



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
VICERRECTORADO ACADEMICO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Programa de Doctorado en Educación

Tesis Doctoral

DESARROLLO DEL SENTIDO DE AUTOEFICACIA EN DOCENTES DE
AULA DE EDUCACION PRIMARIA

Tesis Doctoral presentada al
Programa de Doctorado en Educación de la
Universidad Católica Andrés Bello
en cumplimiento de los requisitos
para optar al Título de Doctor en Educación

Autor
Msc. Ravid E. Torres P.
CI V-8964932

Tutora
Dra. Manuela Amat

Caracas, 2017

Agradecimientos

A Dios Todopoderoso y su santísima providencia, por toda su inmensa sabiduría y poder creador del universo y por haberme orientado, iluminado y acompañado durante toda mi vida. Espero ser digno de todas sus bendiciones.

A mi amada familia (mis padres, abuelitos, hermanos y sobrinos) que ha sido mi primordial fuente de inmensa felicidad y bienestar. Ustedes son y serán la más preciada compañía de fortuna y destino que he podido aspirar.

A las instituciones en las cuales he trabajado, estudiado y convivido con su personal: Alcaldía del Municipio Caroní, Instituto Universitario Tecnológico Pedro Emilio Coll, Instituto Universitario Tecnológico Rodolfo Loero Arismendi, Gobernación del Estado Bolívar, escuelas, Pedagógico de Maturín, Universidad Católica Andrés Bello, colegas docentes, estudiantes, padres, representantes y amigos. Ustedes me impulsaron a aportar lo mejor de mis competencias y actitudes en pro del desarrollo humano en lo educativo y profesional. Han sido la segunda fuente primordial de la inmensa felicidad y bienestar que he sentido en el transcurso de mi vida.

A la Doctora Manuela Amat, por su excelencia personal y profesional, quien supo cómo dirigirme y formarme en la aplicación de la metodología de la investigación cualitativa y la Teoría Fundamentada, superando cualquier distancia territorial y temporal, mediante las maravillosas posibilidades de las tecnologías de la información y comunicación del siglo XXI.

A la Doctora Lissette Poggioli, por su humanismo y excelencia profesional, quien ha sido un pilar de apoyo y formación permanente en todos mis estudios de Postgrado; siempre presente.

Al Doctor Esteban Añez, por sus valiosos conocimientos de metodología de la Teoría Fundamentada y sus exigencias finales que me permitieron darle mayor solidez y consolidación a esta tesis.

A todos, hoy y siempre, millones de gracias. Mi amor, respeto y consideración a todos ustedes con mi mayor sinceridad.

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

DESARROLLO DEL SENTIDO DE AUTOEFICACIA EN DOCENTES DE
AULA DE EDUCACION PRIMARIA

Tesis Doctoral

Autor: Ravid E. Torres P.

Tutora: Manuela Amat.

Fecha: Julio de 2017.

Resumen

En este estudio, se investigaron los recursos que influyen en el desarrollo progresivo de las percepciones y creencias de autoeficacia de docentes de aula de educación primaria y cómo estos juicios de valor se corresponden o no con el ejercicio como novatos o expertos. Para orientar la investigación se planteó como propósito contribuir a la comprensión de la interacción de múltiples factores que afectan el sentido percibido de eficacia por educadores de educación primaria venezolana y profundizar en el análisis e interpretación de la correspondencia y coherencia entre esas percepciones y la calidad de su desempeño profesional. Por ende, el objetivo general fue analizar cómo se produce el desarrollo de la autoeficacia en docentes novatos y expertos de educación primaria en Venezuela. En consecuencia, las preguntas de investigación fueron: ¿cuáles son los recursos que influyen en el desarrollo del sentido de autoeficacia de los docentes?, ¿cómo se interrelacionan esos recursos de desarrollo del sentido de autoeficacia docente?, ¿cómo se produce la correspondencia y coherencia entre el sentido declarado de autoeficacia docente y la calidad del desempeño profesional? Se utilizó la metodología cualitativa propia del enfoque de la Teoría Fundamentada (TF), mediante entrevistas a profundidad semiestructuradas, observación participante y análisis de las evaluaciones de cierres de proyectos de aprendizaje y de acompañamiento pedagógico, los cuales se aplicaron a un muestreo teórico que definió a los informantes claves y a la teoría sustantiva. Se encontró que los recursos más relevantes para la autoeficacia docente son la motivación intrínseca, formación profesional, persuasión social, experiencias magistrales y experiencias vicarias y que la coherencia y correspondencia entre la autoeficacia y el desempeño profesional se forman en un contexto institucional y personal óptimo que valore y fortalezca la calidad educativa de forma permanente.

Descriptor: Eficacia docente, Sentido de la Autoeficacia docente, Eficacia de la enseñanza, Desempeño profesional, Calidad educativa.

Índice de Contenidos

	Página
Capítulo I. El Problema.....	1
Planteamiento del Problema.....	1
Justificación e Importancia.....	10
Propósito del Estudio.....	12
Objetivos Generales y Específicos.....	13
Enunciado del Problema.....	13
Capítulo II. Revisión de la Literatura.....	14
Revisión de la Literatura.....	14
Antecedentes del constructo de Eficacia.....	14
El constructo de la Autoeficacia Docente y su relación con las Creencias, Motivación, Metacognición y Autorregulación.....	17
El sustento teórico de los conceptos del sentido de la Autoeficacia docente.....	17
Procesos de Metacognición, Autorregulación y Motivación implicados en el sentido de Autoeficacia Docente.....	28
El sentido de Autoeficacia Docente en acción.....	41
Preguntas de Investigación	52
Objetivo General.....	53
Objetivos Específicos.....	53
Capítulo III. Metodología.....	54
Enunciado del Problema.....	54
Tipo y Diseño de Investigación.....	54
Participantes.....	56
Población.....	56
Muestra.....	57
Instrumentos.....	59
Validez y Confiabilidad de los Instrumentos.....	60
Procedimientos.....	62
Procesamiento y Análisis de los Datos.....	63
Limitaciones del Estudio.....	65
Consideraciones Éticas.....	65
Capítulo IV. Resultados	67
Resultados	67
Capítulo V. Discusión.....	105
Discusión.....	105

Capítulo VI. Conclusiones y Recomendaciones.....	120
Conclusiones.....	120
Recomendaciones.....	124
Referencias.....	126
Anexos	
A. Aspectos relevantes de los Antecedentes seleccionados en Autoeficacia Docente.....	139
B. Guía de orientación de preguntas en las entrevistas semiestructuradas para docentes de aula.....	148
C. Guía de orientación de preguntas en las entrevistas semiestructuradas para personal directivo de escuelas.....	151
D. Instrumento para el acompañamiento pedagógico en las aulas.....	154
E. Evaluación de los cierres de proyecto de aprendizaje.....	157
F. Codificación abierta de las respuestas a las entrevistas semiestructuradas.....	159
G. Codificación axial de las respuestas a las entrevistas semiestructuradas.....	234

Índice de Tablas

Tabla	Página
1. Ejemplo de entrevista semiestructurada aplicada a docente de aula sobre preguntas del objetivo específico 1.....	69
2. Ejemplo de codificación abierta de las respuestas a la entrevista semiestructurada aplicada a la informante clave cuatro sobre preguntas del objetivo específico 1.....	72
3. Evaluación del desempeño profesional de los docentes de aula.....	102

Índice de Figuras

Figura	Página
1. Definición de Docente eficaz por docentes de aula de Educación Primaria.....	78
2. Factores que influyen en las creencias de autoeficacia docente.....	79
3. Fuentes de origen de las percepciones de autoeficacia....	80
4. Personas que influyen en las creencias y expectativas de autoeficacia docente.....	81
5. Proceso de influencia de personas significativas en el sentido de la Autoeficacia docente.....	82
6. Personas y factores más influyentes en el sentido de autoeficacia docente.....	83
7. Importancia de la influencia de las personas y factores más significativos en el sentido de Autoeficacia docente.....	84
8. Recursos de influencia en el desarrollo del sentido de la autoeficacia docente.....	86
9. Interrelación de los recursos de influencia de la autoeficacia docente.....	90
10. Desarrollo de la correspondencia y coherencia entre el sentido declarado de la Autoeficacia y la calidad del Desempeño profesional del docente.....	94

Capítulo I. El Problema

En el Capítulo I, se expone y argumenta el problema a investigar tal como se presenta a nivel internacional, nacional y local; se expresa la relevancia de realizar este estudio, se formulan el propósito, los objetivos que dirigen el curso de la misma y se precisa el área de indagación.

Planteamiento del Problema

Es destacable la importancia que a nivel internacional se ha reconocido a los docentes en los procesos educativos y su renovación, tal como lo plantea la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1972) al reflexionar que:

Los educadores, una de cuyas tareas esenciales es actualmente la de transformar las mentalidades y las cualificaciones inherentes a todas las profesiones, deberían ser los primeros dispuestos a repensar y transformar los criterios y los datos de la profesión docente, en la cual las funciones de educación y animación priman cada día más sobre las funciones de instrucción. (p. 302)

De esta manera, la UNESCO, organismo rector de la educación a nivel mundial, advierte que los docentes tienen el poder de decisión sobre el curso de los procesos educativos, indicando que pueden reflexionar sobre los mismos y modificarlos a favor de la formación integral permanente y para la vida a través de sus funciones de estimulación, promoción y realimentación de los educandos, lo cual implica reflexionar sobre sí mismos, sus potencialidades, competencias y disposición profesional.

En años más recientes (2007), la UNESCO nuevamente ratifica el

significado de los educadores al expresar que:

La calidad de los docentes y el ambiente que generan en la sala de clase, excluidas las variables extraescolares, son los factores más importantes que explican los resultados de aprendizaje de los alumnos, lo cual significa que las políticas orientadas a mejorar la calidad de la educación sólo pueden ser viables si los esfuerzos se concentran en transformar, con los docentes, la cultura de la institución escolar. A su vez, sin el concurso del profesorado ninguna reforma de la educación tendrá éxito. (p.10)

Evidentemente, hay un discurso institucional que pone en las cualidades de preparación y acción de los educadores, la responsabilidad mayor de la calidad educativa, la cual se identifica como cultura de la institución escolar. De allí que, todo emprendimiento para el fortalecimiento educativo, requiera considerar el desarrollo integral de los profesionales de la docencia, dentro de lo cual caben sus competencias profesionales, así como las creencias y expectativas personales sobre sus capacidades.

La consideración de las creencias personales de los educadores se hace pertinente porque existe una larga tradición de investigaciones que han encontrado la función relevante de estas en el proceso educativo. De esta manera, Rotter (1954, 1966) propuso el concepto de locus de control para explicar los juicios que las personas tienen sobre el grado de control que ejercen sobre los aspectos que pudieran afectar sus propósitos y acciones en el área de su interés, entre ellas la docencia. He aquí el surgimiento de una línea de investigación sobre los juicios y creencias de atribución que el

mismo individuo (docente) puede hacer sobre su desempeño y logros futuros.

Este concepto inicial se enriqueció mediante dos trabajos muy amplios en 1976 y 1977 de Research and Development (RAND Corporation), en los cuales se concluyó que un factor significativo en los avances y éxito de la enseñanza y aprendizaje era el sentido de eficacia reportado por los educadores que integraban la muestra de estudio.

Ahora bien, la ampliación y profundización del constructo de la eficacia se produjo con Bandura (1977a), en el marco de la Teoría Social Cognitiva, al explicar:

Una expectativa de eficacia es la convicción de que uno puede ejecutar exitosamente la conducta requerida para producir los resultados esperados. Los resultados esperados y las expectativas de eficacia están diferenciados porque los individuos pueden creer que un particular curso de acción producirá ciertos resultados, pero si ellos encierran serias dudas sobre si pueden llevar a cabo las actividades necesarias, tal información no influye su conducta. (p. 193).

Ese poder estimulante, de impulso y predicción de las expectativas y creencias de eficacia representa un valor significativo para el progreso de cualquier ser humano, en cualquier profesión u oficio; particularmente entre los docentes que pueden impactar las vidas de estudiantes, instituciones y comunidades.

En sucesivas indagaciones, entre ellas las de Bandura (1977b, 1986, 1997), se explica que la eficacia docente incluye la autoeficacia y la eficacia

colectiva (la primera es de carácter individual y la segunda es de connotación institucional, de todo el personal docente del centro educativo).

Simultáneamente, se detectan algunos factores que inciden en el desarrollo de las mismas, los denominados recursos de influencia en la eficacia (experiencias magistrales, persuasión social o verbal, experiencias vicarias, estados psicológicos, somáticos y emocionales).

Sin embargo, la mayoría de las investigaciones realizadas, como muy bien lo argumentan Henson (2001) y Wheatley (2005), han tenido una metodología cuantitativa, de estudios correlacionales que han obtenido sus resultados y sus interpretaciones a partir de las respuestas de docentes a cuestionarios, surveys y escalas de medición de opiniones y juicios.

En esas investigaciones ha habido pocos estudios cualitativos sobre la interacción y formación del sentido de autoeficacia docente mediante la acción de recursos o factores que pudieran existir en los procesos y actividades regulares de los espacios de enseñanza y aprendizaje de las instituciones educativas, con todos los elementos impredecibles, diversos, cambiantes y complejos propios de los seres humanos, a partir de la interacción de forma más experiencial, cercana y vivencial, desde sus experiencias de vida, argumentos y juicios fundamentados en lo vivido y aprendido.

Esto implica que hay un campo abierto de interrogantes que puede encontrar respuestas en esa indagatoria cualitativa y a profundidad en la cotidianidad de los ambientes regulares de enseñanza y aprendizaje de los

centros educativos.

Las carencias y omisiones de las investigaciones en el campo de la eficacia docente y los recursos que la influyen también están presentes en Latinoamérica y Venezuela, pese a que ha habido un interés en aumento por acercarse a estos conceptos y revisarlos en su devenir escolar.

Al revisar las páginas electrónicas de trabajos doctorales y artículos académicos de la región hispanoamericana entre los años 2016 y 2017, se encuentra que Dialnet reporta 90 documentos sobre autoeficacia, de los cuales mucho menos de la cuarta parte es de metodología cualitativa y solo 28 se refieren específicamente a educadores. Por su parte, Redalyc presenta documentos diversos sobre ese tema, pero muy pocos son de índole cualitativa o mixta. Más aún, la gran mayoría de los trabajos incluidos en esta última página se refieren a la autoeficacia en múltiples áreas como deportes, estudiantes, salud, adolescentes en situaciones de riesgo, madres en proceso de amamantamiento, pero en reducidas ocasiones se refieren a los docentes; de tal manera que hay carencias y omisiones aparentes en la indagación sobre esta línea de investigación.

En diciembre de 2016, al realizar una revisión en Ebsco, una base de datos reconocida a nivel mundial, se encontraron 267 artículos científicos sobre autoeficacia, de los cuales 86 se refieren a docentes de diferentes niveles del sistema educativo en Estados Unidos, Australia, Corea del Sur, Taiwán, Botswana, Brasil, entre otros, pero en muy pocos casos se presentan estudios cualitativos que profundicen en cómo se forma o surge la

autoeficacia, el papel de los denominados recursos de influencia en este proceso o su vinculación con la calidad del desempeño profesional en las diversas tareas de los maestros o profesores.

Por otra parte, existe una ausencia resaltante de trabajos y artículos de autores venezolanos que hayan tomado las percepciones y expectativas de autoeficacia docente, como objeto de estudio en contextos educativos reales, lo cual puede explicar las respuestas obtenidas en entrevistas semiestructuradas de diagnóstico aplicadas en el año 2015 por el autor de esta tesis a una cantidad de 30 educadores pertenecientes a seis instituciones de Educación Primaria de Ciudad Guayana, Estado Bolívar, Venezuela. En estas entrevistas se encontró lo siguiente:

- 1) El 100% de los docentes demostró que no conocía el significado de esos términos con las connotaciones teóricas definidas por Bandura en el marco de la Teoría Social Cognitiva, ya que los asociaban con excelencia en el trabajo logrado en las instituciones educativas, pero no con creencias, percepciones ni expectativas sobre la calidad de su labor escolar.
- 2) El 100% de esos docentes manifestó que no había estudiado ningún material académico acerca de ese tema, ya que sus estudios de pregrado y postgrado se habían centrado en didáctica o gerencia, pero no en la Teoría Social Cognitiva ni en los planteamientos de Bandura sobre eficacia docente.
- 3) Aunque el 100% de esos educadores expresó desconocer los constructos teóricos de los recursos de influencia de la eficacia docente, un 90% (27 individuos) tenía teorías implícitas muy empíricas sobre la importancia de sus

expectativas profesionales para predecir, con más o menos acierto, su desempeño laboral y el rendimiento académico de sus alumnos. Sin embargo, no definían esas expectativas como autoeficacia ni sabían que habían teorías científicas e investigaciones al respecto.

4) El 10 % restante (tres personas) no consideraba que sus expectativas profesionales influyeran fuertemente en su desempeño laboral ni en los aprendizajes de los educandos, ya que lo que ellos pensarán de sus capacidades y posibles logros entraban en contradicción con las acciones de los entes gubernamentales que administran el sistema educativo y que eran los representantes, la familia y los alumnos, quienes eran los factores decisivos en el mejoramiento del rendimiento estudiantil, sin que eso dependa de la calidad del educador o de su valoración positiva al respecto.

5) El 90% entrevistado (27) destacó la motivación intrínseca como el elemento más significativo que fortalecía la eficacia docente, lo que le animaba a continuar y esforzarse más, pese a los problemas económicos y laborales propios del trabajo en la educación pública.

6) Un 90%, también, reconoció la relevancia de la motivación extrínseca que recibía frecuentemente de parte de los estudiantes y representantes, a partir del mejoramiento del rendimiento académico y las opiniones positivas que esto generaba.

Por otro lado, para diagnosticar la coherencia entre el sentido de autoeficacia declarado por los 30 maestros y localidad de su desempeño profesional, se indagó en los registros de las evaluaciones de

desempeño profesional de los 30 docentes entrevistados, correspondientes a los años escolares 2014-2015 y 2015-2016. En estos se encontró que 12 (40%) fueron valorados como sobresalientes, 10 (33 %) obtuvieron la calificación de distinguidos y ocho (27 %) fueron calificados como satisfactorios.

Es importante recalcar que en los instrumentos de evaluación del desempeño anual de los docentes, los cuales fueron aplicados trimestral y anualmente por el personal directivo y supervisor, se incluyeron diversas funciones, roles y tareas expresadas en indicadores, entre los cuales se tomaron en cuenta el rendimiento académico estudiantil, las participaciones destacadas de los docentes y sus alumnos en eventos, competencias y actividades especiales de índole académica a nivel institucional, municipal y regional, la coherencia, consistencia y creatividad en las planificaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ejecución de las clases, evaluación de los aprendizajes, ambientación didáctica de las aulas, impulso de la integración de las madres, padres y representantes, entre muchos otros aspectos.

En relación a la autoevaluación del desempeño profesional, 10 de los entrevistados consideraban su nivel como sobresaliente, 17 se valoraban como distinguidos y tres se evaluaron como satisfactorios; cantidades que reflejan que no hay total coherencia entre la percepción que tienen los maestros de la calidad de su desempeño profesional y la calificación que les otorgó el personal directivo y supervisor.

Esta impresión diagnóstica, hace entrever la existencia de un problema complejo en torno al sentido de la autoeficacia docente: a) por la diversidad de roles, funciones, actividades y tareas de los educadores a considerar; b) por las creencias y teorías implícitas sobre sí mismos y su trabajo que pueden tener los educadores, las cuales no siempre concuerdan con lo que de ellos se espera en los centros educativos, comunidades y entes administrativos gubernamentales; c) por la escasa profundidad con la que se reconocen los aspectos influyentes en la formación de esa autoeficacia, de manera que se pueda contribuir significativamente en el fortalecimiento de la coherencia, consistencia y calidad entre lo que se piensa y lo que se logra para el bien de educadores, educandos, comunidad y sociedad entera.

En consecuencia, hay necesidad de ampliar las investigaciones sobre autoeficacia docente mediante la metodología cualitativa para indagar a profundidad en cómo interactúan los recursos de influencia en el desarrollo de la misma y su relación con los logros de su desempeño profesional comprobado y valorado institucionalmente en las diversas y complejas tareas de sus roles educativos, de acuerdo con las experiencias y evidencias de los educadores en sus espacios de enseñanza y múltiples actividades cotidianas.

De esta manera, se pueden revisar las teorías científicas a la luz de las realidades concretas de los docentes en sus prácticas profesionales cotidianas, de tal manera que se pueda fundamentar la teoría con base a las

experiencias, interpretaciones, argumentos, encuentros y desencuentros de los docentes en acción.

Justificación e Importancia

La realización de esta investigación se justifica porque, como lo han planteado investigadores educativos destacados como Henson (2001) y Wheatley (2005), hay mucha abundancia de estudios de tipo cuantitativo de análisis correlacionales que se han concentrado en metodologías que abordan el problema a través de cuestionarios de opciones múltiples, surveys y escalas de medición que presentan afirmaciones sobre pensamientos, juicios y acciones que se han distinguido como manifestaciones de autoeficacia docente, pero que no verifican la relación de las expectativas y creencias de autoeficacia con las acciones concretas que ejecutan los educadores en la diversidad de roles, funciones y tareas que les corresponden realizar cotidianamente.

De tal manera que, aunque existe una prolífica tradición de investigaciones cuantitativas que reconoce la existencia de esas creencias, percepciones y expectativas y las asocian con resultados en programas de formación permanente y rendimiento académico de los estudiantes, no han habido suficientes estudios que dilucidan el proceso de surgimiento, incremento, estancamiento, fortalecimiento o consolidación de las mismas en el personal docente de las instituciones educativas. Poco se sabe sobre cómo ocurren las interrelaciones entre los recursos de influencia de desarrollo de la eficacia para impulsar o detener el desarrollo de la misma en

la cotidianidad de las actividades ordinarias y extraordinarias de los centros escolares.

Por consiguiente, es importante avanzar en la indagación de estos aspectos omitidos o poco tomados en cuenta, pues además de contribuir a la ampliación y enriquecimiento de evidencias sobre esta línea de investigación, se estaría aportando teoría y conocimiento requerido en la investigación educativa venezolana que tiene necesidad de estudios sobre este campo de interés.

En este sentido, también es importante que se reconozca el valor de las creencias, expectativas y percepciones de eficacia en concordancia con los recursos que la influyen y con el desempeño demostrado, ya que autores como Bandura (1977a, 1977b, 1986, 1997), Tschannen-Moran, Woolfolk & Hoy (1998), Tschannen-Moran & Woolfolk (2001) y Tschannen-Moran & Hoy (2007), Skaalvik & Skaalvik (2007, 2014) avanzaron en la construcción de la teoría que valida la relevancia de esos constructos en la formación de la calidad de los educadores y de la educación, pero también destacaron la necesidad de considerar áreas que poco han sido indagadas en la complejidad y variabilidad de los espacios escolares y en sus repercusiones en la vida profesional, personal e institucional de los docentes.

Por otra parte, tal como lo ha reconocido la UNESCO (1972, 2007), los educadores son factores indispensables en la educación, pues sin ellos no se pueden impulsar los procesos de enseñanza y aprendizaje, la formación integral de las nuevas generaciones sería deficitaria y no se pueden alcanzar

éxitos en las reformas, proyectos y programas de renovación del sector educativo, afectando negativamente el desarrollo humano y social.

Si son factores indispensables en los procesos educativos formales, entonces sus expectativas de autoeficacia pueden incidir positiva o negativamente en los avances y logros de los procesos educativos, por lo tanto se requiere investigar cómo se producen esas expectativas, cómo impulsan sus actuaciones y resultados profesionales, de qué manera se puede orientar y dirigir esas percepciones y creencias para fortalecer, consolidar y empoderar a los docentes desde la conciencia de sus competencias y habilidades verdaderas, a fin de contribuir al mejoramiento del desempeño profesional de los educadores en sus diferentes funciones.

Por consiguiente, esta investigación beneficia a la comunidad científica del campo educativo, así como a los educadores en formación, en ejercicio y a aquellos que dirigen y supervisan instituciones educativas y que aspiran tener un entendimiento profundo sobre los docentes en los contextos educativos concretos para valorarlos y reconocerlos en su justa medida, además de fortalecer y consolidar la formación y desempeño integral de estos profesionales.

Propósito del Estudio

El propósito de este proyecto es contribuir con la comprensión de la interacción de múltiples recursos o factores que influyen en el desarrollo del sentido percibido de eficacia por los educadores de la Educación Básica venezolana y profundizar en el análisis e interpretación de la

correspondencia y coherencia entre esas creencias, expectativas y percepciones y la calidad de su desempeño profesional.

Objetivos Generales y Específicos

Objetivo General. El objetivo general que se ha formulado en este estudio es: Analizar cómo se produce el desarrollo del sentido de la autoeficacia docente y la coherencia y correspondencia entre esta y la calidad del desempeño profesional en educadores de educación primaria de Venezuela.

Objetivos Específicos. Los objetivos específicos que orientan esta investigación son: 1) Reconocer los recursos de influencia en el desarrollo del sentido de la autoeficacia docente; 2) Comprender cómo se interrelacionan los recursos de influencia del sentido de la autoeficacia docente en su proceso de desarrollo; 3) Explicar cómo se produce la correspondencia y coherencia entre el sentido declarado de autoeficacia docente y la calidad del desempeño profesional.

Enunciado del Problema

El problema que se investigó es: cómo se produce el desarrollo del sentido de autoeficacia docente, así como la coherencia y correspondencia entre esta y la calidad demostrada en el desempeño y logros de su profesión por los educadores.

Capítulo II. Revisión de la Literatura

El Capítulo II consiste en la fundamentación teórica del proyecto a ejecutar, para lo cual se hace un análisis y valoración de las principales contribuciones de la literatura y autores de renombre que han investigado el problema de interés. Por otra parte, se formulan las preguntas de investigación que surgen de los aportes, dudas y expectativas que han producido las investigaciones abordadas y que orientarán el estudio en progreso en el marco de los objetivos preliminares de la investigación.

Revisión de la Literatura

Antecedentes del constructo de Eficacia. El constructo de la Eficacia tiene sus antecedentes en el concepto del Locus de Control (Lugar de Control) propuesto por Rotter (1954) en la teoría del Aprendizaje Social, el cual se define como el grado en el que una persona cree que puede controlar los factores que la afectan en la ejecución de sus actividades y conductas.

Desde sus inicios, este concepto fue definido unidimensionalmente, es decir como un concepto simple, pese a que se consideraban dos tipos de control (uno interno, cuando el individuo creía que por sí mismo podía lidiar y mantener sus desempeños y actividades; otro externo, referido a que factores exteriores dominaban los desempeños y acciones del individuo); de allí que, el instrumento de medición del locus de control creado por Rotter (1966), contenía 29 ítems referidos a dos características: alta motivación intrínseca de desempeño y actuación dependiente de influencias externas.

Sin embargo, Levenson (1974) cuestionó la unidimensionalidad del

constructo de Rotter porque no había separado los dos tipos de control (el interno y el externo) como dos dimensiones diferentes. Además, Weiner (1974, 1980) advirtió sobre la necesidad de identificar la estabilidad o inestabilidad de los aspectos incluidos en cada tipo de control, por lo cual presentó nuevos componentes: habilidad (causa interna estable), esfuerzo (causa interna inestable), dificultad de la tarea o características de la tarea objetivo (causa externa estable), suerte u oportunidad (causa externa inestable).

Como producto del reconocimiento de la complejidad del concepto de locus de control, se encontró un tercer tipo: el mixto. En este se hace referencia a que existen personas denominadas bilocalizadas, quienes tienen su lugar de control en un punto intermedio que considera tanto las influencias internas de sí mismas como las externas, las cuales afectan al mismo tiempo y con intensidad similar el desarrollo de sus propósitos, desempeños y actividades.

Bajo el entendido que el locus de control implica que hay creencias en los seres humanos sobre sus capacidades para desenvolverse y alcanzar sus objetivos en sus áreas de interés, se encuentra la relación con la eficacia docente y, evidentemente, sus raíces por haber sido propuesto con décadas de antelación para, luego, coincidir en sus mutuos desarrollos.

Un segundo antecedente importante para la construcción de la teoría sobre la eficacia docente es el trabajo realizado por Armor, Conry O-Sequera, Cox, King, McDonnell, Pascal, Pauly & Zellman (1976) para

Research and Development (RAND Corporation), en el cual evaluaron los factores que influyen en el rendimiento en lectura de estudiantes de veinte escuelas de Los Angeles, California (Estados Unidos de América), con una muestra de 400 estudiantes y 81 profesores de sexto grado de Educación Primaria. Esto les permitió formular muchas conclusiones, entre ellas: que los factores fundamentales en el rendimiento de los alumnos son el sentimiento de eficacia que tenían los profesores encargados de aplicar el programa a medir, su preparación en el área y la gerencia del aula por estos profesionales.

En este sentido, las entrevistas a los profesores en tres categorías: a) dirección y control del aula, b) comunicación con los alumnos y c) instrucción, permitieron encontrar relaciones entre el rendimiento de los estudiantes y sus creencias de alta o baja eficacia, lo cual impulsó el interés y la necesidad de ahondar en el problema y sus repercusiones educativas y sociales.

Un año después, Berman, McLaughlin, Bass, Pauly, & Zelman (1977) presentaron un estudio exploratorio de cuatro años de duración, dirigido por RAND Corporation, en el que evaluaron los progresos y factores que influyeron en el desarrollo de cuatro programas con 29 proyectos aplicados en escuelas y liceos de 18 estados de los Estados Unidos de América, en el cual incluyeron una muestra de 1735 integrantes del personal docente. En las conclusiones que formularon, se destaca que entre los factores que afectaban la implementación y continuidad de los programas están tres atributos del personal docente: los años de enseñanza,

el sentido de eficacia y la habilidad verbal.

La larga duración de este estudio, así como la amplitud geográfica de las instituciones seleccionadas y muestra, la inversión de recursos financieros y logísticos con participación pública y privada y sus resultados, impulsaron la necesidad de continuar ahondando en cómo las creencias y percepciones de los educadores sobre sí mismos afectaban los aprendizajes y rendimiento académico estudiantil.

El constructo del sentido de la Autoeficacia Docente en la Teoría Social Cognitiva y su relación con las Creencias, Motivación, Metacognición y Autorregulación.

El sustento teórico de los conceptos del sentido de la Autoeficacia Docente. El sentido de la autoeficacia docente es un concepto que proviene de un constructo mayor, el de la eficacia, que se ha centrado fundamentalmente en la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1977a), en la que se explica que los seres humanos son activos y proactivos en la formación de sus creencias, juicios, comportamientos y desempeños, los cuales se construyen en su interacción con aspectos internos a sí mismos (cognitivo) y aspectos externos que abarcan su conducta y el medio en el cual conviven.

De esta manera, se reconoce la llamada agencia humana, la cual implica que los procesos cognitivos, las conductas y el ambiente se influyen recíprocamente, en una tríada, para producir los cambios y aprendizajes en los individuos involucrados socialmente, quienes observan, experimentan, participan y escuchan modelos de representaciones, conductas y

desempeños y los piensan e interpretan para generar creencias de autoeficacia, es decir expectativas y creencias de que ellos pueden comprometerse, involucrarse y cumplir exitosamente las funciones, tareas y fines que les corresponden.

Sin embargo, Bandura (1977a) diferencia entre expectativas de eficacia y expectativas de resultado, ya que considera que las primeras le dan la convicción de que puede ser capaz de cumplir con el objetivo formulado, pero las segundas se refieren a la creencia de que una forma de hacer algo es la mejor opción para lograr el objetivo esperado. Entonces, puede ocurrir que cualquier persona esté de acuerdo con lo que hay que hacer para obtener el resultado que se espera, pero desconfía de sí mismo para poder llevar a cabo esa tarea, ya que no tiene certeza de su autoeficacia.

Tal es la relevancia que Bandura (1986) le confiere a la autoeficacia percibida por cada ser humano que llega a considerar que esta es una habilidad cognitiva mediadora entre el conocimiento y la acción docente, ya que poseer conocimientos y habilidades no es condición suficiente para tener éxito en la realización de determinadas conductas, si no que es indispensable confiar en la propia capacidad para enseñar, de lo contrario se dificultaría progresar en el alcance del objetivo trazado.

Igualmente, Bandura (1994) profundiza en su teoría y afirma que las creencias de autoeficacia afectan los procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y la selección de procesos, estrategias, técnicas y recursos para

enfrentar situaciones y problemas, a tal punto que existen diferencias notables entre persona con alto sentido de eficacia y aquellos que tienen un bajo sentido de la misma.

Describe Bandura (1994) que los individuos con alto sentido de autoeficacia perciben las dificultades como retos, se plantean metas a alcanzar y ponen su mayor interés en alcanzar lo que aspiran, si fracasan en sus intentos vuelven a intentarlo con más fuerza y atribuyen sus intentos fallidos a causas internas como esfuerzo insuficiente, conocimiento insuficiente y habilidades poco desarrolladas.

Al contrario, los seres humanos con un débil sentido de autoeficacia perciben las dificultades como amenazas, tienen pocas aspiraciones, se comprometen poco con los objetivos y metas a alcanzar, los cuales no los asumen como suyos, suelen atribuir a causas externas las fallas en su desempeño y no se recobran fácilmente de sus fracasos.

Ahora bien, ¿cómo se produce la autoeficacia percibida?, para avanzar en la respuesta a esta pregunta hay que retomar las teorías de Bandura (1977b, 1994) quien identificó cuatro medios que la forman, a los cuales denominó recursos principales de influencia en la autoeficacia percibida: 1) experiencias magistrales, 2) experiencias vicarias, 3) persuasión social o verbal y 3) estados psicológicos, somáticos y emocionales.

Recursos que se manifiestan a lo largo del día a día del individuo en sus actividades y diferentes espacios de sus instituciones de trabajo, ya sea por los éxitos significativos en experiencias que aplicó y le dejaron gratos y

memorables recuerdos (experiencias magistrales); por la observación a profundidad del desempeño de colegas, amigos y familiares que se han convertido en modelos a seguir por sus conocimientos y habilidades para alcanzar los objetivos profesionales y académicos que se han formulado (experiencias vicarias); por el poder de convencimiento, coaching, estímulo y animación que han ejercido sobre la persona algunos compañeros significantes incluyendo personal directivo y supervisor (persuasión social o verbal); y por la reflexión que el propio individuo realiza sobre su estado de ánimo, salud integral y stress al que considera una consecuencia de su esfuerzo y dedicación al trabajo (interpretación de estados psicológicos-somáticos-afectivos-emocionales).

Por otro lado, es necesario considerar que el concepto de autoeficacia, aunque enraizado y antecedido por el constructo de lugar de control (Rotter, 1954, 1966), tiene diferencias con este, lo cual es aclarado por el propio Bandura (1997), quien argumenta que en la autoeficacia, el individuo cree principalmente en sus propias capacidades para hacer algo, pero en el lugar de control, el individuo cree en dos aspectos: a) sus acciones y b) las condiciones del entorno que pueden afectar los resultados que el espera.

En la autoeficacia, la persona confía en su preparación para asumir un reto u objetivo pertinente con un área y tarea específica, en el lugar de control se cree que el comando que regula las acciones en general de los seres humanos a veces está en la persona, otras veces en el mundo exterior

y en otros casos puede estar en la interconexión de ambos espectros. Por consiguiente, cualquier persona puede creer que si asume un comportamiento en particular esto permitirá obtener un resultado específico, pero esa misma persona puede estar insegura de que ella sea competente para asumir ese comportamiento y, en consecuencia, su desconfianza en sí mismo limitaría sus logros. Entonces, la autoeficacia es una variable de confianza en sí mismo para cumplir eficientemente tareas, actividades y funciones de un área y un contexto particular, no es un pensamiento ni un juicio general sobre dónde está el comando que administra y dirige las conductas y sus resultados.

En este apartado, también se requiere diferenciar la autoeficacia del autoconcepto, pues Bandura (1997b) define el autoconcepto como una percepción muy amplia y global del “sí mismo” en la cual el individuo tiene ideas y sensaciones sobre su persona, su identidad y la valoración que se merece en todos los aspectos y ámbitos en los cuales interactúa.

Por ello, una persona con un alto y poderoso concepto sobre sí misma puede tener una baja autoeficacia percibida sobre su capacidad para destacarse en un rol en particular y en las funciones y actividades correspondientes porque ese rol y el contexto en el cual lo cumple no los valora como importantes. Esas diferencias también han sido reconocidas y comentadas por Schunk (1991) y Pajares (1996), pese a haber un uso indiscriminado de ambos términos en alguna literatura.

Otro constructo que con cierta frecuencia ha sido relacionado y en

otras oportunidades confundido con la autoeficacia es la autoestima. Al respecto, Mone, Baker y Jeffries (1995) expresan que la autoestima es un concepto muy general que implica la valoración y aprecio por sí mismo, pero sí esta es alta, no necesariamente significa que el individuo sienta plena confianza en su competencia para asumir un reto o responsabilidad en particular; inclusive si fracasa en ese objetivo, su autoestima se mantendrá sin deterioro, ya que esta es su valoración global en toda su integralidad no un juicio de confianza o desconfianza acerca de su capacidad de éxito en un ámbito o fin especial.

Inclusive, Bandura (1997) encuentra que la autoestima tiene que ver con el gusto o aprecio se tenga por uno mismo, pero que esta valoración no tiene que ver con la autoeficacia percibida hacia la ejecución de una tarea muy concreta; ambos conceptos no son precisamente directamente proporcionales.

Los aportes de Bandura al estudio de la autoeficacia mediante la Teoría Social Cognitiva produjo el desarrollo de la línea de investigación de la autoeficacia docente en numerosas aproximaciones de diversos autores relevantes para comprender el concepto en el contexto educativo.

Precisamente, Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy (1998) destacaron la presencia de variables contextuales en la autoeficacia de los profesores, las cuales incluyeron en su modelo teórico del constructo. Entre estas variables nombraron el análisis de las tareas de enseñanza, nivel educativo de la institución en la que se trabaja, evaluación de los recursos de

enseñanza, calidad de las facilidades de la escuela, los estudiantes (sus conocimientos, habilidades, motivación, estatus socioeconómico), apoyo y liderazgo del personal directivo; aspectos que afectan la dificultad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes, pues los docentes juzgaban que las carencias o insuficiencias del entorno en el cual se desarrolla el proceso educativo, limita u obstaculiza el alcance de los resultados que se aspiran.

Es así como se entiende que los docentes anticipan la efectividad de sus acciones mediante dos juicios relacionados: los requerimientos de una actividad de enseñanza y la valoración de sus competencias para impulsar esa actividad de enseñanza; de esos juicios personales surgen sus creencias y expectativas de capacidad o incapacidad como educadores (autoeficacia docente percibida).

Por otra parte, Tschannen-Moran et al (1998) agregan que los docentes también juzgan su autoeficacia en función de sus años de servicio en la carrera, es decir ser novatos o experimentados en la profesión puede marcar una gran diferencia en las creencias personales y desempeños.

En relación con ese hallazgo, Bandura (1997) y Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2007) agregaron que las creencias de autoeficacia docente son más manejables y modificables en los primeros años de ejercicio de la docencia y durante la formación inicial de estos profesionales porque con el paso del tiempo se estabilizan y resisten a cambiar. Esto implica la necesidad de fortalecer los programas de formación profesional de los educadores y

contribuir con la formación permanente de los docentes novatos, para que desarrollen fuertes y sostenibles expectativas de autoeficacia percibida que incluyan la cualidad de resiliencia.

Diferencia que para Weinstein (1988) se manifiesta en que los docentes novatos suelen creer que ellos pueden ser muy exitosos en sus instituciones y con sus alumnos, que podrán lograr mucho más de lo esperado en los logros de aprendizaje de los estudiantes, pero ese optimismo y esperanza choca con las prácticas, problemas y condiciones de contextos escolares en los cuales deben laborar y empiezan a sentirse frustrados ante tantos obstáculos y tropiezos, incluyendo las dificultades en las relaciones y puntos de vista con el resto del personal docente y directivo; por lo cual, tienen que hacer nuevos esfuerzos para recalibrarse y hacer juicios y previsiones más realistas de su autoeficacia a la luz de las circunstancias en las que les toca desenvolverse.

En ese sentido, diferentes estudios han encontrado que la variable clima escolar es un elemento potencial del contexto que incide en las expectativas de autoeficacia docente, entendiendo que este clima escolar se refiere a la percepción de las relaciones, comunicación, liderazgo, apoyo y trabajo cooperativo y colaborativo que haya entre los integrantes del personal del centro educativo, libertad para el ejercicio de la creatividad, innovación y consulta de propuestas (Rosenholtz, 1989; Lee, Dedrick, & Smith, 1991; Moore & Esselman, 1992; Hoy & Woolfolk, 1993).

Esta relación entre el clima escolar y la autoeficacia docente se

produce mediante la acción de tres de los recursos de influencia de la autoeficacia (experiencias magistrales, experiencias vicarias, persuasión social o verbal), recursos en los que se amerita la participación con otros que emiten juicios y acciones que nos dan información positiva o negativa de las posibilidades de éxito o del nivel de calidad del desempeño en la enseñanza, pues actúan como fuerzas motivadoras o desmotivadoras.

No obstante, autoridades en el área (Goddard, Hoy, & Woolfolk Hoy 2004; Wheatley, 2005) han criticado que no se ha hecho lo suficiente para comprender y demostrar cómo funcionan estos recursos para desarrollar las creencias de eficacia de los docentes, principalmente porque no se ha abundado en la realización de investigaciones cualitativas a profundidad que hurguen en las voces y experiencias concretas de los educadores en sus ámbitos de práctica profesional cotidiana sin intervención.

Dentro de ese contexto de variables influyentes en el clima escolar y en la autoeficacia docente, se ha destacado el rol del personal directivo por sus acciones de motivación extrínseca, evaluación, modelaje de conductas apropiadas y reorientación del personal docente ante cualquier situación que se presente en el cambiante y dinámico mundo de los planteles escolares.

El personal directivo tiene el deber de aplicar una comunicación apropiada de sus experiencias y sus estrategias, la emisión de orientaciones y juicios constructivos y la participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, acciones que pueden ayudar a motivar y resolver problemas de autoeficacia docente y hacer a los educadores más confiados en que tendrán

el apoyo y colaboración necesaria para asumir sus retos y sentirse capaces de enfrentarlos (Hipp & Bredeson, 1995; Lee et al., 1991).

Por supuesto, también hay que subrayar que el liderazgo directivo debe ser lo suficientemente flexible como para permitir libertad de creación, de innovación, de aportar alternativas de solución e ideas y participar en la gerencia de los procesos porque, de lo contrario, el docente puede hacerse dependiente y habituarse al autoritarismo y a que otros decidan por él, lo cual no beneficia las percepciones de autoeficacia ni las habilidades pedagógicas.

Pues bien, la importancia que se les ha dado a esas variables del contexto han permitido establecer que el individuo convive y participa en un entorno al cual aporta, tanto sus particularidades que lo distinguen de los demás, como sus acciones colectivas de ente integrado a lo socio-estructural, aspecto reconocible en la Teoría Social Cognitiva cuando se afirma que la agencia humana (personal) se extiende a una agencia colectiva (social), de lo cual surge el concepto de eficacia colectiva (Bandura, 1997), el cual no se abordó en este estudio por la delimitación específica en el constructo de autoeficacia docente.

En ese orden de ideas, algunos estudios han concluido que fuertes creencias en la eficacia colectiva de los docentes se vinculan con fuertes creencias de autoeficacia de los educadores de esas instituciones y que esas expectativas colectivas en sus capacidades como equipo han formado escuelas fuertes y eficientes que han influido en el mejoramiento académico y distinción de sus estudiantes (Bandura 1993; Goddard, 2001; Goddard,

2002).

La autoeficacia docente abarca muchos términos: juicios, percepciones, sentido, estimaciones, expectativas, creencias de eficacia y eficacia percibida. No obstante, este es un concepto sobre percepción de capacidades y habilidades que se tienen para cumplir sus roles y funciones, no es un concepto acerca de sus habilidades, competencias, efectividad real o desempeños demostrados o evaluados (Goddard et al, 2004).

Mas esa afirmación no invalida la autoeficacia docente, al contrario la reivindica porque la literatura especializada ha conseguido que muchos profesores y maestros no creen en sus posibilidades de éxito ni individual ni colectivamente y esto les perjudica cuando tienen que aplicar sus conocimientos y habilidades, porque no se perciben preparados aunque sí tienen lo necesario. Al respecto, Bandura (1997) comenta que una capacidad es tan buena como su ejecución, pero la seguridad en sí mismo o en el personal y equipo de trabajo marca la diferencia entre usar magistralmente las competencias personales y colectivas o utilizarlas pobremente. Entonces, la autoeficacia de los docentes da energía, dirección, dedicación y apego a los proyectos y fines planteados.

En otro orden de ideas, es importante entender que la autoeficacia percibida por los docentes no es lo mismo que otros conceptos del sí mismo o persona, tales como la autoestima, el amor propio, la autosimpatía. Cada uno de estos constructos tiene un amplio rango de acción, ya que son generales, globales, no admiten especificidad. Por el contrario la autoeficacia

percibida por los docentes es muy específica al contexto particular del centro escolar, actividades, áreas de aprendizaje, programas, proyectos y estudiantes que se atiendan (Goddard et al, 2004).

De allí la importancia de la indagación en cómo los educadores desarrollan esas creencias y habilidades, así como los procesos psicológicos y personales involucrados en su formación y actuación cónsona y a favor de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Procesos de Metacognición, Autorregulación y Motivación implicados en el sentido de la Autoeficacia Docente. El sentido de autoeficacia docente como conjunto de creencias, expectativas, percepciones y juicios sobre la capacidad o competencia profesional del propio educador está relacionado y se produce mediante procesos metacognitivos, autorregulatorios y motivacionales, de acuerdo a diferentes investigadores en el área.

La Metacognición es definida por Flavell (1976) como:

...el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevante para el aprendizaje. Así, practico la metacognición (metamemoria, metaaprendizaje, metaatención, metalenguaje, etc.) cuando caigo en la cuenta de que tengo más dificultad en aprender A que B; cuando comprendo que debo verificar por segunda vez C antes de aceptarlo como un hecho; cuando se me ocurre que haría bien en examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál es la mejor, cuando advierto que debería tomar nota de D porque puedo olvidarlo... La metacognición hace referencia, entre

otras cosas, a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto. (p. 21)

La metacognición es un proceso consciente de conocimiento sobre el conocimiento propio, que aplica para cualquier ser humano, entre ellos los docentes, mediante el cual estos pueden analizar y evaluar sus conocimientos, habilidades y actitudes en su campo profesional, dándose cuenta de los factores internos o externos a sus propias capacidades que los influyen positiva o negativamente en el cumplimiento eficiente de sus actividades y retos profesionales que les corresponden asumir. De tal manera que, la formación de creencias de autoeficacia, requiere del componente metacognitivo para que a partir de ese “darse cuenta” o hacer consciente sus fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas, los maestros y profesores puedan asumir sus posturas de confianza y seguridad en sí mismos.

Flavell (1976) afirma que la metacognición está integrada por cuatro componentes: 1) conocimiento metacognitivo (valoración de debilidades y fortalezas de la persona, dificultades, exigencia y complejidad de la tarea y manejo de estrategias), 2) experiencia metacognitiva (hábitos en la aplicación de la metacognición), 3) metas cognitivas (propósitos de aprendizaje) y 4) estrategias (métodos a utilizar para mejorar los conocimientos y aprendizajes).

Es evidente en esta propuesta de Flavell (1976) que las creencias de

autoeficacia docente necesitan que el propio individuo revise su conocimiento sobre sí mismo, las tareas a realizar y las estrategias que domina para llevarlas a cabo, ya que la valoración que hace de su experiencia metacognitiva, las metas u objetivos que se plantee para avanzar y las estrategias que tenga que implementar para mejorar su desempeño le darán la información necesaria para concebirse como eficaz en su profesión.

Brown (1987) distinguió dos tipos de procesos metacognitivos: el conocimiento de la cognición y la regulación de la cognición. En el primero, hace referencia a los saberes que la persona tiene acerca de sus conocimientos y habilidades (lectura, escritura, matemática, resolución de problemas, entre otros) para ejecutar una acción particular. En el segundo, controla, guía y administra las estrategias necesarias para tener éxito en el cumplimiento de las operaciones de pensamiento que afectarán la ejecución de tareas específicas.

Es así como Brown (1987) introduce la regulación como proceso procedimental y operativo que acciona alternativas estratégicas que inciden en los cambios de pensamiento, conceptos y acciones. Sin embargo, en la definición clásica de Flavell (1976) se señala un aspecto estratégico sin haber sido conceptualizado con precisión como regulación o autorregulación.

La autorregulación ha sido ampliamente desarrollada por Zimmerman (1989, 1990, 1995) al punto que es la perspectiva de este autor la que prevalece en la actualidad. En esta visión se concibe la autorregulación como proceso de control personal y consciente de la cognición, la motivación y las

conductas, a través del cual se planifica qué hacer, para qué hacerlo y cómo hacerlo, se hace seguimiento o monitoreo al cumplimiento de las estrategias y técnicas planificadas, se detectan las fallas y dificultades que se presentan en la ejecución, se evalúan los avances y resultados para realimentar el proceso y el sujeto desarrolla sentimientos, percepciones y expectativas de autoeficacia por sus desempeños previstos.

Es evidente que en la conceptualización de Zimmerman, la autorregulación es un proceso complejo que aplica el control ejecutivo y operativo de la metacognición para aplicar alternativas de solución y hacer los cambios pertinentes a tiempo, maneja lo cognitivo, vigila las conductas, motiva las acciones y produce percepciones de eficacia en el dominio de competencias y la autodeterminación del ser humano para desenvolverse como ente social como lo plantea el principio de la agentividad humana.

Los procesos y estrategias de autorregulación tienen aplicación en diferentes habilidades, tales como la escritura, comprensión de textos, resolución de problemas, resiliencia ante problemas sociales y de salud, pero en el caso que compete a esta investigación, se enfatiza la autorregulación aplicada en los procesos de autoeficacia (Bandura, 1991, 1993; Zimmerman, 1989, 1990, 1995), agentividad personal (Bandura, 1989a) y motivación (Pintrich, 2000).

Así, el cambio en el sentido de la autoeficacia docente requiere que el mismo educador autorregule sus conocimientos, habilidades, creencias, expectativas, comportamientos y la motivación que impulsa decisiones

significantes de autodeterminación y agentividad personal. Todos estos procesos actúan en un paquete o estructura completa, cíclica y de múltiples interacciones.

En palabras de Bandura (1991):

En la Teoría Social Cognitiva la conducta humana está extensivamente motivada y regulada por el ejercicio continuo de la autoinfluencia. El mayor mecanismo autorregulativo funciona a través de tres subfunciones principales. Estos incluyen automonitoreo de uno mismo, sus determinantes y sus efectos; juicio de la conducta personal en relación a estándares personales y circunstancias ambientales; y autoreacción afectiva. La autorregulación también abarca el mecanismo de autoeficacia, el cual juega un rol principal en el ejercicio de la agencia personal por su fuerte impacto en el pensamiento, afecto, motivación y acción. (p. 248)

Con base en esta referencia se comprende que la autorregulación está compenetrada con la autoeficacia por cuanto esta tiene carácter autoevaluativo, predictor, afectivo y motivador. Inclusive, las expectativas de realizar con éxito las tareas docentes que forman la autoeficacia percibida influyen en el nivel de motivación personal de este profesional.

Hay otras dimensiones en las cuales se deduce la vinculación de la autorregulación con la autoeficacia:

- 1) Las creencias de autoeficacia afectan cómo operan las funciones de automonitoreo porque presuponen cuáles son y cuándo ocurren las fallas, cuáles son y cuándo ocurren los aciertos.
- 2) los docentes con fuerte autoeficacia percibida suelen atribuir sus fallas a la

falta o escasez de esfuerzo suficiente y los que tienen un débil sentido de autoeficacia lo asocian con carencia de habilidades y conocimientos, lo cual sirve como autoevaluación y realimentación para motivarse más o perder el interés en las tareas.

3) La autoeficacia incide en la función autorregulatoria de establecimiento o fijación de objetivos y metas, pues quienes tienen más confianza en sus capacidades se formulan objetivos más exigentes y aquellos que tienen poca o ninguna seguridad en sus competencias se plantean objetivos simples y poco retadores.

Por eso, es pertinente tener en consideración que Bandura (1982, 1986) explica que existe una capacidad autoreflexiva en el pensamiento autorregulatorio. Esta consiste en el análisis consciente de sus experiencias y la reflexión acerca de sus propios procesos de pensamiento, aplicando funciones de monitoreo y evaluación tanto de sus capacidades, como de sus diferentes creencias, expectativas y acciones. En esta capacidad autoreflexiva, la valoración de las creencias y juicios de autoeficacia es reafirmada como un proceso central y persuasivo en cada aspecto y proyección de la agencia humana que, en consecuencia, puede propiciar el logro efectivo o el incumplimiento del mismo.

Por consiguiente, se ha avanzado en un nuevo concepto: enseñanza autorregulada, es decir la aplicación de la autorregulación en los procesos de enseñanza a la luz de los planteamientos y hallazgos de la teoría social cognitiva y sus consideraciones en la autoeficacia docente y su conducta

competente (Schunk & Pajares, 2005; Mourad, 2009).

Esos autores plantean que la autorregulación de la enseñanza se incorpora al desarrollo de las competencias docentes que son formadas inicialmente por la incidencia de recursos de habilidades académicas que son manejadas e interpretadas mediante la continuidad de recursos propios como el establecimiento de niveles propios de desempeño, autoreforzamiento y autoeficacia, enfatizando la proactividad de los educadores como agentes humanos que son, a la vez, productos y productores de su entorno social.

En coherencia con las formulaciones de la autoreflectividad y la autorregulación de la enseñanza, Bandura (2005) distingue dos dimensiones de la autoeficacia: expectativas de desempeño y eficacia personal. En la primera, se habla de las creencias en que la realización de ciertas actividades, estrategias y el uso de recursos específicos tendrán como consecuencia desempeños determinados en los aprendizajes y rendimiento académico de los educandos. La segunda se refiere a las creencias sobre las competencias profesionales que se tienen para desenvolverse adecuadamente. Por supuesto, en ambas interactúan los procesos y funciones de la autorreflexividad y autorregulación.

Por otra parte, al analizar los aspectos abordados, se encuentra que hay un componente adicional siempre presente en la eficacia: la motivación. Componente que no actúa solo sino en concordancia con la metacognición, autorregulación, autoeficacia y eficacia colectiva. En este orden de ideas, se

tiene que partir de que Bandura (1991) afirma que las expectativas de eficacia son variables motivacionales.

En 1990, Schunk partió del modelo de autorregulación de la teoría social cognitiva (Bandura, 1986; Kanfer & Gaelick, 1986; Schunk, 1989) para reafirmar que la autorregulación está integrada por tres subprocesos: autoobservación, autojuicio y autoreacción que se influyen mutuamente y vinculan con dos procesos motivacionales principales (establecimiento de objetivos y autoeficacia) que, a su vez, están interconectados.

En el pensamiento de Schunk (1990), así como en el de Bandura, (1988), Locke, Shaw, Saari, & Latham (1981), establecerse objetivos es poderosamente motivacional en tanto a que tienen tres propiedades: especificidad, proximidad y dificultad de nivel. Cuando una persona tiene una autoeficacia percibida baja necesita objetivos específicos y próximos a los que juzguen fáciles de alcanzar para que al obtener el éxito esperado se incremente su autoeficacia.

En la medida en que el individuo tiene expectativas altas de autoeficacia se siente mejor con objetivos más arriesgados, menos próximos y de mayor dificultad y exigencia, pues al alcanzar el éxito predicho, se sentirá con un incremento significativo de sus creencias de autoeficacia. Internamente ocurre un feedback permanente y este fortalece las creencias, la motivación y el desempeño.

Se afirma entonces, que el sentido de autoeficacia es resultado de la variable motivacional denominada fijación de objetivos y que, además, esta

variable motivacional es producto de las percepciones de eficacia. Ambas son productos y productores a la vez de la otra, en combinación con los procesos metacognitivos y autorregulatorios.

En otras investigaciones, Locke & Latham (2002) explican que hay tres aspectos motivacionales que considerar en el establecimiento de objetivos: a) los objetivos seleccionados por los profesores indican lo que quieren obtener y la calidad de logro esperado; b) el compromiso de los docentes con el objetivo señala cuán animados, identificados y dispuestos están en llevar a cabo lo que se proponen; c) el desempeño aspirado en el objetivo establece cómo y hasta dónde son impulsados los educadores a destacarse en sus actividades, compararse con colegas y superarlos.

Esos tres aspectos motivacionales están incorporados en la formación de la autoeficacia docente porque fijarse objetivos genera beneficios como: 1) sentir autoeficacia por participar en actividades que les exigen un mayor compromiso y habilidades (Bandura, 1988; Schunk, 1989, 1995). 2) Por experimentar progresos significativos que los convierten en personas con más destrezas (Elliott & Dweck, 1988).

Sin embargo, Schunk (1995), en un documento sobre autoeficacia, motivación y desempeño, advierte que la autoeficacia no produce por sí sola un excelente desempeño si los conocimientos y habilidades necesarias para lograr los objetivos y funciones son débiles e insuficientes. En realidad, la autoeficacia incide como factor motivante que hace creer a las personas que pueden hacer algo y dedicarse a mejorarse a sí mismos. Es una variable

predictiva positiva o negativa que puede hacer ascender o hundir a la persona.

Esta perspectiva, muy importante para clarificar el valor del concepto, es explicada en un modelo en el cual Schunk (1995) aporta que la autoeficacia se forma inicialmente a través de la acción influyente del apoyo social, cualidades propias de cada persona y experiencias previas (es evidente aquí la presencia de los recursos de influencia de la autoeficacia percibida propuestos por Bandura). Esta formación inicial continua incrementándose en el tiempo, fortaleciendo o debilitando la autoeficacia, pero en la medida en que se enfrentan diversas tareas, ocurren influencias personales y sociales (de nuevo la presencia de los recursos de influencia de Bandura) que interactuando generan motivación, autoeficacia y, en última instancia, una motivación fuerte o débil en dependencia con el nivel logrado de autoeficacia.

Una autoeficacia percibida débil tiene consecuencias negativas a nivel motivacional y esto afecta el desempeño y la permanencia en la profesión docente. Al respecto, Blackburn & Robinson (2010) subrayan que en los Estados Unidos de América, EUA, existe una gran escasez de docentes competentes desde la década de los años 1980, especialmente en la educación agrícola, ya que una parte significativa de los educadores se retiran en sus primeros años de servicio. En este planteamiento, se asoma un nuevo constructo, el de la satisfacción laboral e inclusive se cita a The National Educational Association (NEA), la cual afirma que en el 2004 un

millón de docentes veteranos estaban próximos al retiro y que EUA necesitaría más de dos millones de docentes eficientes en los próximos 10 años, lo cual implicaría realizar un trabajo complejo y muy exigente desde los programas educativos dada la insuficiencia de profesionales plenamente preparados en el área.

Igualmente, se citan datos de The National Center for Educational Statistics (NCEE), también de EUA, que presentó un estudio realizado entre 1999 y 2001, en el cual se concluye que la docencia es la profesión con el mayor porcentaje de retiros a nivel nacional, un 16 %; un dato que hace pensar en un presente y un futuro próximo nada halagador para el sector educativo estadounidense y su necesidad de talento docente.

Blackburn & Robinson (2010) afirman que las investigaciones previas y en curso indican que la autoeficacia y la motivación relacionadas producen niveles de satisfacción laboral que son positivos en el caso de los docentes que se mantienen trabajando en su profesión y negativos en los que renuncian en los primeros años de servicio, con lo cual se evidencian las hipótesis presentadas por otros autores y abren la puerta a nuevas líneas de investigación que encuentren los múltiples factores contextuales que inciden en la insatisfacción laboral, los bajos índices de eficacia percibida y los pobres niveles de motivación.

En esa línea de investigación, King-Sears & Baker (2014) destacan dos estudios previos que evidencian relaciones estadísticamente positivas entre las variables comentadas: 1) Ware & Kitsantas (2007), quienes hallaron

implicaciones directas y positivas entre la fuerza de la autoeficacia y la satisfacción laboral; 2) Fisher (2011), quien encontró que tanto los docentes novatos como expertos cuando presentan stress y síndrome burnout (docente quemado o fundido) tienen como un factor agravante de su condición su insatisfacción laboral.

Al introducir el término burnout, hay que definirlo como un síndrome de cansancio emocional, despersonalización y reducción de la confianza en sí mismo característico de individuos en diferentes profesiones u oficios (Maslach & Jackson, 1981; Maslach, Jackson & Leiter, 1996). Esta enfermedad física-somática-emocional suele producirse cuando el individuo siente que las exigencias del contexto y del trabajo al cual se dedica superan sus posibilidades y no encuentra cómo atenderlas de forma idónea.

