



MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

**RELACIÓN ENTRE LA AUTOEFICACIA DOCENTE, EL ESTILO DE
ENSEÑANZA Y LA SATISFACCIÓN DEL ESTUDIANTE CON EL DESEMPEÑO
DE LOS DOCENTES DE CURSOS BÁSICOS DE PRIMER CICLO, DE UNA
UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA, 2019-I**

PRESENTADO POR:

**Luis Miguel Ajalcriña Quispe
Luis Alberto Calderón Moretti
Rodrigo Llontop Céspedes
Mary Roxana Salazar Calderón**

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE
MAESTRO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA**

ASESOR: MG. MARIA MARTIN BOGDANOVICH

LIMA –PERÚ

2021

“Todo el que recuerda su propia educación, recuerda a sus maestros, no los métodos o técnicas. El maestro es el corazón del sistema educativo”

Sidney Hook

Dejamos constancia de nuestro agradecimiento a
todos aquellos que de alguna forma u otra,
proporcionaron su colaboración y soporte al realizar
este trabajo de investigación.

RESUMEN

El trabajo de investigación tiene como propósito determinar la relación entre la autoeficacia docente, el estilo de enseñanza y la satisfacción del estudiante con el desempeño de sus docentes. Se evaluaron a 32 profesores dictantes de cursos básicos de ciencias y humanidades, del primer ciclo, de la modalidad pregrado presencial de una universidad privada en Lima. El enfoque empleado fue cuantitativo, su alcance descriptivo-correlacional y el diseño no experimental de corte transversal. Se aplicó una escala de autoeficacia docente y un inventario de estilos de enseñanza, ambos estandarizados y también un cuestionario de satisfacción del estudiante diseñado por la institución en la que se realizó el estudio. Los resultados muestran que los profesores evaluados poseen una autoeficacia alta, con mayor competencia en estrategias de planificación de la enseñanza, predomina como estilo primario de enseñanza el Modelo personal y la satisfacción que tienen los estudiantes con su desempeño docente es promedio. Se hallaron relaciones significativas bajas y moderadas que indican que los docentes con mayor autoeficacia son los Facilitadores ($\rho=.37$), los docentes autoeficaces que usan estrategias para planificar la enseñanza y evaluar el aprendizaje son los que tienen mejores resultados de satisfacción ($\rho=.36$ y $\rho=.37$) y que los estudiantes se sienten menos satisfechos con los docentes de estilo Delegador ($\rho=-.38$). Se recomienda continuar con las investigaciones pues estas variables influyen en los profesores, sus prácticas pedagógicas y en la satisfacción de los estudiantes. Comprender las necesidades profesionales, así como las características de los docentes, permitirá fomentar la calidad en la educación y satisfacer las demandas de los actores de la comunidad educativa.

Palabras clave: autoeficacia docente, estilo de enseñanza, satisfacción del estudiante, desempeño docente.

ABSTRACT

The purpose of the research work is to determine the relationship between teacher self-efficacy, teaching style and student satisfaction with the performance of their teachers. 32 lecturers of basic courses, science and humanities, of the first cycle, of the face-to-face undergraduate modality, from a private university in Lima were evaluated.

The approach used was quantitative, its scope descriptive correlational and non-experimental design. A teacher self-efficacy scale, an inventory of teaching styles, both standardized, and a student satisfaction questionnaire designed by the institution where the study was carried out were used. The results show that the evaluated teachers have high self-efficacy, with greater competence in teaching planning strategies, the Personal Model predominates as the primary teaching style and the satisfaction that students have with their teaching performance is average. Low and moderate significant relationships were found between some dimensions of the variables studied that indicate that: teachers with the highest self-efficacy are Facilitators ($\rho = .37$), self-effective teachers who use strategies to plan teaching and evaluate learning are those who have better satisfaction results ($\rho = .36$ and $\rho = .37$) and that students feel less satisfied with Delegator-style teachers ($\rho = -.38$). In conclusion, it is recommended to continue with the investigations as these variables influence the teachers, their pedagogical practices and the satisfaction of the students. Understanding the professional needs, as well as the characteristics and personal interests of teachers, will promote quality in education and satisfy the demands of the actors in the educational community.

Keywords: teaching self-efficacy, teaching style, student satisfaction, teaching performance.

ÍNDICE DE CONTENIDO

DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTO.....	iii
RESUMEN.....	iv
ABSTRACT.....	v
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
1.1. Situación problemática.....	1
1.2. Preguntas de investigación.....	4
1.2.1. Pregunta general.....	4
1.2.2. Preguntas específicas.....	4
1.3. Objetivos de la investigación.....	5
1.3.1. Objetivo general.....	5
1.3.2. Objetivos específicos.....	5
1.4. Justificación.....	6
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	8
2.1. Antecedentes de la investigación.....	8
2.1.1. Antecedentes internacionales.....	8
2.1.2. Antecedentes nacionales.....	13
2.2. Bases teóricas.....	18
2.2.1. Autoeficacia docente.....	18
2.2.1.1. La autoeficacia: origen.....	19
2.2.1.2. La teoría social cognitiva: aportes y fundamentos teóricos.....	20
2.2.1.3. La autoeficacia docente.....	33
2.2.1.4. La autoeficacia docente del profesor universitario y su evaluación.....	47
2.2.2. Estilo de enseñanza.....	57
2.2.2.1. Evolución de la concepción de estilo de enseñanza.....	58
2.2.2.2. El modelo de estilo de enseñanza de Grasha.....	63
2.2.2.3. El estilo de enseñanza y su evaluación.....	74
2.2.3. Satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes.....	77
2.2.3.1. Calidad educativa y su evaluación.....	77
2.2.3.2. Satisfacción del estudiante y su evaluación.....	83
2.2.3.3. El desempeño de los docentes y su evaluación.....	86

2.2.3.4.	La satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes y su evaluación	95
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA		99
3.1.	Enfoque, alcance y diseño	99
3.2.	Matrices de alineamiento.....	100
3.2.1.	Matriz de consistencia.....	100
3.2.2.	Matriz de operacionalización	100
3.3.	Población y muestra	108
3.4.	Técnicas e instrumentos	112
3.4.1.	Técnica	112
3.4.2.	Instrumentos	112
3.4.2.1.	Escala de autoeficacia docente	113
3.4.2.2.	Inventario de estilo de enseñanza	115
3.4.2.3.	Encuesta de satisfacción del estudiante	116
3.5.	Aplicación de instrumentos	116
CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y ANÁLISIS		118
4.1.	Resultados de autoeficacia docente	118
4.1.1.	Datos preliminares	118
4.1.2.	Bloque 1: Autoeficacia docente individual	124
4.1.2.1.	Percepción de capacidad para realizar estrategias didácticas	124
4.1.2.2.	Percepción de frecuencia para poner en práctica las estrategias didácticas.....	125
4.1.2.3.	Percepción general de autoeficacia docente individual.....	125
4.1.2.3.1	Relación entre la percepción de capacidad y de frecuencia	131
4.1.3.	Bloque 2: Fuentes de autoeficacia.....	136
4.1.4.	Bloque 3: Autoeficacia docente colectiva.....	138
4.1.5.	Bloque 4: Otras variables relacionadas	140
4.1.6.	Relaciones: autoeficacia docente (individual y colectiva), fuentes de información, y otras variables	143
4.2.	Resultados del estilo de enseñanza.....	148
4.3.	Resultados de la satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes..	157
4.4.	Relación entre Variables	159
4.4.1.	Relación entre Autoeficacia docente y Estilo de Enseñanza.....	161

4.4.1.1.	Autoeficacia docente individual y estilo de enseñanza	162
4.4.1.2.	Fuentes de autoeficacia y estilo de enseñanza.....	165
4.4.1.3.	Autoeficacia docente colectiva y Estilo de enseñanza	167
4.4.1.4.	Otras variables de autoeficacia y Estilo de enseñanza	168
4.4.2.	Relación entre Autoeficacia docente y Satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes.....	169
4.4.2.1.	Autoeficacia docente individual y satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes.....	170
4.4.2.2.	Fuentes de autoeficacia y satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes	174
4.4.2.3.	Autoeficacia docente colectiva y satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes	175
4.4.2.4.	Otras variables de autoeficacia y satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes	176
4.4.3.	Relación entre Estilo de enseñanza y Satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes.....	177
CAPÍTULO V. PROPUESTA DE SOLUCIÓN		181
5.1.	Objetivos	182
5.1.1.	Objetivo general	182
5.1.2.	Objetivos específicos	182
5.2.	Actividades.....	183
5.2.1.	Etapa 1: Planificación	183
5.2.2.	Etapa 2: Implementación.....	183
5.2.2.1.	Formación docente inicial	184
5.2.2.2.	Formación docente continua.....	184
5.2.3.	Etapa 3: Evaluación.....	189
5.3.	Cronograma de ejecución	190
5.4.	Análisis costo-beneficio	193
CONCLUSIONES.....		195
RECOMENDACIONES		199
BIBLIOGRAFÍA		201

ANEXOS

Anexo A. Escala de autoeficacia docente.....	221
Anexo B. Baremo Autoeficacia Capacidad.....	225
Anexo C. Baremo Autoeficacia Frecuencia	226
Anexo D. Baremo Autoeficacia individual	227
Anexo E. Inventario de Estilos de enseñanza.....	228
Anexo F. Baremo de Estilos de enseñanza.....	230
Anexo G. Encuesta de Satisfacción del estudiante. (Universidad privada).....	231
Anexo H. Consentimiento	232
Anexo I. Baremo Encuesta de satisfacción	233
Anexo J. Estadísticos Kolmogorov-Smirnov y Shapiro Wilk.....	234
Anexo K. Estadísticos Alpha de Cronbach	235
Anexo L. Estadísticas de total elemento Autoeficacia Capacidad	236
Anexo M. Estadísticas de total elemento Autoeficacia Frecuencia.....	237
Anexo N. Estadísticas de total elemento Fuentes de autoeficacia.....	238
Anexo O. Estadísticas de total elemento Autoeficacia colectiva	239
Anexo P. Estadísticas de total elemento Estilos de enseñanza.....	240
Anexo Q. Estadísticas de total elemento Satisfacción del estudiante.....	241
Anexo R. Consolidado de respuestas	242
Anexo S. Mapa de procesos de la Gestión de la Calidad de la IES en la que se realizó la investigación.....	248
Anexo T. Extracto del PEI 2020-2024 de la Institución investigada	249

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Variables que influyen en el procesamiento cognitivo de la información derivada de las Fuentes de Autoeficacia y su desarrollo.....	30
Tabla 2 Distinciones entre autoeficacia y otros conceptos.....	32
Tabla 3 Autoeficacia y estrategias en el aula: diferencias docentes.....	37
Tabla 4 Características de los centros con alta autoeficacia docente colectiva.....	46
Tabla 5 Estrategias dimensión Planificar.....	48
Tabla 6 Estrategias dimensión Implicar.....	49
Tabla 7 Estrategias dimensión Interactuar.....	50
Tabla 8 Estrategias dimensión Evaluar.....	50
Tabla 9 Fuentes de auto-eficacia del maestro.....	51
Tabla 10 Autoeficacia colectiva del profesor.....	52
Tabla 11 Otras variables de Autoeficacia.....	53
Tabla 12 Diferencias entre docentes con alta y baja autoeficacia.....	54
Tabla 13 Estrategias didácticas y docencia autoeficaz.....	56
Tabla 14 Características del estilo y perspectivas de investigación.....	61
Tabla 15 Estilos de enseñanza.....	66
Tabla 16 Clusters de estilos enseñanza - aprendizaje y Métodos de enseñanza.....	69
Tabla 17 Requerimientos para enseñar en cada clúster.....	70
Tabla 18 Roles docentes.....	71
Tabla 19 Factores de adopción de un estilo de enseñanza.....	73
Tabla 20 Instrumentos de evaluación del estilo de enseñanza.....	74
Tabla 21 Ítems de Inventario de estilos de enseñanza de Grasha.....	75
Tabla 22 Ítems del Cuestionario de satisfacción del estudiante.....	98
Tabla 23 Matriz de consistencia.....	101
Tabla 24 Matriz de operacionalización.....	102
Tabla 25 Distribución en función del sexo.....	108
Tabla 26 Distribución acorde a la edad.....	109
Tabla 27 Distribución en función del área de enseñanza.....	110
Tabla 28 Distribución en función del tipo de contrato.....	110
Tabla 29 Distribución en función del grado académico.....	111
Tabla 30 Distribución en función de la profesión.....	119
Tabla 31 Distribución en función al tiempo de experiencia en la docencia.....	120

Tabla 32 Distribución en función al tiempo de experiencia profesional.....	121
Tabla 33 Distribución en función a la participación en capacitaciones pedagógicas.....	121
Tabla 34 Distribución en función al tipo de formación pedagógica.....	122
Tabla 35 Distribución en función del curso dictado.....	123
Tabla 36 Estadísticas descriptivas Autoeficacia docente- Capacidad.....	125
Tabla 37 Estadísticas descriptivas Autoeficacia docente Frecuencia.....	125
Tabla 38 Estadísticas descriptivas Autoeficacia docente individual.....	127
Tabla 39 Promedios de ítem en cada escala de Autoeficacia docente.....	128
Tabla 40 Distribución en función del nivel de Autoeficacia.....	131
Tabla 41 Relación Planificación Capacidad-Frecuencia.....	132
Tabla 42 Relación Implicación Capacidad-Frecuencia.....	133
Tabla 43 Relación Interacción Capacidad-Frecuencia.....	134
Tabla 44 Relación Evaluación Capacidad-Frecuencia.....	135
Tabla 45 Relación Dimensiones Autoeficacia docente Capacidad-Frecuencia.....	136
Tabla 46 Estadísticas descriptivas Fuentes de autoeficacia.....	137
Tabla 47 Estadísticas descriptivas Autoeficacia colectiva.....	138
Tabla 48 Promedios ítem Fuentes de información de la autoeficacia.....	140
Tabla 49 Descriptivos de otras fuentes de autoeficacia.....	141
Tabla 50 Descriptivos Satisfacción del docente (v1) y Apoyo por la institución (v6).....	141
Tabla 51 Descriptivos Preparación (v3) y Responsabilidad (v4).....	142
Tabla 52 Descriptivos Permanencia en la profesión (v7).....	142
Tabla 53 Descriptivos Influencia en el aprendizaje (v5).....	143
Tabla 54 Relación entre eficacia individual docente y fuentes de información de autoeficacia.....	144
Tabla 55 Relación entre Autoeficacia individual y colectiva.....	145
Tabla 56 Relación Autoeficacia individual y otras variables.....	146
Tabla 57 Relación Fuentes de información de autoeficacia y Autoeficacia colectiva.....	147
Tabla 58 Relación Fuentes de información de autoeficacia y otras variables.....	147
Tabla 59 Relación entre Autoeficacia colectiva y Otras variables.....	148
Tabla 60 Descriptivos Estilo de enseñanza.....	149
Tabla 61 Distribución docente en función del nivel en cada Estilo de enseñanza.....	152
Tabla 62 Distribución de docentes en función al Estilo primario de enseñanza.....	152
Tabla 63 Distribución de docentes en función del clúster de enseñanza.....	153
Tabla 64 Estilos primarios de enseñanza de cada docente.....	156

Tabla 65 Promedios de cada ítem Estilo de enseñanza	157
Tabla 66 Promedios de cada ítem y por dimensión de Satisfacción con el desempeño.....	157
Tabla 67 Distribución docente en función del grado de Satisfacción con el desempeño...	159
Tabla 68 Promedio de cada docente en función de la satisfacción del estudiante con su desempeño	159
Tabla 69 Distribución docente según estilo de enseñanza, Autoeficacia y Satisfacción ...	160
Tabla 70 Distribución de docentes en función del nivel de Autoeficacia y el Estilo de enseñanza.....	162
Tabla 71 Relación Autoeficacia docente individual y Estilo de enseñanza	163
Tabla 72 Relación entre Autoeficacia docente-capacidad y Estilo de enseñanza	164
Tabla 73 Relación entre Autoeficacia docente-frecuencia y Estilo de enseñanza	165
Tabla 74 Relación Fuentes de autoeficacia y Estilo de enseñanza.....	166
Tabla 75 Relación Autoeficacia colectiva y Estilo de enseñanza	167
Tabla 76 Relación otras variables de Autoeficacia y Estilo de enseñanza	168
Tabla 77 Distribución docente en función de la Autoeficacia y la Satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes	169
Tabla 78 Relación Autoeficacia individual y Satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes.....	171
Tabla 79 Relación Autoeficacia capacidad y Satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes.....	172
Tabla 80 Relación Autoeficacia docente-frecuencia y Satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes.....	173
Tabla 81 Fuentes de autoeficacia y Satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes	174
Tabla 82 Autoeficacia colectiva y Satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes	176
Tabla 83 Otras variables de autoeficacia y Satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes.....	177
Tabla 84 Distribución docente en función del Estilo de enseñanza y el grado de Satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes	178
Tabla 85 Relación Estilo de enseñanza y Satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes	179
Tabla 86 Cronograma de ejecución de la propuesta.....	191
Tabla 87 Presupuesto.....	193

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Elementos del Determinismo Recíproco de Bandura.	20
Figura 2. Noción de Agencia de Bandura.....	21
Figura 3. Capacidades humanas básicas según Bandura.	22
Figura 4. Resultados y Autoeficacia: Expectativas.	23
Figura 5. Dimensiones de la Autoeficacia de Bandura.	25
Figura 6. Procesos mediadores Autoeficacia – Conducta.	26
Figura 7. Fuentes de Autoeficacia de Bandura.....	28
Figura 8. Dimensiones en la escala de autoeficacia de Bandura.	38
Figura 9. Tschannen-Moran, Woolfolk- Hoy y Hoy: Modelo..	41
Figura 10. Goddard, Woolfolk -Hoy: Modelo.....	43
Figura 11. Influencia de la cohesión y rendimiento en la autoeficacia colectiva docente. ..	44
Figura 12. Dimensiones de la autoeficacia docente en la universidad.	48
Figura 13. Sugerencias para desarrollar una autoeficacia docente individual.....	55
Figura 14. Sugerencias para desarrollar una autoeficacia docente colectiva.	55
Figura 15. Ejemplo de actividades en función del estilo de enseñanza.	68
Figura 16. Maneras de entender la calidad educativa.....	80
Figura 17. Atributos del docente de excelencia: Competencias genéricas.....	88
Figura 18. Atributos del docente de excelencia: competencias pedagógicas.	89
Figura 19. Atributos del docente de excelencia: competencias disciplinares.....	89
Figura 20. Modelos de evaluación docente..	94
Figura 21. Modelo de Dunkin y Biddle.....	97
Figura 22. Porcentaje de la muestra en función del sexo	108
Figura 23. Porcentaje: edad de los docentes.....	109
Figura 24. Porcentaje: área de enseñanza.....	110
Figura 25. Porcentaje: tipo de contrato.....	111
Figura 26. Porcentaje de docentes en función del grado académico	111
Figura 27. Porcentaje en función de la profesión del docente.....	119
Figura 28. Porcentaje en función al tiempo de experiencia en la docencia.....	120
Figura 29. Porcentaje en función al tiempo de experiencia profesional.....	121
Figura 30. Porcentaje en función a la participación en capacitaciones pedagógicas	122
Figura 31. Porcentaje en función al tipo de formación pedagógica	123

Figura 32. Porcentaje en función del curso dictado.....	124
Figura 33. Porcentaje de la muestra en función al Estilo primario de enseñanza	153
Figura 34. Porcentaje de la muestra en función del clúster de enseñanza.....	155
Figura 35. Distribución docente en función del estilo de enseñanza y los niveles de Autoeficacia y Satisfacción	161
Figura 36. Porcentaje docente en función del nivel de Autoeficacia y el Estilo de enseñanza	162
Figura 37. Porcentaje en función de la Autoeficacia y la Satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes.....	170
Figura 38. Porcentaje docente en función del Estilo de enseñanza y el grado de Satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes	178
Figura 39. Relación entre la Autoeficacia, Estilo de enseñanza, la Satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes y la propuesta de solución	182
Figura 40. Ejemplos de talleres	189

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Situación problemática

El interés actual de la investigación en educación está orientado hacia la distinción de los factores que facilitan la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

Los docentes son considerados como un elemento central en el sistema educativo, pues son el factor principal para la enseñanza eficaz y sus diferencias individuales son importantes para dicho proceso: sus características, necesidades (Dilekli y Tezci, 2016) y creencias tanto personales como colectivas (Solís, 2015), generan actuaciones didácticas distintas y resultados diferentes en el aprendizaje (Prieto, 2012). Todos los aspectos relacionados a su quehacer son investigados, siendo una tendencia internacional el que las instituciones universitarias aseguren el desarrollo de las competencias docentes y de procesos adecuados para su perfeccionamiento (Del Mastro, 2018).

Se observa que en el ámbito universitario Latinoamericano y en el país existen problemas relacionados a la necesaria profesionalización de los profesores, hay consenso en el hecho de que el conocimiento disciplinar no es suficiente, se requieren los de tipo pedagógico (didáctico) para fortalecer la función docente a la par de “un juicio personal sobre la propia capacidad para poner en práctica esos conocimientos y habilidades para enseñar de manera eficiente” (Bustamante, 2017, p.23) así como una “férrea confianza o convicción en lo que hacen” (Covarrubias, 2016, p.345). La Ley universitaria 30220, en su artículo 79, indica que las funciones del profesor universitario son la investigación, el enriquecimiento de la enseñanza, la proyección social y la gestión. El Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (2016) refiere que cada institución debe contar con un marco que norme y guíe la gestión de la calidad y que procure actividades para el desarrollo integral de los docentes; sin embargo, aún se percibe

“la ausencia de políticas y prácticas que se enfoquen en la formación profesional de los profesores universitarios” (Solís, 2015).

Si bien existen áreas en las universidades que brindan esta capacitación a los profesores; expertos en sus disciplinas y profesionales exitosos (Solís, 2015), para que exista una mejoría en la calidad de la docencia es necesario un sistema interrelacionado que valore el desempeño de los docentes; producto de una adecuada formación, evaluación y acompañamiento de los mismos.

Respecto a la formación docente, no se consideran aspectos como la autoeficacia y el estilo de enseñanza, los cuales están relacionados con patrones de creencias, necesidades, actitudes, etc. y que son importantes para promover cualquier cambio y mejora a partir de la reflexión sobre los mismos (Casas, 2016; Solís, 2015; Rendón, 2010). Además, los cursos de actualización no se articulan en función del perfil docente o los resultados de la evaluación de desempeño (Muñoz-Osuna, Medina-Rivilla, y Guillén-Lúgigo, 2016).

En el caso de la evaluación del desempeño, esta ha sido criticada en los siguientes puntos: no cuenta con un consenso en sus criterios e indicadores, no se basa en la capacitación que la institución brinda al docente, no suele cumplir con la función formativa, solo sumativa (Valdés, 2004) y con fines administrativos, que permiten decidir sobre la permanencia o no de los profesores en la organización educativa. Así mismo, tal evaluación suele ser realizada por miembros de la institución sin formación como evaluadores que desconocen, en algunos casos, los criterios y el manejo de las herramientas para tal fin, e incluso no ponen en práctica otras estrategias como la autoevaluación o evaluación por pares docentes.

Por otra parte, la experiencia estudiantil es un factor cada vez más importante al establecer políticas que garantizan la calidad educativa (UNESCO, 2020) y conforma uno de los indicadores que la evalúan (Salinas, Morales y Martínez, 2008) a través de la

satisfacción de los estudiantes. En ese sentido, se mide a partir de encuestas que en muchos de los casos son construidas por no especialistas, que no establecen una base teórica que las sustente y a las que se les suele otorgar una alta ponderación en la medición del desempeño docente. Esta valoración ha sido criticada pues la percepción de los estudiantes es subjetiva y puede depender de otras variables. Se ha observado que centra su interés en conocer las condiciones formales de la labor del profesorado como el manejo de grupo, la puntualidad en el inicio y término de la clase, el dominio disciplinar, etc. y no mide el impacto que el docente tiene en el pensamiento del estudiante, lo que éste aprendió o la complejidad de la praxis educativa en sí misma (García y Medécigo, 2014).

Por último, el acompañamiento docente solo remite a los profesores a repetir temas de capacitación ya estandarizados, que no toman en cuenta los resultados de la evaluación de desempeño y otras características individuales que podrían haberse obtenido de los procesos de selección a los que son sometidos. Esta retroalimentación, debería producir procesos reflexivos para que hallan modificaciones en las creencias de los docentes y en sus formas de enseñar, es un hecho, que los profesores tiendan a enseñar de la misma manera como les enseñaron o cómo le gustaría que lo hicieran (Flores, 2013), es un hecho también que la satisfacción de los estudiantes dependerá de lo que los profesores realicen en clase y esto interferirá o no con su aprendizaje (Nobario, 2018; Carlos-Guzmán, 2016).

Estas situaciones erráticas se repiten de forma cíclica y explican de cierta manera por qué la mejora de la calidad educativa se produce lentamente, la institución en la que se realizó la presente esta investigación no es ajena a las mismas, puesto que se han podido observar algunos procesos inadecuados en la formación, evaluación y acompañamiento docente similares a los antes detallados.

Por ello, en este estudio se pretende medir algunos constructos relevantes para comprender las consecuencias de la calidad de la enseñanza (Vizcaíno, López y Klimenko,

2017), vinculados a esta problemática, como la autoeficacia docente y el estilo de enseñanza, que permiten conocer creencias y características de los profesores; así como la satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes y la relación entre estos. En ese sentido, se exploran dichas variables a partir de la teoría social cognitiva de Bandura, la propuesta de Grasha sobre estilos de enseñanza y el modelo contexto, presagio, proceso, producto relacionado a la evaluación de la satisfacción del estudiante.

1.2. Preguntas de investigación

1.2.1. Pregunta general

¿Cuál es la relación entre la autoeficacia docente, el estilo de enseñanza y la satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes de cursos básicos de primer ciclo, de una universidad privada de Lima – 2019-I?

1.2.2. Preguntas específicas

¿Cuál es el nivel de autoeficacia de los docentes de cursos básicos de primer ciclo, de una universidad privada de Lima – 2019-I?

¿Cuál es el estilo de enseñanza de los docentes de cursos básicos de primer ciclo, de una universidad privada de Lima – 2019-I?

¿Cuál es el nivel de la satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes de cursos básicos de primer ciclo, de una universidad privada de Lima – 2019-I?

¿Cuál es la relación entre la autoeficacia docente y el estilo de enseñanza de los docentes de cursos básicos de primer ciclo, de una universidad privada de Lima – 2019-I?

¿Cuál es la relación entre la autoeficacia docente y la satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes de cursos básicos de primer ciclo, de una universidad privada de Lima – 2019-I?

¿Cuál es la relación entre estilo de enseñanza y la satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes de cursos básicos de primer ciclo, de una universidad privada de Lima – 2019-I?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Determinar la relación entre la autoeficacia docente, el estilo de enseñanza y la satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes de cursos básicos de primer ciclo, de una universidad privada de Lima – 2019-I.

1.3.2. Objetivos específicos

Identificar el nivel de autoeficacia de los docentes de cursos básicos de primer ciclo, de una universidad privada de Lima – 2019-I.

Identificar el estilo de enseñanza de los docentes de cursos básicos de primer ciclo, de una universidad privada de Lima – 2019-I.

Identificar la satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes de cursos básicos de primer ciclo, de una universidad privada de Lima – 2019-I.

Establecer la relación entre la autoeficacia docente y el estilo de enseñanza de los docentes de cursos básicos de primer ciclo, de una universidad privada de Lima – 2019-I.

Establecer la relación entre la autoeficacia y la satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes de cursos básicos de primer ciclo, de una universidad privada de Lima – 2019-I.

Establecer la relación entre el estilo de enseñanza y la satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes de cursos básicos de primer ciclo, de una universidad privada de Lima – 2019-I.

1.4. Justificación

El presente trabajo de investigación es conveniente pues investiga variables vinculadas entre sí en estudios previos, en otros ámbitos geográficos y poblaciones, que han sido poco exploradas en el contexto nacional, específicamente en docentes universitarios, y cuyo resultado permite ampliar la información que se tiene sobre las características de los profesores de educación superior.

Tiene un valor teórico pues posibilita verificar los supuestos propuestos por Bandura sobre Autoeficacia docente y Grasha en Estilos de enseñanza, contrastar los resultados y motivar futuras investigaciones en esta línea teórica (Casas, 2016).

Posee una implicancia práctica dado que brinda indicadores que permiten interrelacionar los procesos de áreas como gestión docente, gestión del talento y bienestar universitario, mediante el diseño, planificación y práctica de acciones relacionadas a la inducción de docentes noveles, a la formación continua del profesorado, a la evaluación del desempeño, al acompañamiento psicopedagógico, a la investigación, a brindar servicios de capacitación a otras instituciones, etc. con fines de impulsar la calidad educativa.

A nivel de utilidad metodológica, proporciona instrumentos que podrán ser utilizados como parte de las evaluaciones para identificar la autoeficacia y los estilos de enseñanza y predecir el potencial como docente, el conocer estas características permitirá

otorgar acompañamiento pedagógico y/o psicológico a estos colaboradores para un desarrollo integral. Posibilitará construir un instrumento más sólido para evaluar tanto la satisfacción como el desempeño docente.

Por último, tiene una relevancia social, pues la población docente se beneficiará al obtener retroalimentación que le permitirá planificar y desarrollar el ámbito profesional como personal. El cambio en su accionar pedagógico se reflejará en la satisfacción de los estudiantes quienes recibirán una adecuada formación académica y personal, la institución elevará la calidad de la enseñanza, cumpliendo los estándares que la sociedad demanda, esto a su vez afectará la retención y lealtad de los estudiantes, lo cual es adecuado a nivel organizacional. Si todos los actores educativos son beneficiados el clima social, escolar y laboral también será saludable.

Por estas razones el presente trabajo de investigación otorga aportes significativos a la institución, los docentes y los estudiantes.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

A continuación se realiza una recopilación de pesquisas anteriores que se han desarrollado con relación al tema de estudio y que aportan información y datos relevantes al trabajo de investigación (Palomino y Jara, 2019).

2.1.1. Antecedentes internacionales

A nivel internacional se han estudiado las variables autoeficacia docente universitaria, estilos de enseñanza y satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes, entre los estudios revisados, consideramos como relevantes para la presente investigación los siguientes:

Guerrero Gómez, W. (2019) en su tesis “Estilos de enseñanza de los profesores y de aprendizaje de los estudiantes del programa de filosofía y letras de la Universidad de La Salle”, tuvo como propósito determinar la relación entre los estilos de enseñanza docente y los estilos de aprendizaje. El método usado tiene un enfoque cuantitativo, alcance descriptivo-correlacional y diseño no experimental transversal. Fueron evaluados 6 docentes y 35 estudiantes con cuestionarios. Los autores hallaron que predominan los estilos Facilitador y Autoridad formal en los profesores, los estilos colaborativo, independiente y participativo en los estudiantes, complementándose entre sí. Concluyen que deben propiciarse ambientes de crítica y reflexión permanente entre el profesorado para lograr el cambio respecto a la cosmovisión del aula para favorecer la mejora educativa.

Este estudio se relaciona con la investigación, pues utiliza el mismo instrumento que ha medido la variable estilos de enseñanza, en grupo de maestros universitarios de humanidades, lo que permitirá comparar los resultados.

Cruz Pérez de Marín, S. (2017) en su tesis “Autoeficacia docente, en los profesores de la licenciatura de medicina, nutrición y enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud, de la Universidad Rafael Landívar”, tuvo como objetivo determinar la autoeficacia del profesor y su relación con el nivel de satisfacción del profesor, los modelos de aprendizaje, la formación del docente en pedagogía, la percepción del docente sobre sus estudiantes y las estrategias didácticas usadas. La muestra constaba de 64 docentes universitarios. La metodología presentó un enfoque cuantitativo, alcance correlacional y un diseño no experimental. El instrumento aplicado fue una adaptación de la Escala sobre autoeficacia docente de Prieto (2005, 2007). La autora halló que la escala original tiene una alta fiabilidad, que permite diferenciar a los objetos del estudio, también observó que los sujetos evaluados tienen un nivel alto en autoeficacia y difieren individualmente.

Este estudio es relevante porque utiliza el mismo instrumento de investigación aplicado para recolectar datos en esta investigación, pero adaptado de manera breve (20 ítems), mide las mismas dimensiones, aporta un dato importante sobre la escala de autoeficacia, indicando su confiabilidad y brinda una primera aproximación al comportamiento de la variable autoeficacia en una muestra de docentes universitarios.

Ruiz Ditta, J. (2017) en su tesis “Los estilos de enseñanza de docentes del programa de derecho de la institución universitaria de Colombia”, analiza los estilos al enseñar de los profesores universitarios. Se usa una metodología de enfoque mixto, alcance descriptivo y diseño no experimental, con un grupo de ocho profesionales abogados, se aplicó el cuestionario de Grasha que evalúa estilos de enseñanza y una entrevista estructurada. El autor halló que predominan los estilos Autoridad Formal y Facilitador, los docentes indicaron que no tienen capacitación pedagógica y que han aplicado métodos aprendidos empíricamente, manifiestan que son estrictos en lo que a disciplina se refiere y entrevistados privilegian el conocimiento y los valores al evaluar a los estudiantes. El autor

concluye que el estudio permitió aportar a entender los estilos que usan al enseñar los profesores de la facultad de derecho.

Este trabajo de investigación es pertinente porque brinda una primera aproximación a la variable estilos de enseñanza y su comportamiento en una muestra de profesores universitarios, coincide con el presente estudio pues utiliza el mismo instrumento que ha sido aplicado para obtener información.

Rojas, G. (2017) en su tesis “Nivel de satisfacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de postgrados y maestrías en el Centro Universitario de San Miguelito”, consideró como propósito elaborar una propuesta para elevar la satisfacción de los alumnos de Postgrado, dirigida al personal docente y administrativo, para lo cual se realizó el diagnóstico y análisis de los indicadores de satisfacción hallados en una muestra de 5 docentes, 5 trabajadores administrativos y 69 estudiantes. Se utilizó una metodología con enfoque cuantitativo, alcance descriptivo y diseño no experimental. La autora pudo corroborar que los estudiantes de Docencia Superior se hallan satisfechos con la formación en un 46%, consideran que sus docentes dominan los contenidos, aplican metodologías adecuadas para enseñar y se hallan actualizados. La autora concluye que si se cuenta con los recursos materiales esenciales, la eficacia de los estudiantes y las instituciones educativas, se verá incrementada, por lo que la atención de estos aspectos es una prioridad.

Esta tesis es pertinente y semejante a esta investigación dado que, algunos de los indicadores evaluados son similares a los ítems del cuestionario de satisfacción del estudiante utilizado.

Quiñones Romero, M. (2016) en su tesis “La eficacia docente colectiva en una muestra de profesores de formación profesional”, propone identificar la percepción de eficacia colectiva en 315 docentes de centros de enseñanza profesional públicos de Madrid. La metodología usada presentó un enfoque cuantitativo, alcance correlacional y un diseño

no experimental. Se usaron la Escala de eficacia colectiva (Goddard, Hoy y Woolfolk, 2000) y la Escala de creencias docentes colectivas (CTBS de Tschannen-Moran y Barr, 2004), ambas con fiabilidad y validez suficiente. Los factores explorados (Eficacia General y Tarea Docente, Competencia Pedagógica y Predisposición de los alumnos) en relación con variables como la edad, familia profesional, unidad de gestión territorial del centro (experiencia como docente, titulación, nivel de ciclo formativo, género y equipo técnico del docente) arrojan diferencias significativas relativas a la familia profesional, la experiencia docente y el nivel de los ciclos en los que enseñan. La autora concluye que se debe mejorar la Eficacia Colectiva de los profesores para influir en la calidad educativa.

Este estudio es relevante porque aporta información sobre la autoeficacia docente colectiva y su comportamiento en una muestra de docentes universitarios, en el presente estudio también se evalúa este aspecto.

García, E. (2016) en su tesis “La calidad docente en el grado de enfermería a través de la satisfacción de sus estudiantes”, indicó como objetivo estudiar la calidad docente basada en la satisfacción de los estudiantes a través de las asignaturas de carácter obligatorio. El estudio contó con una muestra de 39 profesores y 4111 estudiantes. El enfoque es cuantitativo, su alcance descriptivo y su diseño es no experimental. La variable fue medida a través una encuesta que mide la actividad docente del Programa DOCENTIA, que evalúa las dimensiones en tres bloques: planificación, información, organización y coordinación; desarrollo y resultados. La autora halló que existen correlaciones positivas significativas entre las diferentes dimensiones de las que se compone la encuesta, destacando la existente entre los bloques desarrollo y resultados, así mismo en la evaluación general, se obtuvo una satisfacción media-alta, identificándose varias áreas de mejora.

Esta tesis es relevante pues brinda una primera aproximación al comportamiento de la variable satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes, en una muestra de profesores universitarios.

Mena Martin, C. (2014) en su tesis “Las creencias de autoeficacia del profesorado Universitario. Un Estudio comparado entre España e Italia”, España, intentan describir las creencias de eficacia de maestros universitarios italianos y españoles, e identificar la relación entre dichas creencias y la percepción sobre la práctica pedagógica, en 80 docentes de facultades de centros educativos de Salento y Valladolid. La metodología tiene un enfoque cuantitativo, alcance descriptivo y un diseño no experimental. Se aplicó la escala de Autoeficacia docente desarrollada por Prieto (2005, 2007). La autora halló diferencias entre ambos países en la dimensión de estrategias didácticas usadas en la planificación y la interacción en el aula, los años de experiencia o el sexo no reportan diferencias; y que se observa una alta relación entre las percepciones de auto-eficacia y la práctica pedagógica. La autora manifiesta que para el obtener una docencia y educación con calidad, es necesario que el profesorado domine la materia que imparte y confíe en lo que hace, sobre todo porque la sociedad y la educación se hallan en continuo cambio y el profesorado debe prepararse para esta coyuntura a través de la reflexión constante acerca de sus prácticas al enseñar.

Esta tesis es importante y se relaciona con este estudio en la medida en que brinda, al igual que el antecedente, información sobre el instrumento de recolección de datos, esta vez en su forma completa, así mismo describe las similitudes y diferencias halladas entre ambos grupos de docentes evaluados, lo que permite tener mayor información sobre la variable autoeficacia docente.

González Gutiérrez, G. y González Ardila, S. (2014) en su tesis “Estilos de enseñanza según Anthony Grasha presentes en la práctica pedagógica de un grupo de

estudiantes del programa licenciatura en lengua castellana, inglés y francés de la Universidad de La Salle-Colombia”, tuvieron como objetivo examinar el estilo de enseñanza de un conjunto de practicantes de docencia de educación básica primaria a partir de los tipos propuestos por Grasha al enseñar. La metodología define un enfoque mixto, alcance descriptivo y diseño no experimental transversal y de teoría fundamentada, se evaluó a 7 participantes, a quienes se les aplicó entrevistas, observaciones de campo y test. Se concluye que el estilo que predomina es de Autoridad Formal, ya que en el nivel primario se necesita controlar el proceso académico y la disciplina, el segundo estilo que prevaleció fue el Facilitador, dado que los practicantes tenían como característica un constante acompañamiento y asesoría al estudiante para cumplir con los logros planificados.

Este estudio es relevante porque, si bien utiliza el mismo instrumento con el que se ha medido la variable estilos de enseñanza, esta es aplicada a estudiantes de educación. Se corresponde con esta investigación pues permite observar y realizar deducciones sobre si existen diferencias o similitudes en el comportamiento de la variable estilos de enseñanza en diferentes muestras de sujetos: educadores en formación, educadores en pleno ejercicio de la carrera y profesionales dedicados a la docencia, en este caso universitaria.

2.1.2. Antecedentes nacionales

En el país, se han ejecutado investigaciones relacionadas a las variables estudiadas en este trabajo, aplicadas al ámbito educativo, si bien en su mayoría estas se han registrado en educación básica regular y en muestras de estudiantes, al revisar la literatura, se han hallado los siguientes estudios:

Quezada Aranzábal, R. (2019) en su tesis “Percepción que tienen los estudiantes de enfermería sobre el desempeño docente durante las prácticas hospitalarias en una

universidad pública. Lima, 2018”, determina la percepción de los estudiantes sobre el desempeño de sus profesores mientras realizan las prácticas hospitalarias. Se contó con 83 alumnos de Enfermería del segundo y tercer año. El enfoque usado es cuantitativo, el alcance descriptivo y el diseño no experimental. La variable fue medida a través de un cuestionario y de las dimensiones planificación, ejecución, evaluación y ética. El autor halló que los alumnos perciben un desempeño regular en un 50.6%, de sus maestros, un 25.3% tiene un mal desempeño y el 24.1% uno bueno.

Esta tesis es relevante y se relaciona con esta investigación en la medida en que permite observar el comportamiento de la variable satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes, a través de indicadores similares y en una muestra de docentes universitarios.

Reyes, L. (2019) en su tesis “Desempeño de los docentes de Maestría en Enfermería y su relación con el nivel de satisfacción de los maestrandos de Enfermería en la UNMSM, Lima, 2017”, determina la relación entre el grado de satisfacción y el desempeño de los docentes, en 30 maestrandos. Se utilizó una metodología cuyo enfoque fue cuantitativo, su alcance descriptivo- correlacional y su diseño no experimental. Se aplicaron dos escalas en el estudio, la escala de desempeño mide las dimensiones: capacidad pedagógica, disposición para la labor profesoral y responsabilidad en el trabajo, mientras que la satisfacción valora: el proceso de enseñanza-aprendizaje, su planificación y el apoyo y trato del docente. El autor halló que el desempeño docente mantiene una relación de forma significativa con la satisfacción de los maestrandos, por lo que sugiere considerar estos resultados para elevar la calidad educativa mediante el uso de las estrategias adecuadas.

Este estudio coincide con el presente trabajo dado que, arroja datos sobre la relación entre dos de las variables estudiadas.

Bendezú Pérez, V. (2019) en su tesis “Desempeño docente y formación profesional de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Física en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2017”, investiga el vínculo entre la formación profesional de los alumnos y el desempeño de los docentes del décimo semestre de estudios de Educación Física, en una muestra de 82 sujetos. Se aplica un enfoque cuantitativo en la metodología, con alcance correlacional y siendo el diseño no experimental. Se aplicaron dos cuestionarios, la primera variable mide las dimensiones planificación de la curricular, desarrollo pedagógico durante las clases y evaluación del aprendizaje, la segunda variable mide las dimensiones relación interpersonal, infraestructura, desempeño del docente y calidad académica de los alumnos. El autor pudo corroborar que existe vínculo significativo entre el desempeño de los maestros y la formación profesional, pero destaca la necesidad de potenciar ambos aspectos.

Esta tesis al igual que las dos precedentes estudia la variable satisfacción del estudiante con el desempeño de sus docentes, se ha podido observar que los instrumentos que miden esta variable son en su mayoría creados y adaptados por cada institución de nivel superior, con sustentos teóricos diversos, lo que permite considerar la relevancia de contar con algún instrumento estándar que propicie realizar futuras investigaciones.

Lima Orbegoso, L. (2017) en su tesis “Estrés laboral, burnout y autoeficacia en docentes universitarios de una universidad privada de Lima”, determina el vínculo entre la autoeficacia, el estrés laboral y el burnout, en 68 docentes de Inglés, que enseñan de manera virtual. El método de investigación tuvo un enfoque cuantitativo, fue de alcance descriptivo correlacional y de diseño no experimental. Se aplicaron un inventario de burnout, una escala de estrés laboral y una de autoeficacia percibida. La autora halló que no existe relación significativa entre el estrés laboral, la autoeficacia y el burnout y. Las dimensiones de autoeficacia, agotamiento emocional y despersonalización correlacionan de manera

inversa y a un grado medio. En lo que a niveles de autoeficacia se refiere, se halló que un 70% tiene se corresponde con una categoría media y un 15% con categorías tanto bajas como altas. Así mismo el 66% presenta estrés laboral medio, 12% bajo y el 22% alto. Sobre los niveles de burnout, en un nivel medio se encuentra el 76%, y en los niveles bajo y alto un 12%. La autora recomienda realizar evaluaciones periódicas de estas tres variables para conocer el comportamiento de los de la comunidad docente en las universidades y realizar las intervenciones pertinentes.

Esta tesis es relevante y se corresponde con el presente trabajo de investigación pues describe el comportamiento de la variable autoeficacia en una población similar, así mismo ha usado el instrumento de Tschannen-Moran y Woolfolk-Hoy, el cual mide indicadores similares a la escala construida por Prieto, ya que esta se sustenta en la propuesta teórica de dichos autores.

Collantes Hidalgo, J. (2016) en su tesis “Estilos de enseñanza de los docentes universitarios de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y del Departamento de Matemática de la Universidad Nacional Agraria La Molina - Perú”, pretende determinar el estilo preferido de enseñanza y las características predominantes de cada uno de ellos, en 98 docentes universitarios. La metodología aplicó un enfoque cuantitativo, con un alcance descriptivo y diseño transversal no experimental. El autor demuestra los profesores tienden al uso de estrategias metodológicas que permiten desarrollar en sus aprendices competencias, los docentes evaluados de las tres instituciones prefieren un estilo abierto y funcional al enseñar, lo que significa que tienden a diseñar actividades basadas en problemas reales y cuyos aprendizajes se puedan llevar a la práctica. En menor medida prefieren los estilos formal y estructurado por lo que se observa que no suelen proponer actividades planificadas que requieran la búsqueda de información y el análisis. Dados estos resultados, se logra

revalidar la objetividad del cuestionario aplicado en la investigación, propuesto por Martínez Geijo (2002), que evalúa 4 estilos de enseñanza.

Este estudio es importante y pertinente porque brinda una aproximación a la variable de estudio estilo de enseñanza de los profesores universitarios.

Molina Estacio, N. (2016) en su tesis “Estilos de enseñanza de los docentes de la división de estudios profesionales para ejecutivos en la facultad de negocios de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas-UPC, Perú”, identifica los estilos que usan para enseñar y las características que facilitan el aprendizaje de estudiantes andragógicos, en una muestra de 61 docentes con alto desempeño según la encuesta de satisfacción que se recoge de los estudiantes. La metodología usada determina un enfoque de corte cuantitativo, siendo el alcance descriptivo y de diseño no experimental. Se aplicó un cuestionario de estilos de enseñanza (Martínez Geijo, 2002), que identifica 4 estilos al enseñar. El autor halló que los estilos predominantes son el estilo abierto y funcional, los que se corresponden con los estilos pragmático y activo de Honey y que son los requeridos en ámbitos de aprendizaje andragógicos según Knowles, propuestas en las que se basa el estudio, sin embargo esto no excluye el que presenten características de los otros estilos, formal y estructurado como la planificación de las actividades, el otorgar el tiempo necesario para el desarrollo de las evaluaciones evitando la presión, la valoración del sistema evaluador y la coherencia de los aprendices. Así mismo las variables sociodemográficas importantes fueron la experiencia profesional y laboral del docente. El autor sugiere la investigación de los factores que pueden influir en una calificación del desempeño docente debajo de la excelencia y así determinar si esta se debe al estilo de enseñanza.

Este trabajo de investigación se corresponde dado que estudia los estilos de enseñanza y de manera implícita, una posible relación con la variable satisfacción del estudiante con el desempeño docente.

2.2. Bases teóricas

En esta sección se sustenta teóricamente el trabajo de investigación, por ello se exponen los temas relacionados a las variables a estudiar, siendo el caso que, algunas de ellas coinciden con teorías ya desarrolladas, con relación a la autoeficacia docente se encuentra la perspectiva de Albert Bandura y su teoría socio cognitiva, el estilo de enseñanza se enmarca dentro del planteamiento teórico de Anthony Grasha y en el caso de la satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes, se han tomado aquellas propuestas que mejor se aplican a esta investigación, destacando la perspectiva de Dunkin y Biddle.

2.2.1. Autoeficacia docente

La autoeficacia y sus aspectos teóricos han pasado por diversas etapas conceptuales y metodológicas, demostrando como condiciona a los aspectos cognitivos, conductuales, contextuales y afectivos (Covarrubias y Mendoza, 2013), surge al finalizar los años setenta, sustentándose en la teoría de Rotter del aprendizaje social (1966) y por otro lado, en los postulados de Bandura (1977, Teoría social cognitiva). La autoeficacia fue investigada también en el campo de la educación siendo los aportes más importantes el modelo de Tschannen–Moran, Hoy y Woolfolk (1998) sobre autoeficacia docente individual y el modelo de Goddard, Woolfolk y Hoy (2000), sobre la autoeficacia colectiva. A continuación se revisa el origen de la autoeficacia, la teoría social-cognitiva, sus aportes a

este constructo, así como sus fundamentos teóricos, para finalmente desarrollar la concepción de autoeficacia docente.

2.2.1.1. La autoeficacia: origen

En el año 1977, Bandura expone esta teoría a través del artículo “Autoeficacia: hacia una teoría unificadora del cambio de comportamiento” (“Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change”) y el libro “Teoría del aprendizaje social” (“Social learning theory”). Esta teoría recoge y unifica los diversos procedimientos usados hasta ese momento en la psicología. Bandura a partir de su trabajo tratando fobias, considera que las intervenciones psicológicas deben ser de tipo cognitivo, es decir deben generar procesos de pensamiento que guíen la conducta y juicios de capacidad en las personas para que los tratamientos resulten más eficaces. Por ello, “implantar la autoeficacia” se convierte en uno de los objetivos y aliciente para el desarrollo de su trayectoria científica (Prieto, 2012). De esta manera la autoeficacia se constituye en el elemento central que explica el funcionamiento humano y el cual en la teoría social cognitiva, es considerado como un micromodelo (Yuste, 2015).

Los resultados de sus investigaciones pronto llevaron a que sea considerada una “teoría psicológica completa” y en 1986 es nombrada “Teoría social cognitiva”. En esta teoría se propone el funcionamiento humano con énfasis en los procesos cognitivos que hacen posible la construcción de la realidad, la adaptación y el cambio, a través de la autorregulación de la conducta y el pensamiento reflexivo, es decir, fruto de la interacción dinámica entre lo personal, conductual y ambiental.

2.2.1.2. La teoría social cognitiva: aportes y fundamentos teóricos

Bandura esboza un modelo de funcionamiento con énfasis en los procesos a nivel cognitivo como facilitadores de la adaptación y el cambio, su propuesta teórica plantea las siguientes contribuciones (ver Figura 1).

El primer aporte es el determinismo recíproco triádico, un modelo en el que la conducta (comportamiento plausible de observar) es consecuencia de la interacción entre factores personales (cognitivos, afectivos y biológicos) y medio ambientales (situacionales o de contexto), pero también puede ser causa de los mismos (causalidad recíproca). Estos tres factores tendrían como resultado el aprendizaje. (Prieto, 2012; Valverde, 2011).

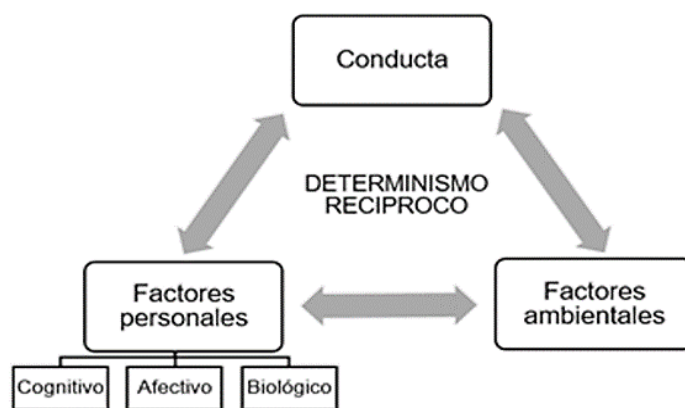


Figura 1. Elementos del Determinismo Recíproco de Bandura. Adaptado de Prieto, 2012.

Para Bandura, la autoeficacia puede ser tanto el efecto, como la causa de la conducta. El determinismo se refiere a que cada persona es capaz de plantear y elegir cursos de acción, así como de regular su motivación y conducta para lograr los resultados deseados, a partir del pensamiento reflexivo que permite la consideración de alternativas, la anticipación y la evaluación de la capacidad para realizar dichas acciones. La reciprocidad supone que la influencia de los tres factores (secuencial) dependerá de las actividades y

circunstancias (no implica simetría), por ello las estrategias de ayuda o intervención, ya sea en el ámbito terapéutico o académico, deben orientarse a mejorar esos factores

En segundo lugar se tiene como aporte, la noción de agencia, definida como la “capacidad para controlar la naturaleza y calidad de la propia vida”, es decir de manera intencional, “guiando procesos cognitivos a través del autorrefuerzo y seleccionando y construyendo ambientes acordes a sus propósitos (Bandura, como se cita en Prieto, 2012, p. 69-70). Sobre este concepto se debe tomar en cuenta el que los resultados, efectos o consecuencias pueden ser los no deseados o esperados. Se distinguen entonces tres agencias, la individual o personal, la proxy y la colectiva (ver Figura 2).

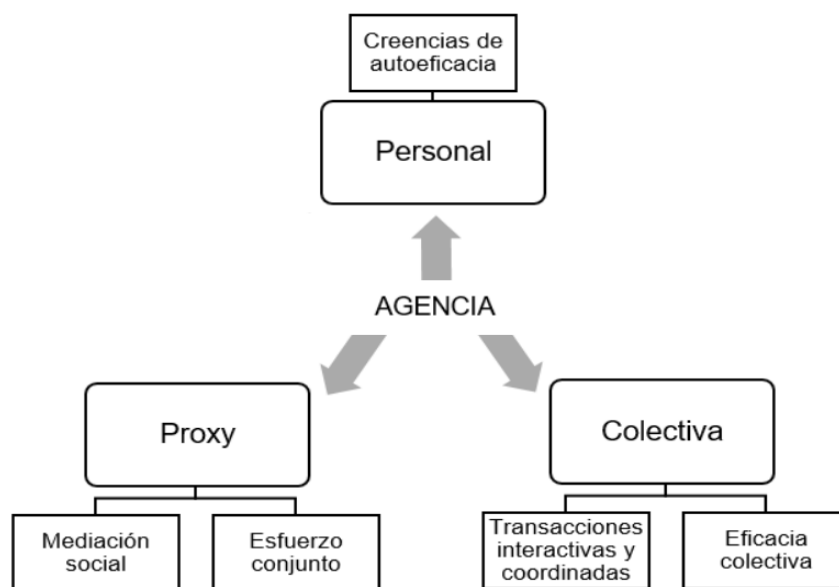


Figura 2. Noción de Agencia de Bandura.

Las creencias sobre la capacidad de control del comportamiento o autoeficacia son uno de los mecanismos de la agencia personal, el tipo proxy es una agencia socialmente mediada, en la que se delega a otros el acceso a conocimientos y recursos para lograr el resultado deseado a través del esfuerzo conjunto, puede favorecer o evitar el perfeccionamiento personal. Por último la agencia colectiva implica las creencias de

eficacia colectiva a través del proceso de intercambio entre sus miembros de intenciones, conocimientos y destrezas.

El tercer aporte son las capacidades básicas o mecanismos cognitivos, que permiten influir y determinar la vida del ser humano, permiten la comprensión de diversos comportamientos frente a una misma situación (ver Figura 3).

La capacidad simbólica, otorga significado, forma y duración a la experiencia, es decir almacena y maneja información que servirá en el futuro para guiar comportamientos y modelar conductas observadas. La capacidad de anticipación permite que reaccionemos al entorno autorregulando la conducta, es decir se puede conocer las consecuencias de una acción sin necesidad de realizarla, evitando los riesgos y planificando metas.

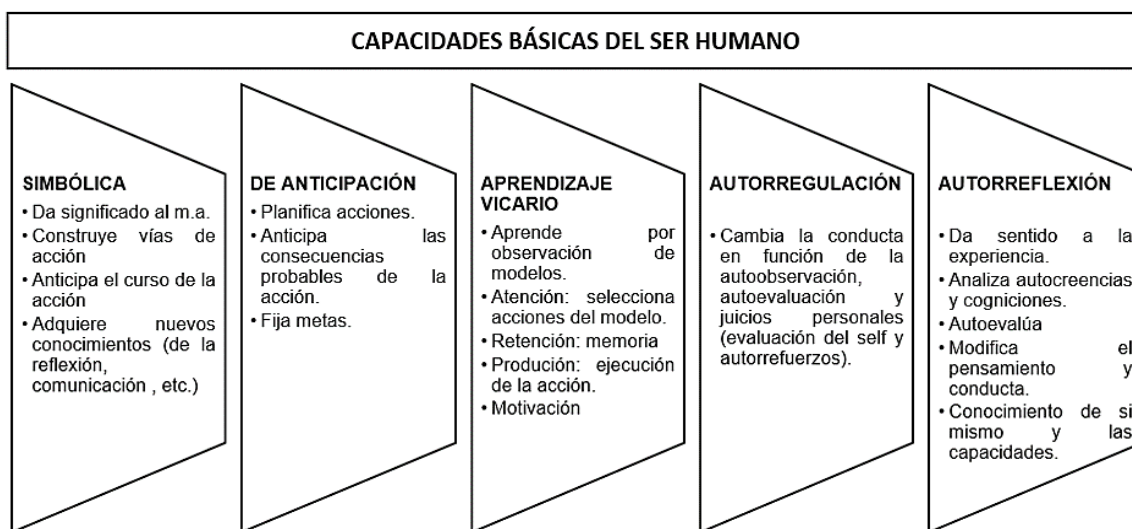


Figura 3. Capacidades humanas básicas según Bandura. Adaptado de Prieto, 2012.

