

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



**Autoeficacia docente y satisfacción laboral en docentes de IE públicas y privadas**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN  
PSICOLOGIA CON MENCIÓN EN PSICOLOGIA EDUCACIONAL**

**AUTOR**

Sara Jacoby Bellido Ayala

**ASESOR:**

Sheyla Blumen Cohen

Lima, Diciembre, 2020

## **Agradecimientos**

A las personas que creyeron en mí y me apoyaron incondicionalmente. En primer lugar, a mis padres, por impulsarme a crecer y dejarme volar alto. A mi hermano, por quererme de la manera más mágica que conozco y ser mi luz en días oscuros. A Sandra por su paciencia e inspirarme a indagar, así como informarse del contexto siempre un poco más.

De igual manera, a mis amigos que me acompañaron en días y noches de desvelo y de búsqueda de motivación. A Nataly, Victor, Aldo, Emerson y Renato por su fiel amistad. Gracias por llenarme de energía cuando lo necesitaba.

A cada uno de los docentes de las diferentes instituciones educativas que participaron en la presente investigación, por su vocación y por creer en una mejor educación a pesar de las adversidades diarias.

Finalmente, a mi asesora de tesis, Sheyla, por compartir sus conocimientos, orientarme en este camino y su disposición para ayudarme en los momentos difíciles.

## Resumen

Ante las actuales demandas educativas, es importante conocer cómo se perciben los docentes a sí mismos y qué creencias tienen acerca de su eficacia profesional, así como qué tan contentos se encuentran con su labor diaria. El objetivo del presente estudio es determinar si existe una relación entre la autoeficacia docente y la satisfacción laboral en docentes de instituciones educativas (IE) particulares como estatales. Para ello, se contó con la participación de 120 docentes de Lima Metropolitana y se utilizó la escala de eficacia percibida de los maestros (TSES) y la Escala de satisfacción laboral para docentes (ESLA-Educación), así como una ficha sociodemográfica. Los resultados indican que a nivel global las variables de estudio no están relacionadas. Sin embargo, las áreas de motivación y eficacia percibida para el manejo de aula están relacionadas significativamente. También existe una diferencia significativa entre las creencias de autoeficacia percibida y en la eficacia para la implicación de estudiantes entre profesores de IE particulares y estatales. Además, no hay diferencia significativa entre los docentes con más años de experiencia en sus niveles de autoeficacia. Finalmente, sólo en los docentes que provienen de IE estatales, la eficacia para el manejo de aula se vincula significativamente con el área de motivación de la Escala de Satisfacción Laboral. En conclusión, la motivación para enseñar está vinculada al sentido de eficacia para el manejo de aula en entornos escolares más desafiantes.

*Palabras clave: Autoeficacia docente, satisfacción laboral, años de experiencia, IE privada y pública*

## Abstract

Given the current educational challenges, it is crucial to understand how teachers perceive themselves, especially what kind of beliefs they have about their teaching efficacy, also how they feel with their daily practice. The aim of this study is to determine whether there was a significant correlation between teacher self-efficacy and their job satisfaction. It worked with a sample of 120 teachers from Lima Metropolitana, who were surveyed with the Teacher Self Efficacy Scale (TSES) and Job Satisfaction Scale (ESLA-Educación) as well as a sociodemographic survey. The results indicated that both teacher self-efficacy and job satisfaction are not linked. However, efficacy perceived for classroom management is directly related to the motivational dimension. Likewise, self-efficacy beliefs are significantly related to efficacy for students' engagement among teachers from private and state schools. Besides, there is no significant difference between teachers with more years of experience in their levels of self-efficacy. However, there is a significant difference between motivational dimension and classroom management. Finally, only in teachers from state schools, teacher motivation and self-efficacy as well as efficacy for classroom management are strongly linked.

*Keywords: teacher self-efficacy, job satisfaction, public and private school, years of experience*

## Tabla de contenidos

Introducción	1
Método	12
Participantes	12
Medición	12
Procedimiento	15
Análisis de datos	16
Resultados	17
Discusión	21
Referencias bibliográficas	25
Apéndices	34
Apéndice A	34
Apéndice B	35





En las últimas décadas, la mirada hacia el docente cada vez ha cobrado mayor importancia debido al rol central que tiene en la mejora de la calidad educativa (Krichesky y Murillo, 2012; Díaz y Ñopo, 2016, OCDE, 2016; Unesco, 2017). Ello se evidencia en países latinoamericanos que pasan por una serie de cambios educativos, donde el docente afronta desafíos para mejorar su calidad de enseñanza y adaptarse a las nuevas necesidades de los alumnos. El docente es el elemento articulador entre los elementos que afectan la enseñanza y aprendizaje (Díaz y Ñopo, 2016). Lo que los estudiantes aprenden, saben y pueden llegar a ser y hacer, dependerá en gran medida de lo que saben, piensan y hacen sus docentes (Murillo y Román, 2012).

En la realidad peruana, el rol de los docentes es primordial en la mejora de la educación (Robalino y Körner, 2005; OCDE, 2016). De manera que, la calidad de la enseñanza es uno de los principales factores que afecta el rendimiento de los estudiantes (OCDE, 2016). De acuerdo con Rivero (2010), uno de los obstáculos que enfrentan estos actores educativos, es la inadecuada formación del profesorado, la insuficiente remuneración, y un marco regulatorio que no incentiva el profesionalismo. En ese sentido, es importante analizar qué características pueden ayudar a los docentes a manejar mejor las tareas que enfrentan a diario, específicamente, indagar qué recursos psicológicos resultan útiles para evaluar su desempeño y mejora en su labor diaria.

Dentro de los países latinoamericanos, los docentes peruanos presentan el mayor porcentaje de insatisfacción laboral (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2008) manifestado con énfasis en la falta de apoyo que perciben de parte de las autoridades educativas en temas pedagógicos y concernientes a su salario, no obstante, ellos perciben más satisfacción con el respeto que le muestran los estudiantes en el aula y la relación con los padres de familia. Ahora bien, este descontento implica importantes retos para el sistema educativo, tales como atender las causas de este malestar profesional que afectan su práctica y apoyar a sus profesores potenciando su profesionalidad (Murillo y Román, 2012).

De esta manera, ante la búsqueda de alternativas para mejoras del desempeño profesional docente se consolida el protagonismo y relevancia que tiene la motivación, satisfacción, responsabilidad y compromiso que tiene el docente con su profesión (Murillo et al., 2012). Además, “nunca hasta ahora el docente había estado sometido a demandas tan complejas, intensas y contradictorias; este nuevo escenario afecta a nuestra eficacia profesional tanto como a nuestro equilibrio y desarrollo humano” (Gómez, 2000).

Ante este panorama desafiante, estudiar variables psicológicas como el sentido de autoeficacia que tiene el docente sobre su práctica contribuye a comprender cómo ellos responden a dichas demandas y la percepción que tienen sobre su propio desempeño en sus distintas actividades educativas. Así, las actitudes y percepciones de los profesores hacia su profesión son fuentes de información necesarias para lograr cambios en sus acciones frente a sus estudiantes. Además, en las recientes capacitaciones docentes precisamente se empieza el cambio a partir de la formación de pensamientos que fomenten un desarrollo de actitudes positivas hacia su propio proceso de aprendizaje (Unesco, 2017). A partir de la comprensión de lo que piensan, sienten y hacen los profesores en su actividad profesional se puede mejorar la formación de ellos y la de los estudiantes (Fernández-Arata, 2008).

Asimismo, dentro de las variables que afectan el buen desempeño y continua mejora de la labor del docente, la satisfacción laboral es una de las variables que permite conocer las potencialidades y limitaciones de los maestros en su desarrollo profesional (Darling-Hammond, 2001). De acuerdo a un estudio sobre los factores relacionados al compromiso docentes en IE públicas, se menciona que una mayor satisfacción laboral está relacionada con un mayor rendimiento de los mismos en la IE (Chamundeswari, 2013).

De este modo, el estudio de la satisfacción laboral docente ha adquirido mucha importancia últimamente, en gran medida debido al impacto que puede tener en la salud física y psicológica de los integrantes de todo tipo de organizaciones (El Sahili, 2012; González, 2003; Malander, 2016). Adicionalmente, desde un concepto de calidad total, la institución escolar también debe preocuparse por el desarrollo profesional y personal de sus docentes, que a su vez se verá reflejado en una mayor calidad educativa. Un docente con alto nivel de satisfacción laboral estará en mejores condiciones de salud física y psicológica, lo que resultará en una mayor eficiencia y eficacia de su tarea, disminuirá su frustración y mejorará su afrontamiento del estrés (El Sahili, 2012; Malander, 2016).

Respecto a ello, Marchesi y Diaz (2012) anuncian que el sentimiento que más satisface a los maestros es el ser reconocido como un buen profesor y como una persona íntegra. Por otro lado, Murillo et al. (2012) alegan que la sobrecarga de trabajo en el aula es una de las posibles explicaciones a la insatisfacción laboral y de manera congruente, la distribución de tiempo también está directamente relacionada con el malestar docente e insatisfacción (Unesco, 2017). Por ello, la evaluación personal del trabajo que ejercen los maestros es una variable

significativa para conocer mejor su mundo interior y evaluar su propia percepción de su desempeño.