Skaalvik & Skaalvik (2010) aportan que el burnout es el resultado de stress de larga duración principalmente en trabajadores de servicios sociales como los educadores. Agrega, también, que los docentes pueden sentir stress por varias razones, pero que la mayoría pueden lidiar con él.

Maslach & Jackson (1981) identifican tres síntomas principales del síndrome burnout: baja realización personal, agotamiento físico y emocional y despersonalización. La baja realización personal se caracteriza por la sensación de inconformidad de la persona con sus logros y avances, a los cuales considera insuficientes para lo que se ha propuesto; en consecuencia se siente incompetente, pesimista, impotente y conformista con lo que pasa porque no cree que haya posibilidades de cambios ni siquiera que él pueda

generarlos.

El agotamiento físico y emocional se expresa en un desgano, falta de ánimo y escaso compromiso con las funciones y actividades asociadas a problemas neurológicos, cardíacos, hipertensión, entre otros. La despersonalización se demuestra con las relaciones vacías, carentes de afecto y emocionalidad cálida entre el docente, sus colegas, estudiantes o representantes de estos, debido a que inconscientemente el educador quiere evitar contacto directo o comprometerse con las personas de su contexto laboral para evitar involucrarse en algo que no quiere. La despersonalización representa la pérdida progresiva de la personalidad y la humanidad exteriorizada ante los demás.

Vistos así, los síntomas del síndrome del docente quemado o fundido, se comprende la importancia de las indagaciones para descubrir por qué se produce y cuáles factores o componentes están involucrados en él. En atención a esta necesidad, se han encontrado resultados divergentes. Hanaken, Bakker & Schaufeli (2006), así como Schaufeli & Salanova (2007) hallaron una correlación negativa entre burnout y motivación. Chwalisz, Almaier & Russell (1992), Evers, Browsers & Tomic (2002) y Friedman & Farber (1992) consiguieron una relación moderada entre eficacia docente y burnout. Al contrario, Skaalvik & Skaalvik (2007) hallaron una fuerte relación entre eficacia docente y burnout al utilizar un modelaje ecuacional estructural.

Por otro lado, Brown (2012), en la revisión narrativa que

hizo de 11 investigaciones, informó que hay correlaciones negativas entre autoeficacia docente y dos de las dimensiones contenidas en el Maslach Burnout Inventory-Educator Survey (MBI-ES), un instrumento basado en una interpretación multidimensional del burnout (Maslach, 1981, 1996). En concreto, las relaciones negativas se consiguieron entre la autoeficacia docente y cansancio emocional y entre la primera y despersonalización, pero se encontraron correlaciones positivas entre autoeficacia docente y bajo compromiso personal, principalmente en los indicadores de autoeficacia en la gerencia del aula.

Sin embargo, por los resultados presentados no hay acuerdo sobre las relaciones existentes entre las dos variables principales (autoeficacia docente y síndrome del docente quemado) y, por lo tanto, no se han hecho conclusiones definitivas.

El sentido de Autoeficacia Docente en acción. Las teorías y postulados sobre el sentido de autoeficacia docente han sido enriquecidas con la realización de diferentes investigaciones científicas de metodología cuantitativa, cualitativa y mixta en varios países del mundo, entre la primera y segunda década del siglo XXI. A continuación, se presenta una síntesis de algunos de estos estudios significativos, agrupados por las variables, aspectos de interés (funciones, actividades y tareas específicas de los educadores), metodología y resultados similares.

Las relaciones existentes entre el sentido percibido de autoeficacia y el abordaje de la evaluación educativa por los docentes fueron investigadas

por Karaca (2008) en centros de educación primaria y media de Turquía. En este caso, el autor encontró correlaciones directas y significativas entre ambas variables, principalmente en aquellas instituciones educativas en las que la condición del clima escolar o ambiente de trabajo, se manifiestan en características y prácticas gerenciales y pedagógicas particulares que producen un estilo de persuasión social eficiente. Es así como se encontró que la autoeficacia docente era más alta cuando existían directores, colegas docentes y supervisores, que orientaban, formaban y valoraban eficientemente el ejercicio y actitud de los educadores en la aplicación de los procesos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Una indagación sobre cuáles eran las creencias de autoeficacia docente en la enseñanza de habilidades motrices, con atención a los géneros de los maestros y su motivación hacia la educación física, fue realizada por Callea, Spittle, O'Meara & Casey (2008) en escuelas primarias de Australia. Esta investigación concluyó que las correlaciones entre autoeficacia, motivación hacia la educación física y práctica de actividades de esta área eran ligeramente positivas, aunque más altas en el caso de los docentes del género masculino. En este sentido, se reafirmó que el sentido de autoeficacia en una función específica del educador, puede orientar su percepción sobre la calidad de su trabajo en ese aspecto e impulsarlo a involucrarse más en el mismo.

Otra investigación sobre cuál es el sentido de eficacia con respecto al abordaje de otra función específica de los educadores (cumplimiento de

leyes sobre la educación especial), fue adelantada por Isbell y Szabo (2015) en escuelas con niños que tenían compromisos y dificultades diferentes y que debían ser beneficiados con el proceso de inclusión social y escolar. En este estudio se halló relación directa e importante entre la autoeficacia y el avance en la disposición hacia la implementación de las normativas y requerimientos legales; además, se hicieron aportes para validar un nuevo instrumento de recolección de información al respecto que fue utilizado en este estudio. De esta manera, las creencias de autoeficacia se vislumbraron como necesarias para la conducción de la confianza, actitud y profesionalismo de los maestros en diferentes funciones y tareas.

Las implicaciones que se producen entre el nivel del sentido de autoeficacia, el desempeño estudiantil y las relaciones docente-alumno, condicionadas por aspectos demográficos de los educadores (edad, género, años de servicio) fueron indagadas por varios autores. El primer estudio, lo hicieron Yeo, Ang, Chong, Huan & Quek (2008), en profesores de liceos de Singapur, quienes concluyeron que los docentes expertos y de mayor edad tienen los niveles más fuertes de autoeficacia en estrategias instruccionales, gerencia de aula y compromiso estudiantil. Sin embargo, los niveles de autoeficacia en el manejo de las relaciones docente-alumnos, decrecen conforme los educadores tienen más edad y más años de servicio, quizás por la brecha generacional.

El segundo estudio, fue aplicado por Hsing-Fu, & De-Huei (2015), en escuelas primarias de Taiwán. En esta investigación, se encontró que los

docentes novatos tenían más creencias de su autoeficacia para manejar las relaciones con los estudiantes en comparación con los docentes expertos, pero estos últimos se sentían más eficaces en las estrategias didácticas que utilizaban. Además, los novatos valoraron más las experiencias vicarias en el fortalecimiento de su autoeficacia, y los expertos le daban mayor importancia a sus experiencias magistrales.

Al comparar ambos estudios, se puede decir que los docentes novatos confiaron más en la observación y análisis del desempeño de sus colegas referentes (experiencias vicarias) y que, por su juventud, se sentían más seguros y cercanos con los niños para construir relaciones afectivas más sólidas, caracterizadas por la empatía. Al contrario, los docentes expertos tenían mucha seguridad en sí mismos y mantenían memoria de sus experiencias magistrales que utilizaran en casos similares, pero la madurez de su edad afectaba la posibilidad de generar relaciones afectivas empáticas con los educandos.

El poder influyente de la autoeficacia, también fue directamente estudiado en su relación con la orientación a la meta (motivación), desempeño docente, estrategias de aprendizaje y rendimiento estudiantil en 16 investigaciones recientes.

La primeras 14 de ellas fueron desarrolladas por: a) Fernández (2008) en Perú; b) Ahmad (2011) en Pakistán; c) Rubbie-Davies, Flint & McDonald (2012) en Nueva Zelandia; d) King-Sears & Baker (2014) en Estados Unidos; e) Skaalvik & Skaalvik (2014) en Noruega; f) Pinchevsky & Bogler

(2014) en Israel; g) Wagner & Imanuel-Noy (2014) en Israel; h) Kurt (2014) en Turquía; i) Fleckenstein, Zimmerman, Köller & Möller (2015) en Alemania; j) McKinney (2015) en Estados Unidos; k) Mazlum, Dasta & Cheraghi (2015) en Irán; l) Klaijsena, Vermeulena & Martensa (2015); ll) Wyatt (2015) en Omán; m) Cole & Morris (2015) en Estados Unidos.

Esos investigadores coincidieron en concluir que las percepciones de autoeficacia de los docentes de educación primaria y media estaban directa y significativamente relacionadas con la motivación intrínseca que poseían y con la motivación extrínseca que recibían del personal directivo u otras fuentes de persuasión social. Igualmente, tuvieron encuentros concluyentes en que ese sentido de autoeficacia y motivación fueron muy predictivos en cuanto a la utilización pertinente de estrategias didácticas y las posibilidades de rendimiento estudiantil.

Hay que aclarar que: 1) Al menos una de esas investigaciones resaltó la necesidad de hacer más indagaciones sobre las relaciones entre autoeficacia y creatividad, la cual no es una tarea específica sino una competencia; 2) todas destacaron la presencia de diferentes recursos de influencia en la autoeficacia y la motivación intrínseca; 3) ninguno de los estudios destacó la motivación intrínseca como un recurso de influencia, al contrario lo concibieron solo como un componente de la autoeficacia.

Las otras investigaciones relacionadas con estos 14 estudios, son las de Oakes, Lane, Jenkins & Booker (2013) y Skinner, Babinski & Gifford (2014), ambas realizadas en Estados Unidos. Estos investigadores

consideraron el trabajo de los educadores con alumnos en situaciones límites, de riesgo y contextos sociales difíciles. Los resultados y conclusiones enfatizaron que los niveles altos de autoeficacia coincidieron con niveles altos de confianza en el tratamiento de los casos de alumnos acosadores y acosados, que esos altos niveles estaban asociados con su motivación intrínseca, con su formación profesional y con la persuasión social permanente que recibían de los directores de las instituciones educativas.

No obstante, al igual que la motivación en otros estudios, la formación profesional fue destacada como un componente y no un recurso de influencia. Al contrario, sí se puntualizó la persuasión social del director como recurso.

Otros estudios científicos se han concentrado en profundizar si la autoeficacia y la eficacia colectiva docente están relacionadas entre sí y si existen conexiones entre ellas y aspectos personales como síndrome burnout y satisfacción laboral, así como aspectos externos tales como el apoyo de padres y representantes, el apoyo y liderazgo directivo y las conductas conflictivas y disruptivas de los educandos.

En esos ámbitos de estudio, han destacado los trabajos de: 1. Skaalvik & Skaalvik (2010) en Noruega; 2. Market (2013) en Estados Unidos; 3. Chen & Yeung (2015) en Australia; 4. Merino & Lucas (2016) en España. Estos autores evidenciaron que la autoeficacia y la eficacia colectiva docente se desarrollan de forma directamente proporcional por la acción importante de factores externos como la orientación y liderazgo del personal directivo, el

papel como mentores de algunos colegas docentes muy experimentados, el apoyo de los padres y representantes y las experiencias magistrales que se han vivido en el trabajo con los alumnos, pese a sus conductas negativas.

Igualmente, en esas investigaciones se halló que los educadores eficaces se sentían satisfechos laboralmente y que la existencia de síntomas de síndrome burnout como el stress laboral, no los afectaba lo suficiente como para que sus creencias de eficacia y satisfacción laboral se vieran disminuidas, ya que el contexto escolar los fortalecía.

Por otro lado, Ipek & Camadan (2012) compararon los niveles de autoeficacia y actitudes hacia la enseñanza de docentes expertos y novatos en Turquía; correlacionados con aspectos como la edad, género, años de experiencia profesional y nivel de estudios. En esta exploración, se consiguió que los docentes expertos aventajaban a los novatos en sus creencias de autoeficacia y esto se incrementaba con sus años de servicio.

Sin embargo, los docentes novatos superaban a los expertos en cuanto a sus actitudes hacia la educación y este hallazgo era más fuerte entre educadores en formación, quienes todavía no habían obtenido su título profesional. Precisamente, estos docentes que no habían ingresado al campo laboral no habían recibido el impacto de convivir y trabajar con los factores contextuales que no siempre son alentadores en las escuelas y comunidades circundantes.

Otro resultado que se encontró fue que las maestras tenían percepciones mejores de autoeficacia y actitudes más positivas hacia la

educación que los maestros, dado que la carrera docente en primaria en Europa está, principalmente, atendida por mujeres y ellas, tradicionalmente se sienten más adaptadas al cumplimiento de las funciones y tareas propias de este nivel de estudios que sus colegas varones.

Por otra parte, sobre la influencia de la formación profesional, edad, género, situación laboral y años de servicio en el sentido percibido de eficacia docente para educar alumnos regulares de forma integral, niños de educación especial en el uso de aplicaciones de internet y estudiantes regulares en la aplicación de un programa de lectura, destacaron los trabajos de Shaukat (2012) en Pakistán, Andreassen y Bråten (2013) en Noruega y Harris (2015) en Estados Unidos.

Estas indagaciones coincidieron en encontrar relaciones directas significativas entre la formación profesional y la situación laboral docente (titulares) con respecto a sus creencias declaradas de autoeficacia para implementar con disposición positiva y éxito el reto educativo que se les propuso. Particularmente, los docentes expertos se presentaron más sólidos en la confianza hacia su formación, estrategias de enseñanza y gerencia de aula en los trabajos realizados en Pakistán y Estados Unidos, pero en el desarrollado en Noruega, fueron los educadores más jóvenes que tenían más hábitos, conocimientos y disposición para el uso de la internet, quienes calificaron mejor en la autoeficacia, ya que su ámbito de ejercicio profesional exigía mayor creatividad e innovación (internet aplicada en la educación especial).

Otro aporte importante de estos tres estudios es que los docentes más jóvenes e innovadores valoraron más la influencia de sus colegas docentes pares y sus propias experiencias magistrales en esa convivencia creativa de exploración de nuevos medios, estrategias y recursos que las acciones del personal directivo o supervisor. Por otra parte, los docentes masculinos que destacaron en su autoeficacia en Pakistán, confiaron más en su manejo disciplinario de la gerencia de aula que las profesoras y esto puede ser una característica muy común en sociedades tradicionalmente patriarcales como la paquistaní. Estas características significativas hacia un género de maestros en particular no surgieron en las otras dos investigaciones.

En otro orden de ideas, existe una investigación retrospectiva muy significativa sobre cómo docentes expertos de Estonia, valoraron la formación profesional que recibieron en su época de novicios para desarrollar su sentido de autoeficacia a lo largo de sus años de servicio profesional. Este estudio fue realizado por Meristo, Ljalikovab y Ljöfströmc (2013), quienes concluyeron que los supervisores y mentores jugaron un papel importante en el surgimiento de creencias de autoeficacia en esos docentes novicios que estaban haciendo pasantías en instituciones educativas para completar su preparación universitaria de pregrado y esto fue clave para su ingreso y desempeño con éxito en el campo laboral docente.

En este caso, si bien se reconoció el poder de la persuasión social de los supervisores y docentes tutores, no se resaltó el papel de todo el

personal docente de las instituciones educativas a las que fueron asignados porque no hubo integración directa en el trabajo colectivo con estos. En ese sentido, se recomendó favorecer la integración con todo el colectivo docente para estimular la formación de maestros nuevos más seguros y eficaces.

Por último, Gau & Hung (2014), pusieron a prueba las creencias de autoeficacia de maestras de educación inicial de Taiwán, en cuanto a sus perspectivas de éxito en la atención de niños con asma. Para esto, atendieron aspectos como la formación profesional, comunicación con los padres de los niños asmáticos, la aplicación de patrones de protección de salud y reacción de las docentes ante crisis asmáticas.

Esta investigación condujo a la validación del cuestionario que evaluaba la autoeficacia de docentes de educación inicial que atendían niños asmáticos, pero no indagó en los recursos de influencia en la autoeficacia, por lo cual, concluyó que se requiere profundizar al respecto, ya que las iniciativas de formación profesional mediante charlas no era suficiente para fortalecer la autoeficacia.

De las 32 investigaciones analizadas, 24 fueron de metodología cuantitativa, principalmente estudios correlacionales. Cuatro trabajos fueron de metodología cualitativa, de los cuales dos tenían el enfoque de Estudio de casos, uno fue de Teoría Fundamentada y el cuarto fue fenomenológico. Tres fueron investigaciones con metodología mixta (cuali-cuantitativa) y sólo hay uno de tipo documental (Ver Anexo A).

Pese a las pocas investigaciones escogidas de métodos cualitativos y,

menos aún, de Teoría Fundamentada; las escogidas significaron un aporte importante para la realización de esta investigación por los constructos y variables utilizadas y los contextos de estudio. Por otra parte, hay que considerar que gran parte de los estudios realizados a nivel cualitativo y con Teoría Fundamentada sobre creencias y percepciones de eficacia, se han hecho entre profesionales de la salud como médicos, enfermeras y paramédicos, y que en educación hay una proliferación relevante de estudios que se centran en la eficacia percibida de los estudiantes en sus desempeños académicos.

Es por ello que, al revisar estas investigaciones y muchas otras reportadas en revistas científicas arbitradas, se puede coincidir con lo que ya afirman Tschannen-Moran et al (1998) sobre que la gran mayoría de las investigaciones en eficacia docente se realizaban con metodología cuantitativa, pero que el uso de la metodología cualitativa había sido subvalorado y casi inexistente, al punto que había sido “aplástamente omitida”, perjudicando la posibilidad de profundizar en la comprensión de cómo funciona u opera en contextos reales y concretos.

En esa línea de discurso, Henson (2001) y Wheatley (2005), en documentos diferentes, explican que casi todos los estudios publicados de eficacia docente en el siglo XX y en el actual siglo XXI están basados en análisis correlacionales y de datos cruzados obtenidos de la aplicación de escalas y surveys, por lo cual se hace necesario diversificar las metodologías de investigación incluyendo las cualitativas y longitudinales para hacer

progresar y madurar más los constructos, dando respuestas a muchas preguntas sin resolver como por ejemplo cómo se desarrolla, de qué manera interactúan los recursos de influencia en ella, por qué pueden ser contradictorios los autorreportes de autoeficacia y eficacia colectiva docente con el desempeño y competencia demostrada .

Por consiguiente, el campo de la eficacia docente es una línea de investigación muy viva, interesante e importante que clama por nuevas indagaciones que se atrevan a utilizar otro tipo de metodologías que permitan poner en consideración las voces, experiencias y humanidad compleja de los educadores desde la realidad concreta en la que interactúan para que aporten mucho más que datos de selección múltiple en un cuestionario y se dispongan a conversar y compartir sus vivencias, encuentros y desencuentros con el inestable y confuso mundo de la enseñanza y el aprendizaje en los diversos espacios escolares (inicial, primaria, media, universitaria).

Preguntas de Investigación

Las interrogantes que se pretenden responder en esta investigación son: ¿cuáles son los recursos que influyen en el desarrollo del sentido de autoeficacia de docentes de Educación Primaria?, ¿cómo se interrelacionan esos recursos de influencia en el desarrollo del sentido de autoeficacia docente?, ¿cómo se produce la correspondencia y coherencia entre el sentido declarado de autoeficacia docente y la calidad del desempeño profesional demostrada?

Objetivos

Objetivo General. El objetivo general que se ha formulado en este estudio es: Analizar cómo se produce el desarrollo del sentido de la autoeficacia docente y la correspondencia y coherencia entre esta expectativa y la calidad del desempeño profesional en educadores de educación primaria en Venezuela.

Objetivos Específicos. Los objetivos específicos preliminares que orientarán esta investigación serán: 1) Reconocer los recursos de influencia en el desarrollo del sentido de la autoeficacia docente; 2) Comprender cómo se interrelacionan los recursos de influencia del sentido de la autoeficacia docente en su proceso de desarrollo; 3) Explicar cómo se produce la correspondencia y coherencia entre el sentido declarado de autoeficacia docente y la calidad del desempeño profesional.

Capítulo III. Metodología

El Capítulo III consiste en la presentación de los métodos y procedimientos a aplicar para recabar la información entre los informantes claves. Para cumplir con esta tarea se formula nuevamente el enunciado del problema, se caracteriza el tipo y diseño de la investigación implementada, se indican las características de los participantes (población y muestra), los instrumentos de recolección de datos, los criterios de validez y confiabilidad, los procedimientos de aplicación de los mismos, el procesamiento y análisis de datos, las limitaciones que afectaron el proyecto, las consideraciones éticas tomadas en cuenta y el cronograma de actividades cumplido.

Enunciado del Problema

El problema que se investigó fue cómo se produce el desarrollo del sentido de autoeficacia docente, así como la correspondencia y coherencia entre esta y la calidad del desempeño profesional demostrado por los educadores.

Tipo y Diseño de Investigación

El estudio realizado se corresponde con las características del tipo de investigación de campo. Está enmarcado dentro de este tipo de investigación porque en él se realizó un análisis sistemático de una situación que ocurre en una realidad concreta y específica, un grupo humano en particular; cuyo problema ha sido explicado a partir de la recolección de datos obtenidos de forma directa de dicha realidad, es decir que es una investigación que utilizó datos originales o primarios para presentar y analizar los resultados

(Universidad Experimental Libertador, UPEL, 2004).

Por otro lado, partiendo de las consideraciones de Arias (2012), esta Investigación, también, es explicativa debido a que indagó en el por qué se produce y se desarrolla el problema (recursos de influencia en el sentido de la autoeficacia docente y cómo podría corresponderse éste con el desempeño y logro de los educadores). Sin embargo, no se propusieron hipótesis preliminares, ya que se implementó un diseño metodológico cualitativo correspondiente al enfoque de la Teoría Fundamentada.

Sobre la Teoría Fundamentada, Gaete (2014) explica:

... supera las limitaciones del tradicional análisis de contenido aplicado a las investigaciones cualitativas, permitiendo al investigador social otorgar un valor agregado importante a las experiencias y puntos de vista aportados por las personas que están relacionadas o afectadas por una problemática social, a través del desarrollo de teorías substantivas que intentan explicar de manera más precisa dichas problemáticas. (pp. 170-171).

Se entiende que la Teoría Fundamentada no se conforma solo con obtener las informaciones de los participantes sobre el asunto y contexto de investigación e interpretar los contenidos que ellos aportan, más bien construye teorías relevantes y significativas sobre la base de las aportaciones vivenciales de estos individuos, quienes conocen, viven, crean o sufren el contexto y el problema objeto de estudio.

La Teoría Fundamentada, proveniente de los autores Glaser & Strauss (1967) y, actualmente dividida en dos grandes escuelas: la de Glaser (2000)

y la de Strauss & Corbin (2002), plantea la investigación cualitativa mediante la búsqueda, análisis e interpretación de informaciones aportadas por personas de contextos específicos que viven el problema, son sus víctimas, causantes o beneficiarios y que, por ende, tienen sus propias creencias, opiniones y teorías sobre lo que esté ocurriendo, por qué sucede, cuáles consecuencias genera y las posibles soluciones. Por supuesto, estos datos se comparan, relacionan entre sí y surgen categorías, subcategorías y teorías que son comparadas con las teorías académicas existentes, lo que da lugar a la producción de una teoría substantiva, bien asentada en la realidad concreta con los aportes de los participantes.

La Teoría Fundamentada propuesta por Glaser & Strauss (1967) tiene como fundamentación teórica el Interaccionismo simbólico de Blumer (1969) y Mead (1964), quienes plantean la búsqueda de significados que tiene toda la producción cultural o humana, entre ella sus artefactos e invenciones, sus gestos, palabras, expresiones, entre otras que se manifiestan en las diferentes relaciones humanas. En esta búsqueda se construyen los significados del contexto social a partir de las opiniones y perspectivas de los seres humanos que interactúan entre sí, de cuyos comentarios y expresiones surgen los datos que son analizados y producen la teoría asentada en la realidad de los participantes de dicho colectivo social (Giraldo, 2011).

Participantes

Población. La población que se seleccionó para recolectar la información estaba compuesta por un total de 26 educadores, con edades

diversas y diferentes años de servicio profesional. De este total, 21 eran docentes de aula y cinco eran directivos de cinco instituciones educativas públicas de Educación Primaria, dos de ellas ubicadas en sectores rurales y las otras tres en sectores urbanos del Municipio Caroní del Estado Bolívar.

No se tomaron todos los 30 maestros mencionados en la impresión diagnóstica que se explicó en el planteamiento del problema porque nueve no pudieron continuar en la investigación por diferentes razones personales. Algunos de ellos renunciaron a sus cargos como docentes de escuelas públicas (debido a razones económicas, administrativas o políticas que no se pueden abordar en esta investigación por escapar de la delimitación del objeto de estudio) y otros se ausentaron un largo tiempo por operaciones quirúrgicas y reposos médicos.

Muestra. La muestra en la Teoría Fundamentada parte de un muestreo teórico, el cual es definido por sus creadores, Glaser & Strauss (1967), de la siguiente manera:

El muestreo teórico es el proceso de recolección de datos para la generación de teoría, por lo cual el analista colecciona, codifica y analiza conjuntamente sus datos y decide qué datos reunir próximamente y dónde encontrarlos para desarrollar su teoría como emerja. Este proceso de recolección de datos es controlado por la teoría emergente, ya sea sustantiva... Las decisiones iniciales para la recolección teórica de datos están basadas solamente en una perspectiva sociológica general y en un asunto general o área problema... Las decisiones iniciales no están basadas en una estructura teórica preconcebida. (p. 45)

En este sentido, en la Teoría Fundamentada, el muestreo teórico parte de unas primeras entrevistas a ciertas personas de quienes se obtienen informaciones que conllevan a definir nuevos informantes claves o a precisar quiénes son los más idóneos para ir construyendo una teoría que emerja de sus experiencias, comentarios e interpretaciones.

Es por ello que Glaser & Strauss (1967) afirman que en la Teoría Fundamentada no se puede partir de un grupo de personas preestablecido para ser abordado con fines de recolección de datos, al contrario este se va modificando en la medida en que se avanza en la investigación, se encuentra que hay individuos que son más pertinentes y consistentes en las informaciones que aportan y se saturan las categorías surgidas en el proceso.

En este sentido, los informantes claves que se tomaron en este estudio fueron ocho docentes de aula y dos directores de escuelas públicas del Municipio Caroní del estado Bolívar. Estas personas formaban parte de la muestra (21 maestros y cinco directores) a la cual se le aplicó los instrumentos de recolección de información.

Estos ocho docentes de aula y dos directores, que conformaron los 10 informantes claves, fueron quienes ofrecieron las respuestas más amplias, iluminadoras y profundas, además de demostrar ser más coherentes y congruentes con las acciones destacadas en su desempeño profesional en sus aulas de clases, cierres de proyectos de aprendizaje y como gerentes de sus instituciones educativas.

Instrumentos

Los instrumentos de recolección de informaciones que se utilizaron fueron entrevistas semiestructuradas (Ver Anexos B y C), grabaciones de audio, registros de observaciones sobre evaluaciones de acompañamiento pedagógico de los docentes en las aulas (Ver Anexo D) y evaluaciones de los cierres de proyectos de aprendizaje (Ver Anexo E).

Las entrevistas semiestructuradas se caracterizaron por ser coloquiales, informales, con preguntas abiertas para permitir la libertad y amplitud de respuestas por parte del entrevistado y, aunque hubo muchas preguntas iniciales o principales que sirvieron de guía, las interrogantes complementarias surgieron paulatinamente, mientras se ganó mayor confianza y empatía entre entrevistador y entrevistado, de manera que se pudieron obtener los datos más fidedignos de la experiencia de vida profesional y perspectivas personales de los docentes participantes en cuanto a ejemplos, anécdotas y aclaratorias sobre opiniones.

De esta forma, se fue coherente con la metodología cualitativa propuesta por autores como: Kvale (1996), Valles (2002) y Martínez (2006).

Es importante aclarar que, por las particularidades de la Teoría Fundamentada, las entrevistas se hicieron continuamente en forma de entrevistas de seguimiento para retomar aspectos destacados, dudas y profundizar al respecto, lo cual permitió saturar las informaciones adicionales (Barreto, 2013). Igualmente, estas entrevistas fueron registradas en dos formatos: de forma escrita y en grabaciones de audio.

Además, el investigador hizo registros de observaciones del desempeño profesional de los docentes en la ejecución de clases en sus aulas (Ver Anexo D) y en los cierres de PA (Ver Anexo E) durante el segundo y tercer lapso del año escolar 2015-2016 y el primer lapso del año escolar 2016-2017, lo cual permitió percibir y valorar el desempeño de los docentes de la muestra en diversas actividades y tareas ordinarias, de tal manera que se pudieron utilizar estos datos para avanzar en el proceso de triangulación metodológica (Goulding, 2013).

Por otra parte, el tesista elaboró memos para tomar nota de los aportes surgidos en las entrevistas y las interpretaciones que se hicieron en el proceso de comparación constante (Glaser, 1978; Strauss & Corbin, 2002), lo cual facilitó el avance de la codificación abierta en la extracción de categorías y dimensiones para, luego, construir con ellas la codificación axial y selectiva.

Validez y Confiabilidad de los Instrumentos. Como la investigación realizada fue de metodología cualitativa, la validez y la confiabilidad de los instrumentos no pueden juzgarse según los parámetros de la metodología cuantitativa ni de los paradigmas positivistas.

Ante los criterios convencionales de validez y confiabilidad, se presentan criterios alternativos propuestos por Lincoln & Guba (1985), tales como: credibilidad y confirmabilidad.

La credibilidad ha sido asumida como una acepción similar a la de validez interna, ya que plantea que debe haber un gran parecido entre los

las realidades construidas por los informantes claves y las reconstrucciones teóricas hechas por el investigador a partir de los aportes de dichos informantes (Hidalgo, 2005).

En este estudio, la credibilidad se sustentó en que el autor debió realizar un trabajo competente, arduo, con suficiente permanencia en los escenarios de indagación (15 meses, desde septiembre de 2015 hasta diciembre de 2016, a razón de cuatro horas durante cinco días a la semana, para un total de 20 horas semanales) mediante entrevistas semiestructuradas y evaluación del desempeño de los docentes en sus aulas y cierres de proyectos de aprendizaje de los participantes para que los datos, resultados e interpretaciones teóricas se correspondieran con las opiniones dadas por la muestra, de tal manera que esta confirmara las mismas como muy próximas a sus realidades, pensamientos y sensaciones.

Igualmente, la credibilidad también se fortaleció por el uso de diferentes instrumentos de recolección de información, lo cual favoreció la aplicación del proceso de triangulación. De esta manera, para lograr los objetivos específicos 1 y 2, se utilizaron las entrevistas semiestructuradas en la muestra de maestros y directores, a fin de relacionar las opiniones de los docentes de aula con las de sus jefes y supervisores inmediatos (directores).

Estas entrevistas fueron implementadas en dos o tres sesiones por entrevistado, de acuerdo con las particularidades y limitaciones de cada participante y en atención a las respuestas dadas y dudas surgidas, brindando la posibilidad de reformular ítemes y reflexionar respuestas .

Para lograr el objetivo específico 3, se aplicaron las entrevistas semiestructuradas a ambos tipos de docentes (de aula y directivos) en las sesiones que fueron necesarias por entrevistado y los instrumentos de evaluación de desempeño profesional (acompañamiento pedagógico en las aulas y evaluación de los cierres de proyectos de aprendizaje). Los instrumentos de evaluación del desempeño fueron administrados en tres momentos a los maestros: segundo y tercer lapso del año escolar 2015-2016 y primer lapso del año escolar 2016-2017.

La confirmabilidad se refiere a que en esta investigación existe cierto grado de neutralidad porque, aunque al realizarse el proceso de interpretación de respuestas de los entrevistados para seleccionar y construir categorías y dimensiones y desarrollar los procesos de codificación, el autor aportó sus conocimientos, más aún cuando el mismo es personal supervisor y directivo de escuelas públicas, esto no tuvo como consecuencia la alteración de los comentarios y opiniones de los informantes claves.

En este sentido, los datos y resultados pueden ser confirmados ante los participantes y en los archivos de las oficinas de las direcciones de las escuelas escogidas para desarrollar este estudio.

Procedimientos

El procedimiento de realización de la investigación se hizo de acuerdo con la metodología de Strauss & Corbin (2002). Para ello se cumplieron cinco momentos: 1) Contextualización de fuentes secundarias (revisión de la literatura y de datos organizados y presentados por otras fuentes sobre el

contexto de estudio); 2) Selección de informantes claves; 3) Aplicación de los instrumentos de recolección de informaciones; 4) Interpretación y Análisis de los datos obtenidos en los instrumentos: aplicación del Método de la Comparación constante, Codificación (Abierta, Axial y Selectiva); 5) Resultados, Teorización y Hallazgos.

Las características de la Teoría Fundamentada exigieron que los momentos tres y cuatro fluyeran de forma simultánea porque siempre se requirió la continuidad de la aplicación de los instrumentos para recabar suficientes datos, confirmarlos mediante la triangulación de instrumentos e informaciones que conllevaron al desarrollo de una teoría substantiva.

Procesamiento y Análisis de los Datos

El procesamiento y el análisis de los datos provenientes de los instrumentos utilizados se hicieron aplicando la propuesta de Strauss & Corbin (2002), en la cual se plantea realizar tres tipos de codificaciones: Abierta, Axial y Selectiva.

La Codificación Abierta consistió en el proceso en el cual el investigador descubrió, en las opiniones y explicaciones de la muestra abordada, conceptos que convirtió en categorías con propiedades y dimensiones. Esta codificación se puede apreciar en la tabla 2 y el Anexo F, que contienen las respuestas de los informantes claves, las interpretaciones las categorías y dimensiones que el autor encontró en ellas.

En la Codificación Axial, se vinculó cada categoría con sus respectivas subcategorías, descubriendo redes de relaciones y conexiones entre ellas y

las dimensiones. En esta codificación, el autor elaboró un total de 36 diagramas o figuras, uno por cada pregunta principal de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los 10 informantes claves (Ver Anexo G).

En algunos casos, cuando de la pregunta principal no se obtuvo respuestas suficientemente informativas se complementaron con preguntas secundarias cuyas respuestas fueron concentradas en los diagramas por pregunta principal, pues así se mantenía la comprensión completa y coherente de las informaciones aportadas por los participantes.

En la Codificación Selectiva, se refinaron e integraron las categorías principales para que surgiera la teoría substantiva porque se cumplió el punto de saturación, es decir ya no hubo nuevas categorías ni subcategorías como tampoco propiedades nuevas.

Al respecto, el autor elaboró tres diagramas más, uno por cada objetivo específico de la investigación y una tabla que complementa, fortalece y consolida los resultados organizados en el diagrama sobre el tercer y último objetivo específico.

Es importante aclarar que el procesamiento y análisis de datos mediante los procesos de codificación requirió el uso de memorandos para interpretar, argumentar y anotar evidencias, comentarios y hallazgos continuos que generaran los conceptos que se transformarían en categorías y subcategorías con sus propiedades y relaciones de interdependencia. Igualmente, fue de relevancia el uso de diagramas para expresar gráficamente esas relaciones de interdependencia y la matriz teórica que

surgió del estudio a profundidad.

La construcción de la denominada teoría sustantiva se logró mediante el cumplimiento de todos esos procesos de forma coherente y consistente, una vez que se produjo la saturación, así como la comparación con las conclusiones aportadas por la literatura especializada.

Limitaciones del Estudio

Las limitaciones que confrontó esta investigación fueron:

A) Como en toda investigación con metodología cualitativa, la validez externa no existe porque los resultados no son generalizables a toda una población muy amplia de maestros que habite en el resto del territorio venezolano o en otros países, pues la visión de esta investigación es muy particular y específica al contexto en el cual se realizó y los informantes claves, entrevistados y observados en su desempeño fueron valorados desde sus perspectivas y actitudes personales.

B) La aplicación de las entrevistas semiestructuradas y las observaciones del desempeño de los maestros en sus aulas de clase y en los cierres de los proyectos de aprendizaje consumió un tiempo muy grande del proceso, por la cantidad de preguntas que responder y los indicadores a evaluar. Sin embargo, el autor de este estudio es personal supervisor y director de escuelas públicas e hizo todo lo posible para desarrollar estas actividades como parte de sus funciones laborales.

Consideraciones Éticas

De conformidad con las pautas de la metodología cualitativa, el autor

se comprometió a respetar la veracidad de las informaciones y opiniones de los informantes claves y a presentar análisis, resultados y construcciones teóricas coherentes y consistentes con las tendencias de opinión y perspectivas de los participantes.

Por otro lado, el autor garantizó la confidencialidad y el anonimato de los informantes claves y de las instituciones educativas y contextos comunitarios en los cuales se desarrolló esta investigación. Además, se evitaron los sesgos e intereses particulares para no modificar ni alterar los resultados por intereses ajenos al sentido científico de este estudio.

Capítulo IV

Resultados

En el capítulo IV se muestran los análisis de los resultados obtenidos en la investigación, los cuales están presentados en formas de tablas, diagramas y mapas en los cuales se desarrollan los hallazgos alcanzados como cumplimiento de las tres interrogantes y tres objetivos específicos de esta investigación a lo largo de todo el proceso de realización de entrevistas, observación directa y codificación.

Resultados

Los resultados se obtuvieron mediante la aplicación de las entrevistas semiestructuradas y la evaluación del desempeño profesional de los docentes a través de los instrumentos de acompañamiento docente y evaluación de los cierres de los proyectos de aprendizaje.

Para la aplicación de las entrevistas, se escogió previamente 21 maestros de los 30 que participaron en la impresión diagnóstica detallada en el planteamiento del problema. De estos 30 educadores, nueve no pudieron continuar en esta investigación por diversas razones: renuncia a sus cargos como educadores de educación pública y reposos médicos largos.

Con los 21 docentes de aula de la nueva muestra, se concertaron citas para aplicar las entrevistas, según su conveniencia, en sus sitios de trabajo o en cafés del centro comercial de su preferencia. Durante el desarrollo de todas las entrevistas, el autor trató de generar una atmósfera cálida y empática que rompiera el hielo y facilitara la comunicación de los

participantes sin que se sintieran evaluados ni juzgados. En este sentido, se utilizaron las preguntas principales con una presentación que de manera cortés estimulara la participación de los entrevistados.

Conforme se avanzó en la aplicación de estos instrumentos y, en la medida en que las informaciones dadas no fueron lo suficientemente convincentes o detalladas, el autor reformuló oralmente las preguntas principales para hacerlas más entendibles y creó preguntas complementarias que estimularon la producción de mayores aportes de los entrevistados en cuanto a las intenciones, causas, consecuencias, emociones y sentimientos involucrados en las diferentes acciones de las que fueron sujetos u objeto en el proceso de formación de la autoeficacia.

Para cada entrevistado se acordó dos o tres citas de entrevista, con el fin de complementar la información con sus respuestas a las preguntas faltantes o para indagar en comentarios que quedaron poco claros o produjeron nuevas interrogantes. Estos procedimientos se aplicaron intencionalmente en todas las entrevistas ante maestros y directores a fin de ser coherentes con la búsqueda de credibilidad y confirmación en la formulación de preguntas y tratamiento igualitario y ético para todos los participantes.

Para ilustrar cómo fue el tratamiento de las sesiones de entrevistas con los informantes claves, a continuación se presenta la Tabla 1 como un ejemplo sobre la aplicación de una entrevista semiestructurada a una maestra experta.

Tabla 1
Ejemplo de entrevista semiestructurada aplicada a docente de aula sobre
preguntas del objetivo específico 1.

Preguntas y respuestas

Día 1: en el aula de clases, durante el recreo.

Entrevistador: - ¡Buenas tardes Neida!,

Entrevistada: - ¡Buenas tardes!

Entrevistador: - Vamos a iniciar esta entrevista a profundidad, en la que tú, voluntariamente has decidido participar y te quiero pedir permiso para grabar esta conversación porque no voy a poder escribir todo lo que me puedes comentar.

Entrevistada: - Sí profe, pero no quiero que me grabe. No me gustaría aparecer en un video.

Entrevistador: - (risas), no va a ser en video, lo voy a grabar en audio, solo nuestras voces, así que no te van a identificar.

Entrevistada: - (risas), Sí es grabación de voz, no hay ningún problema.

Entrevistador: - y te preguntaría por este momento: ¿Qué crees tú que es un docente eficaz?

Entrevistada: - Un docente capaz de realizar su trabajo con eficacia, con objetivos compartidos con estudiantes y objetivos logrados. Un educador contento, satisfecho con su trabajo, a la vez siempre a la búsqueda de mejorar porque la educación es un constante aprendizaje y compartir de conocimientos, experiencias, métodos, estrategias, metodologías, que deben actualizarse constantemente. Debe sentir siempre esa semilla y esa curiosidad por avanzar cada día más. Si una estrategia le fue efectiva, siempre hay que mejorarle algo, siempre está en esa búsqueda de mejorar su acción.

Entrevistador: - Pues bien, quisiera saber tu opinión sobre: ¿cuáles factores te han ayudado a pensar y creer que puedes ser eficaz en tu trabajo docente?

Entrevistada: - El rendimiento de estudiantes, el feedback de representantes, directores que acompañan y evalúan, pero netamente en el rendimiento de los estudiantes. En los cambios, de cómo llegan a ese avance. Que no vamos a decir que es perfección porque hay diferencias

Individuales, pero sí una mayoría debería tener mejorías significativas y eso contribuye a considerar que el docente es eficaz. Pero, me puedes repetir la pregunta.

Entrevistador: - ¿Qué cuáles factores, tú crees que han ayudado a creer que puedes ser autoeficaz?

Entrevistada: - Netamente en el rendimiento de los estudiantes. Es decir, los cambios: cómo llegan y esos avances... Eso contribuye a entender que el docente hace su trabajo con eficacia. Que no vamos a decir que es perfección porque hay diferencias

Individuales, pero sí una mayoría debería tener mejorías significativas y eso contribuye a considerar que el docente es eficaz.

Entrevistador: - ¡Bien!, para tú sentir que eres eficaz en todas tus tareas; ¡que tienes muchas!. Aparte de enseñar a los alumnos, tienes muchas otras que tienes que hacer como docente. ¿De dónde provienen las informaciones y juicios que fortalecen esa valoración: de ti mismo o de otras personas?

Entrevistada: - En primer lugar, de estudiantes, de representantes, de ciertos colegas que son objetivos en los juicios hacia sus colegas, juicios de directivos.

Entrevistador: - Por ejemplo, las opiniones que pudieran dar los supervisores que han venido, cuando han venido a la escuela. ¿Eso afecta tus creencias?

Entrevistada: - Los supervisores no, porque cuando ellos han venido se dedican más que todo a la parte administrativa y el acompañamiento no es efectivo, es mayormente nulo.

Mayormente entran, observan y saludan. Al no haber un acompañamiento efectivo, ¡que rara vez lo hay! Siempre lo he visto en esta institución de parte del personal directivo, salvando las diferencias entre unos y otros. Aquí siempre ha habido un buen seguimiento, evaluación y realimentación de la práctica docente

(Continuación de la Tabla 1)

Entrevistador: - ¡Ajá!, Voy a insistirte un poco más, ¿podrías compartir conmigo, cuáles personas tienen influencia en las creencias y expectativas que tú tienes sobre tu posible eficacia como educador?

Entrevistada: - Personas preparadas, colegas preparados y objetivos. Por ejemplo cuando un colega preparado me da su opinión sobre mi desempeño, eso influye en mí porque creo que lo está haciendo desde una perspectiva objetiva y con conocimiento. Ahora una persona que no está preparada y yo no le veo los conocimientos, en mí no influye en nada, (risas), Si está preparada y es objetiva, sí influye, mayormente en un concepto, si tiene la razón yo se la acepto y si no la tiene, se la respeto porque se sabe que hay diversidad de opiniones.

Entrevistador: - Sí, en verdad que es muy importante escuchar, reflexionar y mantener el respeto de las opiniones sin perder la autonomía e independencia de criterios. En todo caso, ¿podrías expresar por qué consideras que esas personas tienen gran influencia en tus propias perspectivas de eficacia como educador?

Entrevistada: - Sí. Por la preparación, el conocimiento, la objetividad. Y algunos lo hacen desde ese punto de vista, pero a otros no les creo mucho, porque hay gente preparada que no es muy objetiva. Depende de la preparación y la objetividad. Esos son los criterios.

Entrevistador: - Comprendo tu posición. En verdad que tenemos que evaluar muy bien a quién le aceptamos influencia en nuestra vida profesional y en cualquier otro aspecto, por eso, en relación con los anteriores comentarios, me gustaría saber: ¿a cuáles factores o personas les reconoces mayor influencia en el desarrollo de tus creencias y percepciones de eficacia docente?

Entrevistada: - Mayormente a las personas del personal directivo que están en mi escuela.

Entrevistador: - Ok, no obstante, en un primer momento me decías que tomabas muy en cuenta el rendimiento de tus alumnos y ahora le otorgas más relevancia al personal directivo. De acuerdo con esos comentarios, ¿por qué le otorgas tanta importancia a esos factores y personas en el desarrollo de tu eficacia docente?

Entrevistada: - Porque que en los estudiantes yo veo los avances en sus aprendizajes, sus cambios de conducta y eso me confirma mis creencias de eficacia. Los directores son las personas que, mayormente, en mis años de servicio, siempre me están realimentando de acuerdo con mi labor profesional, en los acompañamientos de aula, en los cierres de PA, en la labor diaria, en la planificación. El que tiene mayor influencia, te voy a ser sincera, es el Director pedagógico. A esa persona yo le creo mucho porque sé que es preparado y objetivo. Independientemente de que tengamos diversidad de opiniones. Pero, sin embargo, yo me voy a la esencia y la esencia es la preparación, la objetividad y el ejemplo porque si yo veo que una persona, por más profesional, preparada y objetiva que sea y no da ejemplo de esa eficacia, la influencia no es relevante como la de aquella persona que es preparada, objetiva y da el ejemplo en esos aspectos pedagógicos.

Entrevistador: - Muy bien, perfecto, perfectamente entendible, Neida.

Entrevistada: - Bueno, Profe. Yo creo que hasta aquí.

Entrevistador: - Sí, sí, Neida, porque no vas a poder atender a los muchachos. Realmente muchas gracias por haberme recibido, nos vemos mañana.

Entrevistada: - Gracias a usted Profe por tomarme en cuenta para esta investigación.

Nota. Entrevista semiestructurada a profundidad aplicada a la informante cuatro.

En la tabla 1, se puede observar como fluyó la primera sesión de la conversación en una forma amena entre el investigador y la entrevistada cuatro, haciéndose comentarios adicionales que permitieron crear el

ambiente de una interacción informal, pero profunda, interesante y significativa para ambos. Igualmente, se hicieron preguntas secundarias o complementarias de las principales que llevaron a tener nueve preguntas en vez de las siete establecidas en la guía de la entrevista inicial, una de reformulación y otra pregunta nueva asociada a una principal. Esas interrogantes complementarias surgieron porque el entrevistador necesitaba aclarar dudas y requería mayores argumentos de la entrevistada para completar las ideas expuestas antes de pasar a otro aspecto. Esa manera de abordar esta entrevista, se aplicó en las otras 25 que se desarrollaron durante esta investigación.

En la medida en que se fueron realizando las sesiones de las entrevistas, el investigador en su hogar, transcribió en su computadora, las respuestas en tablas de codificación abierta, en las cuales escribió las interpretaciones de lo respondido y las categorías, subcategorías y dimensiones que surgieron de esos comentarios. Es importante, aclarar que se hizo una tabla de codificación abierta por el conjunto de respuestas relacionadas con cada uno de los objetivos específicos. Como eran tres objetivos, hubo tres tablas de codificación abierta y cada una de estas tablas tenía transcritas y codificadas las ideas expuestas por la muestra de 26 participantes.

A fin de demostrar cómo se hizo la codificación abierta, se presenta a continuación la Tabla 2, en la cual se tomó un ejemplo la transcripción de la sesión 1 de la entrevista semiestructurada a profundidad sobre preguntas

del objetivo específico 1, así como las interpretaciones, categorías, subcategorías y dimensiones que emergieron de esta interacción.

Tabla 2

Ejemplo de codificación abierta de las respuestas a la entrevista semiestructurada aplicada a la informante clave cuatro sobre preguntas del objetivo específico 1.

Pregunta	Respuestas textuales por entrevistados	Interpretación	Categorías
1. ¿Qué es para ti, un docente eficaz?	Un docente capaz de realizar su trabajo con eficacia, con objetivos compartidos con estudiantes y objetivos logrados. Un educador contento, satisfecho con su trabajo, a la vez siempre a la búsqueda de mejorar porque la educación es un constante aprendizaje y compartir de conocimientos, experiencias, métodos, estrategias, metodologías, que deben actualizarse constantemente. Debe sentir siempre esa semilla y esa curiosidad por avanzar cada día más. Si una estrategia le fue efectiva, siempre hay que mejorarle algo, siempre está en esa búsqueda de mejorar su acción.	Concibe al docente eficaz como aquel que tiene capacidad para enseñar a sus educandos y alcanzar los objetivos de aprendizaje que son escogidos por todo el grupo. Identifica al docente eficaz como un profesional con satisfacción con su labor por los éxitos logrados y un profesional en formación permanente, creativo e innovador en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en constante cambio para mejorar su desempeño.	Competencias docentes. Calidad del desempeño del docente (calidad educativa). Eficiencia en la enseñanza. Integración con estudiantes. Orientación a la meta. Innovación. Creatividad. Satisfacción laboral.
2. Quisiera saber tu opinión sobre: ¿cuáles	El rendimiento de estudiantes, feedback de representantes, directores que acompañan y evalúan, pero netamente en el rendimiento de los	Valora principalmente a los estudiantes como factor influyente por los avances demostrados en	Experiencias magistrales. Rendimiento académico estudiantil. Persuasión social.

factores te han ayudado a pensar y creer que puedes ser eficaz en tu trabajo docente?	estudiantes. En los cambios, de cómo llegan a ese avance. Que no vamos a decir que es perfección porque hay diferencias Individuales, pero sí una mayoría debería tener mejorías significativas y eso contribuye a considerar que el docente es eficaz.	sus aprendizajes. Reconoce, también, la influencia de las opiniones de representantes y personal directivo.	Realimentación por representantes. Acompañamiento pedagógico y evaluación por personal directivo. Procesos de aprendizaje.
3. En ese sentido, ¿para sentir que puedes ser eficaz en tus funciones y tareas docentes, de dónde provienen las informaciones y juicios que fortalecen esa valoración: de ti mismo o de otras personas?	En primer lugar, de estudiantes, de representantes, de ciertos colegas que son objetivos en los juicios hacia sus colegas, juicios de directivos. Los supervisores no porque se dedican a la parte administrativa y el acompañamiento no es efectivo, es mayormente nulo. Mayormente entran, observan y saludan. Al no haber un acompañamiento efectivo, ¡que rara vez lo hay! Siempre lo he visto de parte del personal directivo, seguimiento. Aquí siempre ha habido, seguimiento, evaluación y realimentación de la práctica docente	Reconoce como factores influyentes a los estudiantes y representantes por tener la evidencia vivida diariamente en los espacios escolares sobre los logros de aprendizaje. Valora, en segundo lugar, las opiniones de colegas docentes siempre que reúnan características de objetividad. Además, da gran importancia a la influencia del acompañamiento pedagógico, evaluación y realimentación realizados por el personal directivo.	Experiencias magistrales. Rendimiento académico estudiantil. Persuasión social. Opiniones de representantes. Opiniones objetivas de colegas docentes. Acompañamiento pedagógico, evaluación y realimentación por personal directivo. Objetividad de evaluaciones y opiniones.
	Personas preparadas, colegas preparados y objetivos. Por ejemplo cuando un colega preparado me da su opinión sobre mi desempeño, eso influye en mi porque	Las personas a las que les reconoce influencia son las personas preparadas, con conocimientos	Personas preparadas. Personas con conocimientos pedagógicos. Personas objetivas.

4. ¿Podrías compartir conmigo, cuáles personas tienen influencia en las creencias y expectativas que tú tienes sobre tu posible eficacia como educador?	<p>creo que lo está haciendo desde una perspectiva objetiva y con conocimiento, ahora una persona que no está preparada y yo no le veo los conocimientos, en mi no influye en nada, ja, ja, ja, Si está preparada y es objetiva, sí influye, mayormente en un concepto, si tiene la razón yo se la aceptó y si no la tiene, se la respeto porque se sabe que hay diversidad de opiniones.</p> <p>Sí. Por la preparación, el conocimiento, la objetividad. Y algunos lo hacen desde ese punto de vista, pero a otros no les creo mucho, porque hay gente muy preparada pero que no es muy objetiva. Depende de la preparación y la objetividad. Esos son los criterios.</p>	<p>sobre la materia y objetivas, respetando las opiniones contrarias siempre que ellas provengan de personas competentes y justas, dignas de crédito.</p>	<p>Personas con credibilidad. Respeto de opiniones.</p>
5. En todo caso, ¿podrías expresar por qué consideras que esas personas tienen gran influencia en tus propias perspectivas de eficacia como educador?	<p>Mayormente al Personal directivo que están en mi escuela.</p>	<p>Les reconoce influencia a esas personas por su credibilidad demostrada por preparación, conocimientos y objetividad al evaluar o emitir juicios.</p> <p>Le reconoce mayor influencia al personal directivo.</p>	<p>Credibilidad de las personas. Personas preparadas. Personas con conocimientos pedagógicos. Personas objetivas.</p> <p>Persuasión social. Personal directivo.</p>

<p>6. En relación con los anteriores comentarios, me gustaría saber: ¿a cuáles factores o personas les reconoces mayor influencia en el desarrollo de tus creencias y percepciones de eficacia docente?</p>	<p>Los supervisores no, porque cuando ellos han venido se dedican más que todo a la parte administrativa y el acompañamiento no es efectivo, es mayormente nulo. Mayormente entran, observan y saludan. Al no haber un acompañamiento efectivo, ¡que rara vez lo hay! Siempre lo he visto en esta institución de parte del personal directivo, salvando las diferencias entre unos y otros. Aquí siempre ha habido un buen seguimiento, evaluación y realimentación de la práctica docente</p>	<p>No valora el papel de los supervisores externos porque no han sido consecuentes en el acompañamiento pedagógico. Al contrario sí valora la influencia del personal directivo por ese acompañamiento y supervisión integral.</p>	<p>Persuasión social. Personal directivo (subdirector pedagógico). Supervisión externa nula. Acompañamiento pedagógico eficiente. Seguimiento. Evaluación. Realimentación.</p>
<p>6.1. las opiniones que pudieran dar los supervisores que han venido, cuando han venido a la escuela. ¿Eso afecta tus creencias?</p>	<p>Porque son las personas que, mayormente, en mis años de servicio, siempre me están realimentando de acuerdo con mi labor profesional, en los acompañamientos de aula, en los cierres de PA, en la labor diaria, en la planificación. El que mayor tiene influencia, lo voy a decir claro, al menos actualmente, es principalmente el Subdirector pedagógico. A esa persona yo le creo mucho porque sé que es preparado y objetivo, independientemente</p>	<p>Reconoce con mayor influencia al subdirector pedagógico por su actuación competente, profesional, objetiva y tener credibilidad en los procesos de acompañamiento pedagógico, evaluación del desempeño docente y realimentación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Valora la acción del personal</p>	<p>Persuasión social. Personal directivo (subdirector pedagógico). Competencias profesionales. Objetividad en evaluación y opiniones. Credibilidad profesional. Acompañamiento pedagógico. Evaluación del desempeño docente. Realimentación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Modelaje.</p>
<p>7. De acuerdo con esos comentarios, ¿por qué le otorgas tanta importancia</p>	<p>independientemente</p>	<p>Valora la acción del personal</p>	<p>Modelaje.</p>

a esos factores y personas en el desarrollo de tu eficacia docente?	de que a veces tenemos diversidad de opinión, pero eso es válido en cualquier profesión. Sin embargo, yo siempre me voy a la esencia y la esencia es la preparación y la objetividad y el ejemplo, porque la persona que evalúa a uno por más preparada que sea, por ejemplo, yo veo que no da el ejemplo de esa eficacia, la influencia no es muy relevante como la de aquella que es preparada, objetiva y da el ejemplo.	directivo por ser modelo de eficacia y eficiencia; ser ejemplo educativo.
---	---	--

En atención a la Tabla 2, se puede explicar que fueron transcritas las interrogantes realizadas y las respuestas directas y explícitas a las mismas, luego se parafrasearon los aspectos más relevantes encontrados en esas respuestas en correspondencia con la pregunta del objetivo estudiado y, por último, se asignaron nombres a los conceptos manejados y argumentados por los informantes claves. Estos nombres son las categorías (en rojo), subcategorías (en azul) y dimensiones (en verde) que se hallaron en estos aportes.

Los mismos procedimientos se implementaron, como corresponde al proceso de codificación abierta, en cada una de las entrevistas realizadas al resto de los 25 participantes en los tres objetivos específicos ya nombrados. Esta codificación abierta completa fue organizada en la sección de Anexos

(Ver Anexo F) para que los lectores tengan información fidedigna y amplia del procesamiento de los datos completos provenientes de todos los informantes claves.

Una vez realizadas todas las entrevistas y habiéndolas organizado mediante el proceso de codificación abierta, se procedió a revisar si las categorías, subcategorías y dimensiones eran pertinentes y coherentes con las ideas y conceptos aportados por los participantes. Al cumplir este procedimiento por cada interrogante, se elaboraron borradores de diagramas con lectura en sentido arriba-abajo, izquierda-derecha, para graficar las conexiones e interrelaciones posibles entre las categorías, subcategorías y dimensiones comunes y más significativas que presentaron los docentes de aula y directivos.

Estos diagramas fueron modificados en varias oportunidades hasta que el autor consideró que comunicaban y representaban de la mejor manera posible lo que habían querido expresar los entrevistados. Allí, se pudo encontrar que había algunos docentes (ocho maestros y dos directores) que destacaban por encima de la mayoría, por dar las informaciones más relevantes, detalladas y contundentes que, inclusive, compartían y sintetizaban muchas opiniones y argumentos en común, pese a que no se conocían o apenas eran colegas sin tener relaciones de amistad más íntima.

Este procesamiento fue un trayecto circular, multidireccional, de revisión e indagación en la que se aplicó la comparación constante, tanto a

las respuestas y codificación abierta como su representación en los diagramas o mapas construidos por el autor.

En virtud de ser necesario presentar evidencias de cómo se realizó la codificación axial (Ver Anexo G), a continuación se organizaron los diagramas de esta codificación en cuanto a las interrogantes principales del objetivo específico 1:

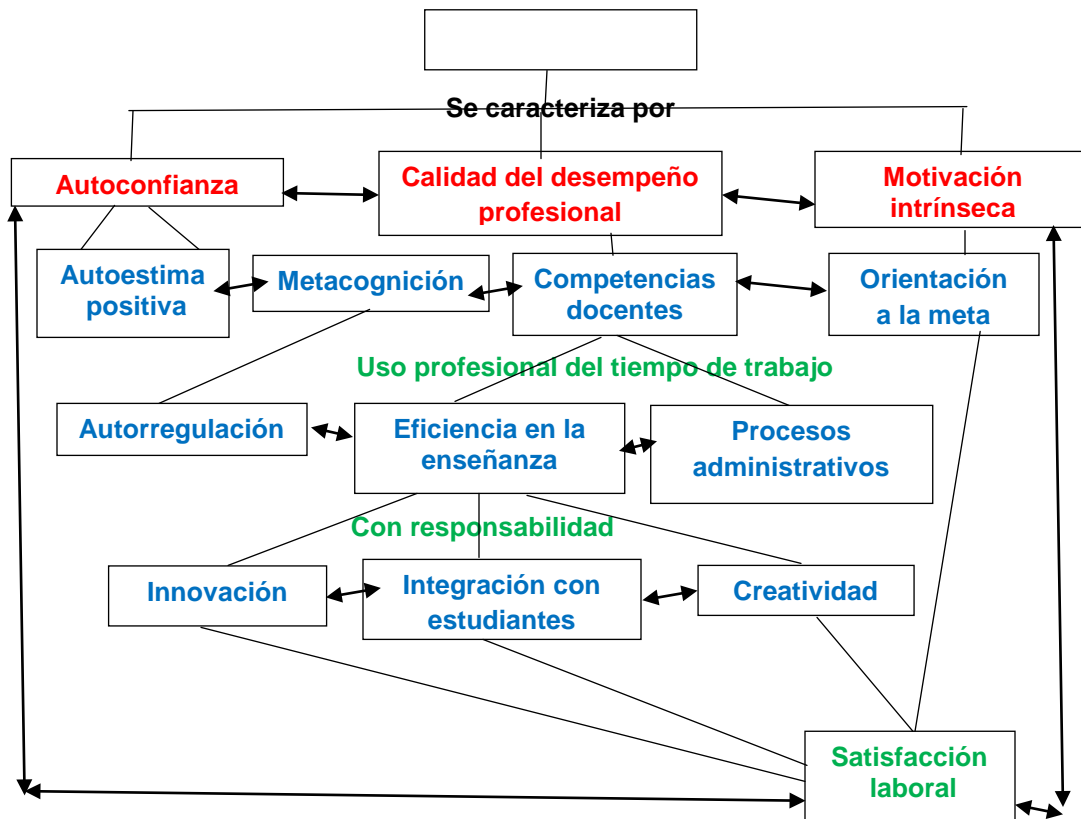


Figura 1. Definición de Docente eficaz por docentes de aula de Educación Primaria. Nota. Entrevista aplicada a docentes de aula.