La capacidad de aprendizaje vicario, permite aprender observando las conductas de otros sujetos y sus consecuencias, codificando simbólicamente lo observado, siendo el más adecuado para la adquisición de competencias. Se halla guiado por los procesos de atención, retención, producción y motivación. Por ello esta capacidad es esencial en el funcionamiento del comportamiento. Los agentes que influyen en este aprendizaje, que

pueden controlarse y potenciarlo son: el estadio de desarrollo, la competencia y el prestigio de los modelos (admirados), las consecuencias vicarias (de aquellos modelos percibidos como similares), la expectativa de resultado (acciones modelo con reforzamiento de resultados), el establecimiento de metas (modelos con conductas que consiguen metas) y la autoeficacia (creencia en la capacidad para lograr la meta) (Valverde, 2011.).

La capacidad de autorregulación permite cambiar la conducta a partir de criterios, estándares personales y la autoevaluación al percibir disonancia entre el criterio y las acciones. Se activa al influir sobre el entorno o al crear condiciones ambientales facilitadoras, a través del uso de métodos cognitivos y la aplicación de incentivos (Yuste, 2015).

La autorreflexión, permite analizar experiencias y procesos de pensamiento, para valorarlas y hasta modificarlas, especialmente los juicios sobre la capacidad personal para realizar con éxito determinadas conductas en contextos específicos, lo que conocemos como creencias de autoeficacia.

El cuarto aporte (ver Figura 4), se relaciona con la diferenciación entre dos expectativas: de eficacia y de resultado, la primera se define como la certeza de una persona sobre su desempeño exitoso en una tarea, mientras que la segunda es la valoración de los resultados al realizar dicha tarea, ambas se encuentran relacionadas (Bandura, 1977, 1987, 1999; como se cita en Hernández y Ceniceros, 2018).

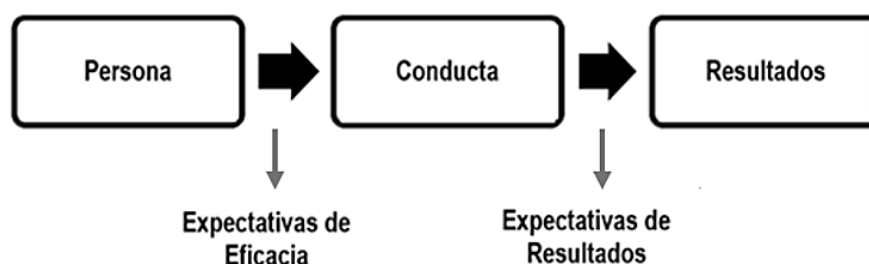


Figura 4. Resultados y Autoeficacia: Expectativas. Adaptado de Valverde, 2011.

No todas las teorías psicológicas tienen que ver con la eficacia personal, la teoría social cognitiva descompone la concepción del self (de manera general se refiere a las creencias, conceptos y representaciones subjetivas que uno tiene de sí mismo) en dos capacidades: de autorreflexión y la de influirse a sí mismo, considerando a las personas simultáneamente como agente, al reflexionar y actuar sobre sí mismo (anticipación y auto incentivo para el logro de la meta) y como objeto al actuar sobre el ambiente (uso de habilidades y conocimiento para producir los resultados deseados). Por ello considera que la autoeficacia permite comprender cómo las personas guían y modelan su conducta en las numerosas áreas de su vida, siendo un determinante de los procesos de autorregulación. Debido a esto las creencias, se convierten en un mejor predictor, de las conductas porque pueden determinar lo que se puede hacer con los conocimientos y destrezas que se tienen. Son también intencionadas, independientemente de los resultados que produzcan, esto permite explicar por qué algunas personas con similares habilidades difieren en los resultados que obtienen y porque otras con repertorios limitados tienen logros.

En esta teoría se proponen tres dimensiones de autoeficacia que influyen en la conducta: la magnitud, la fuerza o intensidad y la generalidad (ver Figura 5), estas aseguran la perseverancia en la tarea, el cuestionamiento de la autoeficacia, la generalización de las creencias, etc., evaluarlas de manera detallada permitirá un análisis de las expectativas de eficacia que luego podrá ser utilizado para la intervención.

La autoeficacia a su vez, influye en el accionar de una persona en tres aspectos, primero en las elecciones de las conductas a realizar, implica que tendemos a elegir aquello en lo que se es más competente y confiado, que en lo que genera dudas. Segundo, la autoeficacia precisa el esfuerzo que se dedicará, es decir, a mayor autoeficacia mayor tiempo de persistencia en la actividad a pesar de los obstáculos.

DIMENSIONES DE LA AUTOEFICACIA		
MAGNITUD	FUERZA	GENERALIDAD
<ul style="list-style-type: none"> • Grado de dificultad y complejidad de la tarea que una persona afronta (bajo, moderado, alto). 	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de seguridad de la persona para realizar la tarea en función de su magnitud. • A mayor fuerza, mayor probabilidad de éxito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Generalización del sentimiento de eficacia personal a otros ámbitos. • Varía en función del tipo de capacidad requerida, de las características de la situación o de las personas.

Figura 5. Dimensiones de la Autoeficacia de Bandura. Adaptado de Prieto, 2012.

Por último, el patrón de pensamiento y la reacción emocional, también son afectados, puesto que, a expectativas más altas, mayor seguridad personal, en el caso contrario, se pueden generar estados de reacción fisiológica como ansiedad o estrés así como una menor flexibilidad y visión para resolver problemas.

Existen factores, existentes o imaginarios que pueden evitar que la personas con alta eficacia y capacidades se comporten en coherencia, como la carencia de incentivos y/o recursos, los obstáculos de tipo social, la sobre o infravaloración de las capacidades, el tiempo y el efecto de las experiencias, por ello es importante reevaluar las creencias de eficacia personal pues son susceptibles de cambio, estableciendo un equilibrio entre estas y los conocimientos y destrezas, de esta manera, es importante formar el sentimiento de autoeficacia.

Cuatro son los procesos psicológicos (ver Figura 6) que median la influencia de la autoeficacia sobre la conducta y que operan de manera simultánea, los primeros son los procesos cognitivos, esto se refiere a que las acciones se originan en el pensamiento, esto puede favorecer su ejecución o no, estos patrones guían y permiten el desarrollo de competencias, la instauración de metas en función de las capacidades y el compromiso con su logro, además estas creencias de autoeficacia permiten la anticipación de los resultados y la construcción de situaciones o escenarios que son percibidas como oportunidades o

riesgos, influyendo en la motivación. Por ello, como Bandura (1999) sostiene, la función del pensamiento es habilitar a los seres humanos para predecir acontecimientos y fomentar las formas para controlarlos (como se cita en Valverde, 2011).

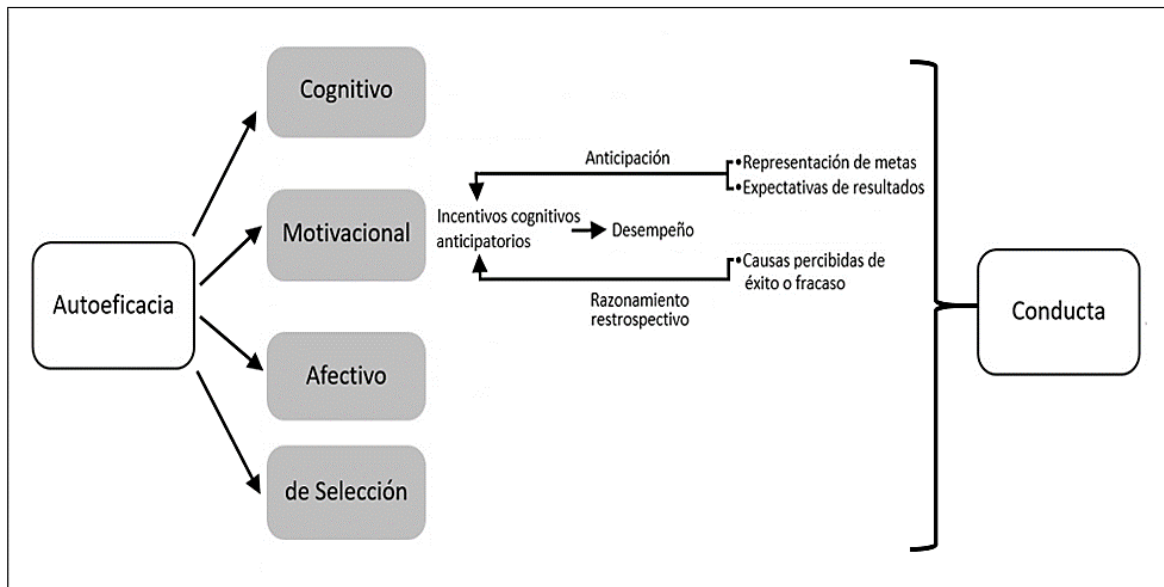


Figura 6. Procesos mediadores Autoeficacia – Conducta. Adaptado de Prieto, 2012.

En segundo lugar, se hallan a los procesos motivacionales, estos se originan a nivel cognitivo, guían la conducta gracias a la capacidad de anticipación, siendo tres los tipos de motivaciones sobre los que la autoeficacia opera. En las atribuciones causales, el resultado del desempeño, motivación y las reacciones afectivas se atribuye a la interpretación que se hace de las causas del mismo a través de la autoeficacia. Cuando se tiene una expectativa de resultado, se actúa en función de si se va a lograr el objetivo planteado al cual se le ha otorgado un determinado valor y en la representación de metas, la motivación se relaciona con la satisfacción personal que se obtendrá, para ello se comparan las diversas metas cognitivas propuestas.

En tercer lugar, se hallan los procesos afectivos, estos son autorregulados por la autoeficacia, en su naturaleza e intensidad, especialmente en el estrés o la ansiedad o la

depresión, experimentados en situaciones de amenaza y dificultad. (Bandura, 1999; como se cita en Valverde, 2011) mediante tres formas de control: sobre el pensamiento, el afecto y la acción personales (Prieto, 2012).

Por último, influye en los procesos de selección tanto de actividades como de ambientes, el elegir y tomar decisiones permite el desarrollo del potencial y el estilo de vida, se opta por aquello en lo que se posee más capacidad y se evita aquello que excede la misma.

Así mismo, son cuatro las fuentes principales que brindan información para la construcción de una creencia de autoeficacia a través de la interpretación e integración que se hace del tipo de datos a los que se prestó atención (ver Figura 7).

La primera fuente son los logros de ejecución, estos se relacionan con la experiencia directa, o a la forma en la que se interpretan el éxito y el fracaso personal a lo largo de la historia del individuo, sin embargo esta interpretación que se hace de las circunstancias, debe considerar otros factores como el mérito otorgado al esfuerzo, las percepciones del self, la dificultad de la tarea, entre otras. A decir de Bandura, esta es la fuente más importante de información sobre la autoeficacia pues proporciona evidencia real de lo que se puede o no lograr.

En segundo lugar está la experiencia vicaria, esta se refiere a la observación que se hace de la conducta y sus consecuencias, de las personas elegidas como modelos, permite la comparación con el propio desempeño y predecir la propia capacidad si el modelo es similar al observador.

Los procesos comprometidos con el aprendizaje vicario son cuatro: el proceso de atención, que indica la elección de lo que se observa y la información que se adquiere. El proceso de retención, que permite recordar transformando y estructurando las observaciones.

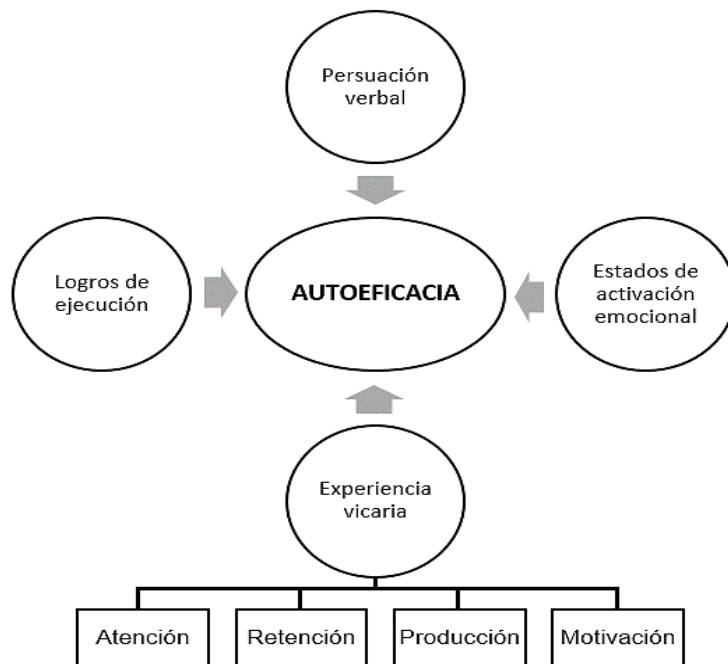


Figura 7. Fuentes de Autoeficacia de Bandura.

El proceso de producción, en este, las ideas se transforman en acción a partir de los datos obtenidos al comparar con el modelo y el proceso motivacional, que influye en aquello que se llevará a la práctica, pues no todo lo aprendido se ejecuta.

La tercera fuente es la persuasión verbal, qué es aquello que otros considerados importantes nos dicen sobre nuestro desempeño, esto puede ayudar a desarrollar o a mermar la autoeficacia y llevarnos a adoptar estrategias de autoprotección.

La cuarta fuente son los estados de activación emocional, los que nos dan información acerca del grado en el que se produce un cambio fisiológico y emocional ante diversas situaciones y que influyen en la información que ayuda a construir la autoeficacia, en la interpretación, en el recuerdo de los hechos (procesamiento cognitivo) y en el uso de las destrezas. Bandura indica que se aprende y recuerda mejor cuando existe coherencia entre la disposición de ánimo y lo aprendido. En el impulso de las creencias de autoeficacia y su integración, influye la información de estas cuatro fuentes y de otros factores como las personas o el contexto.

Cuando se realiza un cambio o reajuste en las creencias de autoeficacia se produce una revalorización e integración de la información que viene de sus fuentes, la cual varía en función de la persona y debido a dos condiciones: el nivel de profundidad y la exactitud de los juicios (Gist y Mitchell, 1992 como se cita en Prieto, 2012). Sobre el nivel de profundidad, el primer nivel se conoce como profundo o controlado, aparece en tareas nuevas y requiere de mayor análisis que el segundo nivel, superficial o automático, que aparece cuando ya existe experiencia en la tarea. La exactitud de los juicios, permite realizar un proceso de evaluación de la autoeficacia y se halla influida por la experiencia en la tarea y las características de esta y de la persona (factores más estables). Se asocia al procesamiento superficial o automático por lo que si es necesario desarrollar la autoeficacia se debe proponer tareas nuevas o experiencia de dominio en el que el procesamiento sea profundo o controlado.

Para Bandura este procesamiento se rige por cuatro reglas: aditiva, en el que a más indicadores de autoeficacia mayor desarrollo de expectativas; la relativa, en el que las fuentes tienen diferente peso o importancia; multiplicativa, se refiere a que el efecto en conjunto de las fuentes es mayor a su sola suma; y la configurativa, en la que el peso de los factores depende de otros datos sobre la eficacia. Estos aspectos han sido poco investigados.

Se resumen en la Tabla 1, las variables que influyen al seleccionar información de una fuente de eficacia y su intervención en la construcción de la autoeficacia positiva.

En el ámbito educativo, se puede favorecer la autoeficacia a partir del procesamiento de sus fuentes, en el caso de las experiencias de dominio, los esquemas mentales previos pueden actuar como prejuicios e influyen en las personas para que no tomen en cuenta los resultados de sus acciones, sobre todo si no son coherentes con sus creencias de autoeficacia

Tabla 1

Variables que influyen en el procesamiento cognitivo de la información derivada de las Fuentes de Autoeficacia y su desarrollo

Fuente	Variables que influyen en la selección de información (Labone, 2004)	Implicación en el desarrollo de sentimiento positivo de autoeficacia
Experiencia de dominio	Esquemas previos	La evaluación del desempeño debe brindar una retroalimentación explícita y convincente para cuestionar las creencias de autoeficacia actuales.
	Factores contextuales y de la tarea	Las tareas difíciles deben completarse con éxito en circunstancias diversas.
	Esfuerzo mantenido	El esfuerzo necesario debe corresponderse con la dificultad percibida de la tarea.
	Autorregulación y reconstrucción de las experiencias de dominio	La autorregulación y la autoevaluación deben centrar la atención en las experiencias de dominio.
	Trayectoria seguida para alcanzar los resultados	Desarrollar la memoria para recordar con precisión éxitos, fracasos y condiciones en las que ocurrieron. El proceso de autoevaluación bien orientado favorece el recuerdo de las experiencias de dominio.
Experiencia vicaria	Modelado	Los modelos son eficaces para potenciar la autoeficacia cuando proporcionan un modelado cognitivo en pasos y una estrategia clara a seguir para realizar la tarea. Deben poseer características personales similares a las del observador.
	Características similares	El observador atiende al modelo si percibe que posee atributos personales similares.
	Competencia del modelo	Los modelos competentes favorecen más la autoeficacia que los incompetentes, independientemente de sus características personales.
	Modelado de progreso (proceso) y de dominio (producto)	Los modelos deben verbalizar sus creencias de autoeficacia positivas a lo largo de la tarea reconociendo sus progresos los modelos que han logrado completar la tarea de verbalizar la información cognitiva implicada en el dominio de la tarea
	Multiplicidad y diversidad del modelado	Los observadores deben exponerse a múltiples modelos que deben ser percibidos con una capacidad inicial similar o menor a la del observador.
Persuasión verbal	Retroalimentación que se proporciona tras el desempeño	La retroalimentación debe centrarse en lo que se ha logrado.
	Habilidad y credibilidad	Los sujetos deben percibir que quienes les persuaden verbalmente son expertos en el uso de esa destreza.
	Grado de disparidad	La persuasión tiende a ser más eficaz cuando supera sólo moderadamente el grado actual de dominio que tiene la persona para realizar la tarea y requiere que se posean las destrezas necesarias para realizarla.

Nota. Tomado de *Autoeficacia del Profesor Universitario* (p. 94-96), por L. Prieto, 2012, Narcea Ediciones.

Se puede promover el cambio al generar dudas y cuestionamientos sobre la propia eficacia, al implicar a los profesores en procesos de investigación participativa y en tareas con diferentes grados de dificultad, al enseñar en contextos variados, al realizar tareas con

diferente nivel de esfuerzo y acorde a la capacidad, al auto-observar el propio desempeño y al escribir diarios sobre la propia experiencia o trayectoria de logros. Las intervenciones en autoeficacia que han resultado exitosas se relacionan con la “autorreflexión, ya que facilita los procesos de autorregulación para interpretar dichas experiencias y potenciar la autoeficacia”. (Schunk y Zimmerman, 1997, como se cita en Prieto, 2012, p. 99).

Con relación a las experiencias vicarias, si el docente tiene poca experiencia previa, esta fuente es importante para desarrollar las creencias a través de la observación del desempeño de otros, el automodelado, la verbalización de pensamientos y estrategias (modelado cognitivo), para ello es necesaria la similitud modelo-observador y la práctica de las estrategias a modelar. Sin embargo es conveniente tomar en cuenta la percepción del observador sobre la competencia del modelo. Para modelar técnicas de enseñanza se debe exponer al profesor a múltiples modelos y a distintas estrategias para el desarrollo de las tareas.

El procesamiento de la persuasión verbal es útil para generar más esfuerzo y persistencia si va asociada a la experiencia de dominio. En su eficacia influyen tres factores: las características de la retroalimentación, el dominio y credibilidad del persuasor y la coherencia entre la percepción del persuasor sobre las capacidades de la persona y su competencia real.

Las teorías sobre la conducta humana tratan de definir conceptos percibidos como similares entre sí como el de autoeficacia, autoconcepto, autoestima, expectativa de resultado y el lugar (locus) de control, si bien todos tienen que ver con las creencias sobre la propia capacidad, pueden producir conductas diversas. En la Tabla 2 se describen los conceptos, lo que permite reconocer las diferencias entre estos. Han sido dos las líneas de investigación relacionadas, una de ellas es la búsqueda de la definición conceptual exacta y la otra es la medición de cada constructo.

Tabla 2

Distinciones entre autoeficacia y otros conceptos

Concepto	Distinción conceptual
Autoeficacia	Capacidad percibida para llevar a cabo determinadas acciones y lograr resultados específicos. Creencias sujetas a las condiciones del entorno, específicas de la tarea y de la situación. Juicios sobre la propia capacidad, no relacionados con que una persona se guste, o no. Predictor de procesos cognitivos y desempeño actual (Prieto, 2007). Orientada hacia el futuro (Woolfolk, 2006). Procede de la integración de diversas fuentes.
Autoconcepto	“Visión compuesta de uno mismo formada a través de las experiencias directas y las evaluaciones realizadas por personas importantes para el individuo, haciendo que los estos evalúen la medida en que creen que agrupan ciertas características” (Bandura, 1987). Visión global del self. Se configura como consecuencia de las experiencias personales, la autopercepción de competencia a partir de las comparaciones con el desempeño de otros y la retroalimentación recibida. Incluye sentimientos de valoración personal. Predictor de reacciones afectivas (Prieto, 2007). Referido a un ámbito determinado pero no afecta una tarea específica. La fuente de información es la comparación social.
Autoestima	Juicio sobre la propia valía. “Evaluación de la valía personal, dependiendo del valor que le otorga el individuo a las habilidades que este posee” (Bandura, 1987). No tiene por qué afectar las metas, los objetivos y la conducta de rendimiento. Una autoestima elevada no garantiza el éxito. Su fuente son las autoevaluaciones basadas en competencias o la posesión de características personales con valor cultural positivo o negativo (estereotipos culturales).
Expectativas de resultado	Valoración de si una conducta concreta producirá un resultado deseado. Está determinada por las expectativas de eficacia.
Locus de control	Refleja la creencia de que las acciones influyen en los resultados de las mismas, estas acciones pueden deberse a factores internos o externos. Relación causal entre acción y resultado.

Nota. Tomado de *Autoeficacia del Profesor Universitario*, por L. Prieto, 2012, Narcea Ediciones.

A lo largo de este capítulo se ha mencionado la noción de creencia, pero ¿qué es una creencia?, pues son teorías que se generan para poder adaptarse al entorno, son parte de lo que se considera el conocimiento, son poco elaboradas y subjetivas, pues se sustentan en los sentimientos y esto las hace duraderas y consistentes, sin embargo pueden ser modificadas, influyen en los pensamientos, opiniones, aptitudes y actitudes. (Solís, 2015).

Estas verdades personales se derivan de la experiencia y se expresan a través de acciones y declaraciones verbales y escritas, también condicionan la toma de decisiones. (Pajares, 1992, citado en Solís, 2015).

En el ámbito educacional, las creencias docentes son todas las posturas relacionadas con las prácticas educativas, estas ayudan a controlar la incertidumbre y ambigüedad que produce el proceso de enseñanza aprendizaje, se hacen presentes en cada sesión e influyen en la calidad de dicho proceso. Para su construcción intervienen 3 factores: los estudiantes, sus características grupales y el contexto; los aspectos que deben enseñarse; las experiencias previas como estudiantes.

Se observa, que en los docentes universitarios, se extiende la idea de que estas experiencias que tuvieron como alumnos son suficientes para enseñar, lo cual se ve reforzado por los cursos de corta duración, de inducción y formación docente continua, que brindan las instituciones, los que los lleva a pensar que la profesionalización no es importante. Por ello para lograr cambios y plantear reformas educativas, es importante que estas creencias se expongan, y se integren con las nuevas concepciones y conocimientos (Solís, 2015).

2.2.1.3. La autoeficacia docente

Respecto a la primera variable de investigación, la revisión de la literatura y diversas pesquisas en el ámbito educativo, nos permiten sostener que, las creencias de los profesores sobre su eficacia, influyen en diversas áreas de su vida personal, en su diaria función docente (la gestión, programación, organización y control de las actividades del aula), en el desarrollo de sus estudiantes referido a su rendimiento académico, la motivación y la autoeficacia. (Yuste 2015), en su productividad, su propia percepción de autoeficacia, en su interacción laboral, etc. (Hernández y Cenicerros, 2018). Giménez (2019), cita los resultados hallados por otros investigadores y refiere que la autoeficacia se relaciona con un mayor conocimiento de los cursos que los profesores imparten (Perandonéz-González y Herrera-Torres (2017), favorece el clima positivo en el aula y la

cooperación (Gil-Flores, 2016), desarrolla la creatividad en los docentes (Yuste-Díaz, 2016) y contrarresta el nivel de Burnout (Wang, Hall y Rahimi, 2015).

El origen del concepto de autoeficacia docente, necesariamente se relaciona con los instrumentos que se han construido para su medición, por lo que presentamos una síntesis de su evolución. Los primeros en estudiarla y definirla fueron los miembros de la Corporación Research and Development (RAND), a partir de los supuestos de Rotter y el lugar de control (locus), externo e interno, este hace alusión al grado en que un sujeto cree que los resultados que produce su conducta se encuentran bajo su control. Iniciaron su estudio a partir de dos ítems, dentro de un cuestionario mayor, que medían la percepción de los docentes sobre sus propias capacidades. Estos investigadores postularon que la autoeficacia docente es el nivel en que el maestro cree que tiene la capacidad de influir en el desempeño de los estudiantes” (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy y Hoy, 1998) y como un “rasgo estable de la capacidad para ejercer control sobre su conducta pedagógica” (Covarrubias y Mendoza, 2016). Identificaron también, las nociones de eficacia docente general y personal, concibiendo la autoeficacia docente como la combinación de ambas percepciones.

Guskey, en sus estudios realizados mediante el uso del instrumento RSA (Responsibility for student achievement) en 1981, 1982 y 1988, añadió algunas propuestas de la teoría de atribución de Weiner, enunciada en 1979, al marco teórico desarrollado por Rotter, por lo que el comportamiento sería provocado por la interpretación cognitiva (atribución causal) que hacen las personas de los hechos, no solo por estos directamente, explicando a través de cuatro causas el éxito y/o fracaso de los alumnos: uso de destrezas de enseñanza, esfuerzo del maestro al enseñar, la dificultad de una tarea y la suerte. De esta manera la autoeficacia docente se convierte en una “explicación causal de lo que una persona puede conseguir” en este caso, tal como refiere el propio Guskey “la creencia en su

capacidad como profesor, para influenciar en los resultados del aprendizaje de sus estudiantes, inclusive los más difíciles o con poca motivación” (Prieto, 2012, p.116-117).

De forma paralela, Rose and Medway en 1981, proponen el TLC (teacher locus of control), este cuestionario resultó ser un buen predictor del comportamiento docente al ser más específico para un contexto de enseñanza, sin embargo no recibió una amplia aceptación y desapareció de la literatura. Un tercer grupo de investigadores, Ashton, Olejnik, Crocker, y McAuliffe, (1982), desarrollaron la escala Webb, esta contaba con elementos de elección forzada que reducían la deseabilidad social, descubrieron que los maestros con puntajes más altos en esta escala evidenciaron menos interacciones impacientes o irritables (menos efecto negativo) en su enseñanza, sin embargo este instrumento tampoco tuvo aceptación y el único trabajo publicado en el que se usa la escala es el original (Woolfolk-Hoy y Tschannen-Moran, 2001). A partir de los años ochenta se desarrollaron instrumentos e investigaciones, siguiendo las ideas antes mencionadas, con la finalidad de esclarecer el constructo, sin embargo no han sido muy empleados dada la falta de claridad para explicar el significado de autoeficacia.

El segundo enfoque de investigación está representado por la teoría social cognitiva (Bandura), desde esta línea también se han propuesto instrumentos mucho más potentes y específicos para evaluar las múltiples dimensiones de la autoeficacia que esta corriente propone, definiéndola como un proceso de cognición en el que se construyen creencias acerca de la capacidad para desempeñarse en un determinado estándar de logro. Estas creencias influyen en el esfuerzo, persistencia frente a los obstáculos, resistencia para enfrentar los fracasos y sobre el estrés o depresión experimentado al enfrentar situaciones de exigencia. (Bandura, 1977, como se cita en Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy y Hoy, 1998, p. 203). Aplicada al ámbito académico, la autoeficacia del docente es entendida como el punto en el que este se siente capaz de emplear conocimientos y destrezas para enseñar

en determinadas y diversas circunstancias (Tschannen-Moran y Woolfolk-Hoy, 2001), para Bandura, el conocer una materia y el dominar destrezas docentes no garantizan una enseñanza eficaz, requieren de un “juicio personal” (Prieto, 2012, p. 121).

Los investigadores de esta línea teórica intentan reconciliar sus concepciones con las de Rotter, un primer aporte lo realizan Ashton, Buhr y Crocker en 1984, estos investigadores diseñaron un conjunto de viñetas en las que describen situaciones similares a las que los profesores enfrentaban, evaluaron la efectividad de sus juicios para el manejo de las mismas así como el estrés que producen, concluyeron que el estrés no podía ser usado como un agente de la eficacia. El instrumento tuvo el mismo destino que la escala Webb. Ashton, Webb y Doda, en 1983, agruparon en tres aspectos los efectos de las ideas de autoeficacia de los docentes: estrategias al dirigir y controlar en el aula, comunicación con los estudiantes y por último la instrucción, identificaron diferentes características entre los docentes con relación a una alta o baja eficacia, (ver Tabla 3).

Gibson y Dembo en 1984, establecieron una correspondencia entre las preguntas empleadas por la Corporación Rand, en su primer cuestionario y las expectativas de autoeficacia y resultado de Bandura, desarrollaron un marco teórico que combina ambas posturas y un instrumento que evalúa dos factores no relacionados: expectativa de resultado (eficacia docente en general) y expectativa de autoeficacia (autoeficacia docente individual y/o personal), dando origen a una nueva concepción de autoeficacia docente (TES, Teacher efficacy scale).

Por ello en 1997, Bandura ofrece recomendaciones metodológicas para la evaluación del constructo según su concepción teórica, aconsejando la inclusión de diversos niveles de ejecución de la tarea y el análisis de los efectos contextuales en la transformación y desarrollo de las creencias de eficacia (Prieto, 2012), generando una serie de investigaciones entre diversas variables y su relación con o efecto en dichas creencias.

Tabla 3

Autoeficacia y estrategias en el aula: diferencias docentes

	Profesores con alta autoeficacia	Profesores con baja autoeficacia
Estrategias de dirección y control del aula	<ul style="list-style-type: none"> ● Cima de confianza en el aula. ● Menos comentarios negativos sobre los alumnos y los problemas que causan. ● No actitudes negativas hacia los alumnos, no hacen sentir vergüenza ni humillación al corregir. ● El feedback correctivo firme y específico, no daña las emociones. ● No sienten amenaza ante las conductas indisciplinadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Alumnos de bajo rendimiento son una amenaza a su habilidad para controlar el aula. ● Empleando técnicas como la humillación pública de los alumnos para controlar. ● A pesar del buen clima en el aula percibe a la clase como una amenaza. ● Enfrenta al resto de la clase contra los alumnos difíciles ● Aísla a los alumnos difíciles de sus compañeros.
Estrategias de comunicación con los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> ● Concepción positiva de los alumnos, establecen una buena relación. ● Pueden surgir problemas de disciplina pero se evitan si se establece una relación de confianza y cercanía. ● Confía en su autoridad ● Cuando fracasan en la relación con sus alumnos se culpan a sí mismos y tratan de alcanzar esa meta. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Imponen la disciplina en el aula con el fin de mantener su autoestima profesional. ● La disciplina es un medio para establecer un ambiente en el que pueda darse una enseñanza y un aprendizaje eficaces.
Estrategias instructivas	<ul style="list-style-type: none"> ● Define los objetivos de la clase al inicio. ● Espera a que los alumnos se hallen listos para iniciar la clase. ● Enseña sobre la importancia del tiempo y cómo emplearlo para aprender al máximo. ● No dejan pasar conductas inadecuadas, actúan y vuelven al trabajo. ● Contribuyen a que los alumnos permanezcan implicados en la tarea. ● Sus conductas están relacionadas directamente con la instrucción. ● Trabajan con sus alumnos hasta el fin de la clase ● Verifican el progreso, hacen comentarios escritos, ofrecen apoyo y ayuda individual. ● Muestra preocupación por los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Los alumnos de bajo rendimiento no aprenden porque no quieren o porque no pueden (falta de capacidad), no dedican tiempo a intentar que estos alumnos progresen. Sus expectativas son negativas. ● Se concentran en los que rinden, les dan un trato preferente, más instrucción y refuerzos ● Dificultades para adaptar la enseñanza, establecer el control, implicar a los alumnos en la tarea y para mantener su atención. ● No orientan el aprendizaje, no indican que contenidos se desarrollarán en clase, sensación de no haber planificado sus clases. ● Dificultad para controlar el grupo en los cambios de actividad. ● Las actividades que desarrollan en clase no son en su totalidad instructivas. ● No corrige respuestas.

Nota. Tomado de *Autoeficacia del Profesor Universitario* (p. 140-141), por L. Prieto, 2012, Narcea Ediciones.

Este instrumento fue utilizado con frecuencia en la investigación para estudiar la autoeficacia hasta que en 1994, Guskey y Passaro plantearon dudas sobre el instrumento manifestando que sus concepciones se orientaban más hacia el lugar de control que a la autoeficacia en sí, además de los problemas estadísticos que presentaba.

También elabora una escala de autoeficacia docente en las que se evalúan siete áreas de competencia docente (ver Figura 8).

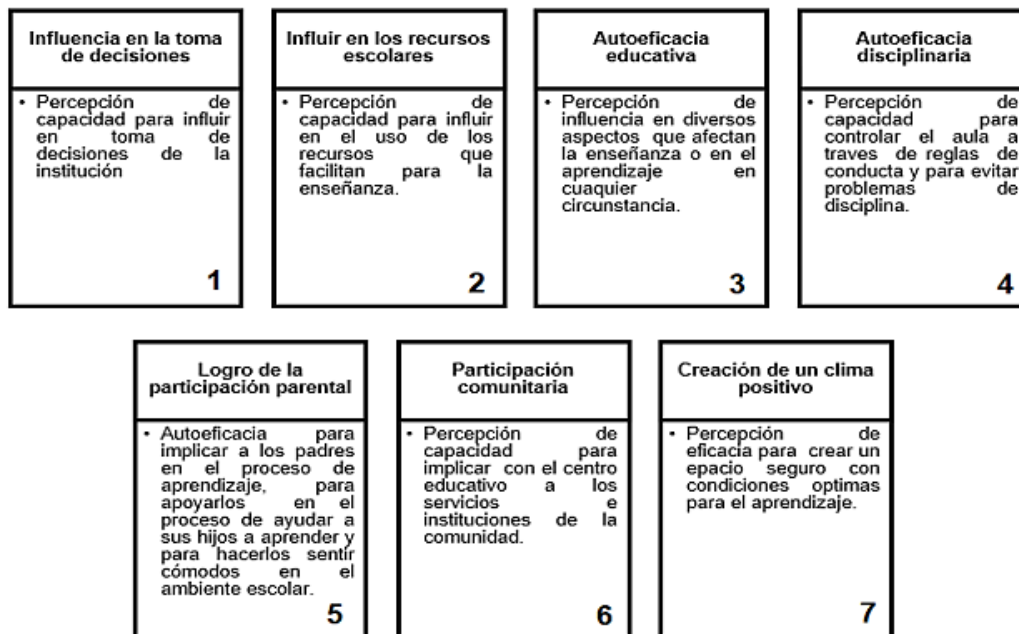


Figura 8. Dimensiones en la escala de autoeficacia de Bandura. Adaptado de Prieto, 2012.

Se han generado a partir de entonces diversos herramientas para la valoración de la autoeficacia docente, son requisitos el ajuste a un dominio de actividad, la evaluación de todas las dimensiones de ese dominio y relacionarse con los factores que influyen su logro, se hallan entre estos, la propuesta de Tschannen-Moran, Woolfolk- Hoy y Hoy desarrollada en la década del 90 (Prieto, 2012).

Los profesores no solo albergan creencias sobre sí mismos y su capacidad, sino también poseen “creencias acerca de la capacidad en conjunto, del colectivo docente al que pertenecen (facultad, departamento, área, etc.)” (Prieto, 2012, p. 145).

Esta percepción influye en la enseñanza y el resultado del aprendizaje, por ello en los últimos años se han realizado investigaciones sobre algunas características de las instituciones (organizacionales) que contribuyen al desempeño, rendimiento y éxito de los

estudiantes y docentes, como también a la calidad educativa y el funcionamiento de la institución, siendo la autoeficacia colectiva, una de ellas.

La autoeficacia colectiva comparte los mismos fundamentos teóricos de la autoeficacia individual desde la postura social cognitiva, por lo que uno de los principios, como el de agencia, se puede generalizar al colectivo, sin embargo se debe aclarar que no siempre coinciden en el mismo grado. Este principio busca de manera intencional los cursos de acción, las instituciones educativas son agentes en el momento en el que actúan de manera intencionada para cumplir sus objetivos educativos, reflejando el ejercicio de la agencia grupal. Sobre esta se debe aclarar, según Bandura (2000) que es una propiedad del grupo al que pertenecen y no solo la suma de las creencias de cada docente y que depende, según Goddard, Hoy y Woolfolk (2004), de la interpretación personal y grupal de las percepciones de autoeficacia a partir de su experiencia y de las fuentes de información (como se cita en Prieto, 2012).

La autoeficacia colectiva es importante para el funcionamiento individual y afecta la conducta: el modo de pensar optimista o pesimista, las actividades que se realizan, los propósitos que se persiguen, el grado de compromiso de logro de los mismos, el esfuerzo empleado, los resultados esperados, en su capacidad de resistencia y en lo que consiguen, por lo que a nivel educativo, como grupo social, los docentes pueden potenciar tanto el aprendizaje como influir positivamente en los alumnos. Los objetivos educativos que los docentes obtengan se deben a diversos factores producto de su interacción e interdependencia: combinación de competencias y conocimientos, estructura, coordinación de actividades, dirección y gestión, estrategias y la interacción (clima) entre ellos. Las percepciones que los docentes tienen sobre sí y otros serán producto de los juicios colectivos que toman como criterio las normas que comparten (Goddard, Hoy y Woolfolk, 2004; como se cita en Prieto, 2012).

A pesar de la importancia de la autoeficacia docente colectiva, esta no ha sido investigada de manera sistemática en el ámbito educativo por ciertas limitaciones metodológicas, el interés reciente reside en su posible vínculo con la consecución de objetivos grupales y la mayor relación con el aprovechamiento de los estudiantes en diferentes centros, en comparación con otras variables como nivel socioeconómico, resultados académicos, etnia, género o situación de riesgo.

Por último, es importante diferenciarla de otros constructos como el de potencia en grupos, ya que esta se refiere a la creencia compartida que existe en un grupo de que puede ser eficaz de manera general, en múltiples tareas y en entornos complejos, es decir se relaciona a su ejecución como grupo (Alcover, De La Hera y Gil, 2000; como se cita en Prieto, 2012) y la autoeficacia colectiva se remite a las creencias individuales sobre el rendimiento potencial con relación a una tarea determinada, sin embargo no se puede negar que ambas tienen como referente a grupo.

Tschannen–Moran, Hoy y Woolfolk en 1998, elaboraron un modelo teórico a partir de las investigaciones que realizaron basadas en las recomendaciones de Bandura, en el que postulan que la autoevaluación de la eficacia docente se debe enfocar en la medición de la competencia individual y el análisis de la tarea docente. Conceptúan la autoeficacia docente como “la creencia del docente en su capacidad de organización y ejecución de los cursos de acción que se necesitan para lograr con éxito una tarea docente específica en un determinado contexto” (Prieto, 2012, p. 134). Sostienen que la autoeficacia del docente es de naturaleza cíclica, (ver Figura 9), siendo su propuesta clave en la investigación sobre este tema, postulan que a más autoeficacia, más esfuerzo y persistencia y mejor ejecución, lo que favorece el sentimiento positivo de autoeficacia.

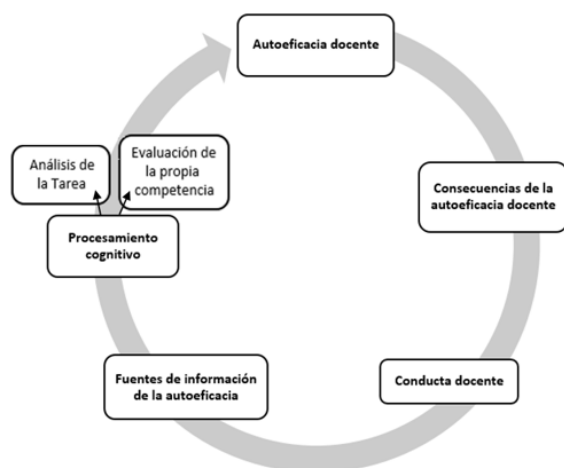


Figura 9. Tschannen-Moran, Woolfolk- Hoy y Hoy: Modelo. Adaptado de Prieto, 2012.

Los elementos del modelo son el procesamiento cognitivo que implica el análisis y evaluación de la tarea y de la percepción de competencia para ejecutarla, este genera juicios o creencias de autoeficacia que a su vez se traducen en la conducta del docente: metas, esfuerzo, persistencia, rendimiento al enseñar, que se convierte en una experiencia de dominio, una fuente de autoeficacia, en conjunto con la experiencia vicaria, la disuasión social y el estado emocional iniciará nuevamente el proceso cognitivo.

Tschannen–Moran, Woolfolk- Hoy y Hoy y otros investigadores de la universidad de Ohio desarrollan la Escala de Eficacia del Estado de Ohio (OSTES) o la Escala de sentido de eficacia del docente (TSES) basándose en tareas representativas de la actividad docente cotidiana, exploran tres factores: autoeficacia para implicar a los estudiantes, usar estrategias instructivas y para liderar la clase, así como varias capacidades docentes. Esta escala ha permitido la comprensión del significado y el desarrollo de múltiples investigaciones que han relacionado la autoeficacia docente percibida u otras características de los profesores determinadas por estas creencias, con aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje, esto ha permitido valorar su importancia (Prieto, 2012).

El modelo de Goddard, Woolfolk-Hoy y Hoy (2000) sobre eficacia docente colectiva (ver Figura 10), es una adaptación del modelo planteado por Woolfolk,

Tschannen–Moran, y Hoy, postula la importancia de evaluar el carácter específico de la tarea y la situación, por lo que se basa en la interacción de las percepciones de los docentes sobre la capacidad de la facultad para influir en la enseñanza en un contexto determinado, las dificultades y oportunidades de la tarea educativa, así como del apoyo del que dispone para llevar a cabo ambas actividades y alcanzar las metas propuestas, representando una propiedad de las organizaciones (Prieto, 2012).

Estos autores definen a la autoeficacia colectiva como “la sumatoria de las percepciones de eficacia de los miembros del grupo sobre la capacidad que este posee” (Goddard, Woolfolk y Hoy, 2004, como se cita en Prieto, 2012), y está relacionada con los aspectos metodológicos que aplican para su medición y que explicaremos más adelante. El modelo enfatiza dos elementos que se interrelacionan: la tarea docente y su análisis por un lado y por otro, la competencia grupal percibida y su evaluación. En el primero se evalúan las necesidades a nivel personal e institucional para realizar las actividades e inferir los retos a alcanzar en su labor educativa, analizando el significado de la enseñanza eficaz. En el segundo elemento los profesores formulan juicios sobre sus compañeros a partir de la función que desempeñan en la institución y sobre la capacidad de los estudiantes para aprender, esto le brinda información al centro sobre la destreza, métodos usados, formación y calidad de la enseñanza, lo que a su vez permite brindar retroalimentación al profesorado, sin embargo se requiere que “una evidencia muy potente obligue a reevaluar las creencias”, ya que una vez establecidas se convierten en una propiedad estable (Bandura, 1997, como se cita en Prieto 2012, p.154).

Bandura (1997), sobre la docencia concluye que “al ser una competencia compleja, requiere de subhabilidades que deben organizarse e integrarse de manera jerárquica en condiciones fluctuantes por un largo periodo; es decir, toma tiempo convertirse en un profesor eficaz”. (Murrieta, 2019, p. 3)

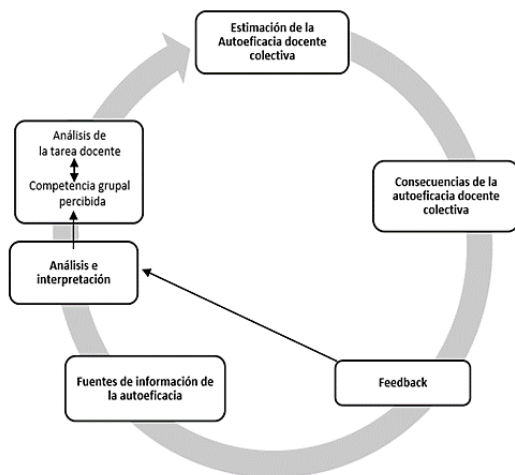


Figura 10. Goddard, Woolfolk -Hoy: Modelo. Adaptado de Prieto, 2012.

Al igual que en el modelo individual, la fuente más importante es la experiencia directa, pues en la experiencia de dominio el docente puede sentir su capacidad para afrontar dificultades empleando el esfuerzo prolongado. La experiencia vicaria es útil en el desarrollo de programas educativos o de capacitación docente, a través del modelado, la persuasión social, como fuente, tendrá más influencia en la medida que exista un vínculo fuerte entre el grupo de profesores, y por último, los estados afectivos ejercen impacto en los niveles de estrés que pueden perjudicar el rendimiento del grupo y la confianza. Existen otras variables (o fuentes indirectas) que influyen como el aprovechamiento anterior de los estudiantes y los procesos propios de la institución que fomentan la cohesión entre docentes y el apoyo a su labor (Ross, Gray y Hogaboam-Gray, 2003; como se cita en Prieto, 2012).

Esta segunda variable se divide en varios aspectos observados en la Figura 11 y tiene influencia en la primera variable, rendimiento y en la interpretación de las fuentes de autoeficacia ya conocidas.

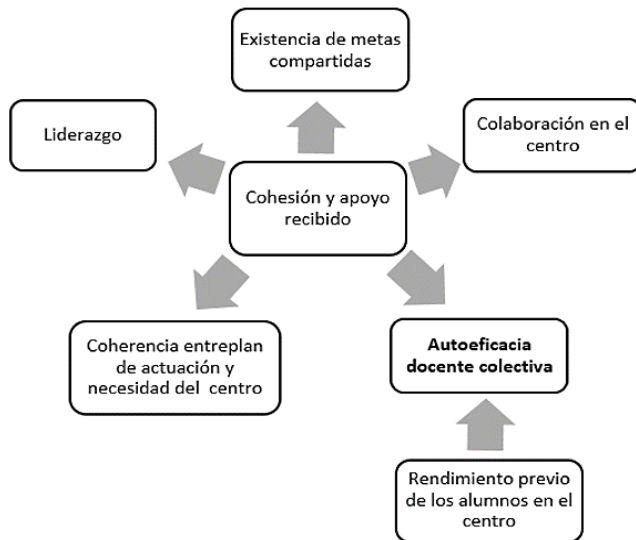


Figura 11. Influencia de la cohesión y rendimiento en la autoeficacia colectiva docente. Adaptado de Prieto, 2012.

La cohesión y apoyo se refieren al consenso docente sobre las metas del centro, la colaboración se refiere a las creencias de preparación profesional del docente para participar en el acto educativo y a la percepción de oportunidades de diálogo entre los miembros del profesorado que otorga la institución.

La coherencia entre planes y necesidades indica las creencias sobre si las acciones realizadas por el centro se relacionan con las necesidades de alumnos y docentes.

Es importante mencionar que si bien los docentes trabajan de manera independiente dentro de una estructura social no se hallan socialmente aislados y reaccionan a la influencia de lo que les rodea, por ejemplo pueden sentirse presionados por sus colegas para persistir en la tarea, modificar su enseñanza, etc. Sobre esta afirmación, Gonzales –Miñan, agrega que “los docentes deben trabajar en conjunto para asegurarse de que realizan como colectivo, aquello que no pueden lograr de manera individual” (2013, p.4).

Se ha podido verificar que los efectos de la autoeficacia colectiva son mayores en profesores principiantes, que la autoeficacia individual de los profesores puede predecir la diferencia en la autoeficacia colectiva de los diferentes centros de enseñanza y que también

influye en el aprovechamiento diferenciado de los discentes en función de la institución. Otros aspectos estudiados han sido la relación con el nivel socioeconómico del centro en el que laboran los docentes, el liderazgo, el desarrollo profesional, los programas de formación docente, la conducta del estudiante, etc. (Tschannen–Moran y Barr , 2004, como se cita en Prieto, 2012).

La reflexión sobre la autoeficacia docente colectiva recae en primer lugar en cuál sería la forma más conveniente para que los docentes expresen sus percepciones: sumando las percepciones individuales o emitiendo una percepción global sobre la facultad a la que pertenecen, y en segundo lugar en su importancia para la mejora funcional de la institución.

En el profesorado universitario la investigación sobre autoeficacia docente colectiva es escasa y se agrupa en tres áreas: orientadas a mejorar la enseñanza, variables que la influyen y las que la comparan con la auto-eficacia docente individual. Hallazgos destacados indican la no existencia de un vínculo entre la autoeficacia docente colectiva y la experiencia previa, la categoría profesional o el departamento al que pertenecen, existen diferencias en función del área de conocimiento docente a favor de los que provienen del área de Educación, respecto al sexo, las docentes son más eficaces al implicar a los alumnos, al usar diversas estrategias de enseñanza y en autoeficacia general, existe nexo entre la autoeficacia colectiva, la autoeficacia individual y el rendimiento de los alumnos, por último, no existe relación con la edad, la etnia. En el caso del rendimiento de los estudiantes, la autoeficacia docente colectiva influye en un mejor desempeño de los mismos.

Las instituciones educativas y su funcionamiento están relacionadas con las normas y las características de su comunidad educativa, por lo que las investigaciones señalan que en las instituciones consideradas eficaces existe un sentimiento de autoeficacia docente colectiva positivo, en la Tabla 4, describimos algunas de estas características, por ello se

recomienda que los profesores sean expuestos a experiencias grupales de aprendizaje, intercambio de buenas prácticas docentes, visitas de observación a otros centros, etc. son estrategias que pueden mejorar su percepción de eficacia docente.

Tabla 4

Características de los centros con alta autoeficacia docente colectiva

Centros con alta autoeficacia docente colectiva	
<ul style="list-style-type: none"> ● Establecen retos que motivan al estudiante, mantienen expectativas altas y obtienen resultados positivos en la enseñanza. ● Responsables de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, rechazan que aspectos como el status económico, la falta de capacidades o el contexto familiar negativo, impidan un buen rendimiento. ● Afecta las actitudes, estados afectivos, conducta y motivación del profesorado y el clima del centro. ● Colaboran entre sí, generando un clima positivo para aprender y favorecer el rendimiento. ● Influye en la calidad del trabajo y en el proceso de toma de decisiones. ● Favorece la participación de la familia en el proceso educativo, brindando apoyo y colaboración en la tarea de educar. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Más persistentes cuando trabajan con estudiantes con dificultades de aprendizaje, necesidades especiales, enseñándoles de manera alternativa para remediar las deficiencias en el rendimiento. ● Proponen actividades de enseñanza-aprendizaje que favorecen el desarrollo de la autoeficacia para aprender. ● Capaces de mantener el control del aula, por lo que dedican más tiempo a las tareas académicas. ● Los directores poseen destrezas para ejercer el liderazgo, se muestran más capaces de lograr el esfuerzo colectivo de los docentes y favorecen las creencias de autoeficacia del profesorado.

Nota. Adaptado de *Autoeficacia del Profesor Universitario*, por L. Prieto, 2012, Narcea Ediciones.

Sobre la medición de la autoeficacia colectiva de los docentes, Goddard, Woolfolk y Hoy en el 2000, elaboran un instrumento, inspirado a su vez en el propuesto por Gibson y Dembo en 1984, el que fue mejorado en 2002 por Goddard. Tschannen–Moran y Barr en 2004, desarrollaron la Collective Teacher Efficacy Scale (una adaptación del TSES de Tschannen–Moran y Woolfolk de 2001), que mide autoeficacia para el uso de estrategias didácticas y para mantener la disciplina en los alumnos.

En general se plantean tres enfoques metodológicos para su evaluación: la sumatoria de las creencias individuales de autoeficacia, la sumatoria de las percepciones

sobre la capacidad del grupo enunciada en ítems de orientación grupal y el enfoque deliberativo o consenso grupal, este último puede verse influido por la deseabilidad social.

Se establece que el segundo enfoque es el más eficaz, los autores comparten el planteamiento de Bandura al considerar la autoeficacia colectiva como una “propiedad emergente a nivel grupal que la suma de las percepciones de autoeficacia de los individuos del grupo” (Prieto, 2012, p.169), indicando que constituye un predictor del rendimiento diferencial de los estudiantes en función del centro. Tomando en cuenta estas conclusiones metodológicas, Prieto realiza la adaptación que propone en el instrumento que es utilizado en este trabajo de investigación.

2.2.1.4. La autoeficacia docente del profesor universitario y su evaluación

Para Prieto (2012) la autoeficacia es una capacidad que permite a los humanos procesar la información a nivel cognitivo, de forma particular y cuyas consecuencias se observan en el desempeño a nivel personal, por lo que la autoeficacia docente se definiría como las creencias del docente sobre su capacidad para llevar a cabo con éxito la enseñanza, poniendo en práctica estrategias didácticas orientadas a mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes. (Prieto, 2012). Siguiendo la línea teórica y metodológica de Bandura, Prieto desarrolló en el 2006, un instrumento para medir la autoeficacia docente a nivel universitario (un ámbito poco explorado), agrupando sus ítems en cuatro dimensiones que indican la calidad de la enseñanza, entendida como “el conjunto de características de la enseñanza que repercuten positivamente en el aprendizaje de los estudiantes” (Prieto, 2012, p. 174).

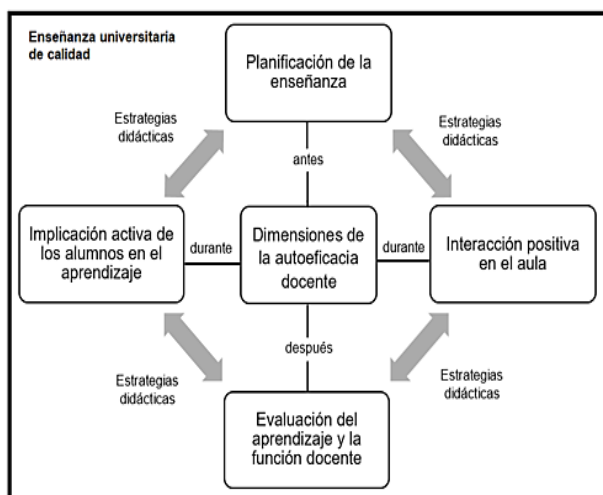


Figura 12. Dimensiones de la autoeficacia docente en la universidad. Adaptado de Valverde, 2011.

Los ítems del cuestionario principal consideran la respuesta docente al grado en que perciben que son capaces de realizar ciertas estrategias al enseñar y a la frecuencia con que las usan en su práctica docente, las dimensiones que lo conforman son:

La planificación para la enseñanza, agrupa acciones de la fase de preparación que antecede a la enseñanza, en la que el profesor decide el objetivo o logro de aprendizaje, los contenidos, el cómo enseñará, las adaptaciones a realizar, etc. acciones todas que van a dar coherencia al proceso (ver Tabla 5).

Tabla 5

Estrategias dimensión Planificar

Planificación de la enseñanza	
1	Especificar los objetivos de aprendizaje que espero que alcancen los alumnos.
5	Diseñar distintas pruebas de evaluación acordes con los objetivos de aprendizaje previamente establecidos.
9	Preparar el material que voy a utilizar en clase.
14	Decidir el sistema de evaluación que voy a utilizar en la asignatura.
18	Identificar claramente los objetivos de cada clase.
22	Adaptarme, cuando planifico las clases, a las necesidades de los alumnos (motivación, intereses, nivel de conocimientos previos, etc.).
25	Actualizar mis conocimientos sobre los contenidos de la asignatura.
27	Modificar el desarrollo de la lección si así lo requiere el proceso que siguen los alumnos mientras aprenden.
35	Diseñar la estructura y el contenido de cada clase.
38	Ser flexible en la enseñanza, aunque haya de alejarme de lo planificado.
40	Dominar el contenido que voy a explicar en clase.
43	Dedicar tiempo suficiente a planificar las clases.
44	Seleccionar los recursos materiales más adecuados para cada clase.