Considerando lo mencionado anteriormente, la satisfacción laboral del docente permite conocer los elementos que potencian su desarrollo profesional y la resiliencia para afrontar desafíos en la práctica (Sun y Xia, 2018). De este modo, un alto grado de satisfacción laboral permitiría al docente posicionarse y valorar ciertas situaciones de su ámbito laboral sobre una base más positiva y menos amenazante o estresante (Menghi y Oros, 2014). Desde esta perspectiva, la satisfacción laboral del docente es un valioso constructo que incide en las posibilidades de éxito en el aprendizaje de los estudiantes y en el éxito de la gestión en las instituciones (Ventura, 2012). Así, Arbaiza (2010) menciona que las instituciones educativas deben preocuparse e interesarse en que sus docentes se encuentren satisfechos; de otra forma, existirá un alto nivel de ausentismo, rotación y un bajo nivel de desempeño, lo que podría desencadenar en bajo rendimiento académico de los alumnos y falta de compromiso del docente respecto al aprendizaje de los estudiantes.

### **Autoeficacia docente**

La autoeficacia se define como el conjunto de creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras (Bandura, 1999). De acuerdo con el principio de determinismo recíproco que propone Bandura (2004) dentro de la teoría socio-cognitiva, las personas son producto de la interacción bilateral de determinantes personales, comportamentales y ambientales. Esta reciprocidad explica el funcionamiento humano y considera que las personas cuentan con iniciativa, están dotadas de autoorganización, autorreflexión y autorregulación. Por lo que son capaces de modificar sus circunstancias y también responden a las demandas del ambiente.

Bajo esta conceptualización, la autoeficacia es un constructo psicológico que se respalda en una teoría que toma como eje central el pensamiento autorreferente, el cual media la conducta y la motivación (Covarrubias y Mendoza, 2013). Por tanto, el comportamiento y rendimiento en una determinada tarea se encuentran afectados por una mente capaz de modificar y discernir en circunstancias específicas. No obstante, para llegar a construir una evaluación de las capacidades reales en algún ámbito, se requiere autoconocimiento y una opinión de eficacia personal (Bandura, 1987). Asimismo, la autoeficacia tiene la capacidad de

activar procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos (Covarrubias et al, 2013). En relación a ello, las creencias de autoeficacia influyen sobre el modo de pensar, sentir, motivarse y actuar de las personas (Bandura, 1997).

Ahora bien, existen cuatro fuentes de eficacia: experiencias de dominio, experiencias vicarias, persuasión social y estados psicológicos y emocionales (Castro-Carrasco, Flores, Lagos, Porra y Narea, 2012; Bandura, 2000). Así, las experiencias de éxito son las de mayor influencia sobre el fortalecimiento o debilitamiento de las creencias de eficacia pues se contrastan inmediatamente los resultados. Las experiencias vicarias aumentan las creencias de autoeficacia en la medida que los modelos sociales son percibidos como similares, después de alcanzar sus metas exitosamente. La persuasión social se refiere a la reafirmación verbal acerca de las capacidades de una persona para realizar alguna actividad. Por último, los estados emocionales y psicológicos pueden ser interpretados como señales de estrés, tensión o molestia (Bandura, 1999).

Ahora bien, la autoeficacia docente es el juicio del docente sobre sus capacidades para lograr el compromiso del estudiante y ayudarlos en su aprendizaje aún entre aquellos considerados difíciles o desmotivados (Tschannen Moran y Woolfolk-Hoy, 2001; Pajares, 1996; Tschannen-Moran et al., 1998). De acuerdo a Cartagena (2016), el estudio de la autoeficacia en el campo educativo se ha profundizado en los procesos de autorregulación y motivación académica en diferentes áreas de investigación, entre ellas, la autoeficacia del profesor y la práctica docente (Pintrich y Schunk, 1996).

Existe un modelo cíclico (Henson, 2001) de la autoeficacia docente en el cual se explica la relación entre la efectividad del desempeño del maestro y componentes de tipo cognitivo y afectivo (Cartagena, 2016). El ciclo se basa en el determinismo recíproco (Bandura, 1997), en donde la autoeficacia docente nace de la dinámica entre el contexto, el comportamiento y factores personales. Inicia con las cuatro fuentes de autoeficacia descritas previamente; las cuales pueden incrementar o disminuir las creencias de autoeficacia a través de un procesamiento cognitivo. De esta manera, el profesor analiza la tarea que debe realizar y simultáneamente evalúa sus competencias para enseñar. En estos procesos, Tschannen-Moran y colaboradores (2001) consideran que la eficacia del docente se entiende como el nexo entre las limitaciones que pueden encontrar en los factores contextuales de la tarea y la estimación de sus recursos disponibles para facilitar el aprendizaje. Elocuentemente, Bandura (1999)

concluye que el sentimiento de autoeficacia funciona como mecanismo mediador entre los conocimientos de los maestros y sus actos pedagógicos.

En cuanto a las consecuencias de las creencias de autoeficacia que plantea dicho modelo, existe mayor predicción del comportamiento cuando los docentes evalúan sus capacidades de acuerdo con el resultado específico esperado (Pajares, 1996); es decir, cuando la autoeficacia se mide conforme al contexto y tipo de tarea. Adicionalmente, para un óptimo desempeño, los profesores deben sentirse capaces y juzgarse capaces, la combinación de estos dos niveles de pensamiento indica conciencia y gestión de las competencias, habilidades o capacidades que poseen (Bandura, 1999). Añadido a ello, los docentes con alta confianza y una opinión positiva sobre su eficacia, se muestran más preocupados por suscitar el aprendizaje y esperan lo mejor de ellos, mientras aquellos que dudan de sus capacidades, tienden a reducir motivación intrínseca y extrínseca de sus estudiantes (Pintrich y Schunk, 2006).

La autoeficacia docente afecta las expectativas, elecciones, persistencia y sentido de responsabilidad para las acciones tomadas. Aquellos que se consideran a sí mismos capaces de obtener los resultados deseados y que mantienen altos niveles de control en situaciones son motivados para actuar y perseverar, evitando la ansiedad y cólera (Moé, Pazzaglia y Ronconi, 2010). Al respecto de las creencias de autoeficacia, Bandura (2006) afirma que creer en uno mismo para ser su propio agente ayuda a desarrollarse. Además, la autoeficacia docente afecta la dedicación en su labor, las metas que se propone, el afrontamiento del estrés y el nivel de aspiración (Fernández-Arata, 2008; Tschannen-Moran, et al., 1998)

Adicionalmente, Bielicki (2014) encontró que las percepciones de manejo de aula que tienen los docentes sobre sí mismos, asociadas con la eficacia de los docentes tenían un impacto positivo en la satisfacción laboral. Además, en un estudio similar, la eficacia docente predecía los niveles de satisfacción laboral (Gamsız, Yazıcı y Altun, 2013). Además, de acuerdo con la investigación de Çevik (2017) basado en la revisión de estudios similares, la eficacia docente puede ser significativamente importante para la satisfacción laboral (Prussia, Anderson y Manz, 1998; Caprara, et al., 2003 y Klassen y Chiu, 2010). También se ha vinculado a la autoeficacia docente con variables comportamentales importantes para los docentes, incluyendo el dominio de la eficacia para enseñar (Klassen et al., 2010; Hoy y Spero, 2005), mejor manejo del aula (Tsouloupas Carson, Matthews, Grawitch y Barber, 2010) y mayor bienestar emocional del profesor (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Aunque la autoeficacia es aumentada a través de fuentes como experiencias exitosas, la observación de otras experiencias exitosas, persuasión positiva verbal e interpretación de estados psicológicos, la trayectoria de la autoeficacia hacia la adultez puede no ser uniforme (Henson, 2001). Bandura (1997) sugirió que los trabajadores pueden reevaluar sus creencias de autoeficacia en la mitad de sus vidas con una reducción de aspiraciones y trabajo basado en sus creencias. Las transiciones ocupacionales, como las de pre-docentes presentan nuevas demandas y la confianza que tienen las personas sobre sus capacidades para producir los resultados deseados puede variar durante el ciclo de la carrera.

Además, Yeo, Ang, Chong, Huan y Quek (2008) afirmaron que un docente con fuertes creencias de autoeficacia tiene las siguientes capacidades: crea las condiciones adecuadas para el aprendizaje, utilizando técnicas que promueven la autonomía de los estudiantes y reducen el control desarrollando sus competencias. Asimismo, modifica las estrategias de enseñanza de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, asegurando que logren las capacidades previstas a aprender; y mantiene altos niveles de participación de los mismos animando el esfuerzo que realizan.