El docente eficaz tiene un alto nivel de autoconfianza, lo cual va de la mano de la calidad de su desempeño profesional y su fuerte motivación intrínseca que le permiten una dirección y control autónomo de sus fines,

procesos y tareas administrativas y de enseñanza, logrando destacarse por su innovación, creatividad e integración con los alumnos, por lo cual alcanza un gran avance en su satisfacción laboral. De esta manera, las percepciones de autoeficacia de los docentes están muy relacionadas con conceptos y motivaciones de sí mismo que los hacen predecir y juzgar la calidad de su trabajo y esto les permite sentirse con un alto nivel de satisfacción laboral.

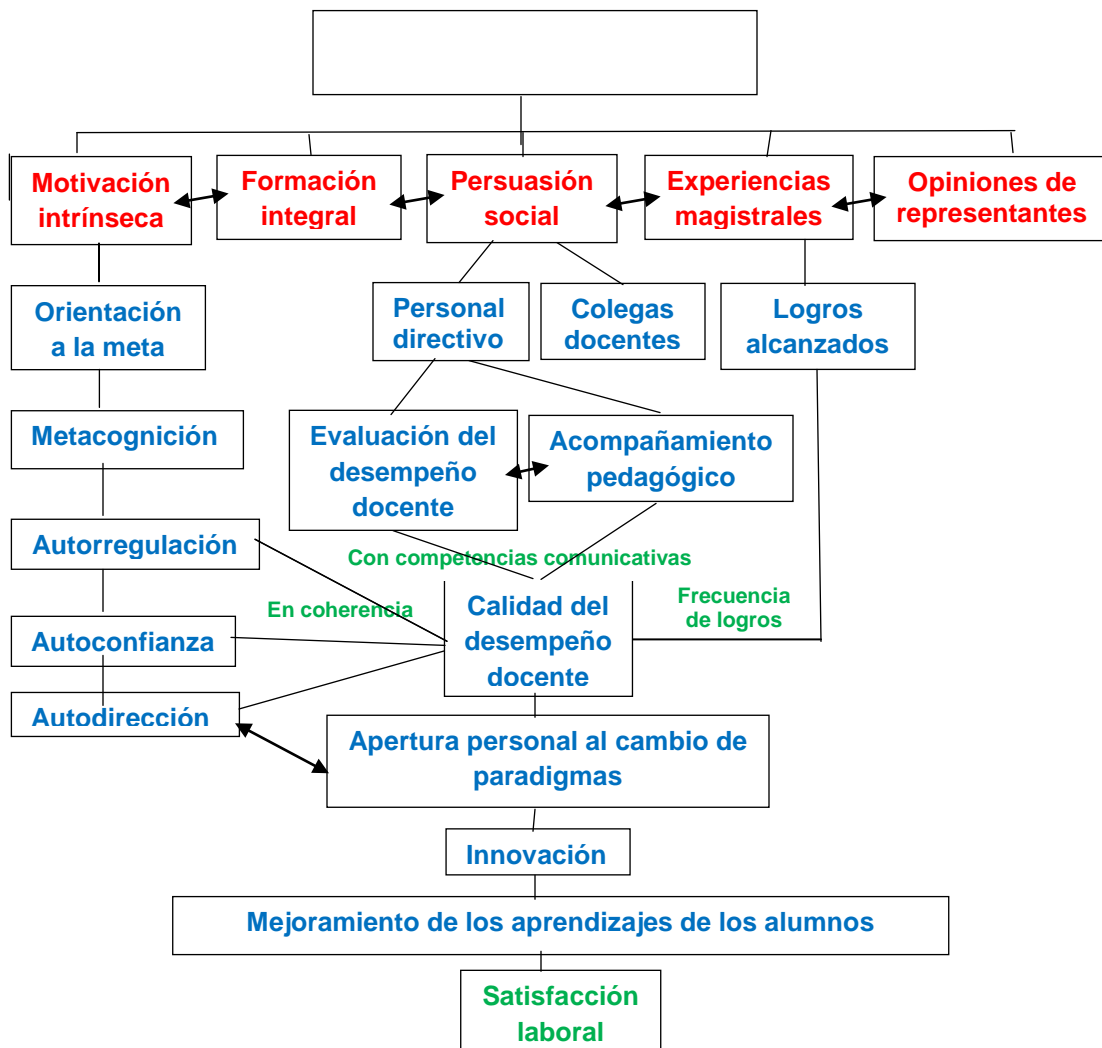


Figura 2. Factores que influyen en las creencias de autoeficacia docente.
Nota. Entrevista aplicada a docentes de aula.

Los factores que influyen en las percepciones de autoeficacia docentes son la motivación intrínseca, formación integral personal, persuasión social, experiencias magistrales y opinión de los representantes. Todos se complementan para fortalecer los conceptos sobre la calidad de su desempeño que para afianzarse requiere de estar abierto a cambios significativos que propician la innovación, el mejoramiento del rendimiento de los estudiantes y una creciente e importante satisfacción laboral.

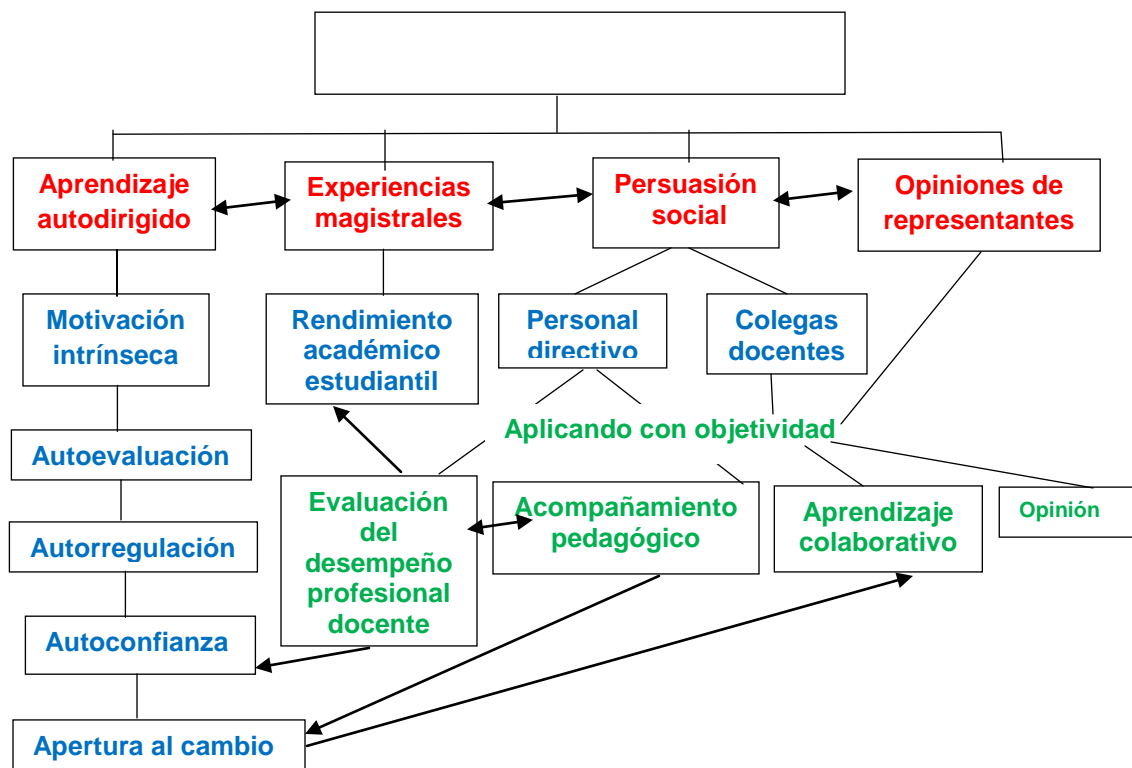


Figura 3. Fuentes de origen de las percepciones de autoeficacia.
Nota. Entrevista aplicada a docentes de aula.

Las percepciones de autoeficacia docente provienen del Aprendizaje autodirigido que conlleva a sentirse dispuesto y confiado en el trabajo arduo y exitoso y las experiencias magistrales que ha tenido cada educador en su

práctica profesional, destacando en ellas, el desarrollo del rendimiento estudiantil. Otras fuentes de origen de las percepciones de autoeficacia son la persuasión social que ejercen sobre ellos el personal directivo y otros docentes, además de la opinión de los padres y representantes de los alumnos. La persuasión social cobra relevancia si los procesos de evaluación del desempeño, acompañamiento pedagógico, aprendizaje colaborativo y opiniones son aplicados con objetividad, favoreciendo cambios positivos.

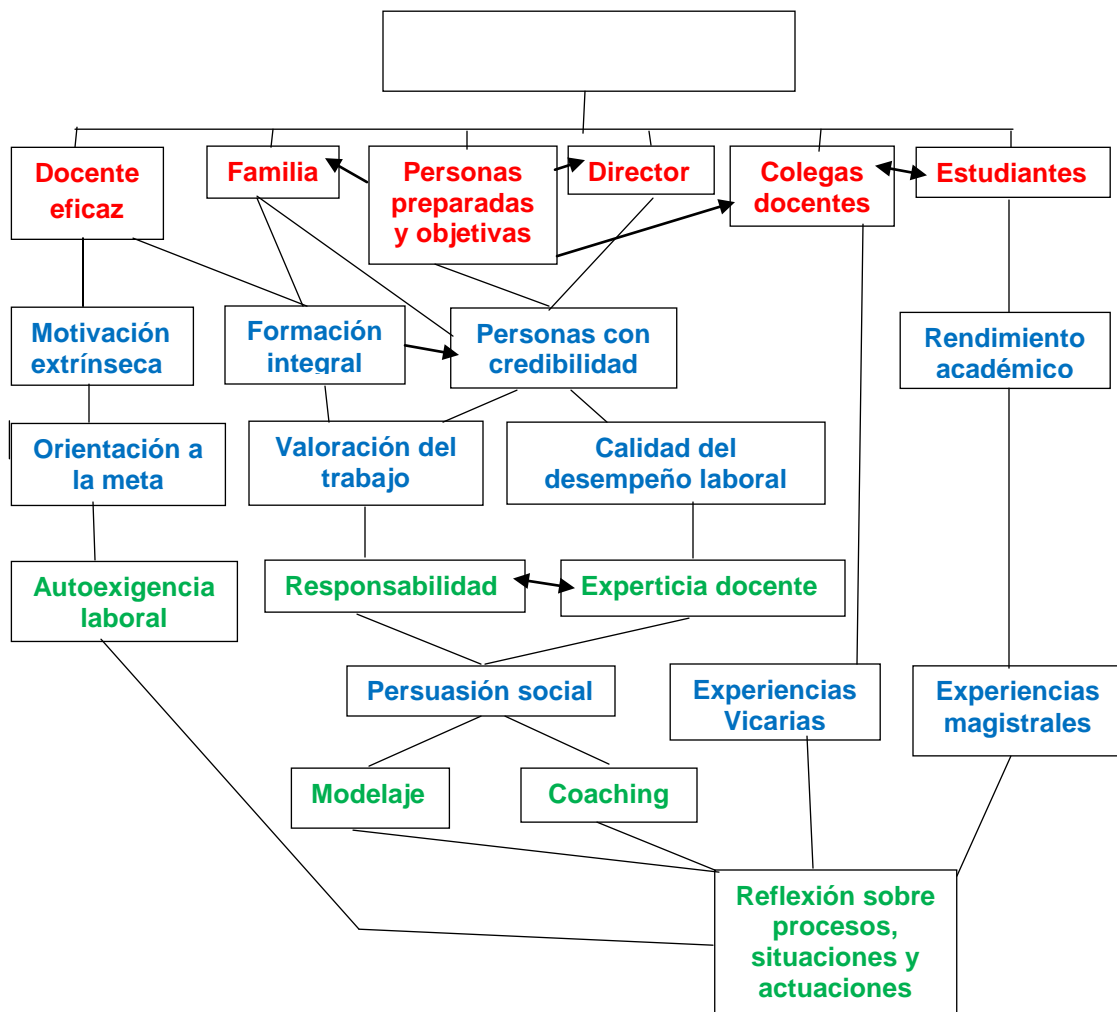


Figura 4. Personas que influyen en las creencias y expectativas de autoeficacia docente. *Nota.* Entrevista aplicada a docentes de aula.

Entre las personas que inciden en la autoeficacia docente está el mismo educador impulsado por su motivación intrínseca y fijación de metas claras como la autoexigencia laboral. Muy relevantes son, también, las personas preparadas y objetivas pertenecientes a la familia, personal directivo y otros docentes, quienes destacan por tener credibilidad en el colectivo social. Los estudiantes, también, son muy importantes porque el mejoramiento de su rendimiento académico un fuerte dato de demostración de las expectativas previstas por los educadores.

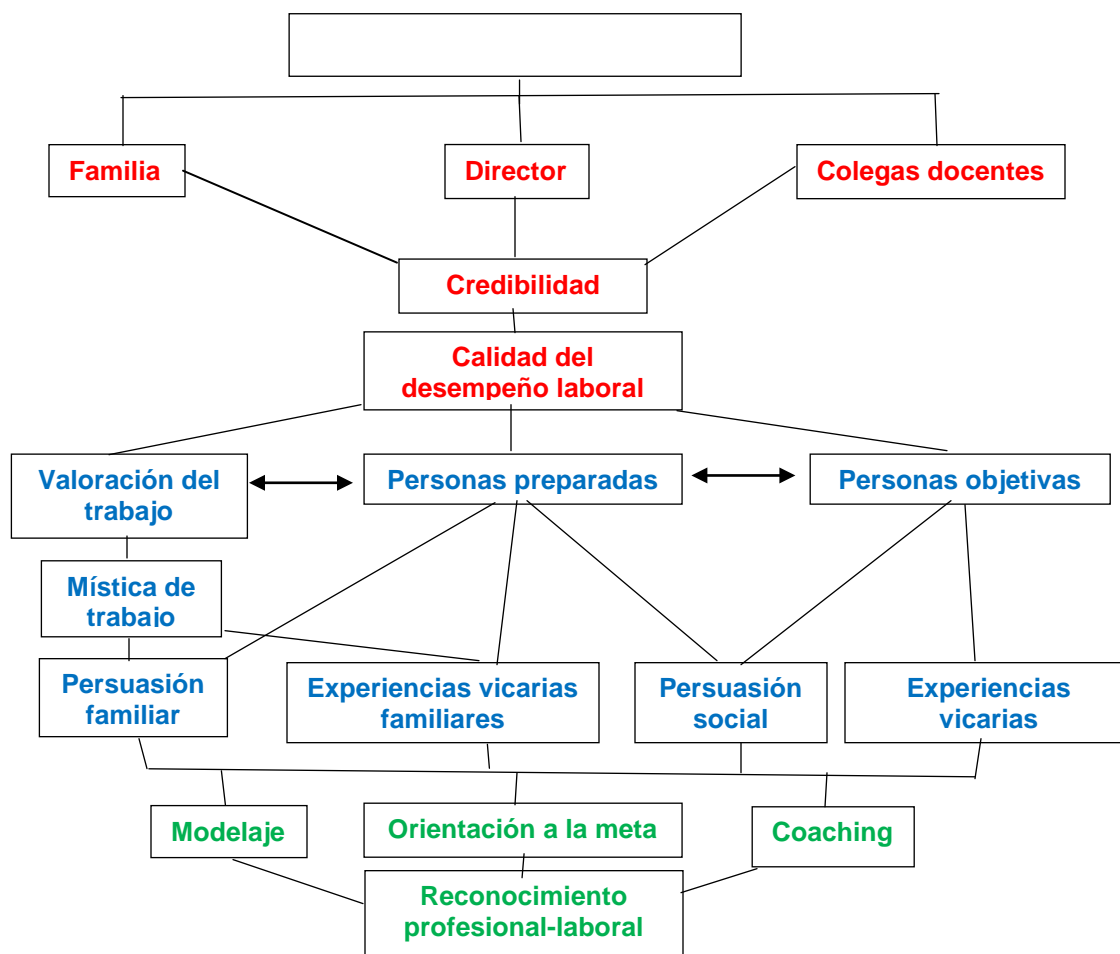


Figura 5. Proceso de influencia de personas significativas en el sentido de la Autoeficacia docente. Nota. Entrevista aplicada a docentes de aula.

La familia, el personal directivo y los colegas docentes pueden ser significativos en el desarrollo de la autoeficacia docente de acuerdo con el nivel de credibilidad que tengan ante el colectivo social inmediato en el cual interactúa el docente de aula. En este sentido, la credibilidad de estas personas se consolida por la calidad de su desempeño laboral, caracterizado por los valores morales de trabajo, objetividad y preparación demostrada que las convierte en fuentes que persuaden e inspiran a los educadores mediante el modelaje ejemplificante de eficiencia, el coaching que fortalece la afectividad y motivación y la fijación de metas firmes que hacen de estos individuos dignos de reconocimiento profesional-laboral.

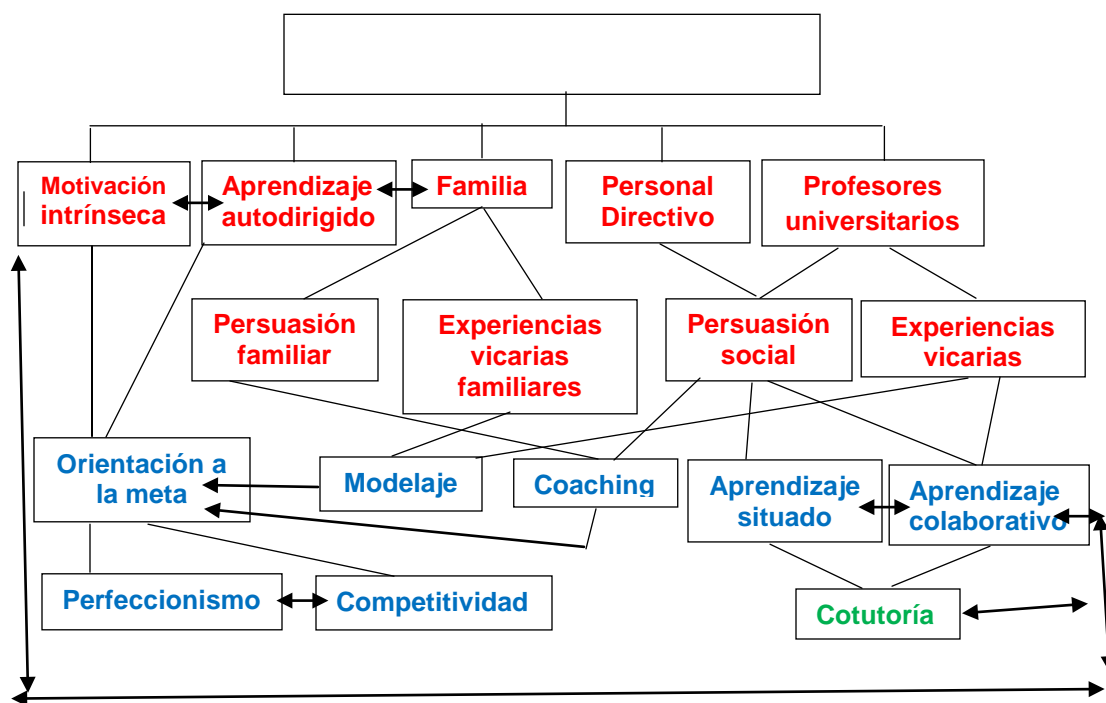


Figura 6. Personas y factores más influyentes en el sentido de autoeficacia docente. Nota. Entrevista aplicada a docentes de aula.

Las personas más influyentes en la autoeficacia docente son el

docente mismo por su motivación intrínseca y aprendizaje autodirigido que le permiten proyectar su trabajo basado en fines, objetivos y metas a cumplir que se manifiestan en la búsqueda de perfeccionismo y competitividad en su contexto laboral. Adicionalmente, ciertos integrantes de la familia, personal directivo (principalmente los subdirectores pedagógicos) y profesores universitarios destacados se convierten en importantes sujetos de persuasión familiar o social y objetos de experiencias vicarias que modelan y animan el pensamiento y ejercicio docente al punto de estimular su orientación a la meta e impulsar su perfeccionismo y competitividad. Particularmente, son relevantes los entornos de aprendizaje situado y colaborativo que, a través de la cotutoría consolidan los conocimientos, habilidades y actitudes cónsonas con la autoeficacia.

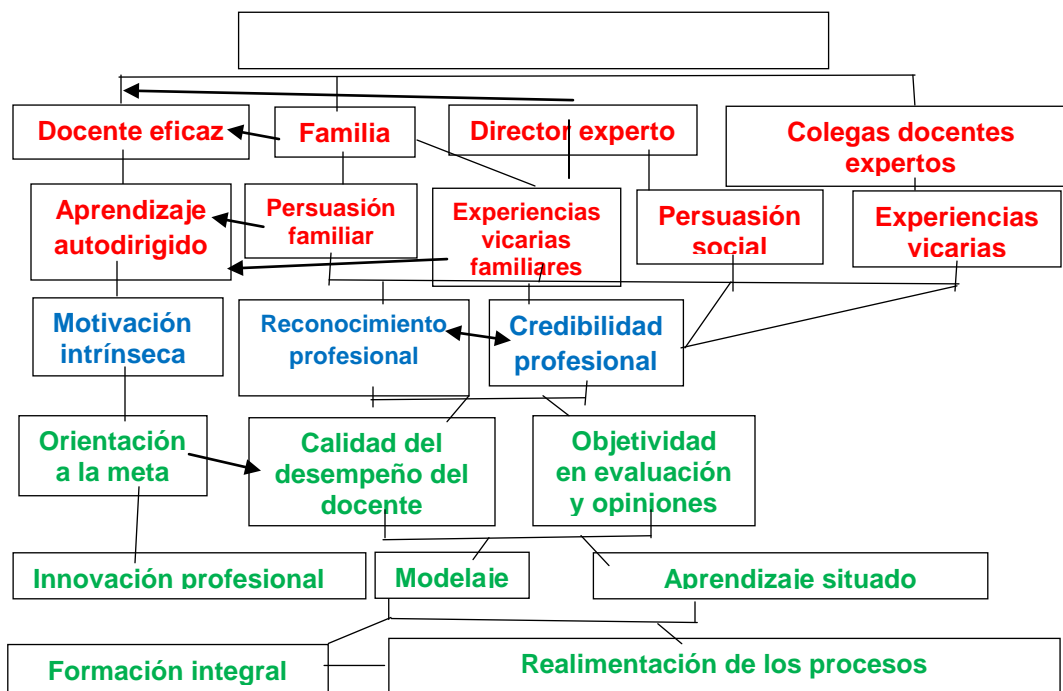


Figura 7. Importancia de la influencia de las personas y factores más significativos en el sentido de Autoeficacia docente. Nota. Entrevista aplicada docentes de aula.

El docente que tiene un sentido fuerte autoeficacia es capaz de autodirigir su aprendizaje, pensamientos y acciones por la fuerte presencia de algún familiar educador sobresaliente y por la motivación intrínseca que le lleva a proponerse proyectos y metas conducentes a innovar para lograr alta calidad educativa en su desempeño profesional.

Sin embargo, también requiere una actuación fundamental del personal directivo experto, principalmente en lo pedagógico que, al igual que otros colegas docentes expertos, tengan reconocimiento y credibilidad profesional por su calidad y objetividad, tal como ese familiar educador para que puedan ser ejemplos a seguir mediante el modelaje y el proceso de aprendizaje en el contexto escolar cambiante. Esta, a su vez, se beneficia por los canales de la formación integral y la realimentación permanente de los planes, procesos y acciones del docente eficaz, quien así reflexiona de lo observado y enseñado para tomar decisiones que lo orientan hacia nuevos niveles de innovación, calidad y metas por alcanzar.

Como se observa en los modelos de diagramas de codificación axial y sus explicaciones, presentes en las figuras anteriores; se complementaron los aportes de los participantes por cada interrogante y, una vez, construidas y reconstruidas las categorías, subcategorías y sus interrelaciones se reorganizaron en los diagramas definitivos de este tipo de codificación.

Posteriormente, se analizaron, evaluaron y compararon estos diagramas axiales, para determinar la significatividad e importancia de cada categoría, subcategoría y dimensión, lo que condujo a la escogencia de las

más relevantes y congruentes entre sí, las cuales fueron integradas en un solo diagrama de codificación selectiva centrado en una categoría principal por objetivo específico, de manera que dieran respuestas al mismo, de acuerdo con lo expresado por los informantes claves.

En este orden de ideas, se presentan y explican, a continuación, los gráficos de la codificación selectiva por objetivo específico.

Experiencias magistrales

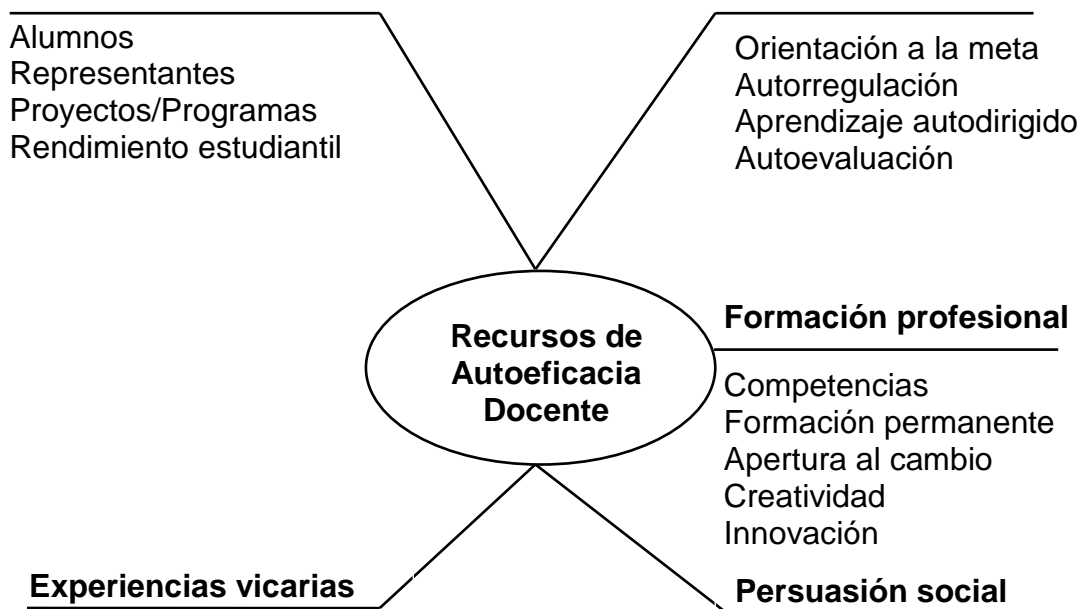


Figura 8. Recursos de influencia en el desarrollo del sentido de la autoeficacia docente.

La figura 8 es la representación gráfica de la codificación selectiva referida al objetivo específico 1 (Reconocer los recursos de influencia en el

desarrollo del sentido de la autoeficacia docente). Este “mapa araña” fue objeto de varias revisiones y modificaciones hasta que su estructura y contenido se acercó mucho más a lo que habían expresado los informantes claves. De allí que se destacaran los nuevos recursos de influencia que ellos reconocieron: la motivación intrínseca y la formación profesional como grandes categorías con sus subcategorías correspondientes.

De acuerdo a esta representación, el desarrollo de la autoeficacia docente implica el uso de recursos que la influyen poderosamente. En primer lugar, la fuerte motivación intrínseca que poseen los informantes claves, quienes se sienten muy autoeficaces, lo cual se expresa en la claridad de las metas que orientan sus pensamientos y acciones en su profesión. A la vez, presentan estilos de aprendizaje caracterizados por la autodirección de sus procesos y decisiones, la autoevaluación constante y constructiva de sus competencias y posibles alcances en sus desempeños en la profesión que aman, valoran y con la cual se sienten plenamente identificados.

Por otra parte, tienen una formación profesional que consideran óptima, lo que los califica como personas competentes para ejercer la docencia e impulsa a sentir la necesidad de participar y aprovechar las jornadas de formación permanente, pues tienen una apertura a la transformación educativa, ya que no temen a los retos que se les hacen en cuanto a creatividad, originalidad e innovación, al contrario son ejemplos de ellas.

La persuasión social es el tercer recurso de influencia destacado por

los informantes claves. Ellos dieron gran importancia al papel del personal directivo, principalmente el subdirector pedagógico, como líderes que los orientan, evalúan y animan a esforzarse.

El poder de esa motivación extrínseca, también proviene de los familiares significativos que son muy considerados por tres de los docentes, pues con sus valores morales y desempeños laborales se convirtieron en referentes de su vida a quienes admiran y sienten disposición a demostrarles sus éxitos.

Por otro lado, se destaca la presencia de algunos docentes expertos que con sus percepciones de autoeficacia, empatía y calidad profesional se han convertido en personas significativas para impulsar las creencias positivas de los educadores participantes.

El cuarto recurso utilizado y valorado por los docentes entrevistados es el de las experiencias vicarias, mediante las cuales han identificado comportamientos, desempeños y logros sobresalientes entre colegas docentes expertos y personal directivo de sus instituciones de trabajo o de formación profesional, pero también en familiares significativos por ser docentes excelentes o trabajadores y ciudadanos distinguidos y reconocidos.

En consecuencia, toman a esas personas como modelos a seguir en sus percepciones positivas sobre sus competencias profesionales y la posibilidad de éxito y calidad en los logros académicos e institucionales.

El quinto recurso que reconocen estos profesionales de la docencia, es el de las experiencias magistrales, destacadas como las interacciones

sociales, pedagógicas y comunitarias con alumnos, padres y representantes, a través de proyectos, programas inter o intrainstitucionales, clases, eventos que han sido muy exitosos y que han confirmado sus percepciones profesionales y fortalecido su valoración profesional y personal.

Estas experiencias magistrales tienen el poder de confirmación inmediata de las expectativas de autoeficacia docente, pues le permiten al educador verificar en sus educandos y en los representantes de estos, el éxito de los planes, estrategias y actividades implementadas por él.

Es importante destacar que los maestros y directores seleccionados como informantes claves, no mencionaron en sus respuestas los nombres técnicos de los recursos de influencia en el sentido de la autoeficacia, pero al analizar sus discursos y expresiones se pudo interpretar que los individuos influyentes en ellos son los integrantes de los recursos de influencia.

Por otro lado, los educadores expresaron su independencia para tomar decisiones en lo que les conviene tomar o no de las personas alrededor que pueden incidir en sus percepciones y creencias sobre sus competencias pedagógico-administrativas. En este sentido, todos coincidieron en valorarse a sí mismos como su principal recurso de influencia por su alto nivel de motivación intrínseca, el amar y disfrutar su carrera, lugar de trabajo y alumnos.

La codificación selectiva también se aplicó sobre el objetivo específico 2, por lo cual se elaboró un diagrama que integra los aportes de los diagramas de codificación axial.

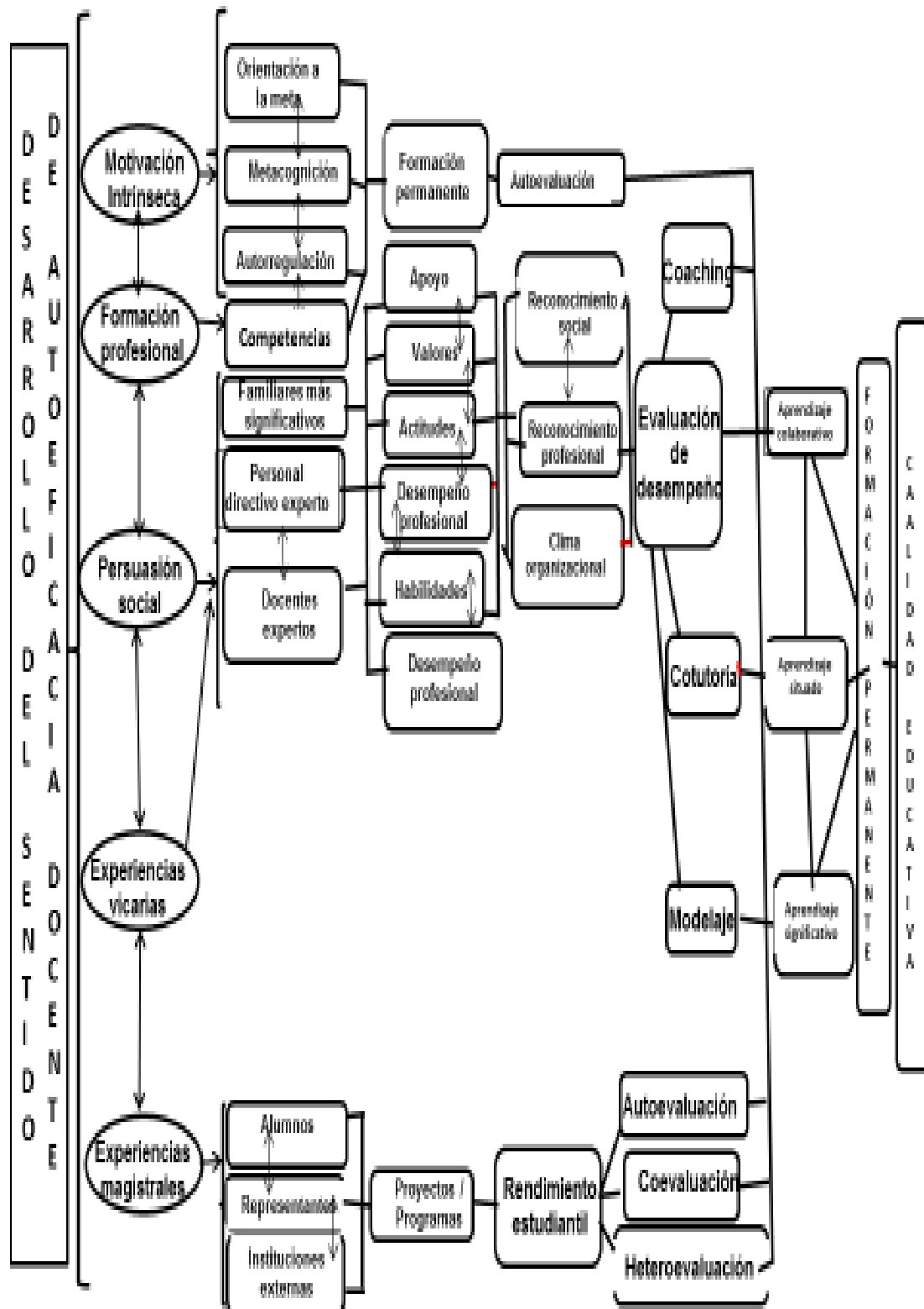


Figura 9. Interrelación de los recursos de influencia de la autoeficacia docente

Los informantes claves distinguen, en primer lugar, la motivación intrínseca como esa disposición y tendencia afectiva, emocional e intelectual hacia el trabajo como educadores que los hace formularse objetivos y metas precisas que orientan sus pensamientos y acciones, conforme a su confianza y altas expectativas en sus competencias. Esa orientación a la meta requiere de importantes niveles metacognitivos y autorregulatorios que permiten conocer sus procesos cognitivos y aplicar el seguimiento y control que los mantiene firmes en la búsqueda de cumplir sus metas y de hacer los cambios necesarios cuando ocurren las equivocaciones y decaimientos.

De esa forma, mantienen la confianza y persistencia en su formación profesional, bajo la vigilancia constante de la autoevaluación, pues ellos son sus más exigentes jueces y aman profundamente la educación, lo cual se ha convertido en un valor agregado relevante que los diferencia notablemente de aquellos maestros que tienen un bajo sentido de autoeficacia.

Estos maestros con un alto nivel de sentido de autoeficacia reconocen que, aunque tienen fuerte motivación intrínseca y confían en su preparación profesional, necesitan tomar los aportes de la persuasión social que proviene de personas muy importantes para ellos (familiares más significativos, directores y otros docentes expertos). A estas personas, las escuchan, atienden y siguen sus recomendaciones por lo que han demostrado en sus vidas, familias, lugares de trabajo y sociedad, que los ha hecho ser reconocidos en sus trabajos y comunidades. En esas personas ven valores morales, actitudes, desempeño profesional de gran calidad y el apoyo

permanente que les facilita reorientarse, obtener feedback positivo y reimpulsar sus pensamientos y acciones educativas.

Concretamente, afirman la relevancia de contar con directores y colegas docentes expertos que forman en sus escuelas, un clima organizacional de apoyo y formación permanente, en el cual se aplica una evaluación del desempeño consistente y constructiva impartida a través de estrategias de coaching y cotutoría con educadores pares o expertos que han favorecido su mejoramiento profesional en la práctica diaria.

Aunada a su sólida motivación intrínseca, significativa formación profesional, consistente persuasión social del clima familiar y organizacional positivo dirigido a formar profesionales óptimos de la docencia, estos educadores explican que su autoeficacia también se nutre de observar detenida y reflexivamente las acciones sobresalientes de esos familiares más significativos, directores y maestros expertos en sus prácticas e interacciones sociales diarias, en las cuales ven la coherencia y pertinencia de sus conocimientos, habilidades, valores morales y actitudes que los hace ser reconocidos por sus desempeños profesionales y no por lo declarativo.

Por comprobación de sus esfuerzos, logros y éxitos, esas personas significativas son sus modelos legítimos a seguir.

Igualmente, en la formación de su sentido de autoeficacia, estos educadores, incluyen el valor de sus experiencias magistrales (experiencias exitosas muy positivas en los procesos de enseñanza y aprendizaje con los alumnos, padres y representantes e instituciones externas, las cuales

ratifican y reimpulsan sus perspectivas y creencias en sus competencias y posibilidades de logros educativos). Estas experiencias, les han provisto las evidencias de sus capacidades y potencialidades para mejorar y consolidar el rendimiento estudiantil y su formación integral firme; aspectos que son objeto de su autoevaluación, así como de los procesos de coevaluación y heteroevaluación que han favorecido su motivación extrínseca por sentirse reconocidos por sus beneficiarios directos (educandos, padres y representantes).

Pues bien, la interdependencia de esos cinco recursos de influencia en el desarrollo óptimo de las percepciones de autoeficacia docente se posibilita por decisión personal de los educadores distinguidos y excelentes, quienes coinciden en las palabras de uno de ellos: “tomo lo que me pueda nutrir, enriquecerme, lo positivo; lo demás lo obvio y no dejo que me afecte”.

Al tomar lo positivo que nutre y edifica, se fundamentan en las interacciones formativas que ocurren en sus contextos sociales-laborales, en entornos de aprendizaje colaborativo, situado y significativo porque se realizan en el compartir entre educadores pares y expertos y familiares muy relevantes, conscientes de su visión y misión, resolviendo situaciones interesantes y relevantes para su proyectos de vida que les dirigen a no perder de vista la calidad educativa con la cual se sienten identificados.

Igualmente, los diagramas y análisis del objetivo específico 3 fueron estudiados, comparados, interrelacionados y organizados en la estructura de un nuevo diagrama de codificación selectiva, presente en la figura 10.

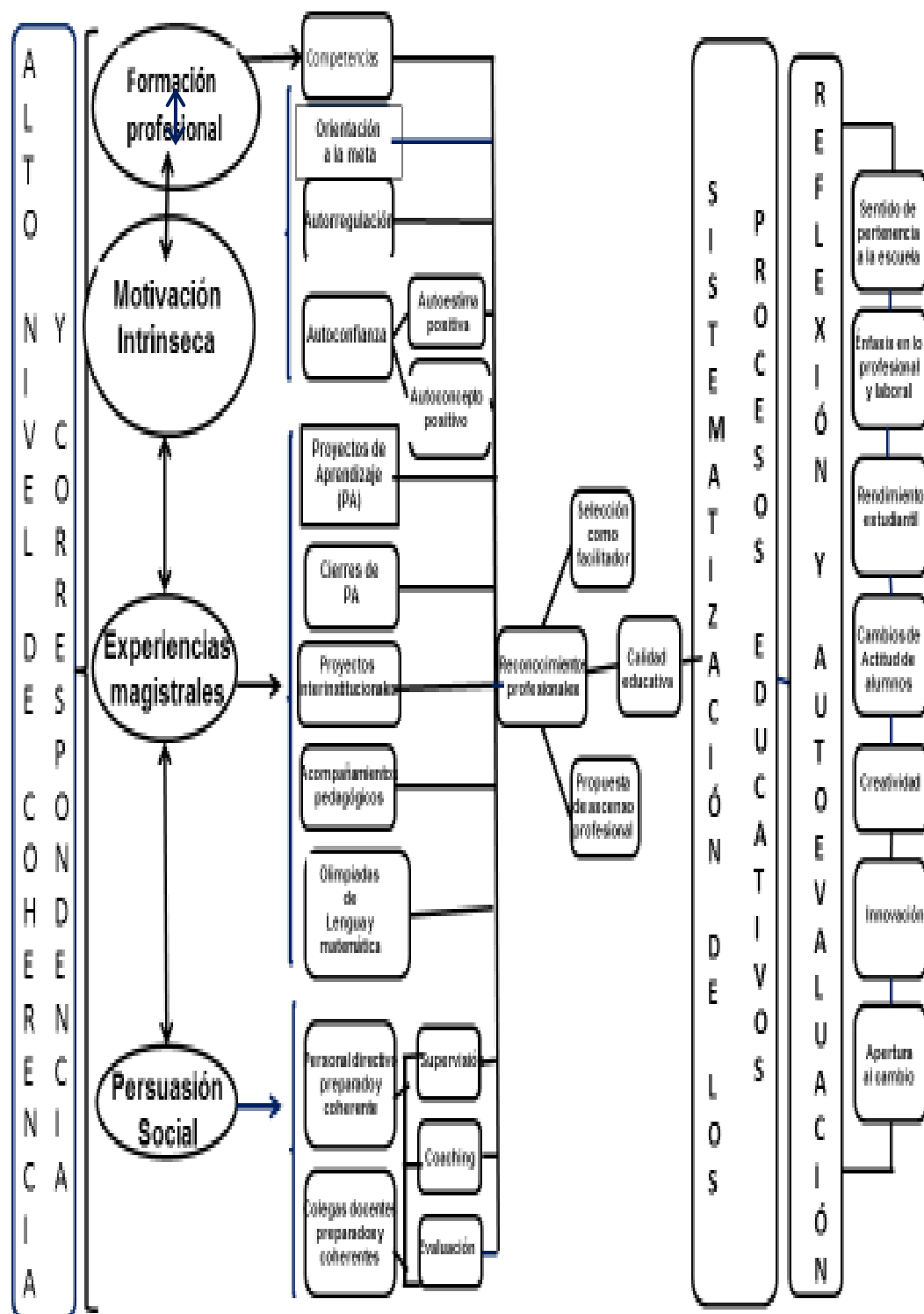


Figura 10. Desarrollo de la correspondencia y coherencia entre el sentido declarado de la Autoeficacia y la calidad del Desempeño profesional del docente.

La figura 10 contiene la representación del objetivo específico 3 (Argumentar cómo se produce la correspondencia y coherencia entre el sentido declarado de autoeficacia docente y la calidad del desempeño profesional). Esta representación se hizo mediante el análisis comparativo constante de los hallazgos existentes en los diagramas de codificación axial y las explicaciones de los mismos sobre ese objetivo.

Este proceso fue progresivo, pues se hizo todo lo posible por expresar las relaciones planteadas por los educadores con el sustento teórico reconocido. En ese sentido, se elaboraron varios diagramas que fueron modificados paulatinamente hasta tuvieron el sentido con calidad de credibilidad y comprobación que se aspiraba.

Al revisar el diagrama final, se encuentra que los maestros de aula y los directores seleccionados como informantes claves explicaron que, para lograr un alto nivel de coherencia y correspondencia entre el sentido declarado de autoeficacia y la calidad del desempeño profesional en el cargo de docentes de aula, se ha necesitado de la convergencia entre cuatro recursos principales de influencia: la formación profesional, la motivación intrínseca, la persuasión social y las experiencias magistrales.

Estos cuatro recursos son aplicados racional, consciente e interrelacionadamente por los maestros de aula para dar certeza y eficiencia a sus decisiones y acciones administrativas y pedagógicas en las instituciones escolares en las cuales trabajan.

De esta manera, la sólida formación profesional universitaria de

pregrado o postgrado y la formación en el trabajo (formación permanente) unidas a una fuerte motivación intrínseca se caracteriza por el nivel alto de competencias, la perseverancia y constancia en su orientación a las metas educativas, la ejecución del seguimiento y control de sus procesos, propios de la autorregulación de sus pensamientos y acciones y la presencia de una poderosa confianza en sí mismos que se manifiesta en tener un autoestima y autoconcepto positivo que los fortalece internamente para la práctica profesional exitosa.

En correlación con esas fortalezas personales, estos docentes de aula exitosos destacan el importante valor de las experiencias magistrales que han tenido en la aplicación de los proyectos de aprendizaje (PA), Cierres de PA, proyectos interinstitucionales, acompañamientos pedagógicos, Olimpiadas de lengua y matemática y Concursos de Libros de creaciones literarias inéditas. La importancia de estos aspectos está en que son momentos cotidianos y eventos especiales en los que se ponen a prueba la validez y calidad de las expectativas y competencias de los educadores y de los estudiantes que han ayudado a prepararse, por lo cual al tener resultados entre distinguidos y sobresalientes, se han sentido reconocidos en su motivación y esfuerzos, lo cual valida la certeza de sus creencias de autoeficacia y la eficiencia de su desempeño profesional.

Simultáneamente, la persuasión social que reciben y aceptan de buena manera de parte del personal directivo eficiente, así como de algunos docentes igualmente eficientes, los empodera en las artes de su oficio, los

estimula al sentirse muy bien valorados y apreciados, además de fortalecer o consolidar su preparación mediante la acción permanente de las estrategias del equipo formador de docentes, a través de los procesos de supervisión y evaluación de lo pedagógico-administrativo, teniendo el coaching como estrategia fundamental de impulso de los desempeños más destacados.

Es necesario subrayar que los informantes claves afirman que solo consideran relevantes al personal directivo y a algunos colegas docentes si son eficientes, es decir coherentes en su preparación y actuación en sus instituciones educativas porque argumentan que lo conceptual y los títulos profesionales no garantizan la integridad ni idoneidad de directores y docentes expertos, sino la convergencia correcta entre esto, sus valores morales y actitudes expresadas en disciplina, responsabilidad, honestidad, empatía, calidad, operatividad y compromiso en el trabajo.

Cuando estos docentes de aula han demostrado coherencia y correspondencia entre su sentido de autoeficacia y la calidad de su desempeño profesional, han recibido reconocimientos significativos como ser seleccionados como facilitadores para jornadas de formación a nivel institucional, municipal regional o nacional y obtener propuestas de ascenso laboral, lo cual les da más seguridad en sí mismos y los orienta decidida y directamente hacia la calidad educativa.

Esta calidad educativa no la conciben como un punto de llegada ni un alto en el camino, al contrario la asumen como un proceso humano continuo y progresivo que se logra con la sistematización lógica, coherente y

permanente de las múltiples actividades y tareas inmersas en la planificación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este proceso, en el campo de la autoeficacia, lo realizan mediante la reflexión y autoevaluación de la teoría y la práctica docente para determinar y prever los aspectos que dificultan o facilitan la eficiencia en lo administrativo y pedagógico.

En ese proceso favorecido por la integración entre los recursos de influencia de la autoeficacia docente, los educadores que fortalecen y demuestran la coherencia y correspondencia esperada son aquellos que:

- A) Consolidan su sentido de pertenencia a sus escuelas, alumnos y comunidades.
- B) Hacen énfasis en lo profesional-laboral y no en el clientelismo político partidista o sindicalista ni en sus intereses particulares.
- C) Están ocupados en mejorar el rendimiento académico con diversidad de contenidos, estrategias, actividades y recursos pertinentes
- D) Propician las transformaciones en valores morales y actitudes de los estudiantes, conscientes de la necesidad de su preparación integral.
- E) Son creativos y lo demuestran en la forma como abordan, presentan y aplican los procesos administrativos y pedagógicos y preparan el entorno de aprendizaje.
- F) Buscan innovar, superando las expectativas propias y las de los demás en sus funciones y roles.
- G) Están abiertos al cambio educativo, el cual asumen desde una posición

y actitud reflexiva sobre su valor de pertinencia.

Ahora bien, los hallazgos en relación al objetivo específico 3, también se verificaron mediante la observación del trabajo de los maestros informantes en las escuelas mediante la aplicación de instrumentos de acompañamiento pedagógico en las aulas y evaluación de los cierres de PA.

Estos dos instrumentos fueron elaborados por el autor de esta investigación y los ha utilizado desde hace siete años continuos en su condición de supervisor y subdirector de escuelas públicas. De tal manera que son instrumentos conocidos por el personal docente de las instituciones de educación primaria pública del Municipio Caroní del estado Bolívar.

Antes de iniciar el uso de estos medios, se solicitó la autorización al personal directivo y docentes de aula de estos centros educativos, garantizándose siempre la confidencialidad y el respeto a la autonomía pedagógica y administrativa de cada funcionario e institución objeto de estudio.

Las visitas de observación y evaluación del desempeño docente en las aulas y en los Cierres de PA se realizaron en tres momentos: primer y segundo lapso del año escolar 2015-2016 y primer lapso del año escolar 2016-2017. Durante muchas de estas visitas, el subdirector o la subdirectora pedagógica de cada escuela actuó como acompañante del investigador, principalmente en los Cierres de PA porque el equipo directivo debía hacer el proceso evaluativo correspondiente.

Estos resultados están organizados en la Tabla 3. En esta Tabla

se presentan los resultados de la evaluación del desempeño profesional de los ocho docentes de aula, informantes claves de este estudio. Esta evaluación abarcó los siguientes renglones:

Aspectos a evaluar en el acompañamiento pedagógico en las aulas.

Logros del docente en sus educandos.

- a. Disciplina y orden.
- b. Lectura oral.
- c. Comprensión de lectura.
- d. Escritura.
- e. Producción escrita.
- f. Uso y cuidado de sus cuadernos, libretas, libros y otros útiles escolares.
- g. Expresión oral.
- h. Resolución de adición.
- i. Resolución de sustracción.
- j. Resolución de multiplicación.
- k. Resolución de división.
- l. Resolución de problemas diversos lógico matemáticos.
- ll. Aseo personal.

Conocimientos y habilidades del docente.

- m. Ambientación del aula.
- n. Limpieza y orden del aula.
- ñ. Proyecto de Aprendizaje (PA).
- o. Plan de Interacciones Sociales Diarias (PISD).

- p. Plan Integral (PI).
- q. Plan Especial (PE).
- r. Comisión del Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC).
- s. Instrumentos de evaluación.
- t. Corrección de tareas.
- u. Dominio de grupo.
- v. Dominio de contenidos.
- w. Estrategias didácticas.
- x. Recursos didácticos.
- y. Relación de asistencias.
- z. Redacción.
- z. Ortografía.

Aspectos a evaluar en los Cierres de Proyecto de Aprendizaje

1. Cantidad de alumnos participantes.
2. Calidad de las participaciones de los alumnos.
3. Recursos didácticos utilizados.
4. Creatividad.
5. Organización del aula.
6. Cantidad de representantes participantes.

Para calificar cada uno de los aspectos mencionados, se utilizó la siguiente escala valorativa de calificación del desempeño del docente de aula en el acompañamiento pedagógico y los Cierres de PA: A= Excelente, B= Distinguido, C= Bueno, D= Satisfactorio, E= Insuficiente.

Los resultados de esta evaluación de desempeño profesional, fueron sintetizados en la Tabla dispuesta a continuación:

Tabla 3

Evaluación del desempeño profesional de los docentes de aula.

Docente	Logros del docente en sus educandos	Conocimientos y habilidades del docente	Cierres de Proyecto de Aprendizaje	Calificación final
Informante 3	C	B	A	B
Informante 5	B	B	B	B
Informante 7	B+	A	A	A
Informante 4	B+	A	A	A
Informante 1	B	A	A	B
Informante 2	B	A	A	B
Informante 12	B	A	A	B
Informante 13	B	A	A	B

Nota. Datos tomados de la aplicación del instrumento de acompañamiento pedagógico en aulas y de evaluación de los Cierres de PA.

Al analizar estos resultados, se encuentra que seis de los maestros de aula obtuvieron una calificación final de distinguidos y dos alcanzaron la calificación de excelente. Entre los seis educadores que lograron ser calificados como distinguidos, dos de ellos son docentes novatas (con una máximo de cinco años de servicio); todos los demás educadores, incluyendo los que fueron calificados como excelentes, son docentes expertos que tienen entre 10 y 22 años de servicio.

Estos ocho informantes claves habían expresado en sus entrevistas que tenían un alto nivel de coherencia y correspondencia entre su sentido de

autoeficacia y la calidad de su desempeño profesional, lo cual se ratifica al observar detenidamente que alcanzaron calificaciones muy altas (entre A y B) en la mayoría de los aspectos evaluados, lo cual explica por qué argumentaron que las expectativas que tenían de sus competencias eran tan altas como los resultados que demostraban en su ejercicio pedagógico y administrativo.

En el caso particular de la docente tres, se visualiza que los logros de aprendizaje de sus alumnos fueron valorados con el literal C (Bueno), por debajo de la calificación alcanzada por el resto de las maestras en este renglón, quienes obtuvieron B (Distinguido). Sin embargo, la calificación final de la informante tres fue de distinguida, debido a que obtuvo B (Distinguida) y A (Excelente) en los otros renglones evaluados. Por consiguiente, se mantuvo en el nivel de Distinguida que es expresión de un alto nivel de desempeño profesional en estas instituciones educativas.

La aplicación permanente de este tipo de instrumentos de evaluación durante cada lapso del año escolar, se constituye en una estrategia fundamental de persuasión social y de experiencia magistral que motiva extrínsecamente a los docentes de aula para que se produzca el aprendizaje colaborativo, situado y significativo de los educadores en continua formación en su entorno, a través del coaching, feedback y reconocimiento que les provee el personal directivo competente y los colegas docentes expertos más eficaces. Estos son complementos indispensables que utiliza sabiamente el educador que se siente autoeficaz para consolidar su

motivación intrínseca y confirmar que además de muy autoeficaz es muy eficiente.

Capítulo V

Discusión

En este capítulo se argumentan los resultados previamente analizados, relacionándolos con los planteamientos de las teorías e investigaciones científicas aplicadas por autores relevantes en la línea de investigación sobre la autoeficacia docente, a fin de reafirmar esos planteamientos, cuestionarlos o enriquecerlos con una nueva perspectiva en el contexto de la educación pública de las escuelas primarias de Venezuela.

Discusión

En relación al objetivo específico 1: “Reconocer los recursos de influencia en el desarrollo del sentido de la autoeficacia docente”, se dilucidó por qué se prefiere utilizar el concepto recursos de autoeficacia docente y no factores de influencia en la autoeficacia docente.

La razón principal está en que, tal como lo plantea la teoría social cognitiva (Bandura, 1977 a), en el constructo de agencia personal, los seres humanos son activos y proactivos en sus procesos y acciones, por lo cual toman decisiones sobre qué necesitan para reafirmar o cambiar sus expectativas sobre sus competencias y posibilidades profesionales. De esta manera, los informantes claves expresaron su independencia para creer e implementar lo que mejor les pareciera, ya que ellos decidían cuáles ejemplos y recomendaciones seguir, dependiendo de la eficiencia y legitimidad de la persona que se los proporcionara.

Por otro lado, solo fueron reconocidos tres de los recursos de

influencia propuestos por Bandura: persuasión social, experiencias magistrales y experiencias vicarias. No obstante, no fue reconocido el recurso de estados psicológicos, somáticos y emocionales, pues los informantes claves declararon sentirse muy autoeficaces y no estar afectados mental, física o emocionalmente por las exigencias de su trabajo, tampoco asumían que sus quebrantos de salud provinieran de sus esfuerzos profesionales, los cuales hacían con total motivación.

Al contrario, se destacó significativamente el recurso de la motivación intrínseca, ya que impulsa la disposición afectiva, emocional e intelectual, en combinación con el recurso de formación profesional, para que los educadores con más sentido de autoeficacia puedan confiar en sí mismos como profesionales y tener seguridad en los procesos, acciones y eventos que implementan.

En esta investigación, se encontró que la motivación intrínseca es el apoyo más significativo y poderoso de la autoeficacia en los docentes seleccionados, pese a que en la teoría social cognitiva no es destacado como recurso. Es importante destacar que Bandura (1991) afirma que las expectativas de eficacia son variables motivacionales. Así las concibe, pero no admite explícitamente que la motivación intrínseca sea un recurso como tal. Sin embargo, en esta investigación sí se comprendió que es un recurso primordial que mantiene las expectativas profesionales positivas, el esfuerzo, constancia y perseverancia en lograr el éxito previsto.

Precisamente, dentro de la motivación extrínseca, se destacó el

papel de la orientación a la meta o establecimiento de objetivos como subcategoría motivacional que dirige y orienta el sentido de autoeficacia y los esfuerzos del personal docente. En este sentido, planteamientos de Schunk (1990), Bandura (1988), Locke et al. (1981), reconocen el poder e incidencia de los objetivos de alta exigencia para propiciar alta motivación, fuertes creencias de preparación personal y éxito en los resultados, tal como lo comentaron los informantes claves.

Cabe destacar, al respecto, que en el estudio de Ahmad (2011) se concluyó que la motivación centrada en las creencias sobre las habilidades y la importancia del esfuerzo propio fue fundamental como componente del alto nivel de autoeficacia declarado de la muestra investigada, lo cual se corresponde con los hallazgos que identifican la presencia fundamental de la motivación intrínseca y que en la presente investigación fue reconocida como recurso de influencia significativa.

Por otra parte, en los análisis de los resultados de los comentarios y observaciones de los informantes claves, se detectó que los familiares significativos (padres y hermanos) son componentes muy importantes, dentro de los recursos de la persuasión social y las experiencias vicarias, debido al valor que le dan ciertos educadores por su eficiencia laboral o profesional que ha sido reconocida en sus familias, sitios de trabajo y comunidad, lo cual se convierte en un referente innegable para los profesionales de la docencia.

Sin embargo, en los estudios teóricos consultados en esta investigación, no se considera la relevancia de la familia como componente

de los recursos de influencia. Solo se consideran como componentes de estos a los integrantes del contexto profesional educativo en las escuelas (personal directivo, colegas docentes, supervisores, alumnos, padres y representantes).

En lo que respecta al objetivo específico 2: “Comprender cómo se interrelacionan los recursos de influencia del sentido de la autoeficacia docente en su proceso de desarrollo”, como se explicó previamente, la motivación intrínseca es un recurso necesario para que se desarrolle la autoeficacia docente de forma interrelacionada con otros recursos como la persuasión social, experiencias magistrales y experiencias vicarias.

En la teoría social cognitiva, Bandura (1994) explica que cuando las personas muy autoeficaces no obtienen los resultados esperados de sus expectativas, estas no decaen en sus metas u objetivos, al contrario la fuerza de su motivación las impulsa a continuar con más decisión y, por lo general, asumen que sus fracasos ocurren por sus propias responsabilidades y no por factores externos. De esta manera, se reafirma el papel impulsor y de perseverancia que tiene la motivación, aun cuando Bandura no la haya considerado un recurso de influencia.

Lo anteriormente expuesto, se complementa con los señalamientos de Lock et al. (2002), quienes comentan que la motivación intrínseca se canaliza a través del proceso de establecer objetivos u orientarse a la meta, pues este ubica a los educadores en la situación de plantearse qué quieren y cómo quieren lograrlo, cuánto compromiso tienen para hacerlo, cómo y hasta

dónde podrían llegar por destacar y competir en sus instituciones, lo cual favorece la formación y demostración de actitudes que acepten la persuasión social, así como asimilen positiva y constructivamente las experiencias magistrales y vicarias.

Ahora bien, la orientación a la meta implica el uso consciente de la metacognición y autorregulación de forma integrada, lo cual fortalece y consolida la formación profesional competente y coherente, sometida constantemente a la autoevaluación de cada maestro en búsqueda de hacer las transformaciones que conlleven a ser más eficaz. Este proceso es complejo al tener componentes psicológicos, cognitivos, afectivos y motivacionales, pero conduce a una disposición positiva al aprendizaje en el contexto escolar, que absorba las incidencias beneficiosas de la persuasión social y las experiencias vicarias y magistrales que serán analizadas, reflexionadas y valoradas en su justo valor por el maestro interesado, quien actuará como un sujeto, mas no como un objeto de su evolución.

Estos argumentos se relacionan con la definición y componentes que descubre Flavell (1976) en la metacognición como proceso indispensable de conocimiento personal sobre los pensamientos, conocimientos y procesos de aprendizaje y preparación de cada uno. Asimismo, Zimmerman (1989, 1990, 1995) presenta una visión multidimensional de la autorregulación que, además de ampliar lo concebido como metacognición, sustenta los procesos y procedimientos que comentaron los informantes claves en esta investigación. En todo caso, ese proceso de control interno y personal que

sigue y dirige los pensamientos y acciones según objetivos y metas propias contribuye a planificar, ejecutar, evaluar y corregir los roles, funciones, actividades y tareas de cada maestro y, por ende, le facilita incrementar su autoeficacia porque le ha visto frutos.