Nota. Tomado de *Autoeficacia del Profesor Universitario* (p.175), por L. Prieto, 2012, Narcea Ediciones.

La implicación de los alumnos, está constituida por todas aquellas estrategias relacionadas con la motivación y participación estudiantil en su propio proceso de aprendizaje, los docentes son agentes que generan esos estados de interés y protagonismo al fomentar la participación, al informar sobre el grado de utilidad de aquello que aprenden, al darles roles activos en el aula, al fomentar preguntas, opiniones, propuestas, debates, etc. (ver Tabla 6).

Tabla 6
Estrategias dimensión Implicar

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

Nota. Tomado de *Autoeficacia del Profesor Universitario* (p.176), por L. Prieto, 2012, Narcea Ediciones.

La tercera dimensión, evalúa la interacción profesor-alumno y la generación de un clima social positivo en clase, implica el proveer un ambiente de confianza y respeto mutuos, en el que se desarrollen actitudes positivas hacia el área académica y de los valores en general (ver Tabla 7).

Tabla 7**Estrategias dimensión Interactuar**

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

Nota. Tomado de *Autoeficacia del Profesor Universitario* (p.177), por L. Prieto, 2012, Narcea Ediciones.

Por último, la evaluación del proceso de aprendizaje y la autoevaluación de la función docente, lista aquellas actividades que han de permitir establecer si se cumplieron los objetivos propuestos, la retroalimentación (y reflexión que subyace) que tanto alumnos como docente obtienen les permite conocer qué aspectos deben ser mantenidos y cuáles modificados. (Ver Tabla 8).

Tabla 8**Estrategias dimensión Evaluar**

Evaluar el aprendizaje	
4	Revisar mi práctica docente para identificar aspectos de mejora
6	Evaluar la eficacia de mi enseñanza teniendo en cuenta los datos que sobre ella aportan los alumnos.
7	Fomentar la participación de los alumnos en clase.
8	Utilizar diversos métodos de evaluación.
12	Adaptar mi enseñanza a partir de las evaluaciones que realizan los alumnos acerca de mi eficacia docente.
13	Comprobar a través de la evaluación el grado en que los alumnos utilizan distintas capacidades (pensamiento crítico, análisis, etc.).
16	Emplear métodos sistemáticos que me permitan analizar mi conducta docente.
17	Comentar a los alumnos los resultados de su evaluación.
20	Utilizar los datos que obtengo a partir de la reflexión sobre mi docencia para intentar mejorar en futuras ocasiones.
21	Calificar adecuadamente los trabajos y exámenes que realizan los alumnos
26	Dar a los alumnos, tras la evaluación, una información detallada sobre su desempeño.
30	Recurrir a distintos medios (conferencias, manuales, colaboración con otros, etc.) para desarrollar una destreza docente.
31	Realizar en clase pruebas de evaluación sencillas para tener algunos datos del proceso de aprendizaje de los alumnos.

Nota. Tomado de *Autoeficacia del Profesor Universitario* (p.177), por L. Prieto, 2012, Narcea Ediciones.

La autoevaluación docente permite tomar decisiones instructivas durante cualquier momento del proceso para favorecerlo

En la Tabla 9, se encuentran los ítems que brindan información sobre las fuentes de autoeficacia de los docentes (segundo cuestionario, cuarta dimensión de la variable autoeficacia docente), las que están agrupadas en cuatro dimensiones: experiencia directa como docente, que evalúa la fuente experiencia de dominio; la percepción de los inconvenientes y la satisfacción al realizar la tarea-estudio evalúan el estado afectivo, y el aprendizaje a partir de otros profesores evalúa las fuentes persuasión social y aprendizaje vicario, fuentes que ya han sido explicadas con anterioridad en este trabajo.

Tabla 9

Fuentes de auto-eficacia del maestro

Percepción de dificultades	
4	Mi temor a cometer errores afecta a mi capacidad para enseñar.
9	El esfuerzo que realizo para enseñar no se traduce en los resultados que me gustaría obtener.
11	La idea de dar clase hace que me ponga nervioso.
12	He cometido bastantes errores “didácticos” enseñando a los alumnos.
14	Al terminar una clase que, a mi juicio, ha ido muy bien, siento cierto nivel de excitación.
Aprendizaje a partir de otros profesores	
2	He tenido buenas oportunidades para observar la actuación de otros profesores.
3	Las sugerencias que me hacen otros profesores me ayudan a enseñar con mayor eficacia.
6	Observar los fallos que cometen otros profesores me ha ayudado a ser un profesor más eficaz.
7	Cuando las personas que valoro me dicen que soy un buen profesor tiendo a creérmelo.
13	Frecuentemente obtengo de otros profesores una información útil sobre mi propia capacidad para enseñar.
Satisfacción por la tarea y estudio	
8	Me siento entusiasmado cuando ayudo a un alumno a aprender algo
10	Los libros y revistas sobre educación me ofrecen una información útil acerca de cómo enseñar.
Experiencia directa como docente	
1	He aprendido a enseñar, sobre todo, dando clase
5	He desarrollado muchas de mis habilidades docentes enseñando.

Nota. Adaptado de *Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de humanidades, ciencias sociales, educación y ciencias contables, económicas y administrativas* (p. 363), por O. Valverde, 2011.

La autoeficacia colectiva (ver Tabla 10) se evalúa en el tercer cuestionario (quinta dimensión de la variable en estudio), se refiere al nivel en que el profesor estima que el colectivo al que pertenece posee capacidad para enseñar con eficacia, esta puede ser centrada en el docente (destrezas propias para apoyar en el aprendizaje del alumno) o en el estudiante (destrezas adquiridas, didácticas para favorecer el aprendizaje) (Valverde, 2011).

Tabla 10

Autoeficacia colectiva del profesor

Centrada en el docente	
1	Los profesores, en general, son capaces de ayudar a aprender incluso a los alumnos más difíciles
2	La mayoría de los profesores confía en su capacidad para motivar a los alumnos
5	Si un alumno no aprende algo a la primera, los profesores intentan enseñárselo de otro modo
6	Los profesores dominan varios métodos de enseñanza.
7	Los profesores están muy bien preparados en la/s asignatura/s que enseñan
9	Los profesores poseen las destrezas necesarias para tratar los problemas de disciplina de los alumnos.
Centrada en el estudiante	
10	En esta facultad, la calidad de los medios facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje.
3	Si un alumno no aprende, los profesores de esta institución se rinden fácilmente.
4	En general, los profesores de esta facultad carecen de las destrezas necesarias para que los alumnos aprendan.

Nota. Adaptado de *Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de humanidades, ciencias sociales, educación y ciencias contables, económicas y administrativas* (p. 364), por O.

Valverde, 2011.

El cuarto cuestionario evalúan otras variables como la satisfacción en la docencia, la preparación disciplinar, la responsabilidad en el aprendizaje, etc. (ver Tabla 11).

Tabla 11***Otras variables de Autoeficacia***

Otras variables de autoeficacia	
1	Nivel de satisfacción como docente
2	Número de estudiantes en la clase
3	Preparación para enseñar su asignatura
4	Responsable por los resultados de aprendizaje
5	Influencia de su docencia en el aprendizaje
6	Apoyo por la institución
7	Permanencia en la profesión

Nota. Adaptado de *Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de humanidades, ciencias sociales, educación y ciencias contables, económicas y administrativas*, por O. Valverde, 2011.

El instrumento en sí, es una guía que centra la reflexión del docente en su práctica, Prieto (2012), propone tres pasos a seguir: a) reflexionar sobre la enseñanza, b) analizar fortalezas y debilidades y c) el emprender el proceso de mejora; puede ser utilizado para la evaluación individual como por parte de un grupo para llegar a un análisis en conjunto.

El análisis de los estudios realizados sobre la autoeficacia llevó a la autora a realizar una síntesis de aquellas acciones que más caracterizan a los docentes de alta y baja autoeficacia, descritas en la Tabla 12.

Tabla 12

Diferencias entre docentes con alta y baja autoeficacia

Profesores con alta autoeficacia	Profesores con baja autoeficacia
<ul style="list-style-type: none"> ● Se sienten bien enseñando. ● Muestran entusiasmo con el progreso de los alumnos. ● Confían en su capacidad para influir en el aprendizaje de los alumnos. ● Implicados en una labor conjunta con los alumnos para alcanzar las metas. ● Implican a los alumnos en la toma de decisiones relacionadas con los objetivos y las estrategias para conseguirlos. ● Su labor con los alumnos es importante y ejercen un efecto positivo en su aprendizaje. ● Espera que sus alumnos progresen, los alumnos responden a estas expectativas. ● Responsables de que los alumnos aprendan, si fracasan reflexionan sobre sus propias acciones y del modo en que podrían haber sido más eficaces. ● Planifican el aprendizaje, establecen metas para ellos y para los alumnos, identifican estrategias para alcanzarlas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Se sienten frustrados, expresan desánimo y sentimientos negativos al hablar de su profesión. ● Se sienten vacíos cuando trabajan con sus alumnos, no son capaces de influir en el aprendizaje y la motivación. ● Lucha constante con los alumnos, consideran que tienen metas y preocupaciones opuestas a las suyas, creen que pretenden evitar el trabajo y ponen obstáculos a su esfuerzo y motivación. ● Imponen las decisiones relativas a las metas y estrategias de aprendizaje, los alumnos no toman decisiones. ● No marcan ninguna diferencia en la vida de sus alumnos y cuestionan la valía de su trabajo. ● Esperan que los alumnos con problemas de conducta fracasen. ● Si los alumnos fracasan buscan explicaciones en su capacidad, antecedentes familiares, motivación y otras actitudes, no asume responsabilidad docente. ● Sin metas para sus alumnos, no planifican las estrategias docentes necesarias para alcanzar los objetivos.

Nota. Adaptado de *Autoeficacia del Profesor Universitario* (p.143), por L. Prieto, 2012, Narcea Ediciones.

En las Figuras 13 y 14, se listan algunas sugerencias para desarrollar la autoeficacia del profesorado tanto individual como colectiva., se recogen en la Tabla 13, las estrategias que usan los docentes que se perciben más eficaces.

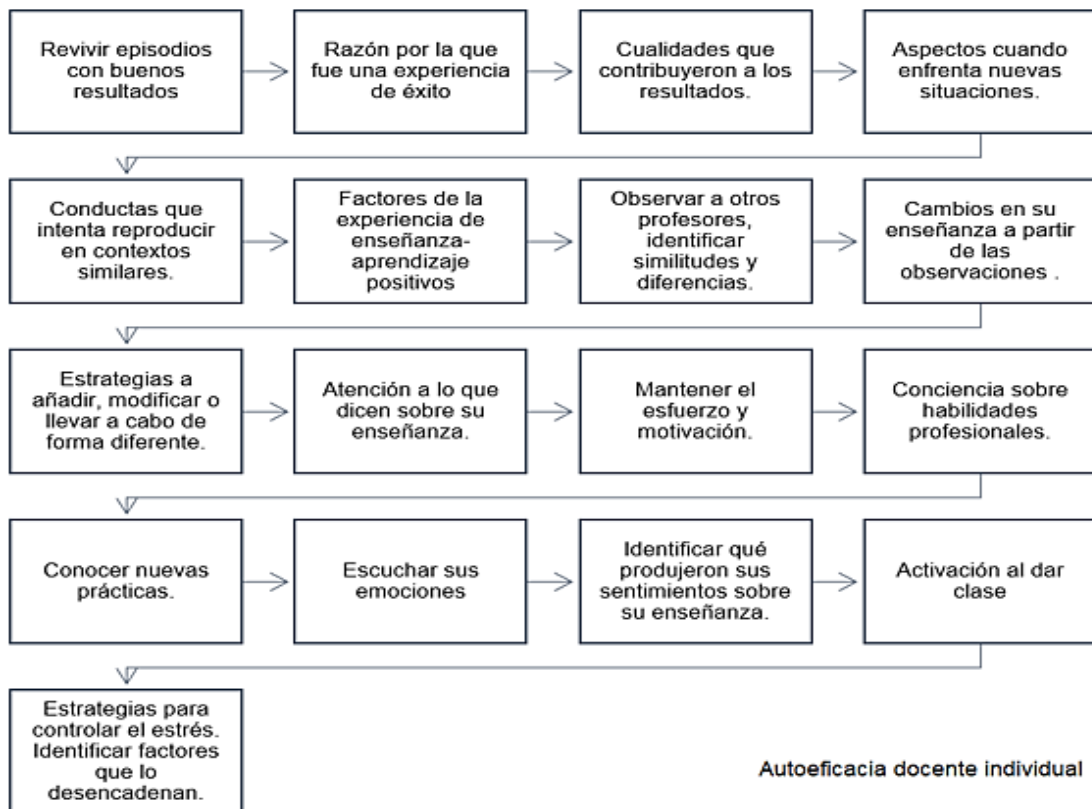


Figura 13. Sugerencias para desarrollar una autoeficacia docente individual. Adaptado de Prieto, 2012.

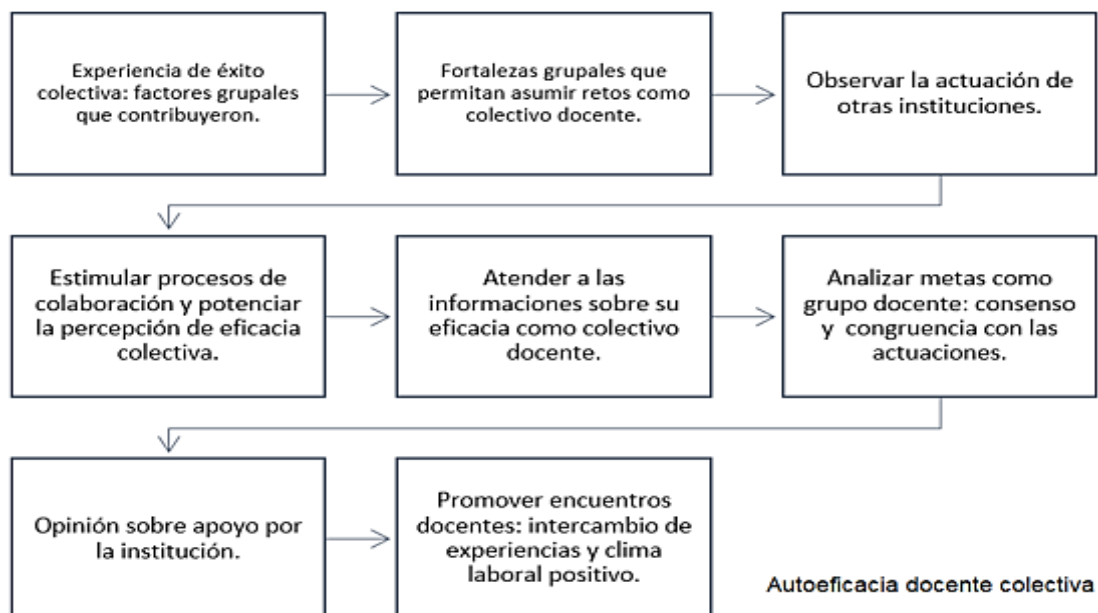


Figura 14. Sugerencias para desarrollar una autoeficacia docente colectiva. Adaptado de Prieto, 2012.

Se debe mencionar que si bien la técnica didáctica es importante no garantiza un adecuado desempeño ni el desarrollo la autoeficacia basada en creencias positivas, por ello

es importante que el docente reflexione sobre la información con la que cuenta sobre sí mismo, sobre todo porque el desarrollar la autoeficacia influirá, a través de la enseñanza, en la autoeficacia percibida de los estudiantes, en los diferentes aspectos de sus vidas, recordemos que “la autoeficacia es contagiosa” (Pajares, 2006, como se cita en Prieto, 2012, p. 180).

Tabla 13

Estrategias didácticas y docencia autoeficaz

Estrategias didácticas de los profesores universitarios con una autoeficacia alta
<ul style="list-style-type: none"> ● Otorgan a los alumnos un papel activo en su proceso de aprendizaje. ● Crean un clima positivo de aprendizaje. ● Mantienen a pesar de las posibles dificultades expectativas positivas hacia sus alumnos. ● Dominan el contenido que deben explicar. ● Diseñan cuidadosamente la estructura de cada clase. ● Dedicar tiempo suficiente a la planificación de las clases. ● Hacen sentir a los estudiantes que sus logros académicos son fruto de su esfuerzo ● Muestran respeto a sus alumnos a través de conductas muy diversas. ● Modifican el desarrollo de la lección si así lo requiere el ritmo de aprendizaje de los alumnos. ● Comprueban a través de la evaluación distintas capacidades de los alumnos. ● Emplean métodos sistemáticos para analizar su docencia. ● Comentan a los alumnos los resultados de su evaluación.

Nota. Adaptado de *Autoeficacia del Profesor Universitario* (p.144), por L. Prieto, 2012, Narcea Ediciones.

En resumen, la definición conceptual de Autoeficacia docente, válida para esta investigación es refiere que son las creencias del docente sobre su capacidad para llevar a cabo con éxito la enseñanza, poniendo en práctica estrategias didácticas orientadas a mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes (Prieto, 2012). Siendo sus dimensiones a) Planificación de la enseñanza; b) Implicación activa de los alumnos en su aprendizaje; c) Interacción positiva en el aula; d) Evaluación del aprendizaje y de la función docente; e) Fuentes de información; y f) Autoeficacia docente colectiva, conceptos todos desarrollados en este acápite.

2.2.2. Estilo de enseñanza

Al igual que la autoeficacia, el estilo de enseñanza también han evolucionado en la conformación de su concepto, ha sido estudiado desde dos perspectivas teóricas: psicológica y pedagógica, el modelo propuesto por Grasha (1994) que se desarrolla, se enmarca desde esta segunda óptica. A continuación se revisa brevemente la evolución del concepto, las líneas de investigación antes mencionadas, el modelo de estilos de enseñanza y su evaluación.

La noción de estilo no se origina en el entorno educativo (Camargo y Hederich, 2004) y es utilizado en diversas áreas de la actividad humana. “Estilo” deriva del latín *stilus*, el que se remonta al griego *στυλοζ*, -estaca, talla- y se refiere al instrumento (punzón) para escribir en las Tablas enceradas, y a la manera o arte de escribir de quien lo hacía -una caligrafía particular-, la palabra designa tanto al instrumento con el que se escribe como a la forma peculiar de hacerlo (Coromines y Pascual, 2012). Esta segunda acepción es la que ha primado en el campo literario, alude al elemento singular y expresivo en la obra de un escritor, diferente a las regularidades que indican el empleo y la técnica del lenguaje, ligado por lo tanto a la subjetividad y expresión de su personalidad artística (Hederich y Camargo, 2015).

Por lo tanto, esta noción aparece en la historia como proveniente de las artes y la literatura, se considera como el conjunto de elementos característicos que “definen una tendencia estética susceptible de identificar y distinguir”, y en términos generales a las “modalidades distintivas e identificables de la expresión de la actividad humana” (Camargo y Hederich, 2007, p.32). Para Hederich (2004), en psicología, son cuatro las características que distinguen a los estilos: “es una noción diferenciadora pues establece distinciones peculiares, tiene una relativa estabilidad en cada individuo, integra sus diferentes dimensiones y su valoración es neutral” (citado Camargo y Hederich, 2007, p.37).

En psicología, el término empezó a utilizarse en los trabajos de Lewin y Allport, en la década de los treinta, estando presente el vínculo entre personalidad y estilo, siendo de uso común hacia los años 50.

2.2.2.1. Evolución de la concepción de estilo de enseñanza

La estilística en el área educativa engloba las investigaciones educativas que tienen la presencia de estilos: “cognitivos, de pensamiento, pedagógicos, de aprendizaje, de enseñanza, de comunicación, de liderazgo o de mando, de cualquier conducta que implique una tendencia estilística auténtica aplicada a la actividad educativa”. (Hederich y Camargo, 2015, p. 140).

Se afirma que la teoría sobre los estilos al enseñar vincula a la educación con la psicología, con el constructivismo y la didáctica aplicada a las ciencias (su enseñanza y aprendizaje) (Ventura, 2011; 2016; Raynudo y Borgobello, 2018).

Se deben diferenciar los conceptos de estrategias y método del concepto de estilo, ya que en la literatura se utilizan con la misma acepción. La estrategia incluye las herramientas que se despliegan para facilitarle al otro la obtención de conocimientos; el método es el modo de conducir el pensamiento y la acción para el logro de un objetivo o fin; el estilo alude a la proceder personal de cada maestro de pensar y actuar dentro del aula y que pueden revisarse a partir de la reflexión (Ventura, 2011; 2013; Raynudo y Borgobello, 2018). Otro término que también debe de diferenciarse es el de modelo de enseñanza, que según De León, se refiere a constructos teóricos, ya que delimitan el empleo del conocimiento a la elaboración de principios que orientan y explican las prácticas al enseñar (2005).

El término estilo empieza a utilizarse en la psicología en los años 50 y se refiere a los rasgos que diferencian e individualizan a una persona, distinguiéndose estilos diferentes

relacionados con facetas del comportamiento específicas como el estilo expresivo, el tipo de respuesta, el defensivo, cognitivo, de aprendizaje, de enseñanza, etc.

El estilo de enseñanza, entonces, alude a las distinciones entre los profesores en su modo de enseñar o “interactuar en el aula y que reflejan de forma implícita o explícita, las nociones que poseen sobre la enseñanza-aprendizaje, el conocimiento, la evaluación, el alumno y sobre sí mismos” (Oviedo et al, 2010, p. 32), además la perspectiva constructivista de formación de conocimientos la considera un componente primordial del proceso educativo en las aulas universitarias (Raynudo y Borgobello, 2018. p. 105). Un concepto muy completo es el propuesto por Rendón (2013):

Son modos de pensar el proceso educativo y de asumir el proceso de enseñanza aprendizaje en un contexto específico que se manifiesta en: actitudes, comportamientos, acciones, procedimientos, actividades, que se ponen en juego en la praxis docente en función de aspectos como: ambiente de aula, relación, interacción, socialización y orientación de los estudiantes; organización, preparación o planificación de la actividad académica; presentación de la información, métodos de enseñanza, dirección, conducción y control del proceso de enseñanza aprendizaje, dirección de las tareas y evaluación. Son producto de supuestos, principios, creencias, ideas y conceptos subyacentes a las prácticas pedagógicas que pueden ser más o menos conscientes (p. 184).

Existe consenso acerca de que los profesores enseñan acorde a cómo aprendieron o a como desearían ser enseñados, y a las técnicas que les surtieron eficacia para incluirse en una comunidad académica y avanzar en su formación, por lo que suelen compartir estas formas de pensar y actuar con sus estudiantes al enseñar, entonces entender cómo conciben el aprendizaje es esencial si se ambiciona lograr una formación y prácticas de enseñanza-aprendizaje calificadas (Ventura, 2014).

El estilo de enseñanza dentro de la investigación educativa ha sido usado con diferentes significados, relacionados a la enunciación de sugerencias para mejorar o sustituir el estilo de enseñanza, así mismo, existe una gran diferencia entre la producción científica de Iberoamérica y la de otras latitudes, especialmente, porque en esta última década es que los docentes, su saber profesional y su formación se han tornado objetos de

investigación. A nivel internacional las temáticas que son estudiadas se agrupan en: “estilo cognitivo o de aprendizaje en educación virtual; estilo de enseñanza, estilo cognitivo como criterio de la evaluación diferencial en la intervención educativa, y el estilo cognitivo, de aprendizaje o enseñanza en situaciones de discapacidad” (Hederich y Camargo, 2015, p. 153). Se observa la contribución y el interés de la educación universitaria sobre estos temas, en particular la investigación de los estilos usados en la enseñanza en el campo médico y de ciencias de la salud.

Las dimensiones del estilo de enseñanza se han determinado desde dos enfoques: en el primero a través de un modelo teórico y la deducción se plantean dimensiones que luego generan instrumentos colectivos para identificar el estilo del docente y que se aplican a estudiantes o docentes; en el segundo, se realiza de manera inversa, a partir de la observación docente durante la enseñanza y la inducción se plantean dimensiones que se validan luego en una muestra de sujetos (Hederich y Camargo, 2015).

Gayle (1994), citado en Laudadio y Mazzitelli (2015), identifica dos posturas en la investigación de los estilos usados en la enseñanza, que los considera como estrategias metodológicas o como una realidad pluridimensional, siendo los aspectos que lo configuran: “la personalidad entendida como filosofía de vida (creencias, valores, actitudes); el entusiasmo por enseñar y la capacidad para exponer el apego a sus convicciones y principios” (p. 14).

Las investigación relacionada a los estilos de enseñanza se ha realizado desde dos perspectivas con objetivos y propuestas teóricas diferenciadas: pedagógica y psicológica (Camargo y Hederich, 2007; Rojas-Jara et al 2016). La dimensión o perspectiva psicológica identifica el estilo para enseñar como una expresión del estilo cognitivo, de pensamiento y aprendizaje de los docentes al ejercer. Desde la dimensión u óptica de la pedagogía, la enseñanza es considerada como un proceso de reflexión consciente y efectivo, que se

adapta a los necesidades de la cualificación (Rojas-Jara et al, 2016; Zhang, 2004). Las tipologías propuestas por ambas perspectivas deben cumplir con las características del estilo para ser consideradas como estilos de enseñanza, en la Tabla 14 se desarrolla un breve análisis de su cumplimiento desde ambas líneas de investigación. Aquellas en las que la idea de que solo uno de estos estilos es académicamente aceptable, es considerada por algunos investigadores como un enfoque de aprendizaje (Camargo y Hederich, 2007).

Tabla 14

Características del estilo y perspectivas de investigación

Característica del estilo	Perspectiva psicológica	Perspectiva pedagógica
Categoría diferenciadora	Las propuestas de identificación de estilos de enseñanza han sido hechas sobre la propuesta distintiva de la actividad del profesor.	
Estabilidad temporal	La distingue de comportamientos ocasionales asociados con una situación pedagógica específica, como aquellos que dependen de factores ambientales y circunstanciales (nivel académico de alumnos, entorno físico, características del tema, etc.). Los aspectos estables están relacionados con elementos de las personalidad del maestro como su modo de interacción social o su tolerancia frente a la ambigüedad, etc.	
	<ul style="list-style-type: none"> ● Muestran la máxima estabilidad temporal al referirse a rasgos estructurales de la personalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Algunas teorías de esta perspectiva no se preocupan por la estabilidad, otras abogan por un cambio (tradicionales versus alternativas), lo que es cuestionable.
Noción integradora	Se diferencia la noción de estilo de la noción de rasgo. El estilo de enseñanza integra diferentes rasgos del comportamiento pedagógico del profesor.	
Valor neutral	Los valores no son mejores o peores, se evalúa su adecuación hacia cierta circunstancia.	
	<ul style="list-style-type: none"> ● Cada estilo plantea ventajas y desventajas. Se aboga por la flexibilidad para el logro de una mejor adaptación a los estilos de aprendizaje de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Existen algunas tipologías que tienen un sesgo valorativo explícito en que plantean mejorar o abandonar estilos.

Nota. Adaptado de *El estilo de enseñanza. Un concepto en búsqueda de precisión*, por Á. Camargo y C. Hederich, 2007. *Pedagogía y Saberes*, 26.

Desde la perspectiva psicológica, las primeras investigaciones sobre el estilo de enseñanza se vinculan a la psicología diferencial, y son una expresión más de la noción de estilo cognitivo o “forma preferida de usar las habilidades con las que se cuenta”

(Sternberg, 1997). Dentro de esta línea el término se refiere al “estilo cognitivo de aprendizaje y pensamiento del docente durante su práctica como tal” (Zhang, 2004) o forma preferida de enseñar propia a su estilo cognitivo.

Se han realizado estudios a partir de la década del 60 sobre el estilo cognitivo y la dimensión independencia - dependencia de campo; la dimensión analítico - holística y verbal-visual; los 25 aspectos de Evans, entre otros, los que han generado teorías e instrumentos sólidos para identificar la preferencia cognitiva de los docentes, que sin embargo no se han transformado y aplicado como estrategias didácticas en el aula (Camargo y Hederich, 2007, p. 33).

No se puede dejar de mencionar que los estilos pueden inicialmente tener un carácter singular, pero se vinculan a factores socio- culturales que hacen más compleja la diversidad de las aulas de clase, siendo necesario realizar un meta-análisis que permita identificar la forma particular, característica y unitaria de enseñar; las conductas, comportamientos y actitudes, así como la comunicación, de índole verbal como no verbal, puesto que:

El estilo es susceptible de ser modelado y responder a los problemas, necesidades, intereses y expectativas de quienes protagonizan el proceso educativo. El profesor debe hacerse responsable de éste, ya que con su elección ha de provocar pensamientos, sentimientos y acciones diversas en los estudiantes, los que al recepcionar toda esta información hacen lo propio; por lo que la intencionalidad al elegir un estilo debe tener un fin deliberado, que no debe ser otro que el desarrollo integral (Rendón, 2013, p. 192).

Por ello para un desempeño profesional idóneo, se debe de configurar el perfil de competencias docentes y complementarse con los estilos de enseñanza y sus diferentes clasificaciones (Rendón, 2013). La búsqueda de una enseñanza más efectiva, reflexiva o consciente y del docente más calificado, ha convertido a los estilos para enseñar en uno de los temas más investigados desde la óptica pedagógica, los investigadores de esta línea han usado diversos criterios para realizar las clasificaciones. Se han estudiado las actitudes típicas del docente al impartir la clase como: el grado de énfasis en el contenido, la fuente

de autoridad docente, la esencia de la interacción social maestro-alumno, el grado de control profesado por el maestro, entre otras.

Otro grupo de estudio son las prácticas pedagógicas tradicionales frente a las alternativas, que intentan identificar nociones o ideas sobre la labor educativa, como las que se basan en sistemas de valores y representaciones socioculturales, las orientaciones pedagógicas del docente sobre un área del saber determinada, las dimensiones relacionadas al concepto de competencia, la concepción del conocimiento como un producto acabado o un proceso de construcción, las ideologías acerca de las creencias del rol social del profesor, etc. (Camargo y Hederich, 2007). Esta perspectiva, a diferencia de la psicológica, se halla en proceso de afianzamiento, requiere de la construcción de modelos teóricos explicativos y respaldo de la investigación, así como de la construcción de instrumentos de evaluación diferentes a los auto-reportes.

2.2.2.2. El modelo de estilo de enseñanza de Grasha

La segunda variable de investigación es el estilo de enseñanza, identificar el estilo al enseñar permite iniciar el proceso de reflexión sobre las prácticas de instrucción y hace referencia a la coherencia entre las concepciones teóricas y el modo de enseñar específico (Laudadío y Mazzitelli, 2015).

Grasha (1996) explica que existen varios enfoques en la literatura para identificar los elementos de los estilos:

a) Como un modo general de comportamiento en el aula de clases: el estilo representa la disposición personal que se muestra públicamente, en este caso desenvolvimiento del profesor en su ambiente de trabajo.

b) Como característica asociada al de un profesor popular: estas personas tienen singularidades que los colegas y estudiantes consideran únicas e interesantes.

c) Como método de enseñanza empleado: la práctica de instrucción del maestro describe su estilo.

d) Como rol que asume el docente: el rol es un patrón consistente de comportamiento que guía y dirige el pensamiento y comportamiento en una situación específica. Cuando el docente es flexible, puede asumir varios roles para satisfacer los requerimientos de situaciones particulares.

e) Como rasgo de personalidad: las características que se encuentran en una teoría formal de la personalidad se usan para describir el estilo del profesor universitario. Se generan agrupaciones en función de sus características permiten que se puedan comprender las diferencias y semejanzas que existen entre los docentes.

f) Como forma arquetípica: modelo básico pero generalizado de enseñanza, que varía cuando el instructor interpreta cada forma de una de manera diferente.

g) Como comportamiento común a todos los profesores universitarios: características asociadas con la "enseñanza eficaz" (organización de la información, claridad de las presentaciones, el entusiasmo, etc.).

h) Como metáfora para la enseñanza: se emplean analogías, símiles, alegorías y otras formas de lenguaje Figurado para describir los comportamientos de los maestros, las que reflejan las creencias, actitudes y valores. Componen un modelo personalizado del proceso de enseñanza-aprendizaje que se usa para guiar y dirigir las acciones (Velasco, García y Linares, 2012; Medina, 2017).

Anthony Grasha (1996; 2002) investigó los estilos de aprendizaje, y después se enfocó en los estilos de enseñanza (Arias y Carrasco, 2018) proponiendo luego un modelo integrado en el que explica la interdependencia entre estos elementos y las formas en que los profesores pueden usarlos para mejorar la instrucción en el aula, este autor conceptualiza el estilo de enseñanza como el:

Conjunto de necesidades, creencias y comportamientos que los profesores expresan en el aula de clases. Al considerar múltiples dimensiones, afectan el cómo los docentes presentan información, interactúan con los alumnos, dirigen las tareas en el aula, supervisan asignaciones, socializan con los estudiantes y orientan a los mismos (citado en Rendón, 2013, p. 178).

Sostiene que la eficacia con la que un docente despliega su estilo de enseñanza tiene dos efectos en los estudiantes: o facilita o dificulta su capacidad para adquirir contenidos y habilidades e influye en el estilo de aprendizaje que adoptan (Grasha, 1995), por lo tanto existe una relación simbiótica entre las cualidades personales del docente, los estilos de aprendizaje y los procesos instruccionales empleados. En el caso de los maestros, la autoeficacia les permite creer que poseen las habilidades necesarias para planificar e implementar el cambio o variación de los estilos de enseñanza y obtener resultados exitosos (Grasha, 1994; 1996).

Su modelo distingue cinco tipos básicos: experto, de autoridad formal, de modelo personal, facilitador y delegador y que son influenciados por las características de la asignatura, los conocimientos previos (nivel de aprendizaje) del estudiante, el tiempo empleado para dictar las clases y otros aspectos de los centros educativos (Grasha, 1994; Arias y Carrasco, 2018).

Los estilos se pueden considerar como un continuo, en el que va en aumento la responsabilidad del docente para lograr que los estudiantes desarrollen un aprendizaje autónomo, siendo independientes y preocupados por sus necesidades, lo que también implica mayor autoeficacia de parte del docente para su consecución.

En la Tabla 15 se describen los cinco tipos de estilos propuestos, así como sus ventajas y desventajas (consideradas dimensiones de la variable estilo de enseñanza para la presente investigación).

Tabla 15

Estilos de enseñanza

Estilo	Descripción	Ventajas	Desventajas
Experto	<ul style="list-style-type: none"> ● Posee conocimientos y experiencia que el alumno necesita y busca. ● Mantiene el estatus de experto, proporciona información detallada ● Realiza referencias sobre datos y hechos. ● Preocupado por transmitir información y que los estudiantes estén bien preparados. ● Desafía a sus alumnos a mejorar sus competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> ● La información, conocimiento y habilidades que posee. ● Los profesores necesitan menos tiempo para enseñar, es ventajoso cuando se enseña a grupos grandes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● El despliegue de sus conocimientos puede resultar intimidante para estudiantes poco experimentados. ● Puede omitir el proceso requerido para llegar a una respuesta.
Autoridad formal	<ul style="list-style-type: none"> ● Posee estatus debido a sus conocimientos en el campo académico y al rol o funciones dentro de la organización/institución educativa. ● Brinda retroalimentación positiva y negativa, establece metas de aprendizaje, expectativas y reglas de conducta. ● Hace referencia a la manera correcta y esperada de hacer las cosas, es crítico con el empleo de prácticas y procedimientos adecuados. ● Se asegura que las tradiciones de una determinada disciplina continúen. ● Proporciona las estructuras que se necesitan para aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Se enfoca en cumplir con expectativas claras y aceptables para hacer las cosas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Un exceso puede conducir a un manejo rígido y poco flexible de los estudiantes y sus intereses.
Modelo personal	<ul style="list-style-type: none"> ● Cree en enseñar con el ejemplo personal. ● Establece un prototipo/ modelo de cómo pensar y comportarse. ● Muestra cómo se deben hacer las cosas y anima a los estudiantes a observar para luego emular su proceder. Este objetivo se logra trabajando con los alumnos, asesorándolos e influyéndolos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● La importancia que le da a usar lo que se aprende, a la aplicación. ● El énfasis en la observación y la imitación de modelos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Puede pensar que su estilo es el más adecuado. ● Puede haber un modelado ineficiente. ● Puede llevar a los estudiantes a sentirse poco eficaces si no logran las expectativas y estándares esperados.
Facilitador	<ul style="list-style-type: none"> ● Trata de conocer las necesidades, metas y preocupaciones de los estudiantes, no realiza suposiciones hasta conocer los hechos. ● Enfatiza la naturaleza “personal” de las interacciones entre docente-alumnos. ● Formula preguntas, explora opciones, sugiere alternativas y motiva el desarrollo de criterios para tomar decisiones informadas. ● Desarrolla las competencias y la capacidad para actuar de manera proactiva, independiente y responsable. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Flexibilidad personal, enfoque en necesidades y metas del estudiante y el deseo de explorar opciones para lograr metas. ● Usa una variedad de métodos para enseñar. ● Crea un clima democrático. ● Desarrolla habilidades de razonamiento y pensamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Estilo ineficaz cuando se requiere una intervención directa. ● La flexibilidad puede provocar que los estudiantes se sientan poco confortables si no se guían los procesos de manera asertiva. ● Necesitan más tiempo para enseñar.

Estilo	Descripción	Ventajas	Desventajas
Delegador	<ul style="list-style-type: none"> ● Le preocupa que los estudiantes asuman la responsabilidad e iniciativa (empodera) para desarrollar su capacidad de funcionar/ aprender de manera autónoma y significativa. ● El docente se encuentra disponible ante la solicitud de los alumnos para responder preguntas y revisar el progreso de sus proyectos, es un consultor. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Contribuye a que los estudiantes se consideren como aprendices independientes. ● Deriva a especialistas cuando no cuenta con la información. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Algunos estudiantes pueden no estar preparados para el trabajo independiente. ● Algunos estudiantes se pueden sentir “ansiosos” o poco apoyados cuando se les da autonomía.

Nota. Adaptado de *A Matter of Style: The Teacher as Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator* (p. 143), por A. Grasha, 1994, *College Teaching*, 42(4), 142-149.

Además la flexibilidad al utilizar los estilos de enseñanza contribuye al desarrollo de una variedad de estilos de aprendizaje, lo cual empodera a los discentes y los compromete con su proceso de aprendizaje, promoviendo el pensamiento crítico, el razonamiento, el poder de decisión, la solución de problemas y la autoconciencia necesaria en los entornos de práctica. (Chilemba y Bruce, 2015).

Grasha manifiesta que enseñar con estilo exige que los profesores den respuesta a las interrogantes: ¿Quién soy como profesor? y ¿En qué quiero convertirme? y el modelo integrado proporciona un vehículo para hacerlo, ya que conocer el estilo puede ayudar a los profesores a comprender mejor la enseñanza, tomar decisiones informadas sobre formas alternativas de instrucción e identificar las áreas que son útiles o problemáticas (1995, 2002). Grasha reconoce también que en el ámbito universitario existe cierta resistencia al cambio que puede manejarse adoptando una nueva perspectiva sobre el control de la clase, la capacidad de los estudiantes y diversas metodologías para enseñar. En la Figura 15 se presenta un ejemplo de sesión de clase tomando en cuenta los estilos de enseñanza.

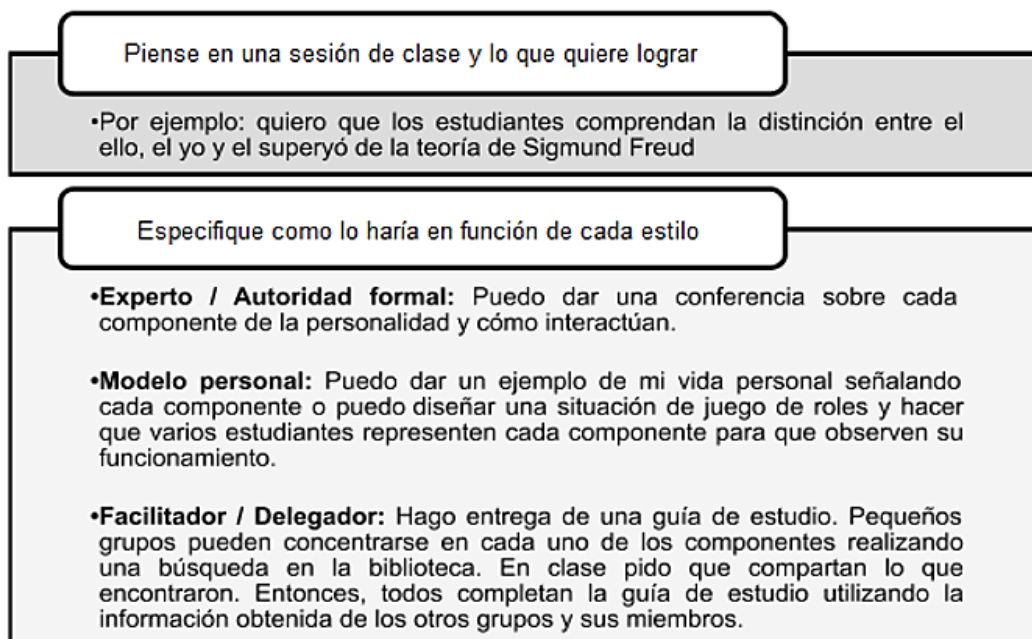


Figura 15. Ejemplo de actividades en función del estilo de enseñanza. Adaptado de Grasha, 1994.

Los cinco estilos de enseñanza y los seis estilos de aprendizaje, se manifiestan en la práctica docente en diferentes agrupaciones o clusters (1994), que se describen en la Tabla 16, así como los métodos de enseñanza apropiados para cada grupo.

En la Tabla 17, se enlistan las características que presentan docentes y estudiantes de cada clúster y la forma de interrelación en el proceso dinámico de la enseñanza-aprendizaje.

Así mismo se describen los 10 roles docentes que Grasha identificó en su modelo (ver Tabla 18), teniendo en cuenta la interacción de profesores y estudiantes, se necesitan varios roles para la ejecución ordenada de cualquier estilo dado, a su vez, cada uno de los roles está asociado con actitudes y comportamientos particulares que los profesores utilizan tanto si son conscientes o no de su estilo en ese momento.

Tabla 16

Clusters de estilos enseñanza - aprendizaje y Métodos de enseñanza

Clúster 1	Clúster 2
<i>Estilo de enseñanza primario</i> Experto/ Autoridad Formal	<i>Estilo de enseñanza primario</i> Modelo personal / Experto/ Autoridad Formal
<i>Estilo de aprendizaje primario</i> Dependiente/ Participativo/ Competitivo	<i>Estilo de aprendizaje primario</i> Participativo/ Dependiente/ Competitivo
Exámenes	Modelado de roles mediante ejemplos
Oradores invitados / entrevistas con invitados	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión de enfoques alternativos • Compartiendo procesos de pensamiento para obtener soluciones
Conferencia	<ul style="list-style-type: none"> • Compartiendo experiencias personales
Mini-conferencia + discusiones / debates	Modelado de roles por acción directa
Interrogatorios	<ul style="list-style-type: none"> • Demostrar formas de pensar / hacer las cosas • Hacer que los estudiantes emulen al profesor • Coaching / Orientación de estudiantes
Discusiones Ensayos	
Tutoriales	
Presentaciones basadas en tecnología	
Clúster 3	Clúster 4
<i>Estilo de enseñanza primario</i> Facilitador/ Modelo personal / Experto	<i>Estilo de enseñanza primario</i> Delegador/Facilitador/Experto
<i>Estilo de aprendizaje primario</i> Colaborativo/ Participativo/ Independiente	<i>Estilo de aprendizaje primario</i> Independiente/ Colaborativo/ Participativo
Estudios de caso	Contratos conductuales/ acuerdos de enseñanza
Mapas cognitivos	Simposio/ Debate
Pensamiento crítico	Pequeños grupos / Tríos de apoyo
Lecturas guiadas	Estudio / investigación independiente
Cine foro	Rompecabezas
Proyectos de laboratorio	Lluvia de ideas
Aprendizaje basado en problemas	Instrucción modular
<ul style="list-style-type: none"> • Consulta de grupo • Diseño guiado • Tutoriales 	Panel de discusión
Juegos de rol / Simulaciones	Pares de aprendizaje
Mesa redonda	Ensayos
Estudiante docente del día	Practicum
	Entrevistas en Round Robin
	Actividades de autodescubrimiento
	Revistas

Nota. Adaptado de *A Matter of Style: The Teacher as Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator* (p. 144), por A. Grasha, 1994, *College Teaching*, 42(4), 142-149.

Tabla 17

Requerimientos para enseñar en cada clúster

Grupo 1	Grupo 2
<p>Métodos generales de clase: Presentaciones y técnicas de discusión tradicionales centradas en el maestro.</p> <p>Grado de sensibilidad a los estilos de aprendizaje: [Bajo] No considera las diferencias entre los estudiantes, son tratados por igual, aunque los métodos utilizados pueden mejorarse si se toman en consideración los estilos de aprendizaje.</p> <p>Capacidad de los estudiantes para manejar las demandas del curso: [Bajo-moderado] No necesitan mostrar lo que saben ni tomar la iniciativa o responsabilidad para obtener información. Madurez emocional para permanecer tranquilos en clase y la motivación para hacer o responder preguntas periódicamente. Se requieren conocimientos y participación adicionales en cursos avanzados.</p> <p>Control de las tareas del aula: [Moderado-alto] Los profesores controlan el contenido presentado, el flujo de información y cómo se gestiona el tiempo de clase.</p> <p>Voluntad del maestro para construir / mantener relaciones: [Bajo] No exige que los profesores desarrollen relaciones con los estudiantes o que los ayuden a trabajar con sus compañeros.</p>	<p>Métodos generales de clase: Modelar y entrenar / guiar a los estudiantes en el desarrollo y aplicación de habilidades y conocimientos.</p> <p>Grado de sensibilidad a los estilos de aprendizaje: [Moderado-alto] Debe saber cómo enseñar a los estudiantes que poseen diferentes estilos y ser capaz de fomentar el aprendizaje participativo, independiente y colaborativo.</p> <p>Capacidad de los estudiantes para manejar las demandas del curso: [Moderado] Necesitan conocimientos y habilidades adecuados, deben tomar la iniciativa y aceptar la responsabilidad de obtener lo que necesita aprender. Madurez emocional para manejar los comentarios y debe tener la motivación para mejorar.</p> <p>Control de las tareas del aula: [Moderado] El maestro debe capacitar periódicamente a los alumnos para que demuestren lo que pueden hacer.</p> <p>Voluntad del maestro para construir / mantener relaciones: [Moderado-alto] Los estudiantes aprecian y respetan los modelos efectivos.</p>
Grupo 3	Grupo 4
<p>Métodos generales de clase: El aprendizaje colaborativo y otros procesos de aprendizaje centrados en el estudiante se enfatiza constantemente.</p> <p>Grado de sensibilidad a los estilos de aprendizaje: [Moderado-alto] El maestro consulta con los estudiantes, procesa los resultados del trabajo en grupo y sugiere enfoques alternativos para manejar los problemas. Los estilos colaborativo, participante e independiente funcionan mejor y el maestro debe poder fomentar su expresión.</p> <p>Capacidad de los estudiantes para manejar las demandas del curso: [Moderado] Necesitan niveles adecuados de conocimiento, iniciativa y voluntad de aceptar la responsabilidad del aprendizaje. Madurez emocional y motivación para trabajar con otros en las tareas.</p> <p>Control de las tareas del aula: [Bajo-Moderado] El maestro presenta la tarea y luego indica los procesos de ejecución. El maestro aún ocupa un lugar central [guía actividades en grupo, etc.], pero escucha las ideas de los estudiantes, facilita la discusión y clarifica.</p> <p>Voluntad del maestro para construir / mantener relaciones: [Moderado-alto] Las buenas relaciones facilitan el papel del profesor como consultor y hacen que los estudiantes estén más dispuestos a compartir sus ideas.</p>	<p>Métodos generales de clase: Enfasis en actividades de aprendizaje independiente para grupos e individuos.</p> <p>Grado de sensibilidad al estilo de aprendizaje: [Moderado-alto] El maestro actúa como consultor y fuente de recursos para los estudiantes. Enfatiza y ayuda a los estudiantes a adoptar estilos independientes, colaborativos y participativos.</p> <p>Capacidad de los estudiantes para manejar las demandas del curso: [Alto] Los estudiantes necesitan niveles competentes de conocimiento y habilidad, deben tomar la iniciativa y aceptar la responsabilidad de su aprendizaje. Madurez emocional para trabajar solos y con otros y tener motivación para el éxito.</p> <p>Control de las tareas del aula: [Bajo] El maestro pasa a un segundo plano y sirve como consultor y fuente de recursos.</p> <p>Voluntad del maestro para construir / mantener relaciones: [Bajo-moderado] Los estudiantes deben gestionar sus propios procesos interpersonales en los grupos. Se necesita una buena comunicación con los estudiantes.</p>

Nota. Adaptado de *Teaching with style. A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles* (p. 182-183), por A. Grasha, 1996.

Tabla 18

Roles docentes

Estilo de enseñanza	Rol	Actitudes y comportamientos
Experto	Asesor	<ul style="list-style-type: none"> ● Brinda consejos rápidos y directos para abordar las preguntas y necesidades inmediatas de un alumno. ● Explicación detallada y respuestas breves sobre qué hacer.
	Interlocutor	<ul style="list-style-type: none"> ● Usa preguntas para fomentar el pensamiento crítico y una mayor exploración de un problema o inquietud. Las preguntas pueden ser cerradas (dirigidas a hechos, conceptos o partes de procedimientos específicos) o abiertas (generales diseñadas para obtener una variedad de respuestas o para obtener una respuesta integral y de base amplia). ● Las preguntas enfatizan los conocimientos básicos y la comprensión de conceptos
	Mini-conferencista	<ul style="list-style-type: none"> ● Hace presentaciones breves (generalmente de 2 a 5 minutos) sobre un problema particular o tema recurrente y cómo manejarlo.
Autoridad formal	Proveedor de comentarios (evaluativo-sumativo)	<ul style="list-style-type: none"> ● Brinda información para ayudar a los estudiantes a cambiar sus comportamientos tomando en cuenta las ventajas y desventajas de su aproximación al aprendizaje o a la tarea. ● La retroalimentación es evaluativa - sumativa (utilizada para hacer comparaciones con otras personas). ● Proporciona expectativas claras y retroalimenta las expectativas ● Metas y objetivos claros y altos estándares para proyecto o tarea ● Cree en lo correcto, aceptable y en la forma estándar de hacer las cosas.
Modelo personal	Entrenador	<ul style="list-style-type: none"> ● Enseña con el ejemplo ● Observa directamente y le da al alumno consejos, aliento y comentarios específicos e instrucciones sobre cómo ser más efectivo, productivo o eficiente en una tarea.
	Modelo a seguir	<ul style="list-style-type: none"> ● Se percibe a sí mismo como un digno modelo a seguir ● Establece un conjunto de pensamientos y comportamientos apropiados espera el alumno emule.
	Proveedor de comentarios no valorativo/formativo	<ul style="list-style-type: none"> ● Da retroalimentación que ayuda al alumno a mejorar sus habilidades. ● La retroalimentación es no valorativa - formativa (dirigida al desarrollo personal, sin prejuicios).
Facilitador	Proveedor de comentarios no valorativo/formativo	<ul style="list-style-type: none"> ● Da retroalimentación que ayuda al alumno a mejorar sus habilidades. ● La retroalimentación es no valorativa - formativa (dirigida al desarrollo personal, sin prejuicios).
	Oyente activo	<ul style="list-style-type: none"> ● Escucha bien las preocupaciones del alumno antes de realizar intervenciones. ● Permite identificar problemas de contenido que son difíciles de comprender y aplicar, así como las dificultades en la relación entre el docente y el estudiante.
	Facilitador de discusión	<ul style="list-style-type: none"> ● Utiliza la discusión de temas y el debate para revisar información importante, sus implicaciones o los procedimientos utilizados. ● Se esfuerza por ser un maestro solidario.
	Interlocutor	<ul style="list-style-type: none"> ● Realiza preguntas diseñadas para facilitar el pensamiento creativo y crítico.

Estilo de enseñanza	Rol	Actitudes y comportamientos
Delegador	Consultor	<ul style="list-style-type: none"> ● Ayuda a los alumnos a explorar formas adecuadas de resolver un problema. ● El docente deja de lado la tendencia a ofrecer asesoramiento directo en favor de dar información y sugerir opciones. Se anima al alumno a tomar una decisión informada para resolver una inquietud o un problema.
	Persona recurso	<ul style="list-style-type: none"> ● Fomenta la autonomía e independencia. ● Disponibilidad para brindar orientación, dar consejos y sugerir otros recursos de ayuda. ● Los alumnos son referidos a la literatura, a otras personas o fuentes adicionales de información que podrían ser útiles. ● Ayuda al alumno a explorar opciones. ● Dispuesto a delegar tareas y responsabilidades.

Nota. Adaptado de *The dynamics of one-on-one teaching* (p. 146), por Grasha, 2002, *College Teaching*, 50(4), 139-146.

Existen cinco factores a tomar en cuenta para adoptar un estilo de enseñanza (ver Tabla 19) a) las capacidades y competencias del alumno (conocimientos previo, proactividad, motivación para estudiar, madurez, responsabilidad, etc.); b) las necesidades del profesor sobre el control de la clase (logro de aprendizaje, seguimiento de la evolución, evaluación del rendimiento, organización, etc.); c) la voluntad de desarrollar una relación interpersonal productiva (comunicación interpersonal y bidireccional, escucha activa, sensibilidad al conflicto, retroalimentación positiva, etc.); d) los estilos del aprendiz (experiencias de aprendizaje que han estimulado el desarrollo de actitudes y comportamientos); y e) las demandas situacionales (temporales, físicas, etc.) (Da Dalt y Laudadio, 2014; Mazzitelli y Laudadio, 2015); los tres primeros se basan en la literatura sobre liderazgo y gestión aplicada a la educación propuesta por Paul Hersey y Ken Blanchard en 1992 (Grasha, 2002).

Tabla 19

Factores de adopción de un estilo de enseñanza

Factores asociados a la adopción de un estilo de enseñanza
1. Capacidad de los estudiantes para manejar las demandas del curso Conocimiento del contenido del curso Capacidad para tomar la iniciativa /responsabilidad Madurez emocional Motivación y habilidad
2. Necesidad de que el maestro controle las tareas de la clase (cómo el instructor): Organiza el curso y define que hay que aprender Especifica niveles de rendimiento para los estudiantes Mantiene el control del aula Supervisa de cerca el progreso del alumno
3. Voluntad del profesor para construir y mantener relaciones interpersonales (cuánto le interesa al profesor): Fomentar la comunicación bidireccional Escuchar atentamente a los estudiantes Ayudar a resolver conflictos Brindar comentarios positivos y ánimo Manejar habilidades de comunicación interpersonal Preocuparse por la construcción del rapport (sintonía) Alentar un "desajuste creativo" entre estilos; o para diseñar variedad en los procesos de enseñanza y aprendizaje utilizados. Mostrar a los estudiantes cómo trabajar juntos.
4. Sensibilidad del profesor a los estilos de aprendizaje de los estudiantes: Capacidad de los estudiantes para manejar las demandas del curso. Necesidad de que el profesor controle directamente las tareas del aula.

Nota. Adaptado de *A Matter of Style: The Teacher as Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator* (p. 145), por A. Grasha, 1994, *College Teaching*, 42(4), 142-149.

La elección de un estilo puede ser deliberada o surgir automáticamente sin una aparente deliberación consciente. Reflexionar sobre las interacciones profesor-alumno puede producir datos importantes sobre qué factores se utilizaron o ignoraron, se considera una actividad de desarrollo profesional útil, ya que los docentes aumentan su capacidad para gestionar encuentros profesionales con los estudiantes a medida que aprenden más sobre lo que guía y dirige sus acciones (Grasha 2002). Coincidimos con el hecho de que:

Reflexionar, pensar y analizar, experimentar, discutir, reagrupar y reevaluar son fundamentales para cualquier proceso de cambio. Sin ellos, pocas veces existe la posibilidad de que algo importante surja en nuestras vidas. Es poco probable que buscar soluciones rápidas o formas menos exigentes de hacerlo sirva muy bien a nuestros estudiantes, nuestras instituciones o a nosotros mismos. El modelo proporciona una estructura en torno a la cual pueden producirse la reflexión y la planificación, tan fundamentales para el éxito en la enseñanza. (Grasha, 1996, p. 185).

Si bien esta propuesta data de 1996, existen investigaciones recientes que la mantienen vigente, realizadas por diferentes estudiosos y en distintos ámbitos geográficos. Por ejemplo se han hallado investigaciones que relacionan la autoeficacia con el involucramiento en el trabajo (Arias y Carrasco, 2018); los estilos de personalidad (Pastor, 2017) y los efectos en los niveles de ansiedad de los profesores lenguas extranjeras no nativos (Briesmaster y Briesmaster-Paredes, 2015).