Otro de los aspectos favorables es que los docentes con alta autoeficacia están más aptos para desarrollar actividades desafiantes, ayudan a estudiantes a tener éxito y persisten con alumnos con problemas de aprendizaje. Estos docentes pueden animar mejor el aprendizaje de sus estudiantes a través de actividades y en sus interacciones con ellos mismos. Estos efectos motivacionales pueden potenciar el logro de los estudiantes (Fernández-Arata, 2008). En ese sentido, resulta importante indagar de qué manera el nivel de autoeficacia docente puede ayudar a mejorar su práctica pedagógica y dada la importancia de la satisfacción de los docentes para una actitud más favorable para el aprendizaje (Unesco, 2017), también sería preciso investigar cómo se vincula estas creencias de eficacia personal con su satisfacción con su trabajo a diario en su contexto escolar.

Cabe mencionar que en diversos estudios que desarrollan la escala de autoeficacia docente para distintos cursos, reconocen que este constructo se refleja en múltiples componentes específicos de la profesión docente y que la fuerza de la autoeficacia docente puede fluctuar entre las tareas y funciones pedagógicas, el tipo de estudiantes y el tiempo en el que enseña (Zee y Koomen, 2016). Por ello, es preciso considerar tanto rasgos que caracterizan

el desempeño de los profesores como el contexto escolar para comprender mejor la potencia de autoeficacia docente.

Con respecto a la literatura sobre la autoeficacia docente en el contexto peruano, se ha investigado en relación con otras variables como orientación a la meta, las estrategias de aprendizaje y el desempeño docente (Fernández-Arata, 2008); el vínculo con la práctica pedagógica en profesores de secundaria en una IE particular (Drinot, 2012) y la contribución de la autoeficacia docente en el uso pedagógico de Facebook también con educadores de secundaria (Cartagena, 2016).

Además, en otro estudio local, se ha encontrado una relación entre la autoeficacia docente universitario y el desarrollo profesional (Portocarrero, 2014). En los estudios mencionados, coinciden que la autoeficacia docente constituye una variable mediadora entre las prácticas de aprendizaje del maestro y la calidad de educación. De esta manera, el desempeño docente se ve afectado por el juicio y percepción que tienen los docentes por sus habilidades y capacidades para lograr sus metas de enseñanza (Covarrubias et al, 2013). También, se propone brindar capacitaciones para promover la autoeficacia docente para que el profesor sistematice y utilice sus creencias de eficacia para optimizar su práctica pedagógica (Cartagena, 2016).

### **Satisfacción Laboral en el docente**

La satisfacción laboral se define como un estado emocional positivo o placentero a partir de la evaluación del trabajo de uno mismo (Skaalvik y Skaalvik, 2017), así como de los valores que le atribuye a ella (Barraza & Ortega, 2009). Además, Chanez, Guerrero y Guerra (2006) añaden que es “un estado subjetivo del individuo, que se caracteriza por creencias, opiniones, pensamientos, sentimientos, emociones con relación a distintos elementos que componen su trabajo” (p.19) En otras palabras, se refiere al grado en el que se logran las necesidades vinculadas al trabajo como gratificación, realización, reconocimiento por logros y satisfacción (Evans, 1997). Asimismo, está relacionada con aspectos extrínsecos como el salario, beneficios, promociones, estatus, ambiente seguro y seguridad laboral, así como aspectos intrínsecos como el desempeño (Herzberg, 1980; Tran, 2015).

Ahora bien, Skaalvik y Skaalvik (2011) definieron la satisfacción laboral del docente como las reacciones afectivas de los profesores hacia su trabajo y su rol. Un docente puede estar satisfecho con algunos aspectos de su trabajo, como el grado de autonomía, y menos

satisfecho con otros aspectos como la carga pesada que conlleva a presión por el tiempo y tener mucho que hacer para preparar clases después del horario laboral. También es entendida como las percepciones de realización derivadas del trabajo cotidiano, es importante también porque influencia el desempeño de los docentes, así como su compromiso, ausentismo, salud mental y física y su bienestar en general (Caprara, Barbaranelli, Borgogni y Steca, 2003 ; Judge, Thoresen, Bono, & Patton, 2001). Añadido a ello, Caprara et al. (2003), denominaron a la satisfacción laboral como un “elemento decisivo” (p.823) que influencia tanto las actitudes del maestro como su performance y sugieren que tanto la autoeficacia como la eficacia colectiva contribuye a la satisfacción docentes.

En la validación de la Escala de Satisfacción Laboral para educadores (Esla-educación) (Oros y Maín, 2004), se entiende como una actitud de fuerte contenido emocional hacia el trabajo que se realiza. De este modo, la satisfacción haría referencia al conjunto de actitudes positivas que el trabajador adopta hacia la propia labor (Salazar, 2002). Existen varias definiciones que se han construido a lo largo del estudio de este constructo, no obstante, la presente investigación se centrará en la teoría de Herzberg (1980) quien ha analizado las condiciones laborales desde la teoría motivacional llegando a la conclusión de que existen fundamentalmente dos grandes grupos de factores relacionados con el trabajo que afectan la satisfacción: los factores extrínsecos y los intrínsecos.

Entre los factores extrínsecos, la dimensión de la tarea se refiere a las características de la jornada laboral como del ambiente físico de trabajo, ambos son importantes porque la evaluación que el docente haga sobre ellos impacta en su bienestar. En cuanto a la dimensión socio-organizativa, refleja elementos como la comunicación, es decir a la importancia de que la institución brinde información clara y fluida acerca de las reglas y planes de su labor. Asimismo, considera a la integración como el sentimiento de pertenencia a un grupo que involucra el grado de cohesión en el trabajo cotidiano (Oros y Maín, 2004).

Con respecto a los factores intrínsecos, la tercera dimensión es la motivacional que incluye factores que propician la satisfacción del profesor; sin esta movilización interna es probable que el docente experimente incertidumbre al no tener pleno conocimiento de los objetivos y desgano reflejado en la apatía y sumisión. Por último, la cuarta dimensión llamada Autorrealización integra el sentido de logro y vocación; la primera es una de las potencias movilizadoras más fuertes (Fournies, 1991) y está vinculado con la autonomía. Mientras que la

segunda, se refiere a la elección de la profesión y la gratificación que siente al realizarla (Oros y Main, 2004).

Fournies (1991) también menciona que para Herzberg el logro personal y el reconocimiento son las influencias motivadoras más fuertes del entorno laboral. Si los factores extrínsecos no son satisfechos, producen efectos negativos en el trabajo, sin embargo, su satisfacción no asegura que el trabajador modifique su comportamiento. En cambio, los factores intrínsecos cuando son satisfechos motivan al trabajador a desplegar un mayor esfuerzo (Herzberg, 1980; Salinas, Laguna y Mendoza, 1994).

En Perú, se ha reconocido a la satisfacción laboral del docente como un valioso constructo psicológico que permite mejorar el bienestar de los trabajadores en cualquier ámbito laboral (Ventura, 2012). En otro estudio comparativo, se mide los niveles de satisfacción laboral de docentes provenientes de IE particulares y estatales, no se encontraron diferencias significativas (Perea y Castro, 2016). Por otro lado, se evidencia que docentes de instituciones estatales como particulares presentan indicadores de insatisfacción debido a la falta de reconocimiento social y maltrato percibido a partir de las entidades superiores (Ventura, 2012; Perea y Castro, 2016).

### **Autoeficacia docente y Satisfacción Laboral del docente**

Una gran cantidad de estudios en diferentes culturas demostraron que la autoeficacia docente está asociada positivamente con el compromiso y satisfacción laboral y negativamente relacionada con el burnout y la intención de abandonar la profesión de docente (Collie, Shapka y Perry, 2012; Gilbert, Adesope y Schroeder, 2014; Klassen y Chiu, 2011; Klassen et al., 2013; Saricam & Sakiz, 2014; Skaalvik y Skaalvik, 2007, 2010, 2014, 2017). En un estudio que analiza el rol mediador de la autoeficacia y los afectos positivos (Moé et al., 2010), se encontró que la buena enseñanza no afecta la satisfacción laboral directamente, se requieren del afecto y la autoeficacia. Más aún, lo más interesante fue la relación entre la práctica instruccional y la satisfacción se vuelve negativa cuando no se consideran a la autoeficacia y las emociones positivas como mediadores.

Investigaciones anteriores han demostrado que individuos con alta autoeficacia tienden a afrontar más efectivamente problemas difíciles, incluso se inclinan por obtener resultados valiosos a través de persistencia, lo cual a su vez genera satisfacción intrínseca a partir del

trabajo realizado (Borgogni et al. 2013; Peng y Mao, 2015). De esta manera, Caprara et al. (2003) encontró que tanto las creencias de autoeficacia como la de eficacia colectiva son un antecedente fuerte y positivo de satisfacción laboral en docentes en una muestra de 2668 IE de secundaria en Italia. Además, Klassen y Chiu (2010) encuestaron a 1430 pre-docentes y encontró que aquellos con mayor autoeficacia para el manejo de aula y para el uso de estrategias instruccionales obtuvieron mayor satisfacción laboral. De manera similar, Peng et al. (2015) demostraron que los individuos con mayor autoeficacia reportan mayor confianza para afrontar las tareas laborales y, por tanto, los niveles de satisfacción laboral fueron adquiridas con mayor facilidad a través de esta dinámica.

