos, 80 hombres (51.9%) y 74 mujeres (48.1%) y en la pública fueron 247 alumnos de los cuales 102 eran hombres (41.3%) y 145 mujeres (58.7%). Los salones de la primera institución estaban conformados por 15 alumnos aproximadamente (variando entre 14 y 16 alumnos) y los de la segunda institución por 25 aproximadamente (variando entre 22 y 27 alumnos).

Medición

Datos demográficos sobre los docentes. A través de un cuestionario elaborado para fines de este estudio, se recogió información sobre cada docente, como, el nombre de la institución educativa en la que trabaja, años de docencia en general, años de docencia en la institución educativa actual, edad y sexo. Asimismo, se recabó información sobre la institución en donde se formó como docente y el título o grado académico obtenido.

Autoeficacia Docente. La autoeficacia docente es entendida como los juicios o las convicciones específicas que tienen los maestros sobre sus propias capacidades para promover el aprendizaje de sus estudiantes, incluso de aquellos que se encuentran desmotivados o son difíciles de enseñar (Chacón, 2006). Esto fue medido a través de la *Escala de eficacia percibida de los maestros* (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001), traducida al castellano para efectos de esta investigación. La escala estaba compuesta por 24 reactivos escalares (escala de 1=nada a 9=bastante) distribuidos en tres factores: (1) eficacia percibida en el ajuste del estudiante (ítems: 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22); (2) eficacia percibida en las prácticas instruccionales (ítems: 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24); y (3) eficacia percibida en el manejo del salón de clase (ítems: 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21).

Para la prueba de autoeficacia, los resultados de la prueba de Bartlett ($\chi^2 = 1187.14$, $P=.000$) y el índice de KMO ($KMO = .64$) demostraron una adecuación de la escala para poder realizar el análisis factorial. El análisis factorial demostró la pertinencia de considerar un solo factor, dado que el primer factor explicaba el 60.27% de la varianza total. La confiabilidad de la escala total fue alta (Alfa de Cronbach = .97).

Calidad del manejo de aula en la práctica pedagógica. La calidad del manejo de aula en la práctica pedagógica es entendida como el manejo adecuado del

salón, la organización previa de las clases y los materiales, la selección y evaluación conveniente de los materiales didácticos, la planificación de su discurso y su manejo del tiempo, la transmisión clara y secuenciada de los conocimientos y la creación de un ambiente estimulante (Chacón, 2006; Bandura, 1997; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2002; en Fernández, 2008; Arregui, 2000). Esto fue medido a través de la escala *MISE - Modelo Instruccional de Situación Educativa* (Rivas, Descals y Gómez-Artiga, 2003). Esta escala comprende cinco principios:

I. *Intencionalidad*, que se refiere a la organización y claridad de los objetos y contenidos del tema que suscitan el interés y la motivación por aprender y dominarlos.

II. *Diseño de Instrucción*, que se refiere al conjunto de actividades (explicaciones, demostraciones), métodos didácticos y materiales (libros, audiovisuales, etc.) utilizados por el docente para presentar y desarrollar el tema.

III. *Relaciones Personales*, que se refiere al clima o ambiente de la clase resultante de las relaciones del docente con los estudiantes y de éstos entre sí.

IV. *Adquisición de Conocimientos* que hace referencia al conjunto de actividades (toma de apuntes, estudio personal, ejercicios, trabajos, etc.) realizados por el estudiante para dominar y aprender los contenidos del tema.

V. *Evaluación*, que alude al sistema empleado para controlar el rendimiento de los estudiantes (exámenes, ejercicios, intervenciones, trabajos, etc.) y nivel de exigencia para la evaluación del tema o materia.

MISE Docentes: esta escala consta de dos partes, A) y B), con 28 y 5 enunciados respectivamente. La parte B evalúa la apreciación global que el docente tiene sobre cada principio; por lo tanto comprende un ítem por área. Los evaluados debieron responder su grado de acuerdo con el enunciado, marcando en una escala tipo Likert, en donde 1, 2 y 3 reflejaban el mínimo acuerdo y 5, 6 y 7 el máximo acuerdo.

Por otro lado, esta escala presentó una confiabilidad de .95 en total. En cuanto a los resultados de la prueba de Bartlett y el índice de KMO estos demostraron una inadecuación de la escala para poder realizar el análisis factorial. Por ello la escala se quedó con los cinco principios presentados originalmente por la prueba.

En cuanto a los cinco ítems globales, la prueba de adecuación fue positiva ($\chi^2 = 103.88$, $P=.000$ y $KMO=.68$) y por ello se pasó a realizar el análisis factorial. Como resultado, estos se consideraron como un solo factor ya que los cinco demostraron funcionar como una sola escala, explicando el 62.9% de la varianza. Asimismo, el análisis de confiabilidad fue alto (alfa de Cronbach = .84). Por este motivo el análisis incluyó un puntaje global del MISE.

Respecto al análisis factorial por principios, cada una de las pruebas de adecuación fue positiva. Tanto los ítems del principio I ($\text{Chi}^2 = 27.201$, $P = .000$ y $\text{KMO} = .66$), II ($\text{Chi}^2 = 222.79$, $P = .000$ y $\text{KMO} = .85$), y III ($\text{Chi}^2 = 54.65$, $P = .000$ y $\text{KMO} = .74$), se reagruparon de manera similar a la escala original. El factor del principio I explicaba el 67.33% de la varianza, mientras que el factor del principio II, el 67.99% y el del III, el 65.54% de la varianza. Los ítems del principio IV ($\text{Chi}^2 = 168.48$, $P = .000$ y $\text{KMO} = .75$) y V ($\text{Chi}^2 = 69.5$, $P = .000$ y $\text{KMO} = .58$), se dividían en dos factores, sin embargo, para esta investigación se consideró un solo factor en cada uno con una explicación de la varianza del 53.17% y el 48.54% respectivamente. El coeficiente de confiabilidad de cada uno de estos cinco principios se presenta en la tabla 2.

Tabla 2

Grado de confiabilidad de cada principio del MISE de docentes

| Principio | Alfa de Cronbach |
|--|------------------|
| Principio I: Intencionalidad | .76 |
| Principio II: Diseño de Instrucción | .92 |
| Principio III: Relaciones Personales | .82 |
| Principio IV: Adquisición de Conocimientos | .87 |
| Principio V: Evaluación | .79 |

MISE Estudiantes: esta escala consta de dos partes, A) y B), con 51 y 5 enunciados respectivamente. La parte B evalúa la apreciación global que el estudiante tiene sobre su profesor en cada principio; por lo tanto comprende un ítem por área. Los evaluados debieron responder marcando en una escala tipo Likert su grado de acuerdo con lo propuesto por el ítem, en donde la alternativa “A” significaba “Totalmente de acuerdo”, la “B” “Bastante”, la “C” “Algo”, la “D” “Totalmente en desacuerdo” y la opción “E =No procede” (solo se marcaba en aquellos casos en que el enunciado describiera algo que no se daba o no se había dado en el desarrollo del curso).

Dado que todos los alumnos de un salón evaluaban a cada profesor, se decidió sacar un promedio de la evaluación de los estudiantes para cada docente.