2.2.2.3. El estilo de enseñanza y su evaluación

Se puede hallar variados instrumentos cuantitativos (cuestionarios, test, etc.) y que posibilitan la medición de los estilos de enseñanza, los cuestionarios más relevantes son descritos brevemente en la Tabla 20.

Tabla 20

Instrumentos de evaluación del estilo de enseñanza

Técnica	Instrumento de evaluación
<p>Cuestionario Conjunto más o menos amplio de preguntas, ítems o indicadores de conducta, de formulación breve.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Approaches to Teaching Inventory</i> (ATI) de Prosser y Trigwell (1999) identifica: el enfoque docente del profesor (centrado en el profesor y su enseñanza o centrado en los estudiantes y su aprendizaje). ● <i>Teaching Methods Inventory</i> (TMI) de Gilbert y Gibbs (1998), evalúa los métodos docentes. ● <i>Module Experience Questionnaire</i> (MEQ) de Ramsden (1993), mide la experiencia educativa del profesor. ● <i>Teaching Styles Inventory</i> (TSI) de Grasha (1994), identifica diferentes categorías de enseñanza: experto, autoridad formal, modelo personal, facilitador y delegador. ● <i>Effective Teacher Inventory</i> (ETI) elaborado por Zhang (2001), determina aspectos fundamentales de la enseñanza eficaz, como: cualificación académica, preparación en el área de conocimiento, personalidad, relación con los estudiantes, motivación y dinámica en la clase. ● <i>Teaching Styles Inventory</i> (TSI) de Lueng, Lue y Lee (2003) evalúa los distintos tipos de enseñanza: asertiva, sugestiva, colaboradora y facilitadora. ● <i>Principles of Adult Learning Scale</i> (PALS), elaborado por Schaefer y Zygmunt (2003), es usado para identificar los estilos de enseñanza centrado en el estudiante o centrado en el profesor; considera: la instrucción personalizada, relación con la experiencia, identificación de las necesidades de los estudiantes, construcción del clima o atmósfera de la relación pedagógica profesor-alumno, participación en el aprendizaje y flexibilidad para el desarrollo. ● <i>Teaching Styles Questionnaire</i> de Evans (2004), analiza las características que asume la enseñanza en el aula a partir de dos dimensiones: holística o analítica y verbal o visual. ● <i>Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU)</i> de Feixas (2002), evalúa la orientación o el enfoque del profesor universitario en contexto concreto (preocupaciones, concepciones sobre la docencia, dinámica metodológica y evaluación).

Nota. Adaptado de *Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la universidad* (p. 489-490), por M. Laudadio y E. Da Dalt, 2014. *Educ. Educ.*; 17 (3), 483-498.

Para fines de la presente investigación utilizaremos el Teaching Styles Inventory de Grasha y Riechmann-Hruska (1994), el que ha sido revisado durante las diversas investigaciones que los autores han realizado. En la Tabla 21 se pueden observar los ítems que evalúan cada estilo.

Tabla 21

Ítems de Inventario de estilos de enseñanza de Grasha

Experto	
1	Lo más importante que mis estudiantes deben aprender son hechos, conceptos y principios.
6	Lo más importante para mí es compartir mi conocimiento y experiencia con mis estudiantes.
11	Lo que tengo que decir sobre un tema es importante para que mis estudiantes desarrollen una perspectiva más amplia acerca de la problemática del mismo.
16	Quiero que mis estudiantes terminen este curso bien preparados para un trabajo futuro.
21	Realizar una clase expositiva es importante cuando enseño en cada una de las sesiones.
26	Mi experiencia se suele utilizar para resolver desacuerdos acerca de los contenidos.
31	Los estudiantes pueden describirme como un "almacén de conocimiento" que les proporciona los hechos, principios y conceptos que necesitan.
36	Hay más contenido en mi curso que tiempo disponible para desarrollarlo.
Autoridad Formal	
2	Exijo a mis estudiantes altos estándares de desempeño en la clase.
7	Entrego una retroalimentación negativa a mis estudiantes cuando su desempeño es insatisfactorio.
12	Mis estudiantes describirían mis estándares y expectativas como estrictos y rígidos.
17	Es mi responsabilidad definir lo que los estudiantes deben aprender y cómo deben aprenderlo.
22	Proporciono pautas muy claras sobre cómo quiero que las tareas y actividades se completen en clase.
27	El curso tiene metas y objetivos específicos que quiero lograr.
32	Mis expectativas de lo que quiero que mis estudiantes realicen en clases están claramente definidas en el sílabo.
37	Mis estándares y expectativas ayudan a los estudiantes a desarrollar la disciplina necesaria para aprender.
Modelo personal	
3	Lo que digo y hago en clases modela la manera en la que mis estudiantes entienden el contenido de lo enseñado.
8	Motivo a mis estudiantes para que imiten el ejemplo que les doy.
13	Por lo general, les muestro a mis estudiantes cómo y qué hacer para dominar el contenido del curso.
18	A menudo uso mi experiencia personal para ilustrar puntos sobre el contenido del curso.
23	A menudo les demuestro a mis estudiantes cómo pueden usar varios principios y conceptos.
28	Mis estudiantes reciben comentarios verbales y / o escritos frecuentes sobre su desempeño.
33	Con el paso del tiempo, muchos de mis estudiantes comienzan a pensar como yo acerca del contenido del curso.
38	Mis estudiantes pueden describirme como un "entrenador" que trabaja en estrecha colaboración con ellos para corregir dificultades acerca de cómo piensan y actúan.

Facilitador	
4	Mis objetivos y métodos de enseñanza están dirigidos a una variedad de estilos de aprendizaje.
9	Dedico tiempo a asesorar a mis estudiantes sobre cómo mejorar su trabajo en sus proyectos individuales y grupales.
14	Las discusiones en grupos pequeños se emplean para ayudar a los estudiantes a desarrollar su capacidad de pensar críticamente
19	Guío el trabajo de mis estudiantes en los proyectos del curso haciendo preguntas, explorando opciones y sugiriendo formas alternativas de hacer las cosas.
24	Las actividades del curso motivan a mis estudiantes a tomar la iniciativa y ser responsables de su aprendizaje.
29	Solicito sugerencias de mis estudiantes sobre cómo y qué enseñar en el curso.
34	Mis estudiantes pueden elegir diversas actividades para completar los requisitos del curso y aprobar.
39	Ofrezco a mis estudiantes apoyo personal motivación para que les vaya bien en este curso.
Delegador	
5	Mis estudiantes usualmente trabajan individualmente en sus proyectos y con poca supervisión de mi parte.
10	Las actividades en clase alientan a mis estudiantes a que desarrollen sus propias ideas sobre los contenidos.
15	Mis estudiantes diseñan una o más experiencias de aprendizaje autodirigido.
20	Un objetivo importante para mí es desarrollar la capacidad de mis estudiantes para pensar y trabajar de manera independiente.
25	Mis estudiantes asumen la responsabilidad de enseñar en parte de las sesiones de clase.
30	Mis estudiantes establecen su propio ritmo de trabajo para completar sus proyectos individuales o grupales.
35	Mi enfoque de la enseñanza es similar al de un gerente de un grupo de trabajo que delega tareas y responsabilidades a los subordinados.
40	Asumo el rol del experto que está disponible para los estudiantes cada vez que necesitan ayuda.

Nota. Adaptado de *Teaching with style. A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles* (p. 161-164), por A. Grasha, 1996.

En resumen, la definición conceptual de estilos de enseñanza, válida para esta investigación, indica que es un patrón de necesidades, creencias y comportamientos que los profesores muestran en sus aulas. Los estilos van a afectar la presentación de la información por parte de los docentes, su forma de interactuar y socializar con los estudiantes, la dirección de las tareas en el aula, la supervisión de tareas, así como la orientación que brindan (Grasha, 1996; 2002). Siendo sus dimensiones los patrones a) Experto; b) Autoridad formal; c) Modelo personal; d) Facilitador; y e) Delegador, cuyas definiciones han sido revisadas en este apartado.

2.2.3. Satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes

En esta sección se da sustento teórico a la tercera variable de investigación, sin embargo es importante entenderla dentro del contexto de la calidad educativa, también explora los conceptos de satisfacción del estudiante y el desempeño docente, por último cabe mencionar que el instrumento que se utilizó para su medición, proporcionado por la institución, no contaba con una teoría de soporte por lo que se revisó la literatura y se halló que sus indicadores podían clasificarse dentro de la propuesta de contexto, presagio, proceso y producto de Dunkin y Biddle. A continuación se desarrollan los puntos expuestos.

Uno de los indicadores que valora la calidad de la educación impartida en una institución de educación superior es la medición de la satisfacción del estudiante (Sánchez, 2018; Surdez, Sandoval y Lamoyi, 2018), esta se realiza al aplicar encuestas por medios presenciales o virtuales. Los resultados de esta evaluación forman parte de los componentes que se consideran para evaluar el desempeño del profesor y generalmente miden las características de las actuaciones docentes en el aula. Para centrarnos en la variable de estudio, en esta sección desarrollaremos los conceptos que se hallan relacionados, como calidad educativa, satisfacción y desempeño docente.

2.2.3.1. Calidad educativa y su evaluación

La RAE (2019), determina a la calidad como la “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor”, por lo que al hablar de calidad se puede sostener que “implícita o explícitamente se ha ejecutado una evaluación mediante algún criterio” (Egido, 2005, p. 18).

La noción de calidad ha evolucionado desde el ámbito industrial, al de la salud, la educación y finalmente hacia cualquier elemento o actividad cotidiana, convirtiéndose en

el “paradigma de las sociedades avanzadas, pues esclarece la evolución de la cultura” (Vásquez, 2013, p.54), por ello su definición dependerá del área en que se esté trabajando (Salinas, 2007). Garvin (1988), citado en Duque y Diosa (2014) indica que esta evolución se ha ido dando en etapas, todas ellas complementarias.

Al inicio estuvo relacionado con la inspección, que tuvo como objetivo el control de la uniformidad del producto, en una segunda etapa, se controlan estadísticamente los lotes de producción, después de la segunda Guerra Mundial y a partir de los años 50, se controla la calidad durante la totalidad del proceso de producción (y no solo después de este), finalmente, en la década de los 80, se considera una estrategia competitiva que atañe a toda la organización, así como una disciplina, ya que se registraron numerosas iniciativas operacionales y estratégicas en las empresas, surgieron las primeras normas de aseguramiento (ISO) y el concepto de excelencia, difundándose el paradigma de gestión para la calidad total (GCT), a través de sistemas de mejora continua (Egido, 2005).

Estas iniciativas se focalizaron en el mercado, las necesidades o “exigencia de los stakeholders, potenciándose los recursos humanos y los temas relacionados con un mejor uso de los recursos empresariales” (Acero-Chávez, Ruiz-Torres, Ayala-Cruz y Alomoto, 2015, p. 320), surgiendo metodologías basadas en la estadística y las ciencias conductuales (círculos de calidad, Seis Sigma, reingeniería de procesos, manufactura Lean, etc.); en la década de los 90 fue en la que hubo mayor producción intelectual sobre el tema (Duque y Diosa, 2014).

La calidad, según la revisión de la literatura, ha sido enfocada desde dos perspectivas: objetiva, desde la mirada del productor, y subjetiva, desde la percepción del consumidor (Duque, 2005), en el caso de la calidad en el ámbito educativo se debe mencionar que las instituciones de educación superior proveen un servicio, considerado “como la actividad, el trabajo y los beneficios que producen satisfacción a un cliente”

(Duque, 2005, p. 64), que es intangible, siendo la calidad del servicio, advertida de manera subjetiva por los consumidores o clientes, y que supone una “comparación entre el servicio que se aguarda y el que se percibe, resultando juicios de satisfacción acerca de la diferencia percibida entre sus expectativas y los resultados” o percepciones del desempeño, siendo tanto expectativas como percepciones, “sensaciones experienciales, no necesariamente reales” (Duque y Diosa, 2014, p. 183).

En el ámbito educativo aún no se establece un concepto general, plausible de adaptarse a todos los centros de formación en educación superior, pues refleja las diferentes perspectivas de los actores del proceso educativo, quienes formulan diferentes objetivos e ideas respecto a esta, estos actores son los clientes externos directos e indirectos (padres, empleadores, comunidad, sociedad) e internos tanto académicos como administrativos (estudiantes, profesores, empleados) (Saraiva, 2008; Arranz, 2007).

Para la UNESCO, es un “concepto multidimensional, multinivel, dinámico, relacionado a los elementos del contexto de un modelo educacional, a la misión, visión y objetivos institucionales, y a estándares específicos de un sistema, institución, programa o disciplina determinado” (Chaparro y Duque, 2012, p. 168)

Harvey y Green (1993, como se cita en Lemaitre, 2018, p. 99) han agrupado los múltiples aspectos para entender la calidad en el campo educativo en cinco formas diferentes pero relacionadas entre sí: “como excepcional, perfección o consistencia, ajuste a los propósitos declarados, como valor por dinero y como transformación”, la descripción de cada una de ellas se muestra en la Figura 16.

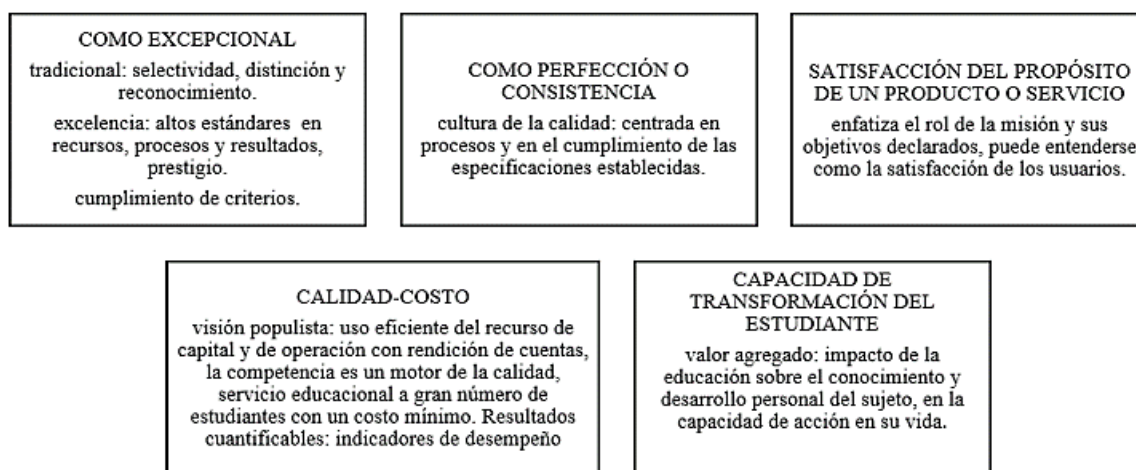


Figura 16. Maneras de entender la calidad educativa. Adaptado de Lemaitre, 2018.

Así mismo, diversos organismos internacionales (UNESCO, OCDE, el Banco Mundial, BID, etc.), y los resultados de diversas investigaciones realizadas sobre esta variable, consideran como agentes que contribuyen a la calidad a: a) los docentes capacitados y motivados, que vivencian bienestar; b) los contenidos pertinentes que desarrollen y fortalezcan conocimientos, capacidades y competencias generales y específicas en los alumnos, que coordinen teoría y práctica e incluyan la formación en el lugar de trabajo, que permitan el desarrollo profesional y personal, acordes a la realidad y los cambios sociales; c) los entornos de aprendizaje seguros e inclusivos; d) los recursos e infraestructura adecuada; e) la filosofía de mejora continua institucional y coherencia entre la misión, objetivos y resultados, entre otros, siendo todos ellos elementos que deben evaluarse, pues comprobar la calidad educativa de una institución, fortalece su imagen y prestigio (Gálvez y Milla, 2018; Surdez, Sandoval y Lamoyi, 2018).

Álvarez y Topete (1997) y Villarroel (2010), consideran que gestionar la calidad en la educación superior universitaria “fomenta cambios en cuatro componentes: 1) liderazgo y dirección; 2) despliegue de procesos académicos, 3) performance de equipos de trabajo y 4) comportamiento individual de actores”, así mismo los sistemas de gestión para la calidad al ser una alternativa al trabajo académico, permiten la sistematización de las técnicas de

gestión administrativa, fomentan la cultura de servicio y capacitan al personal, en búsqueda de la satisfacción del cliente (alumno)” (como se cita en Álvarez, Chaparro y Reyes, 2014, p.7).

A partir de la década del 60, se produjo una aproximación a la calidad educativa en los países desarrollados que habían logrado dar acceso a la educación a toda su población a raíz de la preocupación de los gobiernos por el uso eficaz de los recursos y el logro de resultados, las primeras investigaciones sobre este tema se originan con la propuesta-acción de las “Escuelas Eficaces” y la evolución de la Economía de la Educación como disciplina, surgieron así organismos que realizaron estudios internacionales de evaluación educativa y elaboraron indicadores, los cuales se incrementaron en los años 80 y 90 (Egido, 2005).

Existen tres enfoques para la evaluación de la calidad a nivel internacional que se han adaptado al medio educativo: la calidad interna, la externa y el enfoque sistémico. En el caso de la calidad interna, se privilegian los insumos para favorecer, matizar y enriquecer los procesos educativos, ligados a estándares cuantitativos e indicadores objetivos (número de docentes, número de volúmenes de la biblioteca, porcentaje de retención estudiantil, etc.) y a variables cualitativas (coherencia entre procesos, planes, flexibilidad curricular, las estrategias pedagógicas usadas, etc.). La calidad externa y su enfoque, privilegian el vínculo entre la educación y las necesidades globales de la sociedad, sus indicadores son cualitativos y responden a la expectativa y percepción de los diferentes clientes (por ejemplo el desarrollo de competencias pertinentes, el compromiso social, la ciudadanía, etc.). El enfoque sistémico, recoge los dos anteriores y toma en cuenta los momentos del análisis de sistemas aplicados a la educación: la atención a la coyuntura social y a los insumos, la vigilancia de los procesos de transformación del insumo, la propiedad del producto y la medición del impacto de este producto en la sociedad, aquí se hallan las

nuevas estrategias con las que la calidad se ha abordado (Gestión de la Calidad Total, TQM SCT; el International Standards Organization, ISO, etc.) (Salinas, 2007).

Al aplicar el modelo empresarial a la educación es que se empieza a considerar al estudiante como cliente y a la universidad como una entidad prestadora de servicios, siendo la satisfacción del estudiante uno de los estándares de calidad que debe ser medido, por lo tanto, la valoración de la calidad en las instituciones de educación universitaria, se ha orientado a la medición de la percepción que los alumnos tienen acerca de los servicios de apoyo al estudiante: académicos, deportivos, sanitarios, culturales, y de convivencia (Duque y Diosa, 2014), y sobre el desempeño de los diferentes actores que brindan dichos servicios (Chaparro y Duque, 2012).

La valoración de la calidad percibida del servicio en este entorno, se ha visto impulsada por a) la necesidad de conocer cómo satisfacer las necesidades del alumnado y qué factores pueden influir en la percepción de calidad y b) el uso de los resultados obtenidos, ya que permiten una ventaja competitiva para enfrentar la globalización, como el empoderamiento de la economía del conocimiento y la aproximación masiva a la educación superior.

Los modelos de evaluación que han sido más utilizados son: el modelo nórdico (relación entre calidad e imagen organizacional) y el modelo americano (medición de la calidad del servicio percibido a través de la evaluación individual de la expectativa y la percepción), es importante mencionar que se han combinado modelos o se han propuesto algunos nuevos que buscan superar las deficiencias o valorar la calidad en otros ámbitos, como los virtuales. Si bien estos modelos coinciden en algunas dimensiones, su propósito común es “medir, conocer y actuar ante las expectativas y necesidades de los discentes y profesores como usuarios/clientes de las instituciones de educación superior” (Duque y Diosa, 2014, p. 187). Algunos autores sugieren que, al ser los docentes quienes interactúan

la mayor cantidad del tiempo con los estudiantes, son quienes influyen más en la percepción de la calidad, por lo que conocer y gestionar sus componentes, permite satisfacer las necesidades de los clientes con miras a su atracción, retención y lealtad hacia la institución. (Duque y Chaparro, 2012).

En la búsqueda de la evaluación y desarrollo continuo de la calidad, los comités evaluadores de cada centro universitario suelen mezclar criterios de los diversos modelos existentes, los cuales resultan ser similares (Salinas, 2007).

2.2.3.2. Satisfacción del estudiante y su evaluación

La psicología es entre otras, la ciencia que más ha estudiado la satisfacción, sus teorías, aproximaciones metodológicas y representaciones empíricas, la han vinculado con la dinámica del comportamiento. Es en los años 70, la investigación cognitiva sobre la satisfacción crece y trata de identificar las variables que median en su proceso; por lo que “la valoración del atributo del producto, la confirmación de la expectativa y el juicio inquieto entre la satisfacción y la emoción generada por el producto” dejan de lado “al proceso que subyace al consumo y a la satisfacción” (Velandia, Ardón y Jara, 2007, p. 145). Por lo que para algunos autores, entender la satisfacción dependerá del punto de vista de análisis: puede ser un resultado final o un proceso de evaluación.

Como resultado final tiene una visión utilitarista, que la considera como una sensación de contento, consecuencia del procesamiento cognitivo de la información y la estimación de que el producto cumple sus funciones; y una visión hedonista o sorpresa, que implica un ser humano que “busca un placer que no se puede anticipar ni valorar a priori” (Velandia, Ardón y Jara, 2007, p. 147).

Como proceso, tiene una perspectiva cognitiva y otra afectiva; la primera asume que la satisfacción resulta del procesamiento cognitivo de información pos-compra o uso de un

producto, en el que se compara la expectativa de quien consume y la percepción de rendimiento del producto, el costo-beneficio y los procesos de atribución del consumidor, esta vertiente predomina desde los años 50 y se relaciona con la corriente utilitarista. La perspectiva afectiva supone que durante la experiencia de compra surgen fenómenos mentales asociados a emociones, sentimientos y estados de ánimo, diferentes a la satisfacción y que la anteceden, esta postura se generalizó a partir de los años 90 y se relaciona con la corriente hedonista. Luego, surgió una propuesta integradora en la que actúan conjuntamente: la medida de los resultados comparativos o funcionales (lo que le brinda el producto al consumidor) y el afecto (cómo el producto influye en las emociones). Siendo el concepto de satisfacción del cliente el resultado de la comparación del rendimiento o desempeño percibido de un servicio o producto con las expectativas que de éste tiene (Kotler, 2013).

Es importante recordar que los conceptos de calidad y satisfacción no son equivalentes más si se relacionan, la satisfacción es el resultado de procesos cognitivos (procesamiento de la información), afectivos (emoción durante el proceso de consumo) y psicosociales, factible de modificarse en cada transacción, por lo que su estudio se centra en la medida de sus dimensiones; mientras que el servicio de calidad, es la valoración de un producto en función de si cumplió con sus fines, lo que produce sensaciones placenteras, su estudio se centra en los procesos de evaluación que determinan las compras y el consumo. La calidad sería uno de los factores que participan en este proceso. Existen tres tendencias a considerar acerca de la relación entre ambos conceptos: a) la satisfacción genera una percepción de calidad, b) la calidad influye sobre la satisfacción y c) la calidad de servicio percibida es antecesor o consecuencia de la satisfacción. Al estudio de la satisfacción también se le incorporaron las teorías sobre valor-expectativa, atribución, equidad, asimilación-contraste y tolerancia. (Velandia, Ardón y Jara, 2007).

La investigación sobre la satisfacción en el ambiente académico se ha orientado desde dos líneas: (a) enfocada en la calidad percibida en el servicio y (b) enfocada en el bienestar psicológico. Desde la óptica de la calidad en el servicio, los estudiantes evalúan su experiencia académica y el cumplimiento de sus expectativas, es decir el grado en que se satisfacen sus requerimientos y necesidades, estos resultados influyen al tomar decisiones para la mejoría de la gestión educativa institucional. Se valora la experiencia total de los universitarios con relación a los servicios que se brindan: docencia, apoyo académico y los servicios generales de salud, deportivos, culturales y sociales.

Desde la perspectiva del bienestar psicológico se plantea la satisfacción como un componente cognitivo-afectivo referido a la valoración de los individuos al comparar sus propósitos con sus logros (Del Valle ,Vergara-Morales, Díaz y Pérez, 2018), y que en el contexto educativo se conceptúa como “el disfrute y bienestar que los alumnos perciben al vivenciar experiencias relacionadas a su rol como tales” (Medrano y Pérez, 2010, p. 6); como la “evaluación subjetiva del alumno, de las experiencias y resultados diversos vinculados a su educación” (Insunza et al., 2015, p. 75), o como “el bienestar experimentado al sentir cubiertas sus expectativas educacionales resultantes de las acciones que emprende el centro para atender dichas necesidades” (Surdez, Sandoval y Lamoyi, 2018, p. 13).

La literatura empírica revisada indica que la satisfacción del estudiante influye en el éxito del aprendizaje, en una mejor performance académica, en la reducción de la deserción o aumento de la retención y en la disminución del cambio de carrera. (Surdez, Sandoval y Lamoyi, 2018).

Existen diversos modelos y herramientas para medir la satisfacción estudiantil en el contexto universitario, todos ellos consideran diversos indicadores. Una crítica a la

evaluación de la satisfacción es que tiende a medir la calidad del servicio cuando debería tratar de conocer lo que desean los estudiantes (Mejías, 2009).

Soares y Almeida (2011), consideran que son evaluadas tres grandes dimensiones: satisfacción con la calidad de las relaciones interpersonales establecidas dentro (compañeros, profesores, empleados) y fuera del contexto del estudiante universitario (padres y/u otras Figuras significativas); satisfacción con las actividades y características del plan de estudios y del curso en el que están matriculados (extracurriculares y curriculares, pedagógicas, disciplinares), y satisfacción con las infraestructuras, equipamientos y servicios disponibles en la institución a la que asisten, las que coinciden con los elementos que componen la calidad del servicio: factores interpersonales, procesos de servicio y evidencia física (Oldfield y Baron, 2000).

2.2.3.3. El desempeño de los docentes y su evaluación

El desempeño docente, es uno de los componentes necesarios para estructurar el cambio en la política educativa (Gálvez y Milla, 2018), en la educación superior se tiende a la medición de la productividad académica del profesorado (investigación y prestación de servicios) cuando la mayor cantidad de tiempo es la que se dedica a la actividad pedagógica (CINDA, 2007; Jara, 2017; Loor et al, 2018).

Montenegro (2003), define el desempeño como la ejecución de un conjunto de acciones en cumplimiento de una función social específica, como la profesión u oficio (como se cita en López, 2013).

El concepto de desempeño docente es complejo y su evaluación no es fácil debido a los múltiples factores y dimensiones que median en el proceso educativo (Colina et al, 2008), existen diversas maneras de entender y concebir el desempeño del profesor, para el MINEDU (2012), es la actuación observable del docente, que puede ser descrita y

evaluada, que revela que hubo competencia para que el educando logre el aprendizaje esperado, que le permita ejecutar tareas; para Velásquez (2007), son las “acciones habituales que realiza el maestro al organizar y conducir el proceso enseñanza-aprendizaje, al interactuar con sus alumnos, la comunidad educativa y general, con el objetivo de lograr resultados significativos en el aprendizaje y en la conducta” (citado en Puig, 2016, p. 437), en general, el desempeño docente se vincula a las “funciones que el profesional realiza en la actividad que desempeña, al actuar de su práctica profesional y a los logros obtenidos por los estudiantes” (Puig, 2016, p. 438).

El desempeño docente a nivel universitario se vincula con el aprendizaje y con la formación profesional que los estudiantes logran, históricamente el conocimiento disciplinar fue considerado como suficiente para ejercer la docencia, sin embargo es una labor compleja que requiere entrenamiento sistemático y específico (conocimiento pedagógico) (González et al, 2019), su evaluación debe enfocarse hacia el cambio en las actitudes y en la práctica docente (Tejedor, 2009), y requiere el contar con un perfil del profesorado que delimite de forma certera lo que es y lo que se espera de este (Martínez y Lavín, 2017).

Loor et al (2018) hallaron que se debe plantear lo que debe evaluarse: al docente (perfil académico), a la gestión docente (puntualidad, exposición, explicación, etc.) o a la función docente (múltiples actividades que realiza en la universidad), aspectos que no están bien delimitados y que generan confusión pues mezclan aspectos administrativos y didácticos, sobre todo en las encuestas aplicadas a estudiantes.

Actualmente no existe un acuerdo sobre lo que es el desempeño de un buen profesor, los estudios realizados indican que un docente universitario comprometido con su desempeño profesional desarrollará competencias que le permitan ejercer cuatro funciones: a) facilitador, que domina la materia, el diseño y la intervención del aprendizaje, b)

mediador, ya que tiene un desarrollo intelectual, capacidad didáctica, pensamiento crítico y valores que ayudan a la evolución de las competencias y la moral en los alumnos, c) mentor, que irradia entusiasmo y optimismo, que lidera la comunicación e interacción con los alumnos, aspecto que es influido por su personalidad y d) experto, en la medida en que emplea de manera eficiente sus conocimientos para lograr que los estudiantes solucionen problemas de manera creativa (De Juanas y Beltrán, 2014; citados en Segovia y Cabello, 2017).

Así mismo en la revisión de literatura especializada realizada por Jerez, Orsini y Hasbún (2016), hallaron que en las diversas investigaciones realizadas, los estudiantes consideraban como atributos de un buen docente las siguientes competencias genéricas (ver Figura 17), estas son los conocimientos, procedimientos y actitudes transversales requeridas y transferibles a cualquier área profesional.

Competencias generales		
Características actitudinales	Características comunicativas	Características personales
<ul style="list-style-type: none"> • Creativo y persistente • Puntual, responsable y organizado • Empático, positivo y optimista • Humilde, acepta sus limitaciones • Valora el trabajo de sus estudiantes. • Compromiso y seriedad con su trabajo, respetuoso. • Comprensivo y flexible frente a necesidades de estudiantes. • Motivador • Conoce y se preocupa por sus estudiantes. • Apoya a estudiantes. Justo y consecuente en su actuar. • Paciente y atento. • Muestra amor, pasión e interés en su trabajo. • Actúa como modelo a seguir 	<ul style="list-style-type: none"> • Transmite información de forma clara. • Escucha de forma activa. • Volumen y tono de voz adecuado. • Asertivo • Interactúa con los estudiantes. • Abierto y dispuesto a responder preguntas. • Accesible y disponible dentro y fuera de clase. • Receptivo a opiniones de otros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Posee sentido del humor constructivo. • Mantiene una buena apariencia. • Honesto íntegro y transparente • Carismático y sociable • Emocional, social y cognitivamente inteligente. • Alegre, divertido y simpático.

Figura 17. Atributos del docente de excelencia: Competencias genéricas. Adaptado de Jerez, Orsini y Hasbún, 2016.

Las competencias pedagógicas (ver Figura 18), son el conjunto de habilidades, destrezas y aptitudes exclusivas del entorno pedagógico del profesor e involucran las

metodologías usadas en la facilitación del aprendizaje así como las estrategias de planificación y gestión (Jerez, Orsini y Hasbún, 2016).

Y por último las competencias disciplinares (ver Figura 19), o el conjunto de saberes, habilidades y actitudes del docente, mínimos necesarios que requiere en su campo disciplinar de enseñanza (Jerez, Orsini y Hasbún, 2016).

Competencias pedagógicas

Estrategias de enseñanza aprendizaje	Planificación-Gestión
<ul style="list-style-type: none"> • Provee experiencia de aprendizaje vicaria • Altas expectativas de sus estudiantes • Responde consultas a tiempo. • Considera conocimientos previos de estudiantes • Fomenta la discusión entre estudiantes • Facilita el pensamiento crítico y auto evaluación • Actúa como guía y mentor • Crea clima positivo y participativo • Da refuerzo y retroalimentación constructiva • Promueve la autonomía del estudiante • Versátil, presenta actividades de forma interesante • Da explicaciones y ejemplos ordenados y simplificados • Potencia el aprendizaje significativo centrado en el estudiante con estrategias activas 	<ul style="list-style-type: none"> • Explica los resultados de aprendizaje • Prepara apuntes de calidad ajustados a resultados de aprendizaje • Considera la carga de trabajo del estudiante • Reflexiona sobre su práctica docente • Conoce implicaciones educativas de TICs • Proporciona referencias bibliográficas precisas y diversas fuentes de aprendizaje • Planifica actividades de evaluación flexibles, con opciones y variedades • Existe coherencia entre resultados y actividades de aprendizaje y evaluación • Propone problemas reales provenientes del contexto profesional • Evaluación coherente con actividades de aprendizaje • Implementa actividades de evaluación formativas y sumativas • Prepara y organiza las actividades de aprendizaje • Innova en su metodología • Explica criterios y procedimientos de evaluación • Proporciona modelos de evaluaciones • Conoce y comprende los contenidos y organización del curriculum

Figura 18. Atributos del docente de excelencia: competencias pedagógicas. Adaptado de Jerez, Orsini y Hasbún, 2016.



Figura 19. Atributos del docente de excelencia: competencias disciplinares. Adaptado de Jerez, Orsini y Hasbún, 2016.

Si bien estas competencias han sido categorizadas en tres grandes grupos por razones didácticas, están interrelacionadas y “se complementan para la consecución de una docencia de excelencia” (Jerez, Orsini y Hasbún, 2016, p. 502).

Es importante mencionar también que si bien el desempeño puede ser influido por diversas variables es el sentimiento de autoeficacia el que más impacto tiene, por lo que es considerado un elemento importante en la profesionalización docente. (Tejedor, 2009; Covarrubias y Mendoza, 2013).

Cualificar el desempeño docente es uno de los aspectos de la evaluación educativa, tuvo sus inicios en la década de los 30 y ha sido considerada una tarea controversial por diversos aspectos como su funcionalidad, finalidad, procedimientos, etc. (Valdés, 2004), en los años 50 la teoría del capital humano introdujo instrumentos para la planificación educativa, en los años 70 y 80 creció la aproximación hacia la evaluación.

La UNESCO (1998), observa que los sistemas para evaluar el desempeño tienen dos objetivos: “asegurar o enriquecer la calidad de la enseñanza y adquirir información para tomar alguna decisión sobre el docente” (López, 2013, p. 219); formativo y sumativo, los que se complementan y son compatibles entre sí. El primero se orienta a la detección de fortalezas y debilidades en el desempeño docente para planificar e implementar acciones de mejora y requiere de la participación activa del profesor a través de la reflexión, autorregulación, autoevaluación y compromiso con el proceso. El segundo se relaciona con la rendición de cuentas, en el que se analizan las prácticas para tomar decisiones tanto académicas como administrativas (Salinas, 2017) a esta función también se le ha denominado “accountability y alude a la responsabilidad de cada docente por su desempeño y su resultado” (Contreras, 2017, p.85).

En América latina, “la gestión se orienta hacia los resultados y no hacia los procesos”, por lo que la evaluación tiende a ser “esencialmente sumativa, lo cual restringe

la mejora continua” (Polo, 2013, p. 94) y se ha generalizado la idea de que “para generar actividades de motivación y auto-perfeccionamiento en el profesorado, es indispensable que se someta de manera consciente y periódica a procesos de evaluación de su desempeño” (Jaime et al, 2008, p.172).

Algunos puntos por los que causa controversia son: el hecho de que la docencia universitaria aún no se reconoce y valora, pues prima el ámbito de la investigación y la extensión académica, los cuales muchas veces no se relacionan con su utilidad y lleva a que los docentes dediquen menos esfuerzo a la preparación de clases y a la innovación de propuestas formativas (Hortigüela, Ausín, Delgado y Abella, 2017); el uso que se le da, para tomar decisiones administrativas en función de los resultados, que se emplean para designar, mantener, promocionar, retribuir o separar al docente y no para poner en funcionamiento sistemas de evaluación comprensivos e integrales, con un adecuado acompañamiento y plan de mejora continua vinculados a los resultados (Rojas, 2012; Martínez, Castillo y Granda, 2017) o mecanismos que propicien la reflexión o discusión de estos (Montoya et al, 2014).

Desde la óptica empresarial, la medición del desempeño tendría como objetivo “medir y valorar la conducta profesional y el logro de resultados”, siendo su propósito en el ámbito educativo: “detectar el ajuste entre la persona y el puesto; evaluar competencias y oportunidades de mejora docente; reconocer, apreciar y valorar los matices y resultados del desempeño; guiar el desarrollo de áreas factibles de mejora (docencia, investigación y gestión); potenciar la comunicación interna entre autoridades académicas y el profesorado; generar sentimiento de pertenencia institucional; validar criterios para la selección docente; diagnosticar necesidades de formación y crecimiento, así como realizar una actualización de los sistemas de reconocimiento y compensación del docente” (De Dios-Alija, García y Muñoz-Pérez, 2017, p. 63-64), esta mirada es económica y se centra en términos de una

relación entre calidad docente y calidad educativa, en la que el estudiante articula esa relación. “Si la mirada es social y pedagógica, se centra en lo que hace el maestro, por qué lo hace, para qué lo hace, cómo lo hace y cuándo lo hace”, así como en su responsabilidad con la formación (Rodríguez, 2014; citado en Dimaté et al, 2017, p. 91).

Las dimensiones que suelen tomarse en cuenta para la evaluación integral del desempeño del profesor son: la planificación y ejecución de las labores docentes, la medición del aprendizajes (logro de aprendizajes significativos), dominio disciplinar, pedagógico, didáctico, de gestión y técnico, la generación de un ambiente de aprendizaje idóneo, la evaluación de la práctica pedagógica, la responsabilidad formal (administrativa), la mejora e innovación, la producción académica (investigación y extensión) y el compromiso con el proyecto educativo institucional, siendo otro aspecto la cualificación en términos de capacidades y competencias (CINDA, 2007; De Dios-Alija, García y Muñoz-Pérez, 2017; Montoya et al, 2017; Cabero, 2018).

Los expertos coinciden en que deben emplearse diferentes fuentes para obtener información sobre el desempeño, haciendo de este un proceso objetivo y fiable, para ello se pueden utilizar los registros académicos de los estudiantes o aquellos generados por autoridades, asesores pedagógicos, el propio docente, sus pares y los estudiantes, a través de procedimientos como la observación no participante, autoinformes y cuestionarios, etc. (Moreira y Santos, 2016; Salinas, 2017).

Debemos tomar en cuenta que al no existir un consenso sobre lo que implica un buen desempeño docente surge la duda sobre lo que se debe incluir como dimensiones e indicadores, razón por la que cada institución diseña su propio sistema de evaluación (Lukas, Santiago, Etxeberria y Lizasoain, 2014). Es importante por ello considerar una elaboración teórica previa, pues se deberían valorar diferentes criterios que puedan ser percibidos directamente por los estudiantes.

En Latinoamérica y el Caribe, se han aplicado algunos modelos de evaluación docente, Valdés (2004, citado en Gálvez y Milla, 2018), a raíz de sus investigaciones, identificó cuatro tipos, los que se centran en: el perfil del maestro, el resultado obtenido, el comportamiento del maestro en el aula y la reflexión-acción o práctica reflexiva, las características de cada uno se describen en la Figura 20, este autor considera que un modelo integrado por los cuatro enfoques sería el adecuado, por lo que un modelo constructivista puede “favorecer los cambios requeridos a través de la reflexión derivadas de la hetero-evaluación, la co-evaluación y la autoevaluación” (Gómez y Valdés, 2019, p. 480), además, ésta “debe evitar menoscabar la integridad, dignidad, autoimagen personal y profesional del profesor” (Rodríguez y Rueda, 1996; citados en Gómez y Valdés , 2019, p.490); debe considerar un conocimiento vasto del profesor, que tome en cuenta sus “conocimientos previos, estilos de aprendizaje y enseñanza, necesidades, intereses, motivaciones, actitudes, valores, hábitos, rutinas de trabajo, y dificultades” (Gómez y Valdés, 2019, p. 492), comunicación e intelecto (Gil, Tchinama y Morales, 2017).

Se deben tomar en cuenta siete aspectos negativos que surgen en torno a este tema: sistemas de evaluación no validados; indicadores insuficientes “para planificar y mejorar los sistemas educativos; pautas poco válidas y aplicables; ausencia de capacitación en evaluación por parte de los evaluadores; falta de consideración del contexto del aula y la ausencia de una base teórica” (Burga, 2019, p. 34).

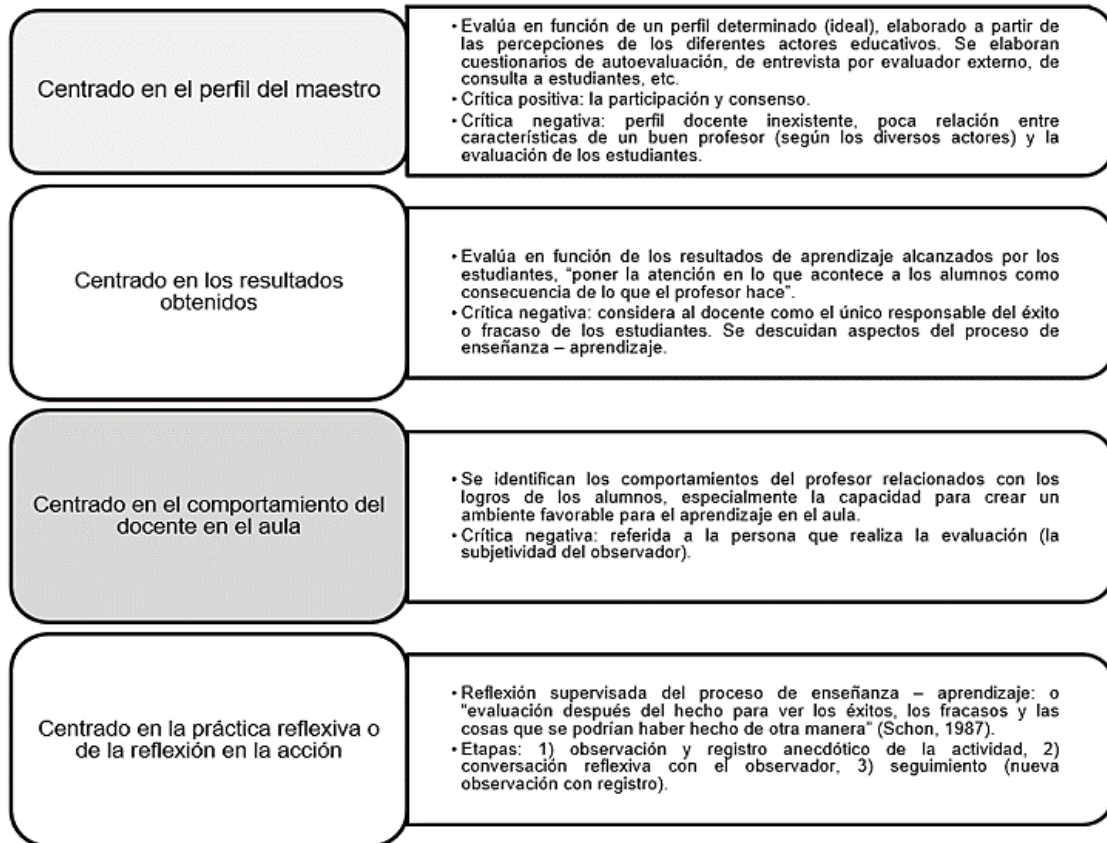


Figura 20. Modelos de evaluación docente. Adaptado de Gálvez y Milla, 2018.

“Sólo la evaluación efectiva de la docencia y una cultura de colaboración entre estos puede promover el desarrollo de profesionales competentes” (Moreira y Santos, 2016, p. 34), de esta manera ha de evitarse que se convierta en un acto “compulsivo” cuyos resultados solo “cumplen propósitos administrativos, burocráticos y de procesos de acreditación” (Montoya et al, 2014, p. 24). Coincidimos con Molero y Ruiz (2005) en el hecho de que si la universidad no se compromete con la necesidad de contar con “mecanismos de evaluación de la enseñanza, y de la docencia”, a todo nivel, no cabe hablar de enseñanza de calidad (p. 79).

2.2.3.4. La satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes y su evaluación

Sobre la tercera variable de investigación, la evaluación de los docentes por los estudiantes se ha asumido como indicador válido de desempeño, es vista como una medida de la calidad en la enseñanza y de la satisfacción con la experiencia en la universidad (Moreira y Santos, 2016).

En 1889, se publicó un primer trabajo sobre la efectividad de los profesores a partir de la opinión del alumnado, en 1920, se inicia el estudio de la calidad de los actos docentes en los centros de educación superior. A partir de 1930 se reconoce la fiabilidad de las encuestas a estudiantes y se utiliza el análisis factorial. A partir de 1980 fueron usados por los administrativos para recabar información, con propósitos sumativos, para la toma de decisiones, por lo que se llamaron cuestionarios de mérito y con fines formativos para el desarrollo docente, generando múltiples estudios e instrumentos (Molero y Ruiz, 2005). Desde entonces los cuestionarios de opinión estudiantil son la técnica generalmente utilizada para a) diagnosticar y retroalimentar sobre el desempeño docente; b) medir la eficacia docente; c) usar los resultados para decidir la permanencia y promoción docente; d) informar a los estudiantes para la elección de cursos y docentes; y e) investigar sobre la actividad docente (García y Medécigo, 2014).

Sin embargo la validez de estos cuestionarios suele no ser corroborada, en algunos casos son elaborados por autoridades administrativas y no por especialistas, los resultados tienen un análisis e interpretación incompletos y no se remiten a los estudiantes, tampoco se informa sobre las consecuencias de su aplicación, por lo que no perciben su importancia especialmente si no se observan cambios en la práctica docente (Contreras et al, 2007; Montoya et al, 2014). Casillas, Cabezas y Pinto (2015) manifiestan que pueden existir sesgos debido a factores como: las calificaciones, la reputación y características personales

del profesor, niveles de trabajo y dificultad, interés previo en el curso, características del curso, entre otras, que deben considerarse.

La literatura revisada indica que, los componentes que en su mayoría evalúan el desempeño docente por medio de las encuestas de satisfacción aplicadas a los discentes son: 1) la planificación y organización, 2) la ejecución en el aula de clase, 3) la evaluación de los aprendizajes, 4) el conocimiento de la asignatura, y 5) el impacto de la materia o asignatura.

Ante la duda de considerar a los estudiantes como clientes o productos de las instituciones de educación superior surge la crítica acerca de la poca evaluación que se hace, en estas encuestas, sobre si los estudiantes perciben si aprendieron o no (García y Medécigo, 2014).

En un intento de brindar una base teórica que sustente el cuestionario aplicado por la institución en la que se realizó la investigación, este podría enmarcarse dentro de la perspectiva de Dunkin y Biddle (1974) quienes impulsados a partir de su obra “The study of teaching” (Shulman, 1986), propusieron un modelo de investigación de la docencia aún vigente como paradigma (García y Medécigo, 2014). Estos autores postularon cuatro clases de variables o criterios para el estudio de la enseñanza: a) de presagio (incluye las características del docente, sus experiencias, formación y otros elementos que influyen en su conducta como las creencias, actitudes, inteligencia, motivación, etc.); b) de contexto (propiedades de los estudiantes, el aula la institución y la comunidad, como el clima del aula, el tamaño de la clase, etc.); c) de proceso (acciones de docentes y estudiantes en el aula, los aspectos pedagógicos, etc.) y d) de producto (efectos de la enseñanza sobre el desarrollo integral del estudiante: cognitivo, social, emocional, etc.). Consideraron el aula como un sistema social y comunicativo. Su modelo (ver Figura 21), por tanto, propone una gama diversa de interacciones en el aula (Green y Joo, 2016).

Algunas investigaciones relacionadas a la evaluación de la satisfacción basada en este modelo hallaron que, los estudiantes al medir la eficacia de sus docentes consideran en primer lugar los criterios de proceso y en segundo lugar los de presagio, sin embargo al evaluar la ineficacia, el orden se trastoca, mientras que los criterios de producto permanecen neutros. (García y Medécigo, 2014).

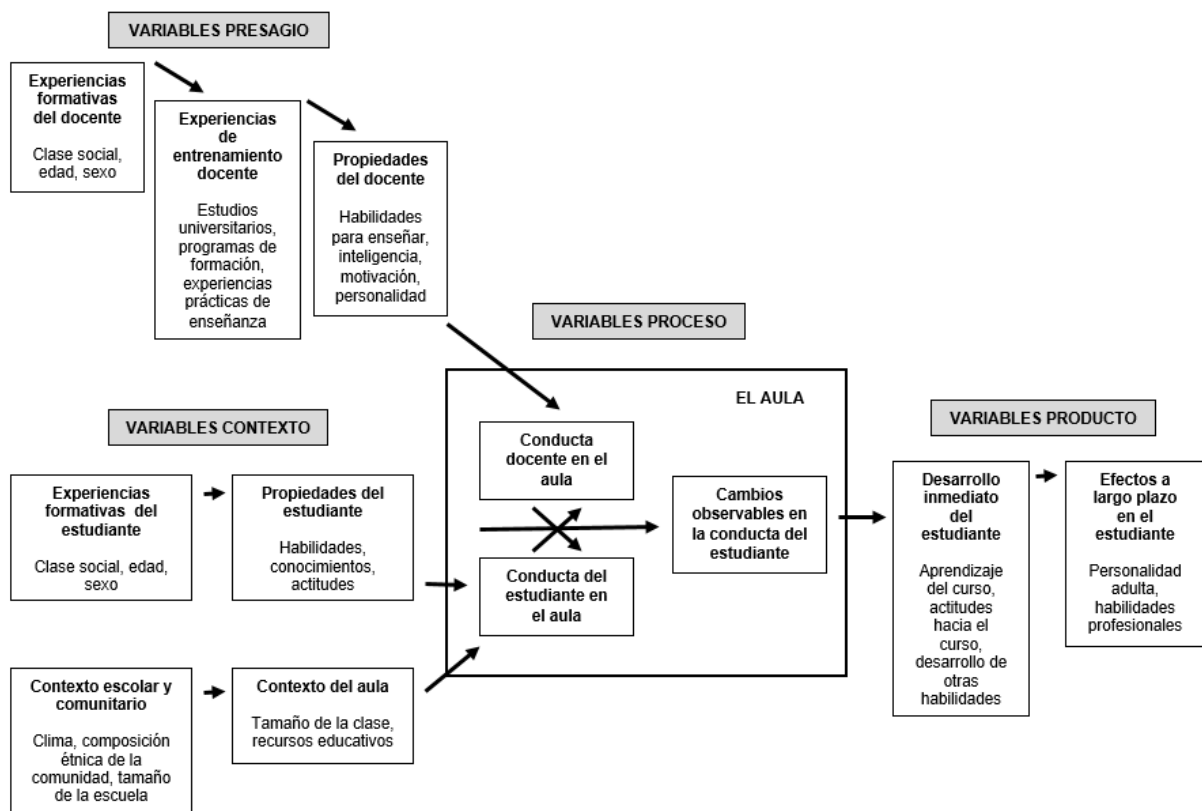


Figura 21. Modelo de Dunkin y Biddle. Adaptado de Green y Joo, 2016.

En el caso de esta investigación, se conceptualiza la satisfacción del estudiante con el desempeño de los maestros como el nivel o grado de bienestar del estudiante que resulta de la comparación entre la expectativa que tiene sobre el actuar de sus docentes con relación a la enseñanza impartida y el resultado de la experiencia. (Kotler 2013, Surdez, Sandoval y Lamoyi, 2018). Se evalúan los indicadores presentados en la Tabla 22, agrupados en las dimensiones presagio y proceso.

Cabe acotar que los resultados constituyen el 30% del peso que se le otorga a la evaluación del desempeño docente en la institución en la que fue aplicado el estudio.

Tabla 22

Ítems del Cuestionario de satisfacción del estudiante

Satisfacción con el desempeño docente
1 Presenta siempre el logro esperado en cada clase.
2 Sus clases son motivadoras y dinámicas.
3 Fomenta y acompaña el trabajo en equipo.
4 Utiliza material didáctico claro y adecuado al tema.
5 Al terminar cada clase comprueba el aprendizaje programado.
6 Demuestra dominio de la materia que enseña.
7 Demuestra respeto y consideración en el trato con los estudiantes.
8 Utiliza instrumentos de evaluación adecuados a los contenidos del curso.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

3.1. Enfoque, alcance y diseño

Según el enfoque, este trabajo de investigación es cuantitativo, puesto que las variables se miden en un determinado escenario, analizándose las mediciones resultantes mediante el uso de métodos estadísticos y extrayéndose una serie de conclusiones (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

El alcance del trabajo de investigación es descriptivo correlacional pues “busca especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos o cualquier otro que se someta a análisis” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.92) y cuyo propósito es identificar el grado de asociación o relación entre dos o más variables, categorías o conceptos, en un contexto específico o muestra” (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2014, p.93), “al evaluar el grado de relación entre las variables, estas son medidas, descritas, cuantificadas y analizadas” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Pretende determinar la relación entre la autoeficacia docente, el estilo de enseñanza y la satisfacción del estudiante con el desempeño docente y describir su comportamiento.

El diseño del estudio es no experimental puesto que “no se hacen variar de manera intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.152). Se observan los fenómenos o situaciones ya existentes.

De acuerdo a la dimensión temporal, es transversal y correlacional, ya que los datos han sido recolectados y describen la relación entre dos o más variables en un determinado momento, sin precisar vinculación de causalidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

3.2. Matrices de alineamiento

En esta sección adjuntamos las representaciones que nos permiten observar la articulación de la investigación.

3.2.1. Matriz de consistencia

La matriz de consistencia (ver Tabla 23), permite presentar y resumir los elementos básicos del proyecto de investigación, organizar cada etapa del proceso y comprobar si existe una secuencia lógica (Pedraza, 2001; Vera y Lugo, 2016).

3.2.2. Matriz de operacionalización

Operacionalizar una variable implica “el paso de una variable teórica a indicadores empíricos verificables e ítems o equivalentes” (Solís, 2013, como se citó en Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.211).

En la Tabla 24, se describe la definición conceptual de cada variable, la cual se fundamenta en el marco teórico; la definición operacional (actividades para medir cada variable) y la definición instrumental (ítems del instrumento).

Tabla 23

Matriz de consistencia

Título: Relación entre la autoeficacia docente, el estilo de enseñanza y la satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes de cursos básicos de primer ciclo, de una universidad privada de Lima, 2019-I.

Matriz de Consistencia				
Problemas	Objetivos	VARIABLES	Dimensiones de la Enseñanza	Metodología
¿Cuál es la relación entre la autoeficacia docente, el estilo de enseñanza y la satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes de cursos básicos de primer ciclo, de una universidad privada de Lima – 2019-I?	Determinar la relación entre la autoeficacia docente, el estilo de enseñanza y la satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes de cursos básicos de primer ciclo, de una universidad privada de Lima – 2019-I.	Autoeficacia docente	<ul style="list-style-type: none"> Planificación de la enseñanza. Implicación activa a los alumnos. Implicación para favorecer la interacción en el aula. Evaluación del aprendizaje. Fuentes de autoeficacia docente Autoeficacia colectiva 	<p>Enfoque: Cuantitativo</p> <p>Alcance: Descriptivo Correlacional</p> <p>Diseño: No experimental, transversal</p> <p>Población: 70 docentes del primer ciclo de cursos básicos</p> <p>Muestra: No probabilística, por conveniencia. 32 sujetos</p> <p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Escala de autoeficacia docente del profesor universitario (Prieto) Inventario de estilos de enseñanza (Grasha) Cuestionario de satisfacción del estudiante
¿Cuál es el nivel de autoeficacia de los docentes de cursos básicos de primer ciclo, de una universidad privada de Lima – 2019-I?	Identificar el nivel de autoeficacia de los docentes de cursos básicos de primer ciclo, de una universidad privada de Lima – 2019-I.	Estilo de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> Experto Autoridad formal Modelo personal Facilitador Delegador 	
¿Cuáles son los estilos de enseñanza de los docentes de cursos básicos de primer ciclo, de una universidad privada de Lima – 2019-I?	Identificar el estilo de enseñanza de los docentes de cursos básicos de primer ciclo, de una universidad privada de Lima – 2019-I.	Satisfacción con el desempeño de los docentes		
¿Cuál es el nivel de la satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes de cursos básicos de primer ciclo, de una universidad privada de Lima – 2019-I?	Identificar la satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes de cursos básicos de primer ciclo, de una universidad privada de Lima – 2019-I.			
¿Cuál es la relación entre la autoeficacia docente y el estilo de enseñanza de los docentes de cursos básicos de primer ciclo, de una universidad privada de Lima – 2019-I?	Establecer la relación entre la autoeficacia docente y el estilo de enseñanza de los docentes de cursos básicos de primer ciclo, de una universidad privada de Lima – 2019-I.			
¿Cuál es la relación entre la autoeficacia docente y la satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes de cursos básicos de primer ciclo, de una universidad privada de Lima – 2019-I?	Establecer la relación entre la autoeficacia y la satisfacción de los estudiantes con el desempeño de los docentes de cursos básicos de primer ciclo, de una universidad privada de Lima – 2019-I.			
¿Cuál es la relación entre el estilo de enseñanza y la satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes de cursos básicos de primer ciclo, de una universidad privada de Lima – 2019-I?	Establecer la relación entre el estilo de enseñanza y la satisfacción de los estudiantes con el desempeño de los docentes de cursos básicos de primer ciclo, de una universidad privada de Lima – 2019-I.			