De esta manera, la autoeficacia docente es una de las principales fuentes de motivación y compromiso en todos los aspectos de la enseñanza (Tschannen-Moran et al., 1998), afectando el éxito escolar y motivación de los estudiantes (Bandura, 1993, 1997; Ross, 1998), en la autoeficacia de los mismo (Covarrubias et al., 2013) y la propia satisfacción laboral de los docentes (Caprara et al., 2003; Caprara et al., 2006). De hecho, los docentes resultan insatisfechos con su trabajo cuando ellos creen que no son capaces de afrontar desafíos. Por el contrario, aquellos con alta autoeficacia muestran mayor entusiasmo por enseñar (Allinder, 1994). Así, la autoeficacia afecta el esfuerzo invertido en la enseñanza: mayores niveles de autoeficacia se vinculan con mejor planificación y organización y una fuerte tendencia a intentar nuevos enfoques de enseñanza (Demirdag, 2015).

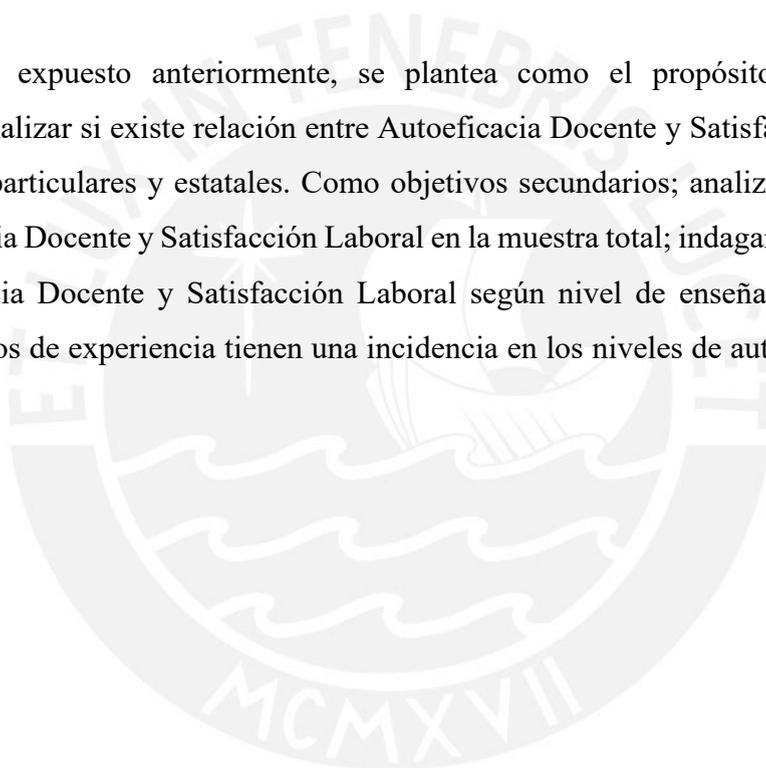
Ante este panorama, la pregunta de esta investigación es ¿La autoeficacia puede estar vinculada en la satisfacción laboral de docentes de diferentes contextos? A partir de la teoría sociocognitiva de la carrera (Lent, Brown y Hackett, 1994) en donde se toman en cuenta cinco variables predictoras de la satisfacción en el trabajo, entre ellas las condiciones del entorno laboral, la autoeficacia, soporte para lograr sus metas, rasgos de personalidad y la actividad dirigida hacia sus metas. En un estudio con docentes escolares de ciencias que utiliza este modelo teórico, se encontró que tanto las condiciones laborales como las creencias de autoeficacia de docentes constituyen una contribución significativa para explicar su satisfacción laboral (Kahraman, 2014).

Además, en un estudio de relación entre la autoeficacia docente y satisfacción laboral en una IE de secundaria se concluye que de acuerdo a sus resultados es crucial que los líderes y directores escolares tomen acciones para aumentar las creencias de autoeficacia en los maestros ya que estos ya que estas pueden contribuir en el manejo de aula y las estrategias de

enseñanza, así como el compromiso de estudiantes en los objetivos de aprendizaje (Demirdag, 2015).

Por otro lado, en un estudio longitudinal en el que se recolectó información de maestros en dos momentos: en un programa de entrenamiento y al final de su primer año de enseñanza (Woolfolk-Hoy y Spero, 2005). Los resultados demostraron un aumento significativo en la autoeficacia docente durante el programa, seguido por una disminución al finalizar el primer año. No obstante, estos datos deben ser tomados con cuidado ya que la muestra fue de 29 profesores.

Por todo lo expuesto anteriormente, se plantea como el propósito de la presente investigación, analizar si existe relación entre Autoeficacia Docente y Satisfacción Laboral en docentes de IE particulares y estatales. Como objetivos secundarios; analizar si hay relación entre Autoeficacia Docente y Satisfacción Laboral en la muestra total; indagar si existe relación entre Autoeficacia Docente y Satisfacción Laboral según nivel de enseñanza y por último estimar si los años de experiencia tienen una incidencia en los niveles de autoeficacia docente en los maestros.



## Método

### Participantes

La muestra está conformada por 120 docentes, entre ellos 95 mujeres y 25 hombres; las edades fluctúan entre 25 y 65 años, 74 docentes de instituciones educativas particulares y 46 de instituciones educativas estatales. Se contaron con un total de 4 instituciones educativas, 2 particulares y 2 estatales. Los participantes fueron 15 docentes de inicial, 85 de primaria y 35 de secundaria. Se realizó una selección de muestreo intencional y no aleatoria al ser un estudio exploratorio debido a la población que se considera para la presente investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Se escogieron a las instituciones educativas por disponibilidad en el acceso y tiempo. Seguidamente, se convocó a los docentes de todos los niveles que colaboraron voluntariamente. Asimismo, para respetar los parámetros éticos, los docentes fueron informados sobre el propósito de la investigación y luego se obtuvo su consentimiento (ver consentimiento informado en el Anexo A).

### Medición

**Ficha de datos sociodemográficos.** Se construyó un cuestionario organizado en categorías que permitirán distinguir las características de los docentes que participan en la investigación. De este modo, se elaboraron preguntas agrupadas de la siguiente manera: (1) *datos generales* la cual indaga sobre la edad, sexo; nombre de la institución en la que enseña (2) *formación académica* que pregunta por el centro de formación del cual egresó, año de egreso, si cuenta con título profesional y si realizó alguna especialidad y cuál es ésta. En cuanto a los (3) *datos laborales*; se explora el grado de enseñanza, curso(s) que enseña, condición y categoría docente, los años de experiencia en toda su trayectoria de docencia. Por último, se pregunta si participó de una capacitación recientemente y cuál fue la temática de ésta (ver ficha de datos en el Anexo B).

**Autoeficacia docente.** La *Escala de eficacia percibida de los maestros* (TSES, Teachers' Self Efficacy Scale, por sus siglas en inglés), mide la propia percepción que tienen los docentes acerca de sus capacidades para promover el aprendizaje en sus alumnos

(Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001). Se utilizará la versión traducida al español por anteriores estudios que aplicaron este instrumento en el contexto local (Drinot, 2012 y Fernández - Arata, 2009). La escala es de aplicación grupal y está compuesta por 24 ítems (escala de 1= nada a 5= bastante) distribuidos en tres áreas: (1) *eficacia para la implicación de los estudiantes* (ítems 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22), la cual se refiere a la percepción sobre la capacidad para mantener el compromiso y motivación en los alumnos para aprender; (2) *eficacia percibida en las prácticas instruccionales* (ítems 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24), es decir, sentido de eficacia en desarrollar e implementar estrategias instruccionales para atender a las necesidades de los alumnos; y (3) *eficacia percibida en el manejo del salón de clase* (3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21), el cual mide el sentido de eficacia para mantener el orden en el aula y ayudar a los alumnos a seguir las normas (Chang y Engelhard, 2015). Cabe mencionar que este último factor es un elemento importante en la enseñanza eficaz y considerado relevante por los docentes principiantes (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001).

Con respecto a las propiedades psicométricas del instrumento, los investigadores encontraron un índice de confiabilidad pertinente con un coeficiente de alfa de Cronbach de la escala total de  $\alpha=.94$ . Las tres subescalas demostraron también fiabilidad pues en el caso de la eficacia para la implicación de los estudiantes se obtiene  $\alpha=.87$ ; en cuanto a la eficacia percibida en las prácticas instruccionales se encuentra  $\alpha=.91$ , y finalmente para la eficacia percibida en el manejo del salón de clase se halla  $\alpha=.90$  (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001). Además, esta escala ha sido validada en América Latina, específicamente en Perú y Chile (Fernández-Arata, 2009; Drinot, 2012; Covarrubias y Mendoza, 2015; Cartagena, 2016).