Por otro lado, la escala presentó una confiabilidad de .97 en total. En cuanto a los 5 ítems globales la prueba de adecuación fue positiva ($\text{Chi}^2 = 287.44$, $P = .000$ y $\text{KMO} = .87$) y por ello se pasó a realizar el análisis factorial. Como resultado, estos se consideraron como un solo factor ya que los 5 demostraron funcionar como una sola escala explicando el 91.96% de la varianza. Asimismo, el análisis de confiabilidad fue alto (alfa de Cronbach = .98).

Respecto al análisis factorial por principios cada una de las pruebas de adecuación fue positiva. Tanto los ítems del principio I ($\text{Chi}^2 = 278.1$, $P=.000$ y $\text{KMO}=.87$), III ($\text{Chi}^2 = 250.18$, $P=.000$ y $\text{KMO}=.88$) y V ($\text{Chi}^2 = 555.59$, $P=.000$ y $\text{KMO}=.92$), se reagruparon de manera similar a la escala original. El factor del principio I explicaba el 78.31% de la varianza, mientras que el factor del principio III, el 83.04% y el del V, el 82.48% de la varianza. Los ítems del principio II ($\text{Chi}^2 = 613.13$ $P=.000$ y $\text{KMO}=.89$) y IV ($\text{Chi}^2 = 815.78$ $P=.000$ y $\text{KMO}=.91$), se dividían en dos factores, sin embargo, para esta investigación se consideró un solo factor en cada uno con una explicación de la varianza del 56.99% y el 82.5% respectivamente.

Después de este análisis, dado que tres ítems de la prueba no estaban bien redactados y no medían lo que se quería medir, se decidió eliminarlos. El ítem 20 del principio 3 (*“El profesor demuestra preferencias y/o rechazos hacia alguno de sus estudiantes”*) era negativo y estaba mal redactado pues medía dos cosas a la misma vez, haciéndolo un ítem contradictorio. Los ítems 27 y 28 del principio IV (*“Para dominar y comprender los temas del curso has tenido que hacer mucho esfuerzo de concentración, razonamiento, deducción, etc.”* y *“Has podido seguir el desarrollo de los temas del curso gracias a los conocimientos aprendidos anteriormente”*) tuvieron baja confiabilidad porque el primero medía varias cosas a la vez mientras que el segundo evaluaba más que al docente actual del curso, los conocimientos anteriores que poseía el alumno.

Finalmente, el coeficiente de confiabilidad de cada uno de estos cinco principios se presenta en la tabla 3.

Tabla 3

Grado de confiabilidad de cada principio del MISE de estudiantes

| Principio | Alfa de Cronbach |
|--|------------------|
| Principio I: Intencionalidad | .95 |
| Principio II: Diseño de Instrucción | .97 |
| Principio III: Relaciones Personales | .96 |
| Principio IV: Adquisición de Conocimientos | .98 |
| Principio V: Evaluación | .98 |

Procedimiento

El presente estudio examinó, en primer lugar, la relación entre autoeficacia docente y la calidad del manejo de aula en la práctica pedagógica. En segundo lugar, pretendió hacer una comparación entre una escuela mixta privada y una escuela mixta pública, ambas del distrito de Chorrillos.

Fase 1. Adaptación y elaboración de instrumentos. La escala de autoeficacia se tradujo del inglés al castellano contratando a un traductor certificado. Una vez obtenida la traducción, se hizo un re traducción del castellano al inglés, por otro traductor certificado, para comprobar si los ítems estaban bien redactados e iban a medir lo que se quería medir. Luego, se le dio formato a la prueba, se tradujo la instrucciones y las escalas y se imprimió para su aplicación.

Con respecto al segundo instrumento, este pasó por una adecuación de ítems. Se entregó las dos escalas MISE (docentes y estudiantes) a seis jueces (psicólogas educacionales de la Universidad Católica del Perú) para que analizaran, ítem por ítem, su pertinencia a uno de los cinco principios expuestos y anotaran sugerencias de cambios en la redacción y ortografía. Luego de esta evaluación, se procedió a verificar la pertinencia de cada ítem a su principio, el acuerdo entre los jueces en la calificación para cada una de las situaciones y sus sugerencias. Se procedió a realizar todas las correcciones sugeridas por los jueces en algunos de los ítems; correcciones de redacción y ortografía para que pertenecieran al principio adecuado. Se hizo un nuevo documento con estos nuevos ítems y se les volvió a pedir a los mismos 6 jueces que evaluaran la prueba. Esta vez, se les indicaba a qué principio pertenecía el ítem y ellos tenían que poner su grado de acuerdo (sí o no) y justificar su razón. En base a esta evaluación, se decidió corregir nuevamente la redacción de algunos ítems para que pertenecieran a su principio, eliminar tres de ellos (ítem 12, 30 y 41 del MISE estudiantes) y cambiar tres también a otros principios (ítems 7, 27 y 36 del MISE estudiantes). Finalmente, se le dio formato final a las dos escalas MISE y se imprimieron para su aplicación.

Fase 2. Evaluación. Con respecto a la aplicación de las pruebas, esta constó de dos partes; primero la evaluación de los docentes, tanto del colegio privado como del colegio público, y segundo, la evaluación de los estudiantes, nuevamente de las dos instituciones. Para la primera etapa, la investigadora fue la encargada de entregarle a cada profesor de secundaria del colegio privado las dos pruebas (Escala de autoeficacia y MISE docentes) y a la subdirectora del colegio público para que ella las entregara a sus docentes. Esto último se hizo de esa manera porque así lo pidió la institución. Todas las pruebas fueron llevadas por los docentes a sus casas y contestadas por cada uno de manera individual en su tiempo libre. Luego, estas fueron recogidas después de una semana, o de dos en algunos casos de los docentes del colegio público y analizadas para ver que no hubiera ningún dato importante que faltara y que todas las pruebas estuvieran correctamente contestadas.

Fase 3. Análisis de resultados. El análisis de los resultados se dividió en tres etapas. En la primera, se hizo un análisis para evaluar las propiedades psicométricas

de la escala. Así, se realizó un análisis de consistencia interna de las escalas con el coeficiente Alpha de Cronbach. Luego, se hizo el análisis factorial para cada una de las escalas (autoeficacia, MISE docentes y MISE estudiantes), con el fin de comprobar si cada una de las escalas se comportaba como un solo factor. Para ello, antes de hacer el análisis factorial, se aplicaron pruebas de adecuación para las escalas, con el objetivo de corroborar si estaban lo suficientemente correlacionadas para hacerlo. Las pruebas de adecuación fueron dos: la prueba de Bartlett, que somete a prueba la hipótesis de que no hay correlaciones significativas entre las escalas y el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), el cual es un coeficiente entre cero y uno que mide el grado en que un conjunto de variables permitirá un análisis factorial exitoso y donde valores superiores a .6 indican buena adecuación y superiores a .8 indican muy buena adecuación. Luego, se procedió al análisis factorial de cada escala y se hizo lo mismo para los ítems globales y para los cinco principios de cada prueba del MISE. Después de este análisis se decidió eliminar tres ítems de la prueba del MISE estudiantes, por no estar bien redactados y por no medir lo que se quería que midieran.