Tabla 24

Matriz de operacionalización

Matriz de Operacionalización					
Variables	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Variable 1: Autoeficacia Docente	Las creencias del docente sobre su capacidad para llevar a cabo con éxito la enseñanza, poniendo en práctica estrategias didácticas orientadas a mejorar la calidad de aprendizaje de los estudiantes. (Prieto, 2012)	Resultado de medir el nivel de autoeficacia docente a través de una escala en la que se autoevalúa la percepción sobre la capacidad de utilizar distintas estrategias de enseñanza y la frecuencia con que las utiliza. Así como, la percepción acerca de las fuentes que influyen en la construcción de estas creencias.	Planificación de la enseñanza	Logro	1. Especificar los objetivos de aprendizaje que espero que alcancen los alumnos. 18. Identificar claramente los objetivos de cada clase. 25. Actualizar mis conocimientos sobre los contenidos de la asignatura. 40. Dominar el contenido que voy a explicar en clase. 9. Preparar el material que voy a utilizar en clase. 44. Seleccionar los recursos materiales más adecuados para cada clase.
				Contenidos	22. Adaptarme, cuando planifico las clases, a las necesidades de los alumnos (motivación, intereses, nivel de conocimientos previos, etc.). 27. Modificar el desarrollo de la lección si así lo requiere el proceso que siguen los alumnos mientras aprenden.
				Recursos	35. Diseñar la estructura y el contenido de cada clase. 38. Ser flexible en la enseñanza, aunque haya de alejarme de lo planificado. 43. Dedicar tiempo suficiente a planificar las clases.
				Procedimientos	5. Diseñar distintas pruebas de evaluación acordes con los objetivos de aprendizaje previamente establecidos. 14. Decidir el sistema de evaluación que voy a utilizar en la asignatura. 18. Identificar claramente los objetivos de cada clase.
				Evaluación	2. Implicar activamente a los alumnos en las actividades de aprendizaje que propongo en clase. 23. Otorgar a los alumnos un papel activo en clase, más de constructores de conocimiento que de receptores de la información. 28. Permitir que los alumnos preparen y/o desarrollen algunos temas de la asignatura.
				Cognitiva	36. Aceptar las iniciativas de los alumnos relacionadas con su aprendizaje (actividades extras, trabajos voluntarios). 39. Lograr que los alumnos perciban la utilidad de lo que aprenden. 7. Fomentar la participación de los alumnos en clase.
				Conductual	32. Animar a los alumnos a formular preguntas durante la clase. 10. Conseguir que los alumnos se preocupen por resolver las dificultades que encuentran mientras aprenden. 15. Conseguir que los alumnos se consideren a sí mismos capaces de aprender.
				Emocional	42. Hacer sentir a los alumnos que el éxito en su aprendizaje se debe a ellos mismos y a su esfuerzo.

Variables	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Variable 1: Autoeficacia Docente	Las creencias del docente sobre su capacidad para llevar a cabo con éxito la enseñanza, poniendo en práctica estrategias didácticas orientadas a mejorar la calidad de aprendizaje de los estudiantes. (Prieto, 2012)	Resultado de medir el nivel de autoeficacia docente a través de una escala en la que se autoevalúa la percepción sobre la capacidad de utilizar distintas estrategias de enseñanza y la frecuencia con que las utiliza. Así como, la percepción acerca de las fuentes que influyen en la construcción de estas creencias.	Interacción positiva en el aula	Clima positivo	3. Crear un clima de confianza en el aula. 11. Potenciar en los alumnos actitudes positivas hacia la lección. 19. Mantener, a pesar de posibles dificultades, expectativas positivas hacia los alumnos. 29. Tratar con calma los posibles problemas que pueden surgir en el aula. 33. Transmitir a los alumnos que me preocupo por ellos y por su aprendizaje de modo personal. 24. Ofrecer apoyo y ánimo a los alumnos que tienen dificultades en su aprendizaje. 37. Mostrar respeto a los alumnos a través de las conductas que manifiesto en clase. 41. Favorecer la confianza de los alumnos en sí mismos. 8. Utilizar diversos métodos de evaluación. 13. Comprobar a través de la evaluación el grado en que los alumnos utilizan distintas capacidades (pensamiento crítico, análisis, etc.). 17. Comentar a los alumnos los resultados de su evaluación. 21. Calificar adecuadamente los trabajos y exámenes que realizan los alumnos. 26. Dar a los alumnos, tras la evaluación, una información detallada sobre su desempeño. 31. Realizar en clase pruebas de evaluación sencillas para tener algunos datos del proceso de aprendizaje de los alumnos. 4. Revisar mi práctica docente para identificar aspectos de mejora. 6. Evaluar la eficacia de mi enseñanza teniendo en cuenta los datos que sobre ella aportan los alumnos. 12. Adaptar mi enseñanza a partir de las evaluaciones que realizan los alumnos acerca de mi eficacia docente. 16. Emplear métodos sistemáticos que me permitan analizar mi conducta docente. 20. Utilizar los datos que obtengo a partir de la reflexión sobre mi docencia para intentar mejorar en futuras ocasiones. 30. Recurrir a distintos medios (conferencias, manuales, colaboración con otros, etc.) para desarrollar una destreza docente. 34. Evaluar en qué medida se han alcanzado los objetivos de aprendizaje previamente establecidos.
				Del aprendizaje del estudiante	
				De la función docente	

Variables	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems
				Percepción de dificultades	<p>4. Mi temor a cometer errores afecta a mi capacidad para enseñar</p> <p>9. El esfuerzo que realizo para enseñar no se traduce en los resultados que me gustaría obtener.</p> <p>11. La idea de dar clase hace que me ponga nervioso</p> <p>12. He cometido bastantes errores "didácticos" enseñando a los alumnos</p> <p>14. Al terminar una clase que, a mi juicio, ha ido muy bien, siento cierto nivel de excitación</p>
		Resultado de medir el nivel de autoeficacia docente a través de una escala en la que se autoevalúa la percepción sobre la capacidad de utilizar las distintas estrategias de enseñanza y la frecuencia con que las utiliza. Así como, la percepción acerca de las fuentes que influyen en la construcción de estas creencias.	Fuentes de autoeficacia docente	<p>Aprendizaje a partir de otros profesores</p>	<p>2. He tenido buenas oportunidades para observar la actuación de otros profesores</p> <p>3. Las sugerencias que me hacen otros profesores me ayudan a enseñar con mayor eficacia</p> <p>6. Observar los fallos que cometen otros profesores me ha ayudado a ser un profesor más eficaz</p> <p>7. Cuando las personas que valoro me dicen que soy un buen profesor tiendo a creérmelo</p> <p>13. Frecuentemente obtengo de otros profesores una información útil sobre mi propia capacidad para enseñar</p>
Variable 1: Autoeficacia Docente	Las creencias del docente sobre su capacidad para llevar a cabo con éxito la enseñanza, poniendo en práctica estrategias didácticas orientadas a mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes. (Prieto, 2012).			<p>Satisfacción por la tarea y estudio</p> <p>Experiencia directa como docente</p>	<p>8. Me siento entusiasmado cuando ayudo a un alumno a aprender algo.</p> <p>10. Los libros y revistas sobre educación me ofrecen una información útil acerca de cómo enseñar</p> <p>1. He aprendido a enseñar, sobre todo, dando clase</p> <p>5. He desarrollado muchas de mis habilidades docentes enseñando.</p> <p>1. Los profesores, en general, son capaces de ayudar a aprender incluso a los alumnos más difíciles</p> <p>2. La mayoría de los profesores confía en su capacidad para motivar a los alumnos</p> <p>5. Si un alumno no aprende algo a la primera, los profesores intentan enseñárselo de otro modo</p> <p>6. Los profesores dominan varios métodos de enseñanza</p> <p>7. Los profesores están muy bien preparados en la/s asignatura/s que enseñan</p> <p>9. Los profesores poseen las destrezas necesarias para tratar los problemas de disciplina de los alumnos</p> <p>3. Si un alumno no aprende, los profesores de esta institución se rinden fácilmente</p> <p>4. En general, los profesores de esta facultad carecen de las destrezas necesarias para que los alumnos aprendan.</p>
			Autoeficacia docente colectiva	<p>Centrada en el profesor</p>	
				<p>Centrada en el alumno</p>	

Variables	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Variable 2: Estilos de enseñanza	Patrón de necesidades, creencias y comportamientos que los profesores muestran en sus aulas. Los estilos afectan el cómo los docentes presentan información, interactúan con los alumnos, dirigen las tareas en el aula, supervisan asignaciones, socializan con los estudiantes y los orientan. (Grasha, 2002)	Resultado de medir los estilos de enseñanza a través de un inventario en el que se autoevalúa los grados en que cada docente posee y usa cada uno de los estilos.	Experto	Asesor	6. Lo más importante para mí es compartir mi conocimiento y experiencia con mis estudiantes. 26. Mi experiencia se suele utilizar para resolver desacuerdos acerca de los contenidos. 11. Lo que tengo que decir sobre un tema es importante para que mis estudiantes desarrollen una perspectiva más amplia acerca de la problemática del mismo. 16. Quiero que mis estudiantes terminen este curso bien preparados para un trabajo futuro. 21. Realizar una clase expositiva es importante cuando enseño en cada una de las sesiones. 1. Lo más importante que mis estudiantes deben aprender son hechos, conceptos y principios. 31. Los estudiantes pueden describirme como un "almacén de conocimiento" que les proporciona los hechos, principios y conceptos que necesitan. 36. Hay más contenido en mi curso que tiempo disponible para desarrollarlo.
				Expositor	7. Entrego una retroalimentación negativa a mis estudiantes cuando su desempeño es insatisfactorio. 17. Es mi responsabilidad definir lo que los estudiantes deben aprender y cómo deben aprenderlo. 32. Mis expectativas de lo que quiero que mis estudiantes realicen en clases están claramente definidas en el sílabo. 37. Mis estándares y expectativas ayudan a los estudiantes a desarrollar la disciplina necesaria para aprender. 38. Lo que digo y hago en clases modela la forma en la que mis estudiantes entienden el contenido de lo enseñado.
			Autoridad Formal	Crítico sumativo	2. Exijo a mis estudiantes altos estándares de desempeño en la clase. 12. Mis estudiantes describirían mis estándares y expectativas como estrictos y rígidos. 22. Proporciono pautas muy claras sobre cómo quiero que las tareas y actividades se completen en clase. 27. El curso tiene metas y objetivos específicos que quiero lograr.
				Riguroso	

Variables	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Variable 2: Estilos de enseñanza	<p>Patrón de necesidades, creencias y comportamientos que los profesores muestran en sus aulas. Los estilos afectan el cómo los docentes presentan información, interactúan con los alumnos, dirigen las tareas en el aula, supervisan asignaciones, socializan con los estudiantes y los orientan. (Grasha, 2002)</p>	<p>Resultado de medir los estilos de enseñanza a través de un inventario en el que se autoevalúa los grados en que cada docente posee y usa cada uno de los estilos.</p>	Modelo personal	Entrenador	<p>18. A menudo uso mi experiencia personal para ilustrar puntos sobre el contenido del curso.</p> <p>23. A menudo les demuestro a mis estudiantes cómo pueden usar varios principios y conceptos.</p> <p>38. Mis estudiantes pueden describirme como un "entrenador" que trabaja en estrecha colaboración con ellos para corregir dificultades acerca de cómo piensan y actúan.</p>
			Modelo		<p>8. Motivo a mis estudiantes para que imiten el ejemplo que les doy.</p> <p>13. Por lo general, les muestro a mis estudiantes cómo y qué hacer para dominar el contenido del curso</p> <p>33. Con el paso del tiempo, muchos de mis estudiantes comienzan a pensar como yo acerca del contenido del curso.</p>
				Crítico formativo	<p>28. Mis estudiantes reciben comentarios verbales y / o escritos frecuentes sobre su desempeño.</p> <p>9. Dedico tiempo a asesorar a mis estudiantes sobre cómo mejorar su trabajo en sus proyectos individuales y grupales.</p> <p>29. Solicito sugerencias de mis estudiantes sobre cómo y qué enseñar en el curso.</p> <p>39. Ofrezco a mis estudiantes apoyo personal motivación para que les vaya bien en este curso.</p>
			Facilitador		<p>4. Mis objetivos y métodos de enseñanza están dirigidos a una variedad de estilos de aprendizaje.</p> <p>14. Las discusiones en grupos pequeños se emplean para ayudar a los estudiantes a desarrollar su capacidad de pensar críticamente.</p> <p>24. Las actividades del curso motivan a mis estudiantes a tomar la iniciativa y ser responsables de su aprendizaje.</p> <p>34. Mis estudiantes pueden elegir diversas actividades para completar los requisitos del curso y aprobar.</p>
				Interlocutor	<p>19. Guío el trabajo de mis estudiantes en los proyectos del curso haciendo preguntas, explorando opciones y sugiriendo formas alternativas de hacer las cosas.</p>

Variables	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Variable 2: Estilos de enseñanza	Patrón de necesidades, creencias y comportamientos que los profesores muestran en sus aulas. Los estilos afectan el cómo los docentes presentan información, interactúan con los alumnos, dirigen las tareas en el aula, supervisan asignaciones, socializan con los estudiantes y los orientan. (Grasha, 1996; 2002)	Resultado de medir los estilos de enseñanza a través de un inventario en el que se autoevalúa los grados en que cada docente posee y usa cada uno de los estilos.	Delegador	Consultor	<p>5. Mis estudiantes usualmente trabajan individualmente en sus proyectos y con poca supervisión de mi parte.</p> <p>10. Las actividades en clase alientan a mis estudiantes a que desarrollen sus propias ideas sobre los contenidos.</p> <p>20. Un objetivo importante para mí es desarrollar la capacidad de mis estudiantes para pensar y trabajar de manera independiente.</p> <p>30. Mis estudiantes establecen su propio ritmo de trabajo para completar sus proyectos individuales o grupales.</p> <p>40. Asumo el rol del experto que está disponible para los estudiantes cada vez que necesitan ayuda.</p>
				Persona recurso	<p>15. Mis estudiantes diseñan una o más experiencias de aprendizaje autodirigido.</p> <p>25. Mis estudiantes asumen la responsabilidad de enseñar en parte de las sesiones de clase.</p> <p>35. Mi enfoque de la enseñanza es similar al de un gerente de un grupo de trabajo que delega tareas y responsabilidades a los subordinados</p>
Variable 3: Satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes	Nivel del estado de bienestar del estudiante que resulta de la comparación entre la expectativa que tiene sobre el actuar de sus docentes con relación a la enseñanza impartida y el resultado de la experiencia. (Kotler 2013; Surdez, Sandoval y Lamoyi, 2018).	Resultado de medir el nivel de satisfacción del estudiante con el desempeño de su docente a través de una encuesta de satisfacción.	Presagio	Actitudes	<p>2. Sus clases son motivadoras y dinámicas.</p> <p>3. Fomenta y acompaña el trabajo en equipo.</p> <p>7. Demuestra respeto y consideración en el trato con los estudiantes.</p> <p>6. Demuestra dominio de la materia que enseña.</p>
			Proceso	Métodos	<p>1. Presenta siempre el logro esperado en cada clase.</p> <p>5. Al terminar cada clase comprueba el aprendizaje programado.</p>
				Materiales	<p>4. Utiliza material didáctico claro y adecuado al tema.</p> <p>8. Utiliza instrumentos de evaluación adecuados a los contenidos del curso.</p>

3.3. Población y muestra

La población objeto de estudio está compuesta por 70 docentes dictantes de cursos introductorios de primer ciclo del programa de pregrado regular, durante el periodo académico 2019-1, de una institución de educación superior universitaria privada en Lima.

La muestra es de tipo no probabilístico y por conveniencia, ya que elegir a los sujetos dependerá de los propósitos del investigador y de la disponibilidad o accesibilidad de los mismos. (Battaglia, 2008, citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Los criterios que se adoptaron para conformar la muestra fueron: ser docente de cursos básicos, con dedicación a tiempo completo o parcial, de las áreas de ciencias o humanidades, dictantes de cursos de primer ciclo, durante el periodo académico 2019-I.

La muestra definitiva está conformada por 32 docentes, de los cuales 17 son mujeres (53%) y 15 son varones (47%).

Tabla 25

Distribución en función del sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	15	47
Femenino	17	53
Total	32	100

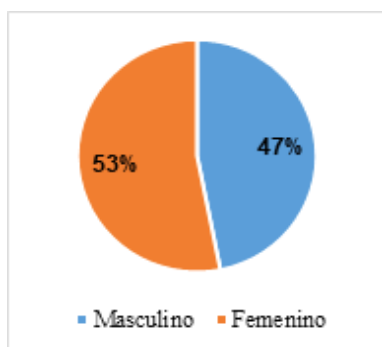


Figura 22. Porcentaje de la muestra en función del sexo

Las edades que presentan los docentes fluctúan entre los 20 y 70 años, observándose que un docente tiene una edad entre 20 a 30 años (3%), catorce presentan una edad entre los 31 y 40 años (44%), once entre 41 y 50 años (34%), cuatro docentes se hallan entre 51 y 60 años (13%) y dos entre 61 y 70 años (6%).

Tabla 26

Distribución acorde a la edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia acumulada	Porcentaje acumulado
20-30	1	3	1	3
31-40	14	44	15	47
41-50	11	34	26	81
51-60	4	13	30	94
61-70	2	6	32	100
Total	32	100		

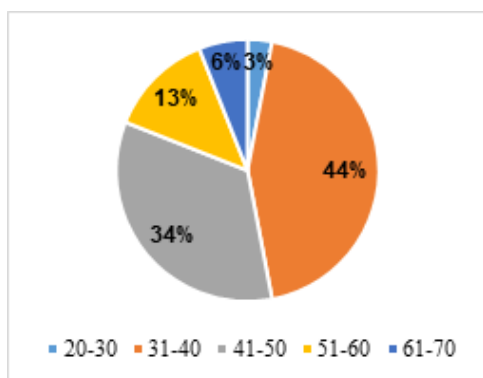
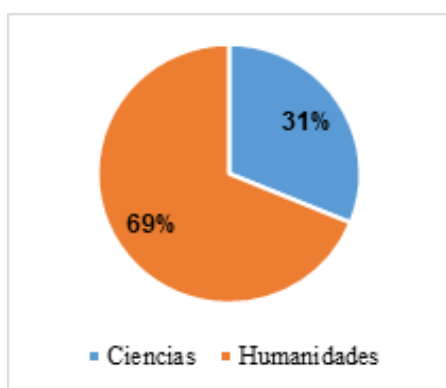


Figura 23. Porcentaje: edad de los docentes

Según el área de conocimiento que imparten, 11 docentes pertenecen al área de ciencias (34%) y 21 al área de humanidades (66%).

Tabla 27**Distribución en función del área de enseñanza**

Área	Frecuencia	Porcentaje
Ciencias	11	34
Humanidades	21	66
Total	32	100

*Figura 24. Porcentaje: área de enseñanza*

La Tabla 28 muestra la distribución en función del tipo de contrato, se puede detallar que veinticuatro docentes han sido contratados para laborar a tiempo completo, esto implica 40 horas cronológicas semanales (75%) y ocho a tiempo parcial (25%), lo que significa que pueden dictar entre 02 a 24 horas pedagógicas (50 minutos) semanales .

Tabla 28**Distribución en función del tipo de contrato**

Tipo de contrato	Frecuencia	Porcentaje
Tiempo parcial	8	25
Tiempo completo	24	75
Total	32	100

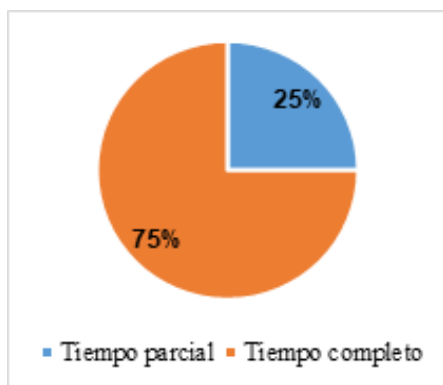


Figura 25. Porcentaje: tipo de contrato

La Tabla 29 muestra el grado académico obtenido, siete docentes son bachilleres (22%), veintidós son maestros (69%) y tres son doctores (9%).

Tabla 29

Distribución en función del grado académico

Grado	Frecuencia	Porcentaje
Bachiller	7	22
Maestría	22	69
Doctorado	3	9
Total	32	100

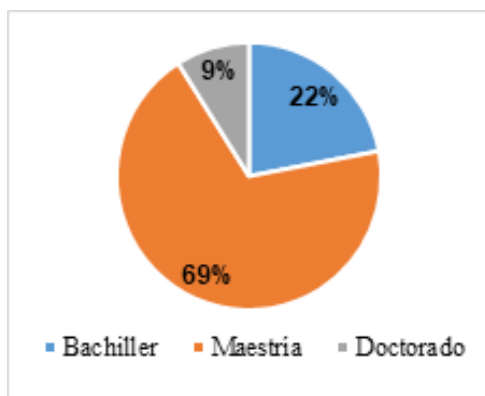


Figura 26. Porcentaje de docentes en función del grado académico

3.4. Técnicas e instrumentos

3.4.1. Técnica

La encuesta se considera como una técnica de tipo cuantitativa para recabar datos, utilizando preguntas, aplicadas a un grupo seleccionado de personas. Según Henry (2004), son diseños no experimentales, en su mayoría transversales que implican preguntar a los individuos sobre cuestiones específicas, tales como preferencias, creencias, actitudes, opiniones, motivaciones, emociones, conocimientos, condiciones de vida, etc. y obtener sus respuestas, siendo su alcance descriptivo o correlacional-causal (citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

La técnica de la encuesta puede realizarse de manera oral a través de interrogatorios cara a cara, vía telefónica, grabación de audios y videos, así como de manera escrita, mediante cuestionarios (pruebas, test, inventarios y escalas). El método para coleccionar datos es el cuestionario o guía de entrevista.

3.4.2. Instrumentos

Hernández, Fernández y Baptista (2014), indican que el cuestionario es un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir, las mismas que son definidas por el investigador a priori y son congruentes con el problema planteado. El cuestionario puede aplicarse a través de formularios y formatos escritos o digitales, de manera presencial o por medios electrónicos, pudiendo ser auto administrado.

El cuestionario consta de preguntas cerradas y/o abiertas. Las preguntas cerradas constan de categorías u opciones de respuesta delimitadas previamente, pueden ser dicotómicas (dos posibilidades para responder) o de varias opciones, llamadas politómicas, (se incluyen los cuestionarios multi-respuesta).

Las preguntas abiertas, no tienen alternativas para responder delimitadas con anticipación, por lo que el número de categorías es elevado, (infinito en teoría), y variable en función de la población. En un cuestionario se pueden fusionar ambos tipos de preguntas.

Los instrumentos que miden las variables son dos pruebas psicológicas estandarizadas, las que se caracterizan porque las instrucciones de administración y calificación son uniformes, contando con ciclos de desarrollo y re-confirmación. Tienen además un procedimiento propio para su aplicación, codificación e interpretación (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), las mismas son una escala y un inventario, para las variables autoeficacia docente y estilo de enseñanza. Para medir la variable satisfacción del estudiante con el desempeño docente se usan los resultados obtenidos de un cuestionario elaborado y aplicado por la institución (datos secundarios), el cual también se describe. Utilizan el método de escalamiento de Likert para la evaluación de las variables.

3.4.2.1. Escala de autoeficacia docente

Prieto (2012), elaboró esta escala para ámbitos universitarios en el 2006, con el fin de fomentar la reflexión consciente sobre el uso que hacen los docentes de las estrategias didácticas, para así promover la calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje en dicho contexto. Se evalúan las creencias de eficacia docente personal (estrategias para la planificación de la enseñanza, para implicar a los estudiantes, para fomentar la interacción en el aula y para evaluar el aprendizaje y la función docente); la fuentes de información de la autoeficacia docente individual (la experiencia directa como profesor, la percepción de inconvenientes o dificultades, el aprendizaje gracias a la observación de otros docentes, el sentir satisfacción por el estudio y la tarea,); las fuentes de información de la eficacia colectiva del docente (que se centra en él o en el estudiante); y otras variables.

Para realizar el estudio se ha usado el instrumento completo compuesto por cinco cuestionarios: los datos previos y cuatro secciones (ver Anexo A).

El primer cuestionario permite la identificación de algunos datos de los docentes como el género, la edad, el departamento académico al que pertenece (ciencias o humanidades), los años de experiencia en la cátedra y en su profesión primaria, el grado académico, la profesión ejercida, la formación pedagógica y el tipo de formación recibida. Las preguntas diseñadas son cerradas y semiabiertas.

En el segundo cuestionario los profesores contestan acerca del sentimiento de capacidad que tienen para realizar las acciones que se les plantean; a su vez señalan con qué frecuencia realizan determinadas estrategias didácticas. Los ítems remiten a las actividades que realizan los docentes universitarios, evaluadas a través de 44 ítems, con preguntas cerradas politómicas, es una escala tipo Likert de una (1) a seis (6) opciones, donde uno (1) indica poca percepción de capacidad o frecuencia nula de comportamiento y seis (6) indica elevada percepción de capacidad o mayor frecuencia de comportamiento.

El cuestionario tres mide las fuentes de información de la eficacia consideradas por Bandura, que destaca cuatro elementos: La experiencia directa como docente, el aprendizaje gracias a la observación de otros profesores, la percepción de inconvenientes y la satisfacción por el estudio y la tarea. Consta de catorce (14) ítems, con preguntas politómicas cerradas, también en una escala Likert de una (1) a seis (6) opciones de respuesta (total certeza-total falsedad).

El cuestionario cuatro, tiene 10 ítems, tipo Likert, de una (1) a seis (6) opciones, que fluctúan desde el total desacuerdo hasta el total acuerdo, de los cuales solo ocho (8) ítems son relevantes. Se agrupan en dos dimensiones: la que se centra en el docente y por el contrario, la que se centra en el alumno.

En el último cuestionario, se evalúan otras variables que, a criterio de la autora, también influyen en la autoeficacia, como la satisfacción profesional, el número de alumnos de la clase, el nivel de preparación del docente, su responsabilidad por el aprendizaje, el grado de influencia en el aprendizaje, percepción de soporte institucional y el anhelo de continuar ejerciendo la docencia, sumando en total siete ítems con preguntas cerradas politómicas, siendo tres (3) y cuatro (4) las opciones de respuesta.

Prieto (2005), citado en Valverde (2011) obtuvo una confiabilidad de la prueba de 0.94, en una muestra de 362 docentes, esta fue revalidada arrojando un 0.96, en una muestra de 191 profesores colombianos y ecuatorianos; de manera similar Bustamante et al. (2017) hallaron un coeficiente de 0.94, en una muestra de 112 docentes venezolanos. Vizcaíno, López y Klimenko (2018), obtuvieron un $\alpha = 0.95$, en 250 docentes cubanos. En el caso de nuestro estudio, se cuenta con un coeficiente de confiabilidad de $\alpha = 0.977$.

3.4.2.2. Inventario de estilo de enseñanza

Grasha (1996), propuso un modelo de estilo de enseñanza docente estableciendo características personales (necesidades, actitudes y comportamientos) de los docentes durante el proceso instruccional. Construyó el Teaching Styles Inventory o TSI, que evalúa 5 patrones distintos de docentes: Experto, Autoridad formal, Modelo personal, Facilitador y Delegador (ver Anexo E).

El inventario contiene 40 ítems con preguntas cerradas politómicas, de tipo Likert de una (1) a siete (7) opciones (total desacuerdo-total acuerdo), orientados a determinar la preferencia de enseñanza, la misma que se obtiene al realizar una sumatoria de las puntuaciones de cada ítem, este resultado es dividido, hallándose el valor promedio para cada estilo de enseñanza. Estas puntuaciones medias son categorizadas como baja,

moderada o alta (basado en el estándar desarrollado por Grasha), donde alto corresponde al estilo de enseñanza preferido.

Medina (2017), en una muestra mexicana de docentes, alcanzó un análisis de confiabilidad de 0.88 (Alpha de Cronbach), con correlaciones inter-ítem mayores a 0.3 en 35 de los 40 reactivos. Para los términos de la presente investigación se halló un $\alpha = 0.9$.

3.4.2.3. Encuesta de satisfacción del estudiante

La encuesta de satisfacción aplicada a estudiantes, ha sido elaborada por el área de Gestión Docente de la institución en la que se ha realizado la investigación. El instrumento (ver Anexo G) evalúa la satisfacción del estudiante con el desempeño docente mediante 8 ítems, cuenta con preguntas cerradas politómicas, la escala tipo Likert de una (1) a cinco (5) opciones que varían desde Muy malo/ Nunca hasta Excelente/ Siempre. Se realizó el análisis de confiabilidad y se obtuvo un $\alpha = 0.977$.

3.5. Aplicación de instrumentos

Para recopilar la información se llevaron a cabo los pasos siguientes:

- Se gestionó la evaluación con los coordinadores de Cursos Básicos.
- Se invitó a los profesores requiriendo su participación espontánea en el estudio, la que se confirmó con la rúbrica correspondiente en el consentimiento informado, se garantizó la confidencialidad.
- Se aplicaron los instrumentos durante Junio a Setiembre del 2019, en diferentes momentos.
- La aplicación de los instrumentos fue realizada por uno de los investigadores (autoeficacia docente y estilo de enseñanza).

- Los docentes respondieron los cuestionarios de forma presencial, en la sala de profesores, brindándoles las instrucciones de forma clara y precisa, contaron con aproximadamente una hora para responder.
- Los estudiantes fueron evaluados de manera virtual, desde su cuenta desarrollaron el cuestionario (satisfacción del estudiante) y evaluaron a todos los docentes de los cursos en los que estaban matriculados, durante las semanas once y doce del periodo académico, esta actividad tiene un tiempo de aplicación de quince (15) minutos.
- El ingreso de datos y procesamiento de los cuestionarios aplicados a los docentes se realizó de forma manual en una base de datos, durante los meses siguientes a la aplicación. La data fue tabulada y procesada mediante Microsoft Excel (cálculo) y el programa IBM SPSS V26 para su análisis estadístico.
- El ingreso de datos y procesamiento de los cuestionarios de satisfacción del estudiante, se realiza de manera automática en la plataforma del sistema de gestión docente, arrojando un informe estadístico que brinda datos en función del docente y del curso dictado, así como el número de estudiantes evaluados, por cada aspecto, se tiene acceso a esta información a partir de la semana dieciséis (16) del periodo académico.
- Se realizó el análisis descriptivo de las variables, se valoró la correlación existente. Se analizó la consistencia interna de los instrumentos.
- Se diseñaron Tablas y Figuras que permitieron una fácil comprensión de los resultados.
- Se realizó la interpretación y discusión de los resultados, los que sirvieron de base para plantear la propuesta de solución.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Se muestran los resultados obtenidos en concordancia con los objetivos planteados, así como la interpretación correspondiente, como paso previo al análisis estadístico, se revisaron las variables para comprobar los criterios de normalidad. Se calculó la normalidad con las pruebas de Shapiro-Wilk y de Kolmogorov-Smirnov (KS). Dado el incumplimiento del supuesto de normalidad en las variables, para un tamaño muestral inferior a 100, se empleó el Coeficiente de correlación de Spearman (< 100), así mismo por que las escalas Likert utilizadas son consideradas una medición ordinal para los propósitos de este estudio.

4.1. Resultados de autoeficacia docente

A continuación, en este apartado, se presentan los resultados de la evaluación de la autoeficacia.

4.1.1. Datos preliminares

La primera parte de la escala contiene preguntas que permiten identificar a los participantes, lo que nos permite detallar la profesión ejercida, los años de experiencia profesional y como docente, la formación pedagógica recibida y los cursos en los que imparten la docencia.

En lo que a profesiones ejercidas por los docentes se refiere se observa en la Tabla 29 que, 12 son educadores (38%), seis son psicólogos (19%), cuatro son biólogos (13%), que administradores, historiadores y literatos conforman el 18% siendo dos los sujetos por profesión y el 12% restante se compone de un abogado, un ingeniero, un lingüista y un químico respectivamente.

Tabla 30***Distribución en función de la profesión***

Profesión	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia acumulada	Porcentaje acumulado
Abogacía	1	3	1	3
Administración	2	6	3	9
Biología	4	13	7	22
Educación	12	38	19	60
Historia	2	6	21	66
Ingeniería	1	3	22	69
Lengua	1	3	23	72
Literatura	2	6	25	78
Psicología	6	19	31	97
Química y Farmacia	1	3	32	100
Total	32	100		

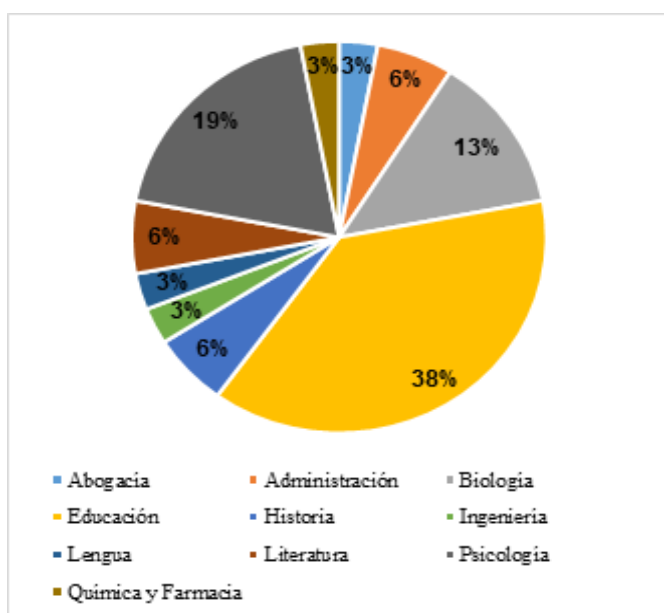


Figura 27. Porcentaje en función de la profesión del docente

En la Tabla 31, se observan los datos relacionados a los años de experiencia de los sujetos, el porcentaje más elevado (28%) corresponde a aquellos que enseñan entre 16 y 20 años, al grupo de profesores principiantes (de 0 a 5 años) le corresponde un 25%. El mismo porcentaje es presentado por aquellos que cuentan con experiencia entre 6 a 10 años. Un

porcentaje de 16% se presenta en los docentes que llevan dictando entre 11 a 15 años. Los profesores con experiencia mayor a 21 años, conforman un 6%.

Tabla 31

Distribución en función al tiempo de experiencia en la docencia

Años de experiencia docente	Frecuencia absoluta	Porcentaje absoluto	Frecuencia acumulada	Porcentaje acumulado
0 a 5	8	25	8	25
6 a 10	8	25	16	50
11 a 15	5	16	21	66
16 a 20	9	28	30	94
21 a 40	2	6	32	100
Total	32	100		

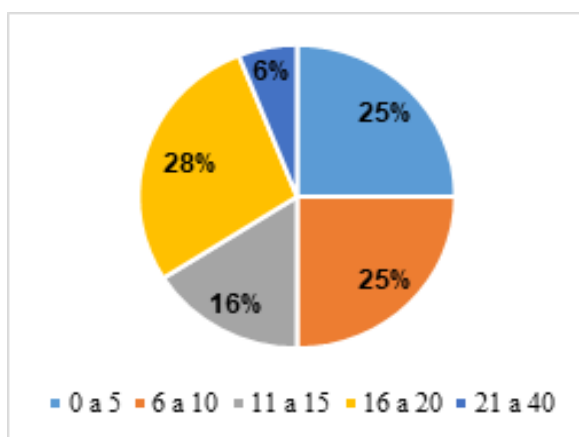
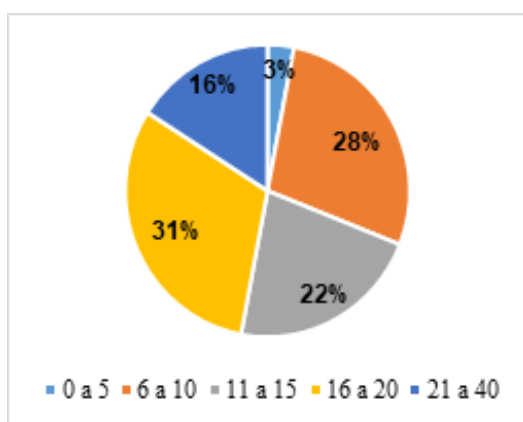


Figura 28. Porcentaje en función al tiempo de experiencia en la docencia

La distribución muestral dados los años de experiencia profesional de los sujetos revela que el porcentaje más alto (31%) le concierne a aquellos profesores que llevan ejerciendo sus carreras entre 16 y 20 años, el menor porcentaje (3%) está representado por aquellos profesionales noveles, quienes vienen desempeñándose en sus campos entre 0 y 5 años. Los profesionales con experiencia corresponden al 16% de la muestra evaluada. El 50% restante está conformado por docentes que se han desarrollado en sus carreras entre 6 a 10 años (28%) y entre 11 a 15 años respectivamente (22%).

Tabla 32***Distribución en función al tiempo de experiencia profesional***

Años de experiencia profesional	Frecuencia absoluta	Porcentaje absoluto	Frecuencia acumulada	Porcentaje acumulado
0 a 5	1	3	1	3
6 a 10	9	28	10	31
11 a 15	7	22	17	53
16 a 20	10	31	27	84
21 a 40	5	16	32	100
Total	32	100		

*Figura 29.* Porcentaje en función al tiempo de experiencia profesional

Como se observa en la Tabla 33, el 84% de los profesores ha participado en procesos de formación pedagógica, mientras que un 16% carecen de ella.

Tabla 33***Distribución en función a la participación en capacitaciones pedagógicas***

Formación pedagógica	Frecuencia	Porcentaje
Si	27	84
No	5	16
Total	32	100

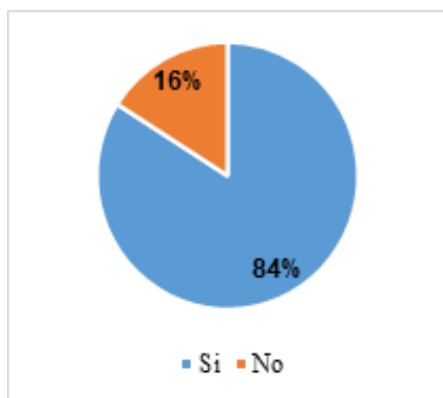


Figura 30. Porcentaje en función a la participación en capacitaciones pedagógicas

Según muestra la Tabla 34, los docentes universitarios que deben su formación pedagógica a algún grado académico (maestría, doctorado) señalado representan un 56%, en contraste con aquellos que la han obtenido a través de otro tipo de actividad formativa (44%). Existe un 12,5% que no tiene ningún tipo de formación pedagógica.

Tabla 34

Distribución en función al tipo de formación pedagógica

Tipo de formación pedagógica	Frecuencia absoluta	Porcentaje absoluto	Frecuencia acumulada	Porcentaje acumulado
Ninguna	4	12.5	4	12.5
Taller	1	3	5	15.5
Curso	5	16	10	31.5
Diplomado	4	12.5	14	44
Maestría	17	53	31	97
Doctorado	1	3	32	100
Total	32	100		

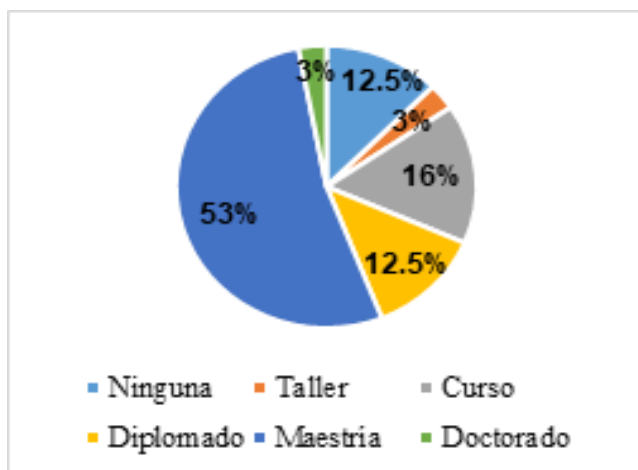


Figura 31. Porcentaje en función al tipo de formación pedagógica

Según el curso que imparten se puede detallar que ocho docentes dictan Desempeño Universitario (26%), siete dictan Lengua (22%), siete el curso de Matemática (22%), a Biología, Filosofía y Psicología le corresponden tres docentes por curso (9% cada uno) y un docente se halla a cargo de Química (3%) (Ver Tabla 35).

Tabla 35

Distribución en función del curso dictado

Curso	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia acumulada	Porcentaje acumulado
Biología	3	9	3	9
Desempeño universitario	8	26	11	35
Filosofía	3	9	14	44
Lengua	7	22	21	66
Matemática	7	22	28	88
Psicología general	3	9	31	97
Química	1	3	32	100
Total	32	100		

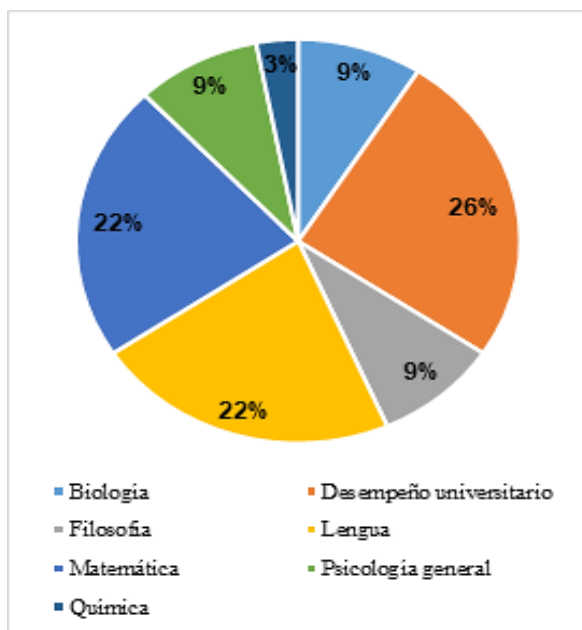


Figura 32. Porcentaje en función del curso dictado

4.1.2. Bloque 1: Autoeficacia docente individual

En esta sección se comparten los resultados del cuestionario del primer bloque o apartado, se debe recordar que está compuesto por 44 ítems, con dos columnas a cada lado respectivamente, que miden la percepción de capacidad para realizar ciertas estrategias didácticas y la percepción de frecuencia con que se ponen en práctica, también se ha analizado la escala en general, lo cual brinda datos sobre lo que le denomina autoeficacia del docente individual.

4.1.2.1. Percepción de capacidad para realizar estrategias didácticas

Con relación a la percepción de capacidad en el uso de distintas estrategias de enseñanza, se encuentra que los puntajes promedio son mayores a 5 en una escala de 1 a 6. La puntuación más alta se ha obtenido en la dimensión “Implicación activa” que evalúa la capacidad para crear un ambiente de aprendizaje que promueva un clima social de confianza, respeto mutuo y de desarrollo de actitudes positivas en los estudiantes ($\mu=5.51$) lo que favorece la actividad del docente (Prieto, 2012) (Ver Tabla 36).

Tabla 36***Estadísticas descriptivas Autoeficacia docente- Capacidad***

Autoeficacia: Capacidad	<u>Total</u>		<u>Promedio</u>	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
Puntaje total	238.13	22.848	5.412	0.520
Planificación de la enseñanza	71.19	6.963	5.476	0.536
Implicar activamente a los alumnos	53.72	5.037	5.372	0.504
Favorecer la interacción en el aula	44.09	4.365	5.512	0.546
Evaluar el aprendizaje	69.13	7.255	5.317	0.558

4.1.2.2. Percepción de frecuencia para poner en práctica las estrategias didácticas

Respecto a la percepción de la frecuencia con que los docentes ponen en práctica las estrategias, los docentes también obtuvieron una media alta en la dimensión que evalúa las estrategias para fomentar la interacción de los discentes en el aula ($\mu=5.42$).

Tabla 37***Estadísticas descriptivas Autoeficacia docente Frecuencia***

Autoeficacia: Frecuencia	<u>Total</u>		<u>Promedio</u>	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
Puntaje total	231.16	27.253	5.254	0.619
Planificación de la enseñanza	68.84	8.371	5.296	0.644
Implicar activamente a los alumnos	51.81	6.167	5.181	0.617
Favorecer la interacción en el aula	43.38	5.296	5.423	0.662
Evaluar el aprendizaje	67.13	8.423	5.163	0.648

4.1.2.3. Percepción general de autoeficacia docente individual

En la escala global, los docentes obtienen un promedio general de 5.33, alto, si se considera que el máximo valor máximo posible es de 6 (ver Tabla 38), esto podría explicarse porque

se observó un nivel de deseabilidad social alto que puede relacionarse con el hecho de que los docentes participaron de forma voluntaria.

En función de los resultados anteriores se puede reafirmar que en los docentes existe coherencia entre lo que se sienten capaces de realizar y sus acciones especialmente en la dimensión 3 relacionada a las estrategias para fomentar la interacción. Si se realiza la comparación entre la percepción entre capacidad (Tabla 36) y frecuencia (Tabla 37) se halla que, si bien los docentes se perciben eficaces en cuanto a su capacidad es necesario que esta quede demostrada en su accionar. Tanto Bustamante (2017) como Portocarrero (2014) hallaron, en sus respectivas investigaciones, similares resultados.

La Tabla 38 muestra que la dimensión mejor valorada es la relacionada a las estrategias de interacción ($\mu=5.46$), este aspecto es propicio pues estaría indicando que los docentes confían en sus capacidades para realizar tareas que impliquen interrelación con los estudiantes como la comunicación activa y la motivación para que presten atención al desarrollo de la clase (Prieto, 2012; Rodríguez, 2015; citado en Giménez-Lozano y Morales-Rodríguez, 2019), factores importantes que elevan el compromiso y la motivación con el estudio (Henry y Thorsen, 2018, como se cita en Giménez-Lozano y Morales-Rodríguez, 2019).

Tabla 38***Estadísticas descriptivas Autoeficacia docente individual***

Autoeficacia	<u>Total</u>		<u>Promedio</u>	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
Escala total	469.28	49.052	5.332	0.557
Planificación de la enseñanza	140.03	15.013	5.385	0.578
Implicar activamente a los alumnos	105.53	10.910	5.277	0.546
Favorecer la interacción en el aula	87.47	9.514	5.467	0.595
Evaluar el aprendizaje	136.25	15.040	5.241	0.578

La dimensión menos valorada es la que agrupa la estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje ($\mu=5.24$), aun así se halla por encima del promedio teórico de la escala ($\mu=3.50$) resultando ser una valoración positiva.

En la Tabla 39, se indica que los promedios obtenidos en cada uno de los ítems, se sitúan por encima del punto medio de la escala, lo que nos permite reconocer aquellos aspectos evaluados de forma más y menos positiva, de manera general y en cada una de las dimensiones.

Tabla 39

Promedios de ítem en cada escala de Autoeficacia docente

Planificación				Implicación			
Item	C	F	G	Item	C	F	G
1	5.563	5.281	5.422	2	5.313	5.188	5.250
5	5.219	5.000	5.109	7	5.563	5.250	5.406
9	5.625	5.469	5.547	10	5.313	5.281	5.297
14	5.219	5.031	5.125	15	5.438	5.375	5.406
18	5.625	5.469	5.547	23	5.375	5.281	5.328
22	5.344	5.219	5.281	28	4.844	4.313	4.578
25	5.594	5.563	5.578	32	5.656	5.563	5.609
27	5.406	5.250	5.328	36	5.125	4.750	4.938
35	5.531	5.375	5.453	39	5.469	5.406	5.438
38	5.219	4.781	5.000	42	5.625	5.406	5.516
40	5.781	5.719	5.750				
43	5.438	5.250	5.344				
44	5.625	5.438	5.531				

Interacción			Evaluación				
Item	C	F	G	Item	C	F	G
3	5.594	5.406	5.500	4	5.188	5.031	5.109
11	5.438	5.344	5.391	6	5.156	5.063	5.109
19	5.344	5.281	5.313	8	5.406	5.313	5.359
24	5.563	5.469	5.516	12	5.250	5.031	5.141
29	5.469	5.344	5.406	13	5.219	5.094	5.156
33	5.469	5.438	5.453	16	5.156	4.969	5.063
37	5.625	5.625	5.625	17	5.563	5.469	5.516
41	5.594	5.469	5.531	20	5.500	5.219	5.359
				21	5.563	5.438	5.500
				26	5.250	5.125	5.188
				30	5.344	5.125	5.234
				31	5.281	5.063	5.172
				34	5.250	5.188	5.219

A nivel general, dos de los ítems que han sido valorados de manera menos positiva se encuentran relacionados a “permitir que los estudiantes preparen y desarrollen temas del curso” (ítem 28, $\mu=4.58$), y a “aceptar la iniciativa del estudiante relacionada con su aprendizaje” (ítem 36, $\mu=4.94$), ambas son estrategias que competen a la dimensión que “implica activamente a los alumnos” y son puntos a mejorar por los docentes. En el caso contrario, las más valoradas, se sitúan el “dominio de los contenidos del curso” (ítem 40, $\mu=5.75$) y “el respeto manifiesto a los estudiantes” (ítem 37, $\mu=5.63$), de las dimensiones “planificación” e “interacción” respectivamente.

Vizcaíno, López y Klímenko, (2017) hallaron resultados similares sobre este punto en una muestra de 105 docentes cubanos noveles. En términos generales, algunos estudios sostienen que los profesores que están mejor capacitados en tareas académicas (planificación, evaluación) suelen tener dificultades (implicación, interacción) al relacionarse con sus estudiantes (Giménez-Lozano y Morales-Rodríguez, 2019).

Tanto Hernández y Ceniceros (2018) como Cruz (2017) hallaron resultados diferentes, el mayor puntaje se obtuvo en la dimensión “interacción en el aula” y el menor en “evaluación del aprendizaje”, sus muestras se caracterizaban por estar conformadas solo por docentes del área de salud o de pedagogía, a su vez Mena (2014) encontró en docentes de humanidades que tuvieron mayores puntuaciones en las estrategias de “evaluación” y menores en las de “interacción”, debemos considerar que la muestra de este estudio era heterogénea.

De manera específica, en la dimensión 1 (planificar la enseñanza), otro de los aspectos mejor evaluados es “actualizar conocimientos sobre el contenido de la asignatura” (ítem 25, $\mu=5.58$). Los menos positivos se refieren a “ser flexible en la enseñanza aunque se aleje de lo planificado” (ítem 38, $\mu=5.0$) y a “diseñar pruebas de evaluación acordes con el objetivo previamente establecido” (ítem 5, $\mu=5.11$), por ello si bien los docentes actualizan sus conocimientos acerca de los contenidos de la asignatura y los dominan al explicarlos en clase; no son flexibles en la enseñanza, les cuesta alejarse de lo planificado y diseñar formas diferentes de evaluación acordes a los objetivos de aprendizaje propuestos.

En la dimensión 2 (implicar activamente a los estudiantes), los aspectos mejor valorados, son “hacer sentir al estudiante que el éxito se debe a él mismo y su esfuerzo” (ítem 42, $\mu=5.52$) y “animar a formular preguntas en clase” (ítem 32, $\mu=5.61$). Los aspectos menos valorados son las dos estrategias con menor puntaje a nivel general (ítem

28 y 36) relacionadas con no permitir que los estudiantes preparen o desarrollen algunos temas del curso ni aceptar iniciativas de los alumnos relacionadas con su aprendizaje.

En cuanto a la dimensión 3 (favorecer la interacción en el aula y crear un clima positivo), los aspectos mejor evaluados fueron la “mostrar respeto a los estudiantes” (ítem 37, $\mu=5.63$) y “favorecer la confianza del estudiante en sí mismo” (ítem 41, $\mu=5.53$), mientras que “mantener expectativas positivas hacia los estudiantes” (ítem 19, $\mu=5.31$) y “potenciar en los alumnos actitudes positivas hacia la lección” (ítem 11, $\mu=5.39$) fueron los aspectos menos autovalorados. Es decir se observa que los maestros muestran respeto y favorecen la confianza de los alumnos en sí mismos, pero no suelen mantener expectativas positivas hacia estos si se presentan dificultades, ni generan actitudes positivas hacia la lectura o sesión de clase.

Por último, en lo concerniente a la dimensión 4 (evaluar el aprendizaje de los alumnos y autoevaluar su función docente), las estrategias relacionadas con el “comentar a los estudiantes los resultados de su evaluación” (ítem 17, $\mu=5.52$) y “calificar adecuadamente los trabajos y exámenes” (ítem 21, $\mu=5.5$) resultaron los aspectos más altos, mientras que “revisar la práctica docente para identificar aspectos de mejora” (ítem 4, $\mu=5.11$) y “evaluar la eficacia de la enseñanza en función de los datos que aportan los estudiantes” (ítem 6, $\mu=5.11$), fueron las estrategias con menor autovaloración del docente. Se realizaron baremos (ver Anexo D) y la muestra de docentes se dividió en las categorías apreciadas en la Tabla 40. El 44% de los docentes obtuvo un nivel promedio en la percepción de autoeficacia individual, un 28% se encuentra tanto en el nivel bajo como en el nivel alto. Lima (2017) halló en una muestra conformada por 80 docentes de inglés, un nivel de autoeficacia percibida similar.

Tabla 40***Distribución en función del nivel de Autoeficacia***

Nivel Autoeficacia	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia acumulada	Porcentaje acumulado
Bajo	9	28	9	28
Medio	14	44	23	72
Alto	9	28	32	100
Total	32	100		

4.1.2.3.1 Relación entre la percepción de capacidad y de frecuencia

En la Tabla 41 se presentan las correlaciones entre las percepciones de capacidad para poner en práctica las estrategias didácticas y la frecuencia en que son llevadas a la práctica, que corresponde a la dimensión planificación de la enseñanza, la media es de $\rho=.79$.

El ítem 25 tiene una correlación perfecta ($\rho=1.0$), significa que los docentes se sienten capaces de actualizarse continuamente para manejar los contenidos de la asignatura y ponen en práctica esta estrategia continuamente. El ítem 22 también tiene una correlación alta ($\rho=.91$), está referido a la capacidad para adaptarse frente a las necesidades de los alumnos en las clases, el ítem con menor puntuación “especificar los objetivos del aprendizaje” indica que quizá los docentes perciben que no están informando a sus estudiantes acerca de los logros de sesión esperados, al iniciar las clases (ítem 1, $\rho=.66$).

Tabla 41

Relación Planificación Capacidad-Frecuencia

Ítem Planificación de la enseñanza	Rho Spearman
1 Especificar los objetivos de aprendizaje que espero que alcancen los alumnos.	0.66 **
5 Diseñar distintas pruebas de evaluación acordes con los objetivos de aprendizaje previamente establecidos.	0.69 **
9 Preparar el material que voy a utilizar en clase.	0.73 **
14 Decidir el sistema de evaluación que voy a utilizar en la asignatura.	0.82 **
18 Identificar claramente los objetivos de cada clase.	0.73 **
22 Adaptarme, cuando planifico las clases, a las necesidades de los alumnos (motivación, intereses, nivel de conocimientos previos, etc.).	0.91 **
25 Actualizar mis conocimientos sobre los contenidos de la asignatura.	1.00 **
27 Modificar el desarrollo de la lección si así lo requiere el proceso que siguen los alumnos mientras aprenden.	0.85 **
35 Diseñar la estructura y el contenido de cada clase.	0.69 **
38 Ser flexible en la enseñanza, aunque haya de alejarme de lo planificado.	0.82 **
40 Dominar el contenido que voy a explicar en clase.	0.73 **
43 Dedicar tiempo suficiente a planificar las clases.	0.76 **
44 Seleccionar los recursos materiales más adecuados para cada clase.	0.86 **
Promedio	0.79

Nota. **. La correlación es significativa en el nivel 0.01 bilateral.

En la Tabla 42 se señala la relación entre percepción de capacidad y la frecuencia con la que los maestros utilizan estrategias para implicar a los estudiantes en su aprendizaje. Puede observarse que las relaciones presentadas son significativas, siendo la mayor la que se da en el ítem 36 ($\rho=.81$) “aceptar las iniciativas de los alumnos” y el ítem 42 “hacer sentir a los estudiantes que el éxito en su aprendizaje se debe a ellos”. La menor relación ($\rho=.62$) se obtiene en el ítem 2 (“implicar a los estudiantes en las actividades de aprendizaje propuestas”). La correlación media es de $\rho=.74$, lo que indicaría que los docentes están teniendo dificultades para que los alumnos participen en las actividades que ellos proponen, probablemente sea necesario conocer y utilizar nuevas estrategias.