En Perú, Cartagena (2016) encontró que la fiabilidad de la escala total es aceptable ( $\alpha=.87$ ) a través del método de división por mitades. En cuanto a la fiabilidad de las tres subescalas, la eficacia percibida para optimizar la propia instrucción ( $\alpha=.70$ ), eficacia percibida para gestionar el aula ( $\alpha=.89$ ), eficacia para implicar al estudiante en el aprendizaje ( $\alpha=.89$ ). Por otro lado, Drinot (2012) también halló fiabilidad de la escala en su totalidad ( $\alpha=.97$ ). Asimismo, para comprobar la validez del constructo se realizó la prueba de

esfericidad de Barlett ( $Chi^2 = 1187.14$ ,  $P = .000$ ) y se obtuvo un coeficiente KMO de .64. En el análisis factorial, se demostró la pertinencia de considerar un solo factor dado que el primer factor explicaba el 60.27 % de la varianza total.

Para el presente estudio, mediante el análisis de fiabilidad se halló un alfa de Cronbach de  $\alpha = .92$ , lo cual indica un alto nivel de confiabilidad de la prueba. Ahora, con respecto a la validez, mediante un análisis factorial exploratorio, se halla la esfericidad de Barlett con una significancia de .00 y el índice KMO de .846, lo cual indican buena adecuación entre los ítems de la prueba. De este modo, la estructura factorial presenta 3 componentes que explican el 47.95 % de la varianza. Con respecto a la confiabilidad por áreas, se halló la confiabilidad de cada área, en cuanto a la eficacia percibida para la *implicación del estudiante* ( $\alpha = .79$ ), eficacia percibida para las *prácticas instruccionales* ( $\alpha = .82$ ) y la eficacia percibida para el *manejo de aula* ( $\alpha = .80$ ).

**Satisfacción Laboral.** Escala de satisfacción laboral para docentes: ESLA- Educación (Oros y Main, 2004). El objetivo de este instrumento es medir la satisfacción laboral de los educadores argentinos a través de 33 ítems que se distribuyen en 4 subescalas que se agrupan en dos tipos de factores: 1- Factores extrínsecos: que incluyen las dimensiones de tarea y socio-organizativa y 2- Factores intrínsecos: incluyendo la dimensión de motivación y autorrealización. Cada sub-escala se divide en 2 facetas; Tarea: *Jornada Laboral* (1, 8, 14, 20) y *Ambiente de trabajo* (2, 12, 26); Socio-organizativa: *Comunicación* (3, 5, 9, 13, 15, 17, 19, 33) e *integración* (11, 25, 27, 30); Motivación: *Desgano* (6, 10, 22, 24, 28) e *Incertidumbre* (23, 32) y Autorregulación: *Sentido de logro* (4, 7, 21, 29) y *Vocación* (16, 18, 31).

Con respecto a las propiedades psicométricas, las autoras han reportado un valor de alpha de Cronbach de .88 para la escala total, .85 para el factor extrínseco y .77 para el factor intrínseco (Oros y Main, 2004; Menghi y Oros, 2014). La consistencia interna de las dimensiones es de 0,69 para la subescala tarea; 0,86 para la subescala socio-organizativa; 0,68 para motivación; y 0,74 para autorrealización (Malandar, 2016). La forma de responder tiene las opciones originales: *Fuerte acuerdo, Acuerdo, Neutro, Desacuerdo y Fuerte desacuerdo*.

En el presente estudio esta escala también cuenta con un índice de confiabilidad aceptable al obtener un Alfa de Cronbach de  $\alpha = .93$ . Con respecto a las dimensiones, se encontró que la dimensión *Tarea* ( $\alpha = .37$ ) y la dimensión de *Autorrealización* ( $\alpha = .77$ ) no son confiables ya que son menores a lo esperado ( $p < .80$ ), mientras que las dimensiones de *Socio-Organizativa* ( $\alpha = .90$ ) y la dimensión de *Motivación* ( $\alpha = .85$ ) por lo que son confiables. Con respecto a la validez, la prueba de esfericidad de Barlett fue significativa  $.00$  ( $p < .05$ ) y se obtuvo la prueba de KMO un valor de  $.89$  por lo que se pudo continuar con los análisis. Así, observa una estructura factorial de 4 componentes que explican el 62.58% de la varianza total, con la misma cantidad de ítems correspondientes para cada dimensión del factor extrínseco como el intrínseco; a excepción de la dimensión incertidumbre la cual se agrupó con la dimensión desgano.

## **Procedimiento**

### **Parte 1: Adaptación de la Escala de Satisfacción Laboral.**

Se realizó una validez de criterio de jueces (Hernández et al, 2010), para lo cual se contó con un grupo de profesores de la carrera de psicología educacional quienes fueron los jueces. Se escoge este tipo de validez, porque permite comprobar el grado en que aparentemente el instrumento mide la satisfacción laboral (Hernández et al, 2010). De este modo, a cada juez se le presentó un formato del instrumento que incluirá el protocolo y las propiedades psicométricas para que puedan hacer sus juicios de valor. Cabe mencionar que el objetivo para el presente estudio no es validar la prueba, si no seguir el procedimiento necesario para contar con validez del instrumento.

Así, se hicieron algunas modificaciones como las etiquetas de las opciones de la Escala de Likert para contestar; originalmente eran *Fuerte acuerdo, Acuerdo, Neutro, Desacuerdo, Fuerte desacuerdo*, se cambiaron a criterio de las voces calificadas ya que mantuvo la redacción de todos los ítems originales pues en el contexto no se comprendía el término “*Fuerte desacuerdo*”. Las opciones finales fueron *Muy de acuerdo, Acuerdo, Ni acuerdo ni desacuerdo, Desacuerdo, Muy en desacuerdo*. Por otro lado, se mantuvo la redacción de todos los reactivos puesto que eran lo suficientemente claros y comprensibles.

A partir de estas correcciones, se aplicó un piloto de manera virtual en la cual se convocará vía redes sociales a un grupo de 15 docentes de IE particulares y estatales para identificar claridad de los ítems de ambos instrumentos. Luego, con las correcciones recomendadas por los jueces, se definió un nuevo formato de la escala con las mejoras indicadas y se solicitó nuevamente, a los mismos docentes, que revisen en una segunda oportunidad la versión corregida. En base a esta evaluación, se generará la última versión de la escala. Al final, se formó un cuadernillo con las escalas, la ficha de datos y el consentimiento informado para cada participante.

**Parte 2: Aplicación de los instrumentos.** Primero, se contactó al director(a) de la IE para presentar la propuesta de investigación y obtener la autorización para la aplicación grupal, la cual supone la participación de los docentes de diferentes niveles de enseñanza en el horario y espacio establecido por la institución. Cabe mencionar que las cuatro IE que conforman la muestra solicitaron un informe de resultados de la aplicación de las escalas, acordando entregarles un reporte de sugerencias a partir de los hallazgos.

Con respecto a las consideraciones éticas, luego de leer el consentimiento informado, se reunió a los docentes que aceptaron participar voluntariamente y se les explicó el propósito de su participación era para fines de la investigación como parte del proceso de tesis y que el documento firmado asegura la confidencialidad de los datos obtenidos. Seguidamente, se resolvieron dudas que tenían los docentes acerca de la forma de responder.

### **Análisis de datos**

Los datos serán procesados con el software estadístico IBM SPSS Statistics v22. En primer lugar, se realizaron los análisis descriptivos de los datos recolectados mediante la ficha de datos sociodemográficos. Así, se obtuvieron medidas de tendencia central y la distribución de frecuencias para visualizar las puntuaciones en sus respectivas categorías (Hernández et al., 2010). Luego, se procedió con la evaluación de las propiedades psicométricas de validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados mediante la consistencia interna y el análisis factorial exploratorio. Después, se realizó la prueba de normalidad para evaluar si la muestra tiene una distribución paramétrica o no paramétrica. Finalmente, de acuerdo la prueba de normalidad, se hizo un análisis de correlación de Spearman para comprobar la hipótesis general planteada. Con estos datos, se hicieron los análisis respectivos de los resultados.

## Resultados

El objetivo principal de la presente investigación fue analizar la relación entre las percepciones de autoeficacia de los docentes y sus niveles de satisfacción laboral según el tipo de IE. Para ello, a partir de la prueba de normalidad, se utilizó el puntaje de Kolmogorov-Smirnov pues la muestra es mayor a 50 participantes; así se encontró que la significancia era inferior a .05, por tanto, la muestra se distribuye de forma no paramétrica por lo que se optó por realizar el análisis de correlación con el índice de Spearman.

De esta manera, de acuerdo al coeficiente de Spearman ( $r = .06, p > .05$ ) (ver Tabla 1.1.), no se halló correlación entre los puntajes de autoeficacia docente y la satisfacción laboral para los profesores de IE particular. Por el contrario, en el caso de los IE estatales, la autoeficacia ( $r = .34^*, p < .05$ ), prácticas instruccionales ( $r = .34^*, p < .05$ ), y manejo de aula ( $r = .41^{**}, p < .01$ ), se correlacionan de manera directa y positiva con la dimensión *Motivación* de la Escala de Satisfacción Laboral (ver Tabla 1.2).