Los recursos de influencia que son puntualizados por las teorías vigentes y que fueron ratificados, por este estudio, son la persuasión social, experiencias magistrales y vicarias. Particularmente, se encontró que el clima organizacional existente en las escuelas investigadas en el cual se aplican estos recursos, es un aspecto importante que incide en el desarrollo de la autoeficacia docente porque se materializa en las relaciones profesionales y sociales que ayudan y orientan la formación y motivación extrínseca de estos profesionales o pueden dificultar y obstaculizar su evolución exitosa.

En ese sentido, Rosenholtz (1989), Lee et al. (1991), Moore et al. (1992) y Hoy et al. (1993), resaltan que el clima escolar propicia la autoeficacia porque se puede convertir en un entorno que brinde optimismo, seguridad y calidez para el mejoramiento de expectativas de ejercicio profesional, creatividad e innovación.

Es destacable que en la investigación realizada por este autor en Ciudad Guayana, se logró profundizar en cómo interactúan los diversos recursos de influencia para potencializar el sentido de autoeficacia docente, distinguiendo que el clima organizacional generado por la persuasión social competente, conduce a una evaluación del desempeño objetiva y respetuosa de los procesos y diferencias de los maestros de aulas. Esto implica la

aplicación de estrategias de coaching y cotutoría que, integrados con el modelaje ejercido por el personal directivo y docente de aula con eficiencia y legitimidad aceptada y reconocida por el personal en pleno, desarrollan los procesos de aprendizaje permanentes (situado, colaborativo y significativo en las jornadas de formación, evaluaciones de desempeño, acompañamientos pedagógicos, seguimientos, consejos de docentes, entre otros) que dirigen y orientan hacia el fortalecimiento de la calidad educativa.

Haber llegado a dilucidar estos procesos y procedimientos que ocurren en la cotidianidad concreta de las escuelas, contribuye a dar respuestas a las advertencias que hicieron Goddard et al. (2004) y Wheatley (2005), sobre la carencia de estudios cualitativos que expliquen cómo se propicia la formación de la autoeficacia en la realidad concreta de las instituciones educativas.

Igualmente, esta investigación el papel importante de la persuasión social y las experiencias vicarias provenientes de los familiares más significativos que desde el hogar y desde sus sitios de trabajo forman, estimulan y motivan las expectativas y acciones profesionales de hijos y hermanos por su trayectoria distinguida o sobresaliente, actuando como modelos a seguir y formadores de conocimientos, habilidades, valores y actitudes para el ejercicio de calidad en el trabajo docente.

Sin embargo, como las teorías relacionadas con el sentido de autoeficacia docente, aparentemente, no han dado mayor relevancia al papel de los familiares de los docentes como componentes de los recursos de

influencia señalados, entonces se está ante una nueva contribución que debe ser tomada en cuenta porque el ser humano es profunda y esencialmente afectivo-emocional y su primera educación y socialización se produce en su familia inmediata desde la niñez.

El estudio doctoral aplicado resalta la importancia de los alumnos, padres y representantes de estos estudiantes y coordinadores de instituciones externas a las escuelas como componentes de las experiencias magistrales, quienes al ser partícipes de los procesos, evidencian los avances y logros en el rendimiento estudiantil, aplicación coherente y consistente de programas o proyectos y transformaciones necesarias en los alumnos, familias y comunidades, por lo cual dan aliento y confirmación de lo bien fundado que esté el sentido de autoeficacia docente.

Al respecto, Skaalvik et al. (2010) coinciden en resaltar la influencia de las experiencias magistrales con el apoyo y compromiso de padres, representantes y estudiantes en la autoeficacia de los maestros en cada espacio de aprendizaje de las escuelas. En este orden de ideas, la aceptación, empatía y los cambios integrales operados en los beneficiarios directos de la labor docente, respaldan la percepción de autoeficacia que este pueda alcanzar y esto se convierte en un fuerte motivante extrínseco que propicia la perseverancia en el logro óptimo de los objetivos educativos, pese a los factores negativos en lo económico, gerencial o social.

En atención al objetivo específico 3: “Argumentar cómo se produce la correspondencia y coherencia entre el sentido declarado de autoeficacia

docente y la calidad del desempeño profesional”, los informantes claves explican este proceso como producto de la interconexión entre su formación profesional, su motivación intrínseca, la persuasión social aceptada y sus experiencias magistrales. Esto quiere decir que no reconocen el valor de las experiencias vicarias ni de los estados psicossomáticos y emocionales como recursos de influencia en este proceso complejo, pese a que la teoría mayormente afirma que todos estos recursos están involucrados en el desarrollo de la autoeficacia.

Además, en la investigación documental realizada se hallaron muy pocos estudios que analizaran y plantearan las relaciones e implicaciones existentes entre el sentido percibido de autoeficacia y el nivel de calidad del desempeño profesional de los educadores, por lo cual la presente investigación doctoral, al considerar este aspecto temático y haberlo abordado con metodología cualitativa, se ha aproximado a la comprensión de las relaciones existentes entre ambos.

Por otro lado, los informantes claves explicaron que en las experiencias magistrales, dos componentes que los afectan profundamente para lograr que sus altas expectativas de autoeficacia produzcan una alta calidad en su desempeño profesional son: los estudiantes (por sus debilidades de atención, disciplina insuficiente, problemas de lectura, escritura y resolución de problemas matemáticos y pobre motivación intrínseca hacia la educación) y las exigencias de los eventos intra o interinstitucionales.

Los educadores plantean que el desmejoramiento de la calidad de los educandos por la descomposición del medio familiar y social ha ocasionado que los maestros ameriten más motivación, esfuerzo, paciencia y dedicación para lograr mejorar y superar los niveles de aprendizaje de los educandos, aunque no fueron pesimistas ni aceptaron que no podían lograr lo esperado, precisamente por su alto nivel de formación profesional y motivación intrínseca.

Esto es considerado por Tschannen-Moran et al. (1988), al comentar la incidencia de las variables contextuales (análisis de las tareas de enseñanza y estudiantes) que pueden condicionar las percepciones de su autoeficacia y posibles resultados, sin que hayan destacado el poder contrastador que la formación profesional y la motivación intrínseca de los docentes puede ejercer sobre esos factores negativos.

No obstante, en este estudio doctoral no se presentaron indicios de que los recursos didácticos y condiciones de los espacios escolares (que sí lo comentan Tschannen-Moran et al., 1988) dificultaran significativamente la interdependencia mutua entre nivel de autoeficacia y calidad del desempeño docente, ya que los maestros participantes alegaron que solventan las deficiencias y carencias con su trabajo creativo y conocimientos previos.

Al contrario, los informantes claves incluyeron las exigencias de los eventos institucionales internos como otro aspecto que sí los afectaba fuertemente. En este caso, mencionaron un festival gastronómico porque este ameritaba disponer de apoyo y aporte financiero y material considerable

de padres y representantes que tenían economías críticas en un país con una condición económica grave de hiperinflación, escasez de insumos básicos, poco poder adquisitivo y conflictos políticos fuertes; es decir, variables socio-económicas y políticas que no podían ser controladas directamente por los maestros.

Por otra parte, hay una coincidencia que hay que resaltar entre los resultados de esta investigación y los planteamientos de Weinstein (1988). Esta consiste en que se ha detectado que los docentes novatos suelen ser muy optimistas sobre el poder de sus expectativas, creencias de autoeficacia y los resultados que obtendrían en términos de rendimiento estudiantil, sin evaluar ni prever la incidencia de diversas variables del contexto que escapen de su responsabilidad y que pueden limitar los éxitos.

Estas variables sí son evaluadas de forma más práctica y realista por los docentes expertos, por lo cual generalmente su sentido de autoeficacia suelen coincidir con la calidad de su desempeño profesional. Esto se puede apreciar cuando se verifica que en la tabla de evaluación del desempeño profesional, la maestra tres (con cinco años de servicio) tuvo un resultado un poco menos destacado que los educadores expertos, en lo referido al rendimiento de los alumnos.

Se observa que los educadores con más años de servicio y con alto sentido de autoeficacia han aprendido a adaptarse a las circunstancias por experiencia y, sin bajar sus expectativas, crean previamente las condiciones para garantizar el éxito esperado, pues tienen el valor agregado de la

experiencia práctica aprendida.

Es importante, considerar que el sentido de autoeficacia no siempre va a ser coherente o igual con la calidad del desempeño profesional porque con la sola motivación intrínseca no basta, los maestros plantean que esta va de la mano de la formación profesional que les ha permitido tener la preparación y competencias necesarias para comprender las teorías, principios, lineamientos y métodos que se deben aplicar en las escuelas y esto también eleva su motivación intrínseca porque se saben muy bien preparados, pero en el camino han descubierto que las realidades son duras, difíciles, con muchas insuficiencias y carencias y se requieren otros recursos que son la persuasión social y experiencias magistrales.

Estas reflexiones se corresponden con las explicaciones de Schunk (1995), quien expresa que la motivación intrínseca poco se materializará en resultados concretos destacables si no se tienen los conocimientos, habilidades y actitudes correctas para ejecutar eficientemente las funciones y tareas, lo cual perjudicará el logro de los objetivos establecidos. Igualmente, se requerirá de la acción constante del entorno social que producirá experiencias que bien asimiladas por la persona, la conducirán a un resultado eficiente.

En ese sentido, hay convergencia con el modelo de mapa que explica cómo se interrelacionan los cuatro recursos destacados (Ver Figura 10), pese a que la teoría tradicional no considera la formación profesional ni la motivación intrínseca como recursos de influencia, pero los actores reales de

estos procesos sí los afirman en esta investigación.

Sobre ese particular, explican Chen et al. (2015) que la pericia en el medio de la instrucción y el entendimiento de los estudiantes son dos cualidades incluidas en las competencias docentes, principalmente de los expertos, eficaces y eficientes, que les permiten tener resultados sobresalientes en su desempeño profesional.

Por supuesto, tampoco tener una sólida formación profesional y fuerte motivación intrínseca garantiza el éxito en el desempeño profesional, pues entre estos dos recursos de influencia, los maestros deben ejercer sus funciones de autorregulación para que se controlen los pensamientos, procesos y acciones que les facilite un trabajo más pertinente y cónsono con lo esperado, ya que se aplican las estrategias de solución a las debilidades propias para brindar el mejor de los ejercicios profesionales posibles. Estas implicaciones de la autorregulación en la autoeficacia (afecto, motivación) y desempeño profesional (acción) enriquecen y profundizan los aportes de Zimmerman (1989, 1990, 1995) y Bandura (1991, 1993).

Por otra parte, en la persuasión social, como influencia del entorno social institucional de trabajo, destaca el personal directivo competente, pues es este quien exige, orienta, supervisa, evalúa, anima y realimenta las expectativas y desempeños docentes. Por ello, estipula aspectos puntuales que considera pertinentes para verificar los progresos de los docentes de aula en lograr los aprendizajes esperados en el perfil de los educandos y mejorar consistentemente sus funciones administrativas y pedagógicas.

Este personal directivo debe ser eficiente, empático, equitativo y respetuoso, predicar con su ejemplo para tener autoridad de mando, tiene que ser proactivo y participativo en la construcción y aplicación de estrategias de solución, ser creativo e innovador para poder ser modelo a seguir, tal como se analizó en la investigación desarrollada. Con estas características puede, el personal directivo conjuntamente con otros docentes expertos competentes, crear el clima organizacional escolar que favorezca el desarrollo pleno de las cualidades del personal docente que requiere constantemente del apoyo y orientación.

Esto concuerda con las conclusiones de los trabajos de Rosenholtz (1989), Lee et al. (1991), Moore et al. (1992), Hoy et al. (1993), quienes enfatizan que la idoneidad de las relaciones interpersonales, comunicación, liderazgo, trabajo cooperativo, apoyo didáctico y la libertad para crear e innovar son condiciones de un clima escolar constructivo que es impulsado por la interacción entre persuasión social, experiencias magistrales y vicarias.

Esas condiciones e incidencias positivas del clima escolar u organizacional, que también han sido resaltadas en la investigación desarrollada, son puntualizadas por Hipp et al. (1995), Lee et al. (1991) y Shana Market (2013), quienes observan la influencia poderosa del personal directivo en la formación y práctica distinguida de los educadores a lo largo de toda su trayectoria de trabajo, pues está en las funciones de ese personal directivo el ejercicio de un liderazgo visionario y de alta calidad que propicie y de cuentas de resultados tangibles que demuestran el cumplimiento de los

fines educativos.

Por ello, es digno de mencionar que la integración entre persuasión social y experiencias magistrales impulsa la organización y actuación eficiente de los maestros de aula en aspectos como los PA, Cierres de PA, proyectos interinstitucionales, acompañamientos pedagógicos, programas institucionales (Olimpiadas de lengua y matemática, Concursos de libros de creación literaria infantil inédita) que se han convertido en espacios de demostración de coherencia y correspondencia pedagógica-administrativa.

Capítulo VI

Reflexiones y Recomendaciones

En este capítulo se presenta una síntesis de los planteamientos principales y reflexiones sobre los tres objetivos específicos de esta investigación, así como principios, estrategias y actividades que sirvan de recomendaciones para divulgar los hallazgos de este trabajo o profundizar en el objeto de estudio.

Reflexiones

1. Los docentes de aula y directores informantes claves reconocieron como recursos de influencia en el sentido de la autoeficacia a: la motivación intrínseca, la formación profesional, la persuasión social, las experiencias vicarias y las experiencias magistrales. Dos de estos recursos provienen de las condiciones, características, competencias, estilos y tipos de aprendizaje propios de cada educador (motivación intrínseca y formación profesional). Los otros tres recursos son motivantes extrínsecos que se activan mediante complejas relaciones sociales o laborales de cada maestro con sus familiares más significativos, personal directivo, colegas expertos de sus escuelas, alumnos, padres y representantes (persuasión social, experiencias vicarias y experiencias magistrales).
2. El desarrollo de la autoeficacia docente implica un proceso complejo de múltiples relaciones interdependientes entre cinco recursos de influencia: motivación extrínseca, formación profesional, persuasión

social, experiencias vicarias y experiencias magistrales.

3. La motivación intrínseca y la formación profesional conforman la disposición y preparación para el trabajo administrativo-pedagógico de los educadores y los compromete afectiva, emocional, intelectual y actitudinalmente para sentirse competentes, capaces de ser docentes exitosos y lograr los resultados esperados en sus espacios de enseñanza y aprendizaje y en los estudiantes y comunidades, por lo cual autoevalúan sus posibilidades y expectativas de logros en el marco de la calidad educativa esperada.
4. A los recursos de autodirección, se les vinculan las interacciones sociales con familiares muy significativos, personal directivo eficiente, colegas docentes competentes, alumnos, padres y representantes comprometidos con la educación, con quienes conforman los recursos de persuasión social (de reconocimiento, evaluación, animación y realimentación), experiencias vicarias (de observación reflexiva del desempeño de colegas docentes competentes) y experiencias magistrales (resultados exitosos en la implementación de programas, proyectos y rendimiento estudiantil).
5. La integración de los diferentes recursos a través del proceso de agencia personal de cada educador, le permite evolucionar en su sentido percibido de autoeficacia en el contexto escolar y familiar con el clima organizacional positivo que evalúa los progresos, modela actitudes y aptitudes, suministra coaching y cotutoría, aprendiendo de

forma colaborativa, situada en el contexto escolar y significativa en atención a necesidades e intereses prioritarios de su institución, de los cuales tomará los aportes para fortalecer sus expectativas y confianza en su preparación y posibilidades de avances en la calidad educativa que el propiciará.

6. El alto nivel de coherencia y correspondencia entre las expectativas de autoeficacia y la calidad del desempeño profesional que han alcanzado los maestros investigados es el resultado del proceso complejo de interacción interdependiente entre cuatro recursos de influencia: formación profesional, motivación intrínseca, experiencias magistrales y persuasión social.
7. En la formación profesional, la solidez de las competencias de la preparación universitaria facilita la orientación a metas y objetivos educativos y profesionales cada vez más exigentes para los que se sienten capaces y que son controlados por estrategias de autorregulación y autoconfianza, detectando las fortalezas y debilidades a tiempo para corregir y reacomodar los esfuerzos con miras a obtener resultados mejores.
8. La persuasión social es asumida como aporte pertinente y aplicable cuando proviene de personal directivo y colegas docentes que son competentes y eficientes, por lo cual los procesos de supervisión, evaluación y coaching son muy bien direccionados y contribuyen a que los docentes superen debilidades y fortalezcan cualidades

profesionales.

9. Las experiencias magistrales articuladas y orientadas por docentes muy autoeficaces y competentes, así como la persuasión social eficiente, se constituyen en situaciones que demuestran y confirman la certeza de la autoeficacia percibida y la calidad del desempeño profesional al lograr resultados exitosos en el rendimiento estudiantil, compromiso de representantes y avances en programas y proyectos.
10. Los reconocimientos a los logros pedagógicos y administrativos de los maestros, por la vía de ascensos, premiaciones y selección como facilitadores de jornadas de formación o equipos pedagógicos favorecen el desarrollo de la autoeficacia por la vía de la confirmación de que su desempeño profesional está a la altura de sus expectativas o las supera.
11. El uso racional e integrado de los recursos de influencia en su sentido de autoeficacia y desempeño profesional por parte de los docentes de aulas, les permite mantener su compromiso personal con el fortalecimiento y consolidación de la calidad educativa, de tal manera que cumplen responsable y eficientemente con la planificación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos son objeto de su acción reflexiva y autoevaluatora para conciliar la teoría y la práctica educativa porque el clima organizacional de la institución y las características y condiciones propias de estos docentes lo propician. Por consiguiente, el

desempeño profesional de estos educadores tiende a caracterizarse por tener un alto sentido de pertenencia a las escuelas y los alumnos, dar prioridad a lo profesional, impulsar progreso continuo en el rendimiento estudiantil, propiciar transformaciones actitudinales en los educandos, favorecer las producciones y propuestas creativas e innovadoras y demostrar apertura y flexibilidad al cambio constructivo.

Recomendaciones

1. Divulgar los resultados y conclusiones de esta investigación ante las escuelas y docentes participantes desde el inicio de la misma u otros educadores interesados, a través de jornadas de formación como encuentros o congresos que estimulen la comunicación, reflexión y evaluación de experiencias y teorías implícitas de los educadores y contribuya a hacer consciente la necesidad de convertir las instituciones educativas en espacios con climas organizacionales que posibiliten y auspicien la formación y reconocimiento permanente de todo el personal docente en sus diferentes cargos y de los recursos de influencia en la autoeficacia y el desempeño profesional.
2. Profundizar en nuevos estudios, con metodología cualitativa o mixta, sobre el desarrollo de la motivación intrínseca y de la formación profesional como nuevos recursos de influencia en la autoeficacia y la calidad del desempeño profesional de los docentes, ya que en la Teoría Social Cognitiva y gran parte de sus representantes no son contemplados como recursos.

3. Profundizar en nuevas investigaciones, con metodología cualitativa o mixta, que indaguen sobre el poder de familiares educadores muy significativos como componentes de los recursos de persuasión social y experiencias vicarias para el desarrollo de la autoeficacia docente.
4. Desarrollar otras investigaciones, con metodología cualitativa o mixta, que estudien el proceso de desarrollo de la autoeficacia y la calidad del desempeño profesional del personal directivo de instituciones educativas, ya que es importante dilucidar como se fortalecen o debilitan estos profesionales en el ejercicio de sus cargos de liderazgo y gerencia, en tanto que son los supervisores natos de los centros escolares y les corresponde orientar la visión y misión institucional.

Referencias

- Ahmad, I. (2011). Effect of Teacher Efficacy Beliefs on Motivation. *Journal of Behavioural Sciences*, Vol. 21, Number 2, 2011.
- Andreassen, R., & Bråten, I. (2013). Teachers' source evaluation self-efficacy predicts their use of relevant source features when evaluating the trustworthiness of web sources on special education. *British Journal of Educational Technology*, Vol 44, No 5, 2013.
- Ang, R. P. (2005). Development and validation of the Teacher–Student relationship inventory using exploratory and confirmatory factor analysis. *The Journal of Experimental Education*, 74, 55 –73.
- Arias, F.G. (2012). *El Proyecto de Investigación, Introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme, C.A: Caracas, Venezuela.
- Armor, D. J, Conry O-Sequera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E. & Zellman, G. (1976): *Analysis for the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools*. Santa Monica, California, USA: The Rand Corporation.
- Baloğlu, N. & Karadağ, E. (2008). Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi [Teacher efficacy and Ohio Teacher Efficacy Scale: Adaptation for Turkish culture, language validity and examination of factor structure]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 56, 571-606.
- Bandura, A (1977b). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 1977, Vol. 84, No. 2.
- Bandura, A. (1977a). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In V. Hamilton, G. H. Bower, & N. H. Frijda (Eds.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp. 37-61). Dordrecht, The

Netherlands, Kluwer Academic Publishers.

- Bandura, A. (1989a). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44 (9): 1175-1184.
- Bandura, A. (1989b). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Vol. 6. Six theories of child development (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50: 248-287.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117 –148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: the exercise of control*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barreto, A. (2013). Metodología y diseño de investigación de una teoría fundamentada de liderazgo. *Revista Copérnico*. Año VIII. N° 16. Enero - Junio 2012.
- Berman, P., McLaughlin, M.W., Bass, G., Pauly, E. & Zelman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change: factors affecting implementation and continuation*. Santa Monica, California, USA: The Rand Corporation.
- Blackburn, J. J., & Robinson, J. S. (2010). Assessing teacher self-efficacy and job satisfaction of early career agriculture teachers in Kentucky Agricultural Education Teacher Marceline High School, Marceline, MO *Journal of Agricultural Education* 1 Volume 49, Number 3, 2008.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall.
- Brígido, M., Borrachero, A. B., Bermejo, M. L., & Mellado, V. (2013). Prospective primary teachers' self-efficacy and emotions in science teaching. *European Journal of Teacher Education*, 2013 Vol. 36, No. 2, 200–217.

- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other mysterious mechanisms. En: F. E. Weinert and R. H. Kluwe (eds.). *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, C. (2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational and Child Psychology*, 29(4), 47–63. doi:10.1080/08865710802111972.
- Callea, M. B., Spittle, M., O'Meara, J. & Casey, M. (2008). Primary school teacher perceived self-efficacy to teach fundamental motor skills. *Research in Education*, N. 79,06-18-2008.
- Chen, Z., & Yeung, A. S. (2015). Self-efficacy in Teaching Chinese as a Foreign Language in Australian Schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8).
- Chwalisz, R, Altmaer, E M., & Russell, D.W. (1992). Causal attributions, self-efficacy, cognitions and coping with stress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 11, 377-400.
- Cole, T., & Morris, S. (2015). A Principal's Role in a Teacher's Journey. *Academic Exchange Quarterly*. Fall 2015 ISSN 1096-1453 Volume 19, Issue 3.
- Colbert, R. D., & Kuilikowich, J. M. (2006). School counselors as resource brokers: The case for including teacher efficacy in data-driven programs. *Professional School Counseling*, 9, 216-224. doi:10.1016/S0191.
- Dogan, N., Guler N., Karakaya, I. and Gelbal, S. (2008). Elementary School IV. *International Conference, Modern Tendencies in Education*. Ohrid, 13-15 June.
- Drummond, T. (1994). *The Student Risk Screening Scale (SRSS)*. Grants Pass, OR: Josephine County Mental Health Program.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54,5-12.
- Evers, W. J. G., Browsers, A. & Tomic,. (2002). Burnout and Selfefficacy, a study of teachers beliefs when implementing an innovation educational

- system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243.
- Fernández-Arata, J. Manuel. (2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú. *Universitas Psychologica*, vol. 7, núm. 2, mayo-agosto, 2008, pp. 385-401.
- Fisher, M. H. (2011). Factors influencing stress, burnout, and retention of secondary teachers. *Current Issues in Education*, vol. 14, no. 1.
- Fleckenstein, J., Zimmermann, F., Köller, O., & Möller, J. (2015). What Works in School? Expert and Novice Teachers' Beliefs about School Effectiveness. *Frontline Learning Research*. Vol. 3, No 2 (2015).
- Friedman, I. A. & Farber, B. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86, 28-35.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gaete Q, R. (2014). Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la Teoría Fundamentada. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. XXV, núm. 48, mayo, 2014, pp. 149-172. Universidad Nacional de Entre Ríos Concepción del Uruguay, Argentina.
- Gau, B., Hung, Ch. (2014). The Self-Efficacy Scale for Preschool Teachers Regarding Asthma Care: Instrument Development and Validation. *Journal of School Health*, February 2014, Vol. 84, No. 2
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4) 569-582. Doi: 10.1037/0022-0663.76.4.569. 45.
- Giraldo P, M. (2011). Abordaje de la Investigación Cualitativa a través de la Teoría Fundamentada en los Datos . *Ingeniería Industrial..Actualidad y Nuevas Tendencias*. Año 4, Vol II. N° 6.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity: advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, sociology press.
- Glaser, B. (2000). *The discovery of grounded theory*. Mill Valley sociology

press.

- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine de Gruyter.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93, 467–476.
- Goddard, R. D. (2002). A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: The development of a short form. *Educational and Psychological Measurement*, 62, 97 –110.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33, 3 –13.
- Goddard, R. D. & Goddard, L. S. (2006). The influence of school social composition on teacher's collective efficacy beliefs. *Educational Administration Quarterly*, 42 (2006), pp. 216-235.
- Goulding, Ch. (2013). *Grounded Theory, Getting Started: Data Collection and Sampling*. USA: Nova Southeastern University.
- Hanaken, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Henson, R. (2001). *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Educational Research Exchange, 2001 January, Texas A & M University, College Station, Texas.
- Harris, Towanda L. (2015) *A Study of Teachers' Self-Efficacy of Their Preparedness In relation to reading common core Georgia performance Standard's professional development and instructional support and the implications for leaders*. Electronic Theses & Dissertations Collection for Atlanta University & Clark University, Paper15.
- Hidalgo, Laura (2005). *Confiability y Validez en el Contexto de la Investigación y evaluación cualitativa*. UCV.
- Hsing-Fu, Ch., & De-Huei, H. (2015). The Relationships between Taiwanese Elementary English Teachers' Qualification, Teaching Experiences and

- Teacher's Efficacy Beliefs. *International Journal of Education and Social Science*. Vol.2, No 7; July 2015.
- Hipp, K. A., & Bredeson, P. V. (1995). Exploring connections between teacher efficacy and principals' leadership behavior. *Journal of School Leadership*, 5, 136-150.
- Horne, A. M., Socherman, R. E., & Dagley, J. (1998). *Teacher efficacy and attribution: A construct validation*. Unpublished manuscript, The University of Georgia, Athens.
- Howard, N. M., Horne, A. M., & Jolliff, D. (2001). Self-efficacy in a new training model for the prevention of bullying in schools. *Journal of Emotional Abuse*, 2, 181–191.
- Hoy, W. K. & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356-372.
- Ipek, C., Camadan, F. (2012). Primary teachers' and primary pre-service teachers' self-efficacy beliefs and attitudes toward teaching profession. *International Journal of Human Sciences* [Online]. (9)2, 1206-1216. 1209
- Isbell, L., & Szabo, S. (2015). Assessment: Teacher Efficacy and Response to Intervention. *Teacher Leadership in Nonsupervisory Roles*. Winter 2015.
- Kanfer, F. H., & Gaelick, L. (1986). Self-management methods. In F. H. Kanfer & A. P. Goldstein (Eds.), *Helping people change: A textbook of methods* (3rd ed., pp. 283-345). New York: Pergamon.
- Kaplan, S. (2007). *The perceptions of primary school teachers about their application levels of measurement and evaluation principles*. Unpublished doctoral dissertation, Ankara University, The Institute of Educational Sciences, Ankara.
- King-Sears M. E. & Baker, P. H. (2014). Comparison of Teacher Motivation for Mathematics and Special Educators in Middle Schools That Have and Have Not Achieved AYP. *ISRN Education*, Volume 2014, Article ID 790179, 12 pages.
- Karaca, E. (2003). *Perceptions of measurement and evaluation competencies of teacher candidates*. Unpublished doctoral

dissertation, Institute of Education Sciences, Ankara University, Ankara, Turkey.

- Karaca, E. (2008). An Investigation of Primary and High school teachers' perception levels of efficacy of measurement and evaluation in education in Turkey. *Social Behavior and Personality*, 2008, 36(8), 1111-1122.
- Klaeijisen, A., Vermeulen, M., & Martens, R. (2015). *A psychological perspective on teachers' innovative behavior at work: the impact of motivation and self-efficacy*. Manuscript in preparation.
- Kurt, H. (2014). An Evaluation of Teachers' Attitudes and Beliefs Levels on Classroom Control. *Education*, 2014, Vol. 134 No. 3.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Lee, V., Dedick, R., & Smith, J. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*, 64, 190-208.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. (1984). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publications.
- Levenson, H. (1973). Multidimensional locus of control in psychiatric patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 41:397– 404.
- Locke, E.A., & Latham, G.P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35 year odyssey. *American Psychologist*, 57 (9). 105-111.
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin*, 90, 125-152.
- Market N. S. (2013). *A phenomenological investigation into the self-efficacy beliefs of teachers who have persisted in the teaching profession*. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Education Liberty University, Lynchburg, VA July, 2013.
- Martínez M, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *REVISTA IIPSI. Revista de Investigación en Psicología - VOL. 9, Nº 1*.

- Mazlum, F., Dasta, M., & Cheraghi, F. (2015). English Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Students Learning Approaches: the Role of Classroom Structure Perception. *IJEP – International Journal of Educational Psychology*, Vol. 4, No. 3, October 2015, pp. 305-328.
- Maslach, C. & Jackson, S.E (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(99), 99-113.
- Maslach, C., Jackson, S. E. y Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3^a ed.). Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press
- McCoach, B. & Colbert, R. D. (2010). Factors underlying the collective teacher efficacy Scale and their Mediating role in the effect of socioeconomic states on academic achievement at the school level. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, v. 42, p. 31-47, 2010.
- Mc Kinney, M. (2015) *The relationship between elementary teachers' self-efficacy for teaching mathematics and their mathematical knowledge for teaching*. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science in STEM Education Boise State University, May 2015.
- Mead, G. (1964). *George Herbert Mead on Social Psychology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Merino, T.E., & Lucas, M. S. (2016). La autoeficacia y la autorregulación como variables moderadoras del stress laboral en educación primaria. *Universitas Psychologica*, 2016 , 15 (1), Pontifica Universidad Javeriana, Colombia. Enere-marzo 2016, pp. 15-28.
- Meristoa, M., Ljalikovab, A., & Ljöfströmc, E. (2013). Looking back on experienced teachers' reflections: how did pre-service school practice support the development of selfefficacy? *European Journal of Teacher Education*, 2013 Vol. 36, No. 4, 428–444.
- Mone, M.A., Baker, D. & Jeffries, F. (1995). Predictive validity and time dependency of self-efficacy, self-esteem, personal goals and academic performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55, pp. 716-727.
- Moore, W. & Esselman, M. (1992). *Teacher efficacy, power, school climate, and achievement: A desegregating district's experience*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research

Association, San Francisco.

National Center for Educational Statistics. (n.d.). *The Condition of Education 2005*. Retrieved November 9, 2006, from http://nces.ed.gov/programs/quarterly/vol_7/1_2/9_1.asp

National Education Association. (n.d.). *Attracting and keeping quality teachers*. Retrieved November 9, 2006, from <http://www.nea.org/teachershortage/index.html?mode=print>.

Nunn, G., & Jantz, P. (2009). Factors within response to intervention implementation training associated with teacher efficacy beliefs. *Education*, 129(4), 599-607.

Oakes, W. P., Lane, K. L., Jenkins, A., & Booker, B. B. (2013). Three-Tiered Models of Prevention: Teacher Efficacy and Burnout. *Education and Treatment of Children* Vol. 36, No. 4, 2013, 95-126.

Özgür, F. N. (1994). *Öğretmenlik mesleğine karşı tutum (Unpublished doctoral dissertation)*, Marmara University, İstanbul.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 4, pp. 543-578.

Pinchevsky, N. & Bogler, R. (2014). The Influence of Teachers' Perceived Self-Efficacy and Role Impact on their Preferences in Adopting Strategies to Resolve Conflict Situations with Students. *ISEA • Volume 42, Number 2, 2014*.

Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En: M. Boekaerts, P. Pintrich and M. Zeidner (eds.). *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). California. Academic Press,

Rosenholtz, S. (1989). *Teacher's workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.

Rotter, J.B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. NY: Prentice-Hall.

Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies of internal versus external control of reinforcements. *Psychological Monographs*, 80 (609).

Rubie-Davies, Ch. M., Flint, A., & McDonald, L. G. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the

- relationships? *British Journal of Educational Psychology* (2012), 82, 270–288.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. D. B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: a multisample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Schaufeli, W.B., & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: burnout and work engagement and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress and Coping. An International Journal*, 20, 177-196.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 71-86.
- Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, pp. 207-231.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. In Á.Í. Elliot & C.S. Dweck (Eds.): *Handbook of competence and motivation* (pp. 85-104). New York: Guilford Press.
- Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1989). Learning goals and children's reading comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 21, 279-293.
- Shakart, S. (2012). Teacher Self-Efficacy as a Function of Student Engagement, Instructional Strategies and Classroom Management. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 2012. University of Education, Lahore.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: a study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2014). Teacher Self-efficacy and Perceived Autonomy: Relations with Teacher Engagement, Job Satisfaction, and Emotional Exhaustion. *Psychological Reports: Employment Psychology & Marketing*, 2014, 114, 1, 68-77.

- Skinner, A. T., Babinski, L.M., & Gifford, E. J. (2014) teachers' expectations and self-efficacy for working with bullies and victims. *Psychology in the Schools*, Vol. 51(1), 2014.
- Strauss, A., & Corbin, J., (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Traducción: Eva Zimmerman. Primera edición. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Teker, G. T., Guller, N., Uyanik, G. K., & Demir, S. (2008) Elementary School Teachers' Views of Measurement and Evaluation Practices and their Efficacy in application. *Pakistan Journal of Statistics*, 2014 Vol. 30(6), 1169-1178.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching & Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- UNESCO (1973). *Aprender a ser, la educación del futuro*. Alianza Editorial, S.A: Madrid, España.
- UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe: Buenos Aires, Argentina.
- UPEL (2004). *Manual de Trabajos de grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental.
- U.S. Department of Education. (1999–2000). *Public School Teacher Questionnaire: Schools and Staffing Survey 1999–2000 School Year*. Retrieved from <http://nces.ed.gov/surveys/sass/questionnaire.asp>
- Valles, M. (2002). Entrevistas cualitativas. *Cuadernos Metodológicos*, No. 32. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

- Wagner, T., & Imanuel-Noy, D. (2014). Are they Genuinely Novice Teachers? - Motivations and Self-Efficacy of those who Choose Teaching as a Second Career. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(7).
- Ware, H. & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, vol.100,no.5,pp.303–310,2007.
- Weiner, B., ed. (1974). *Achievement Motivation and Attribution Theory*. NY: General Learning Press.
- Weiner, B. (1980). *Human Motivation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Weinstein, C. S. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 4, 31-40.
- Wheatley, K. F. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 18, n 1, (2002), pp. 5-22.
- Wheatley, K. F. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education*, 21, 747–766.
- Wyatt, M. (2015). Using Qualitative Research Methods to Assess the Degree of Fit between Teachers' Reported Self-efficacy Beliefs and their Practical Knowledge during Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 40 (1).
- Yeo, L. S., Ang, R. P., Chong, W. H., Huan, V. S.& Quek, Ch. L. (2008). Teacher Efficacy In the Context of Teaching Low Achieving Students *Curr Psychol* (2008) 27:192–204.
- Zimmerman, B. (1989). Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 8 (3): 329-339.
- Zimmerman, B. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25 (1): 3-17.
- Zimmerman, B. (1995). Self-Regulation Involves More than Metacognition: A Social Cognitive Perspective. *Educational Psychologist*, 30 (4): 217-221.

Zimmerman, B. & Labuhn, A. S. (2012). Self-regulation of learning: process approaches to personal development. *Educational Psychology Handbook: Vol. 1. Theories, Constructs, and Critical Issues*, K. R. Harris, S. Graham, and T. Urdan (Editors-in-Chief), DOI: 10.1037/13273-014 APA.

ANEXO A
ASPECTOS RELEVANTES DE LOS ANTECEDENTES SELECCIONADOS
EN EFICACIA DOCENTE

Aspectos relevantes de los Antecedentes seleccionados en Eficacia Docente

Autores	Objeto de estudio	Año, lugar	Metodología	Nivel de estudio	Aportes al Proyecto
Karaca	Percepciones de autoeficacia docente en evaluación	2008, Turquía	Cuantitativa	Primaria y Media	Validación de la eficacia docente en un proceso y tarea
Callea, Spittle, O'Meara & Casey.	Percepciones de autoeficacia docente en enseñanza de habilidades motrices	2008, Australia.		Primaria	específica: evaluación. Evidencias científicas en un país subdesarrollado. Inclusión de otra tarea docente: enseñanza de habilidades motrices, educación física.
Yeo, Ang, Chong y Quek.	Correlación de creencias de eficacia docente, variables demográficas y relación docente-alumnos.	2008, Singapur.	Cuantitativa	Media	Muestra diversa. Estudio realizado en país no europeo ni EUA. Relevancia encontrada en la eficacia en la gerencia de aula para las relaciones docente-alumnos.
Fernández	Correlación entre autoeficacia docente, competencias docentes, estrategias de	2008, Perú.	Cuantitativa	Primaria	Inclusión de las cuatro variables como objetos de estudio para verificar la coherencia de los logros académicos con

	aprendizaje y orientación a la meta.				las creencias y motivaciones docentes.
Skaalvik & Skaalvik.	Percepciones de eficacia, contexto escolar, satisfacción laboral, síndrome burnout.	2000, Noruega.	Cuantitativa	Primaria y Media.	Inclusión de autoeficacia y eficacia colectiva, satisfacción laboral y síndrome burnout.
Ahmad	Relación entre eficacia docente, eficacia personal y motivación.	2011, Pakistán.	Cuantitativa	Media	Hallazgos sobre la motivación inmersa en la eficacia Estudio realizado en país subdesarrollado.
Ipek y Camadan.	Correlación entre creencias de autoeficacia y actitudes hacia la enseñanza entre docentes preservicio y en servicio.	2012, Turquía.	Cuantitativa	Primaria	Inclusión de docentes novatos y expertos con edades diversas.
Rubie-Davies, Flint & Mc Donald.	Correlación entre eficacia docente, orientación a la meta, variables demográficas, profesionales, años de servicio y socioeconómica	2012, Nueva Zelanda	Cuantitativa	Primaria en zonas rurales y urbanas.	Inclusión de docentes de escuelas rurales y urbanas. Consideración de la variable: orientación a la meta.

Oakes, Lane, Jenkins y Booker.	Correlación entre autoeficacia docente, síndrome burnout, habilidades de comprensión y conductas de riesgos.	2013, EUA.	Cuantitativa	Primaria en zonas rurales y urbanas.	Inclusión de docentes de escuelas rurales y urbanas. Revisión de síntomas de síndrome burnout y contexto escolar de estudiantes con conductas riesgosas.
Meristoa, Ljalikovab & Ljöfströmc	Influencia de las experiencias en pasantías en la autoeficacia docente.	2013, Estonia	Cualitativa, TF.	Primaria	Metodología cualitativa, Teoría Fundamentada. Retrospección de los participantes.
Gau & Hung.	Desarrollo y validación de Escala de evaluación de autoeficacia docente en la atención de niños con asma.	2014, Turquía.	Cuantitativa	Inicial	Inclusión de docentes de educación inicial y de otra función específica: atención a niños enfermos.
Market	Factores que influyen en la autoeficacia docente. Correlación con la persistencia en la carrera, rendimiento estudiantil	2013, EUA.	Cualitativa, Fenomen.	Primaria	Metodología cualitativa. Atención a los recursos de influencia en la autoeficacia. Relaciones entre autoeficacia y eficacia colectiva docente.
Andreassen & Braten.	Recursos de influencia en	2013, Noruega.	Cuantitativa	Primaria y Media.	Consideración de otra tarea

	autoeficacia hacia la búsqueda y uso de recursos de internet para la educación especial.				docente: búsqueda y uso de recursos de internet para la educación especial. Atención a los recursos de influencia en eficacia.
Teker, Guller, Uyamik & Demir.	Relación entre autoeficacia docente y la preparación e interpretación de instrumentos de evaluación.	2014, Turquía.	Cuantitativa	Primaria	Inclusión de otra tarea docente: preparación e interpretación de instrumentos de evaluación. Evaluación externa y eficacia
Skinner, Babinski & Gifford.	Correlación entre creencias de autoeficacia docente, percepciones sobre clima escolar y expectativas de enseñanza a adolescentes acosados y acosadores.	2014, EUA.	Cuantitativa	Primaria y Media	Contexto escolar con Nuevas tareas: atención y enseñanza a acosados y acosadores. Consideración de los recursos de influencia en la autoeficacia.
King-Sears & Baker.	Niveles de motivación, eficacia y satisfacción laboral de docentes de educación física y especial.	2014, EUA.	Mixto	Media	Consideración de las relaciones entre motivación y eficacia docente. Docentes en contexto

					escolar de estudiantes con dificultades cognitivas y psicomotoras.
Skaalvik & Skaalvik.	Correlación entre autoeficacia docente, autonomía percibida, satisfacción laboral y cansancio emocional.	2014, Noruega.	Cuantitativa	Primaria	Consideración de los recursos de influencia en la eficacia docente.
Shaukat	Recursos de influencia en la autoeficacia docente en atención de casos de acoso.	2012, Pakistán.	Cuantitativa	Primaria y Media.	Inclusión de docentes con diversidad de condiciones. Eficacia en gerencia, compromiso, estrategias.
Pinchevsky & Bogler.	Influencia de la autoeficacia docente en la selección de estrategias para la resolución de conflictos.	2014, EUA.	Cuantitativa	Media	Nueva tarea docente: mediación en la resolución de conflictos.
Wagner & Imanuel-Noy.	Relación de la motivación y autoeficacia con la escogencia de la docencia como nueva carrera y predicción de éxito en ella.	2014, Israel.	Mixto	Media	Inclusión de informantes claves provenientes de otra carrera diferente a la docencia. Importancia de la motivación intrínseca en la autoeficacia docente.

Kurt	Correlación entre autoeficacia, creencias y actitudes sobre control de clase.	2014, Turquía.	Cuantitativo	Media	Inclusión de docentes de biología. Estudio en país subdesarrollado.
Fleckenstein, Zimmerman, Koller & Moller.	Concordancia entre creencias de eficacia de docentes novatos y expertos.	2015, Alemania	Cuantitativo	Primaria	Diferencias entre las creencias de autoeficacia de docentes novatos y expertos. Divergencias entre lo afectivo y lo cognitivo.
Mc Kinney	Correlación entre autoeficacia docente, enseñanza de matemática y conocimientos sobre esta Disciplina.	2015, EUA.	Mixto	Media	Inclusión del área de matemática. Divergencias entre creencias de autoeficacia y conocimientos reales de matemática.
Mazlum, Dasta & Cheraghi.	Correlación entre creencias de autoeficacia docente y rendimiento académico estudiantil.	2015, Irán.	Cuantitativa	Media	Atención a las relaciones existentes entre autoeficacia docente y rendimiento académico.
Harris	Correlación entre recursos de influencia, autoeficacia docente y variables demográficas en la implementación de programa de desempeño	2015, EUA.	Cuantitativa	Primaria	Reconocimiento de los recursos de influencia en la autoeficacia docente: experiencias magistrales y apoyo directivo. Aplicación de programa de lectura.

	en lectura.				
Klaeijssen, Vermeulen & Martens.	Investigaciones destacadas en el estudio de la influencia de la autoeficacia docente y motivación en las conductas innovadoras de los educadores.	2015, Mundial.	Documental	Inicial, Primaria y Media.	Reconocimiento de que faltan investigaciones cualitativas con enfoque de Teoría Fundamentada en el estudio de la eficacia docente y su influencia en conductas innovadoras.
Chen & Yeung.	Factores influyentes en la autoeficacia de profesores de chino.	2015, Australia	Cuantitativa	Media	Reconocimiento de los recursos de influencia en la autoeficacia docente. Consideración de nuevos recursos.
Wyatt	Importancia de los métodos cualitativos en la investigación de la autoeficacia docente .	2015, Omán.	Cualitativa, Estudio de Casos.	Primaria	Valoración y reconocimiento de la metodología cualitativa a profundidad y en lo práctico.
Cole & Morris.	Importancia del personal directivo como recurso de influencia de la autoeficacia docente desde el noviciado hasta la experticia y jubilación.	2015, EUA.	Cualitativa, Estudio de casos.	Primaria	Aplicación de métodos cualitativos para profundizar en las experiencias, interpretaciones de informantes claves en contextos reales y cotidianos. Reconocimiento de los recursos

					de influencia.
Hsing-Fu & De Huc.	Diferencias o semejanzas entre creencias de eficacia y recursos de influencia reportados por docentes novatos, expertos, titulares y suplentes y de diversas disciplinas.	2015, Taiwán.	Cuantitativa	Primaria y Media.	Valoración y distinción de los recursos de influencia en la autoeficacia docente según sus condiciones personales, profesionales, laborales y contextuales.
Isbell & Szabo.	Evaluación de instrumentos que miden la autoeficacia docente en el cumplimiento de las leyes de protección de niños y adolescentes de educación especial.	2015, EUA.	Cuantitativa	Primaria y Media.	Atención a tareas específicas en torno a la educación especial.
Merino & Lucas	Evaluación de autoeficacia y autorregulación relacionadas con síndrome burnout y stress laboral	2016, España	Cuantitativa	Primaria	Correlación negativa entre los altos niveles de autoeficacia y autorregulación con respecto a los niveles de síndrome burnout y stress laboral.

ANEXO B

GUÍA DE ORIENTACIÓN DE PREGUNTAS EN LAS ENTREVISTAS
SEMIESTRUCTURADAS PARA DOCENTES DE AULA

Guía de orientación de preguntas en las entrevistas semiestructuradas para docentes de aula

Objetivo General

Analizar cómo se produce el desarrollo de la autoeficacia y su relación con la calidad del desempeño profesional en Docentes de aula de Educación Primaria en Venezuela.

Objetivo Específico 1

Reconocer los factores que influyen en el desarrollo del sentido de autoeficacia docente.

1. ¿Qué es para ti, un docente eficaz?
2. Quisiera saber tu opinión sobre: ¿cuáles factores te han ayudado a pensar y creer que puedes ser eficaz en tu trabajo docente?
3. En ese sentido, ¿para sentir que puedes ser eficaz en tus funciones y tareas docentes, de dónde provienen las informaciones y juicios que fortalecen esa valoración: de ti mismo o de otras personas?
4. ¿Podrías compartir conmigo, cuáles personas tienen influencia en las creencias y expectativas que tú tienes sobre tu posible eficacia como educador?
5. En todo caso, ¿podrías expresar por qué consideras que esas personas tienen gran influencia en tus propias perspectivas de eficacia como educador?
6. En relación con los anteriores comentarios, me gustaría saber: ¿a cuáles factores o personas les reconoces mayor influencia en el desarrollo de tus creencias y percepciones de eficacia docente?
7. De acuerdo con esos comentarios, ¿por qué le otorgas tanta importancia a esos factores y personas en el desarrollo de tu eficacia docente?

Objetivo Específico 2

Comprender cómo se interrelacionan los factores que influyen en el desarrollo de la autoeficacia docente.

8. Sería valioso que recordaras tu trayectoria y que compartieras: ¿Qué crees que necesitaste para sentir que podías ser autoeficaz como docente novato?
9. Coméntame experiencias específicas de tus primeros años de servicio en los que hayas percibido y valorado la influencia de algunos factores y personas en la formación de tu sentido de autoeficacia docente.
10. ¿Conforme fuiste adquiriendo conocimientos, experiencias, habilidades y actitudes, a lo largo de tus años de servicio, cómo evaluarías los factores y personas que fortalecieron tu sentido de autoeficacia docente?
11. Descríbeme experiencias significativas para ti, en las que sentiste que tus creencias de autoeficacia docente mejoraban o empeoraban por la influencia de algunos factores y personas.

1. ¿Serías tan amable de expresar cómo te sentiste a raíz de esas experiencias significativas (positivas o negativas)?

Objetivo Específico 3

Analizar cómo se produce la correspondencia y coherencia entre el sentido declarado de autoeficacia docente y la calidad en el desempeño profesional.

13. De acuerdo con los aprendizajes y experiencias adquiridas por ti en tu trabajo escolar, ¿cuánto has avanzado en lograr que tus expectativas de autoeficacia sean más o totalmente coherentes con tu calidad en el ejercicio de tu profesión?
14. ¿Puedes compartir de qué manera has podido lograr coherencia entre tus creencias de autoeficacia y tus resultados en el trabajo docente en tu institución educativa?
15. Atendiendo a tus comentarios anteriores, ¿Cuáles factores han influido positivamente en alcanzar la correspondencia y coherencia entre tu sentido de autoeficacia y tu calidad de desempeño profesional?
16. ¿Podrías mencionar cuáles factores han influido negativamente en alcanzar la correspondencia y coherencia entre tu sentido de autoeficacia y tu calidad de desempeño profesional?
17. Sería muy importante si describieras experiencias significativas que te hayan permitido fortalecer la correspondencia y coherencia entre tu sentido de autoeficacia y la calidad de tu desempeño profesional, ¿qué puedes comentar al respecto?

ANEXO C

GUÍA DE ORIENTACIÓN DE PREGUNTAS EN LAS ENTREVISTAS
SEMIESTRUCTURADAS PARA PERSONAL DIRECTIVO DE ESCUELAS

Guía de orientación de preguntas en las entrevistas semiestructuradas para personal
directivo de escuelas
Objetivo General

Analizar cómo se produce el desarrollo de la autoeficacia y su relación con la calidad del desempeño profesional en Docentes de aula de Educación Primaria en Venezuela.

Objetivo Específico 1

Reconocer los factores que influyen en el desarrollo del sentido de autoeficacia docente.

- A. De acuerdo con tu valiosa experiencia y conocimiento, ¿cuáles factores consideras que han ayudado a los docentes de aula y especialistas de tu centro educativo, a pensar y creer que pueden ser eficaces en su trabajo?
- B. Partiendo de tu opinión previa, ¿para que los docentes de aula y especialistas sientan que pueden ser eficaces en sus funciones y tareas, de dónde piensas que provienen las informaciones y juicios que les fortalecen esa valoración: de ellos mismos o de otras personas?
- C. ¿Podrías precisar, cuáles personas, piensas, que tienen influencia en las creencias y expectativas que los educadores de tu institución tienen sobre su posible eficacia docente?
- D. Para entender mejor tu selección anterior, ¿qué tal si detallas por qué consideras que esas personas tienen gran influencia en las perspectivas de eficacia de tu personal docente?
- E. En coherencia con tus comentarios, ¿a cuáles factores o personas les reconoces mayor influencia en el desarrollo de las creencias y percepciones de autoeficacia docente?
- F. ¿Podrías expresarme por qué le otorgas mayor importancia a esos factores y personas en el desarrollo de la autoeficacia docente?

Objetivo Específico 2

Comprender cómo se interrelacionan los factores que influyen en el desarrollo de la autoeficacia docente.

- G. Considerando tus observaciones en cuanto a la actuación de los educadores que diriges, ¿qué crees que el personal docente de tu plantel necesitó para sentir que podía ser autoeficaz como educador novato?
- H. Coméntame experiencias específicas de los primeros años de servicio de algunos docentes representativos de tu institución en los que ellos hayan percibido y valorado la influencia de algunos factores y personas en la formación del sentido de su autoeficacia docente.
- I. Podrías explicarme cómo evaluarías los posibles factores que fortalecieron el sentido de autoeficacia de algunos integrantes de tu personal docente a lo largo de su vida profesional?
- J. Descríbeme experiencias significativas para ti, en las que sentiste que las creencias de autoeficacia docente mejoraban o empeoraban por la influencia de algunos factores y personas.

K. ¿Podrías aclarar cómo crees que se sintieron los educadores que diriges a raíz de esas experiencias significativas (positivas o negativas)?

Objetivo Específico 3

Analizar cómo se produce la correspondencia y coherencia entre el sentido declarado de autoeficacia docente y la calidad en el desempeño profesional.

L. De acuerdo con los aprendizajes y experiencias adquiridas por ti en tu trabajo gerencial, ¿cuánto ha avanzado el personal docente del plantel que diriges en lograr que sus expectativas de autoeficacia sean más o totalmente coherentes con su calidad en el ejercicio de su profesión?

LI. ¿Puedes explicar de qué manera los educadores en tu institución han podido lograr coherencia entre sus creencias de autoeficacia y sus resultados en el trabajo pedagógico?

M. ¿Puedes nombrar cuáles factores han influido positivamente en alcanzar la correspondencia y coherencia entre el sentido de autoeficacia de los educadores de tu plantel y su calidad de desempeño profesional?

N. ¿Puedes mencionar cuáles factores han influido negativamente en alcanzar la correspondencia y coherencia entre el sentido de autoeficacia de los educadores de tu plantel y su calidad de desempeño profesional?

Ñ. ¿Es posible que puedas describir experiencias significativas que hayan fortalecido la correspondencia y coherencia entre el sentido de autoeficacia de los docentes de tu plantel y la calidad de su desempeño profesional?