Tabla 42

Relación Implicación Capacidad-Frecuencia

Ítem Implicar activamente a los alumnos		Rho Spearman
2	Implicar activamente a los alumnos en las actividades de aprendizaje que propongo en clase.	0.62 **
10	Conseguir que los alumnos se preocupen por resolver las dificultades que encuentran mientras aprenden.	0.74 **
15	Conseguir que los alumnos se consideren a sí mismos capaces de aprender.	0.66 **
23	Otorgar a los alumnos un papel activo en clase, más de constructores de conocimiento que de receptores de la información.	0.79 **
28	Permitir que los alumnos preparen y/o desarrollen algunos temas de la asignatura.	0.80 **
32	Animar a los alumnos a formular preguntas durante la clase.	0.68 **
36	Aceptar las iniciativas de los alumnos relacionadas con su aprendizaje (actividades extras, trabajos voluntarios)	0.81 **
39	Lograr que los alumnos perciban la utilidad de lo que aprenden.	0.78 **
42	Hacer sentir a los alumnos que el éxito en su aprendizaje se debe a ellos mismos y a su esfuerzo.	0.81 **
Promedio		0.74 **

Nota. **. La correlación es significativa en el nivel 0.01 bilateral.

En la tercera dimensión (ver Tabla 43), referida a la autoeficacia para favorecer la interacción con los estudiantes, los coeficientes de relación, también son estadísticamente significativos. El ítem 24 (“ofrecer apoyo y ánimo a quienes tienen dificultades en el aprendizaje”) presenta la mayor correlación ($\rho=.94$) y el ítem 11 (“potenciar actitudes positivas hacia la sesión) obtiene la correlación más baja ($\rho=.64$). En conjunto obtienen una media de $\rho=.81$. Esto implica que los docentes deben generar nuevas maneras de motivar a los estudiantes para que el aprendizaje sea significativo.

Tabla 43

Relación Interacción Capacidad-Frecuencia

Ítem Interacción en el aula		Rho Spearman
3	Crear un clima de confianza en el aula	0.81 **
11	Potenciar en los alumnos actitudes positivas hacia la lección.	0.64 **
19	Mantener, a pesar de posibles dificultades, expectativas positivas hacia los alumnos.	0.83 **
24	Ofrecer apoyo y ánimo a los alumnos que tienen dificultades en su aprendizaje.	0.94 **
29	Tratar con calma los posibles problemas que pueden surgir en el aula.	0.90 **
33	Transmitir a los alumnos que me preocupo por ellos y por su aprendizaje de modo personal.	0.78 **
37	Mostrar respeto a los alumnos a través de las conductas que manifiesto en clase.	0.87 **
41	Favorecer la confianza de los alumnos en sí mismos.	0.72 **
Promedio		0.81

Nota. **. La correlación es significativa en el nivel 0.01 bilateral.

La cuarta dimensión (Evaluar el aprendizaje y la función docente) cuyas correlaciones se presentan en la Tabla 44, también son significativas y presentan una media de $\rho=.72$. El ítem con una correlación más alta ($\rho=.89$) es el 17 (“comentar los resultados de la evaluación”), y el menor es el 30 (“recurrir a distintos medios para desarrollar una destreza docente”) ($\rho=.60$). Estos resultados indican que los docentes están brindando retroalimentación a los estudiantes sobre sus resultados pero que aún perciben dificultades para arriesgarse a emplear nuevas estrategias y desarrollar diferentes destrezas. Las correlaciones son de magnitud desigual excepto el ítem 25, esto significa que no ha habido irreflexión al contestar puesto que los docentes han asumido ambas columnas de diferente forma.

Tabla 44

Relación Evaluación Capacidad-Frecuencia

Ítem Evaluar el aprendizaje y la función docente		Rho Spearman
4	Revisar mi práctica docente para identificar aspectos de mejora	0.66 **
6	Evaluar la eficacia de mi enseñanza teniendo en cuenta los datos que sobre ella aportan los alumnos.	0.66 **
7	Fomentar la participación de los alumnos en clase.	0.71 **
8	Utilizar diversos métodos de evaluación.	0.76 **
12	Adaptar mi enseñanza a partir de las evaluaciones que realizan los alumnos acerca de mi eficacia docente.	0.70 **
13	Comprobar a través de la evaluación el grado en que los alumnos utilizan distintas capacidades (pensamiento crítico, análisis, etc.).	0.69 **
16	Emplear métodos sistemáticos que me permitan analizar mi conducta docente.	0.64 **
17	Comentar a los alumnos los resultados de su evaluación.	0.89 **
20	Utilizar los datos que obtengo a partir de la reflexión sobre mi docencia para intentar mejorar en futuras ocasiones.	0.66 **
21	Calificar adecuadamente los trabajos y exámenes que realizan los alumnos	0.74 **
26	Dar a los alumnos, tras la evaluación, una información detallada sobre su desempeño.	0.81 **
30	Recurrir a distintos medios (conferencias, manuales, colaboración con otros, etc.) para desarrollar una destreza docente.	0.60 **
31	Realizar en clase pruebas de evaluación sencillas para tener algunos datos del proceso de aprendizaje de los alumnos.	0.83 **
Promedio		0.72

Nota. **. La correlación es significativa en el nivel 0.01 bilateral.

Los coeficientes de correlación tanto en las percepciones sobre capacidad como en las de frecuencia con que ponen en práctica las estrategias, son significativos ($\rho=.92$), por lo que se infiere que existe coherencia entre lo que los docentes creen y hacen en la actividad práctica (ver Tabla 45). En algunas de las dimensiones la relación entre las creencias de eficacia y la acción es mayor (dimensión 3, $\rho=.94$.) y en otras menor (dimensión 4, $\rho=.84$.), por lo que se puede sostener que los profesores se sienten más autoeficaces y ponen en práctica con mayor continuidad estrategias que favorecen la interacción en el aula, creando un clima social adecuado, generando actitudes positivas tanto en el docente como en el estudiante (confianza y respeto). Así mismo, deben reflexionar de manera sistemática y estructurada, acerca de las estrategias que están

utilizando para autoevaluar su actividad docente, observando sus aspectos positivos y/o negativos, en aras del mantenimiento o modificación de sus acciones.

Tabla 45

Relación Dimensiones Autoeficacia docente Capacidad-Frecuencia

Dimensión	Rho Spearman
Autoeficacia capacidad y frecuencia	0.92 **
Planificación de la enseñanza	0.9 **
Implicar activamente a los alumnos	0.89 **
Interacción en el aula	0.94 **
Evaluar el aprendizaje	0.84 **

Nota. **. La correlación es significativa en el nivel 0.01 bilateral.

Como se observa a partir de los resultados, el que los docentes evaluados posean alta autoeficacia, implica que se sienten preparados en los cursos que dictan, un buen grado de satisfacción profesional, incorporan innovaciones y manejan el orden en la clase. También indica el efecto que pueden tener en sus estudiantes a) ayudándoles en la mejora de factores personales como su estado emocional o la corrección de percepciones equivocadas sobre sí mismos; b) guiándoles en la mejora o modificación de aspectos conductuales como sus habilidades académicas o la autorregulación del aprendizaje, entre otras (Prieto, 2012), poniéndose en evidencia el principio de causalidad recíproca enunciado por Bandura, en el que los docentes son tanto productos como productores. Se debe tomar en cuenta que, si bien las percepciones positivas sobre la enseñanza son necesarias, no llegan a ser suficientes, pero permiten valorar su importancia (Prieto, 2012).

4.1.3. Bloque 2: Fuentes de autoeficacia

El cuestionario del bloque 2, evalúa las fuentes de información mediante las cuales los docentes obtienen datos para desarrollar su autoeficacia, los profesores consideran a la

“experiencia directa” ($\mu=5.2$) su principal fuente, lo cual coincide con la propuesta de Bandura (1977) y lo que él llama “experiencia directa” o logros de ejecución y que se relaciona con la interpretación que los docentes le dan a sus historias de éxito y fracaso. Así mismo el considerar a la “satisfacción por la tarea y el estudio” ($\mu=5.2$) con un promedio similar, refleja la disposición psicológica y emocional positiva que influye en la autoeficacia de los profesores, contrario a la media más baja obtenida en “percepción de dificultades” ($\mu=4.3$), lo que indica que los docentes no están lidiando adecuadamente con las emociones negativas que posiblemente la docencia les puede generar (Ver Tabla 46), esta dimensión está asociada con la fuente de eficacia “estados de activación emocional” (Bandura, 1977).

Se observan en la Tabla 48, los valores promedio obtenidos en cada ítem, los que se sitúan sobre el punto medio de la escala de medición usada. El ítem que ha sido valorado con una menor calificación nos indica que, los docentes perciben que, los resultados que obtienen sus estudiantes, no se relacionan con el esfuerzo que realizan al enseñar (ítem 9, $\mu=3.59$). El ítem con un mayor puntaje informa acerca del entusiasmo que sienten los docentes al ayudar a los estudiantes a aprender (ítem 8, $\mu=5.63$).

Tabla 46

Estadísticas descriptivas Fuentes de autoeficacia

Fuentes de autoeficacia	<u>Total</u>		<u>Promedio</u>	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
Escala Total	65.25	8.080	4.661	0.577
Experiencia directa como docente	10.41	1.847	5.203	0.923
Aprendizaje a partir de otros profesores	22.91	5.139	4.581	1.028
Percepción de dificultades	21.53	5.042	4.306	1.008
Satisfacción por la tarea y el estudio	10.41	1.292	5.203	0.646

Estos resultados se corresponden con lo planteado por Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy (1998; como se cita en Prieto, 2012), acerca de que las experiencias de éxito de los profesores al enseñar influyen en su autopercepción de competencia docente, siendo la experiencia directa una de las fuentes principales. Esta fuente se ve favorecida al implicar a los docentes en a) procesos de investigación y trabajo cooperativo y/o colaborativo; b) tareas con diferente nivel de dificultad tomando en consideración el contexto y el esfuerzo a emplear; y la c) autoobservación de la trayectoria de logros y el propio desempeño (Bandura, 1996; citado en Prieto, 2012).

4.1.4. Bloque 3: Autoeficacia docente colectiva

El cuestionario del bloque 3 (ver Tabla 47), mide el grado en el que los docentes creen que el colectivo docente al que pertenecen tiene capacidad para enseñar con eficacia. Se halla que los docentes tienden a una autoeficacia colectiva centrada en el profesor, esto significa que como conjunto perciben que poseen las destrezas adecuadas para ayudar a aprender a los alumnos, es decir más centrada en su propia enseñanza relacionada a sus características personales ($\mu=4,72$), que en el conocimiento de estrategias de aprendizaje que coadyuven al proceso, centrada en el estudiante o el aprendizaje ($\mu=4,45$).

Tabla 47

Estadísticas descriptivas Autoeficacia colectiva

Autoeficacia Colectiva	<u>Total</u>		<u>Promedio</u>	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
Escala Total	37.22	5.779	4.65	0.72
Centrada en el profesor	28.31	4.954	4.72	0.83
Centrada en el estudiante	8.91	2.428	4.45	1.21

El ítem con una media más alta se refiere a la “confianza para motivar a los alumnos” ($\mu=4.94$). El ítem con una media más baja se relaciona con la percepción de que “los docentes cuentan con destrezas para la enseñanza de los estudiantes” ($\mu=4,31$), lo que estaría indicando que si bien de manera individual se consideran autoeficaces no perciben que el colectivo de docentes lo sea. Estas características se han observado en varios estudios realizados sobre trabajo colaborativo y que explican diversas culturas organizativas (como el individualismo, balcanizada o de colegialidad artificial) entre los docentes, que podrían trabajarse a nivel de sus creencias (Bakieva, 2011). También se relacionan al hecho de no sentirse partícipes de las decisiones académicas que se toman pues el control se halla en el área administrativa, a la falta de una comunidad de aprendizaje profesional y liderazgo de apoyo (Gonzales, 2013).

El que los docentes no se sientan preparados para poner en práctica determinadas estrategias influirá en el aprendizaje de los estudiantes, esto se debe a varios factores, como la falta de capacitación y conocimiento, las creencias personales previas, la falta de recursos y gestión del tiempo, las características personales, las experiencias previas, etc. (Valverde, 2011; Prieto, 2012) por ello se deben diseñar programas de intervención (Vizcaíno López y Klimenko, 2017). A diferencia de este resultado, Quiñones (2016), comprobó que los 315 profesores evaluados en su investigación, si se percibían eficaces como colectivo docente.

El otro ítem con una puntuación baja se refiere a la percepción de que la falta de recursos en general puede dificultar la docencia (materiales o instruccionales) ($\mu=3.47$), lo que indica que consideran que la carencia de recursos no afecta su enseñanza. Este ítem (8, al igual que el 10) no es considerado dentro de las dos dimensiones descritas, pues para Prieto (2012), se relacionan más con la percepción de la existencia de recursos de la facultad que con el constructo de autoeficacia colectiva (ver Tabla 48).

Tabla 48***Promedios ítem Fuentes de información de la autoeficacia***

Item	<u>Promedio</u>		Item	<u>Promedio</u>	
	Fuentes	Colectiva		Fuentes	Colectiva
1	5.063	4.719	8	5.625	3.469
2	4.375	4.938	9	3.594	4.688
3	5.156	4.313	10	4.781	4.719
4	4.531	4.594	11	4.844	
5	5.344	4.594	12	4.313	
6	4.750	4.625	13	4.250	
7	4.375	4.750	14	4.250	

Es importante mencionar que los ítems 4, 9, 11 y 12 del cuestionario del bloque 2 y las afirmaciones 3, 4 y 8 del cuestionario del bloque 3, tienen una dirección negativa, por lo que se realizó la corrección en la calificación.

A la luz de estos resultados, es importante mencionar que las creencias colectivas requieren ser reestructuradas en esta muestra docente, si bien la autoeficacia individual y la colectiva no suelen coincidir en el mismo grado (Goddard y Goddard, 2001; citado en Prieto, 2012), este tipo de autoeficacia influye en el rendimiento grupal y determina la calidad de los centros educativos (Bandura, 1997) ya que el contexto normativo presiona a los docentes a persistir en el esfuerzo por lograr los objetivos planteados. Esta misma razón es la que puede estar influyendo en el hecho de que los docentes sigan orientados a una autoeficacia centrada en el profesor y no en el estudiante.

4.1.5. Bloque 4: Otras variables relacionadas

Cómo se distingue en la Tabla 49, las puntuaciones promedio son altas (entre 3.16 a 3.81 en una escala de 1 a 4, y de 2.75 en una escala de 1 a 3) siendo la percepción de los docentes positiva en las diversas variables evaluadas en el bloque 4, que Prieto (2012)

considera, también influyen en la autoeficacia. Se puede inferir que los docentes desean permanecer en la profesión si de ellos dependiera esta decisión ($\mu=3,81$).

Tabla 49

Descriptivos de otras fuentes de autoeficacia

Otras variables de Autoeficacia	Media	Desviación estándar
Nivel de satisfacción como docente	3.28	0.634
Preparación para enseñar su asignatura	2.75	0.440
Responsable por los resultados de aprendizaje	3.44	0.504
Influencia de su docencia en el aprendizaje	3.38	0.554
Apoyo por la institución	3.16	0.628
Permanencia en la profesión	3.81	0.397

En las siguientes Tablas (50, 51, 52) se observan los resultados en cada una de las otras variables de autoeficacia consideradas en el cuestionario del bloque 4. El 53% de los profesores se halla bastante satisfecho en el ejercicio de la docencia, el 59% se halla suficientemente apoyado por la institución frente a un 9% poco satisfecho y un 4% poco apoyado (ver Tabla 50).

Tabla 50

Descriptivos Satisfacción del docente (v1) y Apoyo por la institución (v6)

	<u>Nivel de satisfacción como docente</u>				<u>Apoyo por la institución</u>				
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia acumulada	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia acumulada	Porcentaje acumulado	
Poco satisfecho	3	9	3	9	Poco apoyado	4	13	4	13
Bastante satisfecho	17	53	20	63	Suficientemente apoyado	19	59	23	72
Muy satisfecho	12	38	32	100	Muy apoyado	9	28	32	100
Total	32	100			Total	32	100		

En las Tablas 51 y 52, se observa que el 75% de profesores se considera bien preparado para enseñar su asignatura, el 56% se considera bastante responsable por los logros del aprendizaje de sus alumnos y el 81% desea permanecer en la profesión docente.

Tabla 51

Descriptivos Preparación (v3) y Responsabilidad (v4)

Responsable por los resultados de aprendizaje	Frecuencia	Porcentaje	Preparación para enseñar su asignatura	Frecuencia	Porcentaje
Bastante	18	56	Bien preparado	8	25
Mucho	14	44	Muy bien preparado	24	75
Total	32	100	Total	32	100

Tabla 52

Descriptivos Permanencia en la profesión (v7)

Permanencia en la profesión docente	Frecuencia	Porcentaje
Más bien si	6	19
Claramente sí	26	81
Total	32	100

Por último en la Tabla 53, se encuentra que el 56% de los profesores percibe que su actividad docente influye bastante en el aprendizaje de sus alumnos, un 41% cree que es mucha, frente a un 3% que considera que es poca su injerencia.

Tabla 53***Descriptivos Influencia en el aprendizaje (v5)***

Influencia de su docencia en el aprendizaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia acumulada	Porcentaje acumulado
Poca	1	3	1	3
Bastante	18	56	19	59
Mucha	13	41	32	100
Total	32	100		

Estos datos explican la influencia de otras variables contextuales que se relacionan con la variación en las creencias de autoeficacia docente, tales como los resultados de aprendizaje del estudiante, la influencia autopercibida del profesor, sus características personales y el apoyo de la institución (Prieto, 2012), siendo características de los docentes autoeficaces un sentimiento de mayor responsabilidad e influencia en el aprendizaje, sobre todo si hay resultados negativos en el rendimiento de los estudiantes.

4.1.6. Relaciones: autoeficacia docente (individual y colectiva), fuentes de información, y otras variables

Los análisis de esta sección permiten identificar en qué grado se hallan vinculadas las creencias de auto-eficacia individual, colectiva, las fuentes de información y las otras variables medidas por la escala.

Se observa en la Tabla 54, que las fuentes de autoeficacia se relacionan con las dimensiones de autoeficacia individual, de manera moderada ($\rho=.56$), específicamente con las dimensiones experiencia directa como docente (baja, $\rho=.38$); percepción de dificultades (moderada, $\rho=.53$) y satisfacción por estudiar y la tarea (baja, $\rho=.3$).

Tabla 54

Relación entre eficacia individual docente y fuentes de información de autoeficacia

	Spearman	Fuentes autoeficacia				
		Fuentes EG	1	2	3	4
<u>Autoeficacia EG</u>	Correlación	,564**	,377*	0.233	,526**	0.245
	Sig. (bilateral)	0.001	0.033	0.199	0.002	0.177
<u>Planificación de la enseñanza</u>	Correlación	,695**	,453**	0.329	,543**	,391*
	Sig. (bilateral)	0.000	0.009	0.066	0.001	0.027
<u>Implicar activamente a los alumnos</u>	Correlación	,417*	0.197	0.086	,505**	0.012
	Sig. (bilateral)	0.018	0.280	0.640	0.003	0.949
<u>Interacción en el aula</u>	Correlación	,519**	0.348	0.213	,495**	0.168
	Sig. (bilateral)	0.002	0.051	0.241	0.004	0.357
<u>Evaluar el aprendizaje</u>	Correlación	0.298	0.157	0.039	,415*	0.054
	Sig. (bilateral)	0.098	0.390	0.830	0.018	0.771

Nota. ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En la Tabla 55, se halla que la eficacia colectiva del docente, centrada en el estudiante correlaciona con la dimensión 2 “implicar activamente a los estudiantes” de forma moderada ($\rho=.40$). De la misma manera esta dimensión correlaciona de manera positiva con las otras variables medidas por la escala como la “responsabilidad por los resultados de aprendizaje” ($\rho=.43$, moderada) e “influencia de su docencia en el aprendizaje” ($\rho=.36$, baja). Supone que aquel docente preocupado por conocer las estrategias didácticas para brindar una adecuada enseñanza percibe que sus acciones influyen en este proceso y se reconocen responsables por lo que sus alumnos logren a nivel académico.

Tabla 55

Relación entre Autoeficacia individual y colectiva

	Spearman	Autoeficacia colectiva		
		Colectiva EG	1	2
<u>Autoeficacia EG</u>	Correlación	0.251	0.257	0.246
	Sig. (bilateral)	0.165	0.155	0.174
<u>Planificación de la enseñanza</u>	Correlación	0.301	0.304	0.254
	Sig. (bilateral)	0.094	0.090	0.160
<u>Implicar activamente a los alumnos</u>	Correlación	0.154	-0.020	.406*
	Sig. (bilateral)	0.400	0.913	0.021
<u>Interacción en el aula</u>	Correlación	0.203	0.321	0.239
	Sig. (bilateral)	0.265	0.073	0.188
<u>Evaluar el aprendizaje</u>	Correlación	0.113	0.005	0.164
	Sig. (bilateral)	0.537	0.980	0.369

Nota. * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En la Tabla 56, la dimensión 1 “planificación para la enseñanza” correlaciona de manera positiva y baja ($\rho=.37$) con la v1 “satisfacción como docente”.

La dimensión 2 “implicación activa” se relaciona de positiva y moderadamente con la v4 “responsabilidad por los resultados de aprendizaje” ($\rho=.43$), y de forma positiva y baja con la v5 “influencia de la docencia en aprendizaje” ($\rho=.36$).

La dimensión 3 “estrategias para fomentar la interacción en el aula” correlaciona con las variables v3 “preparación para enseñar la asignatura” (baja, $\rho=.36$) y v1 “satisfacción como docente” (moderada, $\rho=.44$).

Tabla 56

Relación Autoeficacia individual y otras variables

	Spearman	Otras variables					
		V1	V3	V4	V5	V6	V7
<u>Autoeficacia EG</u>	Correlación	0.345	0.303	0.228	-0.013	0.160	-0.062
	Sig. (bilateral)	0.053	0.092	0.210	0.944	0.382	0.737
<u>Planificación de la enseñanza</u>	Correlación	,362*	0.313	0.253	-0.043	0.150	-0.069
	Sig. (bilateral)	0.042	0.081	0.163	0.814	0.412	0.706
<u>Implicar activamente a los alumnos</u>	Correlación	0.253	0.183	,426*	,356*	0.223	-0.036
	Sig. (bilateral)	0.163	0.316	0.015	0.046	0.220	0.845
<u>Interacción en el aula</u>	Correlación	,437*	,355*	0.313	-0.009	0.128	-0.070
	Sig. (bilateral)	0.012	0.046	0.082	0.962	0.486	0.703
<u>Evaluar el aprendizaje</u>	Correlación	0.306	0.342	0.158	-0.044	0.129	-0.062
	Sig. (bilateral)	0.088	0.055	0.387	0.812	0.482	0.735

Nota. * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Se halla en la Tabla 57 que entre las fuentes de autoeficacia tanto individual como colectiva, existe una relación significativa positiva moderada ($\rho=.41$). Tanto el “aprendizaje a partir de otros profesores” como la “satisfacción por la tarea y el estudio”, correlacionan moderadamente con la eficacia colectiva centrada en el docente ($\rho=.61$ y $\rho=.65$). Además el vínculo entre las fuentes de eficacia y las otras variables evaluadas no ofrece datos significativos susceptibles de análisis (ver Tabla 58).

Tabla 57

Relación Fuentes de información de autoeficacia y Autoeficacia colectiva

	Spearman	Autoeficacia colectiva		
		Colectiva EG	1	2
Fuentes de autoeficacia EG	Correlación	,413*	0.339	0.212
	Sig.	0.019	0.058	0.245
Experiencia directa como docente	Correlación	0.245	0.326	-0.131
	Sig.	0.176	0.068	0.474
Aprendizaje a partir de otros profesores	Correlación	,487**	,613**	-0.053
	Sig.	0.005	0.000	0.774
Percepción de dificultades	Correlación	-0.105	-0.294	0.223
	Sig.	0.566	0.103	0.220
Satisfacción por la tarea y el estudio	Correlación	,550**	,645**	-0.003
	Sig.	0.001	0.000	0.986

Nota. ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)

Tabla 58

Relación Fuentes de información de autoeficacia y otras variables

	Spearman	Otras variables					
		V1	V3	V4	V5	V6	V7
Fuentes de autoeficacia EG	Correlación	0.235	0.247	0.222	0.126	0.166	0.022
	Sig.	0.196	0.173	0.222	0.494	0.363	0.906
Experiencia directa como docente	Correlación	0.162	0.244	0.198	0.264	0.085	0.156
	Sig.	0.375	0.179	0.276	0.145	0.642	0.394
Aprendizaje a partir de otros profesores	Correlación	-0.064	0.181	-0.069	0.035	-0.040	0.092
	Sig.	0.727	0.322	0.709	0.848	0.828	0.618
Percepción de dificultades	Correlación	0.238	0.165	0.308	0.073	0.170	-0.118
	Sig.	0.189	0.367	0.086	0.691	0.352	0.522
Satisfacción por la tarea y el estudio	Correlación	0.133	0.052	0.004	-0.061	0.115	0.165
	Sig.	0.470	0.776	0.985	0.740	0.529	0.366

En la Tabla 59, se observa que la autoeficacia colectiva que se centra en favorecer el aprendizaje del alumno se encuentra relacionada de forma significativa, pero moderada, con la variable 6 “apoyo de la institución” ($\rho=.46$).

Tabla 59

Relación entre Autoeficacia colectiva y Otras variables

	Spearman	<u>Otras variables</u>					
		V1	V3	V4	V5	V6	V7
Autoeficacia Colectiva EG	Correlación	0.213	0.184	0.062	-0.051	0.304	0.252
	Sig.	0.241	0.313	0.738	0.783	0.090	0.164
Centrada en el profesor	Correlación	0.111	0.102	-0.010	-0.093	0.144	0.301
	Sig.	0.546	0.578	0.955	0.612	0.431	0.094
Centrada en el estudiante	Correlación	0.332	0.230	0.125	0.014	.462**	-0.009
	Sig.	0.063	0.205	0.496	0.937	0.008	0.962

Nota. ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

4.2. Resultados del estilo de enseñanza

En esta parte del trabajo de investigación, se analizan los resultados de evaluar el estilo de enseñanza, cuyo cuestionario consta de 40 ítems. Se debe tomar en cuenta que el estilo de cada docente se obtiene del promedio de la sumatoria de los ocho ítems asignados a cada patrón propuesto en el modelo de Grasha y que luego son categorizados en niveles bajos, moderados o medios, según un baremo producto de sus investigaciones.

En la Tabla 60, el estilo que ha obtenido un promedio más alto es el Modelo personal ($\mu=5.82$) y el Facilitador ($\mu=5.76$), seguidos por el de Autoridad formal ($\mu=5.40$), Experto ($\mu=5.37$) y por último el Delegador ($\mu=5.02$), sin embargo si se toma en cuenta el baremo propuesto por Grasha (ver Anexo F) se halla que todos los valores se consideran altos, con excepción de Autoridad Formal, cuyo nivel sería moderado pasando a ocupar el último lugar. El hecho de que los maestr@s prefieran el estilo Modelo Personal, estaría explicando

los resultados sobre la eficacia centrada en los docentes, puesto que una de las características de este estilo, es asumir que su forma de enseñar es la adecuada (Grasha, 1996), también estaría explicando por qué la estrategia que consiente que los discentes participen en su aprendizaje haya obtenido una baja puntuación.

Tabla 60

Descriptivos Estilo de enseñanza

Estilo de enseñanza	Media	Desviación estándar
Experto	5.37	0.744
Autoridad Formal	5.40	0.448
Modelo Personal	5.82	0.593
Facilitador	5.76	0.572
Delegador	5.02	0.685

Grasha (1996) indica que todos los docentes cuentan en mayor o menor medida con cada uno de los estilos de enseñanza, se observa en la Tabla 61 que, el 88% (28) de docentes tiende a utilizar el estilo Delegador en un nivel alto y el estilo en el que menos se utiliza este nivel es el de Autoridad formal, con sólo un 47% (15). El puntaje más alto obtenido por cada docente lo categoriza dentro de uno de los grupos, el segundo puntaje más alto permite incluirlo dentro de una de las agrupaciones de estilos de enseñanza primarios (Grasha, 1996). Es importante mencionar que Arias y Carrasco (2018), encontraron que los estilos Modelo personal y Experto se involucran más con el trabajo. Pastor (2017), halló que los Delegadores son más extrovertidos, por lo que se podrían sumar estas características a la muestra evaluada.

En la Tabla 62, se halla que el 41% tiende a un Modelo personal (13), creen en la enseñanza con el ejemplo propio y animan a los estudiantes a observar e imitar su enfoque docente, estableciendo un prototipo de como pensar y comportarse, animando, asesorando e influyendo en ellos. La ventaja de este estilo radica en la importancia que otorga a la aplicación de lo aprendido y el énfasis en la observación. Son consideradas desventajas el hecho de que creen que su estilo es el más adecuado, el que pueda brindar modelos ineficientes y el que pueda generar que los estudiantes se sientan poco eficaces al no satisfacer sus expectativas y estándares. Los roles que adoptan estos docentes son el de entrenador (coach), modelo a seguir y proveedor de comentarios (no valorativo-formativo) (Grasha, 1996).

El 31% es Facilitador, este estilo enfatiza la interacción personal y la orientación, para fomentar la capacidad de los estudiantes para ser autosuficientes, con iniciativa, proactividad, independencia y responsabilidad por su aprendizaje. Tiende a explorar y formular preguntas, especialmente para conocer las necesidades, metas y preocupaciones de sus estudiantes antes de suponer. También suele sugerir alternativas y desarrollar el criterio para tomar decisiones. Son ventajas de este estilo la flexibilidad, el uso de diferentes métodos de enseñanza y la facilidad para crear climas democráticos en el aula. Su desventaja se relaciona con la ineficacia para realizar intervenciones directas. Los roles que tienden a adoptar estos profesores son el de proveedor de comentarios (no valorativo-formativo), facilitador de discusiones e interlocutor. (Grasha, 1996).

El 16% se considera Experto, en ellos destaca el conocimiento y la experiencia, transmiten información detallada, referencias sobre datos y hechos, les preocupa la preparación de sus estudiantes, desafiándolos a acrecentar sus competencias. Es ventajoso utilizar este estilo con clases numerosas, ya que no procura relaciones interpersonales estrechas y no dedica atención personalizada, empleándose menos tiempo. Su desventaja

radica en que puede intimidar o abrumar a los estudiantes que no manejan mucha información u omitir pasos en el proceso para resolver problemas u obtener respuestas. Los roles que tienden a adoptar son el de asesor, interlocutor y mini-conferencista (Grasha, 1996).

Un 9% se caracteriza por ser Delegador, se preocupan por desarrollar el aprendizaje autónomo y significativo, se encuentra disponible ante la solicitud de los alumnos y los deriva a especialistas cuando no cuenta con la información que necesitan. La ventaja del estilo radica en que forma estudiantes independientes y su desventaja es que puede hacer que los estudiantes se sientan poco apoyados o poco preparados para un trabajo independiente. Suelen adoptar roles como consultor y personas-recurso (Grasha, 1996).

En el último 3% se encuentran los de estilo Autoridad formal, estos docentes constantemente brindan retroalimentación positiva o negativa a los estudiantes y asumen que la enseñanza debe realizarse de manera estructurada y precisa, solicitan estándares, poseen estatus debido a su conocimiento y su rol-función en la academia. Una ventaja de este estilo es que se enfoca en cumplir con las metas propuestas, su desventaja radica en que es rígida e inflexible con los estudiantes y sus intereses. Adoptan un rol de proveedor de comentarios (sumativo-formativo), siendo muy críticos (Grasha, 1996).

A diferencia de esta investigación, tanto Guerrero (2019), Ruiz (2017) y Gonzales y Gonzales (2014), hallaron en sus respectivos estudios que el estilo predominante fue el de Autoridad formal, coincidiendo en que sus muestras pertenecían a docentes de cursos de humanidades (Filosofía, Derecho y Lengua, respectivamente). A nivel nacional, Arias y Carrasco (2018) en una muestra heterogénea encontraron que en su mayoría eran Expertos y Facilitadores, mientras que Pastor (2017), obtuvo más docentes Facilitadores (cursos de humanidades) en su estudio, por lo que en futuras investigaciones este aspecto profesión – estilo de enseñanza podría generar una línea de investigación.

Tabla 61*Distribución docente en función del nivel en cada Estilo de enseñanza*

Estilo	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
<u>Experto</u>	Moderado	8	25
	Alto	24	75
	Total	32	100
<u>Autoridad Formal</u>	Moderado	17	53
	Alto	15	47
	Total	32	100
<u>Modelo personal</u>	Moderado	10	31
	Alto	22	69
	Total	32	100
<u>Facilitador</u>	Moderado	7	22
	Alto	25	78
	Total	32	100
<u>Delegador</u>	Moderado	4	13
	Alto	28	88
	Total	32	100

Tabla 62*Distribución de docentes en función al Estilo primario de enseñanza*

Estilo de enseñanza	Frecuencia absoluta	Porcentaje absoluto	Frecuencia acumulada	Porcentaje acumulado
Experto	5	16	5	16
Autoridad formal	1	3	6	19
Modelo personal	13	41	19	60
Facilitador	10	31	29	91
Delegador	3	9	32	100
Total	32	100		

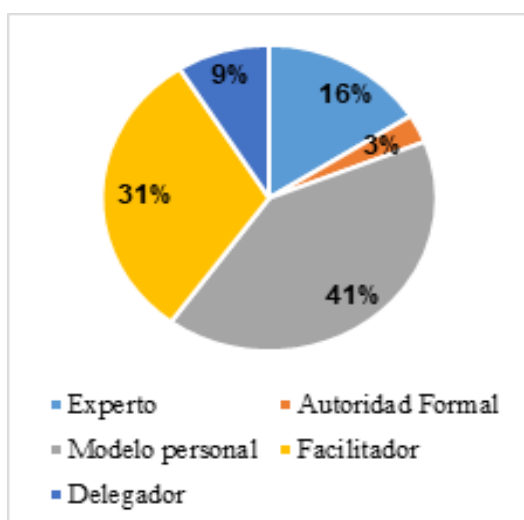


Figura 33. Porcentaje de la muestra en función al Estilo primario de enseñanza

Los cinco estilos de enseñanza interactúan, dentro del modelo propuesto por Grasha (1995) con seis estilos de aprendizaje, los que conforman cuatro clusters o grupos cada uno con características específicas, que requieren métodos de enseñanza apropiados. La Tabla 63, indica que los docentes, en su mayoría, se sitúan en el, con un 47% (n=15), seguido del clúster 2: modelo personal/experto/autoridad formal con un 25% (n=8).

Tabla 63

Distribución de docentes en función del clúster de enseñanza

Estilo de enseñanza	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia acumulada	Porcentaje acumulado
Cluster 1: experto/autoridad formal	3	9	3	9
Cluster 2: modelo personal/ experto/autoridad formal	8	25	11	34
Cluster 3: facilitador/ modelo personal/experto	15	47	26	81
Cluster 4: delegador/ facilitador/experto	6	19	32	100
Total	32	100		

El grupo 3, requiere que el profesor controle los procesos que utiliza para facilitar el aprendizaje más que el contenido a aprender, practicando y desarrollando el trabajo

colaborativo, participativo e independiente y otros procesos centrados en el estudiante, consultando con sus estudiantes, sugiriendo enfoques, desarrollando el pensamiento crítico y creativo, en un clima de aula adecuado, en el que adopta un papel de consultor (Grasha, 1995). Briesmaster y Briesmaster- Paredes (2015) hallaron que este clúster genera menos ansiedad en docentes de lenguas extranjeras no nativos a diferencia del grupo 1.

El clúster de enseñanza 2 favorece el aprendizaje al adoptarse métodos de enseñanza basados en el modelado, en el que el maestro modela y entrena periódicamente a los discentes para que demuestren sus conocimientos y habilidades, toma en cuenta los estilos al aprender de los alumnos, fomentando la participación independencia y colaboración, dentro de un clima positivo, de respeto y cordialidad en el aula. (Grasha, 1995).

El grupo 4 de enseñanza (19%) está conformado por docentes cuyos estilos enfatizan el aprendizaje independiente colaborativo y participativo, adoptan el rol de consultor y a su vez permiten que los estudiantes gestionen sus propios procesos interpersonales en los grupos (Grasha, 1995).

Por último, en el clúster 1 (9%), están agrupados los profesores que no consideran las diferencias interindividuales de sus estudiantes, usan metodologías y técnicas tradicionales en las que tienden a controlar los contenidos que presentan, el flujo de la información y la gestión del tiempo, centradas en el maestro. No suelen construir relaciones con los estudiantes ni apoyan el desarrollo de las relaciones interpersonales entre estos. (Grasha, 1995).

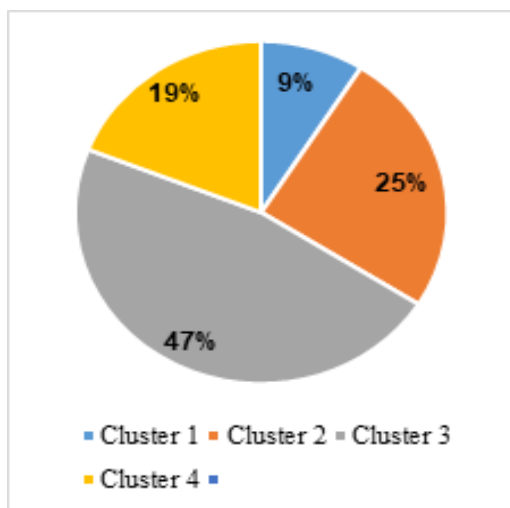


Figura 34. Porcentaje de la muestra en función del clúster de enseñanza

En la Tabla 64 se detallan los estilos primarios de enseñanza de cada profesor participante y los clusters en los que estarían considerados según la propuesta de Grasha.

Al realizar el análisis de los promedios obtenidos en cada ítem de la escala, se observa que (ver Tabla 65) el puntaje más alto lo obtiene el relacionado a “logro de metas y objetivos específicos del curso” (ítem 27, $\mu=6.59$), el más bajo se refiere a la “exigencia de altos estándares de desempeño en clase” (ítem 7, $\mu=2.63$), al ser percibido por los docentes como negativo, implica que se debe reflexionar sobre esta idea o creencia ya que puede afectar la calidad de las participaciones, tareas, etc. que se demandan.

Ambos resultados coinciden de alguna manera con los de autoeficacia en el sentido de que poseen un mejor manejo de situaciones académicas, que de interacción con los estudiantes, la desventaja de esta situación es que se puede caer en la despersonalización de la enseñanza (De Oliveira, Ferreyra, Souza, Furtado y Ramos, 2016). El no exigir altos estándares está siendo percibido como un aspecto negativo que puede estar relacionado al manejo emocional de los profesores de este estilo ya que pueden estar evitando que los estudiantes se sientan poco eficaces al no cumplir sus estándares (Grasha, 1996).

Tabla 64

Estilos primarios de enseñanza de cada docente

ID	Estilo 1	Estilo 2	Cluster	ID	Estilo 1	Estilo 2	Cluster
1	Modelo personal	Experto	2	17	Modelo personal	Facilitador	3
2	Modelo personal	Facilitador	3	18	Modelo personal	Facilitador	3
3	Facilitador	Experto	3	19	Facilitador	Delegador	4
4	Modelo personal	Facilitador	3	20	Autoridad Formal	Experto	1
5	Modelo personal	Facilitador	3	21	Experto	Modelo personal	2
6	Modelo personal	Facilitador	3	22	Modelo personal	Autoridad Formal	2
7	Experto	Autoridad Formal	1	23	Modelo personal	Experto	2
8	Facilitador	Modelo personal	3	24	Facilitador	Modelo personal	3
9	Facilitador	Modelo personal	3	25	Experto	Delegador	4
10	Experto	Autoridad Formal	1	26	Delegador	Experto	4
11	Experto	Modelo personal	2	27	Facilitador	Experto	3
12	Modelo personal	Autoridad Formal	2	28	Modelo personal	Autoridad Formal	2
13	Modelo personal	Facilitador	3	29	Delegador	Facilitador	4
14	Modelo personal	Experto	2	30	Facilitador	Modelo personal	3
15	Facilitador	Modelo personal	3	31	Delegador	Facilitador	4
16	Facilitador	Delegador	4	32	Facilitador	Modelo personal	3

Según los puntajes de cada ítem evaluado para cada estilo de enseñanza se halla que: los docentes de estilo experto muestran preocupación por que sus estudiantes rindan adecuadamente en el curso y estén preparados para un trabajo futuro (ítem 16, $\mu=6.5$). Los docentes de estilo Autoridad formal consideran importante que se logren los objetivos planificados (ítem 27, $\mu=6.59$). Los docentes de estilo Modelo personal aseveran que lo que dicen y hacen, modela la manera en que los estudiantes entienden lo enseñado (ítem 3, $\mu=6.34$). Los docentes de estilo Facilitador guían a sus estudiantes para que realicen sus proyectos mediante preguntas, permitiéndoles explorar opciones y sugiriéndoles alternativas (ítem 19, $\mu=6.47$). Por último, los docentes de estilo Delegador consideran importante el desarrollar en sus alumnos la capacidad para pensar y trabajar de manera independiente (ítem 20, $\mu=6.56$).

Tabla 65***Promedios de cada ítem Estilo de enseñanza***

Experto		Aut. Formal		Mod. Per.		Facilitador		Delegador	
E1	4.94	E2	6.16	E3	6.34	E4	6.13	E5	3.19
E6	6.06	E7	2.63	E8	5.22	E9	6.16	E10	6.09
E11	6.19	E12	4.13	E13	6.06	E14	6.16	E15	5.38
E16	6.5	E17	5.44	E18	5.94	E19	6.47	E20	6.56
E21	5.22	E22	6.13	E23	6.16	E24	6.06	E25	4.72
E26	5.63	E27	6.59	E28	5.75	E29	4.75	E30	5.09
E31	4.66	E32	6.28	E33	5.13	E34	4.03	E35	3.28
E36	3.75	E37	5.88	E38	5.94	E39	6.28	E40	5.81

4.3. Resultados de la satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes

En este espacio, se señalan los resultados de la evaluación de satisfacción, que se aplicó a los estudiantes, el cual está conformado por 8 ítems (ver Tabla 66). El promedio otorgado por los estudiantes al desempeño de sus docentes se situó en 4.45 puntos, en una escala con rango de 0 a 5, siendo categorizado como medio, según el baremo construido para esta muestra (ver Anexo H).

Tabla 66***Promedios de cada ítem y por dimensión de Satisfacción con el desempeño***

<u>Satisfacción</u>		<u>Presagio</u>		<u>Producto</u>	
Ítem	Prom.	Ítem	Prom.	Ítem	Prom.
1	4.42	2	4.39	1	4.42
2	4.39	3	4.47	5	4.35
3	4.47	7	4.51	4	4.41
4	4.41	8	4.46	8	4.46
5	4.35				
6	4.54				
7	4.51				
8	4.46				
P. Ger	4.45		4.46		4.41

Si se observa la media obtenida en cada ítem, se puede afirmar que los estudiantes valoraron con alta puntuación el ítem “demuestra dominio de la materia que enseña” (ítem 6, $\mu=4.54$), lo que indica que perciben que sus docentes tienen conocimientos disciplinares y les brindan información detallada sobre la materia y por ello los consideran expertos.

Los ítems de la dimensión presagio obtuvieron un promedio mayor que los de la dimensión proceso, estos se refieren a las características del docente que pueden afectar el proceso de enseñanza (rasgos personales, habilidades, experiencia previas de formación, actitudes/valores, motivación), mientras que los de proceso son las actividades y comportamientos de docentes y alumnos observables en el aula que coadyuvan u obstruyen el aprendizaje y el crecimiento, se considera el dominio disciplinar y pedagógico en este conjunto (Dunkin y Biddle, 1974, citado en García y Medécigo, 2014).

El ítem “al terminar cada clase comprueba el aprendizaje programado” fue el menos valorado (ítem 5, $\mu=4.35$), lo que indica que los docentes no deben olvidar los aspectos de evaluación y retroalimentación al cerrar sus sesiones de clase. Estos hallazgos son análogos a los obtenidos por García y Medécigo (2014), pues hallaron que los cuestionarios de satisfacción suelen medir los criterios de proceso y de presagio más no los productos. El producto se relaciona con la percepción del estudiante acerca de si aprendió o no. Los ítems considerados con más y menos puntuación pertenecen al grupo de los procesos que son los que se toman en cuenta en primer lugar cuando se evalúa la eficacia de un docente.

La muestra docente se agrupó en tres categorías alta (4.56 a 5.0), media (4.39 a 4.559) y baja (3.99 a 4.38) en función de estos resultados, quedando distribuidos según lo observado en la Tabla 67. Esta información no se utilizó con fines estadísticos.

Tabla 67*Distribución docente en función del grado de Satisfacción con el desempeño*

Satisfacción	Frecuencia	Porcentaje
Alta	9	28
Media	13	41
Baja	10	31
Total	32	100

En la Tabla 68 se aprecia la posición ordinal de cada docente en función al promedio individual obtenido, se halla que uno de ellos alcanzó el máximo puntaje posible ($\mu=5.00$), el mínimo puntaje obtenido fue de $\mu=3.99$.

Tabla 68*Promedio de cada docente en función de la satisfacción del estudiante con su desempeño*

Orden	ID	Prom	Orden	ID	Prom	Orden	ID	Prom
1	28	5.000	13	32	4.494	25	13	4.295
2	16	4.760	14	24	4.493	26	7	4.286
3	8	4.691	15	9	4.488	27	21	4.266
4	5	4.644	16	15	4.476	28	26	4.225
5	14	4.623	17	22	4.470	29	4	4.220
6	23	4.621	18	18	4.463	30	3	4.116
7	2	4.566	19	17	4.436	31	29	4.000
8	30	4.564	20	27	4.400	32	12	3.993
9	11	4.559	21	31	4.400			
10	20	4.546	22	19	4.385			
11	6	4.534	23	25	4.381			
12	10	4.499	24	1	4.351			

4.4. Relación entre Variables

Los resultados del análisis correlacional entre las variables de la investigación, se presentan en esta sección. Cabe aclarar que para facilitar la agrupación de los docentes se

decidió utilizar baremos (ver Anexos D, F y H) para cada cuestionario aplicado, obteniéndose tres categorías baja, media y alta para las variables Autoeficacia y Satisfacción, sin embargo como se especificó con anticipación, para realizar los análisis estadísticos de correlación se usó el Coeficiente de Spearman.

La Tabla 69 es de doble entrada e identifica el estilo de enseñanza docente, así como las categorías obtenidas en autoeficacia y satisfacción. El mayor porcentaje de docentes (13%) pertenece al estilo Modelo personal y han obtenido un nivel de autoeficacia y satisfacción medio. Solo un 6% de los docentes ha obtenido un grado alto tanto en satisfacción como en autoeficacia y estos pertenecen al estilo Facilitador. Un 3% se halla en el nivel bajo tanto en satisfacción como en autoeficacia, son los profesores con un estilo de enseñanza Experto.

Tabla 69

Distribución docente en según el estilo de enseñanza y el nivel de Autoeficacia y Satisfacción

Categorías		Experto		Autoridad Formal		Modelo personal		Facilitador		Delegador		Total	
Satisfacción	Autoeficacia	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bajo	Bajo	1	3	0	0	3	9	0	0	1	3	5	16
	Medio	2	6	0	0	1	3	0	0	1	3	4	13
	Alto	0	0	0	0	0	0	1	3	0	0	1	3
Medio	Bajo	0	0	1	3	0	0	2	6	0	0	3	9
	Medio	1	3	0	0	1	3	2	6	1	3	5	16
	Alto	0	0	0	0	3	9	2	6	0	0	5	16
Alto	Bajo	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	1	3
	Medio	0	0	0	0	4	13	1	3	0	0	5	16
	Alto	1	3	0	0	0	0	2	6	0	0	3	9
Total		5	16	1	3	13	41	10	31	3	9	32	100

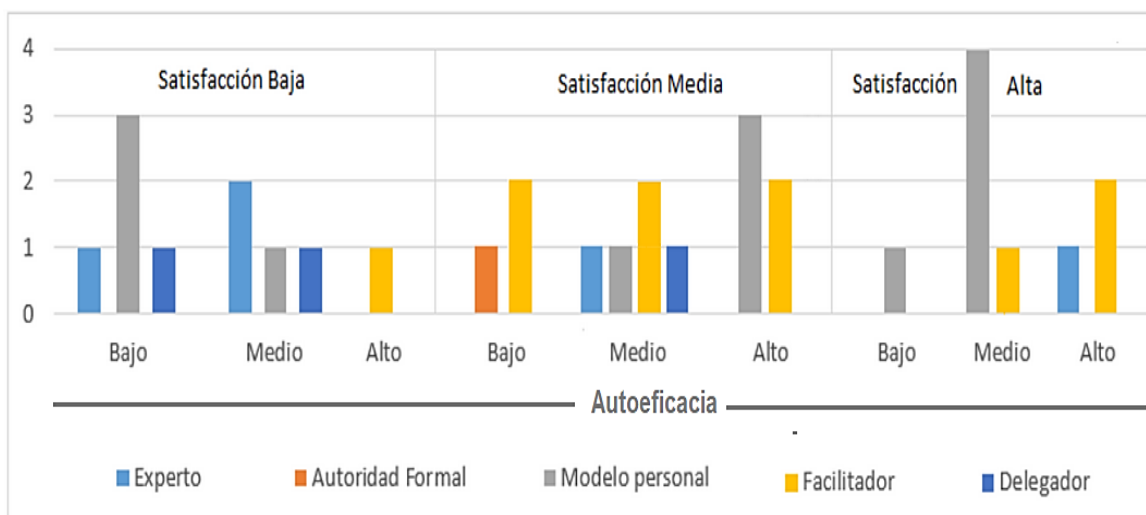


Figura 35. Distribución docente en función del estilo de enseñanza y los niveles de Autoeficacia y Satisfacción

4.4.1. Relación entre Autoeficacia docente y Estilo de Enseñanza

En esta sección se presentan los resultados del vínculo entre la autoeficacia docente y el estilo de enseñanza.

En la Tabla 70, se aprecia que el porcentaje más alto, 18.8%, corresponde a los docentes cuyo estilo es el Modelo personal y poseen un grado medio de autoeficacia, del mismo modo, que tanto el estilo Experto como el Delegador, no presentan docentes con una autoeficacia alta y los Facilitadores conforman el grupo con más docentes con autoeficacia alta.

Tabla 70***Distribución de docentes en función del nivel de Autoeficacia y el Estilo de enseñanza***

Estilo de enseñanza	Autoeficacia			Total	
	Bajo	Medio	Alto		
<u>Experto</u>	Recuento	1	3	1	5
	% del total	3.1%	9.4%	3.1%	15.6%
<u>Autoridad Formal</u>	Recuento	1	0	0	1
	% del total	3.1%	0.0%	0.0%	3.1%
<u>Modelo personal</u>	Recuento	4	6	3	13
	% del total	12.5%	18.8%	9.4%	40.6%
<u>Facilitador</u>	Recuento	2	3	5	10
	% del total	6.3%	9.4%	15.6%	31.3%
<u>Delegador</u>	Recuento	1	2	0	3
	% del total	3.1%	6.3%	0.0%	9.4%
<u>Total</u>	Recuento	9	14	9	32
	% del total	28.1%	43.8%	28.1%	100.0%

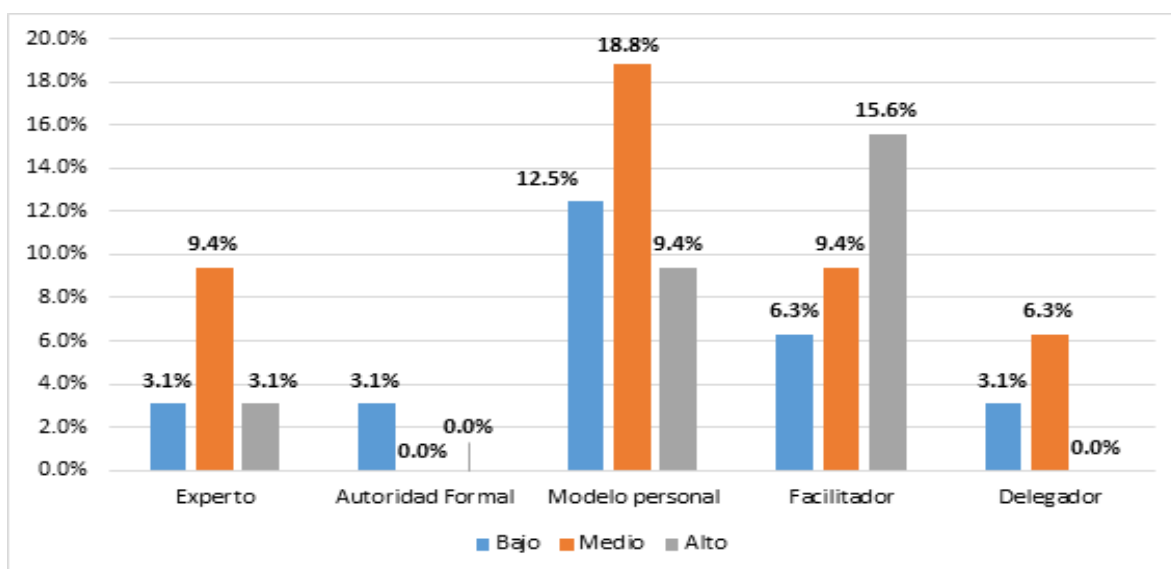


Figura 36. Porcentaje docente en función del nivel de Autoeficacia y el Estilo de enseñanza

4.4.1.1. Autoeficacia docente individual y estilo de enseñanza

En la Tabla 71, se observa que la escala total de autoeficacia correlaciona con cada estilo de enseñanza de forma diferenciada, sin embargo estas correlaciones no son significativas, sin embargo las dimensiones de forma muy específica si lo hacen, el estilo de enseñanza Facilitador se relaciona de manera positiva y baja con las estrategias de “planificación” y “evaluación del aprendizaje” ($\rho=.37$).

Tabla 71

Relación Autoeficacia docente individual y Estilo de enseñanza

Autoeficacia docente	Rho de Spearman	Estilo de enseñanza				
		Experto	Autoridad Formal	Modelo Personal	Facilitador	Delegador
<u>EG Autoeficacia</u>	Coefficiente correlación	,192	,202	,320	,336	,248
	Sig. (bilateral)	,292	,267	,074	,060	,171
	N	32	32	32	32	32
<u>D1 Planificación enseñanza</u>	Coefficiente correlación	,151	,244	,349	,372*	,206
	Sig. (bilateral)	,411	,179	,050	,036	,257
	N	32	32	32	32	32
<u>D2 Implicar activamente alumnos</u>	Coefficiente correlación	,269	,277	,413*	,373*	,311
	Sig. (bilateral)	,137	,125	,019	,035	,084
	N	32	32	32	32	32
<u>D3 Interacción en aula</u>	Coefficiente correlación	,205	,152	,241	,231	,202
	Sig. (bilateral)	,261	,406	,183	,203	,267
	N	32	32	32	32	32
<u>D4 Evaluar aprendizaje</u>	Coefficiente correlación	,210	,250	,323	,366*	,272
	Sig. (bilateral)	,248	,168	,071	,040	,132
	N	32	32	32	32	32

Nota. * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Así mismo, tanto los docentes Facilitadores como los del Modelo personal se relacionan positivamente con la “implicación en el aula” de manera baja ($\rho=.37$) y moderada ($\rho=.41$) respectivamente. Son entonces los profesores Facilitadores los que se auto perciben con mayor autoeficacia y que ponen en práctica con mayor frecuencia diversas estrategias didácticas, seguidos por los docentes del Modelo personal.

En la Tabla 72, se observa que no existen correlaciones significativas entre el estilo de enseñanza y los resultados de las percepciones de capacidad de los docentes.

Tabla 72

Relación entre Autoeficacia docente-capacidad y Estilo de enseñanza

Autoeficacia Capacidad	Rho de Spearman	Experto	Estilo de enseñanza			
			Autoridad Formal	Estilo Modelo Personal	Estilo Facilitador	Delegador
<u>Autoeficacia CET</u>	Correlación	,216	,201	,306	,322	,226
	Sig. (bilateral)	,234	,271	,088	,072	,214
<u>Planificación de la enseñanza</u>	Correlación	,178	,192	,330	,330	,135
	Sig. (bilateral)	,330	,293	,065	,065	,461
<u>Implicar activamente a los alumnos</u>	Correlación	,277	,255	,315	,299	,260
	Sig. (bilateral)	,125	,159	,079	,097	,150
<u>Interacción en el aula</u>	Correlación	,220	,150	,252	,234	,223
	Sig. (bilateral)	,226	,412	,165	,197	,220
<u>Evaluar el aprendizaje</u>	Correlación	,169	,152	,280	,300	,174
	Sig. (bilateral)	,355	,408	,121	,095	,342

Sin embargo, estas sí existen entre los resultados de la percepción de frecuencia para poner en práctica las estrategias y el estilo de enseñanza (ver Tabla 73), en donde tanto el Modelo Personal como el Facilitador tienen una relación baja con la subescala general ($\rho=.35$) y una relación moderada ($\rho=.45$ y $\rho=.41$) con la dimensión implicación activa del alumnado. Entre la dimensión planificación y el Modelo personal la correlación es baja ($\rho=.35$).