En la segunda etapa se procedió a realizar un análisis de correlación entre autoeficacia y el MISE docentes para comprobar la hipótesis general de la investigación. Luego, nuevamente se hizo un análisis de correlación entre el MISE docentes y el MISE estudiantes, así como, para docentes del colegio privado y público, con el objetivo de comprobar las dos primeras hipótesis específicas.

Por último, se pasó a correlacionar o a hacer una comparación entre medias entre la escala de autoeficacia y la del MISE docentes con diferentes variables; años de docencia en general, obtención del título de educación y género para comprobar la tercera hipótesis específica.



Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos por la presente investigación organizados en seis análisis. En el primero se detalla el resultado de la correlación entre autoeficacia y el MISE de docentes para poder explorar si se cumplió o no la hipótesis general de la investigación. Para ello, se pasó a hacer un análisis de correlaciones en donde la correlación entre autoeficacia y calidad del manejo de aula en la práctica docente resultó ser significativa y fuerte según el criterio de Cohen ($r = .73$, $p = .000$). Con respecto a cada una de las instituciones por separado, estos resultados también reflejaron una fuerte correlación entre las dos variables. Para la institución privada la correlación de Pearson fue de $.58$ con un grado de significación de $.009$ y para la institución pública la correlación de Pearson fue de $.82$ con un grado de significación más alta de $.000$. Estos resultados muestran que los docentes que mejor autoevalúan su calidad de manejo de aula también reportan autoeficacia.

El segundo análisis detalla el resultado de la correlación entre el MISE de docentes y el MISE de estudiantes para poder explorar si se cumplió o no la segunda hipótesis específica de la investigación, para hallar si es que las autoevaluaciones de los docentes sobre su calidad del manejo de aula coinciden con las evaluaciones que los estudiantes hacen sobre ellos. Para ello, primero se hizo una comparación de medias en donde resultó que los docentes ($M=151.7$) autoevaluaban como mejor su manejo de aula de lo que los evaluaban sus estudiantes ($M=134.9$). No obstante, se pasó a hacer un análisis de correlaciones en donde no se encontró una correlación significativa entre las autoevaluaciones de los docentes y la de los alumnos ($r = .14$, $p = .40$). Con respecto a los resultados de cada una de las instituciones por separado, estos también reflejaron que no había una fuerte correlación entre las dos valoraciones. Para la institución privada, la correlación fue mediana pero no significativa ($r = .36$, $p = .13$) y para la institución pública la correlación fue casi nula y tampoco significativa ($r = .07$, $p = .77$).

El tercer análisis se refiere a la comparación entre los dos colegios, público y privado, en cuanto a la autoeficacia, la autoevaluación docente y la evaluación de los estudiantes sobre la calidad del manejo de aula, según se plantea en la segunda hipótesis específica. Para ello, se pasó a hacer un análisis de normalidad en donde resultó que la escala de autoeficacia era normal (Shapiro-Wilk = $.96$, $p = .26$) más no las escalas del MISE docentes (Shapiro-Wilk = $.84$, $p = .000$) y MISE estudiantes (Shapiro-Wilk = $.87$, $p = .000$).

Para la escala de autoeficacia, se compararon los colegios con la prueba t-Student. Se asumió igualdad de varianzas (F Levene = $.22$, $p = .64$). Los resultados

demonstraron que la diferencia de medias de autoeficacia de los docentes entre las dos instituciones era significativa, autoevaluándose como más eficaces los docentes de la institución privada en comparación con los de la institución pública (Ver tabla 4).

Tabla 4

Comparación de medias del puntaje de autoeficacia según colegio

| | Media | Desviación Estándar | T-Student | Grado de significación |
|-----------------|--------|---------------------|-----------|------------------------|
| Colegio privado | 185.32 | 16.63 | 5.75 | 0.00 |
| Colegio público | 151.11 | 19.91 | | |

Con respecto a la escala MISE de docentes, los resultados de cada institución educativa, se compararon con la prueba de U de Mann – Whitney. Estos resultados indicaron que los docentes de la institución privada autoevaluaron mejor su calidad del manejo de aula, en relación a los de la institución pública (Ver tabla 5). Sin embargo, debido a que el grado de significación fue de .06 se decidió conservar la hipótesis nula y concluir que no había diferencias significativas entre los docentes de las dos instituciones respecto a cómo evalúan ellos la calidad de su manejo de aula en su práctica pedagógica.

Tabla 5

Comparación de medias del puntaje de MISE docentes y estudiantes según colegio

| | Media MISE docentes | Desv. típ | Media MISE estudiantes | Desv. típ |
|-----------------|------------------------|-----------|---------------------------|-----------|
| Colegio Privado | 159.63 | 16.17 | 132.5 | 27.03 |
| Colegio Público | 143.8 | 27.57 | 137.2 | 11.55 |

En cuanto a la escala MISE de estudiantes, a través de la cual evalúan la calidad del manejo de aula de sus docentes, la comparación de medias con la U de Mann – Whitney mostró que, a pesar que los alumnos del colegio público evaluaron mejor a sus profesores que los alumnos de colegios privados (Ver tabla 5), esta diferencia no fue significativa ($p = .53$). Esto quiere decir que tampoco hay diferencias entre las instituciones, en cuanto a la evaluación que hacen los estudiantes sobre la práctica pedagógica de sus profesores.

En el cuarto análisis se obtuvo el resultado de la correlación de las tres escalas con los años de docencia en general de los profesores, con el propósito de explorar si a mayor experiencia docente, mayor era el sentido de eficacia de cada uno y/o mejor

la calidad del manejo de aula. Estos resultados no fueron significativos en ninguno de los casos (ver tabla 6). Por lo tanto, se comprueba que los años de experiencia docente no se asocian con la autoevaluación de los docentes sobre su autoeficacia y sobre la calidad del manejo de aula en su práctica pedagógica.

Tabla 6

Correlaciones y grados de significación de los años de docencia en general y las tres escalas.

| Correlación entre años de docencia en general y... | r (Pearson) | P (Grado de significación) |
|--|-------------|----------------------------|
| Autoeficacia | .19 | .25 |
| MISE docentes | .22 | .18 |
| MISE estudiantes | -.14 | .38 |

El quinto análisis fue la correlación de las tres escalas con la obtención del título profesional de educación, para explorar si el obtener un título en educación aumentaba el sentido de eficacia de cada profesor y/o mejoraba la calidad del manejo de aula en su práctica pedagógica. Los resultados indicaron que no existía una correlación significativa para ninguna de las medidas (Ver tabla 7). Esto comprueba que tener o no un título en educación no influye en cómo los docentes se autoevalúan, en su autoeficacia o en la calidad del manejo de aula.

Tabla 7

Correlaciones y grados de significación entre haber obtenido el título profesional en educación y las tres escalas medidas.

| Correlación entre la obtención del título. | r (Pearson) | P (Grado de significación) |
|--|-------------|----------------------------|
| Autoeficacia | -.21 | .21 |
| MISE docentes | -.08 | .64 |
| MISE estudiantes | -.29 | .08 |

A partir del último análisis se obtuvo como resultado la comparación de medias con la prueba t-Student, de autoeficacia, según el género del docente. Los resultados demostraron, que si bien, los hombres presentan niveles más altos de autoeficacia (M= 170.45) que las mujeres (M= 165.72), la diferencia no es significativa (T-Student=.56 y P=5.69). Con respecto al género y la evaluación del manejo de aula, los resultados demostraron que si bien las mujeres creen que su calidad de desempeño es mejor (M=154.17) de lo que lo evalúan los hombres (M=149.55), la diferencia tampoco es significativa (U de Mann – Whitney – p=.54).