ANEXO D
INSTRUMENTO PARA EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN LAS
AULAS


INSTRUMENTO PARA EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN LAS AULAS

Lugar y fecha: _____

Docente: _____ CI: _____

Titular: _____ Interino: _____ Supiente: _____ Grado: _____ Sección: _____

Matricula: _____ V _____ H _____ T Asistencia: _____ V _____ H _____ T

Turno: _____

Logros del docente en sus educandos					
Aspectos a evaluar	Insuficiente	Satisfactorio	Bueno	Distinguido	Excelente
Disciplina y orden					
Lectura oral					
Comprensión de lectura					
Escritura					
Producción escrita					
Uso y cuidado de sus cuadernos, libretas y otros útiles escolares					
Expresión oral					
Resolución de adición					
Resolución de sustracción					
Resolución de multiplicación					
Resolución de división					
Resolución de problemas diversos lógico matemáticos					
Aseo personal					
Conocimientos y habilidades del docente					
Ambientación del aula					
Limpieza y orden del aula					
PA					
PISD					

PI					
PE					
Comisión del PEIC					
Instrumentos de evaluación					
Corrección de tareas					
Dominio de grupo					
Dominio de contenidos					
Estrategias didácticas					
Recursos didácticos					
Relación de asistencias					
Redacción					
Ortografía					
Síntesis valorativa del desempeño y logros pedagógico-administrativos del docente					
Recomendaciones					

Se suscriben conforme: _____
 Personal Directivo

 Docente de Aula

ANEXO E

EVALUACIÓN DE LOS CIERRES DE PROYECTO DE APRENDIZAJE



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
 MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN
 GOBERNACIÓN DEL ESTADO BOLÍVAR
 U.E.E. "11 DE ABRIL"
 SAN FÉLIX ESTADO BOLÍVAR
 CÓDIGO DEA OD02360701



EVALUACIÓN DEL CIERRE DE PROYECTO DE APRENDIZAJE

Docente: _____ Grado y Sección: _____

Lapso: _____ Título del PA: _____

Criterios de evaluación	Escala valorativa					Promedio final
	A	B	C	D	E	
Cantidad de participantes						
Calidad de las participaciones						
Recursos didácticos utilizados						
Creatividad						
Organización del aula						
Cantidad de representantes participantes						

Observaciones: _____

Recomendaciones: _____

 Dirección

 Docente de Aula

ANEXO F
CODIFICACIÓN ABIERTA DE LAS RESPUESTAS
EN LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

Objetivo Específico 1: Reconocer los factores que influyen en el desarrollo del sentido de autoeficacia docente.			
Pregunta	Respuestas textuales por entrevistados Entrevistado 7 (Docente de Educación Primaria, experta: 12 años de servicio).	Interpretación	Categorías (_) Subcategorías (_) Dimensiones (_)
1. ¿Qué es para ti, un docente eficaz?	Es aquel que cumple a cabalidad con sus recaudos, aquel que se dedica de verdad a enseñar a sus alumnos, aquel que no nada más está sentado en un escritorio sino que se dedica a trabajar con sus alumnos, prioriza sus necesidades, potencialidades, intereses y debilidades.	En su concepto, un docente eficaz es responsable en su trabajo, tiene capacidad y dedicación para enseñar e impulsar aprendizajes. Sus prioridades son la enseñanza y el aprendizaje.	Responsabilidad. Competencias docentes. Calidad del desempeño del docente (Calidad educativa). Eficiencia en la enseñanza. Uso profesional del tiempo de trabajo.
2. Quisiera saber tu opinión sobre: ¿cuáles factores te han ayudado a pensar y creer que puedes ser eficaz en tu trabajo docente?	Bueno, en realidad, un defecto que tengo que yo, que pienso que es una virtud, aunque los demás me dicen que es un defecto, es que soy muy perfeccionista y eso me lleva a dar lo mejor de mí y marcar la diferencia. Eso para mí es una virtud.	Se valora a sí misma por encima de otros factores, ya que tiene una fuerte motivación intrínseca, autodirección, planifica sus procesos y acciones, se siente preparada y en aprendizaje permanente.	Motivación intrínseca. Orientación a la meta. Calidad del desempeño docente (Calidad educativa). Metacognición. Autorregulación. Autodirección. Autoconfianza. Pensamiento. Acción.
3. En ese sentido, ¿para sentir que puedes ser eficaz en tus funciones y	Ambas. En mi misma por mi automotivación, yo misma me tengo que decir que tengo que dar lo mejor de mí, que debo seguir adelante. De otros, por los	Identifica múltiples factores que le han ayudado a ser autoeficaz, pero sobre ellos ubica sus factores personales de autodirección.	Aprendizaje autodirigido. Motivación intrínseca. Autorregulación. Experiencias magistrales. Persuasión

<p>tareas docentes, de dónde provienen las informaciones y juicios que fortalecen esa valoración: de ti mismo o de otras personas?</p>	<p>representantes cuando te reconocen tu trabajo y, de los directivos, cuando te felicitan y, de los colegas, cuando te preguntan cómo lo hiciste para que aprendiera algún niño.</p>		<p>social (por personal directivo y colegas docentes). Contexto comunitario (representantes). Evaluación del desempeño profesional docente.</p>
<p>4. ¿Podrías compartir conmigo, cuáles personas tienen influencia en las creencias y expectativas que tú tienes sobre tu posible eficacia como educador?</p>	<p>Bueno en realidad, son dos: mi hermano mayor que es docente y tiene mucha experiencia y mi papá quien siempre fue una persona muy exigente en cuanto al trabajo, valoraba mucho la responsabilidad y nos enseñó a cumplir 100% y no faltar al trabajo.</p>	<p>Reconoce y valora dos grandes factores influyentes, ambos en el contexto familiar y uno de ellos como modelo de docencia. En ambos factores destaca: experiencia, exigencia, responsabilidad y valoración del trabajo.</p>	<p>Familia. Formación integral. Experiencias vicarias (por hermano docente y padre). Persuasión social (por hermano docente). Modelaje. Orientación a la meta. Autoexigencia laboral. Valoración del trabajo. Responsabilidad. Calidad del desempeño laboral. Experticia docente.</p>
<p>5. En todo caso, ¿podrías expresar por qué consideras que esas personas tienen gran influencia en tus propias perspectivas de eficacia como educador?</p>	<p>Porque ambos se han caracterizado por ser muy buenos trabajadores, muy comprometidos con su trabajo, muy dedicados a ello y que han conseguido ser reconocidos en sus trabajos por esas cualidades que tienen.</p>	<p>Reconoce la influencia de esos factores por ser modelos de trabajo profesional y tener reconocimiento social e institucional.</p>	<p>Contexto familiar. Experiencias vicarias. Persuasión social. Modelaje. Valoración del trabajo. Reconocimiento profesional-laboral.</p>
<p>6. En relación</p>	<p>Al perfeccionismo y a</p>	<p>Ratifica su</p>	

<p>con los anteriores comentarios, me gustaría saber: ¿a cuáles factores o personas les reconoces mayor influencia en el desarrollo de tus creencias y percepciones de eficacia docente?</p>	<p>mi hermano mayor. El perfeccionismo, la competitividad y mi hermano mayor.</p>	<p>autodirección, basada en su perfeccionismo y competitividad, además de la influencia del contexto familiar-profesional.</p>	<p>Aprendizaje autodirigido. Orientación a la meta. Motivación intrínseca. Perfeccionismo. Competitividad. Familia. Experiencias vicarias. Persuasión social.</p>
<p>7. De acuerdo con esos comentarios, ¿por qué le otorgas tanta importancia a esos factores y personas en el desarrollo de tu eficacia docente?</p>	<p>En cuanto al perfeccionismo y la competitividad, porque esos son rasgos que conllevan a las personas a que se superen cada día, a que intenten romper la brecha y marcar la diferencia.</p> <p>En cuanto a la persona que te nombré, mi hermano mayor, es alguien que se ha caracterizado por tener un excelente desempeño y ser reconocido y que se ha dedicado, con mucha sencillez, a lograr muchos cambios en su campo desde su pedagogía.</p>	<p>Explica que el perfeccionismo la ha conducido al éxito y sobresalir por encima de los demás.</p> <p>Su hermano mayor la ha influido por ser modelo de docente experto, tener reconocimiento institucional y social. Valora principalmente la autoeficacia, eficiencia y calidad del desempeño profesional de su hermano .</p>	<p>Aprendizaje autodirigido. Motivación intrínseca. Orientación a la meta. Satisfacción laboral. Calidad del desempeño del docente. Innovación profesional. Éxito profesional. Experiencias vicarias. Persuasión social. Modelaje. Coaching. Autoeficacia. Eficiencia. Calidad del desempeño</p>

			profesional. Reconocimiento profesional. Innovación profesional.
Objetivo Específico 1: Reconocer los factores que influyen en el desarrollo del sentido de autoeficacia docente.			
Pregunta	Respuestas textuales por entrevistados Entrevistada 4 (Docente de Aula de Educación Primaria, experta: 12 años de servicio).	Interpretación	Categorías (_) Subcategorías (_) Dimensiones (_)
1. ¿Qué es para ti, un docente eficaz?	Un docente capaz de realizar su trabajo con eficacia, con objetivos compartidos con estudiantes y objetivos logrados. Un educador contento, satisfecho con su trabajo, a la vez siempre a la búsqueda de mejorar porque la educación es un constante aprendizaje y compartir de conocimientos, experiencias, métodos, estrategias, metodologías, que deben actualizarse constantemente. Debe sentir siempre esa semilla y esa curiosidad por avanzar cada día más. Si una estrategia le fue efectiva, siempre hay que mejorarle algo, siempre está en esa búsqueda de mejorar su acción.	Concibe al docente eficaz como aquel que tiene capacidad para enseñar a sus educandos y alcanzar los objetivos de aprendizaje que son escogidos por todo el grupo. Identifica al docente eficaz como un profesional con satisfacción con su labor por los éxitos logrados y un profesional en formación permanente, creativo e innovador en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en constante cambio para mejorar su desempeño.	Competencias docentes. Calidad del desempeño del docente (calidad educativa). Eficiencia en la enseñanza. Integración con estudiantes. Orientación a la meta. Innovación. Creatividad. Satisfacción laboral.
2. Quisiera	El rendimiento de	Valora	Experiencias

<p>saber tu opinión sobre: ¿cuáles factores te han ayudado a pensar y creer que puedes ser eficaz en tu trabajo docente?</p>	<p>estudiantes, feedback de representantes, directores que acompañan y evalúan, pero netamente en el rendimiento de los estudiantes. En los cambios, de cómo llegan a ese avance. Que no vamos a decir que es perfección porque hay diferencias Individuales, pero sí una mayoría debería tener mejoras significativas y eso contribuye a considerar que el docente es eficaz.</p>	<p>principalmente a los estudiantes como factor influyente por los avances demostrados en sus aprendizajes. Reconoce, también, la influencia de las opiniones de representantes y personal directivo.</p>	<p>magistrales. Rendimiento académico estudiantil. Persuasión social. Realimentación por representantes. Acompañamiento pedagógico y evaluación por personal directivo. Procesos de aprendizaje.</p>
<p>3. En ese sentido, ¿para sentir que puedes ser eficaz en tus funciones y tareas docentes, de dónde provienen las informaciones y juicios que fortalecen esa valoración: de ti mismo o de otras personas?</p>	<p>En primer lugar, de estudiantes, de representantes, de ciertos colegas que son objetivos en los juicios hacia sus colegas, juicios de directivos. Los supervisores no porque se dedican a la parte administrativa y el acompañamiento no es efectivo, es mayormente nulo. Mayormente entran, observan y saludan. Al no haber un acompañamiento efectivo, ¡que rara vez lo hay! Siempre lo he visto de parte del personal directivo, seguimiento. Aquí siempre ha habido, seguimiento, evaluación y realimentación de la práctica docente</p>	<p>Reconoce como factores influyentes a los estudiantes y representantes por tener la evidencia vivida diariamente en los espacios escolares sobre los logros de aprendizaje. Valora, en segundo lugar, las opiniones de colegas docentes siempre que reúnan características de objetividad. Además, da gran importancia a la influencia del acompañamiento pedagógico, evaluación y realimentación realizados por el personal directivo.</p>	<p>Experiencias magistrales. Rendimiento académico estudiantil. Persuasión social. Opiniones de representantes. Opiniones objetivas de colegas docentes. Acompañamiento pedagógico, evaluación y realimentación por personal directivo. Objetividad de evaluaciones y opiniones.</p>
<p>4. ¿Podrías compartir conmigo,</p>	<p>Personas preparadas, colegas preparados y</p>	<p>Las personas a las que les reconoce influencia son las</p>	<p>Personas preparadas. Personas con</p>

<p>cuáles personas tienen influencia en las creencias y expectativas que tú tienes sobre tu posible eficacia como educador?</p>	<p>objetivos. Por ejemplo cuando un colega preparado me da su opinión sobre mi desempeño, eso influye en mi porque creo que lo está haciendo desde una perspectiva objetiva y con conocimiento, ahora una persona que no está preparada y yo no le veo los conocimientos, en mi no influye en nada, ja, ja, ja, Si está preparada y es objetiva, sí influye, mayormente en un concepto, si tiene la razón yo se la aceptó y si no la tiene, se la respeto porque se sabe que hay diversidad de opiniones.</p>	<p>personas preparadas, con conocimientos sobre la materia y objetivas, respetando las opiniones contrarias siempre que ellas provengan de personas competentes y justas, dignas de crédito.</p>	<p>conocimientos pedagógicos. Personas objetivas. Personas con credibilidad. Respeto de opiniones.</p>
<p>5. En todo caso, ¿podrías expresar por qué consideras que esas personas tienen gran influencia en tus propias perspectivas de eficacia como educador?</p>	<p>Sí. Por la preparación, el conocimiento, la objetividad. Y algunos lo hacen desde ese punto de vista, pero a otros no les creo mucho, porque hay gente muy preparada pero que no es muy objetiva. Depende de la preparación y la objetividad. Esos son los criterios.</p>	<p>Les reconoce influencia a esas personas por su credibilidad demostrada por preparación, conocimientos y objetividad al evaluar o emitir juicios.</p>	<p>Credibilidad de las personas. Personas preparadas. Personas con conocimientos pedagógicos. Personas objetivas.</p>
<p>6. En relación con los anteriores comentarios, me gustaría saber: ¿a cuáles factores o personas les reconoces</p>	<p>Mayormente al Personal directivo que están en mi escuela.</p>	<p>Le reconoce mayor influencia al personal directivo.</p>	<p>Persuasión social. Personal directivo.</p>

<p>mayor influencia en el desarrollo de tus creencias y percepciones de eficacia docente?</p> <p>7. De acuerdo con esos comentarios, ¿por qué le otorgas tanta importancia a esos factores y personas en el desarrollo de tu eficacia docente?</p>	<p>Porque son las personas que, mayormente, en mis años de servicio, siempre me están realimentando de acuerdo con mi labor profesional, en los acompañamientos de aula, en los cierres de PA, en la labor diaria, en la planificación. El que mayor tiene influencia, lo voy a decir claro, al menos actualmente, es principalmente el Subdirector pedagógico. A esa persona yo le creo mucho porque sé que es preparado y objetivo, independientemente de que a veces tenemos diversidad de opinión, pero eso es válido en cualquier profesión. Sin embargo, yo siempre me voy a la esencia y la esencia es la preparación y la objetividad y el ejemplo, porque la persona que evalúa a uno por más preparada que sea, por ejemplo, yo veo que no da el ejemplo de esa eficacia, la influencia no es muy relevante como la de aquella que es preparada, objetiva y</p>	<p>Reconoce con mayor influencia al subdirector pedagógico por su actuación competente, profesional, objetiva y tener credibilidad en los procesos de acompañamiento pedagógico, evaluación del desempeño docente y realimentación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Valora la acción del personal directivo por ser modelo de eficacia y eficiencia; ser ejemplo educativo.</p>	<p>Persuasión social. Personal directivo (subdirector pedagógico). Competencias profesionales. Objetividad en evaluación y opiniones. Credibilidad profesional. Acompañamiento pedagógico. Evaluación del desempeño docente. Realimentación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Modelaje.</p>
--	---	---	--

	da el ejemplo.		
Objetivo Específico 1: Reconocer los factores que influyen en el desarrollo del sentido de autoeficacia docente.			
Pregunta	Respuestas textuales por entrevistados Entrevistada 1 (Docente de Aula de Educación Primaria, experta: 18 años de servicio).	Interpretación	Categorías (_) Subcategorías (_) Dimensiones (_)
1. ¿Qué es para ti, un docente eficaz?	Un docente que se concentra en lograr el mejor rendimiento de sus alumnos, entrega los recaudos puntual y correctamente y obtiene las mejores evaluaciones por su trabajo.	Define el docente eficaz como el que es eficiente en la enseñanza y en los procesos administrativos, por lo cual es evaluado como muy competente.	Calidad del desempeño del docente (calidad educativa). Competencias docentes. Eficiencia en la enseñanza. Eficiencia en los procesos administrativos. Satisfacción laboral.
2. Quisiera saber tu opinión sobre: ¿cuáles factores te han ayudado a pensar y creer que puedes ser eficaz en tu trabajo docente?	En primer lugar, yo misma, con las opiniones de los representantes y de los directores que me evalúan y exigen cumplimiento.	Reconoce su propio poder de influencia, así como el de representantes y directores.	Autodirección. Representantes. Personal directivo.
3. En ese sentido, ¿para sentir que puedes ser eficaz en tus funciones y tareas docentes, de dónde provienen las	De mi misma con mi preparación y experiencia en el campo pedagógico con diferentes grados, alumnos y representantes. De las opiniones de los representantes que me apoyan y acompañan en la	Reconoce como factores influyentes a ella misma por su formación y desempeño de calidad, a las opiniones de representantes y de los directores que la evalúan y orientan.	Autodirección. Experiencias magistrales. Persuasión social. Realimentación por representantes. Evaluación por el personal directivo. Exigencias del personal directivo.

<p>informaciones y juicios que fortalecen esa valoración: de ti mismo o de otras personas?</p>	<p>enseñanza y cumpliendo las tareas en el hogar. Por supuesto, de las opiniones, orientaciones y exigencias de los directores.</p>		
<p>4. ¿Podrías compartir conmigo, cuáles personas tienen influencia en las creencias y expectativas que tú tienes sobre tu posible eficacia como educador?</p>	<p>Como lo dije anteriormente, yo misma, los representantes responsables y el personal directivo.</p>	<p>Las personas a las que les reconoce influencia son ella misma, así como los representantes responsables y directores.</p>	<p>Autodirección. Representantes responsables. Personal directivo.</p>
<p>5. En todo caso, ¿podrías expresar por qué consideras que esas personas tienen gran influencia en tus propias perspectivas de eficacia como educador?</p>	<p>Solo valoro las opiniones de los representantes responsables, preocupados por sus hijos y que ayudan y aportan desde el hogar y en la escuela. Los directores de mi escuela siempre han sido profesionales de excelencia, muy trabajadores y sepan de exigentes, ja, ja, ja. A veces no los soporto, pero son jefes preparados y respetuosos. Yo misma porque sé que soy muy bien preparada, exigente conmigo misma e investigo para preparar mi aula y mis clases, no me gusta la flojera ni mentir en mi</p>	<p>Los representantes por la responsabilidad e integración con la escuela. Los directores por su formación y desempeño profesional. Ella misma por su formación profesional y desempeño.</p>	<p>Responsabilidad de representantes. Integración de los representantes con la escuela. Competencias del personal directivo. Desempeño del personal directivo. Formación profesional del docente. Desempeño del profesional docente. Valores y actitudes positivas del docente.</p>

<p>6. En relación con los anteriores comentarios, me gustaría saber: ¿a cuáles factores o personas les reconoces mayor influencia en el desarrollo de tus creencias y percepciones de eficacia docente?</p> <p>7. De acuerdo con esos comentarios, ¿por qué le otorgas tanta importancia a esos factores y personas en el desarrollo de tu eficacia docente?</p>	<p>trabajo.</p> <p>Por supuesto, a los representantes responsables, personal directivo y a mi misma.</p> <p>A los representantes responsables porque están pendientes de todo lo de sus hijos (tareas, horario, repaso, uniforme, alimentación), preguntan, vienen a la escuela y apoyan en las diferentes actividades. Los directores porque me exigen, me orientan, me evalúan y reconocen mi trabajo. Y yo misma porque yo sé lo que hago y me gusta la educación, me encanta trabajar en la enseñanza y me esmero por ser mejor.</p>	<p>Ratifica a los representantes responsables, personal directivo y ella misma.</p> <p>A los representantes, los valora por la responsabilidad y apoyo permanente. A los directores les reconoce competencias en las evaluaciones, orientaciones, exigencias y reconocimientos. Ve en ella misma la motivación, preparación y desempeño requerido.</p>	<p>Persuasión social. Representantes responsables. Personal directivo. Autodirección.</p> <p>Integración de padres y representantes con la escuela. Responsabilidad de los representantes. Apoyo de los representantes. Desempeño del personal directivo Formación profesional del personal directivo. Evaluaciones por directores. Exigencias de directores. Reconocimientos por directores.</p>
<p>Objetivo Específico 1: Reconocer los factores que influyen en el desarrollo del sentido de autoeficacia docente.</p>			
<p>Pregunta</p>	<p>Respuestas textuales por entrevistados Entrevistada 2 (Docente de Aula de Educación Primaria, experta: 20 años de servicio).</p>	<p>Interpretación</p>	<p>Categorías (_) Subcategorías (_) Dimensiones (_)</p>

<p>1. ¿Qué es para ti, un docente eficaz?</p>	<p>Aquel que se destaca cumpliendo su planificación y logra que los niños avancen y aprendan más de lo esperado, que logra que los padres y representantes se comprometan con participar en los estudios de los alumnos y se esfuerza por contribuir a mejorar su escuela.</p>	<p>Define el docente eficaz como el que se destaca en los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto de los alumnos como de sus representantes y que se identifica con la institución en la cual trabaja.</p>	<p>Calidad del desempeño del docente (calidad educativa). Eficiencia en la enseñanza. Eficiencia en la integración de los representantes Sentido de pertenencia a la escuela.</p>
<p>2. Quisiera saber tu opinión sobre: ¿cuáles factores te han ayudado a pensar y creer que puedes ser eficaz en tu trabajo docente?</p>	<p>De mi misma y de los comentarios que me hacen los representantes porque yo les pregunto qué les parece mi trabajo. De la motivación que nos dan los directivos.</p>	<p>Identifica como factores a ella misma, los comentarios que le hacen los representantes y la motivación extrínseca y orientaciones que hacen los directores.</p>	<p>Autodirección. Representantes. Personal directivo.</p>
<p>3. En ese sentido, ¿para sentir que puedes ser eficaz en tus funciones y tareas docentes, de dónde provienen las informaciones y juicios que fortalecen esa valoración: de ti mismo o de otras personas?</p>	<p>Esos comentarios vienen del personal directivo de mi escuela, de los representantes responsables y conscientes de su papel y yo misma. Si los supervisores supervisaran frecuentemente tuvieran mayor importancia.</p>	<p>Reconoce que escucha los directores, los representantes responsables y conscientes y ella misma.</p>	<p>Autodirección. Experiencias magistrales. Persuasión social. Realimentación por representantes. Evaluación por el personal directivo. Exigencias del personal directivo.</p>
<p>4. ¿Podrías compartir conmigo,</p>	<p>Personal directivo, representantes y yo misma.</p>	<p>Las personas a las que les reconoce influencia son ella</p>	<p>Autodirección. Representantes responsables.</p>

<p>cuáles personas tienen influencia en las creencias y expectativas que tú tienes sobre tu posible eficacia como educador?</p>		<p>misma, así como los representantes responsables y directores.</p>	<p>Personal directivo.</p>
<p>5. En todo caso, ¿podrías expresar por qué consideras que esas personas tienen gran influencia en tus propias perspectivas de eficacia como educador?</p>	<p>El personal directivo es muy importante porque nos ayuda a organizarnos como equipo, conducen la escuela por una misma visión y misión, entonces a mi me orienta y ayuda a mejorar mi labor. Los representantes que son conscientes y responsables se integran a la escuela y al aula con sus hijos y sus observaciones son un aliciente y reconocimiento grande. Sin embargo, yo siempre he sido preocupada por mejorar y hacer mi mejor trabajo, me identifico con mis alumnos y me esfuerzo al máximo, con o sin ayuda de los demás.</p>	<p>Explica que valora a los directores por su liderazgo y capacidad organizativa del equipo de trabajo que es la escuela. Además, valora a los representantes conscientes y responsables y a ella misma por su preparación y motivación intrínseca.</p>	<p>Competencias del personal directivo. Liderazgo del personal directivo. Capacidad organizativa del personal directivo. Responsabilidad de representantes. Integración de los representantes con la escuela. Formación profesional del docente. Desempeño del profesional docente. Motivación intrínseca. Valores y actitudes positivas del docente.</p>
<p>6. En relación con los anteriores comentarios, me gustaría saber: ¿a cuáles factores o personas les reconoces</p>	<p>Definitivamente, los tres que ya te mencioné tienen la misma importancia para mí: los directores, los representantes y yo misma.</p>	<p>Ratifica a los representantes responsables, personal directivo y ella misma.</p>	<p>Persuasión social. Representantes responsables. Personal directivo. Autodirección.</p>

<p>mayor influencia en el desarrollo de tus creencias y percepciones de eficacia docente?</p> <p>7. De acuerdo con esos comentarios, ¿por qué le otorgas tanta importancia a esos factores y personas en el desarrollo de tu eficacia docente?</p>	<p>Porque los tres son claves en el proceso educativo. Primero, el docente tiene que amar su profesión y trabajo, estar muy bien preparado y seguirse preparando, aprender de sus aciertos y errores, pero también necesita que lo estimulen, que le den ideas y comentarios sobre cómo ven su trabajo para mejorar, no para perfeccionarse porque nada es perfecto. Allí son necesarios esos representantes bien dados y ganados con sus hijos y escuela, como también los directores que saben si el maestro cubre las expectativas y nos advierten sobre qué debemos hacer.</p>	<p>Afirma que el docente debe tener formación, motivación y dedicación al trabajo educativo. Los representantes responsables son motivadores que reconocen los avances de alumnos y maestra y los directores reconducen y orientan el trabajo docente para cumplir con la visión institucional.</p>	<p>Formación profesional. Motivación intrínseca. Desempeño profesional del docente. Persuasión social. Personal directivo con liderazgo y capacidad organizativa. Representantes conscientes y responsables.</p>
<p>Objetivo Específico 1: Reconocer los factores que influyen en el desarrollo del sentido de autoeficacia docente.</p>			
<p>Pregunta</p>	<p>Respuestas textuales por entrevistados Entrevistada 12 (Docente de Aula de Educación Primaria, experta: 18 años de servicio).</p>	<p>Interpretación</p>	<p>Categorías (_) Subcategorías (_) Dimensiones (_)</p>
<p>1. ¿Qué es para ti, un docente eficaz?</p>	<p>El que realiza todas sus actividades a tiempo, está dispuesto al cambio y se siente contento y feliz con su trabajo.</p>	<p>Lo define como el docente que es competente en responsabilidad, puntualidad y apertura al cambio</p>	<p>Calidad del desempeño del docente (calidad educativa). Responsabilidad. Puntualidad.</p>

<p>2. Quisiera saber tu opinión sobre: ¿cuáles factores te han ayudado a pensar y creer que puedes ser eficaz en tu trabajo docente?</p>	<p>Los valores: responsabilidad, puntualidad, buenas relaciones con padres, representantes y compañeros, cumplimiento cabal de mi trabajo.</p>	<p>y se siente satisfecho con su labor.</p> <p>Se fundamenta en sus valores morales y actitudes personales y de trabajo.</p>	<p>Apertura al cambio. Satisfacción laboral. Motivación.</p> <p>Autodirección. Valores morales. Actitudes personales y de trabajo.</p>
<p>3. En ese sentido, ¿para sentir que puedes ser eficaz en tus funciones y tareas docentes, de dónde provienen las informaciones y juicios que fortalecen esa valoración: de ti mismo o de otras personas?</p>	<p>De ambos lados.</p>	<p>Considera que las opiniones válidas provienen tanto de ella como de otras personas.</p>	<p>Autodirección. Experiencias magistrales. Persuasión social.</p>
<p>4. ¿Podrías compartir conmigo, cuáles personas tienen influencia en las creencias y expectativas que tú tienes sobre tu posible</p>	<p>La institución educativa, yo misma, padres y representantes, supervisores y directores.</p>	<p>Muchas personas de su escuela son relevantes para ella son: ella misma, colegas docentes, padres y representantes, supervisores y directores.</p>	<p>Colegas docentes. Autodirección. Representantes. Supervisores. Personal directivo.</p>

<p>eficacia como educador?</p> <p>5. En todo caso, ¿podrías expresar por qué consideras que esas personas tienen gran influencia en tus propias perspectivas de eficacia como educador?</p> <p>6. En relación con los anteriores comentarios, me gustaría saber: ¿a cuáles factores o personas les reconoces mayor influencia en el desarrollo de tus creencias y percepciones de eficacia docente?</p> <p>7. De acuerdo con esos comentarios, ¿por qué le otorgas tanta importancia a esos factores y personas en el desarrollo de tu eficacia docente?</p>	<p>Ellos han visto mi trabajo, cómo me desenvuelvo y saben que pueden contar conmigo.</p> <p>Al personal directivo.</p> <p>Porque es mi jefe inmediato y tengo que cumplir con todas esas actividades y llevar buenas relaciones.</p>	<p>Expresa que todas esas personas confían en ella por la calidad de su trabajo y formación profesional.</p> <p>Las personas más significativas en su autoeficacia es el personal directivo.</p> <p>Destaca la influencia del personal directivo por ser el líder y organizador de la escuela.</p>	<p>Formación profesional del docente. Desempeño del profesional docente. Confianza de la institución educativa.</p> <p>Persuasión social. Personal directivo.</p> <p>Persuasión social. Personal directivo con liderazgo y capacidad organizativa.</p>
--	---	---	---

Objetivo Específico 1: Reconocer los factores que influyen en el desarrollo del sentido de autoeficacia docente.			
Pregunta	Respuestas textuales por entrevistados Entrevistada 13 (Docente de Aula de Educación Primaria, novata: 05 años de servicio).	Interpretación	Categorías (_) Subcategorías (_) Dimensiones (_)
1. ¿Qué es para ti, un docente eficaz?	Quien lleva una planificación diaria, control de evaluación. Tener todo lo necesario para trabajar con alumnos, demuestra responsabilidad, afectividad y tiene presente todo lo que se necesita para ser excelentes.	Lo define como el docente que es competente y responsable en su desempeño laboral para alcanzar la excelencia.	Calidad del desempeño del docente (calidad educativa). Responsabilidad. Afectividad. Motivación. Orientación a la meta.
2. Quisiera saber tu opinión sobre: ¿cuáles factores te han ayudado a pensar y creer que puedes ser eficaz en tu trabajo docente?	Mi trabajo, dedicación, instrucción, por medio de la lectura para innovar y lograr la calidad educativa.	Confía mucho en si misma por saber que tiene la formación profesional y permanente y el desempeño profesional dedicado a la búsqueda de la innovación.	Autodirección. Formación profesional. Formación permanente. Innovación.
3. En ese sentido, ¿para sentir que puedes ser eficaz en tus funciones y tareas docentes, de dónde provienen las informaciones y juicios que fortalecen esa valoración: de ti mismo o de otras	Primeramente, yo me siento muy segura de mi trabajo, pero las directoras me ayudan y orientan sobre mi trabajo.	Dos son las fuentes de confirmación: ella misma y el personal directivo.	Autodirección. Experiencias magistrales. Persuasión social.

<p>personas?</p> <p>4. ¿Podrías compartir conmigo, cuáles personas tienen influencia en las creencias y expectativas que tú tienes sobre tu posible eficacia como educador?</p> <p>5. En todo caso, ¿podrías expresar por qué consideras que esas personas tienen gran influencia en tus propias perspectivas de eficacia como educador?</p> <p>6. En relación con los anteriores comentarios, me gustaría saber: ¿a cuáles factores o personas les reconoces mayor influencia en el desarrollo de tus creencias y percepciones de eficacia docente?</p>	<p>Los representantes siempre me lo hacen saber. No hay mejor gratificación que cuando un representante me indica que le gusta mi trabajo y que quiere que sus hijos continúen conmigo. Los Directivos, también son muy importantes.</p> <p>Los Directivos por el rol que ejercen, ya que son las personas capacitadas. Son los principales para orientar y capacitar al docente. Los representantes porque al ver el avance significativo de sus niños, se sienten complacidos y agradecidos con la maestra.</p> <p>Tanto al personal directivo como a los representantes por igual.</p>	<p>Reconoce la motivación que le dan los representantes por sus éxitos en el rendimiento académico estudiantil y la importancia de los directores.</p> <p>Comenta que los directores son el personal competente que orienta y forma al docente de forma permanente. Los representantes se convierten en la confirmación del éxito de la enseñanza al verificar el progreso de los alumnos.</p> <p>Valora tanto al personal directivo como a los representantes.</p>	<p>Padres y representantes. Personal directivo.</p> <p>Persuasión social. Personal directivo competente. Orientaciones por directivos. Formación permanente por personal directivo. Padres y representantes. Realimentación por representantes.</p> <p>Persuasión social. Personal directivo. Padres y representantes.</p>
--	---	--	---

7. De acuerdo con esos comentarios, ¿por qué le otorgas tanta importancia a esos factores y personas en el desarrollo de tu eficacia docente?	A los directivos porque dirigen y orientan la escuela y todo el personal. A los representantes por cómo ellos valoran mi dedicación con sus hijos.	En los directores, ve el liderazgo y la orientación hacia la calidad. En los representantes, ve el reconocimiento a los éxitos en el aprendizaje de los alumnos.	Persuasión social. Personal directivo líder y orientador. Padres y representantes que reconocen el desempeño docente.
---	--	---	--

Objetivo Específico 1: Reconocer los factores que influyen en el desarrollo del sentido de autoeficacia docente.			
Pregunta	Respuestas textuales por entrevistados Entrevistada 3 (Docente de Aula de Educación Primaria, novata: 5 años de servicio).	Interpretación	Categorías (_) Subcategorías (_) Dimensiones (_)
1. ¿Qué es para ti, un docente eficaz?	Aquel que cumple con todos los requisitos de Dirección y su aula.	La docente asocia docente eficaz con cumplimiento de funciones y este cumplimiento lo ubica en dos dimensiones: hacia la Dirección de la escuela y hacia los Alumnos .	Calidad del desempeño (Calidad educativa). Responsabilidad. Procedimientos administrativos. Eficiencia en la Enseñanza. Evaluación del desempeño docente.
2. Quisiera saber tu opinión sobre: ¿cuáles factores te han ayudado a pensar y creer que puedes ser eficaz en tu trabajo docente?	Cuando veo que las personas a mi alrededor lo dicen y en el trabajo logrado. Veo mi trabajo físico (planificación) porque cada vez que me lo corrigen, veo que voy mejorando. Los alumnos me ayudan a entender que soy eficaz, no	Las evidencias de su eficacia las observa en la evaluación externa por personal directivo y en los logros alcanzados en sus alumnos (conocimientos, actitudes) .	Persuasión social. Experiencias magistrales. Logros alcanzados. Mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos. Frecuencia de evaluaciones favorables y de logros de los estudiantes.

<p>3. En ese sentido, ¿para sentir que puedes ser eficaz en tus funciones y tareas docentes, de dónde provienen las informaciones y juicios que fortalecen esa valoración: de ti mismo o de otras personas?</p>	<p>solo en que ellos cumplen sus tareas correctamente sino también en el mejoramiento de su comportamiento.</p> <p>De otros (Directivos, Docentes) y de mi misma.</p>	<p>Aunque da importancia a la evaluación externa (por personal directivo y colegas maestros), considera relevante la opinión que ella tiene de sí misma.</p>	<p>Persuasión social (por el personal directivo y maestros colegas). Autoevaluación. Motivación intrínseca.</p>
<p>4. ¿Podrías compartir conmigo, cuáles personas tienen influencia en las creencias y expectativas que tú tienes sobre tu posible eficacia como educador?</p>	<p>Mi mamá, el Director, algunos docentes. Muchas veces me digo “no quiero trabajar así”, “no quiero ser así”; “lo negativo que algunos docentes hacen, me hace reflexionar. Lo positivo, lo tomo al verlo, reflexiono y ¡aprendo!”</p>	<p>Valora el poder de influencia de su madre (familia), del personal directivo y de los colegas docentes. Sin embargo, aclara que reflexiona y aprende de las experiencias negativas y positivas para mejorar su sentido de eficacia, ya que no todos los docentes son modelos a seguir.</p>	<p>Familia. Director. Persuasión social. Experiencias Vicarias. Agencia personal. Reflexión sobre procesos, situaciones y actuaciones.</p>
<p>5. En todo caso, ¿podrías expresar por qué consideras que esas personas tienen gran influencia en tus propias perspectivas de eficacia como educador?</p>	<p>Porque ellas son las personas que hacen cosas que me ayudan a mejorar como persona. Son ejemplos a seguir.</p>	<p>Justifica su selección en que su madre, el director y algunos colegas docentes son modelos de eficacia, modelos a seguir en su</p>	<p>Familia. Director. Persuasión social. Experiencias vicarias. Modelaje. Coaching.</p>

<p>6. En relación con los anteriores comentarios, me gustaría saber: ¿a cuáles factores o personas les reconoces mayor influencia en el desarrollo de tus creencias y percepciones de eficacia docente?</p>	<p>A los profesores, que me enseñaron. Incluyendo el Director porque muchas cosas de las que me dijeron, hicieron un boom en mi vida. Como aquella profesora que me dijo que tomara más en cuenta al que más necesitara.</p>	<p>formación integral (conocimientos, habilidades, actitudes, valores morales).</p> <p>Distingue como más influyentes a los profesores que ha tenido en sus estudios universitarios y al Director de la escuela. Su poder de influencia lo encuentra en las enseñanzas que le han dejado. Valora mucho el consejo de una de sus profesoras sobre dar atención prioritaria e individualizada al estudiante más débil.</p>	<p>Persuasión social. Profesores. Director. Contexto de formación universitaria. Proceso de enseñanza y aprendizaje. Modelaje. Coaching.</p>
<p>7. De acuerdo con esos comentarios, ¿por qué le otorgas tanta importancia a esos factores y personas en el desarrollo de tu eficacia docente?</p>	<p>Me afino más en ellos porque me ayudan a desarrollarme mejor y puedo tomar de ellos, lo bueno y lo malo, para saber lo que quiero hacer y lo que no quiero hacer.</p>	<p>Justifica su opinión en que esas personas impulsan su desarrollo profesional por las acciones que han hecho, pues son modelos a seguir o no seguir, y afectan su toma de decisiones.</p>	<p>Persuasión social. Experiencias Vicarias. Formación integral. Reflexión sobre procesos, situaciones y actuaciones. Toma de decisiones. Modelaje. Coaching.</p>

<p>Objetivo Específico 1: Reconocer los factores que influyen en el desarrollo del sentido de autoeficacia docente.</p>			
<p>Pregunta</p>	<p>Respuestas textuales por entrevistados Entrevistado 5 (Docente de Aula de Educación Primaria, experto: 10 años de servicio).</p>	<p>Interpretación</p>	<p>Categorías (_) Subcategorías (_) Dimensiones (_)</p>

<p>1. ¿Qué es para ti, un docente eficaz?</p>	<p>Es el que se plantea metas, no sólo las cumple si no que las sobrepasa y eso lo ayuda a plantearse nuevas. El docente eficaz se siente seguro de sí mismo porque las labores que le encomiendan o puede realizar, las realiza satisfactoriamente.</p>	<p>Define docente eficaz como aquel que planifica sus procesos con objetivos y metas a lograr y alcanza el éxito mediante la superación de sus objetivos y metas. Enfatiza sus factores internos o personales por encima de los externos. Resalta la motivación y la formación académica.</p>	<p>Motivación intrínseca. Orientación a la meta. Autoevaluación. Metacognición. Autorregulación. Autoestima positiva. Autoconfianza. Calidad de la formación profesional. Responsabilidad.</p>
<p>2. Quisiera saber tu opinión sobre: ¿cuáles factores te han ayudado a pensar y creer que puedes ser eficaz en tu trabajo docente?</p>	<p>Empieza con el interés por hacer bien las cosas, facilidad de comunicación ganas de aprender, también los conocimientos adquiridos a lo largo de la vida y la universidad; parte fundamental como requisito. La eficacia no depende de una sola persona sino también de quienes te apoyan para ser una persona eficaz y que no solamente están allí como objetos inertes sino que también cumplen un rol dentro de la práctica docente. Se adquieren al momento de romper paradigmas. Cuando cambias paradigmas abres paso a nuevos</p>	<p>En principio, enfatiza su motivación personal y competencias comunicativas.</p> <p>Reconoce la incidencia orientadora y directiva de las actuaciones profesionales de los colegas docentes y otras personas que motivan y orientan el desarrollo de cada docente.</p> <p>Plantea una noción de cambio de concepciones, teorías y</p>	<p>Motivación intrínseca. Comunicación. Formación académica.</p> <p>Colegas docentes. Experiencias vicarias. Personal directivo. Persuasión social.</p> <p>Formación profesional. Formación integral. Apertura personal al cambio de paradigmas. Innovación</p>

<p>3. En ese sentido, ¿para sentir que puedes ser eficaz en tus funciones y tareas docentes, de dónde provienen las informaciones y juicios que fortalecen esa valoración: de ti mismo o de otras personas?</p>	<p>aprendizajes y, obviamente, tu eficacia, tus conocimientos y todo lo que tenga que ver con eso van a mejorar.</p> <p>Proviene de ambas porque cuando eres una persona que te preparas para mejorar en el área de tu competencia, ya queda de tu parte mejorar y también de las personas que te rodean y que te impulsan a mejorar y te dan orientaciones. Siempre cuando puedas o seas capaz de adquirir o recibir la opinión de las demás personas de forma positiva y que te permitan crecer.</p>	<p>actitudes como primer paso para que una persona se sienta autoeficaz. Valora la importancia de aprender y reaprender concepciones, teorías y enfoques.</p> <p>Reconoce que el sentido de autoeficacia proviene de una dualidad íntimamente relacionada: la persona autodirigida y el colectivo social laboral que orienta. No obstante, aclara que la persona autodirigida y segura de sí misma es capaz de aprender y tomar decisiones propias a partir de las experiencias y aportes.</p>	<p>personal. Tiempo de aprendizaje y cambios profesionales en lo teórico-práctico.</p> <p>Aprendizaje autodirigido. Autocofianza. Autorregulación. Persuasión social. Experiencias vicarias. Apertura al cambio. Aprendizaje colaborativo.</p>
<p>4. ¿Podrías compartir conmigo, cuáles personas tienen influencia en las creencias y expectativas que tú tienes sobre tu posible eficacia como educador?</p>	<p>Las personas que influyen directamente son los compañeros de trabajo y también los alumnos porque en el momento que van adquiriendo un aprendizaje y se sienten motivados, entonces quiere decir que estás desarrollando la eficacia docente. Entre los docentes</p>	<p>Identifica como personas influyentes en su autoeficacia a colegas docentes (por sus actuaciones que pueden ser ejemplos a seguir o a no seguir, su poder motivacional) y alumnos (porque sus avances en aprendizajes</p>	<p>Experiencias vicarias. Colegas docentes. Experiencias magistrales. Estudiantes (nivel de aprendizajes logrado). Coaching. Motivación extrínseca.</p>

<p>5. En todo caso, ¿podrías expresar por qué consideras que esas personas tienen gran influencia en tus propias perspectivas de eficacia como educador?</p> <p>6. En relación con los anteriores comentarios, me gustaría saber: ¿a cuáles factores o personas les reconoces mayor influencia en el desarrollo de tus creencias y percepciones de eficacia docente?</p> <p>7. De acuerdo con esos comentarios, ¿por qué le</p>	<p>influyentes, tuve una profesora de la universidad que trabaja conmigo en la institución que motiva a sus alumnos y a sus estudiantes en la universidad.</p> <p>Ella es un modelo de eficacia. Es significativa por su interés en que los demás aprendan. Ella es un ejemplo de eso, un ejemplo a seguir.</p> <p>No podría decirte que es a personas en particular. Como individuos tenemos la capacidad de ver la labor que cumplen las demás personas y adquirir cosas positivas de cada uno de ellos, pues como todos tenemos un lado positivo y un lado negativo. En el momento en que podemos ser capaces de aprovechar el ejemplo de las personas que están en tu entorno, que puede ser cualquiera, todas las personas tienen algo que enseñar. De parte de cada quien está si aprende o no.</p> <p>Porque no solamente es el conocimiento que adquieres en una</p>	<p>validan y reconocen la eficacia del educador).</p> <p>Justifica su valoración en la calidad profesional de la docente que seleccionó.</p> <p>Sin embargo, valora la influencia de todo el colectivo docente, del cual reconoce que siempre se aprende porque poder hacer esto es una decisión personal. Continúa enfaticando la autodirección de sus aprendizajes, acciones y toma de decisiones.</p> <p>Reafirma el papel de observar y compartir experiencias con</p>	<p>Calidad del desempeño del docente (Calidad educativa). Mística docente. Modelaje docente. Orientación a la meta.</p> <p>Experiencias vicarias. Aprendizaje autodirigido. Motivación intrínseca. Aprendizaje situado. Aprendizaje colaborativo. Cotutoría.</p> <p>Experiencias vicarias. Aprendizaje situado.</p>
---	--	--	--

<p>otorgas tanta importancia a esos factores y personas en el desarrollo de tu eficacia docente?</p>	<p>universidad sino que al observar las personas que están en tu entorno laboral, que tengan más experiencia, por lo general, puedes aprender de experiencias que te ayuden a hacerlo mejor. No es tanto como adjudicarles un premio por lo que hacen, sino que al ver lo que hacen, aprendes a hacer las cosas mejor.</p>	<p>el colectivo docente para fortalecer la autoeficacia. Por encima de todo, se siente influido por el modelaje y ejemplo demostrado.</p>	<p>Aprendizaje colaborativo. Modelaje. Cotutoría. Aprendizaje autodirigido.</p>
--	--	---	---

<p>Objetivo Específico 2: Comprender cómo se interrelacionan los factores que influyen en el desarrollo de la autoeficacia docente.</p>			
<p>Pregunta</p>	<p>Respuestas textuales por entrevistados Entrevistada 3 (Docente de Aula de Educación Primaria, novata: 3 años de servicio).</p>	<p>Interpretación</p>	<p>Categorías (_) Subcategorías (_) Dimensiones (_)</p>
<p>8. Sería valioso que recordaras tu trayectoria y que compartieras: ¿Qué crees que necesitaste para sentir que podías ser autoeficaz como docente novato?</p>	<p>La experiencia de las demás personas, la ayuda del Subdirector fue esencial; tomé muchos ejemplos. Al principio, todo lo que tenía era teoría y no sabía cómo trabajar con alumnos ni representantes y aprendí del entorno. Lo que yo aprendí ha dependido del entorno, pero no sólo de mí, ha dependido de lo que yo he visto. Eso no significa</p>	<p>Valora la influencia del Subdirector y de los colegas docentes. De quienes tomó experiencia y orientaciones y ejemplos, pero resalta su autonomía profesional. Reconoce diferencias entre la teoría y la práctica docente y afirma que su mayor aprendizaje se produjo en la práctica docente frente al Subdirector,</p>	<p>Persuasión social. Experiencias vicarias. Aprendizaje colaborativo. Cotutoría. Modelaje. Aprendizaje situado. Contexto escolar-comunitario. Aprendizaje autodirigido. Teoría. Práctica.</p>

<p>9. Coméntame experiencias específicas de tus primeros años de servicio en los que hayas percibido y valorado la influencia de algunos factores y personas en la formación de tu sentido de autoeficacia docente.</p>	<p>que mi entorno afecte mi forma de trabajo.</p> <p>Fue cuando realicé mi primer PA. Que fue justamente cuando cambió la forma de hacer el PA. O sea que todos estábamos practicando una nueva forma de hacer PA. Resulta que yo estaba trabajando con dos docentes del mismo grado, pero una de ellas no asistió y con la que me tocó trabajar exigía que nosotras diéramos más porque éramos novatas. Fue muy difícil trabajar con ella y esa fue una experiencia muy terrible.</p> <p>Una de mis mejores experiencias fue cuando recibí mi primer certificado cuando realicé mi primer libro de creación literaria inédita infantil, para ese año estaba dando segundo grado. Bueno, eso uff, me inspiró a hacer mejor las cosas, eso me impulsó a hacer mucho más.</p>	<p>alumnos, representantes y colegas maestros.</p> <p>En lo negativo, evidencia la falta de solidaridad y colaboración por una de las maestras titulares hacia las novatas (suplentes). La carencia de trabajo en equipo y las actitudes en contra de las maestras novatas, la impulsaron a esforzarse para desarrollarse mejor y fortalecer sus percepciones y prácticas de forma autónoma.</p> <p>En lo positivo, recalca los reconocimientos a su trabajo por su participación en programas pedagógicos especiales y retadores. Reconoce el valor de la inspiración y motivación extrínseca.</p>	<p>Persuasión social (en modo negativo). Experiencias vicarias (en modo negativo). Experiencias magistrales (en modo negativo). Clima organizacional negativo. Relaciones interpersonales y profesionales negativas. Disfuncionalidad del trabajo en equipo.</p> <p>Experiencias magistrales (positivas). Calidad del desempeño profesional. Reconocimiento institucional. Motivación extrínseca.</p>
<p>10. ¿Conforme fuiste adquiriendo conocimientos, experiencias, habilidades y</p>	<p>La actuación del Subdirector es super influyente, bastante influyente. Su</p>	<p>Evalúa muy positivamente el papel del Subdirector; resaltando la</p>	<p>Evaluación positiva. Persuasión social (por personal directivo).</p>

<p>actitudes, a lo largo de tus años de servicio, cómo evaluarías los factores y personas que fortalecieron tu sentido de autoeficacia docente?</p>	<p>forma de trabajo, es muy metódico, muy detallista, está pendiente de los detalles, o los toma o los hace, pero no deja nada por fuera. Su forma de evaluar me hace querer que cada vez que revise mi planificación y mis evaluaciones, halle cosas positivas. En cuanto a los docentes, hay algunos que han influido en mí, sin ellas darse cuenta, pero la mayoría son poco influyentes. Una de ellas por su carácter, porque mantiene la disciplina y tiene control, dominio de grupo. De otra, tomo su entusiasmo por querer hacer las cosas ordenaditas en su aula, con sus niños. El cariño que ella muestra a sus niños en combinación con el carácter me ha dado muy buenos resultados. De otra maestra, tomo su forma de enseñar los contenidos, ella da, ella suelta los contenidos. Ella no se detiene por los pocos que no avanzan, ella continúa hacia adelante. He</p>	<p>supervisión, evaluación y seguimiento que realiza con exigencia y atención minuciosa a los detalles.</p> <p>Destaca la influencia de algunas colegas docentes por su dominio de grupo, empatía con estudiantes y pedagogía. La influencia positiva de ellas las recibe por la observación de sus acciones en las aulas y por compartir experiencias con ellas y sus educandos. Destaca cualidades docentes detectadas en sus colegas: control del grupo de estudiantes, afectividad y empatía con los educandos, enseñanza contextualizada, exigencias en el aprendizaje, planificación flexible.</p>	<p>Experiencias vicarias (por personal directivo). Subdirector. Evaluación del desempeño profesional.</p> <p>Experiencias vicarias. Calidad del desempeño profesional. Calidad de la enseñanza. Calidad de los aprendizajes. Gerencia de aula. Aprendizaje situado. Aprendizaje colaborativo. Cotutoría. Rendimiento de estudiantes.</p>
---	--	---	--

<p>11. Descríbeme experiencias significativas para ti, en las que sentiste que tus creencias de autoeficacia docente mejoraban o empeoraban por la influencia de algunos factores y personas.</p>	<p>comprobado eso porque he compartido con los niños que ella tiene y me he dado cuenta de sus aprendizajes, también me he sentado y conversado con ella y ella me explica que no se limita a un programa ni limita a los alumnos porque sabe que pueden dar mucho más y ella les exige mucho más para que sepan más de lo que se espera de ellos en el próximo grado. Es muy exigente y me gusta ser exigente.</p> <p>Una de las experiencias en las que sentía que iba desmejorando mi autoeficacia fue el Parrandón navideño de diciembre por la situación que estamos viviendo actualmente. Sentía que no iba a dar el 100%, me tocaba presentar tortas y almuerzos y me sentía insatisfecha porque no tenía lo que se me exigía. Me dijeron que presentara lo que tuviera y eso no me gustó porque era como que saliera del paso y yo no tenía la</p>	<p>Su autoeficacia ha bajado cuando encuentra que lo exigido supera las posibilidades del entorno por razones económicas y por depender de factores externos que ella no controla.</p>	<p>Experiencias magistrales (negativas). Crisis económica-social nacional. Contexto escolar-comunitario.</p>
---	--	--	---

<p>12. ¿Serías tan amable de expresar cómo te sentiste a raíz de esas experiencias significativas (positivas o negativas)?</p>	<p>cantidad que yo me propuse. Me hubiese desmotivado más, pero ¡gracias a Dios!, no se dio la actividad; ja, ja, ja.</p> <p>La experiencia más positiva fue la de entrega de certificados de reconocimientos, en la cual recibí premiación y eso a mí me llena mucho porque, si bien algunos lo ven como un cartón y lo guardan en una gaveta, yo lo guardo muy dentro de mí porque es como que alguien reconoce, está mirando y reconoce tu trabajo. Me agrada eso.</p> <p>Con las positivas, me sentí excelente, con ganas de seguir mejorando. En las negativas me sentí como que me faltaba algo, que debía dar más, como que estaba fallando y no era suficiente.</p>	<p>Su autoeficacia ha aumentado cuando se le han hecho reconocimientos públicos (Motivación extrínseca).</p> <p>Se siente motivada, inspirada y validada por experiencias positivas. Se siente con insatisfacción por experiencias negativas, pero no se estanca sino que toma decisiones para mejorar.</p>	<p>Persuasión social (por el personal directivo). Reconocimiento institucional. Motivación extrínseca.</p> <p>Experiencias magistrales (positivas). Motivación extrínseca. Reconocimiento profesional. Experiencias magistrales (negativas). Insatisfacción laboral.</p>
--	---	---	--

Objetivo Específico 2: Comprender cómo se interrelacionan los factores que influyen en el desarrollo de la autoeficacia docente.			
Pregunta	Respuestas textuales por entrevistados Entrevistado 7 (Docente de Aula de Educación Primaria, experto: 12 años de servicio).	Interpretación	Categorías (_) Subcategorías (_) Dimensiones (_)
8. Sería valioso que recordaras tu trayectoria y que compartieras: ¿Qué crees que necesitaste para sentir que podías ser autoeficaz como docente novato?	Documentarme porque una cosa es lo que te enseña la universidad y otra la realidad de la escuela. Me documenté, no porque busqué en libros sino que consulté a docentes destacados del Colegio “Fe y Alegría”, en el cual me formé. Esa es mi mayor base, donde había mayor seguimiento y apoyo. En la escuela bolivariana, recurrí a los de mayor experiencia que fueron personas que, al poco tiempo, se jubilaron, pero eran maestros a la antigua, con vocación y mística.	Valora los aportes de los docentes expertos con quienes trabajó, investigó y compartió. Considera al Colegio “Fe y Alegría”, una escuela fundamental en su formación docente y autoeficacia. Reconoce la influencia en ella de docentes expertos por su calidad profesional y motivación.	Experiencias vicarias. Persuasión social. Aprendizaje colaborativo. Formación permanente con docentes expertos. Aprendizaje autodirigido. Motivación intrínseca. Calidad del desempeño profesional. Docentes expertos. Clima organizacional.
9. Coméntame experiencias específicas de tus primeros años de servicio en los que hayas percibido y valorado la influencia de algunos factores y personas en la	Estando nueva en el colegio, me seleccionaron para representarlo en una jornada de formación nacional de 40 horas: Currículum y Evaluación. Me	Haber sido formadora de maestros, siendo docente novata, fue un gran reconocimiento que la estimuló a continuar en	Persuasión social. Experiencias magistrales. Motivación intrínseca. Motivación extrínseca. Formación

<p>formación de tu sentido de autoeficacia docente.</p> <p>10. ¿Conforme fuiste adquiriendo conocimientos, experiencias, habilidades y actitudes, a lo largo de tus años de servicio, cómo evaluarías los factores y personas que fortalecieron tu sentido de autoeficacia docente?</p> <p>11. Describe experiencias significativas para ti, en las que sentiste que tus creencias de autoeficacia docente mejoraban o empeoraban por la influencia de algunos factores y personas.</p>	<p>sentí muy bien. A partir de allí, siempre me gustó ir a jornadas de formación y me mantuve en el equipo pedagógico. Ya no estoy en ese equipo porque cambiaron el Directivo, pues se jubiló.</p> <p>Han sido muy positivos. A pesar de las vicisitudes, Cuando ha habido más conflictos, me he empeñado más para lograr lo que quiero.</p> <p>Cuando dirigí el Proyecto “Forjadores de Valores” con la empresa Orinoco Iron, Departamento de Desarrollo Endógeno. Fuimos, el representante de la empresa y yo, y nos dedicamos a lograr en los alumnos, cambios significativos en su desarrollo personal e involucramos a docentes, otras instituciones. Seleccioné a alumnos con malas conductas y otros con conductas excelentes y hubo cambios</p>	<p>formación permanente. Identifica al personal directivo como factor significativo en ese reconocimiento.</p> <p>Los evalúa muy positivamente. Las dificultades las ha superado por motivación intrínseca y autodirección.</p> <p>Destaca el gran éxito de un proyecto educativo-social con integración interinstitucional e interdisciplinaria que generó aprendizajes en todos los participantes y reconocimiento valioso a nivel institucional y extra institucional.</p>	<p>permanente. Reconocimiento Institucional.</p> <p>Evaluación positiva. Experiencias magistrales. Persuasión social. Orientación a la meta. Motivación intrínseca.</p> <p>Programa educativo institucional. Aprendizaje colaborativo con apoyo externo. Experiencia magistral. Motivación intrínseca. Motivación extrínseca. Aprendizaje situado. Aprendizaje significativo. Enseñanza recíproca. Cotutoría. Calidad del desempeño profesional. Calidad de la enseñanza.</p>
---	--	---	--

<p>12. ¿Serías tan amable de expresar cómo te sentiste a raíz de esas experiencias significativas (positivas o negativas)?</p>	<p>significativos en ellos y en colegas hasta el punto que todavía se habla de ese trabajo y su impacto.</p> <p>Muy bien, muy agradecida con el señor Rafael Báez; aunque, luego, salí embarazada y nadie quiso asumir el proyecto en la escuela. Al regresar, ya muchos alumnos se habían ido del colegio y hubo cambio de Directivos y los nuevos no le dieron prioridad.</p>	<p>Se siente muy agradecida y altamente satisfecha por el éxito en su escuela y todos los participantes. Lamenta el escaso interés del nuevo personal directivo hacia este proyecto.</p>	<p>Calidad educativa. Calidad de los aprendizajes.</p> <p>Satisfacción laboral. Autoestima alta. Experiencias magistrales. Persuasión social. Rendimiento de los estudiantes. Contexto escolar-comunitario. Reconocimiento.</p>
<p>Objetivo Específico 2: Comprender cómo se interrelacionan los factores que influyen en el desarrollo de la autoeficacia docente.</p>			
<p>Pregunta</p>	<p>Respuestas textuales por entrevistados Entrevistada 4 (Docente de Aula de Educación Primaria, experto: 12 años de servicio).</p>	<p>Interpretación</p>	<p>Categorías (_) Subcategorías (_) Dimensiones (_)</p>
<p>8. Sería valioso que recordaras tu trayectoria y que compartieras: ¿Qué crees que necesitaste para sentir que podías ser autoeficaz como docente novato?</p>	<p>Orientación de colegas de experiencia, por jubilarse. Directivos, también. Todos por su ejemplo, además de sus palabras.</p>	<p>Admite que en sus inicios como maestra prestó mucha atención a las orientaciones dadas por docentes y directivos expertos y preparados que predicaban con el ejemplo.</p>	<p>Colegas docentes expertos y competentes. Personal directivo experto y competente. Persuasión social. Modelaje. Experiencias vicarias.</p>
<p>9. Coméntame</p>	<p>Compartir en la</p>	<p>Comenta que en sus</p>	<p>Formación</p>

<p>experiencias específicas de tus primeros años de servicio en los que hayas percibido y valorado la influencia de algunos factores y personas en la formación de tu sentido de autoeficacia docente.</p>	<p>Maestría con el personal directivo, me permitió tratar de mejorar desde mis inicios porque pude destacarme tanto o más que ellas en la universidad y aplicaba mis nuevos conocimientos en mi escuela y llevaba lo mejorado en mi escuela a la universidad y eso produjo reconocimiento de mi trabajo y mis capacidades.</p>	<p>años como educadora novata estudió su maestría con el personal directivo de su escuela y esa fue una experiencia muy significativa para valorarse y que valoraran su eficacia docente.</p>	<p>profesional universitaria de postgrado. Aprendizaje colaborativo con el personal directivo. Persuasión social. Experiencias magistrales. Reconocimiento profesional.</p>
<p>10. ¿Conforme fuiste adquiriendo conocimientos, experiencias, habilidades y actitudes, a lo largo de tus años de servicio, cómo evaluarías los factores y personas que fortalecieron tu sentido de autoeficacia docente?</p>	<p>De forma positiva y mayormente ha sido el personal directivo porque son preparados y que dan el ejemplo. De ciertos docentes, también, cuando yo veo que son docentes responsables.</p>	<p>Evalúa de forma positiva los factores que la han influido, principalmente al personal directivo por su preparación, ser modelos y ejemplos a seguir. Por otro lado, valora a los colegas docentes que considera responsables.</p>	<p>Evaluación positiva. Personal directivo preparado y modelo a seguir. Modelaje por directivo. Persuasión social. Colegas docentes responsables.</p>
<p>11. Descríbeme experiencias significativas para ti, en las que sentiste que tus creencias de autoeficacia docente mejoraban o empeoraban por la influencia de algunos factores y personas.</p>	<p>Mi experiencia más significativa ha sido la realización del libro de creación literaria inédita. Me gusta ver cómo los alumnos aprenden. Es un trabajo arduo, con muchos procesos. He descubierto habilidades en los estudiantes y en mi, también. Ya yo he escrito algunos, creo que el</p>	<p>Su experiencia más significativa ha sido la elaboración del Libro de creación literaria infantil inédita porque a través de un proceso de mucho trabajo ha logrado descubrir talentos propios y en sus alumnos, así como mejorar los conocimientos y habilidades de ella y los educandos. Se ha probado</p>	<p>Programa educativo institucional exitoso. Aprendizaje colaborativo. Estrategias innovadoras. Cotutoría. Aprendizaje significativo. Aprendizaje social. Experiencias magistrales. Enseñanza recíproca.</p>

<p>12. ¿Serías tan amable de expresar cómo te sentiste a raíz de esas experiencias significativas (positivas o negativas)?</p>	<p>docente tiene que dar el primer paso.</p> <p>Satisfecha, contenta, estoy haciendo algo productivo, creativo.</p>	<p>como escritora y se siente satisfecha.</p> <p>Expresa que se ha sentido satisfecha y feliz por la productividad, exigencia y éxito de ese programa educativo institucional.</p>	<p>Calidad educativa. Calidad de los aprendizajes.</p> <p>Satisfacción laboral. Experiencias magistrales. Productividad educativa. Creatividad escolar. Calidad educativa.</p>
--	---	--	---

<p>Objetivo Específico 2: Comprender cómo se interrelacionan los factores que influyen en el desarrollo de la autoeficacia docente.</p>			
<p>Pregunta</p>	<p>Respuestas textuales por entrevistados</p> <p>Entrevistado 1 (Docente de Aula de Educación Primaria, experto: 18 años de servicio).</p>	<p>Interpretación</p>	<p>Categorías (_) Subcategorías (_) Dimensiones (_)</p>
<p>8. Sería valioso que recordaras tu trayectoria y que compartieras: ¿Qué crees que necesitaste para sentir que podías ser autoeficaz como docente novato?</p>	<p>Mi mamá docente y mi esposa docente son mujeres que admiro mucho y quiero que crean en mi, pero tienes que creer en ti para que los demás crean en tu trabajo.</p>	<p>Ha necesitado la influencia de su madre y esposa, ambas docentes exitosas y reconocidas, pero manifiesta que ha tenido que tener mucha confianza en si mismo para demostrar que es valioso.</p>	<p>Persuasión social. Familiares docentes exitosos. Modelaje. Motivación intrínseca. Autoconfianza.</p>
<p>9. Coméntame experiencias específicas de tus primeros años de servicio en los que hayas percibido y valorado la</p>	<p>En mis primeros años de servicio, fueron muy importantes las orientaciones de los directivos y de mi madre que es una profesional</p>	<p>Al inicio de su carrera, fueron relevantes tanto el personal directivo de su escuela como su madre docente por la experiencia y conocimientos de</p>	<p>Persuasión social. Aprendizaje colaborativo con personal directivo. Modelaje por madre docente. Modelaje por personal directivo.</p>

<p>influencia de algunos factores y personas en la formación de tu sentido de autoeficacia docente.</p> <p>10. ¿Conforme fuiste adquiriendo conocimientos, experiencias, habilidades y actitudes, a lo largo de tus años de servicio, cómo evaluarías los factores y personas que fortalecieron tu sentido de autoeficacia docente?</p> <p>11. Descríbeme experiencias significativas para ti, en las que sentiste que tus creencias de autoeficacia docente mejoraban o empeoraban por la influencia de algunos factores y personas.</p> <p>12. ¿Serías tan amable de expresar cómo te sentiste a raíz de esas experiencias significativas (positivas o negativas)?</p>	<p>calificada.</p> <p>Valoro sobremanera la motivación, el incentivo de cómo te ayuda un buen personal directivo y cómo te lo dice.</p> <p>Unirte con tus compañeros, pensar de forma colectiva en pro de un mismo proyecto. Esas han sido las mejores experiencias.</p> <p>Muy bien porque trabajamos juntos, aprendimos juntos, nos complementamos y superamos las deficiencias individuales; además, los muchachos respondieron de forma estupenda y te buscan porque se produjo empatía y aprendizaje.</p>	<p>ambas.</p> <p>En primera instancia, distingue la forma comunicativa como administra la motivación y reconocimiento el personal directivo.</p> <p>Habla de los proyectos en los que no ha estado solo sino trabajando en equipo de forma eficiente.</p> <p>Por sobremanera, destaca que se sintió muy bien porque el trabajo en equipo para él es el más productivo y eficiente tanto en los docentes como en alumnos.</p>	<p>Aprendizaje colaborativo con madre docente. Experiencias magistrales.</p> <p>Persuasión social. Personal directivo. Competencias comunicativas del personal directivo Motivación extrínseca por personal directivo. Reconocimientos profesionales dados por el personal directivo.</p> <p>Experiencias magistrales. Enseñanza recíproca. Cotutoría. Persuasión social. Personal directivo. Colegas docentes.</p> <p>Satisfacción laboral. Experiencias magistrales. Trabajo en equipo. Productividad educativa. Aprendizaje colaborativo.</p>
<p>Objetivo Específico 2: Comprender cómo se interrelacionan los factores que influyen en el desarrollo de la autoeficacia docente.</p>			

Pregunta	Respuestas textuales por entrevistados Entrevistada 2 (Docente de Aula de Educación Primaria, experto: 20 años de servicio).	Interpretación	Categorías (_) Subcategorías (_) Dimensiones (_)
8. Sería valioso que recordaras tu trayectoria y que compartieras: ¿Qué crees que necesitaste para sentir que podías ser autoeficaz como docente novato?	Buen directivo porque donde me inicié la directora era muy exigente, era excelente. Fue una escuela, colegio privado, aprendí mucho, me ayudó bastante. Daba más fuera de mis horas de trabajo, iba a talleres, incluso fuera de mi escuela. La competencia con otros colegas me ayudó en el sentido que yo investigaba, me esforzaba y la evaluación de los aprendizajes de los alumnos me ayudaba a dar bastante.	Distingue al personal directivo como principal factor para su avance en sus primeros años. Por otra parte, reconoce la formación permanente que recibió que la motivó a ser más competente.	Persuasión social. Personal directivo competente y exigente. Modelaje. Motivación intrínseca. Autoconfianza. Formación permanente.
9. Coméntame experiencias específicas de tus primeros años de servicio en los que hayas percibido y valorado la influencia de algunos factores y personas en la formación de tu sentido de autoeficacia docente.	Talleres, recomendaciones de directivos o supervisores de un ente superior que nos guían. De uno mismo por las ganas de trabajar, ya que si uno no tiene creencias positivas de uno mismo, no puede llevar a cabo lo que aspira.	Recuerda afectuosamente aquellos talleres e interacciones con supervisores que le permitieron formarse permanentemente y su amor y motivación hacia la profesión que le ayudaron a ser docente exitosa.	Persuasión social. Modelaje por supervisores. Aprendizaje colaborativo con colegas docentes y supervisores. Experiencias magistrales. Formación permanente. Motivación intrínseca. Amor a la profesión. Orientación a la meta.
10. ¿Conforme fuiste adquiriendo	Los evaluó como excelentes porque	Explica que tanto su motivación	Evaluación excelente.