Tabla 73

Relación entre Autoeficacia docente-frecuencia y Estilo de enseñanza

Autoeficacia Frecuencia	Rho de Spearman	Experto	Estilo de enseñanza			
			Autoridad Formal	Estilo Modelo Personal	Estilo Facilitador	Delegador
<u>Autoeficacia FET</u>	Correlación	,190	,277	,350*	,350*	,288
	Sig. (bilateral)	,297	,125	,049	,049	,109
<u>Planificación de la enseñanza</u>	Correlación	,135	,260	,352*	,335	,223
	Sig. (bilateral)	,461	,151	,048	,061	,221
<u>Implicar activamente a los alumnos</u>	Correlación	,231	,299	,453**	,407*	,307
	Sig. (bilateral)	,204	,097	,009	,021	,087
<u>Interacción en el aula</u>	Correlación	,178	,162	,253	,244	,212
	Sig. (bilateral)	,330	,377	,163	,179	,244
<u>Evaluar el aprendizaje</u>	Correlación	,207	,328	,305	,343	,329
	Sig. (bilateral)	,255	,066	,090	,055	,066

Nota. ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

4.4.1.2. Fuentes de autoeficacia y estilo de enseñanza

En la Tabla 74, los resultados generales del cuestionario que evalúa las fuentes de autoeficacia correlacionan con el estilo Modelo personal, de forma moderada ($\rho=.53$), un análisis más específico muestra que existen correlaciones moderadas entre la dimensión “aprendizaje de otros profesores” con el estilo Modelo personal ($\rho=.55$) y Delegador ($\rho=.45$). La dimensión “satisfacción por la tarea y estudio” obtiene una relación positiva baja con el estilo Facilitador ($\rho=.36$).

Los docentes con el patrón Modelo personal estarían desarrollando sus creencias de autoeficacia a partir de lo que observan en otros docentes que eligen como modelos, así como a través de lo que estos dicen y que sirve como referencia para autoevaluar su desempeño, esto se relaciona con lo que Bandura (1996) denomina capacidad de

aprendizaje vicario, la cual es la más adecuada para adquirir competencias. Se puede inferir que se vincula con las características propias del estilo, ya que estos profesores al enseñar consideran el modelado. Los profesores Facilitadores estarían demostrando que construyen sus creencias según las características de su estilo de enseñanza y los estados emocionales que les producen, ya que estos enfatizan en la relación con sus estudiantes en la adquisición y progreso de las competencias y la búsqueda de información para tomar decisiones responsables, lo que demuestran en sus acciones. La “satisfacción por la tarea y el estudio” es un ejemplo de su accionar pues estos docentes motivan a sus estudiantes a desarrollar su propio criterio para tomar decisiones informadas (Grasha, 1996).

Tabla 74

Relación Fuentes de autoeficacia y Estilo de enseñanza

Autoeficacia docente	Rho de Spearman	Estilo de enseñanza				
		Experto	Autoridad Formal	Modelo Personal	Facilitador	Delegador
<u>SE3 EG</u>	Coefficiente correlación	,014	,214	,527**	,334	,136
<u>Fuentes autoeficacia</u>	Sig. (bilateral)	,939	,240	,002	,062	,459
	N	32	32	32	32	32
<u>D1 Experiencia directa como docente</u>	Coefficiente correlación	,314	,107	,295	,166	,308
	Sig. (bilateral)	,080	,559	,101	,365	,087
	N	32	32	32	32	32
<u>D2 Aprendizaje a partir de otros profesores</u>	Coefficiente correlación	,331	,300	,548**	,348	,445*
	Sig. (bilateral)	,064	,095	,001	,051	,011
	N	32	32	32	32	32
<u>D3 Percepción dificultades</u>	Coefficiente correlación	-,322	-,002	,173	,156	-,233
	Sig. (bilateral)	,072	,990	,344	,393	,199
	N	32	32	32	32	32
<u>D4 Satisfacción por tarea y estudio</u>	Coefficiente correlación	,187	,271	,216	,355*	,315
	Sig. (bilateral)	,305	,134	,236	,046	,079
	N	32	32	32	32	32

Nota. ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

La fuente “aprendizaje vicario” también proporciona información a los profesores

de estilo Delegador, coincide con sus características pues estos docentes tienden a derivar a sus estudiantes con especialistas cuando no maneja la información que necesitan (Grasha, 1996).

4.4.1.3. Autoeficacia docente colectiva y Estilo de enseñanza

La autoeficacia colectiva que se centra en el docente se relaciona de forma moderada ($\rho=.47$) con el estilo Delegador, aquellos docentes con estas características muestran preocupación por el desarrollo del aprendizaje autónomo en sus estudiantes por los que estarían mostrando una tendencia a centrarse y confiar más en su características propias, como colectivo, para enseñar que en la aplicación pedagógica de actividades que ayuden al proceso de aprendizaje (ver Tabla 75).

Tabla 75

Relación Autoeficacia colectiva y Estilo de enseñanza

Autoeficacia docente	Rho de Spearman	Estilo de enseñanza				
		Experto	Autoridad Formal	Modelo Personal	Facilitador	Delegador
EG	Coefficiente correlación	,139	,208	,221	,271	,259
Autoeficacia Colectiva	Sig. (bilateral)	,447	,254	,224	,134	,153
	N	32	32	32	32	32
D1 Centrada en el profesor	Coefficiente correlación	,309	,294	,275	,309	,473**
	Sig. (bilateral)	,086	,102	,127	,086	,006
	N	32	32	32	32	32
D2 Centrada en el estudiante	Coefficiente correlación	-,222	-,087	-,054	,022	-,273
	Sig. (bilateral)	,222	,635	,769	,905	,131
	N	32	32	32	32	32

Nota. ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

4.4.1.4. Otras variables de autoeficacia y Estilo de enseñanza

Según se nota en la Tabla 76, el estilo Modelo personal es el único que correlaciona con alguna de las otras variables evaluadas en el bloque 4, v5 “influencia en el aprendizaje”, de manera baja ($\rho=.36$), lo que indica que los docentes con estas características son a su vez aquellos que creen más en el rol que cumplen como ascendentes en el aprendizaje de sus alumnos.

Tabla 76

Relación otras variables de Autoeficacia y Estilo de enseñanza

Autoeficacia docente	Rho de Spearman	Estilo de enseñanza				
		Experto	Autoridad Formal	Modelo Personal	Facilitador	Delegador
	Coefficiente correlación	-,149	-,018	,149	,295	,098
<u>OV1 Nivel satisfacción docente</u>	Sig. (bilateral)	,415	,922	,415	,101	,595
	N	32	32	32	32	32
	Coefficiente correlación	,059	-,106	,106	-,063	-,133
<u>OV3 Preparación enseñar asignatura</u>	Sig. (bilateral)	,749	,564	,564	,733	,467
	N	32	32	32	32	32
	Coefficiente correlación	,274	,072	,291	,055	-,041
<u>OV4 Responsable resultados aprendizaje</u>	Sig. (bilateral)	,129	,696	,106	,766	,823
	N	32	32	32	32	32
	Coefficiente correlación	,291	-,047	,362*	,043	,094
<u>OV5 Influencia en aprendizaje</u>	Sig. (bilateral)	,106	,796	,042	,815	,610
	N	32	32	32	32	32
	Coefficiente correlación	,093	-,028	,045	,110	,088
<u>OV6 Apoyo por la institución</u>	Sig. (bilateral)	,612	,880	,809	,547	,632
	N	32	32	32	32	32
	Coefficiente correlación	,283	-,148	,074	,109	,222
<u>OV7 Permanencia en profesión docente</u>	Sig. (bilateral)	,117	,419	,687	,554	,222
	N	32	32	32	32	32

Nota. * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

4.4.2. Relación entre Autoeficacia docente y Satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes

En esta sección se presentan los análisis de correspondencia entre los resultados de Autoeficacia y los puntajes de la encuesta de satisfacción con el desempeño docente aplicada a los estudiantes.

Se aprecia en la Tabla 77 que el 15.6% de los docentes ha obtenido un nivel bajo tanto en autoeficacia como en satisfacción, siendo este porcentaje el que debe participar de un proceso de acompañamiento docente.

Tabla 77

Distribución docente en función de la Autoeficacia y la Satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes

Satisfacción		Autoeficacia			Total
		Bajo	Medio	Alto	
<u>Bajo</u>	Recuento	5	4	1	10
	% del total	15.6%	12.5%	3.1%	31.3%
<u>Medio</u>	Recuento	3	5	5	13
	% del total	9.4%	15.6%	15.6%	40.6%
<u>Alto</u>	Recuento	1	5	3	9
	% del total	3.1%	15.6%	9.4%	28.1%
Total	Recuento	9	14	9	32
	% del total	28.1%	43.8%	28.1%	100.0%

El porcentaje de docentes que ha obtenido una alta autoeficacia y satisfacción está conformado por el 9.4%, sería importante poner en práctica estrategias que les permitan intercambiar experiencias y buenas prácticas docentes, modelar a sus pares, convertirse en entrenadores o posibles evaluadores de desempeño docente. El 75% restante obtiene niveles medios en ambas variables.

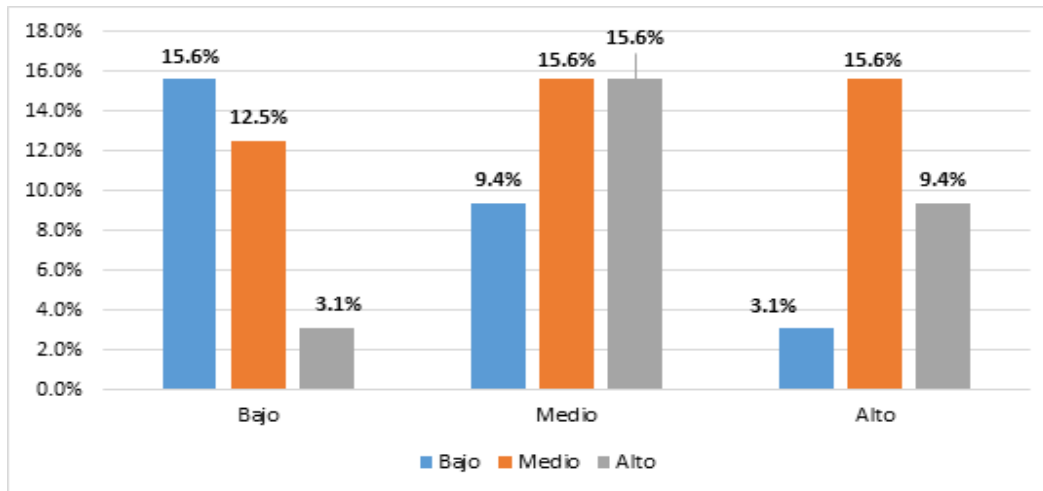


Figura 37. Porcentaje en función de la Autoeficacia y la Satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes

4.4.2.1. Autoeficacia docente individual y satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes

La Tabla 78 muestra que la escala general de Autoeficacia correlaciona de manera significativa pero baja con los ítems 4 “utiliza material didáctico claro y adecuado al tema” ($\rho=.36$) y 5 “al terminar cada clase comprueba el aprendizaje programado” ($\rho=.39$).

Tabla 78

Relación Autoeficacia individual y Satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes

Autoeficacia General	Rho Spearman	Puntaje Total	Satisfacción con el desempeño							
			S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
<u>Puntaje total</u>	Coefficiente Correlación	0.283	0.169	0.331	0.135	,356*	,393*	0.281	0.196	0.253
	Sig. (bilateral)	0.117	0.354	0.064	0.462	0.046	0.026	0.120	0.283	0.162
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32
<u>Planificación enseñanza</u>	Coefficiente Correlación	,357*	0.269	,382*	0.206	,424*	,440*	,362*	0.244	0.344
	Sig. (bilateral)	0.045	0.137	0.031	0.258	0.016	0.012	0.042	0.178	0.054
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32
<u>Implicar activamente alumnos</u>	Coefficiente Correlación	0.174	0.080	0.252	0.092	0.254	0.276	0.193	0.087	0.151
	Sig. (bilateral)	0.341	0.665	0.165	0.615	0.161	0.126	0.290	0.635	0.410
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32
<u>Favorecer Interacción en aula</u>	Coefficiente Correlación	0.198	0.068	0.281	0.073	0.275	0.314	0.170	0.144	0.173
	Sig. (bilateral)	0.276	0.712	0.119	0.693	0.128	0.080	0.351	0.433	0.344
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32
<u>Evaluar aprendizaje</u>	Coefficiente Correlación	0.258	0.151	0.291	0.104	0.322	,374*	0.254	0.171	0.228
	Sig. (bilateral)	0.153	0.411	0.106	0.572	0.072	0.035	0.160	0.350	0.209
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32

Nota. ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

La dimensión “planificación” se relaciona con la escala general de Satisfacción (baja, $\rho=.36$), se puede inferir que los discentes se hallan más satisfechos con el desempeño de los docentes que anticipadamente usan estrategias para planear los diversos aspectos del proceso de enseñanza, esto se relaciona a su vez con los ítems 2, 4, 5 y 6: clases motivadoras y dinámicas (baja, $\rho=.38$); uso de material didáctico (moderada, $\rho=.42$), comprobación del aprendizaje (moderada, $\rho=.44$) y dominio de la materia (baja, $\rho=.36$). La dimensión “evaluación del aprendizaje” también correlaciona de forma baja con el ítem 5 ($\rho=.37$).

Tabla 79

Relación Autoeficacia capacidad y Satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes

Autoeficacia Capacidad	Rho Spearman	Puntaje Total	Satisfacción con el desempeño							
			S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
<u>Puntaje total</u>	Coefficiente Correlación	0.226	0.115	0.286	0.121	0.289	0.307	0.215	0.147	0.197
	Sig. (bilateral)	0.213	0.532	0.113	0.511	0.108	0.088	0.237	0.422	0.280
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32
<u>Planificación enseñanza</u>	Coefficiente Correlación	0.337	0.262	,365*	0.189	,391*	,408*	0.322	0.217	0.333
	Sig. (bilateral)	0.059	0.148	0.040	0.301	0.027	0.020	0.072	0.232	0.063
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32
<u>Implicar activamente a los alumnos</u>	Coefficiente Correlación	0.120	0.004	0.197	0.044	0.185	0.219	0.130	0.057	0.083
	Sig. (bilateral)	0.512	0.982	0.281	0.810	0.311	0.229	0.479	0.756	0.651
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32
<u>Favorecer interacción en aula</u>	Coefficiente Correlación	0.164	0.045	0.253	0.071	0.242	0.273	0.137	0.104	0.130
	Sig. (bilateral)	0.369	0.809	0.163	0.699	0.181	0.130	0.456	0.571	0.479
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32
<u>Evaluar el aprendizaje</u>	Coefficiente Correlación	0.242	0.140	0.291	0.104	0.296	0.318	0.239	0.155	0.201
	Sig. (bilateral)	0.182	0.444	0.106	0.573	0.100	0.076	0.187	0.396	0.271
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32

Nota. ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Si se analiza la subescala “percepciones de capacidad”, se halla (ver Tabla 79), que las correlaciones son similares a las anteriores, la dimensión planificación de la enseñanza correlaciona con los ítems 2 y 4 de forma baja, ($\rho = .37$ y $\rho = .39$), de manera moderada con el ítem 5 ($\rho = .41$).

Tabla 80

Relación Autoeficacia docente-frecuencia y Satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes

Autoeficacia Frecuencia	Rho Spearman	Puntaje Total	Satisfacción con el desempeño							
			S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
	Coefficiente Correlación	0.316	0.222	,356*	0.173	,388*	,426*	0.325	0.241	0.308
Puntaje total	Sig. (bilateral)	0.078	0.222	0.046	0.343	0.028	0.015	0.069	0.184	0.087
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	Coefficiente Correlación	,357*	0.258	,392*	0.215	,429*	,449**	,378*	0.254	0.344
Planificación de enseñanza	Sig. (bilateral)	0.045	0.154	0.027	0.238	0.014	0.010	0.033	0.161	0.054
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	Coefficiente Correlación	0.230	0.161	0.312	0.140	0.320	0.336	0.253	0.148	0.230
Implicar activamente a alumnos	Sig. (bilateral)	0.206	0.380	0.083	0.444	0.074	0.060	0.163	0.418	0.206
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	Coefficiente Correlación	0.222	0.102	0.284	0.078	0.292	0.346	0.204	0.177	0.208
Favorecer Interacción en aula	Sig. (bilateral)	0.223	0.578	0.116	0.670	0.105	0.053	0.262	0.332	0.253
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	Coefficiente Correlación	0.293	0.195	0.310	0.128	,354*	,432*	0.304	0.239	0.285
Evaluar aprendizaje	Sig. (bilateral)	0.104	0.286	0.084	0.486	0.047	0.014	0.091	0.187	0.114
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32

Nota. ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Respecto a la subescala “percepciones de frecuencia” (ver Tabla 80), se hallan similares correlaciones a las de la escala general de autoeficacia y satisfacción y a las de la dimensión “planificación”. Se observa que el ítem 4 correlaciona con la dimensión “evaluación del aprendizaje” (baja, $\rho = .35$).

4.4.2.2. Fuentes de autoeficacia y satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes

Existe correlación significativa baja entre los puntajes generales de las escalas Fuentes de autoeficacia y los resultados de Satisfacción con el desempeño ($\rho=.39$), la dimensión “percepción de las dificultades” correlaciona de manera moderada con todos los ítems de satisfacción (ver Tabla 81).

Tabla 81

Fuentes de autoeficacia y Satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes

Fuentes de autoeficacia	Rho Spearman	Puntaje Total	Satisfacción con el desempeño							
			S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
	Coefficiente Correlación	,394*	,367*	0.337	0.207	,448*	,480**	,419*	0.221	,379*
<u>Puntaje Total</u>	Sig. (bilateral)	0.026	0.039	0.059	0.256	0.010	0.005	0.017	0.225	0.032
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32
<u>Experiencia directa como docente</u>	Coefficiente Correlación	0.067	0.033	0.165	-0.068	0.163	0.185	0.057	-0.072	0.000
	Sig. (bilateral)	0.717	0.857	0.365	0.712	0.372	0.311	0.756	0.696	0.999
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32
<u>Aprendizaje a partir de otros profesores</u>	Coefficiente Correlación	-0.059	0.008	-0.148	-0.225	0.000	0.057	0.014	-0.155	-0.088
	Sig. (bilateral)	0.750	0.967	0.419	0.217	1.000	0.758	0.941	0.396	0.633
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32
<u>Percepción de dificultades</u>	Coefficiente Correlación	,567**	,451**	,527**	,520**	,556**	,542**	,556**	,473**	,564**
	Sig. (bilateral)	0.001	0.010	0.002	0.002	0.001	0.001	0.001	0.006	0.001
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32
<u>Satisfacción por la tarea y el estudio</u>	Coefficiente Correlación	0.238	0.290	0.195	0.157	0.257	0.314	0.199	0.178	0.229
	Sig. (bilateral)	0.190	0.107	0.286	0.390	0.155	0.080	0.274	0.330	0.207
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32

Nota. ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Los estudiantes se hallan más satisfechos con el desempeño de aquel docente que es capaz de percibir estados afectivos propios como las dificultades y emociones negativas, ya que afrontará estados de estrés o ansiedad con el fin de no afectar el rendimiento del

grupo utilizando las estrategias y recursos adecuados al enseñar (Bandura, 1997; citado en Prieto, 2012). El estado de ánimo y el humor afectan la percepción de eficacia docente durante el acto de la enseñanza y facilitan el uso de las destrezas y estrategias necesarias para que este sea óptimo.

El hecho de que los estudiantes otorguen este tipo de retroalimentación (persuasión social) a sus docentes implica que valoran su desempeño, convirtiéndose así en una “experiencia directa de dominio y de aprendizaje vicario” (Bandura, 1977), fuentes que refuerzan la eficacia del profesor y que lo exponen a querer experimentar con nuevas metodologías (Finnegan, 2013).

4.4.2.3. Autoeficacia docente colectiva y satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes

En la Tabla 82, se encuentra que no existe correspondencia significativa entre las dimensiones de la autoeficacia colectiva y las de satisfacción con el desempeño del docente.

Tabla 82***Autoeficacia colectiva y Satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes***

Autoeficacia Colectiva	Rho Spearman	Puntaje Total	<u>Satisfacción con el desempeño</u>							
			S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
	Coefficiente Correlación	-0.030	0.084	-0.032	-0.121	-0.043	0.083	-0.046	-0.164	-0.092
<u>Puntaje Total</u>	Sig. (bilateral)	0.872	0.646	0.862	0.511	0.816	0.651	0.802	0.370	0.617
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	Coefficiente Correlación	-0.158	-0.004	-0.179	-0.197	-0.179	-0.056	-0.170	-0.252	-0.203
<u>Centrada en el profesor</u>	Sig. (bilateral)	0.387	0.982	0.328	0.281	0.326	0.762	0.351	0.165	0.265
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	Coefficiente Correlación	0.114	0.146	0.137	0.043	0.118	0.193	0.124	0.018	0.111
<u>Centrada en el estudiante</u>	Sig. (bilateral)	0.535	0.425	0.454	0.816	0.521	0.291	0.500	0.921	0.547
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32

4.4.2.4. Otras variables de autoeficacia y satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes

Al observar la Tabla 83, se observa que tampoco existen vínculos significativos algunos entre las otras variables de la autoeficacia evaluadas y la satisfacción con el desempeño.

Tabla 83

Otras variables de autoeficacia y Satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes

Otras Variables	Rho Spearmen	Puntaje Total	Satisfacción con el desempeño							
			S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
<u>V1 Satisfacción como docente</u>	Coefficiente	-0.09	-0.09	-0.17	-0.04	-0.07	-0.08	-0.06	-0.08	-0.10
	Correlación									
	Sig. (bilateral)	0.64	0.63	0.37	0.81	0.71	0.68	0.74	0.68	0.59
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32
<u>V3 Preparación enseñar su asignatura</u>	Coefficiente	-0.04	-0.03	-0.09	0.01	-0.04	-0.07	0.00	0.00	-0.01
	Correlación									
	Sig. (bilateral)	0.85	0.88	0.63	0.95	0.82	0.70	1.00	0.98	0.95
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32
<u>V4 Responsable resultados de aprendizaje</u>	Coefficiente	0.11	0.10	0.06	0.15	0.03	0.00	0.09	0.07	0.12
	Correlación									
	Sig. (bilateral)	0.55	0.60	0.77	0.40	0.85	0.99	0.63	0.71	0.53
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32
<u>V5 Influencia de docencia en aprendizaje</u>	Coefficiente	0.11	0.10	0.11	0.11	0.07	0.03	0.18	0.03	0.08
	Correlación									
	Sig. (bilateral)	0.53	0.57	0.54	0.54	0.72	0.87	0.32	0.87	0.66
	N	32	32.00	32.00	32.00	32.00	32.00	32.00	32.00	32.00
<u>V6 Apoyo por la institución</u>	Coefficiente	0.06	0.11	0.06	0.00	-0.04	0.00	0.17	0.04	0.07
	Correlación									
	Sig. (bilateral)	0.73	0.54	0.73	1.00	0.84	1.00	0.36	0.82	0.69
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32
<u>V7 Permanencia en la profesión</u>	Coefficiente	-0.09	-0.09	-0.10	-0.14	-0.12	-0.06	-0.08	-0.13	-0.12
	Correlación									
	Sig. (bilateral)	0.64	0.62	0.59	0.43	0.52	0.74	0.65	0.48	0.51
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32

4.4.3. Relación entre Estilo de enseñanza y Satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes

Por último, en este punto se presentan los análisis relacionales entre los diversos Estilos de enseñanza y los resultados de la Satisfacción con el desempeño de los docentes. El porcentaje más alto, 18.8%, corresponde a los docentes cuyo estilo es el Facilitador y poseen un grado medio de satisfacción, los docentes de este estilo cuentan con características de presagio y proceso que explican este resultado pues suelen ser flexibles, dan importancia a la naturaleza de la interacción entre docente y alumnos, se enfocan en las necesidades y metas de sus estudiantes, crean ambientes democráticos y además usan diversas metodologías para enseñar y desarrollar habilidades de pensamiento (Grasha 1996).

Se observa que el estilo Delegador, no presenta docentes con un resultado en satisfacción alto; los profesores con Autoridad formal solo presentan docentes con un grado de satisfacción medio (3.1%) a diferencia de los estilos Experto, Modelo personal y Facilitador que presentan porcentajes en los tres niveles (ver Tabla 84).

Tabla 84

Distribución docente en función del Estilo de enseñanza y el grado de Satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes

Estilo de enseñanza		Satisfacción con el desempeño			Total
		Bajo	Medio	Alto	
<u>Experto</u>	Recuento	3	1	1	5
	% del total	9.4%	3.1%	3.1%	15.6%
<u>Autoridad Formal</u>	Recuento	0	1	0	1
	% del total	0.0%	3.1%	0.0%	3.1%
<u>Modelo personal</u>	Recuento	4	4	5	13
	% del total	12.5%	12.5%	15.6%	40.6%
<u>Facilitador</u>	Recuento	1	6	3	10
	% del total	3.1%	18.8%	9.4%	31.3%
<u>Delegador</u>	Recuento	2	1	0	3
	% del total	6.3%	3.1%	0.0%	9.4%
Total	Recuento	10	13	9	32
	% del total	31.3%	40.6%	28.1%	100.0%

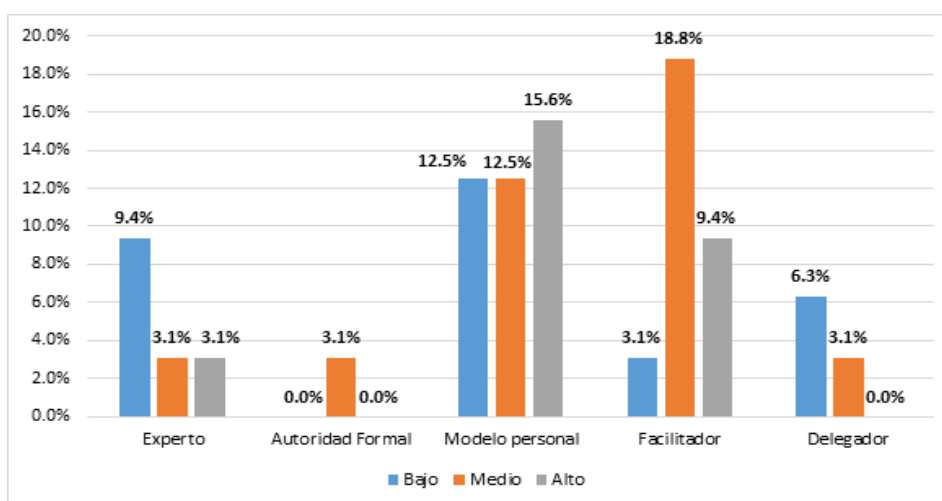


Figura 38. Porcentaje docente en función del Estilo de enseñanza y el grado de Satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes

En la Tabla 85, se observa que el estilo Delegador correlaciona de forma significativa negativa y baja con los resultados de la Satisfacción general, ($\rho=-.38$). Esto nos indica que los estudiantes se hallan menos satisfechos con el desempeño de los docentes de estilo Delegador pues perciben poco apoyo, dado que este tipo de docente brinda autonomía en el aprendizaje y los estudiantes de primeros ciclos aún no se hallan en algunos casos preparados para este tipo de interacción (Grasha, 1996). El estilo Experto correlaciona también de manera significativa y negativa con el ítem 3 “fomenta y acompaña el trabajo en equipo” ($\rho=-.38$), lo que es característico de su forma de enseñar ya que suelen brindar información detallada pero no se preocupan de establecer relaciones interpersonales (Grasha, 1996), lo que significa que cuanto más Delegador o Experto sea un docente tendrá menos puntaje en satisfacción.

Tabla 85

Relación Estilo de enseñanza y Satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes

Estilo Enseñanza	Rho Spearman	Puntaje Total	Satisfacción con el desempeño							
			S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
<u>Experto</u>	Coefficiente Correlación	-0.296	-0.325	-0.273	-.382*	-0.245	-0.138	-0.254	-0.299	-0.273
	Sig. (bilateral)	0.1	0.07	0.13	0.031	0.177	0.451	0.161	0.097	0.13
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32
<u>Autoridad Formal</u>	Coefficiente Correlación	-0.128	-0.056	-0.125	-0.125	-0.102	-0.039	-0.056	-0.058	-0.069
	Sig. (bilateral)	0.485	0.76	0.496	0.495	0.58	0.834	0.76	0.754	0.705
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32
<u>Modelo Personal</u>	Coefficiente Correlación	0.01	0.032	-0.007	-0.072	0.087	0.125	0.093	-0.089	-0.004
	Sig. (bilateral)	0.955	0.864	0.971	0.694	0.635	0.496	0.613	0.627	0.982
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32
<u>Facilitador</u>	Coefficiente Correlación	0.107	0.111	0.016	0.135	0.157	0.184	0.066	0.184	0.095
	Sig. (bilateral)	0.561	0.545	0.932	0.461	0.391	0.314	0.72	0.314	0.605
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32
<u>Delegador</u>	Coefficiente Correlación	-.381*	-0.29	-.384*	-.384*	-0.34	-0.223	-0.295	-0.332	-.389*
	Sig. (bilateral)	0.031	0.107	0.03	0.03	0.057	0.221	0.101	0.063	0.028
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32

Nota. * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Al analizar las correlaciones existentes entre la autoeficacia docente, el estilo de enseñanza y la satisfacción del estudiante con el desempeño de sus docentes, se halla que no existe nexo entre las tres variables al utilizar la fórmula de regresión lineal múltiple (ninguna variable fue incluida en el modelo).

CAPÍTULO V. PROPUESTA DE SOLUCIÓN

“La mejora no se improvisa, por el contrario, se diseña, se planifica o anticipa” (Radic, 2017, p. 139)

Dados los resultados del estudio y la inspección de la literatura realizada, se considera como propuesta de solución la presentación de un “proyecto de cursos de formación docente”, pues se ha observado que existen relaciones entre la autoeficacia docente y la satisfacción del estudiante con el desempeño del docente; los estilos de enseñanza y la satisfacción del estudiante y finalmente entre la autoeficacia docente y los estilos de enseñanza.

Tanto la autoeficacia y los estilos de enseñanza al estar conformados por creencias van a influir en la dinámica de la enseñanza-aprendizaje, por lo que son temas que deben ser desarrollados como parte de la formación profesional del docente inicial (inducción) y continua, ya que de ellos dependerá el cambio en el pensamiento de los profesores sobre la adquisición de conocimientos pedagógicos y didácticos para la mejora de su desempeño (y de desarrollo personal inclusive), “capacitar a un docente en metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje requiere asegurar de que ha incorporado la creencia de que esos cambios son significativos y necesarios” (Solís, 2015, p. 238).

Es factible conocer estos niveles de autoeficacia y el estilo de enseñanza si se considera su evaluación durante la formación docente o en el proceso de selección docente.

El modificar la autoeficacia y el estilo de enseñanza dependerá de la retroalimentación recibida acorde a los resultados de su evaluación y la adopción de un plan de mejora en los que el compromiso con la profesionalización y la autorreflexión sean los pilares, es decir un acompañamiento docente continuo. De esta manera los docentes

modificarán sus prácticas educativas, lo que podrá observarse en las percepciones de satisfacción de los estudiantes con el desempeño de sus docentes al ser encuestados. Las relaciones halladas entre las variables estudiadas, se observan mejor representadas en la Figura 39 y sustentan el porqué de la elección de esta solución.



Figura 39. *Relación entre la Autoeficacia, Estilo de enseñanza, la Satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes y la propuesta de solución*

A continuación se presentan los propósitos de la propuesta.

5.1. Objetivos

5.1.1. Objetivo general

Diseñar y proponer un plan de formación docente de una institución de educación superior para elevar la calidad educativa y la satisfacción de los clientes internos como externos.

5.1.2. Objetivos específicos

1. Diseñar y proponer un plan de formación docente inicial.
2. Diseñar y proponer un plan de formación docente continua.
3. Incrementar la mejora del desempeño profesional y personal de los profesores para que se alineen con los objetivos institucionales.
4. Elevar la satisfacción con el servicio educativo de los clientes internos y externos.

5.2. Actividades

Las actividades a realizar se hallan en función de los objetivos.

5.2.1. Etapa 1: Planificación

En esta etapa los miembros de la comunidad educativa reflexionan y evalúan el proceso de formación docente que se realiza en la institución y la coherencia con los lineamientos estratégicos institucionales, el contexto, sus recursos, etc. Se identifican las estrategias y recursos, se desarrollan herramientas, instrumentos, etc. se implementa todo lo necesario para la ejecución del Plan.

5.2.1.1. Jornada de Diagnóstico

Identificar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de las actividades de formación docente de la institución, estrategias y recursos.

5.2.1.2. Jornada Construcción del Plan de formación docente

Reestructurar el modelo ya existente en la institución. Analizar y discutir la propuesta.

5.2.1.3. Presentación del Plan de formación docente.

5.2.2. Etapa 2: Implementación

En esta etapa se ejecuta el plan de formación docente. El proceso de Formación docente se subdivide en Inicial y Continuo y se compone de actividades consideradas necesarias para la profesionalización docente. En la formación continua se proponen los siguientes módulos de formación: Desarrollo general, Planificación, Implicación, Interacción y Evaluación, en donde se hallan agrupados los talleres o cursos en función a los contenidos, se basan en los resultados de nuestro estudio y la investigación de la literatura especializada, es decir cada módulo desarrollará las estrategias didácticas que se evaluaron al aplicar el instrumento que mide Autoeficacia docente (Prieto, 2012). Estos

cursos o talleres pueden ser virtualizados y solo algunos serían presenciales. Los docentes en función de sus resultados de desempeño y con el acompañamiento pedagógico respectivo pueden construir sus planes de mejora e ir participando de estas actividades a lo largo del tiempo.

5.2.2.1. Formación docente inicial

La institución brinda cursos a aquellos docentes que se inician en la enseñanza para facilitar competencias docentes, personales así como su inserción laboral, para ello son necesarios:

5.2.2.1.1. Inducción Institucional

Informar sobre los lineamientos estratégicos institucionales: misión, visión valores, aspectos administrativos y sobre las áreas y servicios de la institución.

5.2.2.1.2. Plataforma virtual y recursos

Informar y capacitar en el uso de la plataforma virtual y los recursos para los docentes: Biblioteca, etc.

5.2.2.1.3. Modelo educativo

Informar sobre el modelo educativo, la estructura de la sesión de aprendizaje y el perfil del egresado.

5.2.2.1.4. Integración docente

Integrar a los miembros del cuerpo docente a través del aprendizaje experiencial.

Asignar un peer coach a los nuevos docentes.

5.2.2.2. Formación docente continua

Cursos permanentes que brinda la institución para actualizar los conocimientos y saberes necesarios para mejorar como profesional de la enseñanza.

Módulo Desarrollo General

5.2.2.2.1. Autoeficacia docente

Identificar y reflexionar acerca de las creencias sobre la propia capacidad para poner en práctica múltiples estrategias y tener éxito en la enseñanza, a nivel individual y colectivo.

5.2.2.2.2. Estilos de enseñanza y de aprendizaje

Identificar los patrones de necesidades, creencias y comportamientos que los docentes y estudiantes muestran en el aula y que afectan la enseñanza.

5.2.2.2.3. Liderazgo personal, Motivación y Trabajo en equipo

Identificar conceptos de liderazgo, motivación y pensamiento positivo y trabajo en equipo.

Desarrollar habilidades de liderazgo, motivación para potenciar el trabajo en equipo coordinado y colaborativo, considerando los valores institucionales y personales.

5.2.2.2.4. Comunicación y mediación de conflictos

Identificar conceptos y elementos de la comunicación y la mediación de conflictos.

Desarrollar actitudes y habilidades para identificar, manejar, mediar y resolver conflictos de una forma asertiva.

5.2.2.2.5. Manejo del estrés

Identificar factores de estrés y estrategias para su afrontamiento. Construir una estrategia personal para el manejo del estrés.

5.2.2.2.6. Ética docente

Analizar y reflexionar sobre la ética y los valores en la profesión docente.

5.2.2.2.7. Publicación de Artículos Científicos

Conocer el proceso de escritura de artículos científicos, sus reglas de redacción.

5.2.2.2.8. Movilidad docente y redes académicas

Analizar las oportunidades y ventajas de la movilidad docente en la Educación Superior: programas, becas. Analizar la conveniencia de crear Redes Académicas.

Módulo Planificación

5.2.2.2.9. Didáctica universitaria

Conocer, aplicar y utilizar conocimientos didácticos para docentes no pedagogos:
Planificación de sesiones de aprendizaje, estrategias, técnicas y recursos didácticos, evaluación del aprendizaje y encuadre académico.

5.2.2.2.10. Diseño de Proyectos Curriculares

Identificar conceptos, fundamentos, funciones, tipos, estructura y elementos de un currículo. Planificar y organizar un currículo a partir del análisis del entorno educativo y la toma de decisiones.

5.2.2.2.11. Modelo Educativo

Identificar componentes e indicadores del Modelo Educativo. Aplicar el Modelo Educativo.

5.2.2.2.12. Enfoque basado en Competencias

Analizar principios y conceptos del enfoque de Competencias Profesionales. Sistematizar y Aplicar el enfoque al diseño curricular en la enseñanza superior universitaria. Identificar los elementos didácticos para la enseñanza y evaluación basada en competencias y los nuevos roles docentes.

5.2.2.2.13. Aplicación del E-Learning

Diseñar aulas virtuales usando herramientas tecnológicas del e-learning.

Módulo Implicación

5.2.2.2.14. Herramientas cognitivas

Identificar herramientas cognitivas para la resolución de problemas. Aplicar la metodología “infusing thinking”, para enseñar destrezas del pensamiento (crítico, creativo y/o metacognitivo) integradas con los contenidos.

5.2.2.2.15. Técnicas participativas y dinámicas de grupo para el aprendizaje

Identificar técnicas y dinámicas e incorporarlas en la práctica docente para fomentar diferentes formas de adquirir conocimiento (análisis, reflexión y un cambio de actitud).

5.2.2.2.16. Competencia en comunicación oral y escrita

Identificar estrategias de comunicación oral y escrita y desarrollar habilidades en los estudiantes. Fomentar la práctica de las presentaciones efectivas, manejo de la voz y el espacio, storytelling, redacción, etc.

5.2.2.2.17. Gamificación

Identificar y usar principios y estrategias del juego en las sesiones de clase para promover la motivación y aprendizaje.

5.2.2.2.18. Metodologías activas

Identificar las metodologías que permiten aprender al alumnado de manera activa para aplicarlas en las actividades académicas: Aula invertida, ABP, AB Proyectos, AB Retos, Método de casos, Aprendizaje servicio, aprendizaje cooperativo y colaborativo, etc.

Módulo Interacción

5.2.2.2.19. Comunicación y Aprendizaje

Motivar el empleo adecuado de los elementos de la comunicación que participan en el proceso educativo, para disminuir las barreras entre estudiantes y docentes.

5.2.2.2.20. Tutoría universitaria integral

Analizar el rol de la Tutoría como un elemento para la formación integral del alumno.

Identificar los modelos de acción tutorial, ámbitos, competencias del docente tutor, procesos y condiciones de la tutoría, problemáticas comunes, herramientas y evaluación de la tutoría.

5.2.2.2.21. Relación docente-estudiante

Reflexionar sobre las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Identificar estrategias para relacionarse de manera efectiva y crear un clima de clase positivo.

5.2.2.2.22. Características discentes

Identificar las características y diferencias individuales de los estudiantes en términos de desarrollo cognitivo, social, afectivo, etc. para un adecuado vínculo docente – estudiante.

5.2.2.2.23. Inteligencia emocional y enseñanza- aprendizaje

Proporcionar elementos para desarrollar la práctica docente basada en la Inteligencia Emocional.

Módulo Evaluación

5.2.2.2.24. Diagnóstico de Necesidades de Formación

Identificar las necesidades de formación docente.

5.2.3.2.25. Evaluación del Aprendizaje

Proporcionar herramientas para desarrollar mecanismos y estrategias de evaluación que permitan comprobar el Aprendizaje. Identificar y desarrollar instrumentos de evaluación.

5.2.3.2.26. Autoevaluación de la actividad docente

Analizar si posee las competencias de un docente universitario. Reflexionar y evaluar su actividad docente para tomar decisiones y mejorar su desempeño profesional.

5.2.3.2.27. Evaluador de Desempeño Docente

Formar evaluadores del desempeño profesional del docente universitario acordes a los indicadores propuestos por la institución: dominio disciplinar, didáctico, responsabilidad administrativa, satisfacción del estudiante con su desempeño. Identificar conceptos, métodos de evaluación del desempeño, herramientas e instrumentos, consideraciones éticas.

5.2.3.2.28. Plan de mejora docente

Construir una estrategia personal para desarrollar su plan de mejora basado en los resultados de la valoración de su desempeño como docente y en otros aspectos profesionales y personales. Potenciar los aspectos positivos y optimizar lo necesario.

A continuación, se desarrolla un ejemplo-tipo de los talleres que se proponen en el plan de formación docente y que se relacionan con dos de las variables de estudio.

Taller de Autoeficacia docente		
Duración: 12 horas	Sesiones: 04	Público objetivo: Docentes
Objetivo: Identificar y reflexionar acerca de las creencias sobre la propia capacidad para poner en práctica diversas estrategias y tener éxito en la enseñanza, a nivel individual y colectivo.		
Sesión	Contenido	
Sesión 01	Autoeficacia: conocimientos previos; Propuesta de A. Bandura: fuentes y efectos (exceso, defecto y equilibrio).	
Sesión 02	Identificación de la autoeficacia docente, creencias.	
Sesión 03	Ejercicios de autoconocimiento y reflexión.	
Sesión 04	Autoeficacia en las estrategias de enseñanza	

Taller de Estilos de enseñanza		
Duración: 12 horas	Sesiones: 04	Público objetivo: Docentes
Objetivo: Identificar los patrones de necesidades, creencias y comportamientos que los docentes y estudiantes muestran en el aula y que afectan la enseñanza.		
Sesión	Contenido	
Sesión 01	Estilos de enseñanza: conocimientos previos; Propuesta de A. Grasha.	
Sesión 02	Identificación del estilo de enseñanza y aprendizaje, creencias.	
Sesión 03	Ejercicios de autorreflexión: roles, arquetipos, metáforas, tipos psicológicos, modelo Prochaska aplicado.	
Sesión 04	Aplicación de la propuesta al planificar una sesión de clase, adopción de métodos de enseñanza.	

Figura 40. Ejemplos de talleres

5.2.3. Etapa 3: Evaluación

Se evalúa el impacto y el logro de los objetivos a través de indicadores meta. Se debe promover la reflexión para un mejoramiento continuo. La actividad planificada es:

5.2.3.1. Jornada de análisis de resultados

Analizar los resultados y elaborar resúmenes ejecutivos sobre el proceso llevado a cabo para implementar el plan de formación docente

5.3. Cronograma de ejecución

Se plantea el siguiente cronograma para llevar a cabo la ejecución de la propuesta.

5.4. Análisis costo-beneficio

Tabla 87

Presupuesto

ACTIVIDADES / MESES	Horas	Costo por horas	Cant. eventos	Total
5.2.1. Etapa de iniciación				
5.2.1.1. Jornada de Diagnóstico	8	100	1	800
5.2.1.2. Jornada Construcción del Plan de formación docente	8	100	1	800
5.2.1.3. Presentación del Plan de formación docente	2	100	1	200
5.2.2. Etapa de implementación				
5.2.2.1. Formación docente inicial				
5.2.2.1.1. Inducción Institucional	4	100	2	800
5.2.2.1.2. Plataforma virtual y recursos	4	100	2	800
5.2.2.1.3. Modelo educativo	4	100	2	800
5.2.2.1.4. Integración docente	8	100	2	1600
5.2.2.2. Formación docente continua				
<i>Módulo Desarrollo General</i>				
5.2.2.2.1. Autoeficacia docente	12	100	2	2400
5.2.2.2.2. Estilos de enseñanza y aprendizaje	12	100	2	1200
5.2.2.2.3. Liderazgo personal, Motivación y Trabajo en equipo	12	100	2	1200
5.2.2.2.4. Comunicación y mediación de conflictos	12	100	2	1200
5.2.2.2.5. Manejo del estrés	12	100	2	1200
5.2.2.2.6. Ética docente	8	100	2	800
5.2.2.2.7. Publicación de Artículos Científicos	12	100	1	1200
5.2.2.2.8. Movilidad docente y redes académicas	4	100	1	400
<i>Módulo Planificación</i>				
5.2.2.2.9. Didáctica universitaria				
5.2.2.2.10. Diseño de Proyectos Curriculares	12	100	2	2400
5.2.2.2.11. Modelo Educativo	8	100	2	800
5.2.2.2.12. Enfoque basado en Competencias	12	100	2	1200
5.2.2.2.13. Aplicación del E-Learning	12	100	2	1200
<i>Módulo Implicación</i>				
5.2.2.2.14. Herramientas cognitivas	12	100	2	2400
5.2.2.2.15. Técnicas participativas y dinámicas de grupo	12	100	2	1200
5.2.2.2.16. Competencia en comunicación oral y escrita	12	100	2	1200
5.2.2.2.17. Gamificación	12	100	2	1200
5.2.2.2.18. Metodologías activas	12	100	2	1200
<i>Módulo Interacción</i>				
5.2.2.2.19. Comunicación y Aprendizaje	12	100	2	2400
5.2.2.2.20. Tutoría universitaria integral	12	100	2	1200
5.2.2.2.21. Relación docente-estudiante	12	100	2	1200
5.2.2.2.22. Características discentes	12	100	2	1200
5.2.2.2.23. Inteligencia emocional y enseñanza- aprendizaje	12	100	2	1200
<i>Módulo Evaluación</i>				
5.2.2.2.24. Diagnóstico de Necesidades de Capacitación	8	100	1	800
5.2.2.2.25. Evaluación del Aprendizaje	12	100	2	1200
5.2.2.2.26. Autoevaluación de la actividad docente	8	100	1	800
5.2.2.2.27. Evaluador de Desempeño Docente	12	100	2	1200
5.2.2.2.28. Plan de mejora docente	2	100	1	200
5.2.3. Etapa de Evaluación				
5.2.3.1. Jornada de análisis de resultados	4	100	1	400
			Total	40000
			IGV	7200
				47200

El costo del proyecto es resultado de la inversión total al ejecutar el plan de formación, docente por la universidad. Abarca diversas actividades, cuyo valor ha sido

estimado en función a la oferta y demanda del mercado. La propuesta de solución tiene un costo que asciende a la suma total de 47200.00 Nuevos soles.

El beneficio esperado consiste en que permitirá solucionar la problemática hallada en la institución evaluada y concuerda con el fortalecimiento de la calidad exigido por la SINEACE, en las dimensiones Gestión estratégica (Factor 3: aseguramiento de la calidad) y Formación integral (Factor 5: gestión docente); con el proceso de gestión de la calidad de la Enseñanza- Aprendizaje de la institución denominado “Gestión y promoción docente” (ver Anexos S y T); así como con el pilar Calidad del Plan estratégico institucional 2020-2024, específicamente en el área de Gestión Docente, cuyo objetivo es “asegurar un desempeño óptimo del docente de acuerdo al enfoque de formación por competencias” y en el área de Servicios ofrecidos, que tiene como propósito asegurar la calidad de estos mediante diversas actividades, entre las que se encuentran la aplicación de encuestas de satisfacción a los usuarios.

Por ello esta propuesta contribuirá a elevar la calidad del servicio educativo y al desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas profesionales y personales de los miembros docentes de la comunidad educativa; esta mejora se verá reflejada en las percepciones de satisfacción estudiantil, en la retención, la lealtad y la satisfacción de las expectativas y las necesidades de los grupos interesados, siendo el beneficio mayor que el costo.

“Si queremos contribuir al aumento de la calidad de la enseñanza, los procedimientos que adoptemos han de ser cuidadosamente elaborados para que sirvan a los propósitos docentes como instrumento de desarrollo de las capacidades profesionales o de identificación de necesidades de formación” (Moreira y Santos, 2016, p. 21).

CONCLUSIONES

Primera: No existe relación entre las tres variables autoeficacia docente, el estilo de enseñanza y la satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes. Existen relaciones significativas (bajas y moderadas) tanto positivas como negativas entre la Autoeficacia docente y el Estilo de enseñanza, entre la Autoeficacia docente y la Satisfacción del estudiante con el desempeño docente y entre el Estilo de enseñanza y la Satisfacción del estudiante con el desempeño docente.

Segunda: El nivel de Autoeficacia docente se encuentra en la categoría media, agrupa al 44% de profesores. Los docentes se perciben más eficaces en las estrategias didácticas de “Planificación de la enseñanza” y menos eficaces en la “Implicación activa” de los estudiantes en su aprendizaje, las primeras se refieren según Prieto (2012) a aquellas esenciales para dar coherencia al proceso de enseñanza-aprendizaje como la definición de los objetivos de aprendizaje, la selección de contenidos, decisiones metodológicas sobre las actividades y la evaluación, etc., las segundas son las que favorecen la contribución de los alumnos en la construcción de su aprendizaje. Los profesores evaluados construyen sus creencias a partir de la fuente de autoeficacia “logros de ejecución” o experiencia directa, que permite interpretar el éxito o el fracaso y brinda evidencia real de lo que se puede o no lograr; más no están considerando los “estados de activación emocional”, que son aquellos que informan sobre los cambios fisiológicos y emocionales ante una situación y que influyen en la interpretación, recuerdo de los hechos y uso de las destrezas (Bandura, 1986). Poseen una autoeficacia docente colectiva que se centra en el profesor, relacionada a sus características psicológicas y no a conocimiento pedagógico y perciben poco eficaces al enseñar a sus colegas.

Tercera: El Estilo de enseñanza primario en el que se agrupa la mayor cantidad de docentes es el Modelo personal, con un 41%. Este estilo considera que es un ejemplo para los estudiantes, muestra como pensar y comportarse. Tiende a supervisar, guiar y dirigir el cómo hacer las cosas y a motivar a los alumnos a emular su propio comportamiento (Grasha, 1996). Los docentes evaluados se caracterizan por cumplir con el “logro de metas y objetivos específicos del curso” y considerar que no deben “exigir altos estándares de desempeño en clase” a sus estudiantes, esta creencia debe modificarse pues se contrapone a la noción de calidad.

Cuarta: El nivel de Satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes se halla en la categoría media, agrupa al 41%. Los estudiantes perciben que se hayan más satisfechos, es decir han coincidido sus expectativas con su experiencia (Kotler, 2013; Surdez, Sandoval y Lamoyi, 2018) con relación a los docentes que demuestran “dominio de lo que enseñan” y se perciben menos satisfechos con los que no “comprueban el aprendizaje al finalizar la clase”, ambos son criterios de proceso, que agrupan las acciones de docentes y estudiantes en el aula, los aspectos pedagógicos, etc. (Dunkin y Biddle, 1974) y que suelen influir en la evaluación de la satisfacción con la eficacia de un docente (García y Medécigo, 2014).

Quinta: Existe una relación significativa baja entre la Autoeficacia docente y los Estilos de enseñanza. Al respecto, el estilo Facilitador, caracterizado por enfatizar en la interacción con los estudiantes y poner en práctica diversas metodologías para facilitar el aprendizaje (Grasha, 1996), se relaciona de manera positiva y baja con las estrategias didácticas de “planificación”, “evaluación del aprendizaje” e “implicación activa”. También se vincula con la fuente de autoeficacia “activación de estados emocionales”. El estilo Modelo

personal se relaciona de manera moderada con las estrategias didácticas de “implicación activa”. También se vincula con la fuente de autoeficacia “aprendizaje vicario”, que es la que nos permite obtener información sobre la propia eficacia al observar y comparar la propia conducta y sus consecuencias, con la de un modelo similar a uno mismo (Bandura, 1996). Los docentes Delegadores, quienes son los que suelen brindar mayor libertad y autonomía y suelen estar disponibles como un medio de consulta (Grasha, 1996), se relacionan de manera positiva y baja con la Autoeficacia colectiva “centrada en el docente”.

Sexta: Existe una relación significativa baja entre la Autoeficacia docente y la Satisfacción del estudiante con el desempeño docente. Al respecto, los estudiantes se hallan más satisfechos con los docentes que usan estrategias para “planificar la enseñanza” y “evaluar el aprendizaje”, en especial con aquellos que “usan material didáctico adecuado” y que “comprueban el aprendizaje al finalizar la clase”, los que son criterios de proceso.

El 15.6% de los docentes ha obtenido una categoría baja tanto en autoeficacia como en satisfacción, este grupo necesita un plan de mejora y acompañamiento docente. El 9.4% tiene una categoría alta en ambas variables, este grupo puede acompañar a sus pares docentes e intercambiar buenas prácticas de enseñanza.

Séptima: Existe una relación significativa negativa y baja entre los Estilos de enseñanza y la Satisfacción del estudiante con el desempeño de los docentes. Al respecto el estilo Delegador correlaciona de forma significativa negativa y baja con los resultados de la satisfacción, lo que significa que cuanto más Delegador sea un docente tendrá menos puntaje en satisfacción. El Estilo Experto, se vincula de manera significativa y baja con la estrategia “fomenta y acompaña el trabajo en equipo”, es decir no suele poner en práctica esta estrategia (Grasha, 1996), un criterio de presagio, pues se relaciona con las

características del docente, sus experiencias, formación y otros elementos (creencias, actitudes, inteligencia, motivación, etc.) que influyen en la percepción de satisfacción (Dunkin y Biddle, 1974; García y Medécigo, 2014).

RECOMENDACIONES

A partir de los resultados y las conclusiones anteriores, se indican las siguientes recomendaciones:

Primera: Se sugiere realizar el estudio con metodologías mixtas para identificar relaciones entre las tres variables que quizá no se han observado con los métodos cuantitativos, si fueran de este enfoque, procurar que sean de alcance explicativo, además procurar una muestra probabilística, para obtener comportamientos normales de las variables de estudio y poder aplicar estadísticos paramétricos. Considerar las conclusiones de este trabajo como hipótesis previas para futuras investigaciones.

Segunda: Continuar con la identificación de las creencias de autoeficacia docente relacionadas al manejo de estrategias didácticas de planificación, interacción, evaluación y sobre todo implicación activa, desarrollar capacitaciones para modificarlas o potenciarlas. Así mismo fomentar el progreso de la inteligencia emocional (reconocimiento de emociones) para una adecuada gestión emocional que fortalezca los vínculos con los estudiantes y que evite el cansancio emocional y la despersonalización de la enseñanza. Desarrollar actividades para desarrollar la colegialidad docente y una cultura de colaboración para mejorar su percepción como colectivo docente eficaz.

Tercera: Continuar con la evaluación de los Estilos de enseñanza, aplicar el modelo integral propuesto por Grasha (realizar también la evaluación de los estilos de aprendizaje) y desarrollar actividades para diversificar los estilos de enseñanza, tomando en cuenta que ninguno es mejor que otro y que su adopción dependerá del contexto presentado en el aula.

Cuarta: Reforzar en los docentes la planificación de las sesiones de aprendizaje y la puesta en práctica de todos los momentos de la sesión especialmente la comprobación de los logros esperados, para incrementar la satisfacción del estudiante con el desempeño docente. Capacitar en aspectos didácticos y curriculares. Continuar con la evaluación de la satisfacción previa mejora de los criterios o indicadores de la encuesta de satisfacción considerando la perspectiva teórica de “contexto, proceso, presagio y producto” de Dunkin y Biddle (1974).

Quinta: Exponer a los docentes a situaciones, individuales y colectivas, de experiencia de dominio, aprendizaje vicario y persuasión verbal, proporcionándoles tareas de diverso nivel de esfuerzo, dificultad y en contextos diferentes; la observación de modelos y la auto-observación del propio desempeño mediante la reflexión y el cuestionamiento sobre la propia eficacia, así como mensajes sobre su accionar de parte de modelos, para generar cambios en sus creencias, actitudes y prejuicios y la adopción de las diversas estrategias didácticas.

Sexta: Realizar procesos de formación y acompañamiento con los docentes con niveles bajos en autoeficacia (estrategias didácticas) y satisfacción y un seguimiento personalizado de las mejoras individuales a lo largo del tiempo. Los docentes con altos resultados pueden acompañar a sus pares docentes e intercambiar buenas prácticas.