Discusión

La discusión que se presenta a continuación ha sido organizada en siete partes. En la primera parte se discute el resultado de la hipótesis general de la investigación; en la segunda y tercera parte se analizan las dos primeras hipótesis específicas planteadas. A partir de la cuarta parte en adelante se discute el comportamiento que tienen las diferentes variables estudiadas (años de experiencia docente, título de educación y género) sobre la autoeficacia y el manejo del aula en ambas instituciones (tercera hipótesis específica).

La autoeficacia docente es un concepto de gran interés y preocupación en estos días, dada su gran influencia en múltiples aspectos de la actividad profesional de los maestros. Por un lado, se ha estudiado que las cogniciones de los maestros influyen en la dirección, fuerza y persistencia de sus conductas dirigidas al logro (Schunk, 1989b; Weinstein, 1989; Zimmerman, 1990, cf. Prieto, 2005). Sin embargo, es importante que un docente no sólo posea determinados conocimientos, habilidades o destrezas para tener éxito en su práctica, sino también, deba reconocer que tiene esos recursos y mostrar confianza en su propia capacidad para enseñar y manejar a su salón. Esto último, es para Bandura (1986, cf. Prieto, 2003), requisito indispensable para alcanzar las metas pretendidas. Si uno se cree capaz y eficaz de realizar con éxito sus acciones, va a poder entonces controlar el efecto de las mismas. Es por ello que este estudio ha tenido como objetivo demostrar que las creencias que tiene un docente sobre su propia eficacia no son características ajenas a su práctica docente y por tanto a su calidad del manejo de aula. Como lo exhibe Prieto (2003) en su propia investigación, es fundamental atender a esta dimensión del pensamiento docente como instrumento de cambio y mejora de su desarrollo profesional pues todavía queda mucho por hacer e investigar.

Si bien hay investigaciones que reportan que no existe relación entre las creencias de los profesores y las acciones que llevan a cabo cuando enseñan, en la mayoría de las investigaciones, esta correlación aparece de forma evidente (Marcelo, 1987, cf. Prieto, 2003). Los resultados de esta investigación indican que los docentes que poseen una creencia más alta de autoeficacia, también reportan una mejor práctica pedagógica y un mejor manejo en sus salones. Esto es así, ya que al sentirse eficaces, se sienten más motivados, con más energía, con más confianza en sus recursos y habilidades para mejorar su práctica en el salón (Allinder, 1994; Ross, 1998; Onafowora, 2004). De esta manera, diversos estudios, (Chacón, 2006; Bandura 1997; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2002, cf. Fernández, 2008; Arregui, 2000) coinciden en argumentar que existe una fuerte relación entre los sentimientos de

eficacia de un profesor y las técnicas instructivas que utiliza, las estrategias de dirección y control del aula, la capacidad para implicar a los alumnos, la forma que tiene para afrontar los obstáculos y persistir en situaciones difíciles, entre otras. Un maestro que se considera eficaz, prepara sus clases, organiza sus materiales, planifica su discurso y su tiempo, transmite conocimientos con claridad, ejerce liderazgo, evalúa correctamente, promueve el aprendizaje, y comprende las diferentes necesidades de cada alumno; características necesarias para brindar una buena calidad del manejo de aula.

Por otro lado, después de ver y analizar los resultados de la presente investigación, uno puede hacer referencia también a la existencia de un sistema interactivo entre la autoeficacia y la calidad del manejo de aula. Si bien la calidad del manejo de aula mejora mientras más autoeficaz se siente el docente, esta última también se va elevando mientras mejor es el manejo de aula en la práctica docente. Por consiguiente, es importante mencionar que cada experiencia directa y positiva que tiene el maestro, es también una fuente de información que alimenta sus creencias de autoeficacia. Recordando la teoría del aprendizaje social de Bandura, existen diferentes fuentes de información para el desarrollo de la eficacia. Así por ejemplo, las diferentes situaciones o experiencias que puedan tener los docentes en sus salones y con sus alumnos pueden alimentar también su sentido de autoeficacia. Una experiencia de éxito alimenta la autoeficacia mientras que una negativa la debilita. Por otro lado, la capacidad de los alumnos para aprender, sus buenos resultados, el poder controlar los comportamientos disruptivos, recibir comentarios positivos de otros docentes, observar a otros maestros lograr buenos resultados, el poder organizar clases motivadoras, etc., son algunos elementos de la práctica que impactan de lleno en la propia autoevaluación y en la elevación de la autoeficacia del docente también.

Por ello, este resultado que relaciona la autoeficacia y la calidad del manejo de aula tendría implicancias para el trabajo y la capacitación con los docentes. Es así que se sugiere que se desarrollen programas para el fortalecimiento de recursos didácticos y se implementen estrategias de retroinformación de los docentes, de modo que se logre mayor competencia pedagógica, y por lo tanto, se puedan elevar los niveles de eficacia o desarrollar creencias de eficacia docente en aquellos profesores que no las poseen.

En cuanto a la segunda parte, en la presente investigación no se comprobó la segunda hipótesis con lo que se puede afirmar que tanto los docentes del colegio público como los del colegio privado evalúan mejor la calidad de su manejo de aula de lo que lo hacen sus propios alumnos. Dos factores podrían estar explicando este resultado. El primero tendría que ver con la deseabilidad social, es decir, esta

necesidad extrínseca de las personas de alcanzar niveles exitosos de funcionamiento como una respuesta a un deseo de agrandar y satisfacer los requerimientos de su medio. Está vinculada con la gratificación que recibe de su ambiente, como los elogios, recompensas, premios, aumento de salarios, entre otros. Por lo tanto, en cualquier situación en la que un sujeto pasa por una autoevaluación siempre está presente esta necesidad de mostrar una mejor imagen, un mejor concepto y un mejor desempeño. De esta manera, los docentes al autoevaluarse obtienen puntajes más altos que los que les asignan sus alumnos, justamente porque quieren demostrar que hacen un buen trabajo, que se esfuerzan y que cumplen con los requisitos de su desempeño docente. En segundo lugar, se considera importante la idea de que los docentes de ambas instituciones, no han sido o han sido pocas veces evaluados en su práctica docente y por ello, tendrían la necesidad de “impresionar” a los demás. Algo similar ocurre con la situación de los alumnos, que al no haber tenido nunca la oportunidad de evaluar a sus maestros podrían haber aprovechado esta oportunidad para decir todo aquello con lo que estaban y no estaban de acuerdo para que haya cambios o mejoras. Esta información se obtuvo de manera cualitativa al conversar con los docentes y alumnos de ambas instituciones. Si bien los docentes de la institución pública afirmaban haber pasado por algunas evaluaciones del ministerio de educación, los docentes de la institución privada recordaban muy pocas oportunidades en las que se les había evaluado en general y preguntado de manera particular por su propio desempeño. Por otro lado, los alumnos de la institución pública refirieron haber pasado por diversas evaluaciones, pero ninguna respecto a sus propios maestros. Asimismo, los alumnos de la institución privada hicieron comentarios como, “uyyy ahora sí vamos a poder decir todo lo que nos molesta de él”, “es primera vez que nos preguntan a nosotros sobre ellos”, “qué bien porque ahora yo lo voy a evaluar a él”, mientras respondían los cuestionarios, afirmando también que era la primera vez que podían evaluar a sus profesores. Esto nuevamente podría estar explicando las diferencias entre lo que los docentes piensan de su manejo de aula y lo que los alumnos piensan de este. En este sentido se sugiere, para investigaciones futuras, buscar otras maneras de obtener información sobre la calidad del manejo de aula de la práctica docente, que no sea únicamente un cuestionario de autorreporte o un cuestionario a los alumnos.