<p>conocimientos, experiencias, habilidades y actitudes, a lo largo de tus años de servicio, cómo evaluarías los factores y personas que fortalecieron tu sentido de autoeficacia docente?</p>	<p>he podido aprender y desarrollarme como profesional de la docencia, mediante mi decisión y entusiasmo personal, mi preparación y todo el acompañamiento, exigencias y supervisión del personal directivo y supervisores.</p>	<p>intrínseca, su formación permanente como las orientaciones y exigencias del personal directivo y supervisores han sido claves para desarrollarse como autoeficaz.</p>	<p>Motivación intrínseca. Formación permanente. Persuasión social. Personal directivo. Supervisores.</p>
<p>11. Descríbeme experiencias significativas para ti, en las que sentiste que tus creencias de autoeficacia docente mejoraban o empeoraban por la influencia de algunos factores y personas.</p>	<p>Cuando entré en esta escuela, siendo novata, gané dos experiencias significativas con apenas 5 meses. En la regional, gané y, en la nacional, quedé en cuarto lugar. Competí con docentes licenciados y magisters, pero yo era TSU.</p>	<p>Destaca su participación en eventos competitivos pedagógicos a nivel regional y nacional por los reconocimientos y premios recibidos.</p>	<p>Experiencias magistrales. Eventos pedagógicos competitivos especiales. Formación permanente. Persuasión social. Supervisores. Reconocimiento por supervisores.</p>
<p>12. ¿Serías tan amable de expresar cómo te sentiste a raíz de esas experiencias significativas (positivas o negativas)?</p>	<p>Eso fue fabuloso para mi. Las supervisoras me felicitaron y todavía queda la amistad y el apoyo. Lo negativo que me afecta es la situación del país, los medios de transporte, la lejanía de la escuela, pero aún así trato de superar los obstáculos.</p>	<p>Se siente competente y satisfecha por los reconocimientos y éxitos alcanzados, pero se siente limitada por la dificultad de transportarse a la escuela y la crisis nacional que afecta a representantes y niños, reduciendo asistencia, motivación y rendimiento académico.</p>	<p>Satisfacción laboral. Experiencias magistrales. Reconocimientos profesionales por supervisores. Empatía con supervisores. Crisis nacional. Deficiencia del transporte público. Crisis económico-social. Inasistencias de alumnos. Poca motivación de alumnos y representantes. Bajo rendimiento estudiantil.</p>

Objetivo Específico 2: Comprender cómo se interrelacionan los factores que influyen en el desarrollo de la autoeficacia docente.			
Pregunta	Respuestas textuales por entrevistados Entrevistada 12 (Docente de Aula de Educación Primaria, experta: 18 años de servicio).	Interpretación	Categorías (_) Subcategorías (_) Dimensiones (_)
<p>8. Sería valioso que recordaras tu trayectoria y que compartieras: ¿Qué crees que necesitaste para sentir que podías ser autoeficaz como docente novato?</p> <p>9. Coméntame experiencias específicas de tus primeros años de servicio en los que hayas percibido y valorado la influencia de algunos factores y personas en la formación de tu sentido de autoeficacia docente.</p>	<p>Inspiración interna porque desde pequeña a mi me ha gustado esta carrera. Me encantó. Leyendo, investigando.</p> <p>Al iniciarme, lo hice con 5to grado y había un niño muy rebelde que se cortó las manos con una hojilla. Eso me impactó y me hizo sentir mal, me pregunté si era por problemas familiares y al llamar a la madre, ella lo agredió en el hogar y eso me asombró y me hizo darme cuenta que la educación viene del hogar. La Directora me apoyó, me dio aliento y levantamos acta de compromiso a representante y alumno. Me motivó a seguir adelante, al igual que las colegas, quienes me dieron libros e investigué y aprendí nuevas estrategias para</p>	<p>Comenta que desde la infancia ha sentido disposición y motivación a ser educadora y, por eso se ha esforzado en formarse permanentemente.</p> <p>Narra que una experiencia clave fue enfrentar conflicto con alumno con problemas de conducta y familiares, en la cual valoró todo el apoyo del personal directivo y colegas docentes con más formación y experiencia para atender esas situaciones.</p>	<p>Motivación intrínseca. Amor a la profesión. Orientación a la meta. Formación permanente.</p> <p>Persuasión social. Personal directivo. Modelaje. Colegas docentes expertos. Aprendizaje colaborativo con colegas docentes. Experiencias magistrales. Resolución de conflicto estudiantil-familiar.</p>

<p>10. ¿Conforme fuiste adquiriendo conocimientos, experiencias, habilidades y actitudes, a lo largo de tus años de servicio, cómo evaluarías los factores y personas que fortalecieron tu sentido de autoeficacia docente?</p> <p>11. Descríbeme experiencias significativas para ti, en las que sentiste que tus creencias de autoeficacia docente mejoraban o empeoraban por la influencia de algunos factores y personas.</p>	<p>evitar situaciones conflictivas como esa. Fue una experiencia muy bonita.</p> <p>Los evaluó muy positivamente porque yo siempre tengo deseos de hacer mi trabajo de la mejor manera, me escogen para representar la escuela en muchos eventos y las colegas me piden opinión sobre actividades y planes que deben realizar. También evaluó muy bien el apoyo y orientación de las directoras, supervisores y colegas docentes veteranos y responsables.</p> <p>En las Olimpiadas de matemática, sentí que merecía ganar y no fue así, eso me hizo sentir mal después de tanto esfuerzo y preparación, pero lo superé porque siempre no puedo ganar. Yo había ganado la primera vez y quedé en segundo lugar, el año siguiente. Me sentí muy mal cuando la Directora de Educación Municipal se quedó con los premios de la escuela y no nos</p>	<p>Se evalúa muy positivamente a ella misma por su motivación y dedicación en el trabajo de aula y de representación de la escuela. Igualmente, reconoce los aportes valiosos del personal directivo, supervisor y algunos colegas docentes expertos que son responsables.</p> <p>Explica que se siente afectada negativamente cuando pierde en algún evento en el cual se sentía ganadora o cuando los educandos no obtienen los resultados más altos que ella espera de ellos en las pruebas municipales. Es muy crítica de la incompetencia y actitudes negativas de algunas personas que dirigen la educación municipal por beneficiarse de dotaciones y premios que pertenecen a escuelas y maestros.</p>	<p>Evaluación excelente. Motivación intrínseca. Formación permanente. Persuasión social. Personal directivo. Supervisores. Colegas docentes expertos responsables.</p> <p>Experiencias magistrales. Eventos pedagógicos competitivos especiales. Formación permanente. Insatisfacción laboral. Experiencias magistrales. Rendimiento estudiantil inferior al esperado.</p>
---	---	--	--

<p>12. ¿Serías tan amable de expresar cómo te sentiste a raíz de esas experiencias significativas (positivas o negativas)?</p>	<p>los entregó. Eso fue irrespeto y abuso de poder. En las pruebas de la alcaldía, cuando los niños no salen tan bien como los preparamos, eso me hace reflexionar, verificar las fallas y esforzarme más para mejorar.</p> <p>Me sentí mal, pero lo superé porque amo lo que hago como maestra y a mi escuela, así que continué dando lo mejor de mi sin esperar el primer lugar ni premios en eventos.</p>	<p>No tiene resentimientos, al contrario ha aprendido de lo negativo y se siente satisfecha con su labor- La motivación intrínseca y el amor a su trabajo e institución la han ayudado a superarse.</p>	<p>Experiencias magistrales. Decepciones profesionales. Superación profesional. Motivación intrínseca. Amor a la profesión docente. Sentido de pertenencia a la escuela. Orientación a la meta.</p>
--	--	--	--

<p>Objetivo Específico 2: Comprender cómo se interrelacionan los factores que influyen en el desarrollo de la autoeficacia docente.</p>			
<p>Pregunta</p>	<p>Respuestas textuales por entrevistados Entrevistada 13 (Docente de Aula de Educación Primaria, novata: 05 años de servicio).</p>	<p>Interpretación</p>	<p>Categorías (_) Subcategorías (_) Dimensiones (_)</p>
<p>8. Sería valioso que recordaras tu trayectoria y que compartieras: ¿Qué crees que necesitaste para sentir que podías ser autoeficaz como docente novato?</p>	<p>Las Directoras y los representantes.</p>	<p>Reconoce al personal directivo y representantes.</p>	<p>Persuasión social. Personal directivo. Representantes.</p>

<p>9. Coméntame experiencias específicas de tus primeros años de servicio en los que hayas percibido y valorado la influencia de algunos factores y personas en la formación de tu sentido de autoeficacia docente.</p>	<p>Cuando participé en las Olimpiadas, me dio mucha satisfacción que mis dos alumnos hayan obtenido los primeros lugares en mis inicios como docente suplente. Claro, también me sentí satisfecha cuando hacen el resumen final del año en la alcaldía y nombran a mi escuela en primer lugar. Me gusta, me gusta mi escuela.</p>	<p>Recuerda su participación en eventos competitivos pedagógicos y la evaluación institucional final del año escolar.</p>	<p>Experiencias magistrales. Eventos especiales pedagógicos. Evaluación institucional final anual. Persuasión social. Reconocimientos municipales.</p>
<p>10. ¿Conforme fuiste adquiriendo conocimientos, experiencias, habilidades y actitudes, a lo largo de tus años de servicio, cómo evaluarías los factores y personas que fortalecieron tu sentido de autoeficacia docente?</p>	<p>Los evalué como excelentes. Directores y representantes me han ayudado mucho a darme cuenta de mis aciertos o fracasos y los he tomado en cuenta para seguir perfeccionándome.</p>	<p>Considera que representantes y directores son fundamentales para que ella haya destacado como docente.</p>	<p>Evaluación excelente. Persuasión social. Personal directivo. Representantes.</p>
<p>11. Descríbeme experiencias significativas para ti, en las que sentiste que tus creencias de autoeficacia docente mejoraban o empeoraban por la influencia de algunos factores y personas.</p>	<p>Iniciando el primer grado fue un reto porque el primer factor en primer grado es dar atención individualizada, intensiva y afectiva a los alumnos en los procesos de lectura, escritura y cálculo. Tenía mucho miedo, me sentía insegura, pero mi esposo me dijo que yo era capacitada y podía hacerlo. Los alumnos fueron carismáticos, las madres fueron</p>	<p>Logró mejorar su percepción de autoeficacia al atender a primer grado con apoyo y motivación extrínseca de la familia, alumnos, representantes y colegas docentes,</p>	<p>Experiencias magistrales. Atención a primer grado. Rendimiento estudiantil destacado. Alumnos. Representantes. Persuasión social. Representantes. Colegas docentes.</p>

<p>12. ¿Serías tan amable de expresar cómo te sentiste a raíz de esas experiencias significativas (positivas o negativas)?</p>	<p>receptivas y me apoyaron mucho dentro y fuera de la escuela, los colegas me apoyaron y orientaron y logré una buena calidad educativa.</p> <p>Excelente, triunfadora y amada por alumnos y representantes.</p>	<p>Se sintió exitosa y competente por los logros y las relaciones humanas construidas.</p>	<p>Experiencias magistrales. Satisfacción laboral. Competencias docentes. Empatía comunitaria escolar.</p>
--	---	---	---

<p>Objetivo Específico 2: Comprender cómo se interrelacionan los factores que influyen en el desarrollo de la autoeficacia docente.</p>			
<p>Pregunta</p>	<p>Respuestas textuales por entrevistados Entrevistado 5 (Docente de Aula de Educación Primaria, experto: 10 años de servicio).</p>	<p>Interpretación</p>	<p>Categorías (_) Subcategorías (_) Dimensiones (_)</p>
<p>8. Sería valioso que recordaras tu trayectoria y que compartieras: ¿Qué crees que necesitaste para sentir que podías ser autoeficaz como docente novato?</p>	<p>Las ganas de aprender y la perseverancia. En ese período se decide cuán lejos puedes llegar en tu trabajo. Si no es así, es muy difícil que haya un mejor desempeño al tener más años de servicio. ¿Por qué?, por mi propia experiencia. Tenía personas a mi alrededor de quienes aprender que se hicieron cercanos desde el primer día.</p>	<p>Afirma que su autoeficacia en la época de docente novato dependía mucho de sí mismo, sus propios esfuerzos y persistencia</p>	<p>Motivación intrínseca. Perseverancia. Aprendizaje autodirigido. Orientación a la meta.</p> <p>Experiencias vicarias. Persuasión social. Aprendizaje colaborativo. Aprendizaje situado. Aprendizaje significativo. Cotutoría.</p>

<p>9. Coméntame experiencias específicas de tus primeros años de servicio en los que hayas percibido y valorado la influencia de algunos factores y personas en la formación de tu sentido de autoeficacia docente.</p>	<p>La profesora que más me apoyó daba 4to grado y Ciencias de la Naturaleza. Ella viendo mis logros, solicitó que yo trabajara en Informática para Primaria. Esa experiencia fue muy significativa. Por la directora y la profesora tuve que hacer muchos cambios y adecuaciones al nivel. Siempre la perseverancia juega un rol principal para poder tener logro en tus actividades.</p>	<p>Efecto Pigmalión, presencia activa de mentores y aprendices automotivados.</p> <p>Destaca el reconocimiento a su trabajo, aún siendo novato, por parte de maestra y directora de su primer centro de trabajo. Recuerda con gran satisfacción el reto que se le presentó y el gran trabajo que tuvo que hacer, el cual fue muy valorado y reconocido. No obstante, reafirma que su decisión y motivación personal lo mantuvieron firme en la búsqueda del éxito.</p>	<p>Persuasión social (por colega docente y personal directivo). Experiencias magistrales (positivas). Calidad del desempeño profesional. Motivación extrínseca. Reconocimiento institucional. Orientación a la meta. Autodirección. Perseverancia.</p>
<p>10. ¿Conforme fuiste adquiriendo conocimientos, experiencias, habilidades y actitudes, a lo largo de tus años de servicio, cómo evaluarías los factores y personas que fortalecieron tu sentido de autoeficacia docente?</p>	<p>Como lo he estado diciendo, siempre me he mantenido firme con un pensamiento: “¡No tengo fuerzas para rendirme!”. Y he hecho de ese slogan una máxima en mi vida porque me ha tocado duro salir adelante después de graduarme de Bachiller. Contra viento y marea y con escaso apoyo familiar, pude empezar a trabajar, estudiar educación en la universidad, hacer múltiples cursos y talleres y</p>	<p>Mejoró su autoeficacia por un nivel muy alto de motivación intrínseca, persistencia y autodirección para enfrentar y solventar situaciones límites en su vida; además, formación profesional, formación permanente, demandas de aprendizaje de los estudiantes, necesidades e intereses de los discípulos.</p>	<p>Motivación intrínseca. Orientación a la meta. Aprendizaje autodirigido. Familia. Crisis personal. Formación permanente. Experiencias vicarias. Persuasión social. Experiencias magistrales. Modelaje.</p>

<p>11. Descríbeme experiencias significativas para ti, en las que sentiste que tus creencias de autoeficacia docente mejoraban o empeoraban por la influencia de algunos factores y personas.</p>	<p>he aprovechado todo lo positivo que he encontrado en los entornos de trabajo que me han tocado. Soy exitoso porque decidí serlo y porque aproveché los mejores ejemplos y experiencias de Directoras, Coordinadoras, maestras y alumnos.</p> <p>Una experiencia positiva que siempre recuerdo es la de un alumno que me hizo una pregunta para la cual no tenía respuesta. Fui sincero y dije que no tenía la respuesta en ese momento y eso me hizo investigar a fondo todo para poder explicarle luego. Más nunca me pasó eso; desde allí, investigué todo antes de dar una clase y así no quedar como ignorante.</p> <p>En el lado negativo, después de cuatro años, ingresé a otra institución en la cual el ambiente laboral no era lo mismo. Allí, el Director decía que lo más importante era tener representantes que le pagaran. No importaba si el muchacho aprendía o no. Ese tipo de acciones o actitudes</p>	<p>Prevención del fracaso ante los estudiantes que fortaleció y estimuló su necesidad de hacer un trabajo de calidad mediante investigación y formación permanente.</p> <p>La autoeficacia no avanza cuando el personal directivo no prioriza la calidad educativa. Sin autoeficacia alta solo puede haber deficiencia en la enseñanza y el aprendizaje.</p>	<p>Demandas de estudiantes. Motivación extrínseca. Motivación intrínseca. Autorregulación.</p> <p>Persuasión social (negativa por personal directivo). Director. Calidad del desempeño profesional (negativa). Calidad educativa (negativa).</p>
---	--	--	--

<p>12. ¿Serías tan amable de expresar cómo te sentiste a raíz de esas experiencias significativas (positivas o negativas)?</p>	<p>llama, a toda voz, a la mediocridad y cuando llamas a la mediocridad rompes la eficacia de docentes y alumnos. Allí se estancó la eficacia.</p> <p>Todas las experiencias enseñan. Todos tenemos la capacidad de saber y conocer lo que está bien o mal, pero en las manos de cada quien está si cambia a partir de eso.</p>	<p>Se considera un aprendiz permanente ante todas las experiencias y está abierto al cambio positivo.</p>	<p>Aprendizaje autodirigido. Experiencias magistrales. Experiencias vicarias. Persuasión social. Estudiantes. Formación permanente. Aprendizaje situado. Aprendizaje significativo.</p>
--	---	---	--

<p>Objetivo Específico 3: Analizar cómo se produce la correspondencia y coherencia entre el sentido declarado de autoeficacia docente y la calidad en el desempeño profesional.</p>			
<p>Pregunta</p>	<p>Respuestas textuales por entrevistados Entrevistada 3 (Docente de Aula de Educación Primaria, novata: 5 años de servicio).</p>	<p>Interpretación</p>	<p>Categorías (_) Subcategorías (_) Dimensiones (_)</p>
<p>18. De acuerdo con los aprendizajes y experiencias adquiridas por ti en tu trabajo escolar, ¿cuánto has avanzado en lograr que tus expectativas de autoeficacia sean más o totalmente coherentes con tu</p>	<p>He logrado más de lo que me propuesto, he enseñado más de lo que creí.</p>	<p>Su autoevaluación es muy positiva y afirma que se ha superado a sí misma, por encima de lo que ella esperaba.</p>	<p>Alto nivel de coherencia. Orientación a la meta. Superación de expectativas. Autoconfianza.</p>

<p>calidad en el ejercicio de tu profesión?</p> <p>19. ¿Puedes compartir de qué manera has podido lograr coherencia entre tus creencias de autoeficacia y tus resultados en el trabajo docente en tu institución educativa?</p> <p>20. Atendiendo a tus comentarios anteriores, ¿Cuáles factores han influido positivamente en alcanzar la correspondencia y coherencia entre tu sentido de autoeficacia y tu calidad de desempeño profesional?</p> <p>21. ¿Podrías mencionar cuáles factores han influido negativamente en alcanzar la correspondencia y coherencia entre tu sentido de autoeficacia y tu calidad de desempeño profesional?</p> <p>22. Sería muy importante si describieras experiencias</p>	<p>Por mi forma de pensar. Esto hace que lo que yo pienso vaya de mano de lo que logro. Si pienso que quiero, lo voy a lograr.</p> <p>Las situaciones con los alumnos. Todos los días hay algo nuevo. De lo que se presente, cambio mi planificación y desempeño.</p> <p>Poca asistencia de alumnos, problemas personales, programación externa que ha venido a la institución y por la que he tenido que posponer mis planes en el momento.</p> <p>Mi cierre de Proyecto de Aprendizaje de 2do grado porque me</p>	<p>Para lograr la coherencia establece líneas de concordancia entre sus pensamientos y acciones. Considera que, en su caso, lo principal ha sido pensar que quiere y puede lograrlo.</p> <p>Explica que los factores que la influyen positivamente son las situaciones cambiantes en el aula de clase, lo cual la lleva a reorientar los planes, procesos, estrategias y actividades. Se adapta a las necesidades e intereses cambiantes de sus alumnos.</p> <p>Los factores negativos son las inasistencias de los estudiantes, actividades nuevas impuestas por instituciones externas.</p> <p>Expresa que sus experiencias significativas son aquellas en las que</p>	<p>Orientación a la meta. Motivación intrínseca. Autorregulación. Autoconfianza. Autoestima positiva.</p> <p>Apertura al cambio. Planificación flexible. Necesidades e intereses de estudiantes. Orientación a la meta. Autorregulación. Gerencia flexible de aula.</p> <p>Inasistencias de los estudiantes. Planes emergentes de la administración pública. Problemas personales.</p> <p>Experiencias magistrales. Cierre de Proyecto de</p>
---	---	--	---

<p>significativas que te hayan permitido fortalecer la correspondencia y coherencia entre tu sentido de autoeficacia y la calidad de tu desempeño profesional, ¿qué puedes comentar al respecto?</p>	<p>preparé para hacer algo distinto con debate y ruleta y el resultado fue extraordinario por el entusiasmo y los conocimientos que demostraron mis muchachos.</p>	<p>ha sido más creativa e innovadora y ha logrado la superación del desempeño y compromiso de los alumnos.</p>	<p>Aprendizaje. Creatividad. Innovación. Nivel de los aprendizajes de los estudiantes. Motivación de los estudiantes.</p>
<p>Objetivo Específico 3: Analizar cómo se produce la correspondencia y coherencia entre el sentido declarado de autoeficacia docente y la calidad en el desempeño profesional.</p>			
<p>Pregunta</p>	<p>Respuestas textuales por entrevistados Entrevistado 5 (Docente de Aula de Educación Primaria, experto: 10 años de servicio).</p>	<p>Interpretación</p>	<p>Categorías (_) Subcategorías (_) Dimensiones (_)</p>
<p>13. De acuerdo con los aprendizajes y experiencias adquiridas por ti en tu trabajo escolar, ¿cuánto has avanzado en lograr que tus expectativas de autoeficacia sean más o totalmente coherentes con tu calidad en el ejercicio de tu profesión?</p> <p>14. ¿Puedes compartir de qué manera has podido lograr coherencia entre tus creencias de autoeficacia y tus resultados en el trabajo docente en tu institución educativa?</p> <p>15. Atendiendo a tus</p>	<p>He avanzado muchísimo, no me gusta hablar por hablar, ni pensar por pensar. Lo que pienso que voy a hacer, lo digo y lo hago coherentemente.</p> <p>Planteándome objetivos que puedo lograr. Analizo la factibilidad, partiendo de los recursos, los seres humanos.</p> <p>Ambiente de trabajo,</p>	<p>Afirma que ha avanzado mucho en su coherencia, ya que tiene claro que debe haber una relación proporcionalmente directa entre lo que se piensa y lo que se hace.</p> <p>Explica que planifica sus procesos y acciones en atención a las condiciones y situaciones concretas que forman parte de su contexto de trabajo.</p> <p>Reconoce ser influido</p>	<p>Alto nivel de coherencia. Orientación a la meta. Superación de expectativas. Autorregulación. Autoconfianza. Autoestima positiva.</p> <p>Orientación a la meta. Autorregulación. Apertura al cambio. Contexto escolar-comunitario.</p> <p>Clima organizacional.</p>

<p>comentarios anteriores, ¿Cuáles factores han influido positivamente en alcanzar la correspondencia y coherencia entre tu sentido de autoeficacia y tu calidad de desempeño profesional?</p> <p>16. ¿Podrías mencionar cuáles factores han influido negativamente en alcanzar la correspondencia y coherencia entre tu sentido de autoeficacia y tu calidad de desempeño profesional?</p> <p>17. Sería muy importante si describieras experiencias significativas que te hayan permitido fortalecer la correspondencia y coherencia entre tu sentido de autoeficacia y la calidad de tu desempeño profesional, ¿qué puedes comentar al respecto?</p>	<p>preparación académica, autoconfianza.</p> <p>Falta de comunicación, diferencias de opiniones, polarización. Estos factores vienen de tus paradigmas personales. Los individuos crecen en la medida que rompen sus propios paradigmas y barreras.</p> <p>Cuando el personal me lo ha expresado y me han seleccionado para generar jornadas de formación docente. Me tomaron en cuenta para ser Coordinador de Media General, pero no lo acepté porque me chocaba con mi otro colegio, no me convenía.</p>	<p>positivamente por el clima organizacional de su escuela, su formación profesional y su confianza en sí mismo.</p> <p>Admite que los factores que le inciden negativamente son las dificultades para establecer acuerdos y compromisos porque hay personas que se encierran en sus creencias negativas y se niegan a cambiar.</p> <p>Expresa que entre sus experiencias significativas están los reconocimientos a la calidad de su trabajo con las oportunidades de ser facilitador en jornadas de formación y las posibilidades de ascenso profesional a cargos administrativos.</p>	<p>Formación profesional. Autoconfianza. Motivación intrínseca.</p> <p>Comunicación no asertiva. Clima organizacional deteriorado. Creencias y teorías implícitas negativas. Actitud cerrada al cambio.</p> <p>Persuasión social. Experiencias magistrales. Reconocimientos profesionales. Propuesta de ascenso profesional. Selección como facilitador de jornadas de formación docente. Satisfacción laboral.</p>
--	---	--	--

<p>Objetivo Específico 3: Analizar cómo se produce la correspondencia y coherencia entre el sentido declarado de autoeficacia docente y la calidad en el desempeño profesional.</p>			
<p>Pregunta</p>	<p>Respuestas textuales por entrevistados Entrevistada 1 (Docente de</p>	<p>Interpretación</p>	<p>Categorías (_) Subcategorías (_) Dimensiones (_)</p>

	Educación Primaria, experto: 18 años de servicio).		
13. De acuerdo con los aprendizajes y experiencias adquiridas por ti en tu trabajo escolar, ¿cuánto has avanzado en lograr que tus expectativas de autoeficacia sean más o totalmente coherentes con tu calidad en el ejercicio de tu profesión?	He mejorado más a raíz de todas las experiencias con alumnos, representantes, directores y colegas.	Mejoramiento continuo en su coherencia a través de sus experiencias magistrales con alumnos y representantes y la persuasión social de sus directores y docentes colegas,	Alto nivel de coherencia. Experiencias magistrales. Alumnos. Representantes. Persuasión social. Directores. Colegas docentes,
14. ¿Puedes compartir de qué manera has podido lograr coherencia entre tus creencias de autoeficacia y tus resultados en el trabajo docente en tu institución educativa?	A través de la confianza que le doy a los alumnos. Que no me vean como el maestro autoritario en mi clase. Uno más que otro ha tratado de sobrepasarse, pero lo he corregido.	La forma principal ha sido a través de la consolidación de la relación docente-alumnos de manera empática y afectiva.	Empatía y afectividad en relaciones docente-alumnos. Docente democrático.
15. Atendiendo a tus comentarios anteriores, ¿Cuáles factores han influido positivamente en alcanzar la correspondencia y coherencia entre tu sentido de autoeficacia y tu calidad de desempeño profesional?	El trabajo y apoyo pedagógico en la escuela por parte de los docentes que cumplen esa función en la institución. De la evaluación que me hace el personal pedagógico y directivo.	Valora la influencia del personal directivo en la conducción y evaluación de los procesos pedagógicos.	Persuasión social. Personal directivo. Valuación del docente.
16. ¿Podrías mencionar cuáles factores han influido negativamente en	La desidia de los representantes y el apoyo de los representados.	Se siente afectado por la deficiencia de la participación de los representantes	Poca participación de los representantes. Poca

<p>alcanzar la correspondencia y coherencia entre tu sentido de autoeficacia y tu calidad de desempeño profesional?</p> <p>17. Sería muy importante si describieras experiencias significativas que te hayan permitido fortalecer la correspondencia y coherencia entre tu sentido de autoeficacia y la calidad de tu desempeño profesional, ¿qué puedes comentar al respecto?</p>	<p>Todo el trabajo mancomunado que hemos llevado tanto en lo colectivo como en lo personal en la implantación del programa de ajedrez escolar, los eventos culturales y deportivos, la formación de equipos y talentos deportivos.</p>	<p>que termina disminuyendo el desempeño de los estudiantes.</p> <p>Recuerda principalmente las actividades y eventos especiales en los cuales ha habido la participación integrada y colaborativa de todo el personal docente y directivo de la escuela. Favorece la visión y trabajo institucional en equipo.</p>	<p>motivación de los estudiantes. Poco interés de los estudiantes.</p> <p>Experiencias magistrales. Eventos y programas educativos especiales, artísticos y deportivos. Aprendizaje y trabajo colaborativo. Enseñanza recíproca. Cotutoría. Calidad educativa.</p>
<p>Objetivo Específico 3: Analizar cómo se produce la correspondencia y coherencia entre el sentido declarado de autoeficacia docente y la calidad en el desempeño profesional.</p>			
<p>Pregunta</p>	<p>Respuestas textuales por entrevistados Entrevistada 2 (Docente de Educación Primaria, experto: 20 años de servicio).</p>	<p>Interpretación</p>	<p>Categorías (_) Subcategorías (_) Dimensiones (_)</p>
<p>13. De acuerdo con los aprendizajes y experiencias adquiridas por ti en tu trabajo escolar, ¿cuánto has avanzado en lograr que tus expectativas de autoeficacia sean más o totalmente coherentes con tu calidad en el ejercicio de tu</p>	<p>En un 90% porque me falta. Hay ocasiones en que sé que me falta mejorar y dar más.</p>	<p>Opina que ha logrado una coherencia casi completa, pero que es mejorable.</p>	<p>Alto nivel de coherencia. Necesidad de formación permanente. Innovación.</p>

<p>profesión?</p> <p>14. ¿Puedes compartir de qué manera has podido lograr coherencia entre tus creencias de autoeficacia y tus resultados en el trabajo docente en tu institución educativa?</p>	<p>Trabajando, investigando, haciendo en la institución más producciones con las manos.</p>	<p>Lo ha logrado mediante la formación permanente y la creatividad e innovación en producciones artísticas.</p>	<p>Formación permanente. Autoformación. Investigación permanente. Aplicación de estrategias y actividades artísticas innovadoras o creativas.</p>
<p>15. Atendiendo a tus comentarios anteriores, ¿Cuáles factores han influido positivamente en alcanzar la correspondencia y coherencia entre tu sentido de autoeficacia y tu calidad de desempeño profesional?</p>	<p>Comodidad en el aula, ayuda de los padres, ambientación colectiva del aula. Ellos me preguntan qué grupo voy a dar para que continúe preguntan con qué grado voy a trabajar y me piden que continúe con sus hijos y eso me entusiasma.</p>	<p>Reconoce los factores del ambiente físico y afectivo del aula de clases, así como la Interrelación con los representantes.</p>	<p>Contexto escolar-comunitario. Ambiente físico y dotación del aula. Relaciones afectivas con representantes y estudiantes. Persuasión social. Representantes.</p>
<p>16. ¿Podrías mencionar cuáles factores han influido negativamente en alcanzar la correspondencia y coherencia entre tu sentido de autoeficacia y tu calidad de desempeño profesional?</p>	<p>Climáticos (calor), las plagas en el aula, pero busco otras estrategias y trabajamos en el patio.</p>	<p>Se siente afectada por el calor y la abundancia de plagas en el aula, pero ha buscado soluciones en el espacio exterior.</p>	<p>Temperatura alta en el aula. Emergencia sanitaria en el aula. Trabajo pedagógico en espacio exterior.</p>
<p>17. Sería muy importante si describieras experiencias significativas que te hayan permitido fortalecer la correspondencia</p>	<p>Cuando hago los Cierres de PA. Hoy se pararon varios niños que no se pararon en el primer lapso. Los que yo temía que no hicieran nada, lo hicieron mejor que</p>	<p>Valora los Cierres de PA como demostración de los progresos en los aprendizajes de los alumnos y del éxito de las estrategias y actividades didácticas</p>	<p>Experiencias magistrales. Cierres de PA. Rendimiento académico estudiantil. Calidad educativa.</p>

y coherencia entre tu sentido de autoeficacia y la calidad de tu desempeño profesional, ¿qué puedes comentar al respecto?	los que estaban mejor preparados. Trabajo los tres canales de información (visual, auditivo, kinestésico) y eso me dio mejores resultados.	planificadas y aplicadas por la docente,	
---	--	--	--

Objetivo Específico 3: Analizar cómo se produce la correspondencia y coherencia entre el sentido declarado de autoeficacia docente y la calidad en el desempeño profesional.			
Pregunta	Respuestas textuales por entrevistados	Interpretación	Categorías (_) Subcategorías (_) Dimensiones (_)
13. De acuerdo con los aprendizajes y experiencias adquiridas por ti en tu trabajo escolar, ¿cuánto has avanzado en lograr que tus expectativas de autoeficacia sean más o totalmente coherentes con tu calidad en el ejercicio de tu profesión?	Mucho, he aprendido mucho.	Coherencia alta.	Alto nivel de coherencia.
14. ¿Puedes compartir de qué manera has podido lograr coherencia entre tus creencias de autoeficacia y tus resultados en el trabajo docente en tu institución educativa?	Investigando, leyendo, compartiendo saberes y estrategias con los compañeros.	Mediante la formación permanente de si misma y en el intercambio con colegas docentes.	Formación permanente. Autoformación. Cotutoría. Aprendizaje colaborativo. Investigación permanente. Aplicación de estrategias exitosas.
15. Atendiendo a tus comentarios anteriores,	La constancia, la responsabilidad. Más que todo las ganas	Se ha centrado en sus propias competencias y	Autodirección. Motivación Intrínseca.

<p>¿Cuáles factores han influido positivamente en alcanzar la correspondencia y coherencia entre tu sentido de autoeficacia y tu calidad de desempeño profesional?</p>	<p>de compartir conocimientos, a pesar de los problemas que haya,</p>	<p>motivación intrínseca.</p>	<p>Formación profesional. Formación permanente.</p>
<p>16. ¿Podrías mencionar cuáles factores han influido negativamente en alcanzar la correspondencia y coherencia entre tu sentido de autoeficacia y tu calidad de desempeño profesional?</p>	<p>La actitud de los representantes y la parte económica porque no tengo los recursos para trabajar con pega, marcador, pagar el transporte o la dificultad para tomarlo.</p>	<p>Se siente afectada por la poca participación de padres y representantes y las dificultades económicas que le impiden comprar o pagar recursos didácticos y transporte.</p>	<p>Poca participación de padres y representantes. Carencia de recursos en el aula. Crisis económica-social. Dificultades de transporte público.</p>
<p>17. Sería muy importante si describieras experiencias significativas que te hayan permitido fortalecer la correspondencia y coherencia entre tu sentido de autoeficacia y la calidad de tu desempeño profesional, ¿qué puedes comentar al respecto?</p>	<p>La preparación en curso y talleres.</p>	<p>Valora la formación permanente que ha recibido.</p>	<p>Formación permanente. Competencias docentes. Creatividad. Innovación.</p>

Objetivo Específico 3: Analizar cómo se produce la correspondencia y coherencia entre el sentido declarado de autoeficacia docente y la calidad en el desempeño profesional.

Pregunta	Respuestas textuales por entrevistados Entrevistada 13 (Docente de Educación Primaria, experto: 5 años de servicio).	Interpretación	Categorías (_) Subcategorías (_) Dimensiones (_)
13. De acuerdo con los aprendizajes y experiencias adquiridas por ti en tu trabajo escolar, ¿cuánto has avanzado en lograr que tus expectativas de autoeficacia sean más o totalmente coherentes con tu calidad en el ejercicio de tu profesión?	He tenido un avance positivo porque mi trabajo me ha servido para lograr todas mis metas.	Coherencia alta.	Alto nivel de coherencia. Motivación intrínseca. Orientación a la meta.
14. ¿Puedes compartir de qué manera has podido lograr coherencia entre tus creencias de autoeficacia y tus resultados en el trabajo docente en tu institución educativa?	La responsabilidad, sobre todo tener creencia en mi misma, siempre valorarme a mi misma y a mi profesión.	Se valora a sí misma, confía en sus capacidades y motivación.	Autodirección. Motivación intrínseca. Formación profesional. Competencias docentes.
15. Atendiendo a tus comentarios anteriores, ¿Cuáles factores han influido positivamente en alcanzar la correspondencia y coherencia entre tu sentido de autoeficacia y tu calidad de desempeño profesional?	Representantes, colegas, directores, tú misma.	Reconoce la importancia de ella misma, los representantes, colegas docentes y directores.	Contexto escolar-comunitario. Persuasión social. Representantes. Colegas docentes. Personal directivo. Autodirección. Experiencias magistrales. Formación profesional.
16. ¿Podrías	Ninguno.	No menciona ni	Actitud resiliente.

<p>mencionar cuáles factores han influido negativamente en alcanzar la correspondencia y coherencia entre tu sentido de autoeficacia y tu calidad de desempeño profesional?</p> <p>17. Sería muy importante si describieras experiencias significativas que te hayan permitido fortalecer la correspondencia y coherencia entre tu sentido de autoeficacia y la calidad de tu desempeño profesional, ¿qué puedes comentar al respecto?</p>	<p>Todas mis experiencias en esta escuela y cuando empecé a trabajar en tareas dirigidas al graduarme de la Misión Sucre, han sido muy significativas porque me encanta mi trabajo, me gusta educar y trabajar con diferentes niños y jóvenes. En todas esas experiencias ha sido fundamental el apoyo y orientación constante de los directores, el apoyo de padres y representantes, la respuesta positiva y cariñosa de los alumnos y mi disposición y entrega a enseñar y aprender.</p>	<p>destaca ningún aspecto negativo que la esté afectando en su eficacia.</p> <p>Explica que es aprendiz permanente de cada experiencia y reto que le ha tocado enfrentar en su carrera profesional. Es positiva y optimista del valor para su mejoramiento profesional de la interacción con directores, alumnos, padres y representantes.</p>	<p>Experiencias magistrales. Alumnos. Representantes. Motivación intrínseca. Amor a la profesión. Orientación a la meta. Persuasión social. Directores.</p>
--	---	---	--

<p>Objetivo Específico 3: Analizar cómo se produce la correspondencia y coherencia entre el sentido declarado de autoeficacia docente y la calidad en el desempeño profesional.</p>			
<p>Pregunta</p>	<p>Respuestas textuales por entrevistados Entrevistado 7 (Docente de Educación)</p>	<p>Interpretación</p>	<p>Categorías (_) Subcategorías (_) Dimensiones (_)</p>

	Primaria, experta: 10 años de servicio).		
13. De acuerdo con los aprendizajes y experiencias adquiridas por ti en tu trabajo escolar, ¿cuánto has avanzado en lograr que tus expectativas de autoeficacia sean más o totalmente coherentes con tu calidad en el ejercicio de tu profesión?	Mucho, pero siento que todavía me falta. Aspiro aprender más y hacer estudios más especializados.	Su autoevaluación es muy positiva , pero admite que quiere y necesita progresar más y continuar estudiando.	Alto nivel de coherencia. Orientación a la meta. Superación de expectativas. Autoconfianza. Motivación intrínseca. Formación permanente.
14. ¿Puedes compartir de qué manera has podido lograr coherencia entre tus creencias de autoeficacia y tus resultados en el trabajo docente en tu institución educativa?	Con empeño, automotivación, dedicación, dolores de cabeza, ir más allá, aunque me restringan en la escuela bolivariana por los libros y contenidos.	Explica que sus avances son producto de factores personales: motivación intrínseca, trabajo arduo, plantearse objetivos y metas exigentes, ser creativa e innovadora.	Motivación intrínseca. Calidad del desempeño profesional. Orientación a la meta. Creatividad. Innovación. Superación de restricciones en educación pública.
15. Atendiendo a tus comentarios anteriores, ¿Cuáles factores han influido positivamente en alcanzar la correspondencia y coherencia entre tu sentido de autoeficacia y tu calidad de desempeño profesional?	Un poquito de todo, pero en realidad ha sido el día a día de esas relaciones. Saber que un representante se acerca a ti y te reconoce tu trabajo, pese a que estaban en contra. Igual los colegas.	Los factores positivos en el desarrollo de su coherencia son múltiples, internos y externos, pero reconoce principalmente las relaciones que se producen diariamente entre ella, estudiantes, representantes y colegas docentes a partir del reconocimiento y valoración de su trabajo.	Persuasión social. Motivación intrínseca. Estudiantes. Representantes. Colegas docentes. Reconocimiento profesional.
16. ¿Podrías mencionar cuáles factores han influido	Problemas de salud, al ver la mediocridad y	Los factores negativos que perjudican su	Salud personal. Calidad del desempeño

<p>negativamente en alcanzar la correspondencia y coherencia entre tu sentido de autoeficacia y tu calidad de desempeño profesional?</p> <p>17. Sería muy importante si describieras experiencias significativas que te hayan permitido fortalecer la correspondencia y coherencia entre tu sentido de autoeficacia y la calidad de tu desempeño profesional, ¿qué puedes comentar al respecto?</p>	<p>sinvergüenza de los colegas, al ver el favoritismo hacia los flojos y que no te toman en cuenta sino cuando necesitan de ti.</p> <p>Las 40 horas, el Proyecto Forjadores de Valores, haber sido Docente enlace de Derechos humanos y los Encuentros de Experiencias significativas.</p>	<p>coherencia son dificultades por dolencias físicas, deficiencias en la calidad del desempeño profesional y moral del equipo docente y directivo de su escuela, falta de reconocimiento a su desempeño profesional.</p> <p>Entre sus experiencias significativas están su participación como facilitadora en jornadas de formación permanente, como Coordinadora de proyectos interinstitucionales y representante de la escuela en Encuentros docentes municipales y regionales.</p>	<p>profesional Institucional insuficiente. Clima organizacional insuficiente. Carencia de reconocimiento profesional. Insatisfacción laboral.</p> <p>Proyectos institucionales exitosos y de impacto social. Experiencias magistrales. Reconocimiento profesional. Formación permanente. Proyección profesional municipal-regional. Persuasión social.</p>
<p>Objetivo Específico 3: Analizar cómo se produce la correspondencia y coherencia entre el sentido declarado de autoeficacia docente y la calidad en el desempeño profesional.</p>			
<p>Pregunta</p>	<p>Respuestas textuales por entrevistados Entrevistada 4 (Docente de Educación Primaria, experta: 12 años de servicio).</p>	<p>Interpretación</p>	<p>Categorías (_) Subcategorías (_) Dimensiones (_)</p>
<p>13. De acuerdo con los aprendizajes y experiencias adquiridas por ti en tu trabajo escolar, ¿cuánto has avanzado en</p>	<p>Yo considero que he avanzado mucho. Sin embargo, pienso que en ese día a día, por la hiperactividad de</p>	<p>Piensa que ha tenido gran avance en su autoeficacia, pero que ese progreso es paulatino y es dinámico por las</p>	<p>Alto nivel de coherencia. Contexto escolar-estudiantil exigente y complejo. Necesidad de</p>

<p>lograr que tus expectativas de autoeficacia sean más o totalmente coherentes con tu calidad en el ejercicio de tu profesión?</p>	<p>los niños, uno debe buscar estrategias, siempre hay que prepararse.</p>	<p>exigencias y complejidades de los alumnos que atiende, lo cual implica formación permanente de su parte.</p>	<p>formación permanente. Innovación.</p>
<p>14. ¿Puedes compartir de qué manera has podido lograr coherencia entre tus creencias de autoeficacia y tus resultados en el trabajo docente en tu institución educativa?</p>	<p>En la planificación, la elaboración de los PA, buscar diferentes estrategias, buscar apoyo por internet, pregunto.</p>	<p>La coherencia la ha logrado mediante su formación permanente a través de la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, PA, investigación, diseño y aplicación de estrategias que han sido exitosas.</p>	<p>Formación permanente. Autoformación. Investigación permanente. Aplicación de estrategias exitosas.</p>
<p>15. Atendiendo a tus comentarios anteriores, ¿Cuáles factores han influido positivamente en alcanzar la correspondencia y coherencia entre tu sentido de autoeficacia y tu calidad de desempeño profesional?</p>	<p>Todos los factores que influyen en una comunidad educativa: alumnos, representantes, colegas preparados, personal directivo (cada uno complementa al otro, pero llevan la institución adelante), yo misma (mi preparación y...).</p>	<p>Menciona a todas las personas relevantes en el contexto escolar-comunitario: alumnos, representantes, colegas preparados, personal directivo y ella misma.</p>	<p>Contexto escolar-comunitario. Persuasión social. Alumnos. Representantes. Colegas preparados. Personal directivo. Autodirección. Experiencias magistrales. Formación profesional.</p>
<p>16. ¿Podrías mencionar cuáles factores han influido negativamente en alcanzar la correspondencia y coherencia entre tu sentido de autoeficacia y tu calidad de desempeño</p>	<p>En mi son pocos. Algunos factores externos están influyendo en el rendimiento de los estudiantes: poca motivación, poco interés, hiperactividad, conductas negativas (tres alumnos que usan</p>	<p>Explica que los factores negativos influyen principalmente en los estudiantes, produciéndoles reducción de la motivación e interés, problemas de atención,</p>	<p>Poca motivación de los estudiantes. Poco interés de los estudiantes. Problemas de atención y concentración de los estudiantes. Comportamientos desordenados y agresivos.</p>

<p>profesional?</p> <p>17. Sería muy importante si describieras experiencias significativas que te hayan permitido fortalecer la correspondencia y coherencia entre tu sentido de autoeficacia y la calidad de tu desempeño profesional, ¿qué puedes comentar al respecto?</p>	<p>la burla y malas palabras, son saboteadores).</p> <p>Los PA sobre valores, educación sexual. La mayoría de los estudiantes han aprendido y logrado cambios de conducta. Que han pasado de escribir al caletre a pasar a crear. Pasar a niveles interpretativos. Yo misma y los alumnos hemos sido los factores más significativos.</p>	<p>concentración y comportamientos desordenados y agresivos.</p> <p>Afirma que en las experiencias significativas que ha tenido, los factores protagonistas han sido sus alumnos y ella misma por los retos que asumieron con los proyectos de valores, educación sexual y el programa de libro de creación literaria infantil Inédita que los han llevado a cambiar conductas y mejorar sus rendimientos académicos.</p>	<p>Experiencias magistrales. Rendimiento académico estudiantil. Proyectos de Aprendizaje. Programa educativo institucional. Aprendizaje colaborativo. Enseñanza recíproca. Cotutoría. Calidad educativa.</p>
--	---	---	---

Objetivo Específico 1: Reconocer los factores que influyen en el desarrollo del sentido de autoeficacia docente.			
Pregunta	Respuestas textuales por entrevistados Entrevistado 8 (Directora de Unidad Educativa, experto: 24 años de servicio).	Interpretación	Categorías (_) Subcategorías (_) Dimensiones (_)
<p>A. De acuerdo con tu valiosa experiencia y conocimiento, ¿cuáles factores consideras que han ayudado a los docentes de aula y especialistas de tu centro educativo, a pensar y creer que pueden ser</p>	<p>a) Compromiso. Tiene que ver con querer una Venezuela mejor. Compromiso con representantes y alumnos.</p> <p>b) Motivación para llevar y hacer lo que quiere y debe.</p> <p>c) Creatividad del docente.</p>	<p>Identifica varios factores internos de cada docente: su nivel de compromiso patriótico y con la educación, motivación intrínseca y creatividad. Considera que cada educador tiene en sí mismo el poder de autotransformarse</p>	<p>Compromiso docente. Motivación intrínseca. Creatividad. Autodirección. Apertura al cambio. Liderazgo.</p>

<p>eficaces en su trabajo?</p> <p>B. Partiendo de tu opinión previa, ¿para que los docentes de aula sientan que pueden ser eficaces en sus funciones y tareas, de dónde piensas que provienen las informaciones y juicios que les fortalecen esa valoración: de ellos mismos o de otras personas?</p> <p>C. ¿Podrías precisar, cuáles personas, piensas, que tienen influencia en las creencias y expectativas que los educadores de tu institución tienen sobre su posible eficacia docente?</p> <p>D. Para entender mejor tu selección anterior, ¿qué tal si detallas por qué consideras que esas personas tienen gran influencia en las perspectivas de eficacia de tu personal</p>	<p>Porque la infraestructura cambia si el docente está comprometido, motivado y es eficaz. El docente eficaz cambia su entorno, no al revés. Las directrices que emanan de Dirección. El compromiso que ven en el Directivo. Si tienen un director que está comprometido, puede motivar a un docente a dar lo mejor de sí. La misma exigencia es buena.</p> <p>De ambos aspectos. Primero, el docente debe saber sus funciones, internalizarlas, ver qué puede hacer y la valoración que el que está afuera puede darle. Al tomarse en cuenta su trabajo desde Dirección.</p> <p>Colegas de la escuela que son muy eficaces y sirven de modelos. Del personal directivo cuando les trae estrategias y recursos. Me faltó decir, el Supervisor, la cordialidad como las trata y las orienta. Hay docentes que quieren ser como esos modelos.</p>	<p>y transformar su escuela y comunidad.</p> <p>Sin embargo, agrega la gran influencia del personal directivo por sus orientaciones y modelaje de motivación y buen desempeño.</p> <p>Valora ambos aspectos: factores internos al mismo educador (como su formación profesional, autoconocimiento y autoevaluación) y factores externos como el personal directivo (evaluación externa y reconocimientos).</p> <p>Reconoce el poder de influencia de docentes destacados y reconocidos en la escuela, el personal directivo si los forma en Lo didáctico y el supervisor por la comunicación asertiva de las orientaciones. Todos son</p>	<p>Personal directivo. Persuasión social. Compromiso del personal directivo. Modelaje.</p> <p>Formación profesional. Competencias docentes. Metacognición. Autorregulación. Persuasión social. Personal directivo. Evaluación del docente. Reconocimientos.</p> <p>Experiencias vicarias. Persuasión social. Colegas docentes. Personal directivo. Supervisor. Modelaje. Comunicación asertiva. Empatía.</p>
--	---	---	--

<p>docente?</p> <p>E. En coherencia con tus comentarios, ¿a cuáles factores o personas les reconoces mayor influencia en el desarrollo de las creencias y percepciones de eficacia docente?</p>	<p>Porque los docentes más eficaces lo confirman en sus opiniones. Generalmente, tienen gran admiración y respeto por estas personas, los escuchan, atienden y toman como ejemplos y modelos, ya que en ellos encuentran orientaciones y propuestas interesantes y factibles, además del reconocimiento oportuno a sus progresos y las recomendaciones claras cuando hay fallas.</p>	<p>modelos a seguir.</p> <p>Expresa que los docentes de aula reconocen a otros colegas docentes, directoras y supervisor porque los admiran y respetan, ya que son modelos a seguir, tienen liderazgo legítimo validado por sus aportes a su ejercicio profesional.</p>	<p>Persuasión social. Experiencias vicarias. Admiración. Respeto. Modelaje. Liderazgo. Propuestas estratégicas exitosas Reconocimiento oportuno.</p>
<p>F. ¿Podrías expresarme por qué le otorgas mayor importancia a esos factores en el desarrollo de la eficacia docente?</p>	<p>El personal directivo (cuatro) tiene gran influencia porque somos diferentes y los maestros ven en cada una, fortalezas diferentes y ellas saben bien a quien recurrir para tener alternativas. También, hay docentes capaces de liderizar, ser escuchadas y que lo que proponen se aplica sin verles las cinco patas al gato.</p> <p>Por su perfil, independientemente que tienen fortalezas diferentes, están ganadas a orientar a los docentes. Porque convergemos en algo común: “Alcanzar la excelencia”, “que se reconozca que los niños, independientemente de la comunidad en que viven, tengan una escuela de excelencia”. Los maestros al comparar y ver nuestro</p>	<p>Destaca como factores principales al personal directivo porque son puntos de apoyo desde sus diferentes competencias y otros colegas docentes que tienen liderazgo y poder de convocatoria comprobado entre el equipo docente.</p> <p>Explica que, pese a las diferencias de competencias de las directoras, tienen el perfil y están unidas en un objetivo y visión común que han impulsado y fortalecido en el personal docente: la excelencia. El personal docente se autoevalúa y evalúa su escuela</p>	<p>Persuasión social. Experiencias vicarias. Personal directivo. Colegas docentes. Competencias directivas. Liderazgo.</p> <p>Competencias directivas. Unidad en la diversidad del personal directivo. Orientación a la meta. Visión institucional. Calidad educativa. Evaluación institucional. Autoevaluación. Compromiso personal.</p>

	nivel, se comprometen más. Es importante que el directivo exija niveles de excelencia y modele la excelencia.	en comparación con otras y distingue la calidad que hace la diferencia a su favor, lo cual favorece sus expectativas y compromiso.	
--	---	---	--

Pregunta	Respuestas textuales por entrevistados Entrevistado 14 (Director de Unidad Educativa, experto: 25 años de servicio).	Interpretación	Categorías (_) Subcategorías (_) Dimensiones (_)
A. De acuerdo con tu valiosa experiencia y conocimiento, ¿cuáles factores consideras que han ayudado a los docentes de aula y especialistas de tu centro educativo, a pensar y creer que pueden ser eficaces en su trabajo?	Autoconcepto positivo como docente, generar expectativas positivas sobre su clase, creer en un clima positivo de trabajo, tener una formación pedagógica sólida	Identifica como factores influyentes a aquellos que provienen de cada docente, los que le son intrínsecos: autoconcepto, expectativas, creencias personales, competencias pedagógicas	Autoconcepto. Orientación a la meta. Motivación intrínseca. Expectativas personales positivas. Creencias personales. Formación profesional.
B. Partiendo de tu opinión previa, ¿para que los docentes de aula y especialistas sientan que pueden ser eficaces en sus funciones y tareas, de dónde piensas	Generalmente provienen de otras personas: directivos, representantes y alumnos.	Reconoce la influencia del personal directivo, representantes y alumnos.	Persuasión social. Personal directivo. Representantes. Estudiantes.

<p>que provienen las informaciones y juicios que les fortalecen esa valoración: de ellos mismos o de otras personas?</p>			
<p>C. ¿Podrías precisar, cuáles personas, piensas, que tienen influencia en las creencias y expectativas que los educadores de tu institución tienen sobre su posible eficacia docente?</p>	<p>El personal directivo tiene influencia en la generación de expectativas y creencias en los docentes. La opinión de los representantes también es importante, pero creo que los logros en el desempeño de los estudiantes pudiera ser una fuente de creencias y teorías implícitas sobre su actuación pedagógica eficaz.</p>	<p>Identifica, nuevamente, al personal directivo, los representantes por sus comentarios sobre el trabajo del educador y los progresos y aprendizajes de los estudiantes como confirmación y validación de las creencias y actuaciones docentes.</p>	<p>Persuasión social. Personal directivo. Representantes. Experiencias magistrales. Nivel de aprendizaje de los estudiantes.</p>
<p>D. Para entender mejor tu selección anterior, ¿qué tal si detallas por qué consideras que esas personas tienen gran influencia en las perspectivas de eficacia de tu personal docente?</p>	<p>Porque son actores principales del hecho educativo (Directores, padres y representantes y alumnos) y en ellos recae directamente la actuación positiva o no del docente de aula.</p>	<p>Considera que los directores, representantes y alumnos son los beneficiarios y supervisores directos de los procesos y actividades pedagógicas realizadas por los maestros, lo cual valida su relevancia como factores de influencia.</p>	<p>Beneficiarios y supervisores directos de la calidad educativa. Personal directivo. Representantes. Estudiantes. Persuasión social. Experiencias magistrales.</p>
<p>E. En coherencia con tus comentarios, ¿a cuáles factores o personas les reconoces</p>	<p>Primero, los actores educativos más importantes</p>	<p>Destaca, nuevamente en primer lugar, a representantes, estudiantes y directores. En</p>	<p>Persuasión social. Personal directivo. Representantes. Experiencias magistrales. Estudiantes.</p>

<p>mayor influencia en el desarrollo de las creencias y percepciones de eficacia docente?</p> <p>F. ¿Podrías expresarme por qué le otorgas mayor importancia a esos factores en el desarrollo de la eficacia docente?</p>	<p>(padres, estudiantes, directivos y, en menor grado, sus colegas). Segundo, la formación pedagógica: mientras más conocimientos y habilidades posea el docente, mayor será su autoconcepto positivo como profesional.</p> <p>La formación sólida del docente, le permite consolidar unas destrezas y habilidades cognitivas, afectivas y sociales que son determinantes en la generación de creencias de autoeficacia en el docente. Asimismo, la percepción de su actuación por parte de los actores positivos fortalece su autoconfianza y autoimagen positiva o negativa respecto a su papel docente.</p>	<p>segundo lugar, ubica a la formación profesional universitaria. Agrega la influencia de los colegas docentes, pero no le da tanta importancia como a los otros factores.</p> <p>Valora la formación del docente como medio para fortalecer sus competencias y activar expectativas positivas de autoeficacia. Valora la importancia del personal directivo, representantes y estudiantes por la evaluación que hacen del desempeño docente, que sirve de estímulo a la autoeficacia docente.</p>	<p>Formación profesional. Formación permanente. Autoconcepto profesional.</p> <p>Formación profesional. Fortalecimiento de competencias. Activación de expectativas positivas. Persuasión social. Evaluación. Fortalecimiento de la autoconfianza. Fortalecimiento de la autoimagen.</p>
---	--	--	--

Objetivo Específico 2: Comprender cómo se interrelacionan los factores que influyen en el desarrollo de la autoeficacia docente.			
Pregunta	Respuestas textuales por entrevistados Entrevistado 8	Interpretación	Categorías (_) Subcategorías (_) Dimensiones (_)

	(Directora de Unidad Educativa, experto: 24 años de servicio).		
<p>G. Considerando tus observaciones en cuanto a la actuación de los educadores que diriges, ¿qué crees que el personal docente de tu plantel necesitó para sentir que podía ser autoeficaz como educador novato?</p>	<p>Motivación constante para alcanzar la excelencia. Para muchas empezó así: extrínseca y obligante; luego, se dieron cuenta que eran necesarios todos los talleres, las reuniones para evitar errores y malos Hábitos.</p>	<p>Reconoce como lo más importante en su escuela, a la motivación extrínseca y las exigencias del personal directivo. A partir de esas influencias externas se logró la transformación de las maestras.</p>	<p>Persuasión social. Personal directivo. Supervisor. Motivación extrínseca. Formación permanente. Aprendizaje situado. Aprendizaje colaborativo.</p>
<p>H. Coméntame experiencias específicas de los primeros años de servicio de algunos docentes representativos de tu institución en los que ellos hayan percibido y valorado la influencia de algunos factores y personas en la formación del sentido de su autoeficacia docente.</p>	<p>Tengo una maestra que le gusta mucho el bochinche y que llamaba a los padrinos políticos para que la defendieran y justificaran en sus faltas. Ella al recibir comentarios de la Directora, de Docentes de aula, ha mejorado y cambiado su actitud. Ha adquirido eficacia, es más comprometida y responsable.</p>	<p>El papel de la Directora y de los colegas docentes ha favorecido el cambio de pensamiento y actitud en una maestra novata activista política y le ha fortalecido su autoeficacia docente.</p>	<p>Carencia de valores morales y actitudes positivas hacia la educación. Persuasión social. Personal directivo. Colegas docentes. Formación Permanente. Adquisición de valores de compromiso y responsabilidad hacia la educación.</p>
<p>I. ¿Podrías explicarme cómo evaluarías los posibles factores y personas que fortalecieron el sentido de autoeficacia de algunos integrantes de tu personal docente a lo largo de su</p>	<p>Positivamente porque estarán en la búsqueda de la excelencia cuidando que su práctica sea lo que se espera.</p>	<p>Realiza una evaluación positiva porque confía en que los factores que han influido en la autoeficacia, lo seguirán haciendo debido a que hay unidad en la visión y misión institucional.</p>	<p>Evaluación institucional positiva. Orientación hacia la meta. Visión institucional. Misión institucional.</p>

<p>vida profesional?</p> <p>J. Descríbeme experiencias significativas para ti, en las que sentiste que las creencias de autoeficacia docente mejoraban o empeoraban por la influencia de algunos factores y personas.</p> <p>K. ¿Podrías aclarar cómo crees que se sintieron los educadores que diriges a raíz de esas experiencias significativas (positivas o negativas)?</p>	<p>A una docente no se le otorgó el grado que quería (primero o segundo), por lo cual bajó mucho su eficiencia. Lo vio como un castigo de mi parte y no era así. Tiene tercer grado en la tarde con una matrícula grande de estudiantes, pero ocurre que en las otras secciones hay varios niños con condiciones especiales y, por eso, deben haber menos estudiantes allí. Se ha hablado con ella, con los representantes y con el equipo de aula integrada para mejorar la situación porque ha habido enfrentamientos fuertes entre ella, sus alumnos y representantes, pero su autoeficacia y eficiencia han desmejorado mucho.</p> <p>Ahora está un poco más estable. Estaba muy desmotivada y con expresiones muy duras para los alumnos.</p>	<p>En este caso negativo, la decisión del personal directivo sobre la asignación del grado, generó conflictos con la maestra implicada y desmejoramiento de su eficacia y eficiencia. Presencia de conflictos con representantes y estudiantes. La actuación del personal directivo y de colegas docentes del aula integrada se ha destacado para atender el problema.</p> <p>La docente ha mejorado un poco sus actitudes, pero no lo suficiente. Ha sido una experiencia muy negativa con desmotivación y conflicto con la directora y alumnos.</p>	<p>Insatisfacción con el grado de atención. Personal directivo. Persuasión social. Comunicación no asertiva. Colegas docentes. Representantes. Estudiantes. Conflicto institucional. Insatisfacción laboral.</p> <p>Insatisfacción laboral. Actitudes negativas. Desmotivación. Conflicto institucional. Comunicación no asertiva.</p>
---	--	--	--

--	--	--	--

Objetivo Específico 2: Comprender cómo se interrelacionan los factores que influyen en el desarrollo de la autoeficacia docente.			
Pregunta	Respuestas textuales por entrevistados Entrevistado 14 (Director de Unidad Educativa, experto: 25 años de servicio).	Interpretación	Categorías (_) Subcategorías (_) Dimensiones (_)
G. Considerando tus observaciones en cuanto a la actuación de los educadores que diriges, ¿qué crees que el personal docente de tu plantel necesitó para sentir que podía ser autoeficaz como educador novato?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexión sobre su práctica profesional. 2. Orientación sobre su desempeño pedagógico por parte del personal directivo. 3. Empatía con el clima laboral centrado en la enseñanza y aprendizaje. 	Reconoce la necesidad de la autoevaluación docente mediante la reflexión sobre la práctica profesional, papel del personal directivo como orientador de los procesos, sentido de pertenencia e identificación personal con los procesos de enseñanza y aprendizaje.	Autoevaluación. Reflexión sobre la práctica profesional docente. Persuasión social. Personal directivo. Valoración de la educación. Sentido de pertenencia. Calidad educativa.
H. Coméntame experiencias específicas de los primeros años de servicio de algunos docentes representativos de tu institución en los que ellos hayan percibido y valorado la influencia de algunos factores y personas en la formación del sentido de su autoeficacia docente.	Hay una maestra que ya tiene varios años de servicio como suplente, pues el proceso de incapacidad laboral de la maestra titular por quien ella está ha sido demasiado lento. Esta maestra suplente ha pasado por muchos problemas económicos y emocionales para mantenerse en la escuela, pero siempre ha demostrado amor y mística en su trabajo, además de mucha creatividad. El entusiasmo por la educación, sus alumnos,	Expresa que en el caso de una maestra novata suplente, ha sido muy valiosa en la formación de su autoeficacia sus propias competencias profesionales, motivación Intrínseca, apoyo del personal directivo, representantes y estudiantes.	Persuasión social. Personal directivo. Representantes. Experiencias magistrales. Estudiantes. Competencias docentes. Motivación intrínseca.