Tabla 1.1

*Correlaciones entre Autoeficacia Docente y Satisfacción Laboral de IE particular (N=74)*

	Satisfacción Laboral	Tarea	Socio-organiza tiva	Motivación	Autorrealización
Autoeficacia Docente	.06	.01	-.05	.03	.09
Implicación de los estudiantes	.07	.04	-.06	.06	.14
Prácticas instruccionales	.00	.00	-.07	-.07	.03
Manejo de aula	.08	.00	.00	.10	.09

Nota.  $*p < .05$

Tabla 1.2

*Correlaciones entre Autoeficacia Docente y Satisfacción Laboral de IE estatal (N=46)*

	Satisfacción Laboral	Tarea	Socio-organizativa	Motivación	Autorrealización
Autoeficacia Docente	.16	-.01	.15	<b>.34*</b>	.14
Implicación de los estudiantes	.05	-.01	.06	.21	.05
Prácticas instruccionales	.24	.07	.23	<b>.34*</b>	.21
Manejo de aula	.14	-.12	.12	<b>.41**</b>	.09

Nota. \* $p < .05$  \*\* $p < .01$ 

Con respecto a la muestra total, el coeficiente de Spearman fue de .09 ( $p > .05$ ), es decir, no se halló correlación entre los niveles de autoeficacia docente y el grado de satisfacción laboral de los profesores que participaron en la investigación. No obstante, al realizar las correlaciones no paramétricas entre las áreas de cada escala en la muestra total, se encontró que entre el área de *eficacia percibida para el manejo de aula* de la Escala de Autoeficacia y la dimensión de *motivación* de la Escala de Satisfacción Laboral existe una pequeña correlación positiva  $r = .201$  y con una significancia de .02 ( $p > .05$ ) (Ver Tabla 2). Cabe mencionar que, la dimensión de Motivación comprende las facetas de incertidumbre y desgano que contienen reactivos inversos. Entre las otras áreas de ambas escalas, no se encontró alguna relación estadísticamente significativa.

Tabla 2

*Correlaciones por subescalas de las variables de estudio (N = 120)*

Factores	Tarea	Socio-organizativa	Motivación	Autorrealización
Implicación de los estudiantes	.02	-.00	.08	.11
Prácticas instruccionales	.04	.04	.06	.11
Manejo de aula	-.04	.06	<b>.20*</b>	.01

Nota. \* $p < .05$

Ahora bien, en cuanto a la relación entre autoeficacia docente y satisfacción laboral según el nivel de enseñanza, no se encontraron correlaciones en los niveles de inicial y secundaria (ver Tabla 3.1 y 3.2). Sin embargo, en el caso de los docentes de primaria, las creencias de autoeficacia a nivel global ( $r = .24; p < .05$ ). y la *eficacia percibida para el manejo de aula* ( $r = .26; p < .05$ ) se relacionan directa y positivamente con la dimensión *Motivación* de la Escala de Satisfacción Laboral (Ver Tabla 3.2). En otras palabras, 82 docentes de primaria se sentirían menos desgastados y considerarían su trabajo menos rutinario a medida que aumenta su sentido de eficacia para el manejo del aula y su capacidad de ayudar a sus estudiantes a aprender.

Tabla 3.1  
Correlaciones entre subescalas en inicial (N=13)

	Tarea	Socio-organizativa	Motivación	Autorrealización
Implicación de los estudiantes	.36	.54	.95	.57
Prácticas instruccionales	-.01	-.39	-.22	-.07
Manejo de aula	.02	-.48	-.16	-.10

Tabla 3.2  
Correlaciones entre subescalas en primaria (N= 82)

	Tarea	Socio-organizativa	Motivación	Autorrealización
Autoeficacia docente	.06	.13	<b>.25*</b>	.12
Implicación de los estudiantes	.09	.08	.19	.10
Prácticas instruccionales	.09	.18	.20	.14
Manejo de aula	-.00	.08	<b>.26*</b>	.05

Nota. \* $p < .05$

Tabla 3.3  
*Correlaciones entre subescalas en secundaria (N= 25)*

	Tarea	Socio-organizativa	Motivación	Autorrealización
Implicación de los estudiantes	-.13	-.20	.95	.00
Prácticas instruccionales	-.02	-.15	-.23	.02
Manejo de aula	-.16	.11	.19	.13

Finalmente, para corroborar si los niveles de autoeficacia de los docentes variaban de acuerdo a la cantidad de años de experiencia en la profesión, se analizaron los años por rangos en categorías y las tres áreas de la autoeficacia docente. De este modo, se utilizó el coeficiente de Spearman para correlacionar las variables mencionadas y no se hallaron puntajes significativos ( $p > .05$ ) (Ver Tabla 4). De manera que, para el presente estudio, no se encuentra correlación entre los años de experiencia y la percepción de autoeficacia de los docentes en su práctica.

Tabla 4  
*Correlaciones de Autoeficacia docente según años de experiencia (N=120)*

	Autoeficacia	Implicación de los estudiantes	Prácticas instruccionales	Manejo de aula
Años de experiencia	.08	.08	.06	.10

## Discusión

De acuerdo con la evidencia estadística presentada, a continuación, se discutirá a partir de la revisión previa de la literatura y las posibles investigaciones a futuro. En primer lugar, se explicarán las causas acerca de por qué no guardan relación la autoeficacia docente y satisfacción laboral en los docentes de IE particular. Asimismo, se analizará la correspondencia entre la dimensión de *Motivación* de la Escala de Satisfacción Laboral para el docente (ESLA-Educación) y Autoeficacia docente, así como la eficacia percibida para el manejo del aula en el caso de las IE estatales. Por último, se presentan las conclusiones de la presente investigación y seguidamente las limitaciones y sugerencias.

En tanto, se plantean las siguientes explicaciones para estos resultados, la teoría bifactorial o motivacional (Herzberg, 1959) sobre la cual se construye la Escala de Satisfacción Laboral para el ámbito educativo, toma en cuenta factores extrínsecos e intrínsecos. Estos últimos están conformados por la *Motivación* y la *Autorrealización*, los cuales influyen en un incremento positivo en la dedicación a las labores (Mengui y Oros, 2014) y están vinculados a las aspiraciones de los docentes, satisfacción de necesidades básicas como la realización, el trabajo mismo, responsabilidad y progreso o desarrollo (López, 2005). Por ello, se observa mayor vinculación entre la percepción que tienen un docente sobre sus capacidades para lograr una tarea desafiante como la gestión del aula y el grado de reconocimiento por su desempeño en este aspecto de la enseñanza.

Por otro lado, la satisfacción de los factores extrínsecos no asegura que se produzca un cambio en la conducta del trabajador (Oros y Main, 2004). Así, estos factores influyen en aspectos que distan de la dinámica en la que se construyen las creencias de autoeficacia para lograr objetivos educativos. La dimensión de *Tarea* y *Socio-organizativa* estarían más vinculadas a la afiliación, condiciones de trabajo, calidad de supervisión, entre otros elementos (López, 2005), lo cual implica que se necesitaría de una variable mediadora entre la autoeficacia y la satisfacción laboral entendida desde la teoría bifactorial. De este modo, en la presente investigación se encuentra que estos componentes no guardan relación debido a la diferencia de ámbitos en los que influye. Mientras que la autoeficacia repercute directamente en la evaluación del desempeño y práctica pedagógica, los factores extrínsecos tienen un impacto en las actitudes en forma de una respuesta emocional hacia su trabajo.

Asimismo, estudios afirman que los efectos de la autoeficacia incluyen el incremento de la motivación para enseñar, mayor perseverancia y más probabilidades a quedarse en el puesto (Covarrubias y Mendoza, 2016). Bajo esta idea, la satisfacción que siente un docente al reconocer que logra aplicar estrategias instruccionales que ayudan a sus estudiantes a aprender mejor y que mantiene un orden y organización en el salón de clases que le permite llevar su clase como lo planeado, incluso puede ver como oportunidades los cambios que tenga que realizar para alcanzar logros de aprendizaje (Covarrubias y Mendoza, 2016).

Ahora bien, en las realidades de los IE estatales, los maestros perciben mayor presión de instancias superiores por mejorar su práctica pedagógica de acuerdo a los parámetros designados por el Ministerio de Educación. Así, ellos buscan comprobar sus capacidades para enseñar ya que pasan por constantes evaluaciones (Guadalupe, León, Rodríguez y Vargas, 2017; Díaz y Ñopo, 2016 y OCDE, 2006). De este modo, para los docentes resulta funcional confiar en sus propias capacidades y habilidades para afrontar desafíos en el manejo del aula, lo cual influye de manera positiva en la movilización interna para trabajar día a día, es decir en su motivación para trabajar con entusiasmo y responsabilidad. No obstante, estas creencias no guardan relación con los aspectos más extrínsecos de la satisfacción laboral.

En los estudios en donde la autoeficacia docente influye positivamente en la satisfacción laboral, se entiende a ésta a partir de las recompensas por su desempeño, experiencias de éxito y como una consecuencia de un trabajo eficiente (Turkoglu, Cansoy y Parlar, 2017). Además, la satisfacción de los factores motivacionales no tiene la fuerza suficiente para explicar la conducta laboral (López, 2005), requiere del complemento de los aspectos extrínsecos como las relaciones sociales, el ambiente físico, el tipo de tarea (Oros y Maín, 2004). De este modo, el modelo teórico de la satisfacción laboral se fundamenta en las necesidades que satisface el trabajador a través de su labor cotidiana (Oros et al, 2004).