Respecto a la tercera parte podrían existir diferentes motivos por los cuales los docentes de la institución privada se autoevaluaron como más eficaces que los docentes de la institución pública. Delgado (1999), basándose en el modelo de Bronfenbrenner, hace un análisis ecológico de la eficacia del profesor mencionando algunos elementos claves que pueden ayudar a analizar este resultado. Dentro del

microsistema, la actuación inmediata del profesor con su clase podría ser una variable que influiría en la autoeficacia del docente. Esto es así ya que en el estudio de Cooper (1979, cf. Delgado, 1999) se sugiere que las expectativas de éxito del maestro dependen de características específicas del aula y de sus alumnos. Así, el estatus socioeconómico y la habilidad de los estudiantes son variables con mucho efecto sobre las creencias de eficacia del profesor. De esta manera, un profesor se sentiría más satisfecho y más motivado si se presenta ante estudiantes con un mejor nivel socioeconómico, con mejores condiciones de trabajo y que tienen además más recursos y habilidades. Con esto, ellos incrementarían sus esfuerzos, energía y actualización, características que a su vez elevarían la propia eficacia (Delgado, 1999). En la institución pública, los estudiantes tienen un nivel socioeconómico más bajo que los estudiantes de la institución privada. Además, Hunt (2000) comenta que si bien han habido mejoras a lo largo de los años en las instituciones públicas, todavía falta que se mejoren los recursos, las condiciones de trabajo y la infraestructura para que los estudiantes puedan estudiar mejor y así el docente pueda sentirse más satisfecho o más motivado. Asimismo, su status profesional y las metas alcanzadas, podrían ser fuentes importantes para la autoeficacia. Si bien en el Perú, la profesión docente tiene una baja valoración social, es cierto y una realidad también, que existen diferencias entre los docentes de la institución pública y privada (Hunt, 2000; Cuenca, 2001). Según el Ministerio de Educación del Perú (2003), el maestro todavía tiene un bajo prestigio social, pues no recibe estímulos para actualizarse o para mejorar su trabajo, recibe un ingreso menor que el resto de profesionales y su carrera puede ser ejercida por cualquiera sin haber recibido formación pedagógica. Estas concepciones sobre la docencia, podrían estar influyendo en cómo se sienten los docentes de ambas instituciones en general. Sin embargo, tomando en cuenta que aún existe inequidad entre ellos, esto podría afectar más a los docentes de la institución pública que a los docentes de la institución privada. Esta inequidad no sólo no los incentivaría a proponerse mejores metas sino que además haría que se deterioren más sus propias creencias de autoeficacia (Delgado, 1999)

Estudios como los de Delgado (1999), Pantí (2008) y Prieto (2005) afirman que el tamaño del aula y la cantidad de cursos a dictar son otras características a tomar en consideración. Mientras más alumnos se tengan en una clase y más cantidad de clases tenga que dictar el profesor, más difícil sería el manejo de la misma y menor sería la motivación para hacerlo. Los docentes se sienten más capaces de lograr el proceso de enseñanza aprendizaje con sus alumnos cuando las clases son menos numerosas. Esto repercutiría en la formación de creencias de eficacia de un docente. Considerando que las instituciones públicas se caracterizan por tener mayor alumnado

y mayor número de alumnos en cada salón de clases en comparación con las instituciones privadas, se les haría más difícil el manejo en el aula y según lo señalado, podría afectar negativamente al desarrollo de creencias de autoeficacia del profesor. Considerando que el número aproximado de alumnos por salón en la institución privada fue de 15 y en la pública de 25, esta es una plausible explicación de porqué los docentes de la institución pública obtuvieron menores puntuaciones en la escala de autoevaluación de la autoeficacia.

Dentro del *mesosistema* se encuentran las relaciones más amplias del docente con el centro educativo y con el hogar, lo que podría ser otra característica que influiría en las creencias de autoeficacia. De esta manera, un adecuado clima de relaciones escolares se asociaría con altas creencias de autoeficacia en los profesores. El apoyo que otorga el centro, los beneficios que ofrecen, las condiciones de trabajo, las normas que pautan, las relaciones que existen entre los diferentes puestos de trabajo, el clima laboral, entre otros, son todos fuente de la autoeficacia. De acuerdo a lo observado y conversado con los diversos docentes de ambas instituciones, podría hablarse de cierta diferencia entre los factores organizacionales, interpersonales y sociopsicológicos de ambas instituciones, siendo la institución privada, la que cuenta con mejores condiciones de apoyo y un mejor clima laboral. Al conversar con varios de los docentes de la institución pública, ellos comentaron la insatisfacción que sentían con respecto a su clima laboral y a la dificultad que tenían de ser escuchados o de poder conversar o llegar a acuerdos con la dirección. Estos elementos podrían no estar propiciando un clima educacional efectivo lo que influiría de manera negativa en las creencias de autoeficacia de algunos docentes.

Con respecto al *exosistema*, Delgado hace alusión a la importancia de las estructuras sociales formales e informales que influyen potencialmente sobre las creencias de autoeficacia docente y sobre su actuación inmediata. Nuevamente, de lo observado y conversado con los docentes de ambas instituciones, estas estructuras parecerían diferenciarse entre ellos, en donde los docentes de la escuela pública presentarían niveles más bajos de autoeficacia. La influencia de este tipo de contexto sobre la propia práctica personal (manejo de aula) y sobre los sentimientos personales es fundamental. Así por ejemplo, la naturaleza de la comunidad del centro, dónde queda, cuál es su tamaño y composición étnica y socioeconómica, la participación de los agentes sociales en la toma de decisiones, la libertad de cátedra, la autonomía y responsabilidad en el aprendizaje de los alumnos, los sentimientos de independencia y la influencia de los medios de comunicación de masas sobre la pérdida de confianza pública en los profesores, son muchas de las posibles causas de porqué los docentes de la institución pública podrían desarrollar niveles más bajos de autoeficacia.