<p>I. ¿Podrías explicarme cómo evaluarías los posibles factores y personas que fortalecieron el sentido de autoeficacia de algunos integrantes de tu personal docente a lo largo de su vida profesional?</p>	<p>el apoyo de representantes y personal directivo la han fortalecido y no ha decaído, pese a que en una oportunidad se fue de la escuela y en otra estuvo a punto de renunciar. Pese a todo, su calidad profesional y personal ha mejorado constantemente, aunque ya era muy buena desde sus primeros días, y ha superado a muchas maestras experimentadas y titulares.</p> <p>Los evalúo muy positivamente porque la docencia es una carrera en la que se necesita mucho apoyo institucional y del entorno en forma de directores, supervisores, representante, alumnos y colegas que sean ejemplos positivos a seguir. Esta es una escuela en la que el personal docente en su mayoría es muy comprometido y apegado a su trabajo pedagógico y eso ha sido posible por sus propias expectativas y teorías implícitas y por todo ese apoyo institucional y del entorno externo.</p>	<p>Evalúa muy positivamente los siguientes factores: personal directivo, supervisores, representantes, estudiantes y colegas docentes, por su acción como modelos a seguir y porque se unifican con las propias expectativas y creencias profesionales.</p>	<p>Evaluación positiva del apoyo institucional. Persuasión social. Experiencias vicarias. Experiencias magistrales. Personal directivo. Supervisores. Representantes. Estudiantes. Compromiso personal. Expectativas personales. Teorías implícitas.</p>
<p>J. Descríbeme experiencias significativas para ti, en las que sentiste que las creencias de autoeficacia docente mejoraban o empeoraban por la influencia de algunos</p>	<p>Bueno, voy a referirme ahora a un caso negativo que me está molestando y perturbando en mi escuela durante todo este año. Me he dado cuenta que hay diferencias grandes entre la autoeficacia y la calidad de los docentes</p>	<p>Influencia negativa de la evaluación de los docentes por parte del personal directivo, de la comunicación no asertiva entre personal directivo</p>	<p>Evaluación del desempeño docente. Comunicación no asertiva. Personal directivo. Persuasión social.</p>

factores y personas.	<p>de aula de la mañana con respecto a los de la tarde, a favor de los de la tarde, quienes son más creativos, arriesgados, se motivan intrínsecamente a hacer y crear y se esfuerzan con más entusiasmo y mejores resultados, al punto que requieren menos orientaciones y pocos o ningún llamado de atención o amonestación. Como estas diferencias se han hecho demasiado evidentes y se expresan en los reconocimientos públicos a la labor y logros de los maestros de la tarde, se ha producido un chisme altisonante y un reclamo constante de parte de varias maestras de la mañana sobre que hay preferencias y favoritismo hacia el turno contrario, pero eso no es así. Lo que no han terminado de reflexionar estas docentes en particular es ¿qué he dejado de hacer?, ¿cómo he estado pensando y actuando en mi práctica profesional diaria que, en las evaluaciones de mi trabajo, se observa un nivel más bajo del esperado?, ¿qué han hecho y cómo piensan y actúan las colegas del turno contrario que tienen mejores resultados en los acompañamientos y supervisiones pedagógicas?</p>	<p>y docentes de aula y de la rivalidad entre colegas docentes. Presencia de actitudes que son contrarias al compromiso con el trabajo, los procesos pedagógicos, sentido de pertenencia e identidad institucional.</p>	<p>Colegas docentes. Calidad educativa. Insuficiencia de compromiso personal. Debilidad en el sentido de pertenencia institucional. Insatisfacción laboral.</p>
----------------------	--	---	--

<p>K. ¿Podrías aclarar cómo crees que se sintieron los educadores que diriges a raíz de esas experiencias significativas (positivas o negativas)?</p>	<p>Pienso que en este caso, tanto las evaluaciones hechas por el personal directivo y los comentarios mal intencionados de colegas docentes han afectado negativamente la autoeficacia y se ha magnificado a una parte del colectivo docente de la mañana.</p> <p>Algunas educadoras de la mañana se han sentido molestas e inconformes y han mezclado estas situaciones con sus problemas económicos y familiares, pero poco a poco algunas se han dado cuenta que la única solución posible está en sus manos: su cambio de expectativas y conceptos sobre sí mismas y su trabajo docente y su cambio de actitudes.</p>	<p>Comenta que en algunas hay molestia e inconformidad laboral acrecentados por los problemas económicos y familiares. Otras docentes han reconocido la necesidad de cambiar las actitudes en su práctica diaria.</p>	<p>Insatisfacción laboral. Conflicto institucional. Conflictos personales-familiares. Necesidad de cambio de actitudes personales-profesionales.</p>
---	---	---	--

<p>Objetivo Específico 3: Analizar cómo se produce la correspondencia y coherencia entre el sentido declarado de autoeficacia docente y la calidad en el desempeño profesional.</p>			
<p>Pregunta</p>	<p>Respuestas textuales por entrevistados Entrevistado 8 (Directora de Unidad Educativa, experto: 24 años de servicio).</p>	<p>Interpretación</p>	<p>Categorías (_) Subcategorías (_) Dimensiones (_)</p>
<p>L. De acuerdo con los aprendizajes y experiencias adquiridas por ti en tu trabajo gerencial,</p>	<p>Hemos avanzado mucho en compromiso, atención al niño, importancia dada</p>	<p>Explica que han tenido progresos importantes en alcanzar la coherencia entre las</p>	<p>Buen nivel de coherencia. Énfasis en lo profesional-laboral.</p>

<p>¿cuánto ha avanzado el personal docente del plantel que diriges en lograr que sus expectativas de autoeficacia sean más o totalmente coherentes con su calidad en el ejercicio de su profesión?</p>	<p>al niño, amor a la escuela, eventos institucionales. Hemos avanzado bastante en las opiniones y divergencias políticas y en diferenciar estas de lo personal y laboral.</p>	<p>expectativas de autoeficacia y su desempeño profesional. Puntualiza una gran coherencia en amor a la profesión, sentido de pertenencia e identidad con los estudiantes y la escuela, así como enfatizar lo profesional-laboral por encima de sus militancias político-partidistas, lo cual ha sido significativo para disminuir y controlar los conflictos interpersonales.</p>	<p>Amor a la profesión docente. Amor a los estudiantes. Sentido de Pertenencia a la escuela. Relegamiento paulatino de la militancia político-partidista.</p>
<p>Ll. ¿Puedes explicar de qué manera los educadores en tu institución han podido lograr coherencia entre sus creencias de autoeficacia y sus resultados en el trabajo pedagógico?</p>	<p>Al ver los resultados en los alumnos hacen sus evaluaciones, comentan y asumen esto como realimentación. Los estudiantes también son factores que influyen en estos avances. Por ejemplo, hubo una maestra que orientó a un alumno a evitar la venta de drogas en la escuela, lo hizo discretamente sin alardes y logró ese cambio.</p>	<p>La coherencia entre lo que se cree se puede lograr y lo que realmente se logra profesionalmente en la escuela, se ha producido por la confirmación en experiencias significativas personales que los han llevado a reflexionar, autoevaluarse y reformularse objetivos y metas. En estas experiencias pedagógicas han incidido los comentarios de las educadoras y los progresos y cambios positivos de los estudiantes.</p>	<p>Experiencias magistrales. Reflexión y autoevaluación de la práctica profesional docente. Orientación a la meta. Calidad educativa. Rendimiento estudiantil. Cambio positivo en actitudes de los estudiantes.</p>
<p>M. ¿Puedes nombrar cuáles factores han influido positivamente en alcanzar la correspondencia y</p>	<p>Los factores anteriores, además el reconocimiento por representantes y</p>	<p>Identifica como factores influyentes en la coherencia a: experiencias exitosas en los</p>	<p>Experiencias magistrales. Calidad educativa. Rendimiento estudiantil.</p>

<p>coherencia entre el sentido de autoeficacia de los educadores de tu plantel y su calidad de desempeño profesional?</p> <p>N. ¿Puedes mencionar cuáles factores han influido negativamente en alcanzar la correspondencia y coherencia entre el sentido de autoeficacia de los educadores de tu plantel y su calidad de desempeño profesional?</p> <p>Ñ. ¿Es posible que puedas describir experiencias significativas que hayan fortalecido la correspondencia y coherencia entre el sentido de autoeficacia de los docentes de tu plantel y la calidad de su desempeño profesional?</p>	<p>alumnos y probarse como maestras para demostrarse que no estaban aquí por padrinos políticos.</p> <p>La posición de que lo que yo sé es suficiente, voy a hacerlo como yo sé. No hay posibilidades al cambio.</p> <p>Sí, tengo varias maestras que están muy seguras de sí mismas, tienen mucha confianza en su preparación y trabajo pedagógico y están motivadas y entusiasmadas en cada actividad y evento que realizan y cuando sus alumnos han presentado las pruebas de lapso de lengua y matemática y muchos de ellos han salido con un buen nivel y han</p>	<p>procesos de enseñanza y aprendizaje (cambios actitudinales y aprendizajes de los estudiantes, demostración y comprobación de la calidad profesional del docente por encima de su militancia político-partidista), reconocimientos hechos por representantes y estudiantes.</p> <p>Reconoce que la arrogancia, el orgullo extremo y el celo profesional al no dar apertura a la reflexión, autoevaluación ni a las recomendaciones externas, impiden el desarrollo de la coherencia.</p> <p>Selecciona como experiencias significativas, los resultados de las Olimpiadas de lengua y matemática de escuelas municipales de Caroní, los cuales han sido favorecedores para su escuela y han sido evidencia que ha confirmado la coherencia entre las altas expectativas de autoeficacia que sus maestras se han planteado y los resultados de los</p>	<p>Cambio positivo en actitudes de los estudiantes. Desvalorización de la militancia política. partidista. Persuasión social. Reconocimientos profesionales.</p> <p>Creencias y teorías implícitas arraigadas. Actitud cerrada al cambio. Subjetividad extrema en la práctica profesional.</p> <p>Olimpiadas de lengua y matemática de escuelas municipales de Caroní. Experiencias magistrales. Persuasión social. Calidad educativa. Calidad del rendimiento estudiantil. Evaluación externa. Evaluación institucional.</p>
--	--	--	--

	<p>sido seleccionados para representar a la escuela en las Olimpiadas anuales de lengua y matemática y, en muchas ocasiones, han sido premiadas con alguno de los tres primeros lugares, se han sentido confirmadas y reafirmadas en su eficacia y eficiencia y que han cumplido con la búsqueda de la excelencia que es la visión de nuestra escuela.</p>	<p>procesos de enseñanza y aprendizaje que han dirigido.</p>	
--	--	--	--

<p>Objetivo Específico 3: Analizar cómo se produce la correspondencia y coherencia entre el sentido declarado de autoeficacia docente y la calidad en el desempeño profesional.</p>			
Pregunta	<p>Respuestas textuales por entrevistados Entrevistado 12 (Director de Unidad Educativa, experto: 25 años de servicio).</p>	Interpretación	<p>Categorías (_) Subcategorías (_) Dimensiones (_)</p>
<p>L. De acuerdo con los aprendizajes y experiencias adquiridas por ti en tu trabajo gerencial, ¿cuánto ha avanzado el personal docente del plantel que diriges en lograr que sus expectativas de autoeficacia sean más o totalmente coherentes con su calidad en el ejercicio de su profesión?</p>	<p>Una mayoría demuestra con sus hechos y actuaciones que tienen expectativas de eficacia respecto al logro de metas de aprendizaje en su aula. Los resultados en los estudiantes respaldan esas creencias. Un grupo minoritario, a pesar de su dedicación, no logra respaldar esas creencias con</p>	<p>Afirma que la mayoría del personal docente de aula de su escuela ha logrado la coherencia entre sus expectativas de autoeficacia y los logros pedagógicos y de aprendizaje de sus estudiantes, aunque hay una minoría que no ha alcanzado ese nivel de éxito.</p>	<p>Buen nivel de coherencia. Coherencia mayoritaria. Incoherencia minoritaria.</p>

<p>LI. ¿Puedes explicar de qué manera los educadores en tu institución han podido lograr coherencia entre sus creencias de autoeficacia y sus resultados en el trabajo pedagógico?</p>	<p>resultados tangibles.</p> <p>La coherencia viene dada por la formulación de metas y propósitos de aprendizaje en su grupo y la ejecución de actividades didácticas eficientes con resultados verificables en los estudiantes.</p>	<p>Explica que la coherencia ha sido producida por la sistematización lógica de los procesos de enseñanza aprendizaje a través de la planificación, ejecución y evaluación con base a objetivos alcanzables de aprendizaje con estrategias y recursos didácticos pertinentes y significativos y con instrumentos e indicadores de evaluación bien diseñados y formulados.</p>	<p>Orientación a la meta. Sistematicidad del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Planificación organizada y lógica de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ejecución eficiente de las clases. Evaluación pertinente de los aprendizajes.</p>
<p>M. ¿Puedes nombrar cuáles factores han influido positivamente en alcanzar la correspondencia y coherencia entre el sentido de autoeficacia de los educadores de tu plantel y su calidad de desempeño profesional?</p>	<p>La reflexión sobre su propia práctica propiciada por directivos y docentes es el elemento importante para mejorar el desempeño profesional. Esta viene dada por encuentros pedagógicos, círculos de estudio, planificación en conjunto, en pares.</p>	<p>Reconoce que las jornadas para la reflexión y autoevaluación de la práctica profesional personal en forma de encuentros pedagógicos, círculos de estudio, planificación de clases por grados afines, orientados por el personal directivo y otros colegas docentes.</p>	<p>Reflexión de la práctica docente. Autoevaluación de la práctica docente. Experiencias magistrales. Jornadas de formación docente. Formación permanente. Persuasión social. Personal directivo.</p>
<p>N. ¿Puedes mencionar cuáles factores han influido negativamente en alcanzar la correspondencia y coherencia entre el sentido de autoeficacia de los</p>	<p>Como factores que influyen negativamente están algunas teorías implícitas arraigadas en la visión de ciertos procesos pedagógicos,</p>	<p>Expresa que el factor negativo es la actitud de no cambiar ciertas creencias y prácticas pedagógicas, impide a los docentes de</p>	<p>Creencias y teorías implícitas arraigadas. Rutina pedagógica tradicional. Actitud cerrada al cambio. Miedo al cambio.</p>

<p>educadores de tu plantel y su calidad de desempeño profesional?</p> <p>Ñ. ¿Es posible que puedas describir experiencias significativas que hayan fortalecido la correspondencia y coherencia entre el sentido de autoeficacia de los docentes de tu plantel y la calidad de su desempeño profesional?</p>	<p>específicamente algunas actividades y acciones rutinarias</p> <p>Creo que una experiencia que propicia reflexión sobre la práctica pedagógica eficaz son los cierres de PA, orientados a las actividades didácticas y los Acompañamientos de aula. De alguna manera, la supervisión orientadora proporciona oportunidad para que el docente contraste su autoeficacia y su desempeño reflejado en la actuación de los especialistas.</p>	<p>aula lograr la coherencia entre sus expectativas de autoeficacia y su desempeño pedagógico en su escuela, pues prefieren la comodidad de lo conocido que las exigencias de lo desconocido.</p> <p>Escoge como experiencias significativas para el fortalecimiento de la coherencia entre autoeficacia y calidad del desempeño a: los Cierres de Proyectos de Aprendizaje y los Acompañamientos de aula porque en ambas actividades el personal directivo evalúa directamente la ejecución y resultados de los procesos de enseñanza y aprendizaje, realimenta a docentes de aula y estudiantes y emite juicios valorativos que estimulan la motivación y la reflexión para propiciar los cambios necesarios.</p>	<p>Cierres de Proyectos de Aprendizaje. Acompañamientos pedagógicos en las aulas.</p> <p>Experiencias magistrales. Persuasión social. Supervisión por personal directivo. Evaluación por personal directivo.</p>
--	---	--	--

ANEXO G
CODIFICACIÓN AXIAL DE LAS RESPUESTAS EN LAS ENTREVISTAS A
SEMIESTRUCTURADAS

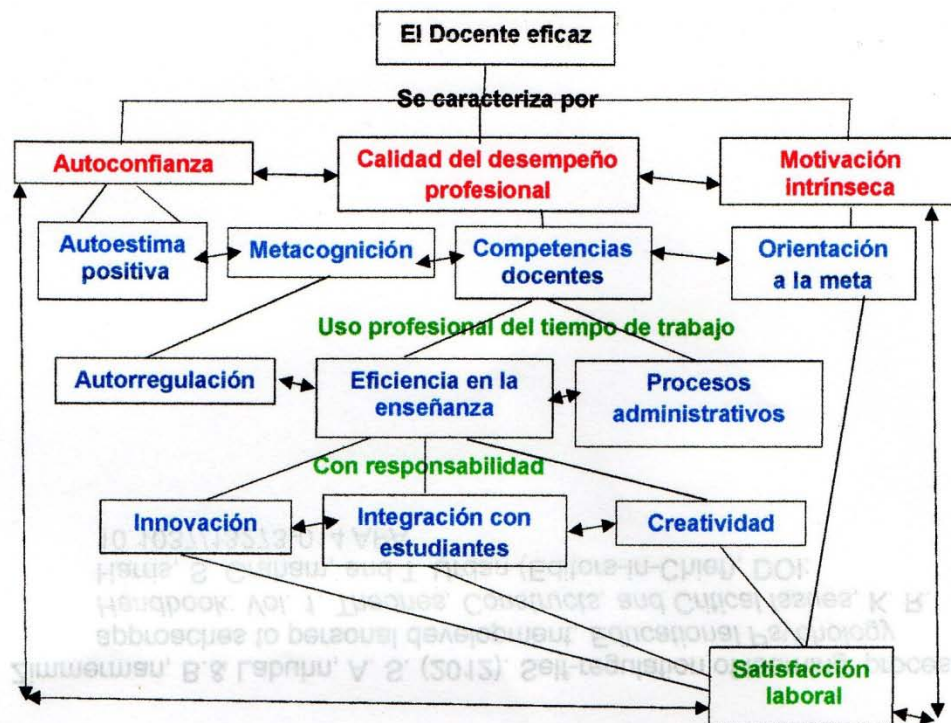


Figura 1. Definición de Docente eficaz por docentes de aula de Educación Primaria. Nota. Entrevista aplicada a docentes de aula.

El docente eficaz tiene un alto nivel de autoconfianza, lo cual va de la mano de la calidad de su desempeño profesional y su fuerte motivación intrínseca que le permiten una dirección y control autónomo de sus fines, procesos y tareas administrativas y de enseñanza, logrando destacarse por su innovación, creatividad e integración con los alumnos, por lo cual alcanza un gran avance en su satisfacción laboral. De esta manera, las percepciones de autoeficacia de los docentes están muy relacionadas con conceptos y motivaciones de sí mismo que los hacen predecir y juzgar la calidad de su trabajo y esto les permite sentirse con un alto nivel de satisfacción laboral.

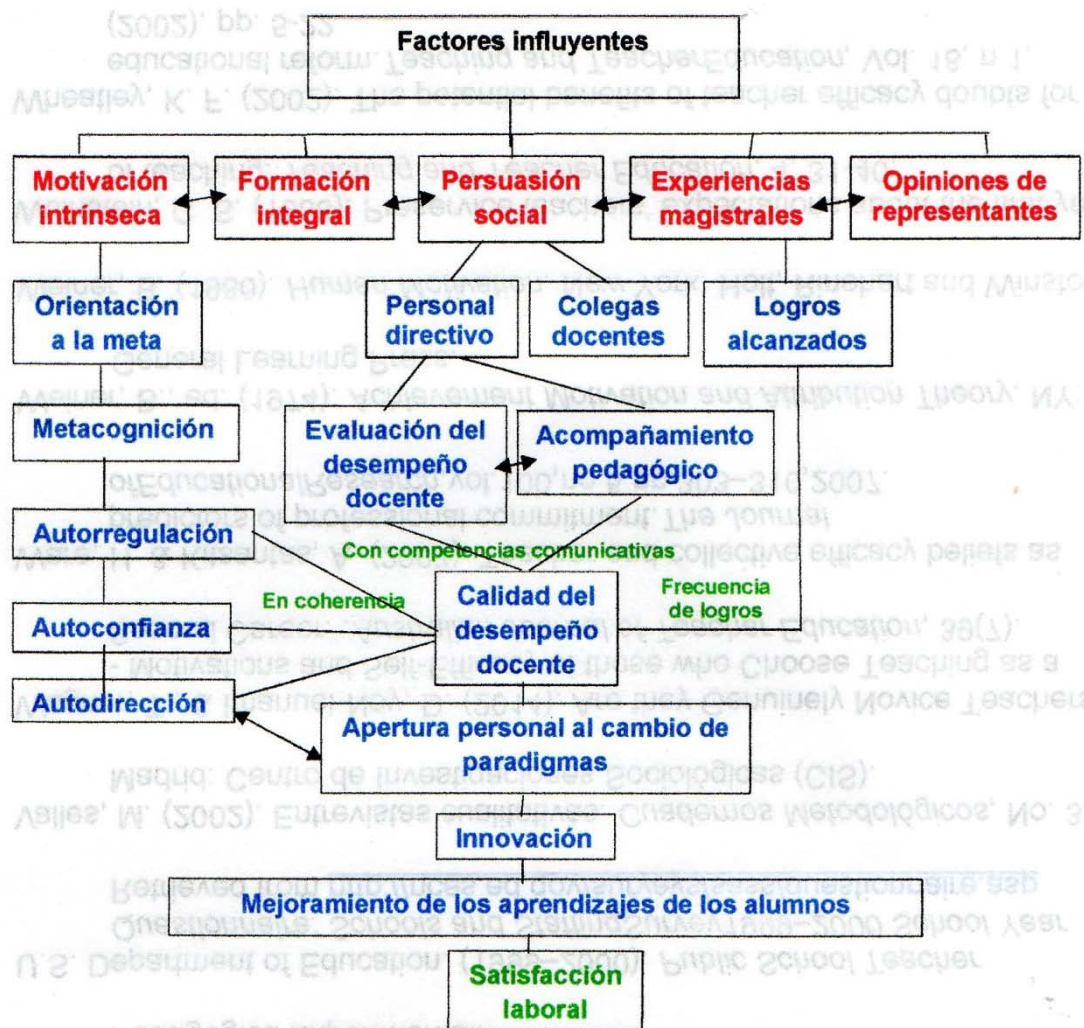


Figura 2. Factores que influyen en las creencias de autoeficacia docente.
Nota. Entrevista aplicada a docentes de aula.

Los factores que influyen en las percepciones de autoeficacia docentes son la motivación intrínseca, formación integral personal, persuasión social, experiencias magistrales y opinión de los representantes. Todos se complementan para fortalecer los conceptos sobre la calidad de su desempeño que para afianzarse requiere de estar abierto a cambios significativos que propician la innovación, el mejoramiento del rendimiento de

los estudiantes y una creciente e importante satisfacción laboral.

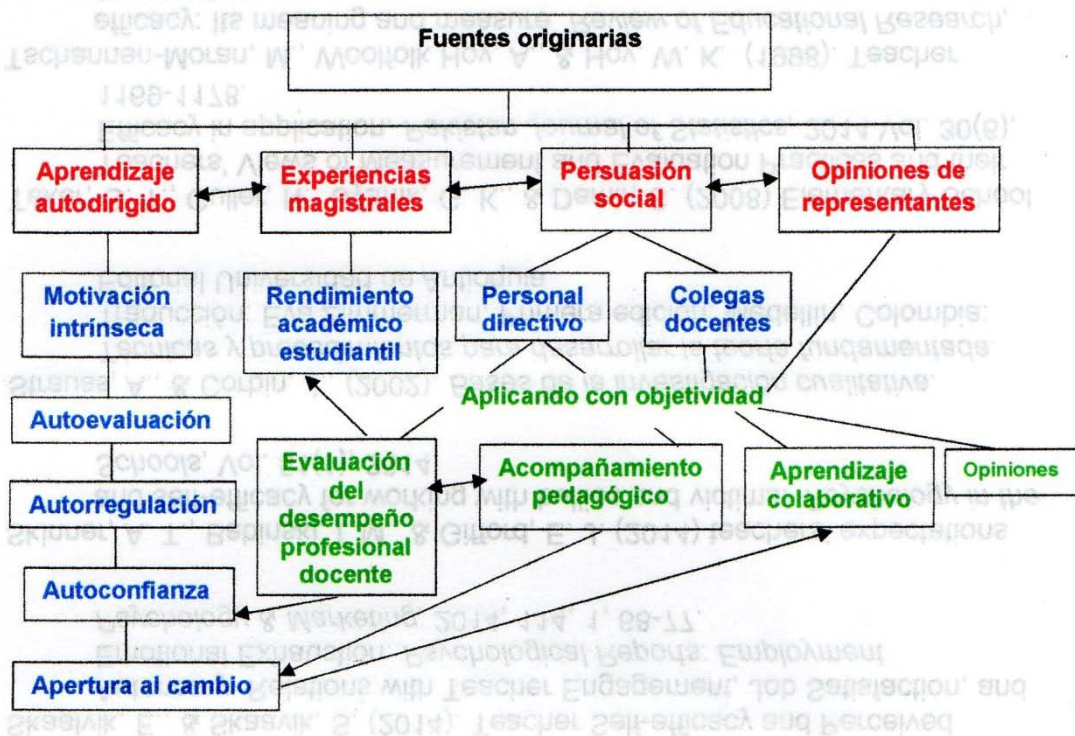


Figura 3. Fuentes de origen de las percepciones de autoeficacia.

Nota. Entrevista aplicada a docentes de aula.

Las percepciones de autoeficacia docente provienen del Aprendizaje autodirigido que conlleva a sentirse dispuesto y confiado en el trabajo arduo y exitoso y las experiencias magistrales que ha tenido cada educador en su práctica profesional, destacando en ellas, el desarrollo del rendimiento estudiantil. Otras fuentes de origen de las percepciones de autoeficacia son la persuasión social que ejercen sobre ellos el personal directivo y otros docentes, además de la opinión de los padres y representantes de los alumnos. La persuasión social cobra relevancia si los procesos de evaluación del desempeño, acompañamiento pedagógico, aprendizaje colaborativo y

opiniones son aplicados con objetividad, favoreciendo cambios positivos.

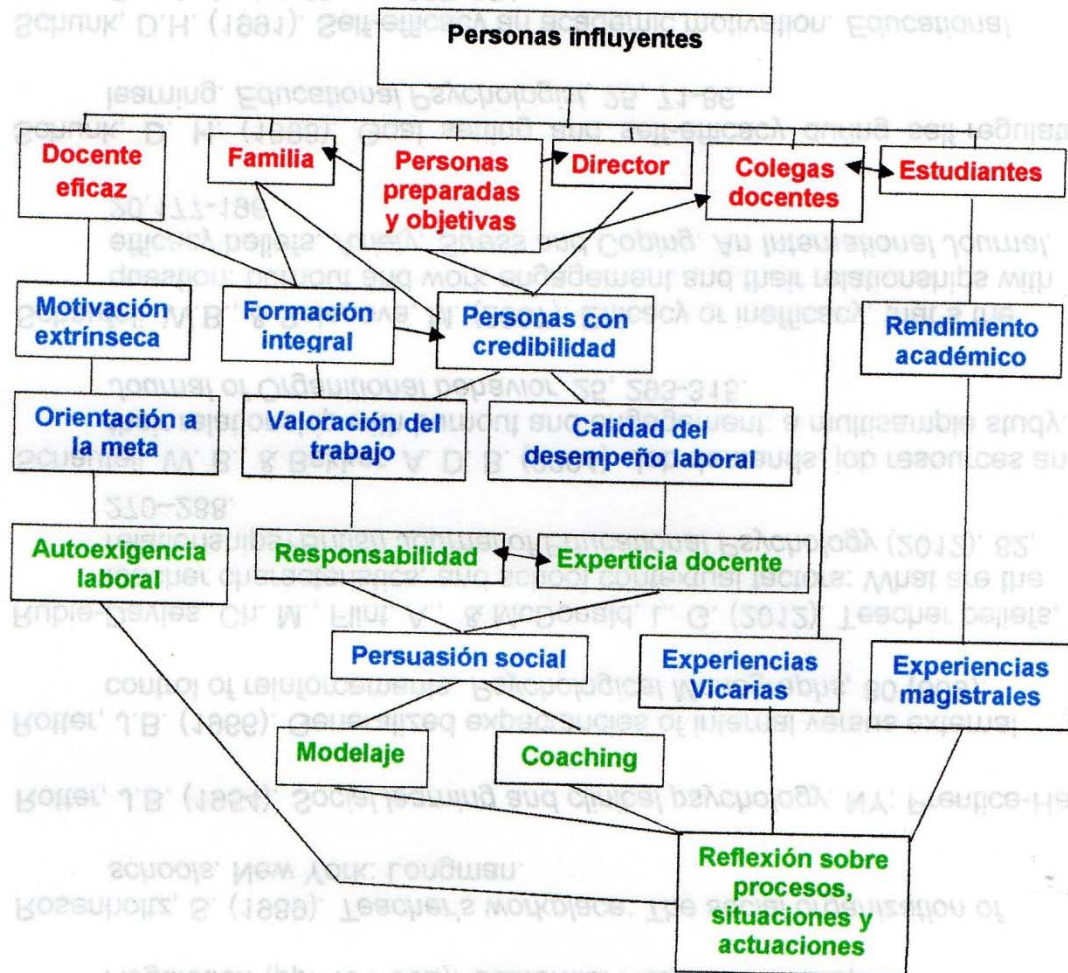


Figura 4. Personas que influyen en las creencias y expectativas de autoeficacia docente. Nota. Entrevista aplicada a docentes de aula.

Entre las personas que inciden en la autoeficacia docente está el mismo educador en la manifestación de su agencia personal, impulsada por su motivación intrínseca y fijación en metas claras como la autoexigencia laboral. Muy relevantes son, también, personas preparadas y objetivas pertenecientes a la familia, personal directivo y otros docentes, quienes destacan por tener credibilidad en el colectivo social, debido a su formación,

valores y calidad de trabajo, por lo cual tienen poder de persuasión social mediante sus palabras, modelaje y coaching. Igualmente son objetos de observación (aprendizaje vicario) por el docente que quiere desarrollar experticia. Los estudiantes, también, son muy importantes en la medida en que el mejoramiento de su rendimiento académico se convierte en un fuerte dato de demostración de las expectativas previstas por los educadores y se posicionan como experiencias magistrales o exitosas.

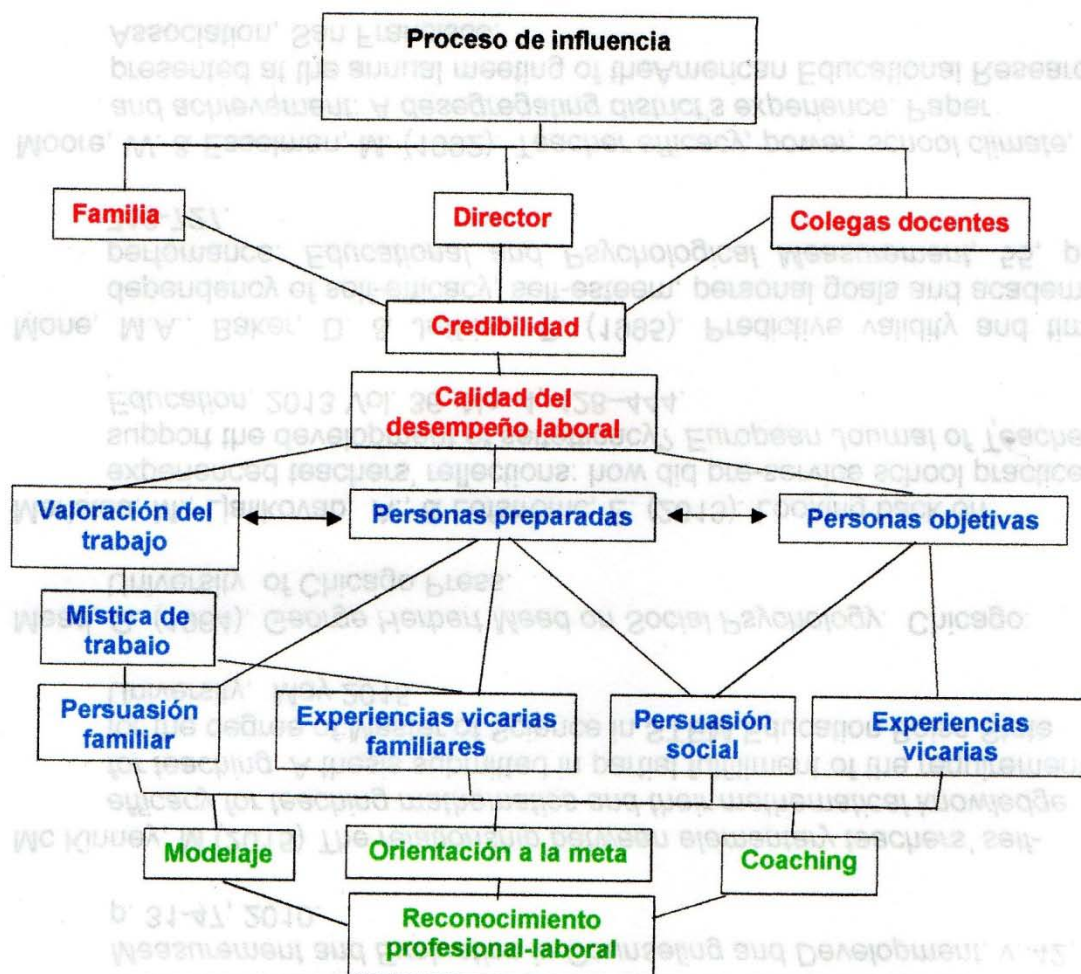


Figura 5. Proceso de influencia de personas significativas en la Autoeficacia docente. Nota. Entrevista aplicada a docentes de aula.

La familia, el personal directivo y los colegas docentes pueden ser significativos en el desarrollo de la autoeficacia docente de acuerdo con el nivel de credibilidad que tengan ante el colectivo social inmediato en el cual interactúa el docente de aula. En este sentido, la credibilidad de estas personas se consolida por la calidad de su desempeño laboral, caracterizado por los valores morales de trabajo, objetividad y preparación demostrada que las convierte en fuentes que persuaden e inspiran a los educadores mediante el modelaje ejemplificante de eficiencia, el coaching que fortalece la afectividad y motivación y la fijación de metas firmes que hacen de estos individuos dignos de reconocimiento profesional-laboral.

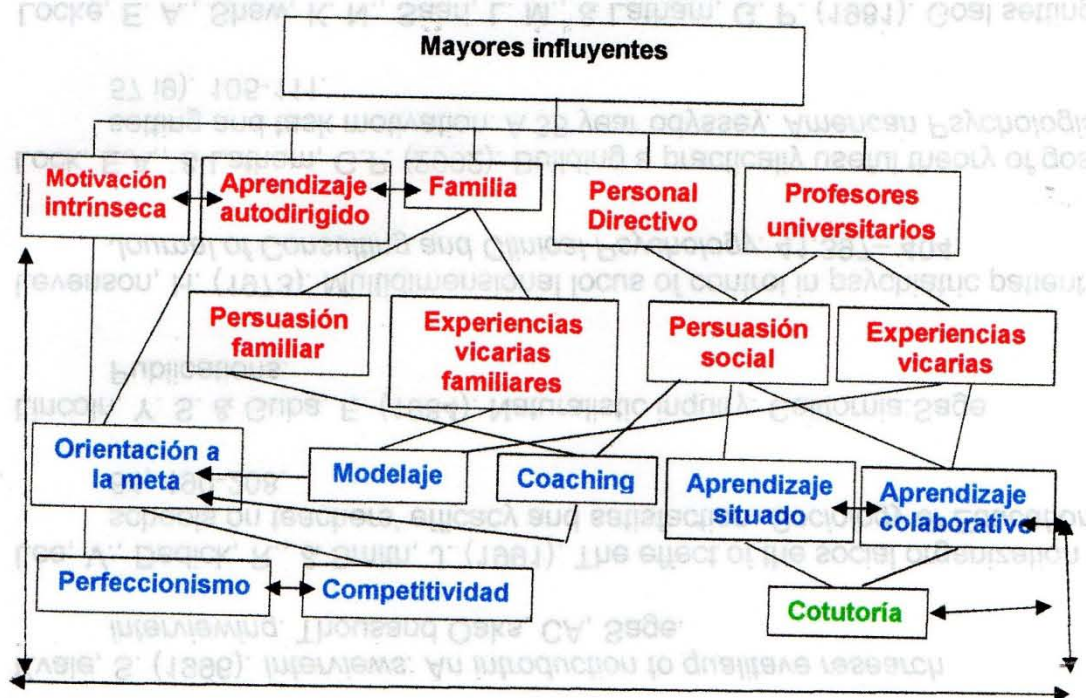


Figura 6. Personas y factores más influyentes en la Autoeficacia docente.

Nota. Entrevista aplicada a docentes de aula.

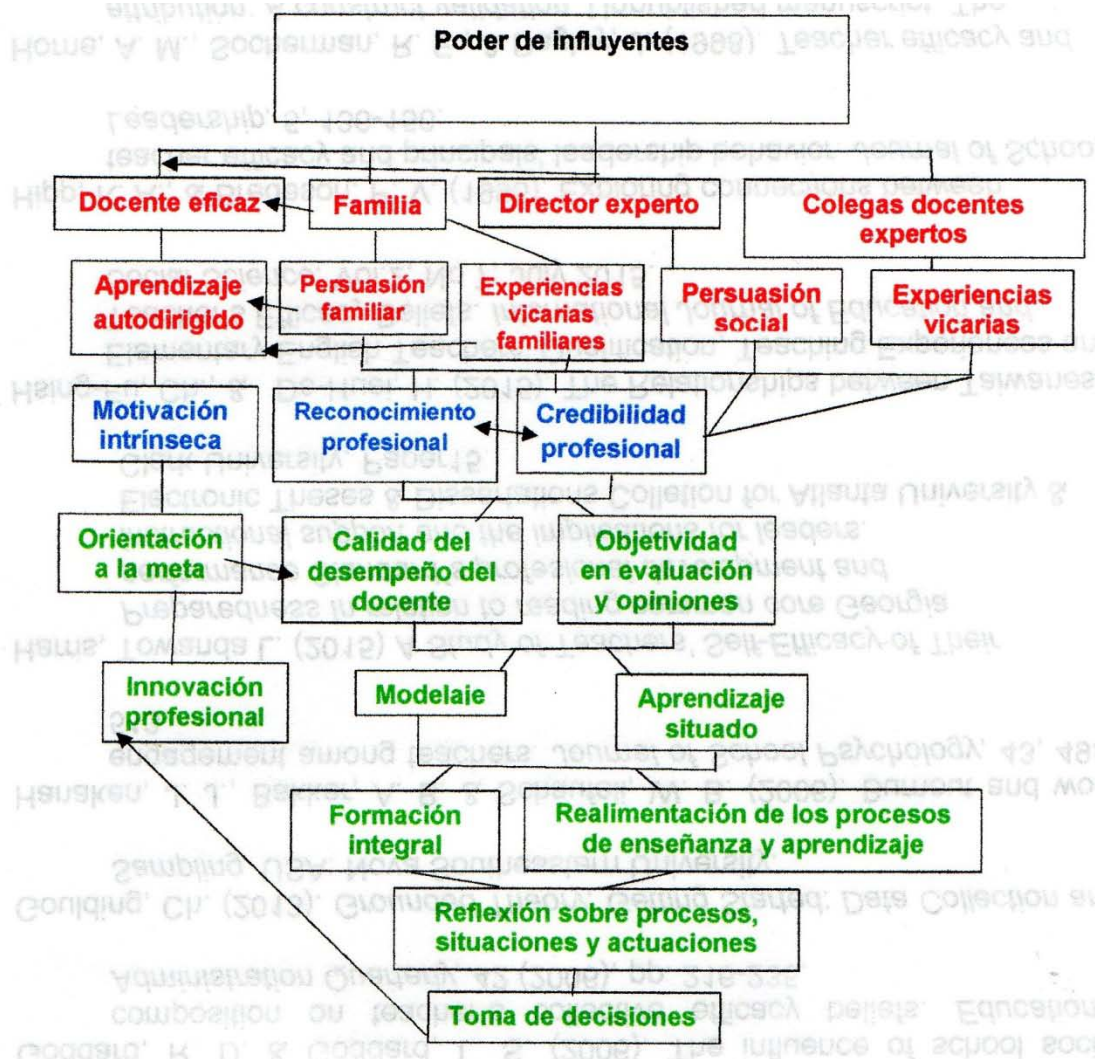


Figura 7. Importancia de la influencia de las personas y factores más significativos en la Autoeficacia docente. *Nota.* Entrevista aplicada a docentes de aula.

El docente eficaz es capaz de autodirigir su aprendizaje, pensamientos y acciones por la fuerte presencia de algún familiar educador sobresaliente y por la motivación intrínseca que le lleva a proponerse proyectos y metas conducentes a innovar para lograr alta calidad educativa en su desempeño profesional.

Sin embargo, también se requiere una actuación fundamental de

Las personas más influyentes en la autoeficacia docente son el docente mismo por su motivación intrínseca y aprendizaje autodirigido que le permiten proyectar su trabajo basado en fines, objetivos y metas a cumplir que se manifiestan en la búsqueda de perfeccionismo y competitividad en su contexto laboral. Adicionalmente, ciertos integrantes de la familia, personal directivo (principalmente los subdirectores pedagógicos) y profesores universitarios destacados se convierten en importantes sujetos de persuasión familiar o social y objetos de experiencias vicarias que modelan y animan el pensamiento y ejercicio docente al punto de estimular su orientación a la meta e impulsar su perfeccionismo y competitividad.

Adicionalmente, los subdirectores pedagógicos y profesores universitarios sobresalientes crean entornos de aprendizaje situado y colaborativo que, a través de la cotutoría consolidan los conocimientos, habilidades y actitudes cónsonas con la autoeficacia.

personal directivo experto, principalmente en lo pedagógico, que al igual que otros colegas docentes expertos tengan reconocimiento y credibilidad profesional por su calidad y objetividad, tal como ese familiar educador para que puedan ser ejemplos a seguir mediante el modelaje y el proceso de aprendizaje en el contexto escolar cambiante que beneficia por los canales de la formación integral y la realimentación permanente de los planes, procesos y acciones del docente eficaz, quien así reflexiona de lo observado y enseñado para tomar decisiones que lo orientan hacia nuevos niveles de innovación, calidad y metas por alcanzar.

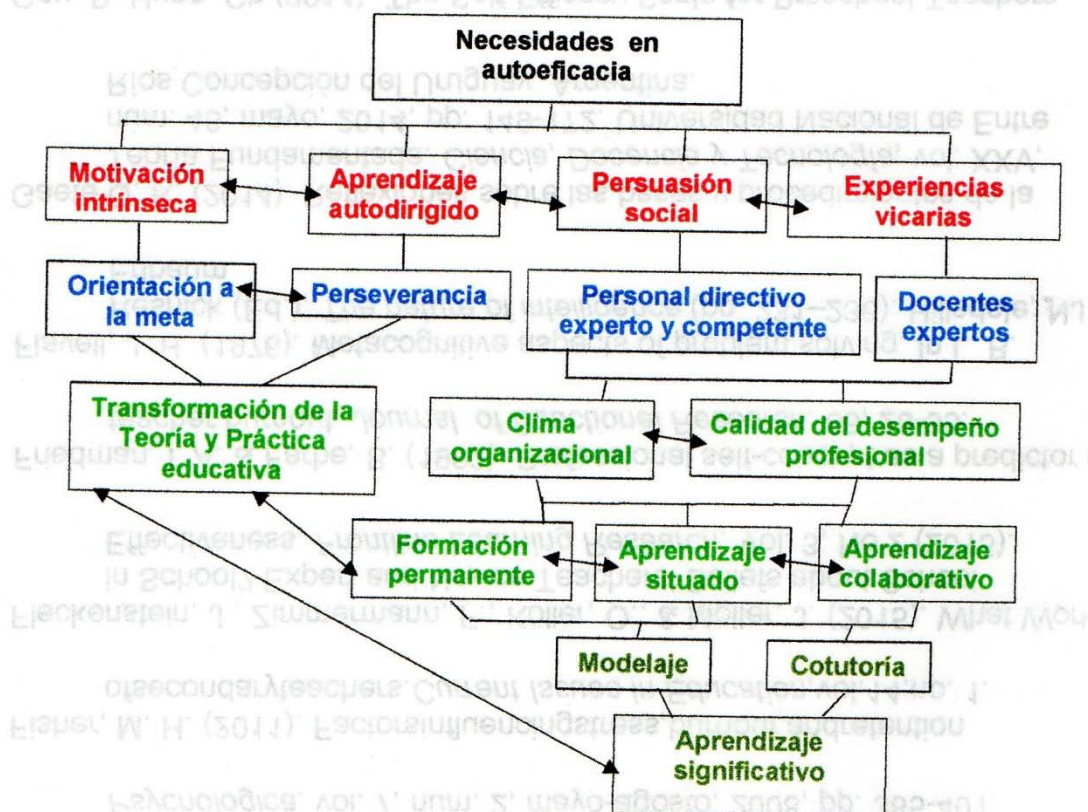


Figura 8. Necesidades del docente novato para ser eficaz.

Nota. Entrevista aplicada a docentes de aula.

El Docente novato para fortalecer su sentido de eficacia necesita de una fuerte motivación intrínseca, una tendencia voluntaria al desarrollo del aprendizaje autodirigido, la acción de la persuasión social y de experiencias vicarias. Su claridad en la orientación a metas exigentes y de éxito y su perseverancia lo hacen más abierito a recibir influencias del peresonal directivo y docentes expertos que con su preparación y alta calidad de desempeño lo impulsan a transformar su práctica educativa y, en consecuencia, ayudan a desarrollar sus potencialidades y creencias en si mismos, manifestadas en un aprendizaje significativo que mejora la calidad de su desempeño profesional.



Figura 9. Experiencias negativas que afectan la autoeficacia en los docentes novatos. *Nota.* Entrevista aplicada a docentes de aula.

Una experiencia magistral negativa en la que los docentes novatos se ven retados a implementar una innovación pedagógica como el cambio en la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero con la negativa de colegas docentes expertos a orientarlos y compartir responsabilidades en la implementación de los nuevos proyectos, es un reflejo de la cultura de “pagar el noviciado” que impera en muchas instituciones educativas y que son un reflejo de un clima organizacional conflictivo en el cual no se han consolidado lineamientos directivos ni docentes que controlen o impidan la disfuncionalidad en el trabajo en equipo del personal docente de aula ni el negativismo de las relaciones interpersonales y profesionales que afectan el desarrollo óptimo de la autoeficacia del personal inexperto al ponerlo en situación solitaria y aislada sin referentes ni mediadores significativos para su progreso.

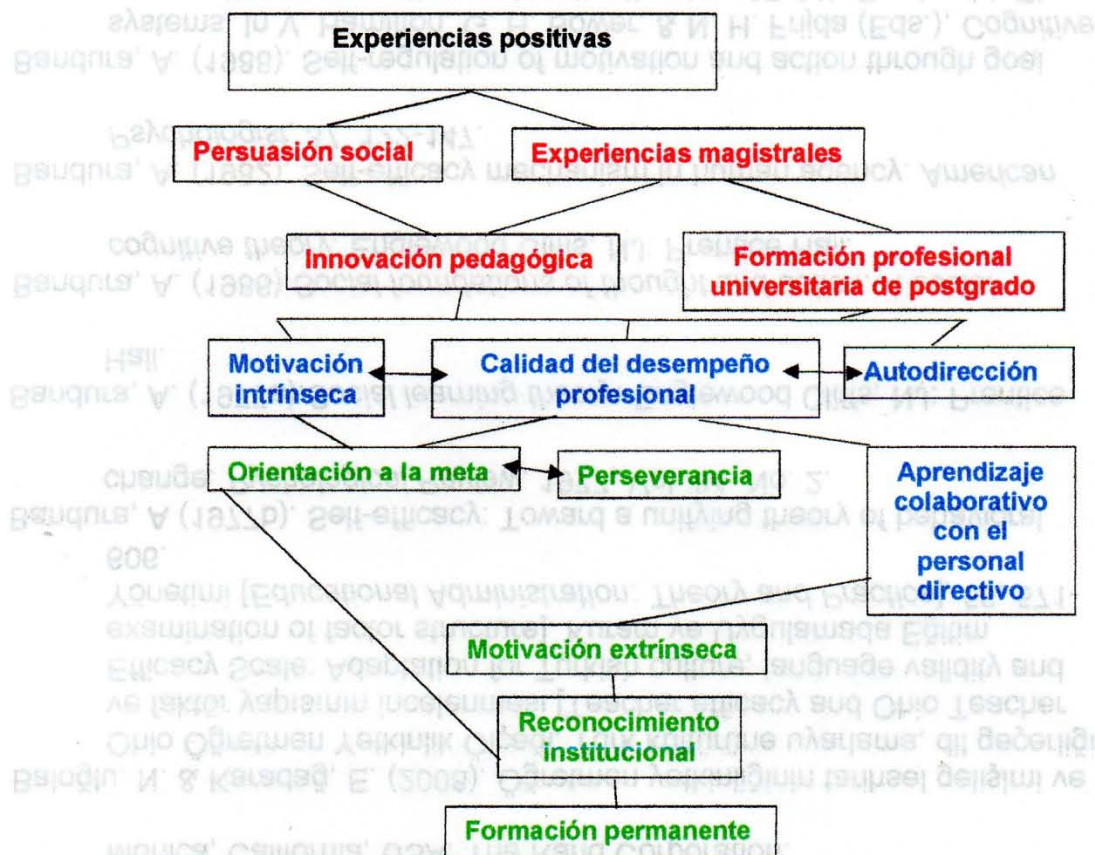


Figura 10. Experiencias positivas que impulsan la autoeficacia en docentes novatos. *Nota.* Entrevista aplicada a docentes de aula.

La persuasión social por personal directivo y docentes expertos así como experiencias magistrales en la implementación de programas de innovación pedagógica de mayor responsabilidad y cursos de postgrado con personal directivo, favorecen la motivación intrínseca, la percepción del desempeño y la autodirección en el logro de objetivos retadores y la persistencia en ellos, traduciéndose en reconocimientos institucionales a la calidad del desempeño profesional (motivación extrínseca) que consolidan la formación permanente integral del personal novicio, quien se posiciona presto a otros retos.

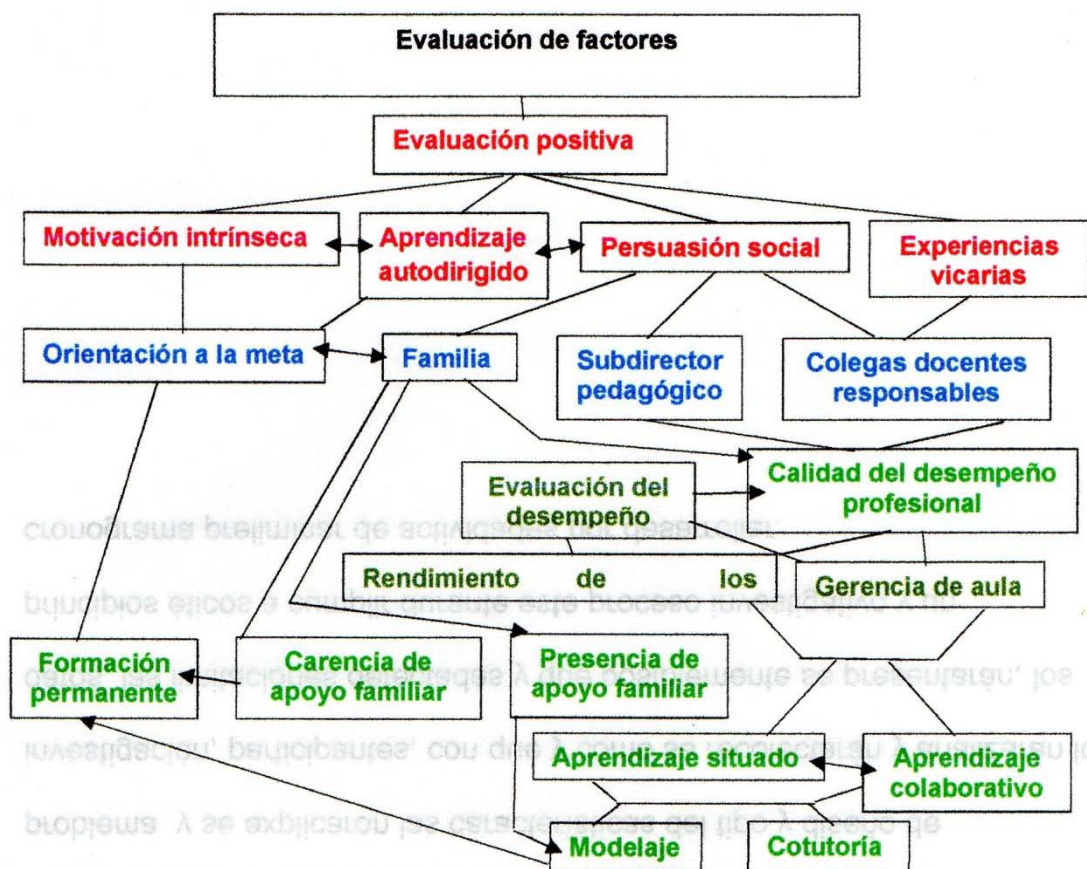


Figura 11. Evaluación de los factores que han influido en el progreso de la autoeficacia docente. *Nota.* Entrevista aplicada a docentes de aula.

Los docentes de aula evalúan positivamente la incidencia de la motivación intrínseca, aprendizaje autodirigido, persuasión social y experiencias vicarias en la formación de su autoeficacia. Destaca que ellos reconocen que siempre han tenido un papel activo sobre sus percepciones de eficacia y su visión como docentes, tomando de su familia, subdirector pedagógico y colegas, siempre que hayan sido modelos a seguir, aquello que realmente juzgaron conveniente y pertinente para su aprendizaje y desempeño. Factores como un hermano docente sobresaliente, el subdirector pedagógico y colegas les han modelado y cotutoreado.

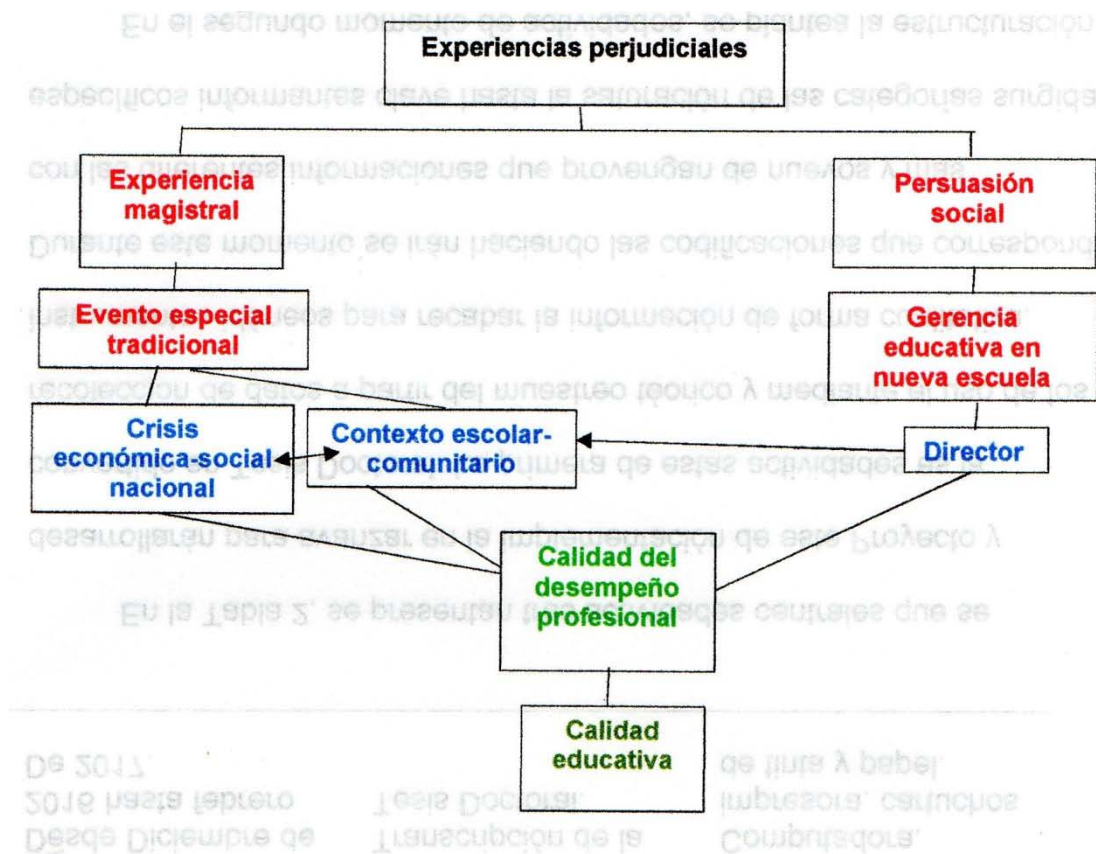


Figura 12. Experiencias que perjudican la autoeficacia docente.

Nota. Entrevista aplicada a docentes de aula.

Los docentes entrevistados recordaron dos experiencias muy negativas que perjudicaron su autoeficacia. Una de ellas, la realización de un evento especial tradicional "Festival gastronómico navideño" en el cual la crisis económica nacional y la crisis socioeconómica de la comunidad perjudicó la presentación de productos en cada grado y sección y las expectativas del personal directivo fueron pocas. En otra experiencia, una gerencia directiva priorizaba lo mercantil y el beneficio económico de una escuela privada por encima de la calidad de la enseñanza y los aprendizajes, con el consecuente bajo nivel de aspiraciones y desempeños.