Otra de las posibles explicaciones al no encontrar correlación entre las variables de estudio podría estar vinculada a las características de la muestra conformada por 120 docentes provenientes de 4 IE y de tres niveles de enseñanza, en donde la mayoría eran de primaria ( $n=85$ ), por lo que también se encuentra en este grupo de docentes una correlación significativa entre el manejo de aula y autoeficacia en su totalidad. Se requiere de mayor representatividad para obtener resultados que expliquen mejor el tipo de relación entre las variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

### **Manejo de aula y motivación**

En cuanto a la correlación entre áreas como el manejo de aula y la motivación, en un estudio de Klassen y Chiu (2010) donde encuestaron a 1430 pre-docentes se encontró que aquellos con mayor autoeficacia para el manejo de aula y para el uso de estrategias instruccionales obtuvieron mayor satisfacción laboral. Es importante resaltar la relación entre cual confirma la relación entre estas áreas al estar vinculadas ambas con la claridad que tienen los maestros para ejercer sus funciones, así como la. Además, en la construcción de la Escala de Autoeficacia Docente, Tschannen-Moran y Hoy (2001) explican el manejo de aula relacionadas con la disciplina, las subescalas de autoeficacia estuvieron correlacionadas con las preferencias por usar estrategias positivas para el manejo de aula, aquellas dirigidas a incrementar y animar a las respuestas deseadas de los estudiantes a través de la retroalimentación positiva, fomento, atención y premios (Emmer y Hammock, 1990, citado en Tschannen-Moran y Hoy, 2001)

En cuanto a la incidencia de los años de experiencia en los niveles de autoeficacia, en el presente estudio no se encontraron diferencias significativas entre las categorías de años de labor en las aulas y los juicios sobre sus propias capacidades pedagógicas. De acuerdo a Tschannen – Moran y Johnson (2011) indican que la experiencia docente no constituye una variable mediadora en la eficacia para la enseñanza de comunicación. Asimismo, Bandura (1999) afirma que “la experiencia tiene un gran poder de influencia en los sentimientos de eficacia en los profesores”, por lo que aún se requiere mayor investigación con una mayor cantidad de docentes para cada categoría de tiempo de experiencia.

Se contaron con algunas limitaciones; la escala de Satisfacción Laboral es usada por primera vez en el país por lo que aún requiere validación con una mayor muestra de docentes con determinadas características. En relación a ello, para el presente estudio el tamaño de la muestra fue bastante dispersa y diversa en sus características sociodemográficas, lo cual limitó el alcance de los resultados. Asimismo, la relación teórica entre ambos constructos tiene pocos aspectos en común por lo que sólo se halla una correlación significativa entre motivación y el *manejo de aula* y la autoeficacia docente.

Para futuras investigaciones se recomienda tomar en cuenta variables mediadoras entre autoeficacia docente y satisfacción laboral como el clima laboral y autoeficacia colectiva en un contexto con determinadas características. Además, contemplar un modelo teórico que explique la manera de vincularse las variables de estudio y guíe el comportamiento de las variables en

contextos con diversidad de elementos importantes para la satisfacción laboral. Asimismo, se puede explorar el efecto entre factores intrínsecos como la motivación para enseñar y la eficacia percibida para el manejo de aula. Finalmente se sugiere ajustar más los criterios de inclusión para el muestreo.

En conclusión, la dimensión Motivación de la Escala de Satisfacción Laboral para docentes (Oros y Maín, 2004) se encuentra directa y fuertemente relacionada con las creencias para la eficacia en el manejo de aula en los docentes de IE estatales debido a las características laborales y las necesidades educativas que enfrentan en el aula cotidianamente.



## Referencias

- Allinder, R. (1994) The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86–95.
- Ashton, P. & Webb, R. (1986) Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement. New York: Longman.
- Arbaiza, L. (2010). *Comportamiento Organizacional: bases y fundamentos*. Argentina: Cengage Learning.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman
- Bandura, A. (1999) Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En: Bandura, A. (Ed.). *Autoeficacia cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Bandura, A. (2004) The growing primacy of perceived efficacy in human self-development, adaptation and change. En: Salanova, M., Grau, R., Cifre, E., Llorens, S. y García - Renedo, M. (eds.) *Nuevos horizontes en la investigación sobre autoeficacia*. Castellon: Universitat Jaume. Servicio de Comunicación y Publicaciones.
- Barraza, M. y Ortega, M. (2009). Satisfacción laboral en instituciones formadoras de docentes. Un primer acercamiento. Ponencia presentada en el X Congreso de Investigación Educativa, Veracruz, México.
- Bielicki, S. M. (2014). Novice, Rural New York State Teacher Perceptions of their Classroom Management and how these perceptions affect their Job Satisfaction and retention. Recuperado de <http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2014&context=doctoral>
- Borgogni, L., Dello Russo, S., Miraglia, M., & Vecchione, M. (2013). The role of self-efficacy and job satisfaction on absences from work in a privatized organization. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 63, 129- 136.
- Butt, G., Lance, A., Fielding, A., Gunter, H., Rayner, S., & Thomas, H. (2005). Teacher job satisfaction: Lessons from the TSW pathfinder project. *School Leadership and*

- Management, 25(5), 455-471. <http://dx.doi.org/10.1080/13634230500340807>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy Beliefs as Determinants of Teachers' Job Satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821-832. doi:10.1037/0022-0663.95.4.821
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44 (6), 473–490.  
doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.001
- Cartagena, M. (2016). *Uso pedagógico de facebook y su contribución en la autoeficacia docente*. Tesis para obtener el grado de maestría en Integración e Innovación Educativa de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Castro-Carrasco, P., Porra, C., Flores, A., Narea, M., & Lagos, A. (2012). Self- effectiveness for Resolving Conflicts among Teachers. *Educación y Educadores*, 15(2), 265-288.
- Çevik, G. (2017) The Roles of Life Satisfaction, Teaching Efficacy, and Self-esteem in Predicting Teachers' Job Satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*. 5 (3). 338-346.
- Chamundeswari, S. (2013) Job Satisfaction and Performance of School Teachers [Satisfacción laboral y rendimiento de los profesores en la IE]. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3 (5), 420-428.
- Chanez, F., Guerrero, A. & Guerra, J. (2006). La satisfacción hacia el trabajo. Un análisis basado en las teorías de las expectativas y de equidad. *Administración y organizaciones, Revista Interdisciplinar*, 9 (17)
- Chang, M., & Engelhard, G. (2015). Examining Teacher Sense of Efficacy Scale at the Item Level with Rasch Measurement Model. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 1-15. doi: 10.1177/0734282915593835
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of*

*Educational Psychology*, 104 (4), 1189-1204. doi:10.1037/a0029356

Covarrubias, C. y Mendoza, M. (2015). Sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos desde las perspectivas de género y experiencia. *Estudios pedagógicos. Valdivia*, 41 (1), 63-78.

Covarrubias, C. y Mendoza, M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile. *Estudios hemisféricos y polares*, 4 (2), 107-123.

Crossman, A. & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration and Leadership*, 34 (1), 29-46.

doi: 10.1177/1741143206059538

Darling - Hammond, L. (2011) *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*

Barcelona: Ariel.

Demirdag, S. (2015) Assessing teacher self-efficacy and job satisfaction: Middle school teachers. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 5 (3), 35-43.

Demirdag, S (2015). Self-assessment of middle school teachers: Classroom management and discipline referrals. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 6(2), 45-55.

Díaz, J. y Ñopo, H. (2016) La carrera docente en el Perú. En: *Investigación para el desarrollo en el Perú. Once balances*. Lima: GRADE

Drinot, M. (2012). *La autoeficacia docente en la práctica pedagógica*. Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Psicología Educacional. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Evans, L. (1997). Understanding teacher morale and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 13 (8), 831-845. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00027-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00027-9)

- El-Sahili, L. (2012) *Burnout... y docencia, un recorrido por el sentimiento gradual de desilusión y desgaste en la profesión educativa, sus consecuencias y soluciones*. México: Trillas.
- Fernández-Arata, J. (2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, *Universitas Psychologica*, 7(2). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=647/64770207>
- Feather, N. T., & Rauter, K. A. (2004). Organizational citizenship behaviors in relation to job status, job insecurity, organizational commitment and identification, job satisfaction, and work values. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77 (1), 81-94. [doi: 10.1348/096317904322915928](https://doi.org/10.1348/096317904322915928)
- Fournies, F. (1991) *Técnicas de dirección de personal. Cómo instruir para aumentar el rendimiento*. España: McGraw-Hil
- Guerrero E. (2003) Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anal Psicol*. 19(1), 145-158
- Gamsız, Ş., Yazıcı, H. & Altun, F., (2013) Type of personality, stress resources, self-efficacy and job satisfaction among teachers. *Turkish Studies*, 8 (8), 1475-1488.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation, *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569–582.
- Gómez, L. (2000) “Marco de intervención en la prevención del estrés y resolución de conflictos docentes”. En L. Gómez; J. Carrascosa (coords): *Prevención del estrés profesional docente*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Good, T. & Brophy, J. (2003). *Looking in classrooms (9<sup>th</sup> Ed.)*. Boston: Allyn & Bacon
- Gilbert, R., Adesope, O., & Schroeder, N. (2014) Efficacy beliefs, job satisfaction, stress and their influence on the occupational commitment of English medium content teachers in the Dominican Republic. *Educational Psychology*, 34, 876-899. [doi: 10.1080/01443410.2013.811493](https://doi.org/10.1080/01443410.2013.811493).