Por último, dentro del *macrosistema* se encuentran las creencias culturales básicas que podrían tener implicancias importantes en las creencias de eficacia del docente. Entre estas están las concepciones típicas sobre el valor de la educación y sobre la responsabilidad que tienen los agentes educativos en ella. Que los docentes conozcan que en ellos reside la mayor responsabilidad del proceso enseñanza-aprendizaje y además, que no cuenten con los recursos o la motivación para poder lograrlo, hace que sus niveles de autoeficacia se debiliten. Hunt (2001) refiere que el Perú es un país que no sólo se caracteriza por su marcada desigualdad y diversidad social sino también por la marcada desigualdad de su sistema educativo. La educación en el Perú se diferencia bastante entre lo urbano y lo rural, sin embargo, también existen diferencias significativas dentro de la educación urbana: entre las escuelas públicas y las privadas. Las escuelas públicas sufrieron mucho a causa de problemas políticos y económicos del país y todavía siguen sufriendo. Las creencias culturales sobre estos docentes aún no cambian por completo. La desvalorización de la carrera docente, los escasos recursos para enseñar, la falta de infraestructura y de espacios adecuados, la falta de motivación y de actualización y los métodos de enseñanza obsoletos hacen que el autoestima de los docentes y la creencia de que son capaces de crear algún cambio y llevar a cabo satisfactoriamente su acción de enseñar se debilite (Saavedra, 2000). Por ello quizás, los docentes de la institución pública presentan niveles más bajos de autoeficacia que los docentes de la institución privada, pues se espera lo mismo de ambos, pero sin contar con las mismas oportunidades y condiciones. De esta manera, se propone, para futuras investigaciones, realizar una encuesta a los docentes, a la dirección y a todos los agentes clave de las instituciones evaluadas para poder obtener más y mejor información sobre las diversas áreas, tanto del exosistema como del macrosistema.

Por otro lado, si bien se encontraron diferencias significativas en los niveles de autoeficacia entre los docentes de las diferentes instituciones, no se encontraron diferencias entre ellos con respecto a la autoevaluación de la calidad del manejo de aula en su práctica pedagógica. No obstante, nuevamente está el factor de la deseabilidad social a través de la autoevaluación. Si bien tampoco hay diferencias significativas en las evaluaciones que hacen los estudiantes de sus profesores entre el colegio público y el privado, llama la atención que los alumnos de la institución pública evalúen como mejores a sus profesores que los alumnos de la institución privada. Además, esto se puede explicar con los datos más cualitativos de la investigación. Parece ser que los estudiantes de la institución pública pasan por más experiencias de autoevaluación o de evaluaciones que los estudiantes de la institución privada. Esto no solo se conoce por los comentarios, ya mencionados anteriormente, que se

recogieron a la hora de pedirles a ambos grupos que evaluaran a sus profesores sino también, porque el Ministerio de Educación realiza en general más evaluaciones en colegios públicos que en colegios privados. De esta manera, los estudiantes del colegio privado, al no pasar por experiencias similares podrían sentir la necesidad de criticar a sus profesores en diferentes áreas, pues es la única oportunidad que tienen para hacerlo. También sería una posibilidad que estos estudiantes califiquen más bajo a sus docentes pues podrían querer ser más exigentes con su nivel de educación y con la calidad de enseñanza de sus maestros.

En la cuarta parte de la discusión, se explica porqué los años de experiencia docente no guardan relación con el auto reporte de los docentes sobre sí mismos y la calidad del manejo de aula en su práctica pedagógica. Esto, si bien es un resultado que llama la atención a primera vista podría ser común para la situación educativa del Perú. Si bien uno suele pensar que a más años de experiencia docente, más autoeficaz podría sentirse el profesor y mejor sería su calidad y manejo del salón, la verdad es que los docentes con menos años de docencia son lo que se sienten más motivados y son más optimistas (Delgado, 1999). Tal y como lo dice Prieto “la relación existente entre estas expectativas y los años de experiencia del profesor no resultan totalmente claras dados los resultados, en algún casos contradictorios, de las investigaciones realizadas con tal finalidad” (2005, p.5). Los docentes peruanos como lo dice Agueredondo (2002 cf. Cuenca, 2001) deberían dejar de ser meros “enseñantes” para pasar a ser profesionales de la educación. Esto quiere decir que los docentes deben de comprender que su única labor no es sólo poseer conocimientos y saber cómo enseñar. Ellos requieren también de un juicio personal acerca de su propia capacidad para emplear tales conocimientos y destrezas, de una motivación para continuar capacitándose, de interés por crear un entorno educativo positivo y responsivo, entre otros (Delgado, 1999). Es una realidad que la calidad de la educación peruana es baja, que debe ampliarse la capacitación a todos los docentes, que estos mismos deben de actualizarse constantemente y que se les debe de proporcionar mejores formaciones profesionales sin vacíos metodológicos y conceptuales. Con todo esto, docentes que tienen más experiencia en su profesión están menos satisfechos con sus trabajos, menos incentivados, muestran mayores tasas de ausentismo, están más enajenados del ambiente laboral y se sienten menos comprometidos con él (Cuenca, 2001). Englobando todo esto, se podría decir que en este estudio los años de experiencia no son una gran influencia en la calidad de la educación brindada a los alumnos ni en las creencias de eficacia del docente, pues tanto la educación como el docente estarían valorados negativamente por la sociedad.

¿El tener o no un título en educación influye en cómo los docentes se autoevalúan o en la calidad de su manejo de aula? Esta pregunta nuevamente tiene una respuesta que puede llamar la atención pues investigaciones como las de Hoy y Woolfolk (1993) y Chester (1991, cf. Prieto, 2005) demuestran que la obtención de un título es un factor determinante para las creencias de autoeficacia y para medir la calidad del manejo de aula en la práctica pedagógica. Esto se explicaría así ya que el tener una formación más extensa, especializada y completa contribuiría a la adquisición de un mayor número de destrezas docentes. Sin embargo, parecería ser que para el 42.1% de los docentes de esta investigación, la formación docente, la actualización y la necesidad de obtener un grado o un título, no son características indispensable para sentirse más eficaces o tener un mejor desempeño en su labor pedagógica. Esto podría servir para futuros estudios en donde se cuestione qué está pasando con la educación en el Perú y cuál es nuestra realidad nacional. Quizás, otras investigaciones de nuestra situación educativa podrían nuevamente ayudar a explicar estos resultados. Cuenca (2001) explica que en el ámbito político social del Perú, los docentes siguen siendo profesionales con poco prestigio y reconocimiento social. Además, la opinión general sobre estos es que están poco preparados para enfrentar retos que la nueva educación exige. A pesar de que se ha tratado de mejorar todo esto con nuevas políticas y normas, hay poco apoyo político y social. En el ámbito de lo económico, continuamos percibiendo que sus condiciones de vida son inadecuadas. Los salarios siguen estando por debajo de sus expectativas, considerando la importancia de sus funciones y de su profesión. Por último, en el campo de lo laboral, nuevamente no reciben ningún tipo de incentivo, las condiciones no son adecuadas, la formación que reciben no es buena ni de calidad e incluso continúan habiendo métodos de enseñanza poco pertinentes y obsoletos. Todo esto podría afectar a los docentes evaluados en esta investigación, a sus propias creencias sobre la enseñanza, sobre su profesión, sobre lo que implica ser un docente y podría estar incentivando que ellos no quieran estudiar más, actualizarse o sacar un título, pues todo esto igual no cambiaría su condición ni su posición o estatus social.