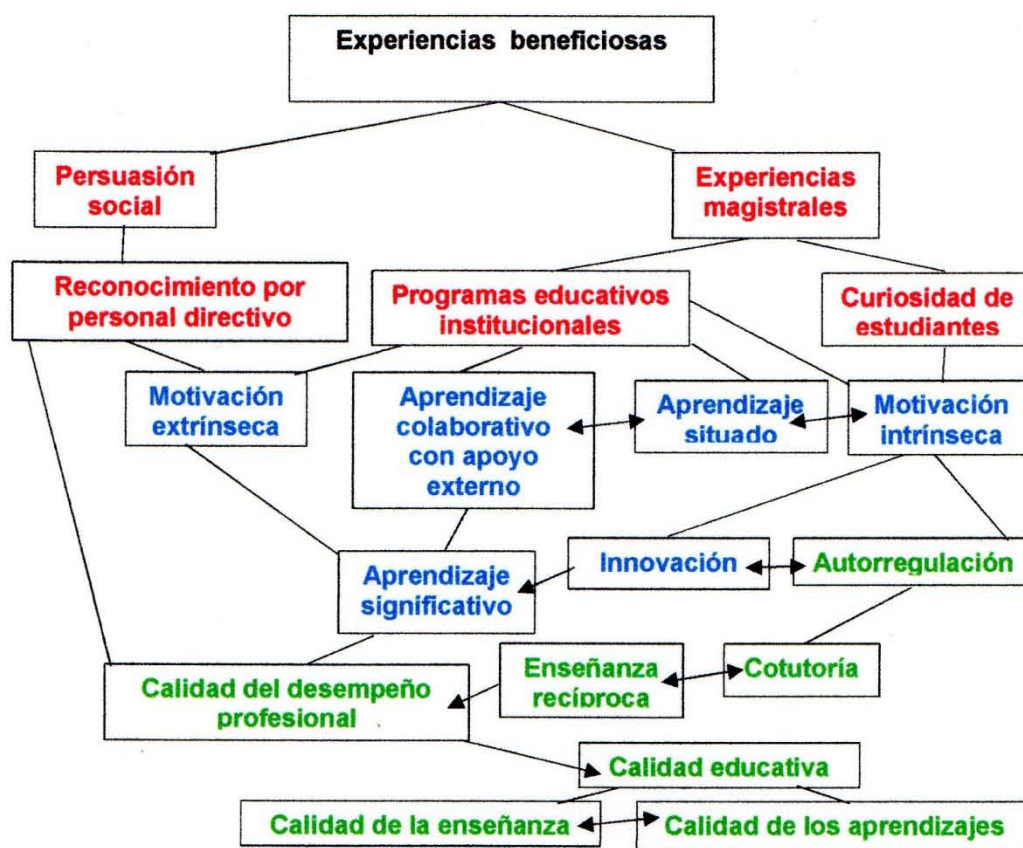


Figura 13. Experiencias que benefician la autoeficacia docente.
Nota. Entrevista aplicada a docentes de aula.

Las experiencias positivas que han incidido en la autoeficacia de estos docentes son los reconocimientos hechos por directores a los logros pedagógicos de los educadores, en lo que se manifiesta la persuasión social y la motivación extrínseca que favoreció mejoras continuas en las expectativas docentes y su calidad profesional, a favor de la institución educativa en la cual aprende de forma situada y significativa en el contexto escolar cambiante.

En otras circunstancias, los programas institucionales retadores que implican grandes esfuerzos creativos e innovadores y la curiosidad frecuente

de algunos educandos con preguntas inesperadas, que ponen en duda la preparación docente, producen fuertes niveles de motivación intrínseca y extrínseca en entornos de aprendizaje situado y colaborativo que generan la xintegración de los procesos de autorregulación, cotutoría y enseñanza recíproca entre docentes y estudiantes, favoreciendo el aprendizaje significativo que orienta la optimización de la calidad de los actores educativos. Estas son circunstancias retadoras y enriquecedoras, afrontadas con motivación por los docentes y con el respaldo adecuado de directores.

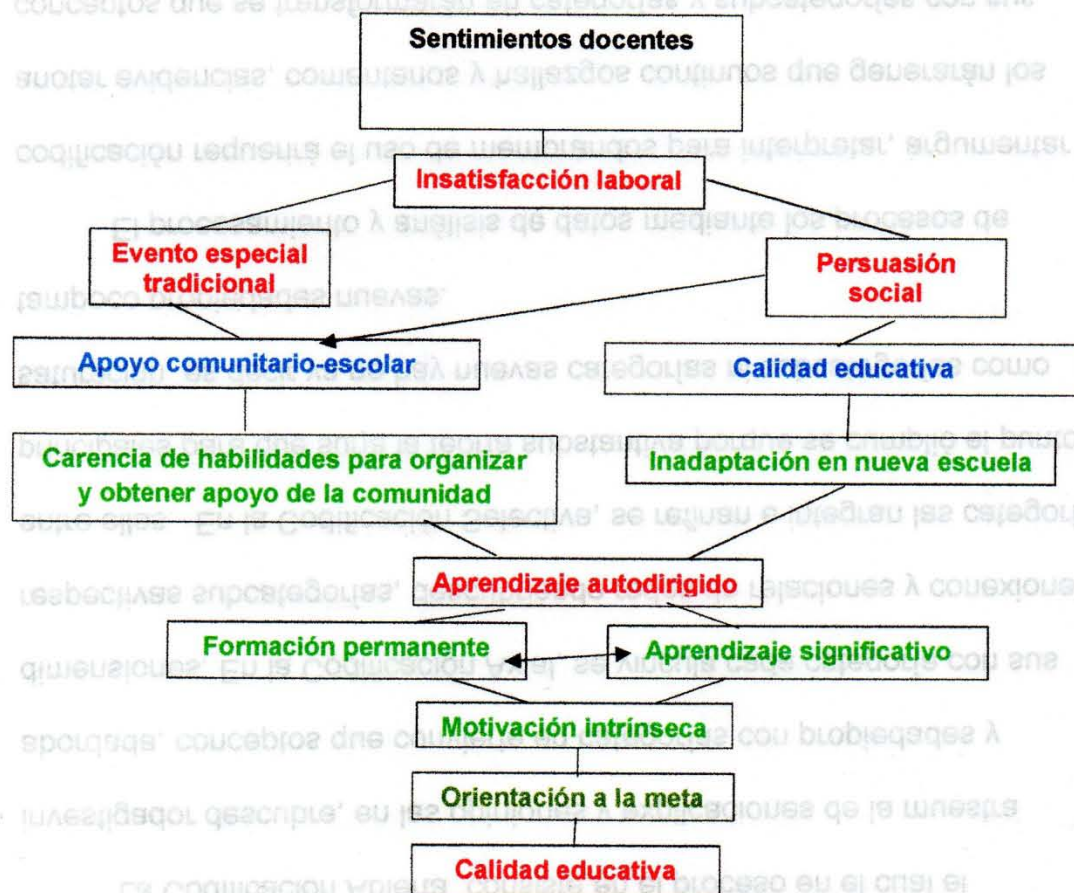


Figura 14. Sentimientos de los docentes por experiencias negativas de eficacia. Nota. Entrevista aplicada a docentes de aula.

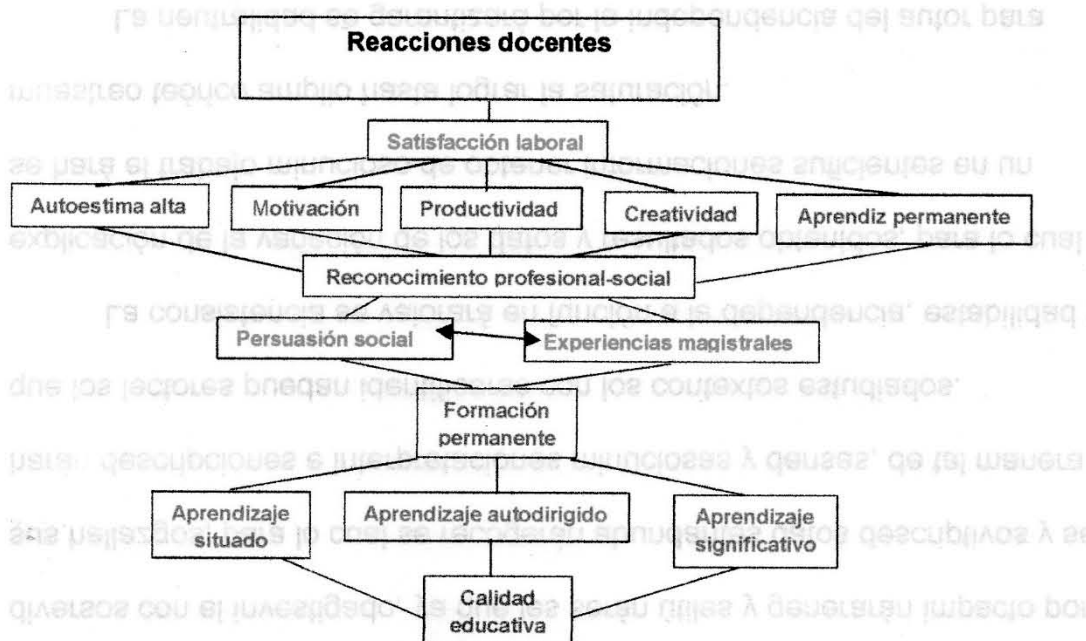


Figura 15. Reacciones de los docentes por experiencias positivas de eficacia.

Nota. Entrevista aplicada a docentes de aula.

Los docentes se han sentido muy satisfechos por la confirmación de sus expectativas. En ese sentido, presentan autoestima alta, fuerte motivación, se sienten productivos, creativos y abiertos a aprender permanentemente en pro de transformaciones que tengan el reconocimiento tanto del personal directivo y colegas (persuasión social), como por los alumnos y representantes (experiencias magistrales). De allí, su disposición a estar en formación permanente, aprendiendo a partir de la solución de problemas en sus instituciones y de la implementación de planes y alternativas que se construyen de forma pertinente al contexto escolar-comunitario (aprendizaje situado y aprendizaje significativo), en los cuales hay un profundo cambio personal (aprendizaje autodirigido) para la consolidación de la calidad educativa, que es su fin compartido.

Sufrieron sentimientos de insatisfacción laboral por un evento especial tradicional que no pudo realizarse por la gravedad de la crisis económica y por la persuasión social negativa ejercida por el personal directivo, pues en un caso tenía pocas expectativas sobre este evento y eso influyó en las pocas aspiraciones de los docentes y, en el otro caso, otro director desalentó al personal docente con respecto a las exigencias académicas de los alumnos, pues no quería perjudicar el ingreso económico en la escuela.

En una circunstancia, la docente se cuestionó sus habilidades organizativas, se sintió carente de competencias para ello. En la otra situación, el educador sintió deficiencia en la educación y no se pudo adaptar a dicha institución. Ambos aprendieron y superaron esos reveses por su fuerte tendencia a autodirigirse.

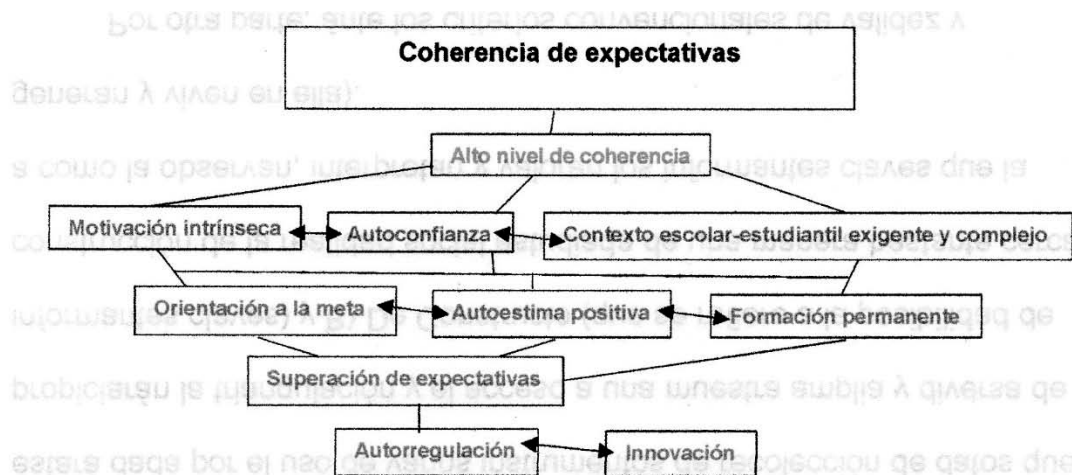


Figura 16. Coherencia de las expectativas de eficacia con la calidad del desempeño profesional. *Nota.* Entrevista aplicada a docentes de aula.

Se expresa un alto nivel de coherencia entre las expectativas de eficacia y la calidad del desempeño docente, manifestado en una fuerte motivación intrínseca que los mantiene claros y firmes en sus fines y objetivos, una gran confianza en sí mismos, sus pensamientos, planes y acciones que les permite tener una autoestima positiva para defender su visión y misión pedagógica y un conocimiento amplio del contexto escolar-comunitario, al cual consideran exigente y complejo, por lo cual se mantienen abiertos a procesos de formación permanentes que les conduzcan a optimar sus desempeños, cumpliendo y superando las expectativas, buscando la innovación en estrategias didácticas y aplicando la autorregulación de sus pensamientos y acciones para garantizarse el éxito ansiado.

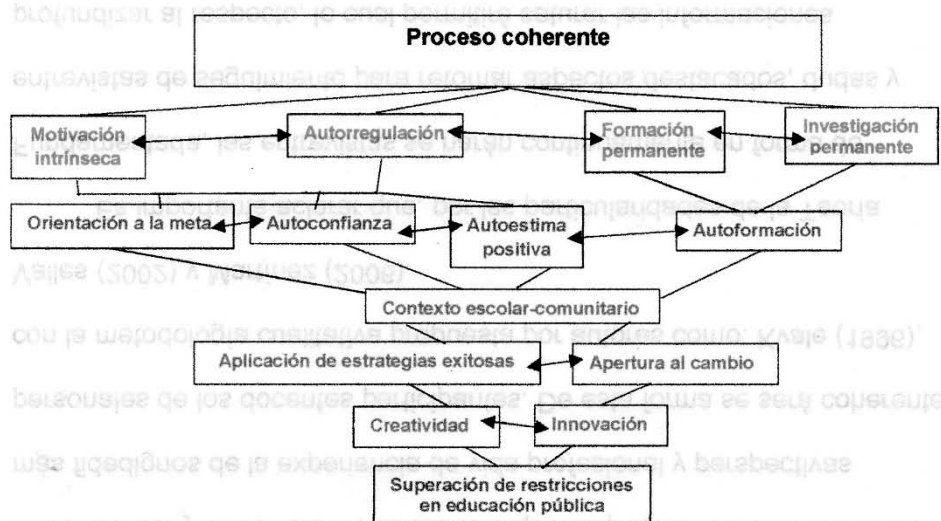


Figura 17. Proceso para lograr la coherencia entre las expectativas de autoeficacia y la calidad del desempeño docente.

Nota. Entrevista aplicada a docentes de aula.

El alto nivel de coherencia entre las expectativas de autoeficacia y la calidad del desempeño docente lo han logrado por el énfasis en su motivación intrínseca, autorregulación, formación permanente e investigación permanente, manifestados en la firmeza y claridad de sus metas, autoconfianza, autoestima positiva y autoformación para enseñar y responder al complejo contexto escolar-comunitario donde trabajan, lo cual ha ameritado aplicar estrategias exitosas, estar abiertos al cambio constante, siendo creativos e innovadores para superar restricciones y obstáculos tanto administrativos como pedagógicos y políticos que se han posicionados en la educación pública nacional.

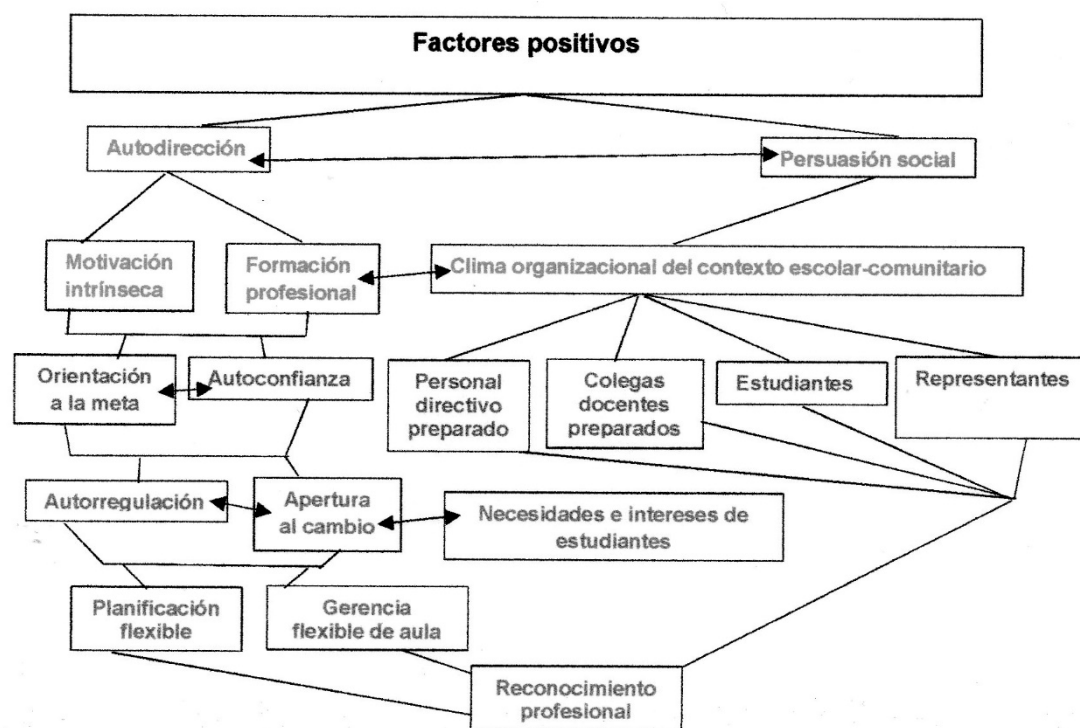


Figura 18. Factores positivos para el logro de la coherencia entre el sentido de autoeficacia y la calidad del desempeño profesional.

Nota. Entrevista aplicada a docentes de aula.

Dos factores macro inciden positivamente en la coherencia buscada:

a) la autodirección de cada docente caracterizada por una gran motivación intrínseca y un nivel distinguido de formación profesional y b) la persuasión social ejercida desde un contexto institucional muy bien organizado. En el primer factor macro, se erigen la orientación a la meta y la autoconianza como fuerzas que facilitan la autorregulación constante y la apertura a cambios adaptativos según la flexibilidad de la planificación y la gerencia de aula de conformidad a intereses y necesidades de los educandos.

En el segundo macro factor, personas significativas de la comunidad educativa impulsan la coherencia entre las expectativas y desempeño docente a través del reconocimiento profesional a sus esfuerzos y avances.

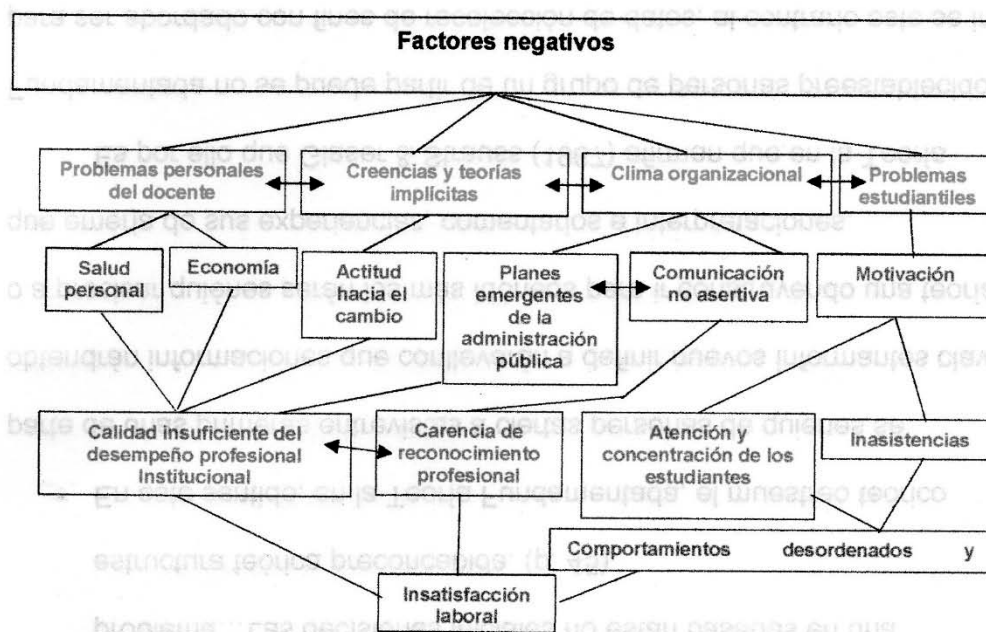


Figura 19. Factores que producen incoherencia entre sentido de eficacia y la calidad del desempeño docente. *Nota.* Entrevista aplicada a docentes de aula.

Los problemas de salud y economía que sufren los docentes suelen producir un desmejoramiento en la calidad de su desempeño, de forma no coherente con sus propias expectativas de autoeficacia. Esto aunado a creencias y teorías implícitas negativas que estancan el pensamiento y la acción en una rutina improductiva o poco creativa, conjuntamente con la existencia de un clima organizacional deteriorado que desde la dirección del plantel y los entes administrativos externos cambian constantemente los planes y programas, además de la comunicación no asertiva que no reconoce talentos ni logros profesionales. Adicionalmente, aquellos estudiantes con permanentes dificultades de motivación, asistencia, atención y conductas agresivas, propician la insatisfacción laboral de los educadores.

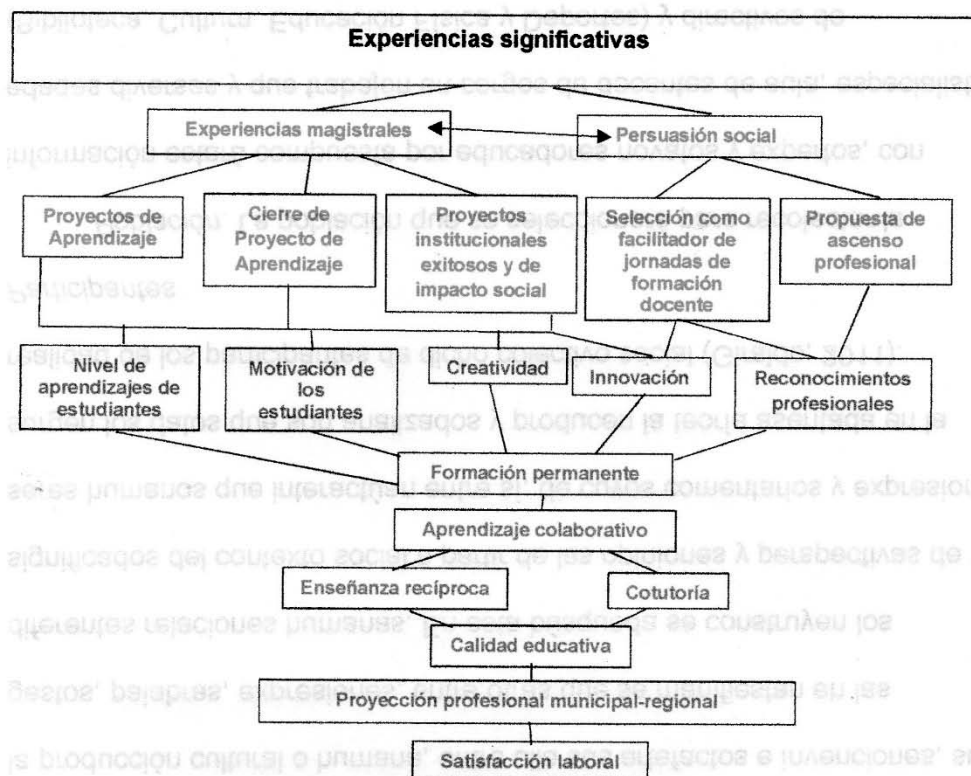


Figura 20. Experiencias significativas para la coherencia entre el sentido de autoeficacia y la calidad del desempeño docente. *Nota.* Entrevista aplicada a docentes de aula.

Tanto las experiencias magistrales con estudiantes como experiencias de persuasión social por parte de directores y colegas docentes han sido muy significativas en la reafirmación y confirmación de la coherencia esperada. En ese sentido, los éxitos en Proyectos de Aprendizaje, los Cierres de estos, liderizar programas institucionales de impacto socio-académico, facilitar jornadas de formación docente y ser escogido para un ascenso a un cargo administrativo son demostraciones de importantes logros en los aprendizajes y motivación de los educandos, creatividad e innovación didáctica o reconocimientos profesionales por la institución o entes

municipales y regionales que siguen impulsando la formación permanente de los docentes de forma colaborativa con todo el personal docente y sus estudiantes, a través de la reciprocidad y cotutoría.

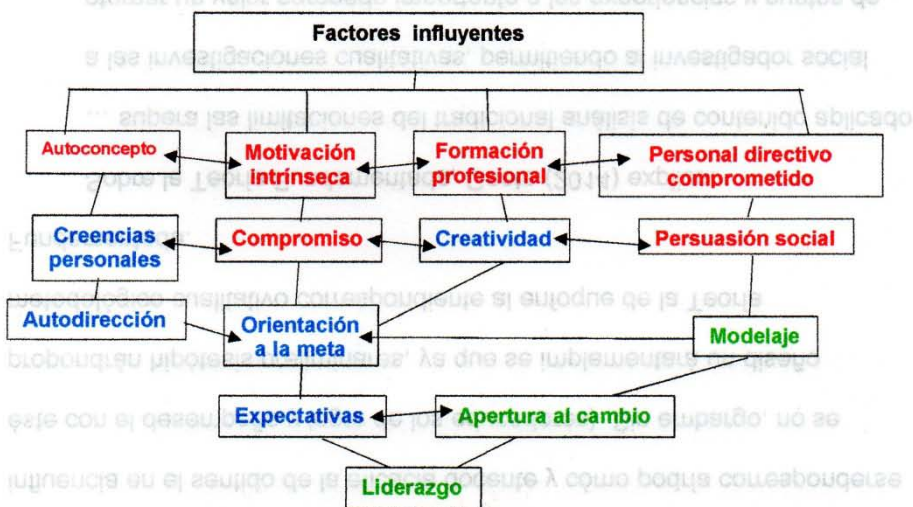


Figura 21. Factores que influyen en la Autoeficacia docente.
 Nota. Entrevista aplicada a directores.

Los directores plantean que hay múltiples factores que inciden positivamente en la autoeficacia del docente de aula: el autoconcepto, la motivación intrínseca, la formación profesional y el personal directivo

comprometido. Es importante destacar la presencia de variables internas que permiten que haya creencias personales positivas y optimistas que integradas a un alto nivel de compromiso y creatividad mantienen al educador centrado y autodirigido hacia el alcance de sus metas profesionales, por lo cual sus expectativas son sólidas. Igualmente, el personal directivo comprometido, persuade e impulsa mediante su modelaje y liderazgo legítimo para que este tipo de docentes mantengan e incrementen su tendencia a estar abiertos al cambio y se transformen en líderes de sí mismos y de los cambios en sus prácticas pedagógicas y en las de los demás actores de sus entornos de trabajo.

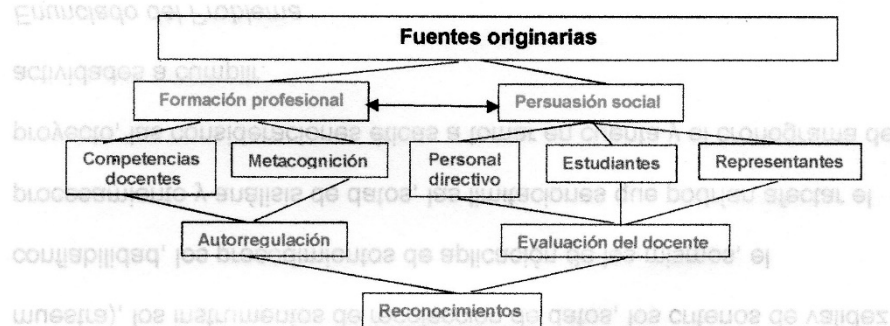


Figura 22. Fuentes de origen de las percepciones de autoeficacia.

Nota. Entrevista aplicada a directores.

Dos son las fuentes primordiales de las percepciones de autoeficacia, según los directores: A) la formación profesional de los docentes de aula, manifestada en la consistencia y solidez de sus competencias profesionales y los procesos metacognitivos que dirigen sus pensamientos y acciones de forma muy centrada en su labor pedagógica-administrativa, la cual controlan

y encauzan con su autorregulación que les orienta y genera reconocimientos.

B) la persuasión social de la que son objeto por parte del personal directivo, estudiantes y representantes, quienes observan sus acciones e interactúan con ellos, por lo cual pueden evaluarlos con propiedad y darles el reconocimiento merecido.

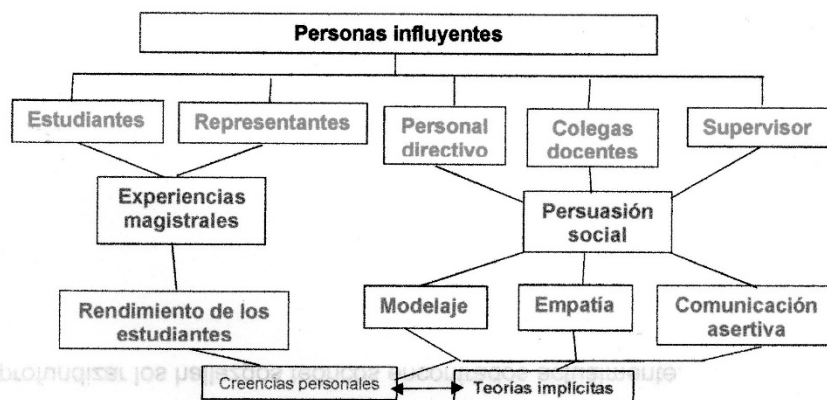


Figura 23. Personas que influyen en las creencias y expectativas de autoeficacia docente. *Nota.* Entrevista aplicada a directores.

Los estudiantes y los representantes tienen gran influencia en la autoeficacia docente dado que el educador suele tener la confirmación directa de sus expectativas en las experiencias magistrales que alcanza por los avances en el rendimiento de los alumnos, lo cual refuerza sus creencias personales en sí mismo y sus teorías implícitas sobre ciertas prácticas, estrategias y modos de enseñanza. Cuando el personal directivo, algunos colegas docentes y supervisores son eficientes, desarrollan poder de persuasión social que estimula y empodera a los educadores que admiran y respetan a estas personas por quienes son modelados, tratados con empatía

y comunicación asertiva que favorece la formación de las creencias y teorías implícitas que le dan confianza y optimismo sobre sus cualidades.

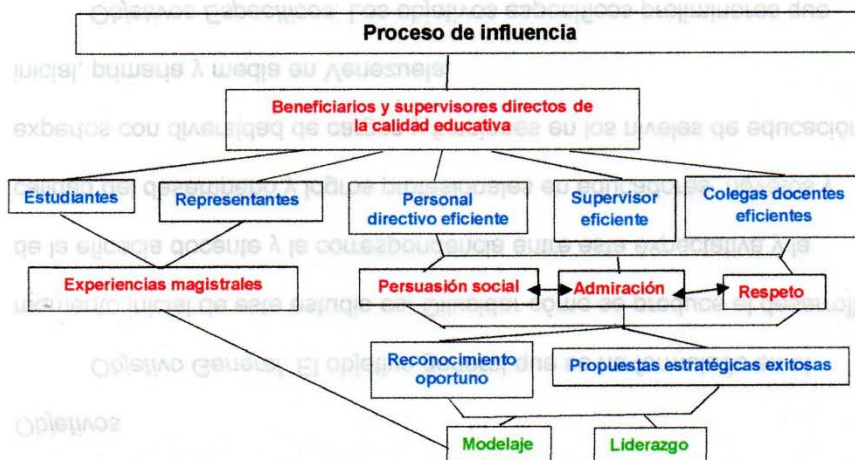


Figura 24. Proceso de influencia de personas significativas en la Autoeficacia docente. Nota. Entrevista aplicada a directores.

Las personas más significativas en la autoeficacia docente tienen tanta incidencia porque son beneficiarios y supervisores directos de la calidad educativa que producen los educadores, por lo cual la interacción con estudiantes y representantes produce experiencias magistrales que marcan las vidas personales y profesionales de estos educadores y contribuyen al modelaje permanente de sus expectativas y acciones al punto de convertirse en referentes en su memoria que actúan como conocimientos previos para filtrar e interpretar nuevas situaciones. Además, el personal directivo, docente de aula y supervisor eficiente, suele producir admiración y respeto, por lo cual ejercen un modelaje y liderazgo significativo.

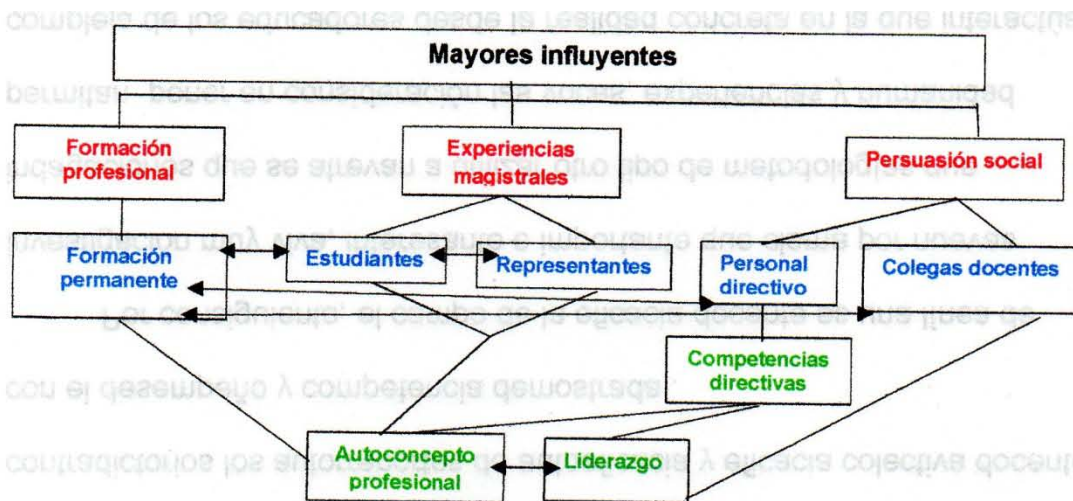


Figura 25. Personas y factores más influyentes en la Autoeficacia docente. *Nota.* Entrevista aplicada a los directores.

La formación profesional, no sólo expresada en los estudios de pregrado y postgrado, sino también en la actualización y mejoramiento de los conocimientos, habilidades y actitudes por la reflexión y transformación de la teoría, la práctica diaria y las jornadas de preparación en el contexto escolar, favorece el desarrollo del autoconcepto profesional y una visión más clara y pertinente de sus posibilidades de liderazgo.

Esta formación permanente se fortalece en la medida que se aplican experiencias educativas exitosas y significativas con estudiantes y representantes, las cuales son alicientes que confirman lo esperado por los maestros; quienes, además, reciben fuerte influencia del personal directivo competente por la vía de la persuasión social que incrementa la formación en interacción con los colegas docentes que son ejemplos a seguir.

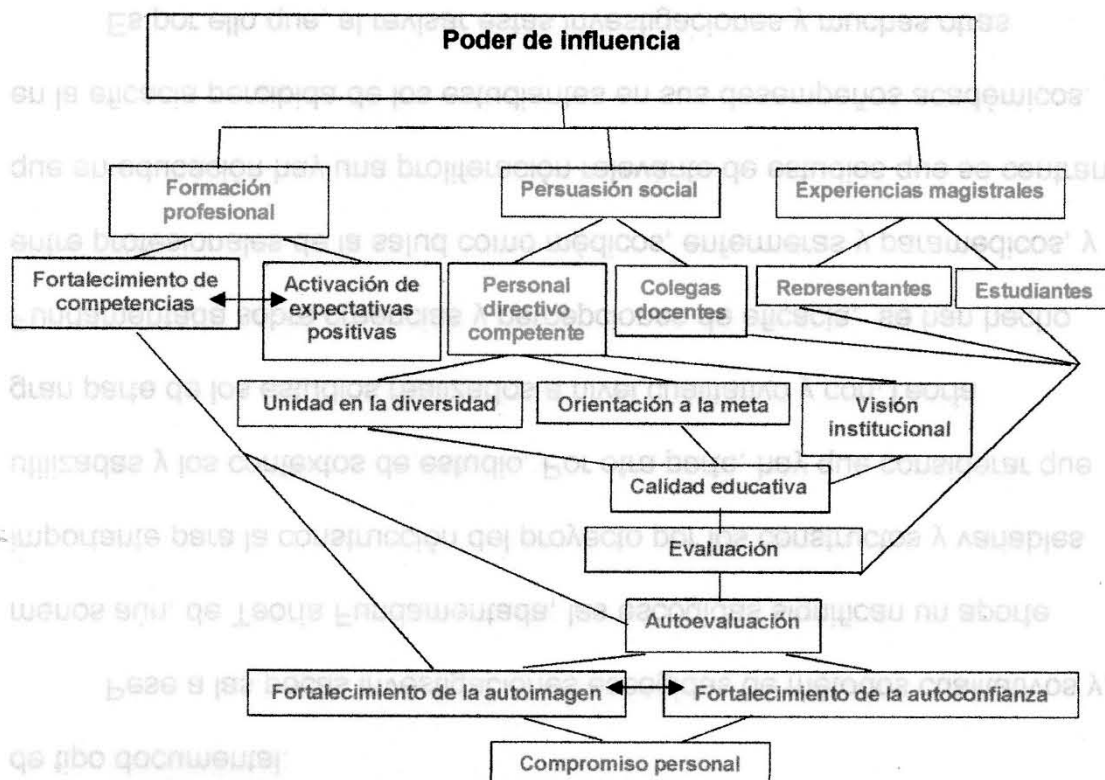


Figura 26. Importancia de la influencia de las personas y factores más significativos en la Autoeficacia docente. *Nota.* Entrevista aplicada a directores.

La formación profesional del docente fortalece sus competencias y, a la vez, activa expectativas positivas sobre sí mismo, por lo cual se propicia la autoevaluación para estar en un proceso de mejora continua que permite el fortalecimiento de la autoimagen y la autoconfianza que estimula un mayor compromiso personal con sí mismo, la profesión y su escuela.

Los referentes positivos del ámbito escolar: directores competentes, colegas docentes eficientes, estudiantes y representantes, al evaluar al personal docente, generan la autoevaluación del mismo que le permite fortalecer su autoimagen y autoconfianza para desarrollar mayor nivel de compromiso que lo hace más autoeficaz. Particularmente importante es el

personal directivo, pues si sus integrantes demuestran estar unidos en su gestión, permanecer en sus metas y fines y garantizar la formación de la visión institucional en pro de la calidad educativa de la institución como contribución a la sociedad, los educadores corresponden a ese proceso directivo y de seguimiento, mostrándose a favor de la evaluación y autoevaluándose para avanzar como profesionales, lo cual conlleva el fortalecimiento de la autoimagen, la autoconfianza y un creciente compromiso personal para estar a la altura del reto exigido.

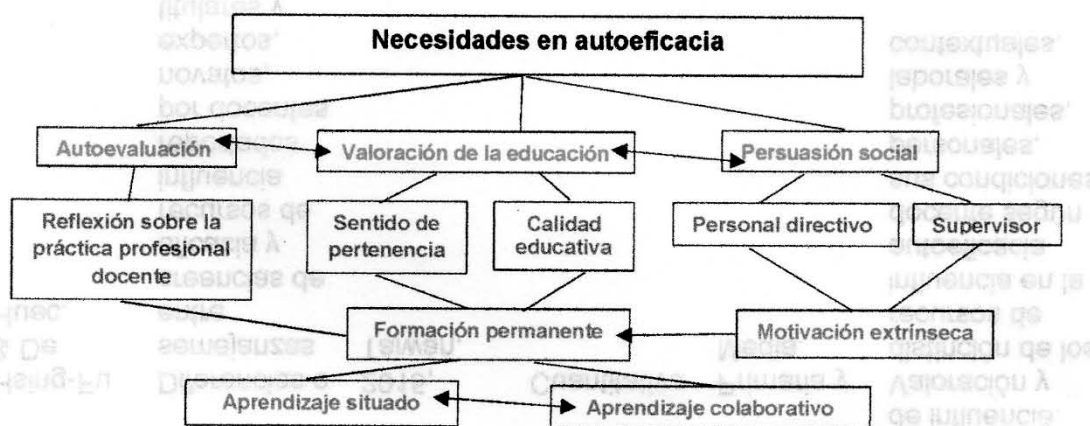


Figura 27. Necesidades del docente novato para ser eficaz.

Nota. Entrevista aplicada a directores.

De acuerdo a los directores, el docente novato para ser autoeficaz requiere: a) autoevaluarse como educador, reflexionando sobre su práctica profesional; b) valorar la educación para construir su sentido de pertenencia a la escuela e identificarse con la necesidad de calidad educativa; c) recibir una intensa persuasión social en forma de orientaciones y formación constante desde directores y supervisores que lo motiven extrínsecamente. Esos tres factores proporcionan formación permanente a través del

aprendizaje situado y colaborativo propio del entorno escolar.

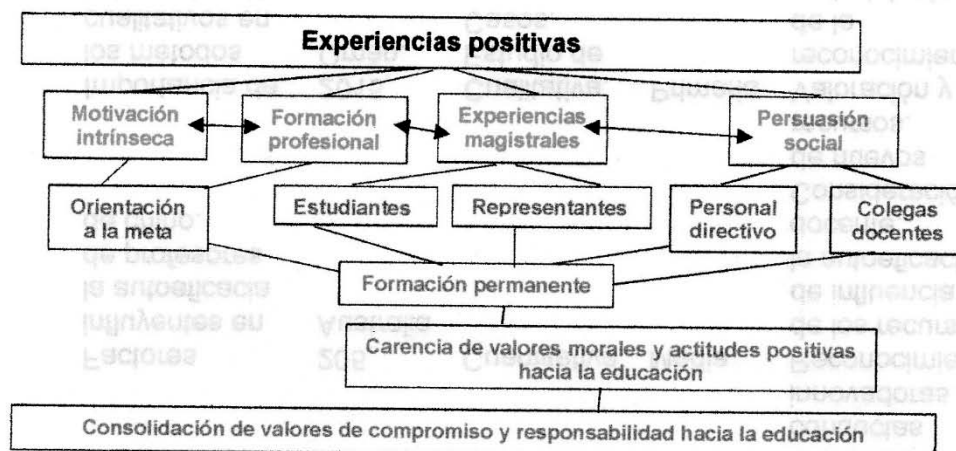


Figura 28. Experiencias positivas que impulsan la autoeficacia en docentes novatos. *Nota.* Entrevista aplicada a directores.

Las experiencias positivas que destacaron son aquellas en las que han tenido un fuerte impacto aspectos internos de los docentes novatos, tales como su motivación intrínseca y consistencia de su formación profesional, los cuales se expresan en actitudes, conocimientos y habilidades que facilitan el éxito en el logro de sus metas pedagógicas. Por supuesto, las experiencias magistrales con alumnos y representantes y la persuasión social estimulante de directores y colegas docentes les impulsan su formación y convicción e, inclusive, los sancionan y les hacen cambiar actitudes negativas hacia su trabajo, para construir una nueva jerarquía de valores y acciones que incluyen el compromiso y la responsabilidad en el cumplimiento de las funciones educativas.

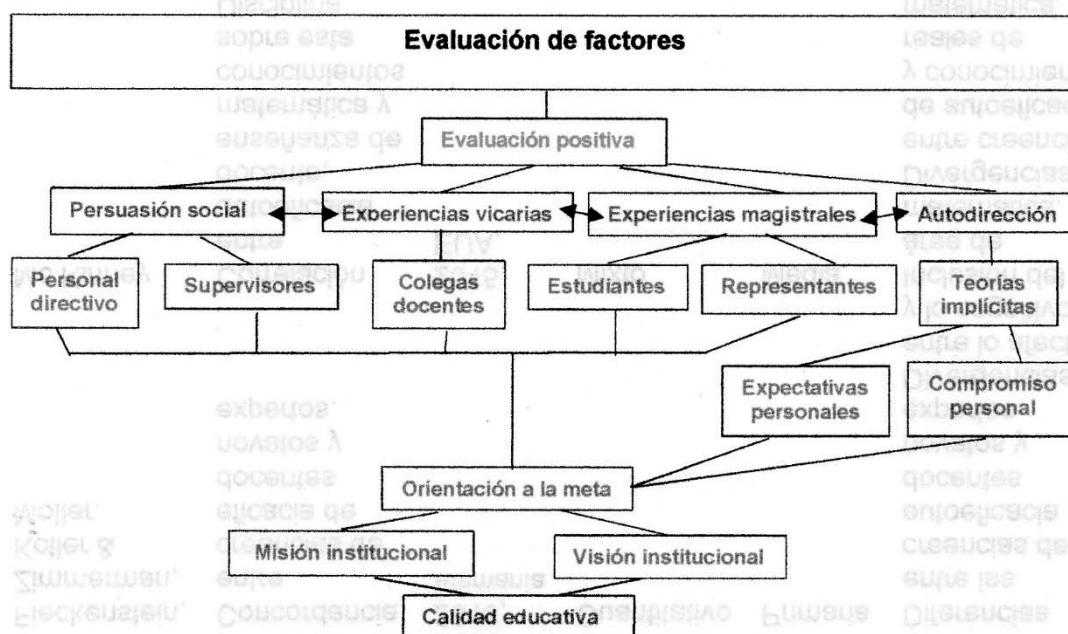


Figura 29. Evaluación de los factores que han influido en el progreso de la autoeficacia docente. *Nota.* Entrevista aplicada a directores.

Los factores que inciden en la formación de la autoeficacia docente son evaluados positivamente, pues los directores consideran que cada uno de los actores del proceso educativo en sus interacciones sociales impulsan la orientación a la meta. Esta orientación parece estar bastante definida en las características de la personalidad y aprendizaje de los maestros autoeficaces, centradas en la autodirección con teorías implícitas que favorecen el desarrollo personal con expectativas y compromiso personal cónsonos con individuos que buscan el éxito y la eficiencia.

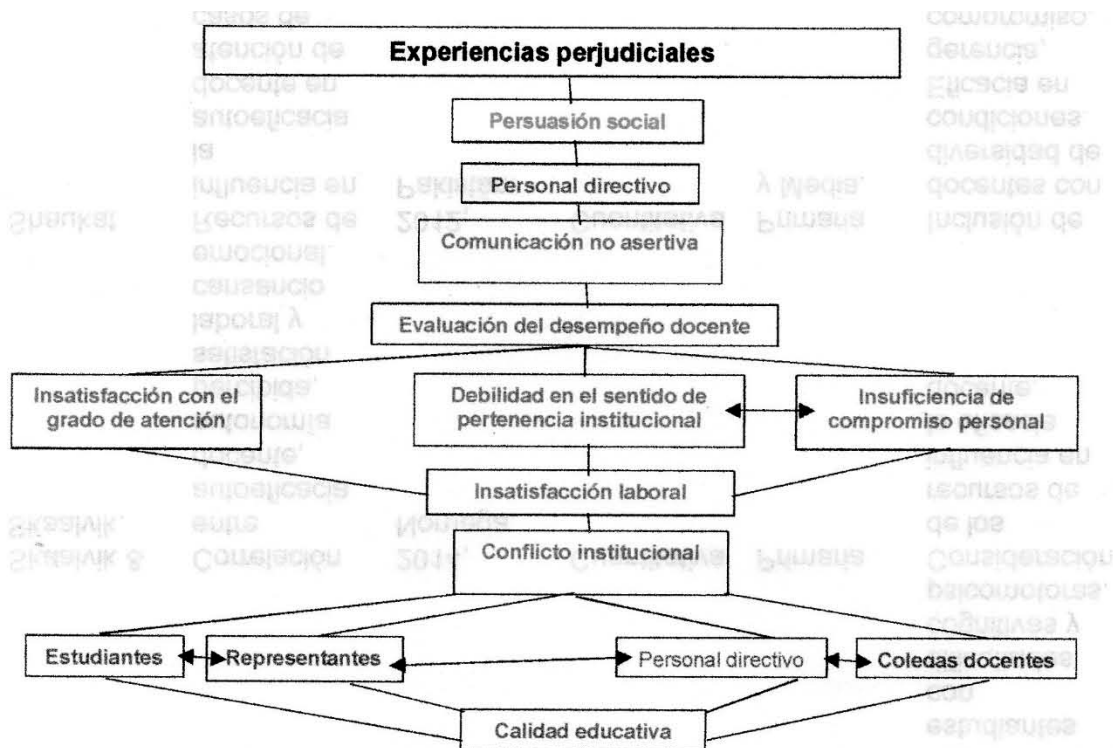


Figura 30. Experiencias que perjudican la autoeficacia docente.

Nota. Entrevista aplicada a directores.

Cuando el poder de persuasión social de los directores se caracteriza por un incorrecto manejo de la comunicación en la evaluación del desempeño docente, parte de los maestros se sienten desvalorizados e incomprendidos por no haberles dado el grado que aspiraban o por recibir juicios descalificativos que amplifican debilidades de su sentido de pertenencia y compromiso.

En consecuencia, este personal empeora presentando claros síntomas de insatisfacción laboral y personal que conllevan a algunos conflictos institucionales que deterioran la relación con estudiantes, representantes, directores y otros maestros, lo cual perjudica la calidad.



Figura 31. Sentimientos de los docentes por experiencias negativas de eficacia. Nota. Entrevista aplicada a directores.

Los docentes que han visto perjudicada su autoeficacia por experiencias negativas han mostrado insatisfacción laboral, caracterizada por desmotivación y actitudes negativas como pesimismo, molestia al trabajar y desmejoramiento general que han conducido a una comunicación no asertiva con alumnos, representantes, personal directivo y otros colegas, lo cual ha ocasionado conflictos institucionales y constantes reclamos sobre la necesidad de resolver el problema de forma sistemática. Estos conflictos laborales se han combinado con los conflictos familiares y personales que aquejan a los educadores en una época de gran crisis económica, social y moral como la actual en Venezuela, de tal manera que existe una necesidad sentida de transformación de los pensamientos y actitudes para retomar la senda de la eficacia y la eficiencia.

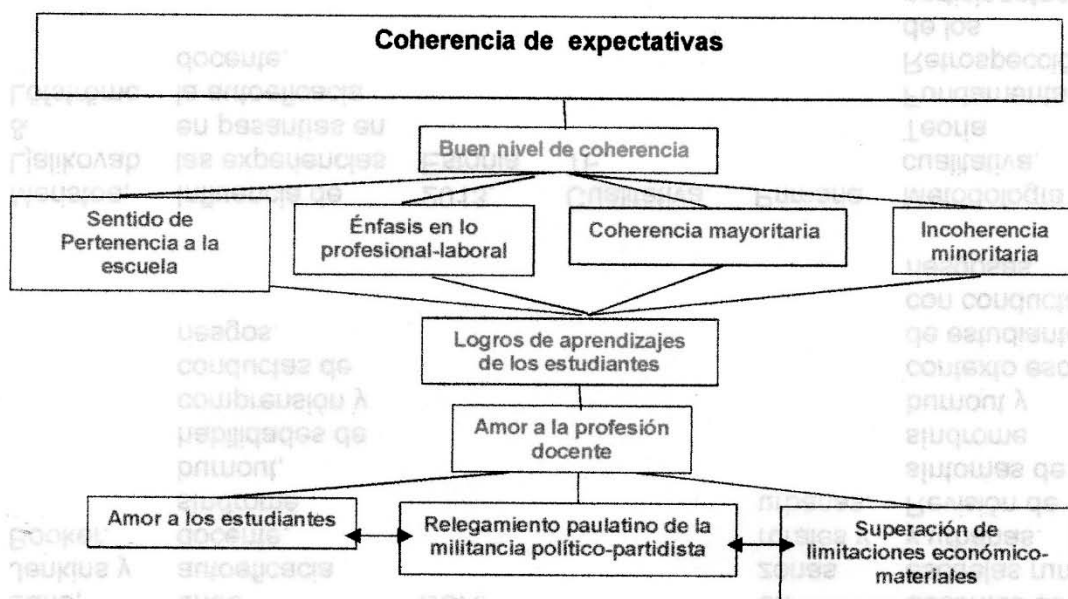


Figura 32. Coherencia de las expectativas de eficacia con la calidad del desempeño profesional. *Nota.* Entrevista aplicada a directores.

Los directores consideran que los docentes de aula de sus escuelas han alcanzado un buen nivel de coherencia entre sus expectativas de autoeficacia y la calidad de su desempeño profesional, ya que han percibido en ellos, un alto sentido de pertenencia a las instituciones en las cuales trabajan, hacen énfasis en sus funciones y actividades educativas, hay concordancia general entre lo que planifican, proponen y aplican. Es por ello que estos educadores obtienen logros significativos en los aprendizajes de los educandos y demuestran amor a su profesión, expresado en el aprecio y empatía con sus alumnos, una disposición creciente a relegar sus afiliaciones y compromisos político-partidistas por atender sus responsabilidades educativas y organización de su trabajo con una gerencia

de aula que les permite superar las limitaciones económicas y materiales que dificultan el trabajo pedagógico.

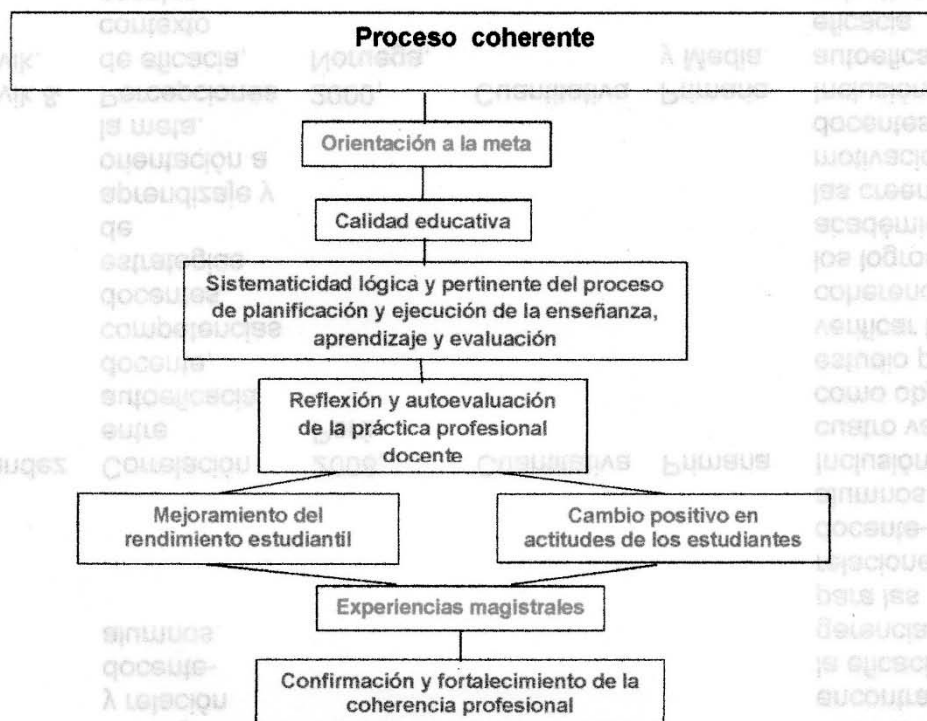


Figura 33. Proceso para lograr la coherencia entre las expectativas de autoeficacia y la calidad del desempeño docente.

Nota. Entrevista aplicada a directores.

La coherencia entre el sentido percibido de autoeficacia y la calidad del desempeño profesional está directamente relacionada con que el educador tenga muy bien definidas sus metas profesionales y estas lo conduzcan de forma consistente hacia el logro de la calidad educativa, la cual amerita de que se sistematice de manera lógica y pertinente los diferentes procesos y funciones docentes: planificación, ejecución y evaluación de la enseñanza, aprendizaje y evaluación permanente. La consistencia de estas prácticas deben ser objeto de evaluación y reflexión

por el mismo educador, de manera que se puedan producir las transformaciones significativas que generen el mejoramiento del rendimiento académico y de los comportamientos y actitudes estudiantiles, los cuales se manifiestan como experiencias magistrales y perdurables que actuarán como conocimientos previos exitosos que confirman y fortalecen la coherencia buscada.

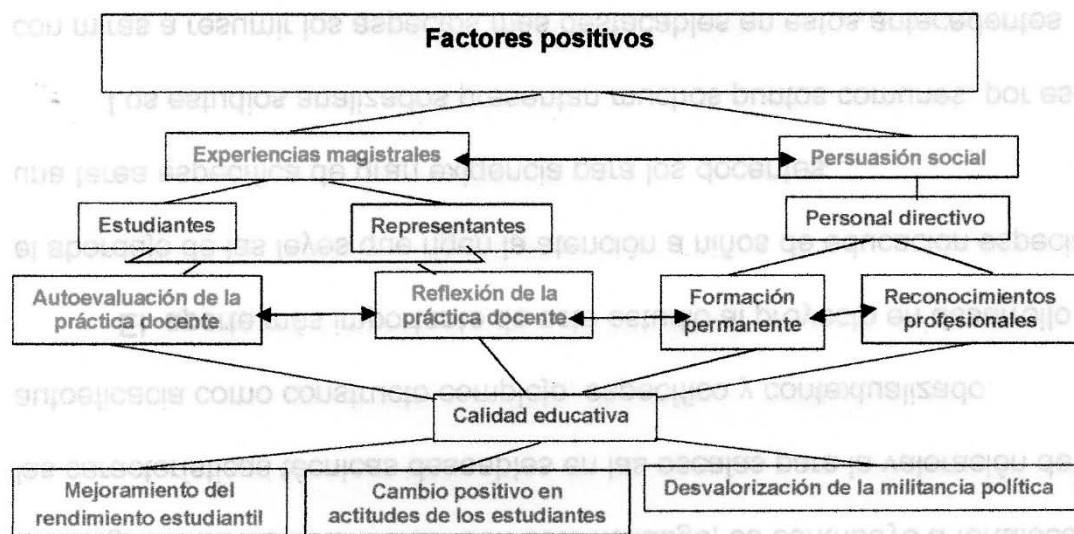


Figura 34. Factores positivos para el logro de la coherencia entre el sentido de autoeficacia y la calidad del desempeño profesional.

Nota. Entrevista aplicada a directores.

Tanto las experiencias magistrales como la persuasión social están interconectadas y son muy positivas para profundizar la coherencia docente debido a que en la primera se presentan éxitos en la interacción con estudiantes y representantes, quienes son los beneficiarios directos de la actuación del maestro y estos resultados son evaluados y reflexionados para tomar insumos que permitan seguir progresando en la consolidación de la calidad educativa. En correspondencia con esto, la persuasión social

proporcionada, principalmente, por el personal directivo impulsa la autoevaluación y reflexión de los procesos pedagógicos mediante la formación permanente y reconocimientos profesionales a los educadores destacados que son modelos a seguir.

A partir de ese estímulo positivo constante a la calidad educativa, se materializan y consolidan el mejoramiento del rendimiento académico y actitudinal de los educandos, además de una desvalorización paulatina de la militancia político-partidista que tanto ha afectado la coherencia del maestro, en general.



Figura 35. Factores que producen incoherencia entre sentido de eficacia y la calidad del desempeño docente. *Nota.* Entrevista aplicada a directores.

Para los directores, son las creencias y teorías implícitas equivocadas, pero arraigadas en los docentes de aula, el principal factor que los hace ser incoherentes en la relación de correspondencia que debería haber entre su sentido de eficacia y la calidad de su desempeño profesional. Este arraigo errático, los hace caer en actitudes, hábitos y acciones pedagógicas rutinarias, repetitivas, las cuales no contribuyen realmente a una optimización

de los procesos y los resultados, pero forman parte de sus teorías implícitas y de un área de confort conocida que no quieren abandonar.



Figura 36. Experiencias significativas para la coherencia entre el sentido de autoeficacia y la calidad del desempeño docente. *Nota.* Entrevista aplicada a directores.

Los Cierres de Proyectos de Aprendizaje, los Acompañamientos pedagógicos y las Olimpiadas de lengua y matemática son experiencias significativas que se convierten en experiencias magistrales para los maestros porque los logros pedagógicos y administrativos obtenidos confirman sus expectativas de autoeficacia al ser valorados y reconocidos por la persuasión social, principalmente ejercida, por el personal directivo mediante la supervisión y evaluación integral interna y, también, por la evaluación externa realizada por supervisores y la evaluación institucional en la que participan colegas docentes, representantes y estudiantes.

Estos procesos favorecen un creciente interés y firmeza en la calidad educativa que se refleja en la calidad del rendimiento académico estudiantil que es el principal resultado esperado por los educadores y comunidad educativa en general.