- Guadalupe- Mendizábal, C., León, J., Rodríguez, J. y Vargas, S. (2017) Estado de la educación en el Perú: análisis y perspectivas de la educación básica. Lima: GRADE a través del Proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú.
- Herzberg, F. (1980) *Una vez más: ¿Cómo motivar a los trabajadores?* Bilbao: Deusto.
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127, 376–407.
- Kahraman, N. (2014) Investigating the relationship between science teachers' self-efficacy, work environment and their job satisfaction based on TIMS 2011. *Journal of Theory and Practice in Education*, 10 (4), 1091-1101.
- Klassen, R. & Chiu, M. (2010) Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 741-756. doi: 10.1037/a0019237
- Klassen, R., & Chiu, M. (2011) The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 114-129. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>.
- Klassen, R., Wilson, E., Siu, A., Hannok, W., Wong, M., Wongsri, N. (2013) Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1289-1309. [doi: 10.1007/s10212-012-0166-x](https://doi.org/10.1007/s10212-012-0166-x).
- Krichesky, G. y Murillo, J. (2011) Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de IE. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), 65-83.
- Lawler, E., & Porter, L. (1967) The effects of performance on job satisfaction.

*Industrial Relations: A Journal of Economy and Society*, 7  
(1), 20-28. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-232x.1967.tb01060.x>

Lent, R., Brown, S. & Hackett (1994) Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior* 45(1),79-122 doi: 10.1006/jvbe.1994.1027

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2008). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer Reporte SERCE. Santiago de Chile: Oreal/Unesco.

Malander, N. (2016). Síndrome de Burnout y Satisfacción Laboral en Docentes de Nivel Secundario. *Ciencia & trabajo*, 18 (57), 177-182.

Marchesi, A. y Díaz, T. (2012) *Las emociones y los valores del profesorado*. Madrid: Fundación Santa María.

Menghi, M. y Oros, L. (2014) Satisfacción laboral y síndrome de burnout en docentes de nivel primario. *Revista de Psicología*. 10 (29), 47-59.

Moè, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010) When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26 (5), 1145-1153.

Murillo, J. y Román, M. (2012) Formación, motivación y condiciones laborales de los docentes de primaria en Perú. *Revista Peruana de Investigación Educativa* . 4, 7-42.

Newstrom, J. (2011) *Organizational Behavior: Human Behavior at Work [Connect Learn Succeed](#)*. McGraw-Hill/Irwin, 453-456.

OCDE (2016). *Avanzando hacia una mejor educación para Perú*. Lima: OCDE

Oros, L. & Main, M. (2004) ESLA-educación: una escala para evaluar la satisfacción laboral de los docentes. *Revista Internacional de Estudios en Educación* , 4 (1), 20-34.

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

- Perea, K., y Castro, R. (2016) *Estudio comparativo de satisfacción laboral de docentes de un IE estatal y un IE privado*. Tesis para optar el Título de Licenciatura en Psicología.  
Lima: Universidad San Ignacio de Loyola
- Peng, Y. & Mao, C. (2015) The Impact of Person–Job Fit on Job Satisfaction: The Mediator Role of Self Efficacy. *Social Indicators Research* 121 (3), 805-813.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Recuperado de <http://goo.gl/3YPvkQ>.
- Portocarrero, E. (2014) Desarrollo profesional y autoeficacia docente del profesor universitario. Universidad Nacional Hermilio Valdizán-Huánuco. *Revista de Investigación en Psicología*, 17(1), 81-91.
- Prussia, G., Anderson, J., & Manz, C. (1998). Self-leadership and performance outcomes: The mediating influence of self-efficacy. *Journal of Organizational Behavior*, 19 (5), 523-538.
- Rivero, J. (2010), “Teacher performance and its impact on the quality of education in Peru”, Policy Paper, FOCAL (Canadian Foundation for the Americas), Ottawa, Canada.
- Robalino, M. y Körner, A. (Coord.) (2005) *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile: ORELAC-UNESCO.
- Ross J. (1998) The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed.) *Advances in research on teaching*, 7 , 49-74, Greenwich: JAI Press
- Salazar A. Factores predictores de la satisfacción laboral de las educadoras de Belice. *Revista Internacional de Estudios en Educación*. 2002; 2(1):23-59.
- Salinas, C.; Laguna, J. y Mendoza, M. (1994) “La satisfacción laboral y su papel en la evaluación de la calidad de la atención médica”. *Salud Pública*, 36 , 22-29.
- Saricam, H., & Sakiz, H. (2014). Burnout and teachers' self-efficacy among teachers working in special education in Turkey. *Educational Studies*, 40, 423e437. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.90.3.528>.

- 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. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27 , 1029-1038. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114, 68-77. <http://dx.doi.org/10.2466/14.02.PRO.114k14w0>.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017) Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education* 67, 152-160. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>
- Sun, A., & Xia, J. (2018). Teacher-perceived distributed leadership, teacher self-efficacy and job satisfaction: A multilevel SEM approach using the 2013 TALIS data. *International Journal of Educational Research*, 92, 86-97.
- Taylor, D. L. & Tashakkori, A. (1995) Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teacher's sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63 (3), 217-230. <http://dx.doi.org/10.1080/00220973.1995.9943810>
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 , 202-248.
- Tsouloupas, C., Carson, R., Matthews, R., Grawitch, M. & Barber, L. K. (2010) Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30 (2), 173-189. doi:10.1080/01443410903494460

- Tran, V. D. (2015) Effects of Gender on Teachers' Perceptions of School Environment, Teaching Efficacy, Stress and Job Satisfaction. *International Journal of Higher Education*, 4 (4), 147-157.
- Türkoglu, M. E., Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examining Relationship between Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5 (5), 765-772.
- UNESCO (2017) *Una mirada a la profesión docente en el Perú: futuros docentes, docentes en servicio y formadores de docentes*. Instituto de Estudios Peruanos, Lima: Perú
- Ventura, Z. (2012). *Satisfacción laboral en docentes-directivos con sección a cargo en cuatro instituciones de educación inicial pertenecientes a la UGEL 7*. Tesis para optar el grado de Magister en Educación con mención en Gestión Educativa. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 861-879. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00040-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00040-2)
- Woolfolk- Hoy, A. & Spero, R. (2005) Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of Four Measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Yeo, L., Ang, R., Chong, W., Huan, V., y Quek, C. (2008). Teacher Efficacy in the Context of Teaching Low Achieving Students. *Current Psychology*, 27 (3), 192 - 204. doi: 10.1007/s12144-008-9034-x.
- Zee, M. & Koomen, H. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 86, 981-1015. doi: 10.3102/0034654315626801

## Apéndices

### Apéndice A – Consentimiento informado

El propósito de este documento es brindar a los y las participantes de esta investigación una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella.

La presente evaluación será realizada por Sara Bellido Ayala, estudiante del 12vo ciclo de la Especialidad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, como parte del curso Seminario de Tesis. El propósito de esta investigación es conocer la percepción que los docentes tienen sobre sus propias habilidades y capacidades en su práctica pedagógica, así como los estilos de enseñanza que presentan.

Si usted accede a participar, se le pedirá responder tres cuestionarios, lo que le tomará aproximadamente 20 minutos de su tiempo. Su participación será voluntaria y podrá finalizarla en cualquier momento sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómodo(a) frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento del (la) estudiante y abstenerse de responder.

La información que usted provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo de la evaluación, es libre de formular las preguntas que considere pertinentes.

Muchas gracias por su participación.

Yo doy mi consentimiento para participar en la investigación y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre la evaluación mencionada anteriormente y he tenido la oportunidad de discutir sobre la misma y hacer preguntas. Entiendo que puedo finalizar mi participación en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

---

Nombre del (de la) participante

Firma

Fecha

Sara Jacoby Bellido Ayala

---

Nombre de la responsable

Firma

Fecha

**Apéndice B - Ficha de datos****Marca con un aspa o responde en las líneas punteadas.**

- Sexo:

F	M
---	---

- 

- Edad: .....

- Nombre de la institución en la que enseña: .....

- Grados a los que enseña en primaria:

1°	2°	3°	4°	5°	6°
----	----	----	----	----	----

Cursos: .....

- Años de docencia en esta institución:

.....

- Años de docencia en general:

.....

- Institución de formación profesional:

Universidad	Instituto superior	Pedagógico
Otro: .....		

- Título o grado académico:

<b>Título Profesional</b>	Bachiller	Licenciado	Maestría	Estudios postgrado	Otros: .....
-------------------------------	-----------	------------	----------	-----------------------	-----------------

- Año de egreso del centro de formación:

.....

- Especialidad:

.....