Por otro lado sí hay docentes que manifiestan una necesidad evidente de continuar capacitándose, de incorporar nuevas tecnologías en sus trabajos, demandan mejores condiciones laborales, mejores remuneraciones, más incentivos y valoración social. El peligro de que esto no esté cambiando es justamente la debilitación que podría tener este docente de su propia imagen, de su eficacia, de su motivación y de la percepción sobre su profesión en el futuro. Finalmente todo esto podría llevar al estancamiento, al retroceso o a la deserción de la profesión (Cuenca, 2001). Además,

si bien el 57.1% de los docentes sí tienen un título o muestran la disposición para sacarlo, los niveles de formación todavía no son los adecuados.

Para concluir, la última variable estudiada fue el género de los docentes. Por un lado hay varias investigaciones tanto en el nivel inicial, secundario y la educación especial (Anderson, Greene y Loewen, 1988, Coladarci y Breton, 1997, y Raudenbush, Rowen y Cheong, 1992, cf. Delgado, 1999), que han indicado que las mujeres docentes son las que obtienen puntuaciones más altas de autoeficacia que los varones docentes. No obstante, en esta investigación se ha encontrado que no hay diferencias de género en cuanto a la autoeficacia docente ni en la valoración del manejo de aula. Incluso, los resultados indican que son los hombres los que se califican como más autoeficaces y las mujeres como mejores en el manejo del salón, aunque estas diferencias no son significativas. Una vez más, estos resultados se podrían explicar mejor por la realidad nacional del país. Si bien todavía la profesión docente en el Perú es mayoritariamente femenina, esto no quiere decir que el porcentaje de hombres docentes no esté incrementando año a año. El Perú es el país que cuenta con el porcentaje más alto (40%) de maestros hombres del continente (Saavedra, 2000). Esto lo explica la directora de Formación Docente del Ministerio de Educación, cuando comenta que la mayoría de aspirantes a esta carrera, sin importar el género, no solo vienen sin aptitudes docentes sino que aplican a ser maestros porque no tienen otra opción y porque saben que cuentan con grandes beneficios (cf. Saavedra, 2000). Ser maestro tiene grandes ventajas pues como cualquier otro trabajador que es contratado, cuenta con un seguro, vacaciones, gratificaciones, pero además, tiene la flexibilidad de los horarios, una menor extensión de jornada laboral durante el día y a lo largo del año y una estabilidad laboral. Si bien, en comparación con otras profesiones, el salario real de los maestros ha mostrado una tendencia de largo plazo decreciente, esta profesión permite contar con un segundo empleo que puede a la vez traer más beneficios económicos (Saavedra, 2000). Por ello, en el Perú, el género y la docencia ya no guardan estrecha relación pues tanto hombres como mujeres eligen esta carrera, no siempre por interés, sino porque no tienen otra opción o porque saben que pueden realizar dos trabajos a la vez y esto los beneficia económicamente. Si bien por las conversaciones que se tuvo con algunos de los docentes de ambas instituciones, varios de ellos eligieron ser docentes por el gusto que le tienen a la educación, sin embargo, algunos de ellos estudiaron otras carreras también para poder obtener un segundo empleo. Para futuras investigaciones, sería importante contar con información más cualitativa sobre porqué los docentes eligieron la carrera de la docencia y cuántos lo hicieron por interés, porque no tuvieron otra

opción o porque les permitía realizar dos trabajos a la vez y esto los beneficiaba económicamente.

Por otro lado, también está la visión de que la formación docente en el Perú es de baja calidad (Cuenca, 2008), los egresados de secundaria cada vez se desalientan más de elegir la carrera docente o de tenerla como segunda opción (Ministerio de Educación del Perú, 2003). De esta manera, varios de los docentes peruanos no son maestros formados en educación, sino que han estudiado otras carreras pero ejercen en sus horas libres como profesores. Muchos de ellos ni siquiera cuentan con un título. Se debe tener en cuenta que profesionales de otras carreras son tanto hombres como mujeres y dado que varios de ellos no han pasado por la formación docente, ninguno se siente más autoeficaz que el otro en términos su acción como docentes, ni mejor en su práctica docente. En cuanto a los resultados de esta investigación, si bien un 71.1% del total de los docentes son maestros formados en educación, existe un 28.9% que no lo es. Además, un 42.1% de los docentes tampoco cuenta con un título en educación. Si bien ambos porcentajes no reflejan la mayoría, igual podrían explicar porqué no hay diferencias en la autoeficacia o en la práctica pedagógica entre hombres y mujeres. El que exista un porcentaje mínimo, podría explicar la ausencia de relación entre género y educación en ambas instituciones.

En cuanto a los aportes de esta investigación, es fundamental y útil conocer estas variables para el desarrollo de las creencias de los docentes y para conocer el grado de la propia estimación que tienen sobre ellos mismos. Con ello, se podría investigar y trabajar más en estas percepciones y con los docentes mismos para que incrementen sus creencias de autoeficacia, confíen en sí mismos y logren mejores resultados en su manejo de aula.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, una de las principales es la deseabilidad social que influye en los docentes al responder las evaluaciones y realizar sus auto reportes. Como recomendación para futuras investigaciones, se tendría que pensar en otras o más formas de evaluar, ya sea con observaciones de aula, encuestas a otros agentes del proceso educativo (directores, coordinadores o tutores) o grabar las sesiones de clase. Todo lo anterior para poder tener resultados más precisos y un análisis más profundo. Otra limitación es el tamaño de la muestra que fue pequeña y poco representativa en comparación con todos los maestros del Perú, por disponibilidad de acceso debido a la práctica profesional. Finalmente, una última limitación es el no haber recogido más información cualitativa en la ficha de datos o de manera verbal sobre la formación docente de cada maestro y otros aspectos fundamentales. Por ejemplo, porqué eligió estudiar educación, cuánto sintió

que le sirvió sacar su título de educación, cómo se siente con respecto a su profesión, por cuántas evaluaciones ha pasado cada institución y de qué tipo, entre otros .

En conclusión, se ha podido comprobar en este estudio que las creencias de autoeficacia tienen una gran influencia en la calidad del manejo de aula pues son la cognición mediadora entre el conocimiento y la acción docente. Si bien este estudio puede entenderse como un punto de partida para la investigación de variables psicológicas relacionadas al maestro peruano, en especial las creencias de autoeficacia, se recomienda seguir investigando ya que todavía no hay suficiente literatura peruana especializada en la percepción que tiene el docente de su propio desempeño. Esto es fundamental pues se ha visto y comprobado que la autopercepción de un maestro es un factor clave en el proceso educativo.



Referencias bibliográficas

- Ames, P. y Uccelli, F. (2008) Formando futuros maestros: observando las aulas de institutos superiores pedagógico públicos. En: M. Benavides (2008) *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú. Contribuciones empíricas para el debate*. Grupo de análisis para el desarrollo Lima-Perú: Grade.
- Arregui, P. (2000) Estándares y retos para la formación y el desarrollo profesional de los docentes. En: P. Arregui, M. Benavides, S. Cueto, B. Hunt, B. J. Saavedra y W. Secada (2004) *¿Es posible mejorar la educación peruana? Evidencias y posibilidades* Lima-Perú; Grade.
- Blanco Blanco, Á. (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. (Spanish). *Electronic Journal of Educational Research, Assessment & Evaluation*, 15(2), 1-28. Bajado de: Education Research Complete database.
- Chacón, C. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*, 44-54.
- Chiecher, A. (2009). Búsqueda de ayuda en ambientes virtuales Relaciones con la Orientación hacia el Aprendizaje y la Autoeficacia percibida. (Spanish). *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, (10), 78-89. Bajado de: Education Research Complete database.
- Cuenca, R. y Portocarrero, C. (2001) *Actitudes y valoración de los docentes en servicio hacia su profesión*. Ministerio de Educación del Perú.
- Cuenca, R. y Stojnic, L. (2008) La cuestión docente. Perú: Carrera pública magisterial y el discurso del desarrollo profesional. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. Buenos Aires.
- Delgado, G. (1999). La promoción de la autoeficacia en el docente universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1).
- De Luis, E. (2007). Autoeficacia del profesorado universitario. Eficacia percibida y práctica docente. (Spanish). *Estudios Sobre Educacion*, (13), 207-209. Bajado de: Education Research Complete database.
- Erdem, E., y Demirel, Ö. (2007). Teacher self-efficacy belief. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 35(5), 573-586. Bajado de: Academic Search Complete database.
- Fernández M, 2008. Burnout, Autoeficacia y Estrés en Maestros Peruanos: Tres Estudios Fácticos. *Cienc Trab. Oct-Dic*; 10 (30): 120-125).
- Fernández-Arata, J. (2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de

- primaria de Lima, Perú. (Spanish). *Universitas Psychologica*, 7(2), 385-401.
Bajado de: *Academic Search Complete database*.
- Harter, S. (1999) *The Construction of the Self*. New York: The Guilford Press.
- Informe Mundial sobre la Educación: Los Docentes en la Mira (1998, del 16 al 31 de octubre) Contacto Foro. Año 1.
- Hunt, B (2001) La educación primaria peruana: aún necesita mejorarse. En: P. Arregui, M. Benavides, S. Cueto, B. Hunt, B. J. Saavedra y W. Secada (2004) *¿Es posible mejorar la educación peruana? Evidencias y posibilidades* Lima-Perú; Grade.
- Ministerio de Educación del Perú (2000). *Manual para docentes de educación primaria: Plan Nacional de Capacitación Docente PLANCAD*, Lima, Perú.
- Ministerio de Educación del Perú (2003). *Nueva Docencia en el Perú*, Lima, Perú.
- Pantí, M (2008). *Relación entre la práctica docente y la eficacia: la percepción de profesores y alumnos de secundaria*. Resumen de tesis de grado. Universidad de Montemorelos Facultad de Educación, México.
- Prieto, L (2003). *El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional docentes*. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Departamento de Educación, Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España.
- Prieto, L. (2005) *Las Creencias de Autoeficacia docente del profesorado universitario. Síntesis de investigación*.
- Reátegui, N. Arakaki, M. y Flores, C. (2002) Mi salón de clases: cada alumno un mundo distinto Manual sobre diferencias individuales. *Serie Psicología y Pedagogía*. Ministerio de Educación, Perú.
- Reimers, F. (2003). La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina. *Monografía sobre educación básica. Revista Iberoamericana de educación*. Organización de los estados iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.
- Saavedra, J. (2000) La situación laboral de los maestros respecto de otros profesionales. Implicancias para el diseño de políticas salariales y de incentivos. En: P. Arregui, M. Benavides, S. Cueto, B. Hunt, B. J. Saavedra y W. Secada (2004) *¿Es posible mejorar la educación peruana? Evidencias y posibilidades* Lima-Perú; Grade.
- Sanjuán, P., Pérez, A., y Bermúdez, J. (2000) Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. Universidad Nacional de educación a distancia. *Psicothema*, 12, Supl no.2, pp. 509 – 513
- Tschannen-Moran, M., y Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.

Unidad de Medición de la Calidad (UMC) (2009) Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana. Estudio cualitativo en 5 escuelas estatales de Lima. Capítulo VII: Creencias pedagógicas de los docentes. Lima – Perú: Ministerio de Educación.

Yeo, L., Ang, R., Chong, W., Huan, V., & Quek, C. (2008). Teacher Efficacy In the Context of Teaching Low Achieving Students. *Current Psychology*, 27(3), 192-204. doi:10.1007/s12144-008-9034-x.



Anexos

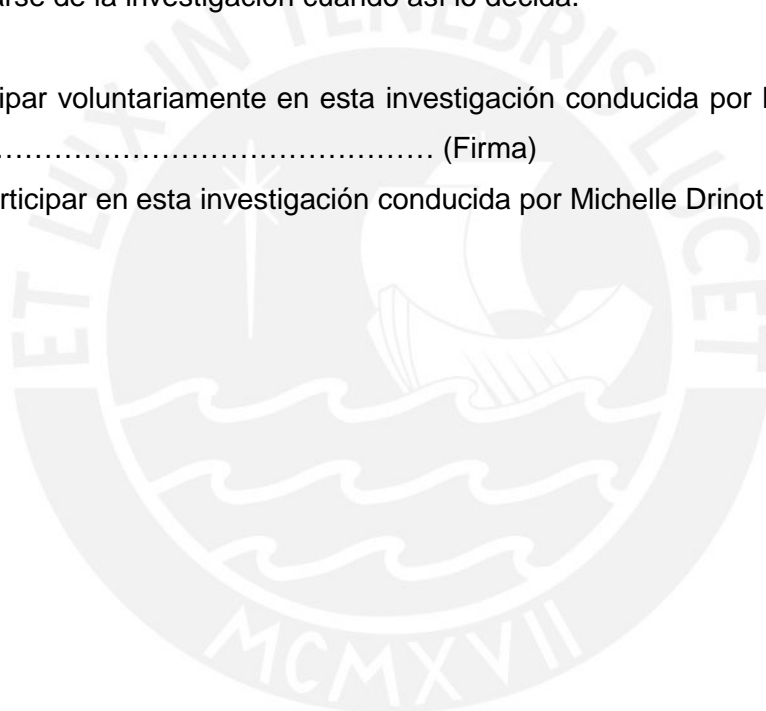
Anexo A – Consentimiento informado

Esta investigación tiene como objetivo conocer el quehacer profesional del docente en su institución educativa. Si usted accede participar en ella, se le pedirá responder a dos encuestas que tomará cada una 10 minutos aproximadamente.

La información que usted provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación sin su consentimiento.

Usted puede realizar las preguntas que crea pertinentes en cualquier momento y puede retirarse de la investigación cuando así lo decida.

- Acepto participar voluntariamente en esta investigación conducida por Michelle Drinot Conroy. (Firma)
- No acepto participar en esta investigación conducida por Michelle Drinot Conroy.



Anexo B - Ficha de datos

Edad:.....

Sexo: F M

Nombre de la institución educativa en la que trabaja:

.....

Grado(s) a los que enseña en secundaria:

1 2 3 4 5

Años de docencia en esta institución educativa:.....

Años de docencia en general:.....

¿Alguna vez enseñó en otro nivel educativo que no fuese secundaria?

.....

¿Cuál?.....

Institución de formación profesional como docente:

.....

Título o grado académico obtenido:

.....

Mención: Inicial Primaria Secundaria

Año en que obtuvo la titulación profesional como docente:

.....

Otros estudios realizados (especifique cuales)

.....