Séptima: Realizar procesos de formación y acompañamiento docente para reflexionar sobre las ventajas y desventajas de cada estilo de enseñanza y minimizar las consecuencias a través de la práctica de estrategias alternativas, lo que permitirá obtener mejores resultados en las evaluaciones de satisfacción con su desempeño realizadas por los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Akbari, R. y Tavassoli, K. (2011). Teacher efficacy, burnout, teaching style, and emotional intelligence: possible relationships and differences [Eficacia docente, agotamiento, estilo de enseñanza e inteligencia emocional: posibles relaciones y diferencias]. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 14(2), 31-61. Recuperado de: <https://n9.cl/7xfgp>
- Álvarez, J; Chaparro, E. y Reyes, D. (2014). Estudio de la satisfacción de los estudiantes con los servicios educativos brindados por instituciones de educación superior del Valle de Toluca. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 5-26. Recuperado de <https://n9.cl/o6c8>
- American Psychological Association. (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association*, (3ª ed.). Editorial El Manual Moderno S.A. de C.V.
- Arguedas, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 63-78. Recuperado de: <https://n9.cl/khyka>
- Arias, W. y Carrasco, A. (2018). Estilos de enseñanza e involucramiento en el trabajo en docentes de una universidad privada de Arequipa (Perú). *Av. psicol.* 26(1), 41-56. Recuperado de <https://n9.cl/q83x>
- Bakieva, M. (2011). Colegialidad docente: una evidencia de Validación de Constructo para el diseño de un instrumento de evaluación. Trabajo de Master. Universitat de Valencia. Recuperado de: <https://n9.cl/0eqrt>
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change* [Autoeficacia: hacia una teoría unificadora del cambio de comportamiento]. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215. Recuperado de: <https://n9.cl/wkhn>

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control [Autoeficacia: el ejercicio del control]. New York: W. H. Freeman and Company. Recuperado de:
<https://n9.cl/eq5dn>
- Briesmaster, M y Briesmaster-Paredes, J. (2015). The relationship between teaching styles and NNPSETs' anxiety levels. [La relación entre los estilos de enseñanza y los niveles de ansiedad de los NNPSET]. *System*, 49, 145-156. doi:
<http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2015.01.012>
- Bustamante, E; Bustamante, F; González, G. y Bustamante, L. (2017). Autoeficacia docente de profesores de la Escuela de Bioanálisis de la Universidad de Carabobo. *EDUMECENTRO*, 9(4), 19-32. Recuperado de <https://n9.cl/wdf2n>
- Bustos, C. (2012). Creencias docentes y uso de nuevas tecnologías de la información y comunicación en profesores de cinco establecimientos chilenos de educación básica y media. *Univ. Psychol*, 11(2), 511-521. Recuperado de <https://n9.cl/qri3b>
- Cabero, J; Llorente, M. y Morales, J. (2018). Evaluación del desempeño docente en la formación virtual: ideas para la configuración de un modelo. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 261-279. Recuperado de:
<http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.17206>
- Camargo, Á (2015). *El estilo de enseñanza: Una mirada comunicativa, discursiva y didáctica en el aula de ciencias naturales*. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <https://n9.cl/3h86o>
- Camargo, Á. y Hederich, C. (2007). El estilo de enseñanza. Un concepto en búsqueda de precisión. *Pedagogía y Saberes*, 26, 31-40. doi:
<https://doi.org/10.17227/01212494.26pys31.40>
- Cañadas, I. y Sánchez, A. (1998). Categorías de respuesta en escalas tipo Likert. *Psicothema*, 10(3), 623-631. Recuperado de: <https://n9.cl/8cool>

- Carlos-Guzmán, J. (2016). ¿Qué y cómo evaluar el desempeño docente? Una propuesta basada en los factores que favorecen el aprendizaje. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 285-358. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.124>
- Casas, Y. y Blanco, Á. (2016). Una revisión de la investigación educativa sobre autoeficacia y teoría cognitivo social en Hispanoamérica. *Bordón*, 68 (4), 2016, 27-47. Recuperado de: <https://n9.cl/r9dan>
- Casillas, S; Cabezas, M. y Pinto, A. (2015). Evaluación del profesor universitario A mayor categoría profesional mejor profesor. *Education in the Knowledge Society (EKS)* 16(3), 106-123. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/eks2015163106123>
- Calatayud, M. (2018). La autoevaluación. Una propuesta formativa e innovadora. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 76(2), 135-152. Recuperado de: <https://n9.cl/s12t6>
- Chilemba, E. y Bruce, J. (2015). Teaching styles used in Malawian BSN programmes: A survey of nurse educator preferences. [.] *Nurse Education Today*, 35, 55-60. Recuperado de: <https://n9.cl/237if>
- Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2007). *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria*. CINDA. Recuperado de: <https://n9.cl/24g4s>
- Colina, Z; Medina, N; Parra, D; Cendrés, J. y Montoya, C. (2008). Modelo para la evaluación del desempeño docente en la función docencia universitaria. *Investigación Educativa*, 12(22), 99 - 126. Recuperado de: <https://n9.cl/n6xdn>
- Contreras, G., Faúndez, F., Gutiérrez, A.; Jiménez, G., Ponce, M. y Silva, E. (2007). *Evaluación de la docencia universitaria. Diagnóstico del proceso*. En Evaluación del Desempeño Docente y Calidad de la Docencia Universitaria, 98-12. CINDA. Recuperado de: <https://n9.cl/24g4s>

- Coromines, J. y Pascual, J. (2012). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Edición en CD-ROM. Gredos.
- Covarrubias, C y Mendoza, M. (2013). Teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile. *Estudios Hemisféricos y Polares*, 4 (2), 107-123. Recuperado de: <https://n9.cl/3kuo>
- Cruz, S. (2017). *Autoeficacia docente, en los profesores de la licenciatura de medicina, nutrición y enfermería de la facultad de Ciencias de la Salud, de la Universidad Rafael Landívar*. Tesis de Maestría en Educación y Aprendizaje. Universidad Rafael Landívar. Facultad de Humanidades. Guatemala de la Asunción, Guatemala. Recuperado de: <https://n9.cl/ev33>
- De Dios-Alija, T; García, J. y Muñoz-Pérez, S. (2017). Diseño de un modelo de evaluación y desarrollo docente en una universidad privada. *Rev. complut. educ.* 28(1), 61-80. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48718
- De León, I. (2005). Los estilos de enseñanza pedagógicos: Una propuesta de criterios para su determinación. *Revista de Investigación*, 57, 69-97. Recuperado de: <https://n9.cl/08tll>
- De Oliveira, A; Ferreyra, M; Furtado, K; Ramos, F; y Souza, S. (2016). Overview of research on Teacher self- efficacy in social cognitive perspective [Resumen de la investigación sobre la autoeficacia del docente en la perspectiva social cognitiva]. *Anales de psicología*, 32(3), 793-802. doi: <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.220171>
- Del Mastro, C. (2018). Gestión de la carrera docente en la universidad: Desempeño, incentivos y reconocimiento para la excelencia académica. IV Encuentro Internacional de Educación Superior Universitaria. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/encuentro-educacion-superior-universitaria/>

- Dimaté, C; Tapiero, O; González, C; Rodríguez, R. y Arcila, M. (2017). La evaluación del desempeño docente. *Revista Folios*, 46, 83-95. Recuperado de: <https://n9.cl/ewgd>
- Dilekli, Y. y Tezci, E. (2016). The relationship among teachers' classroom practices for teaching thinking skills, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers' teaching styles [Relación entre las prácticas docentes en el aula para enseñar habilidades de pensamiento, la autoeficacia para enseñar habilidades de pensamiento y los estilos de enseñanza de los maestros]. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 144–151. Recuperado de: <https://n9.cl/oa8k>
- Duque, E. (2005). Revisión del concepto de calidad del servicio y sus modelos de medición. INNOVAR. *Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15(25), 64-80. Recuperado de: <https://n9.cl/alz9>
- Duque, E. y Chaparro, C. (2012). Medición de la percepción de la calidad del servicio de educación por parte de los estudiantes de la UPTC Duitama. *Criterio Libre*, 10 (16), 159-192. Recuperado de: <https://n9.cl/oramr>
- Duque, E. y Diosa, Y. (2014). Evolución conceptual de los modelos de medición de la percepción de calidad del servicio: una mirada desde la educación superior. *SUMA NEG*. 5 (12): 180-191. Recuperado de: <https://n9.cl/wq5h6>
- Egido, I. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 17-28. Recuperado de <https://n9.cl/yr1h>
- Finnegan, S. (2013). Linking Teacher self efficacy to Teacher evaluations [Vinculación de la autoeficacia del profesor con las evaluaciones del profesor]. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 6(1), 18 – 25. Recuperado de: <https://n9.cl/csjaq>
- Gallarza, M; Fayos, T; Arteaga, F. y Servera-Francés, D. (2011). Análisis y evaluación del servicio de formación universitaria: implicaciones para el marketing estratégico

de las universidades. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 133-152.

Recuperado de: <https://n9.cl/wcz0>

Gálvez, E. y Milla, R. (2018). Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente.

Propósitos y Representaciones, 6(2). 407-452. doi: [http://](http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.236)

dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.236

Gamboa, S. (2017) Enseñanza universitaria y conocimiento profesional docente. *Ventana Científica*. 8(13), 29 – 42. Recuperado de: <https://n9.cl/xhlpp>

García, J. y Medécigo, A. (2014). Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la in-eficacia docente de sus profesores. *Perfiles Educativos*, 36(143), 124-139. Recuperado de <https://n9.cl/1437g>

Gil, J; Tchinama, D. y Morales, M. (2017). La evaluación del desempeño de los docentes universitarios. Un acercamiento a las realidades educativas. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 237-241. Recuperado de: <https://n9.cl/o8njl>

Giménez-Lozano, J. y Morales-Rodríguez, F. (2019). Relación entre las creencias de autoeficacia y los niveles de inteligencia emocional en docentes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD Revista de Psicología, 1(1), 143-154. Recuperado de: <https://n9.cl/1t3j6>

Glenn, J. (2016). *The Ideal Educator: investigating teaching culture and teaching styles through teacher self-efficacy and social acceptance* [El educador ideal: investigando la cultura de la enseñanza y los estilos de enseñanza a través de la autoeficacia del maestro y la aceptación social]. Master of Science Thesis. Utah State University. Recuperado de: <https://n9.cl/497i3>

Goddard, R; Hoy, W. y Woolfolk-Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: its meaning, measure, and impact on student achievement [Eficacia colectiva del maestro: su

- significado, medida e impacto en el rendimiento estudiantil]. *American Educational Research Journal*, 37 (2), 479-507. Recuperado de: <https://n9.cl/sgim>
- Gómez L. y Valdés, M. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 479-515. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>
- González, C; Montenegro, H; López, L; Munita, I. y Collao, P. (2011). Relación entre la experiencia de aprendizaje de estudiantes universitarios y la docencia de sus profesores. *Calidad en la educación*, 35, 21-49. Recuperado de: <https://n9.cl/86eo>
- González, G. y González, S. (2014). *Estilos de enseñanza según Anthony Grasha presentes en la práctica pedagógica de un grupo de estudiantes del programa licenciatura en lengua castellana, inglés y francés de la Universidad de La Salle*. Tesis de Licenciatura en Lengua castellana, inglés y francés. Universidad de La Salle. Facultad de Ciencias de la Educación. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://n9.cl/u6hj3>
- Gonzales, M. (2013). Influencia de la autoeficacia docente colectiva en el profesorado universitario. *Psicología Educativa*, 19, 3-12. doi: <https://doi.org/10.5093/ed2013a2>
- Grasha, A. (1994). A Matter of Style: The Teacher as Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator and Delegator [Una cuestión de estilo: el maestro como experto, autoridad formal, modelo personal, facilitador y delegador]. *College Teaching*, 42(4), 142-149. Recuperado de: <https://n9.cl/9ftf>
- Grasha, A. (1995). Teaching with style: The integration of teaching and learning styles in the classroom [Enseñar con estilo: la integración de estilos de enseñanza y aprendizaje en el aula]. *Essays on Teaching Excellence*, 7(5), 1-6. Recuperado de: <https://n9.cl/97ukt>

- Grasha, A. (1996). *Teaching with style. A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles* [Enseñando con estilo. Una guía práctica para mejorar el aprendizaje mediante la comprensión de los estilos de enseñanza y aprendizaje]. Alliance. Recuperado de: <https://n9.cl/brx0y>
- Grasha, A. F. (2002). The dynamics of one-on-one teaching [La dinámica de la enseñanza uno a uno]. *College Teaching*, 50(4), 139-146. Recuperado de: <https://n9.cl/1vbgx>
- Green, J. y Joo, J. (2017). Classroom Interaction, Situated Learning [Interacción en el aula, aprendizaje situado]. En *Discourse and Education*, (3ª ed., p. 55-70). Suiza: Springer International Publishing AG. Recuperado de: <https://n9.cl/0gzht>
- Guerrero, W. (2019). Estilos de enseñanza de los profesores y de aprendizaje de los estudiantes del programa de filosofía y letras de la Universidad de La Salle. Tesis de Maestría en Docencia. Universidad de La Salle. Facultad de Ciencias de la educación. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://n9.cl/8hv3y>
- Hederich, C. (2013). Estilística educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 21-56
Recuperado de: <https://n9.cl/tkij>
- Hederich-Martínez, C. y Camargo-Uribe, Á. (2015). Estilística educativa – Un campo de investigación en educación y pedagogía. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 134-167. doi: <https://doi.org/10.17227/01203916.64rce21.56>
- Hernández, L. y Cenicerros, D. (2018). Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables? *Innovación educativa (México, DF)*, 18(78), 171-192.
Recuperado de <https://n9.cl/4h6kt>
- Hernández-Sampieri, R; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª ed.). McGraw-Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.

- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana Editores S.A. de C.V. Recuperado de:
<https://www.ingebook.com/>
- Hortigüela, D; Ausín, V; Delgado, V. y Abella, V. (2017). Análisis de la importancia de los criterios de evaluación y el reconocimiento académico docente universitario como indicadores de la calidad educativa en España. *Revista de la Educación Superior*, 46 (181), 75-87. Recuperado de: <https://n9.cl/fybh1>
- International Business Machines. (2019). Statistical Package for the Social Sciences SPSS [Paquete estadístico para ciencias sociales] (versión 26) [Software de computador]. IBM.
- Inzunza, B; Ortiz, L; Pérez, C; Torres, G; McColl, P; Meyer, A; Matus, O; Bastías, N y Bustamante, C. (2015). Estructura Factorial y Confiabilidad del Cuestionario de Satisfacción Académica en Estudiantes de Medicina Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2(40), 73-82. ISSN: 1135-3848. Recuperado de: <https://n9.cl/9j7pz>
- Jaime, G; Romero, L; Rincón, E. y Jaime, L. (2008). Evaluación de desempeño docente. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 11, 167-178. Recuperado de:
<https://n9.cl/7zr3k>
- Jara, N. y Díaz-López, M. (2017). Políticas de evaluación del desempeño del docente universitario, mito o realidad. *Educación Médica Superior*, 31(2), 1-15. Recuperado de: <https://n9.cl/r93q>
- Jerez, O; Orsini, C. y Hasbún, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 483-506. Recuperado de: <https://n9.cl/lsq0o>

- Kotler, P. y Armstrong, G. (2013). *Fundamentos de marketing*. Pearson Educación, S.A. de C.V. Recuperado de: <https://n9.cl/3vybm0>
- Lara Barragán, A; Aguiar, M; Cerpa, G y Núñez, H. (2009). Relaciones docente-alumno y Rendimiento académico. Un caso del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías de la Universidad de Guadalajara. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (33), 1-15. Recuperado de: <https://n9.cl/f4edd>
- Laudadío, M. y Da Dalt, E. (2014). Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la universidad. *Educ. Educ*; 17 (3), 483-498. doi: 10.5294/edu.2014.17.3.5
- Laudadío, J. y Mazzitelli, C. (2015). Estilos de enseñanza de los docentes de distintas carreras de nivel superior vinculadas con las ciencias naturales. *Educación*, 24 (46), 9-25. Recuperado de: <https://n9.cl/0fn8a>
- Lemaitre, M. (2018). *La educación superior como parte del sistema educativo de América Latina y el Caribe. Calidad y aseguramiento de la calidad*. UNESCO-IESALC y UNC. Recuperado de: <https://n9.cl/219m>
- Lima, L. (2017). *Estrés laboral, burnout y autoeficacia en docentes universitarios de una universidad privada de Lima*. Tesis de Maestría en Docencia Universitaria. Universidad Cesar Vallejo. Escuela de Posgrado. Lima. Perú. Recuperado de: <https://n9.cl/jlrwd>
- Lloret-Segura, S; Ferreres-Traver, A; Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2014). El Análisis Factorial Exploratorio de los Ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. doi: <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>

- López, M. y Solarte, E. (2013). Evaluación por competencias: una alternativa para valorar el desempeño docente universitario. *Revista TENDENCIAS*, 14(1), 216-257.
Recuperado de: <https://n9.cl/vrfpu>
- Loor, K; Gallegos, M; Intriago, M. y Guillén, X. (2018). La evaluación del profesorado universitario: tendencias en Iberoamérica. *Educación Médica Superior*, 32(1), 239-252. Recuperado de: <https://n9.cl/sc7gz>
- Lukas, J; Santiago, K; Etxeberria, J. y Lizasoain, L. (2014). Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior de un cuestionario de opinión del alumnado sobre la docencia de su profesorado. *RELIEVE*, 20 (1), 1-20. doi: 10.7203/relieve.20.1.3812
- Martínez, S. y Lavín, J. *Aproximación al concepto de desempeño docente, una revisión conceptual sobre su delimitación*. En. R. Torres (Presidencia). XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE. Congreso llevado a cabo en San Luis Potosí, México. Recuperado de: <https://n9.cl/s81v>
- Marzo, M; Pedraja, M. y Rivera, M. (2004). *Satisfacción con los cursos de verano: un análisis exploratorio*. Working Papers de Gestão, Economia e Marketing. Departamento de Gestão e Economia da Universidade da Beira Interior. Recuperado de: <https://n9.cl/cxbm>
- Medina, L. (Noviembre de 2017). Los estilos docentes en secundaria y bachillerato: un análisis desde el modelo de Anthony Grasha. En R. Torres (Presidencia). XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE. Congreso llevado a cabo en San Luis Potosí, México.
- Medrano, A., Fernández, M. y Pérez, E. (2014). Computerized Assesment System For Academic Satisfaction (ASAS) for first-year university student [Sistema de Evaluación Computarizada de Satisfacción Académica (ASAS) para estudiantes

- universitarios de primer año]. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12, 541-562. Recuperado de: <https://n9.cl/0pguk>
- Medrano, A. y Pérez, E. (2010). Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica a la población universitaria de Córdoba. *Summa Psicológica UST*, 7(2), 5-14. Recuperado de <https://n9.cl/s4s1>
- Mena, C. (2014). *Las creencias de autoeficacia del profesorado Universitario. Un Estudio comparado España-Italia*. Tesis de Maestría en Investigación aplicada a la Educación. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. Valladolid, España. Recuperado de: <https://n9.cl/3qla>
- Ministerio de Educación. (2012). Marco de Buen Desempeño Docente: Aportes y comentarios. Documento de trabajo. MINEDU. Recuperado de: http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_docente.pdf
- Moeller-Porraz, M. y Navarro-Téllez, M. (2014). *Proyectos de gestión educativa*. Universidad Autónoma de Nayarit. Ecorfan. Recuperado de: <https://n9.cl/fw94>
- Molero, D. y Ruiz, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 57-84. Recuperado de: <https://n9.cl/yxmqq>
- Montoya, J; Arbesú, I; Contreras, G. y Conzuelo, S. (2014). Evaluación de la docencia universitaria en México, Chile y Colombia: análisis de experiencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7, 15-42. Recuperado de: <https://n9.cl/qxmrrz>
- Moreira, L. y Santos, M. (2016). Evaluando la enseñanza en la educación superior: percepciones de docentes y discentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 19-36. Recuperado de: <https://n9.cl/o6bxq>

- Murrieta, G. y Reyes, M. (2019). Experiencias de desempeño y creencias de autoeficacia en profesores de lenguas extranjeras. *Sinéctica*, 52, 1-16. Recuperado de: www.sinectica.iteso.mx
- Nobario, M. (2018). *Satisfacción estudiantil de la calidad del servicio educativo en la formación profesional de las carreras técnicas de baja y alta demanda*. Tesis de Maestría en Docencia Profesional Tecnológica. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima, Perú. Recuperado de: <https://n9.cl/hla5>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. UNESCO. Recuperado de <https://n9.cl/5ueg5>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *La garantía de calidad y los criterios de acreditación en la educación superior. Perspectivas internacionales*. UNESCO-IESALC. Recuperado de: <https://n9.cl/af2jk>
- Oldfield, B. y Baron, S. (2000). Student perceptions of service quality in a UK university business and management faculty [Percepciones de los estudiantes sobre la calidad del servicio en una facultad de administración y negocios de una universidad del Reino Unido]. *Quality Assurance in Education*, 8(2), 85-95. Recuperado de: <https://n9.cl/rtyaq>
- Ortega, B. (2012). Análisis Coste-Beneficio. *eXtoikos*, 5, 147-149. Recuperado de: <https://n9.cl/au5c4>
- Oviedo, P; Cárdenas, A; Zapata, P; Rendón, M; Rojas, Y. y Figueroa A. (2010). Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje: implicaciones para la educación por ciclos. *Revista Actualidades Pedagógicas* (55), 31-43. Recuperado de <https://n9.cl/ly74>

- Palomino, B. y Jara, J. (2019). *Manual para la elaboración del trabajo de investigación para optar el grado de maestro*. Lima: Universidad Tecnológica del Perú.
- Pastor, I. (2017). Relación entre estilos de enseñanza y tipos de personalidad en docentes de nivel superior. *Perspectiva Educacional*, 56(1), 62-83. Recuperado de: <https://n9.cl/sbp6s>
- Pedraza (2001). La matriz de congruencia: una herramienta para investigaciones. *Economía y sociedad*. 6(10), 311-316. Recuperado de: <https://n9.cl/jwmd8>
- Polo-Vega, J. (2013). Una metodología para gestionar la calidad del desempeño profesoral desde el departamento docente universitario. *Rastros Rostros*, 15(29), 93-102. Recuperado de: <https://n9.cl/qnvp2>
- Portocarrero, E. (2014) Desarrollo profesional y autoeficacia docente del profesor universitario, Universidad Nacional Hermilio Valdizán - Huánuco 2013. *Rev de Inv Psicol*. 17(1), 81-91. Recuperado de: <https://n9.cl/i30tij>
- Prieto, L. (2012). Autoeficacia docente del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente. Narcea S.A. de Ediciones.
- Puig, M; Martínez, M. y Valdés, N. (2016). Consideraciones sobre el desempeño profesional del profesor. *Revista Cubana de Enfermería*, 32(3), 433-441. Recuperado de: <https://n9.cl/4w92>
- Quezada, R. (2019). *Percepción que tienen los estudiantes de enfermería sobre el desempeño docente durante las prácticas hospitalarias en una universidad pública. Lima 2018*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Medicina, Escuela Profesional de Enfermería. Recuperado de: <https://n9.cl/11s7a>
- Quiñones, M. (2016). La eficacia docente colectiva en una muestra de profesores de *formación profesional*. Tesis de Doctorado. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid, España. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/40350/>

- Raynudo, G. y Borgobello, A. (2018). Estilos de profesores reconocidos por promover participación en el aula. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 20 (1-2), 105-132. Recuperado de: <https://n9.cl/naef7>
- Real Academia Española (2019). *Diccionario de la lengua española*, (23ª ed.), [versión 23.3 en línea]. Recuperado de: <https://dle.rae.es/>
- Rendón, M. (2013). Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza. *Revista Colombiana de Educación*, 64 175-195. Recuperado de: <https://n9.cl/4opp>
- Rivas, L. (2015). *¿Cómo hacer una tesis?* Instituto Politécnico Nacional Editores. Recuperado de: <https://n9.cl/rfile>
- Rojas, A. (2012). La evaluación docente: un acercamiento al estado del arte. *Revista de educación y pensamiento*, 19, 62-81. Recuperado de: <https://n9.cl/lp28x>
- Rojas, L. (2015). *La relación entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los estilos de enseñanza del profesor en un grupo de alumnos de primer semestre del nivel profesional*. Tesis de Maestría en Educación con Acentuación en Procesos de Enseñanza-aprendizaje. Tecnológico de Monterrey. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://n9.cl/zdiru>
- Rojas, L; Zarate, J. y Lozano, A. (2016). La relación entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los estilos de enseñanza del profesor en un grupo de alumnos de primer semestre del nivel universitario. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 9(17), 174-205. Recuperado de: <https://n9.cl/c5w87>
- Rojas, J. (2017). *Nivel de satisfacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de Postgrados y Maestrías en el Centro Universitario de San Miguelito*. Tesis de Maestría en Docencia Superior. Vicerrectoría de Investigación y Postgrado, Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de Panamá. Panamá, Panamá. Recuperado de: <https://n9.cl/64uu>

- Rojas-Jara, C., Díaz-Larenas, C., Vergara-Morales, J., Alarcón-Hernández, P. y Ortiz-Navarrete, M. (2016). Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en educación superior: Análisis de las preferencias de estudiantes de Pedagogía en Inglés en tres universidades chilenas. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-29. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.7>
- Ruiz-Torres, A; Ayala-Cruz, J; Alomoto, N. y Acero-Chávez, J. (2015). Revisión de la literatura sobre gestión de la calidad: caso de las revistas publicadas en Hispanoamérica y España. *Estudios Gerenciales*, 31, 319–334. Recuperado de: <https://n9.cl/ha2uo>
- Ruiz, J. (2017). *Los estilos de enseñanza de los docentes del programa de Derecho de la institución universitaria de Colombia*. Tesis de Maestría en Docencia. Universidad de La Salle. Facultad de Ciencias de la Educación. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://n9.cl/n2ct>
- Salinas, M. (2017). Gestión de la evaluación del desempeño docente en aulas virtuales de un proyecto de blended-learning. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 28(54), 100-129. Recuperado de: <https://n9.cl/e00t>
- Salluca, L. (2010). *Relación entre niveles de satisfacción laboral y desempeño docente en instituciones educativas del Cercado, Callao*. Tesis de Maestría en Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación. Universidad San Ignacio de Loyola. Facultad de Educación. Programa académico de Maestría en Educación para docentes de la Región Callao. Lima, Perú. Recuperado de: <https://n9.cl/xf9v>
- Sánchez, C. (24 de enero de 2020). *Referencias APA. Normas APA. (7a ed.)*. <https://normas-apa.org/referencias/>
- Sánchez, J. (2018). *Satisfacción estudiantil en educación superior: validez de su medición*. Universidad Sergio Arboleda. Recuperado de <https://n9.cl/kzuns>

- Saraiva, M. (2008). La calidad y los “clientes” de la enseñanza superior portuguesa. *Horizontes Educativos*, 13(2), 41-54. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3987543.pdf>
- Segovia, C. y Cabello, J. (2017). Evaluación docente desde la percepción del estudiante. *Lex*, 19, 411-432. doi: <http://dx.doi.org/10.21503/lex.v15i19.1384>
- Shulman, L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective [Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la docencia: una perspectiva contemporánea]. En Merlin C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, (p. 6-36). Macmillan.
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (2016). *Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria*. Recuperado de <https://n9.cl/qgjz>
- Soares, A. y Almeida, L. (2011). *Questionário de Satisfação Académica* [Cuestionario de satisfacción académica]. En Machado, C; Gonçalves, M; Almeida, L. y Simões, M. (Eds.), *Instrumentos e contextos de avaliação psicológica* (p. 103-124). Coimbra: Almedina. Recuperado de <https://n9.cl/8l403>
- Solís, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>
- Surdez, E; Sandoval, M del C. y Lamoyi, C. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Educación y Educadores*, 21(1), 9-26. Recuperado de <https://n9.cl/2ue6ac>
- Tejedor, F. (2009). Evaluación del profesorado universitario: enfoque metodológico y algunas aportaciones de la investigación. *Estudios sobre Educación*, 16, 79-102. doi: <https://doi.org/10.15581/004.16.%25p>

- Tesouro, M; Corominas, E; Teixidó, J. y Puiggalí, J. (2014). La autoeficacia docente e investigadora del profesorado universitario: relación con su estilo docente e influencia en sus concepciones sobre el nexo docencia-investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 169-186. Recuperado de <http://https://n9.cl/a71sj>
- Torre, P. (2009). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de <http://ebookcentral.proquest.com>
- Turan, I. y Yangin, S. (2019). An examination of the relationship between views on teaching styles and pedagogical literacy of pedagogical formation training students [Un examen de la relación entre las opiniones sobre los estilos de enseñanza y la alfabetización pedagógica de los estudiantes de formación pedagógica] *Turkish Journal of Teacher Education*, 8(2), 46-66. Recuperado de: <https://n9.cl/m98p1>
- Tschannen-Moran, M; Woolfolk-Hoy, A. y Hoy, W. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure [Eficacia del maestro: su significado y medida]. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. Recuperado de: <https://n9.cl/x9df3>
- Tschannen-Moran, M y Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct [Eficacia del profesor: capturando un constructo elusivo]. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805. Recuperado de: <https://n9.cl/q0ojk>
- Valdés, H. (2004). *El desempeño del maestro y su evaluación*. Editorial Pueblo y Educación. Recuperado de: <https://n9.cl/ty8bo>
- Valdés, H. (2009). *Manual de buenas prácticas de evaluación del desempeño profesional de los docentes*. Consejo Nacional de Educación (CNE). Recuperado de: <https://n9.cl/hyozf>
- Valcárcel, M. (2004). *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en educación superior*. Programa

- de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <https://n9.cl/5r4m5>
- Valverde, O. (2011). *Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de humanidades, ciencias sociales, educación y ciencias contables, económicas y administrativas*. Tesis de Doctorado. Universitat de València. Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació. Departament d'Educació Comparada I Història de l'Educació. Valencia, España. Recuperado de: <https://n9.cl/5bfp>
- Vázquez, A. (2013). Calidad educativa. *Investigación Educativa*, 17(2). Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8206>
- Velandia, F; Ardón, N. y Jara, M. (2007). Satisfacción y calidad: análisis de la equivalencia o no de los términos. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 6(13), 139-168. Recuperado de <https://n9.cl/x0qf3>
- Velasco, A; García, E. y Linares, T. (2012). Estilo docente en profesores universitarios venezolanos, según los enfoques conductista, cognitivista y constructivista. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 14 (1), 141-167. Recuperado de: <https://n9.cl/4fhn0>
- Ventura, A. (2013). La investigación sobre los estilos de enseñanza. Aportes para mejorar la didáctica de ciencias. *RIDU: Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 7 (1), 9-18. doi: <https://doi.org/10.19083/ridu.7.183>
- Ventura, A. (2014). Conocimiento psicológico y prácticas educativas: Tradición y actualidad. *Propósitos y Representaciones*, 2(2), 197-230. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n2.63>
- Ventura, A. (2016). ¿Enseño cómo aprendí?: el rol del estilo de aprendizaje en la enseñanza del profesorado universitario. *Aula Abierta*, 44, 91–98. doi: <https://doi.org/10.1016/j.aula.2016.05.001>

- Vera, B. y Lugo, S. (2016). Matriz de consistencia metodológica. *Ciencia Huasteca Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla*, 4(8). doi:
<https://doi.org/10.29057/esh.v4i8.318>
- Vergara-Morales, J; Del Valle, M; Díaz, A. y Pérez, M. (2018). Adaptación de la escala de satisfacción académica en estudiantes universitarios chilenos. *Psicología Educativa*, 24, 99-106. Recuperado de <https://doi.org/10.5093/psed2018a15>
- Vizcaíno, A; López, K. y Klimenko, O. (2018). Creencias de autoeficacia y desempeño docente de profesores universitarios. *Revista Katharsis*, (25), 75-93. Recuperado de <https://n9.cl/yge9>
- Yuste, L. (2015). *Creencias de autoeficacia docente en estudiantes de magisterio: análisis de su relación con variables de personalidad y bienestar psicológico y estudio del cambio*. Tesis de Doctorado. Universitat de València. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Programa de Doctorado: Nuevas Perspectivas en Psicología del Desarrollo y la Educación. Valencia, España. Recuperado de: <https://n9.cl/gq90>
- Zhang, L. (2004). Thinking styles: University students' preferred teaching styles and their conceptions of effective teachers [Estilos de pensamiento: Los estilos de enseñanza preferidos por estudiantes universitarios y sus concepciones de los profesores efectivos]. *The Journal of Psychology*, 138(3), 233-252. doi:
<http://dx.doi.org/10.3200/JRLP.138.3.233-252>

ANEXOS

Anexo A. Escala de autoeficacia docente

Estos cuestionarios reflejan diversos aspectos relacionados con las actividades más relevantes de la docencia universitaria. Para garantizar la confidencialidad de su participación, asígnese un código. Todos los datos serán tratados de forma anónima. Muchas gracias por su colaboración.

ADPU (Prieto, 2005)	Código docente:
---------------------	-----------------

Marque una X y/o complete donde corresponda:

1. Sexo:

Masculino	<input type="checkbox"/>
Femenino	<input type="checkbox"/>

2. Edad:

20-30	<input type="checkbox"/>
31-40	<input type="checkbox"/>
41-50	<input type="checkbox"/>
51-60	<input type="checkbox"/>
61-70	<input type="checkbox"/>

3. Grado de estudios:

Bachiller	<input type="checkbox"/>
Maestría	<input type="checkbox"/>
Doctorado	<input type="checkbox"/>

4. Profesión: _____

5. Años de experiencia profesional:

0-5	<input type="checkbox"/>
6-10	<input type="checkbox"/>
11-15	<input type="checkbox"/>
16-20	<input type="checkbox"/>
21-40	<input type="checkbox"/>

6. Años de experiencia docente:

0-5	<input type="checkbox"/>
6-10	<input type="checkbox"/>
11-15	<input type="checkbox"/>
16-20	<input type="checkbox"/>
21-40	<input type="checkbox"/>

7. Curso que enseña en primer ciclo: _____

8. Tipo de contrato:

Tiempo parcial	<input type="checkbox"/>
Tiempo completo	<input type="checkbox"/>

9. Área:

Ciencias	<input type="checkbox"/>
Humanidades	<input type="checkbox"/>

10. ¿Posee algún tipo de formación pedagógica?

Si	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

11. Tipo de formación pedagógica:

Ninguna	<input type="checkbox"/>
Taller	<input type="checkbox"/>
Curso	<input type="checkbox"/>
Diplomado	<input type="checkbox"/>
Maestría	<input type="checkbox"/>
Doctorado	<input type="checkbox"/>

BLOQUE 1

Código docente:

Por favor, lea atentamente cada uno de los ítems y responda, en ambas columnas, según se indica a continuación:

En la columna de la izquierda, señale en qué medida se siente usted capaz de realizar cada las siguientes actividades docentes.
Las respuestas pueden ir desde 1=me siento poco capaz hasta 6=me siento muy capaz.

En la columna de la derecha, señale con qué frecuencia realiza cada una de las actividades planteadas.
Las respuestas pueden ir desde 1=nunca hasta 6=siempre.

En qué medida me siento...

Con qué frecuencia lo llevo a cabo.

poco capaz

muy capaz

Nunca

Siempre

						Ítems											
1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
						1.											
						2.											
						3.											
						4.											
						5.											
						6.											
						7.											
						8.											
						9.											
						10.											
						11.											
						12.											
						13.											
						14.											
						15.											
						16.											
						17.											
						18.											
						19.											
						20.											
						21.											
						22.											
						23.											
						24.											
						25.											
						26.											
						27.											
						28.											
						29.											

1	2	3	4	5	6	30.	Recurrir a distintos medios (conferencias, manuales, colaboración con otros, etc.) para desarrollar una destreza docente.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	31.	Realizar en clase pruebas de evaluación sencillas para tener algunos datos del proceso de aprendizaje de los alumnos.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	32.	Animar a los alumnos a formular preguntas durante la clase.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	33.	Transmitir a los alumnos que me preocupo por ellos y por su aprendizaje de modo personal.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	34.	Evaluar en qué medida se han alcanzado los objetivos de aprendizaje previamente establecidos.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	35.	Diseñar la estructura y el contenido de cada clase.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	36.	Aceptar las iniciativas de los alumnos relacionadas con su aprendizaje (actividades extras, trabajos voluntarios)	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	37.	Mostrar respeto a los alumnos a través de las conductas que manifiesto en clase.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	38.	Ser flexible en la enseñanza, aunque haya de alejarme de lo planificado.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	39.	Lograr que los alumnos perciban la utilidad de lo que aprenden.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	40.	Dominar el contenido que voy a explicar en clase.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	41.	Favorecer la confianza de los alumnos en sí mismos.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	42.	Hacer sentir a los alumnos que el éxito en su aprendizaje se debe a ellos mismos y a su esfuerzo.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	43.	Dedicar tiempo suficiente a planificar las clases.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	44.	Seleccionar los recursos materiales más adecuados para cada clase.	1	2	3	4	5	6

BLOQUE 2

Indique en una escala de 1 a 6, en qué grado considera falsos o ciertos, los siguientes enunciados:

		Totalmente Falso					Totalmente cierto						
		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1	He aprendido a enseñar, sobre todo, dando clase	1	2	3	4	5	6						
2	He tenido buenas oportunidades para observar la actuación de otros profesores.	1	2	3	4	5	6						
3	Las sugerencias que me hacen otros profesores me ayudan a enseñar con mayor eficacia.	1	2	3	4	5	6						
4	Mi temor a cometer errores afecta a mi capacidad para enseñar.	1	2	3	4	5	6						
5	He desarrollado muchas de mis habilidades docentes enseñando.	1	2	3	4	5	6						
6	Observar los fallos que cometen otros profesores me ha ayudado a ser un profesor más eficaz.	1	2	3	4	5	6						
7	Cuando las personas que valoro me dicen que soy un buen profesor tiendo a creérmelo.	1	2	3	4	5	6						
8	Me siento entusiasmado cuando ayudo a un alumno a aprender algo	1	2	3	4	5	6						
9	El esfuerzo que realizo para enseñar no se traduce en los resultados que me gustaría obtener.	1	2	3	4	5	6						
10	Los libros y revistas sobre educación me ofrecen una información útil acerca de cómo enseñar.	1	2	3	4	5	6						
11	La idea de dar clase hace que me ponga nervioso.	1	2	3	4	5	6						
12	He cometido bastantes errores "didácticos" enseñando a los alumnos.	1	2	3	4	5	6						
13	Frecuentemente obtengo de otros profesores una información útil sobre mi propia capacidad para enseñar.	1	2	3	4	5	6						
14	Al terminar una clase que, a mi juicio, ha ido muy bien, siento cierto nivel de excitación.	1	2	3	4	5	6						

BLOQUE 3

Código docente:

Piense ahora en el conjunto de profesores del departamento académico (ciencias o humanidades) o en la gran mayoría de ellos y, siguiendo la misma clave de respuesta, indique nuevamente su grado de acuerdo con cada uno de los siguientes enunciados:

		Totalmente desacuerdo				Totalmente acuerdo	
1	Los profesores, en general, son capaces de ayudar a aprender incluso a los alumnos más difíciles	1	2	3	4	5	6
2	La mayoría de los profesores confía en su capacidad para motivar a los alumnos	1	2	3	4	5	6
3	Si un alumno no aprende, los profesores de esta institución se rinden fácilmente.	1	2	3	4	5	6
4	En general, los profesores de esta facultad carecen de las destrezas necesarias para que los alumnos aprendan.	1	2	3	4	5	6
5	Si un alumno no aprende algo a la primera, los profesores intentan enseñárselo de otro modo	1	2	3	4	5	6
6	Los profesores dominan varios métodos de enseñanza.	1	2	3	4	5	6
7	Los profesores están muy bien preparados en la/s asignatura/s que enseñan	1	2	3	4	5	6
8	La falta de materiales y medios instructivos hace muy difícil la docencia.	1	2	3	4	5	6
9	Los profesores poseen las destrezas necesarias para tratar los problemas de disciplina de los alumnos.	1	2	3	4	5	6
10	En esta facultad, la calidad de los medios facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje.	1	2	3	4	5	6

BLOQUE 4

1. ¿Cuál es actualmente su nivel de satisfacción como docente?

Me siento:

Insatisfecho	Poco Satisfecho	Bastante satisfecho	Muy satisfecho
--------------	-----------------	---------------------	----------------

2. ¿Cómo suele ser el tamaño del grupo o grupos de alumnos a los que enseña?

Menos de 10	De 10 a 25	De 25 a 40	Más de 40
-------------	------------	------------	-----------

3. En general, ¿en qué medida se siente preparado para enseñar su asignatura?

Me siento:

Insuficientemente preparado	Bien preparado	Muy bien preparado
-----------------------------	----------------	--------------------

4. ¿En qué grado se siente responsable de los resultados de aprendizaje de sus alumnos?

Nada	Poco	Bastante	Mucho
------	------	----------	-------

5. ¿Cuánta influencia considera que tiene su docencia en el aprendizaje de los alumnos?

Apenas ninguna	Poca	Bastante	Mucha
----------------	------	----------	-------

6. ¿En qué medida se siente apoyado por la institución en el desarrollo de su tarea docente?

Me siento:

Nada apoyado	Poco apoyado	Suficientemente apoyado	Muy apoyado
--------------	--------------	-------------------------	-------------

7. Si de usted dependiese, ¿desearía permanecer en la profesión docente?

Claramente no	Más bien no	Más bien sí	Claramente sí
---------------	-------------	-------------	---------------

Anexo B. Baremo Autoeficacia Capacidad

Percentil	Autoeficacia Capacidad	Planificación enseñanza	Implicación activa	Interacción en aula	Evaluación aprendizaje
1	173.00	50.00	40.00	31.00	48.00
5	174.95	51.30	42.60	31.65	50.60
10	208.50	61.60	45.20	39.30	59.90
15	216.75	64.90	48.95	40.00	62.00
20	220.00	66.20	50.00	40.60	65.00
25	230.25	68.50	51.00	42.00	65.00
30	233.70	70.90	51.90	42.90	65.90
35	234.55	71.00	52.55	43.55	66.55
40	236.60	72.00	53.00	44.00	68.20
45	239.85	72.00	53.00	44.85	69.00
50	242.50	73.00	54.00	45.00	70.00
55	245.30	74.00	55.00	46.00	71.15
60	248.60	74.00	55.80	46.00	72.00
65	250.00	75.00	56.45	47.00	72.90
70	250.30	75.10	57.10	47.10	74.00
75	253.75	76.00	58.00	48.00	74.00
80	258.40	77.00	58.40	48.00	76.40
85	263.00	77.05	59.05	48.00	77.00
90	263.00	78.00	60.00	48.00	77.70
95	263.35	78.00	60.00	48.00	78.00
99	263.35	78.00	60.00	48.00	78.00

Anexo C. Baremo Autoeficacia Frecuencia

Percentil	Autoeficacia Frecuencia	Planificación enseñanza	Implicación activa	Interacción en aula	Evaluación aprendizaje
1	132.00	3.0000	39.00	30.00	24.00
5	168.40	3.8255	48.75	37.15	29.20
10	191.60	4.3550	55.30	43.20	38.30
15	204.40	4.6465	60.75	47.90	39.00
20	218.60	4.9680	64.60	48.00	40.00
25	220.00	5.0000	66.25	48.50	40.25
30	222.70	5.0630	67.90	50.00	41.00
35	227.10	5.1620	68.00	50.00	42.00
40	229.20	5.2060	69.00	50.20	44.00
45	232.55	5.2895	69.00	51.85	44.00
50	235.50	5.3500	71.00	53.00	44.50
55	239.30	5.4375	73.00	53.30	45.00
60	242.60	5.5120	73.00	55.00	45.80
65	246.25	5.5995	74.00	55.45	47.00
70	249.30	5.6670	74.00	56.00	47.10
75	252.75	5.7450	74.00	56.00	48.00
80	254.40	5.7820	75.00	57.00	48.00
85	256.00	5.8200	76.00	57.05	48.00
90	257.40	5.8480	76.70	58.00	48.00
95	260.10	5.9090	77.35	59.35	48.00
99	260.10	5.9090	77.35	59.35	48.00

Anexo D. Baremo Autoeficacia individual

Percentil	Autoeficacia Escala Total	Planificación enseñanza	Implicación activa	Interacción en aula	Evaluación aprendizaje
1	308	91	70	56	91
5	342.45	99.45	79.75	60.55	98.15
10	402.5	117.5	90.6	78.3	117.6
15	416.8	123.85	95.8	79	123.75
20	443.6	132.4	99	80.6	126.6
25	450.25	135	100.25	81.75	129
30	457.6	137.7	101	84.9	129.9
35	460.65	140.55	103	86	132
40	463	141	103.2	87.2	133.2
45	469.55	141.85	104	88	135.7
50	477	143.5	106	90	137
55	486	146	109.3	90.15	138
60	491.6	146.8	111	91.8	142
65	494.9	147.9	112	93.45	146.9
70	502.2	150.1	112.2	95	148
75	507	151	114	95.75	148.75
80	515	151.4	114.8	96	150.4
85	516	152.1	116.05	96	151
90	518.1	154	117.7	96	153.1
95	523.45	155.35	119.35	96	154.7
99	523.45	155.35	119.35	96	154.7

Anexo E. Inventario de Estilos de enseñanza

TSI (Grasha y Riechmann-Hruska, 1996)	Código Docente:
---------------------------------------	-----------------

INSTRUCCIONES

Responda a cada uno de los ítems en términos de cómo se aplican al curso que enseña.

Intente responder con la mayor honestidad y objetividad posible.

Resista a la tentación de responder a cómo cree que "debe pensar o comportarse", o en términos de lo que cree que es "lo que se espera o lo que se debe hacer".

Use la siguiente escala de calificación para responder:

1	2	3	4	5	6	7
Muy en desacuerdo			Neutral/Indeciso			Muy de acuerdo

	Ítems	1	2	3	4	5	6	7
1	Lo más importante que mis estudiantes deben aprender son hechos, conceptos y principios.	1	2	3	4	5	6	7
2	Exijo a mis estudiantes altos estándares de desempeño en la clase.	1	2	3	4	5	6	7
3	Lo que digo y hago en clases modela la forma en la que mis estudiantes entienden el contenido de lo enseñado.	1	2	3	4	5	6	7
4	Mis objetivos y métodos de enseñanza están dirigidos a una variedad de estilos de aprendizaje.	1	2	3	4	5	6	7
5	Mis estudiantes usualmente trabajan individualmente en sus proyectos y con poca supervisión de mi parte.	1	2	3	4	5	6	7
6	Lo más importante para mí es compartir mi conocimiento y experiencia con mis estudiantes.	1	2	3	4	5	6	7
7	Entrego una retroalimentación negativa a mis estudiantes cuando su desempeño es insatisfactorio.	1	2	3	4	5	6	7
8	Motivo a mis estudiantes para que imiten el ejemplo que les doy.	1	2	3	4	5	6	7
9	Dedico tiempo a asesorar a mis estudiantes sobre cómo mejorar su trabajo en sus proyectos individuales y grupales.	1	2	3	4	5	6	7
10	Las actividades en clase alientan a mis estudiantes a que desarrollen sus propias ideas sobre los contenidos.	1	2	3	4	5	6	7
11	Lo que tengo que decir sobre un tema es importante para que mis estudiantes desarrollen una perspectiva más amplia acerca de la problemática del mismo.	1	2	3	4	5	6	7
12	Mis estudiantes describirían mis estándares y expectativas como estrictos y rígidos.	1	2	3	4	5	6	7
13	Por lo general, les muestro a mis estudiantes cómo y qué hacer para dominar el contenido del curso.	1	2	3	4	5	6	7
14	Las discusiones en grupos pequeños se emplean para ayudar a los estudiantes a desarrollar su capacidad de pensar críticamente	1	2	3	4	5	6	7
15	Mis estudiantes diseñan una o más experiencias de aprendizaje autodirigido.	1	2	3	4	5	6	7
16	Quiero que mis estudiantes terminen este curso bien preparados para un trabajo futuro.	1	2	3	4	5	6	7
17	Es mi responsabilidad definir lo que los estudiantes deben aprender y cómo deben aprenderlo.	1	2	3	4	5	6	7
18	A menudo uso mi experiencia personal para ilustrar puntos sobre el contenido del curso.	1	2	3	4	5	6	7
19	Guío el trabajo de mis estudiantes en los proyectos del curso haciendo preguntas, explorando opciones y sugiriendo formas alternativas de hacer las cosas.	1	2	3	4	5	6	7
20	Un objetivo importante para mí es desarrollar la capacidad de mis estudiantes para pensar y trabajar de manera independiente.	1	2	3	4	5	6	7
21	Realizar una clase expositiva es importante cuando enseño en cada una de las sesiones.	1	2	3	4	5	6	7
22	Proporciono pautas muy claras sobre cómo quiero que las tareas y actividades se completen en clase.	1	2	3	4	5	6	7
23	A menudo les demuestro a mis estudiantes cómo pueden usar varios principios y conceptos.	1	2	3	4	5	6	7

24	Las actividades del curso motivan a mis estudiantes a tomar la iniciativa y ser responsables de su aprendizaje.	1	2	3	4	5	6	7
25	Mis estudiantes asumen la responsabilidad de enseñar en parte de las sesiones de clase.	1	2	3	4	5	6	7
26	Mi experiencia se suele utilizar para resolver desacuerdos acerca de los contenidos.	1	2	3	4	5	6	7
27	El curso tiene metas y objetivos específicos que quiero lograr.	1	2	3	4	5	6	7
28	Mis estudiantes reciben comentarios verbales y / o escritos frecuentes sobre su desempeño.	1	2	3	4	5	6	7
29	Solicito sugerencias de mis estudiantes sobre cómo y qué enseñar en el curso.	1	2	3	4	5	6	7
30	Mis estudiantes establecen su propio ritmo de trabajo para completar sus proyectos individuales o grupales.	1	2	3	4	5	6	7
31	Los estudiantes pueden describirme como un "almacén de conocimiento" que les proporciona los hechos, principios y conceptos que necesitan.	1	2	3	4	5	6	7
32	Mis expectativas de lo que quiero que mis estudiantes realicen en clases están claramente definidas en el sílabo.	1	2	3	4	5	6	7
33	Con el paso del tiempo, muchos de mis estudiantes comienzan a pensar como yo acerca del contenido del curso.	1	2	3	4	5	6	7
34	Mis estudiantes pueden elegir diversas actividades para completar los requisitos del curso y aprobar.	1	2	3	4	5	6	7
35	Mi enfoque de la enseñanza es similar al de un gerente de un grupo de trabajo que delega tareas y responsabilidades a los subordinados.	1	2	3	4	5	6	7
36	Hay más contenido en mi curso que tiempo disponible para desarrollarlo.	1	2	3	4	5	6	7
37	Mis estándares y expectativas ayudan a los estudiantes a desarrollar la disciplina necesaria para aprender.	1	2	3	4	5	6	7
38	Mis estudiantes pueden describirme como un "entrenador" que trabaja en estrecha colaboración con ellos para corregir dificultades acerca de cómo piensan y actúan.	1	2	3	4	5	6	7
39	Ofrezco a mis estudiantes apoyo personal motivación para que les vaya bien en este curso.	1	2	3	4	5	6	7
40	Asumo el rol del experto que está disponible para los estudiantes cada vez que necesitan ayuda.	1	2	3	4	5	6	7

No coloque nada en la siguiente sección:

	Experto		Autoridad formal		Modelo personal		Facilitador		Delegador
1		2		3		4		5	
6		7		8		9		10	
11		12		13		14		15	
16		17		18		19		20	
21		22		23		24		25	
26		27		28		29		30	
31		32		33		34		35	
36		37		38		39		40	
P		P		P		P		P	
N		N		N		N		N	

	Bajo	Moderado	Alto
Experto	1.0 - 3.2	3.3 - 4.8	4.9 - 7
Autoridad formal	1.0 - 4.0	4.1 - 5.4	5.5 - 7
Modelo personal	1.0 - 4.3	4.4 - 5.7	5.8 - 7
Facilitador	1.0 - 3.7	3.8 - 5.3	5.4 - 7
Delegador	1.0 - 2.6	2.7 - 4.2	4.3 - 7

Anexo F. Baremo de Estilos de enseñanza

Estilo de enseñanza	Bajo	Moderado	Alto
Experto	1.0 a 3.2	3.3 a 4.8	4.9 a 7
Autoridad formal	1.0 a 4.0	4.1 a 5.4	5.5 a 7
Modelo personal	1.0 a 4.3	4.4 a 5.7	5.8 a 7
Facilitador	1.0 a 3.7	3.8 a 5.3	5.4 a 7
Delegador	1.0 a 2.6	2.7 a 4.2	4.3 a 7

Anexo G. Encuesta de Satisfacción del estudiante. (Universidad privada)

Encuesta de Satisfacción del Estudiante – Gestión docente (2019)

Criterios de calificación

- A. Excelente – Siempre (5 p)
- B. Bueno – Casi siempre (4 p)
- C. Regular - A veces (3 p)
- D. Malo - Raras veces (2 p)
- E. Muy malo – Nunca (1 p)

A	Desempeño metodológico	1	2	3	4	5
1	Presenta siempre el logro esperado en cada clase.					
2	Sus clases son motivadoras y dinámicas.					
3	Fomenta y acompaña el trabajo en equipo.					
4	Utiliza material didáctico claro y adecuado al tema.					
5	Al terminar cada clase comprueba el aprendizaje programado.					

Criterios de calificación

- A. Muy bueno– Siempre (5 p)
- B. Bueno – Casi siempre (4 p)
- C. Regular - A veces (3 p)
- D. Malo - Raras veces (2 p)
- E. Muy malo – Nunca (1 p)

B	Desempeño general	1	2	3	4	5
6	Demuestra dominio de la materia que enseña.					
7	Demuestra respeto y consideración en el trato con los estudiantes.					
8	Utiliza instrumentos de evaluación adecuados a los contenidos del curso.					

Anexo H. Consentimiento

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación tiene como objetivo determinar la relación entre la autoeficacia docente, estilo de enseñanza y la satisfacción del estudiante con el desempeño docente en instituciones de educación superior.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá completar varios cuestionarios y compartir información a través de fichas. Esto tomará aproximadamente entre 45 y 60 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a los cuestionarios y fichas serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Yo _____ acepto participar voluntariamente en esta investigación. He sido informado (a) de que el objetivo de este estudio es determinar la relación entre autoeficacia docente, estilo de enseñanza y satisfacción del estudiante con el desempeño docente en instituciones de educación superior.

Me han indicado que tendré que responder cuestionarios y compartir información a través de fichas, lo cual tomará aproximadamente entre 45 y 60 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio serán respondidas por el investigador responsable.

Entiendo que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

Firma del Participante

Anexo I. Baremo Encuesta de satisfacción

Percentiles	Satisfacción Escala total
1	3.99
5	4.00
10	4.15
15	4.23
20	4.28
25	4.31
30	4.38
35	4.40
40	4.41
45	4.46
50	4.48
55	4.49
60	4.49
65	4.51
70	4.55
75	4.56
80	4.59
85	4.62
90	4.68
95	4.84
99	4.84

Anexo J. Estadísticos Kolmogorov-Smirnov y Shapiro Wilk

Variable	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
VISE1 Autoeficacia Capacidad	0.147	32	0.076	0.874	32	0.001
D1 Planificación de la enseñanza	0.208	32	0.001	0.824	32	0.000
D2 Implicar activamente a los alumnos	0.106	32	,200*	0.929	32	0.037
D3 Favorecer la Interacción en el aula	0.185	32	0.007	0.821	32	0.000
D4 Evaluar el aprendizaje	0.129	32	0.194	0.912	32	0.012
VISE2 Autoeficacia Frecuencia	0.158	32	0.040	0.853	32	0.000
D1 Planificación de la enseñanza	0.179	32	0.011	0.824	32	0.000
D2 Implicar activamente a los alumnos	0.143	32	0.094	0.875	32	0.002
D3 Favorecer la interacción en el aula	0.191	32	0.004	0.803	32	0.000
D4 Evaluar el aprendizaje	0.134	32	0.150	0.895	32	0.005
VIEG Autoeficacia	0.130	32	0.183	0.876	32	0.002
<u>Autoeficacia docente</u> D1 Planificación de la enseñanza	0.187	32	0.006	0.833	32	0.000
D2 Implicar activamente a los alumnos	0.129	32	0.188	0.910	32	0.012
D3 Favorecer la interacción en el aula	0.185	32	0.007	0.817	32	0.000
D4 Evaluar el aprendizaje	0.126	32	,200*	0.910	32	0.011
VISE3 Fuentes de autoeficacia	0.081	32	,200*	0.981	32	0.816
D1 Experiencia directa como docente	0.243	32	0.000	0.817	32	0.000
D2 Aprendizaje a partir de otros profesores	0.226	32	0.000	0.906	32	0.009
D3 Percepción de dificultades	0.131	32	0.178	0.944	32	0.096
D4 Satisfacción por la tarea y el estudio	0.158	32	0.041	0.904	32	0.008
VISE4 Autoeficacia Colectiva	0.091	32	,200*	0.980	32	0.792
D1 Centrada en el profesor	0.117	32	,200*	0.954	32	0.191
D2 Centrada en el estudiante	0.143	32	0.097	0.920	32	0.020
V2EG Estilos de enseñanza	0.084	32	,200*	0.977	32	0.693
D1 Experto	0.165	32	0.027	0.962	32	0.314
D2 Autoridad Formal	0.125	32	,200*	0.965	32	0.367
D3 Modelo Personal	0.143	32	0.095	0.954	32	0.189
D4 Facilitador	0.073	32	,200*	0.983	32	0.878
D5 Delegador	0.138	32	0.129	0.918	32	0.018
V3EG Satisfacción	,099	32	,200*	,970	32	,486
D1 Desempeño Metodológico	,087	32	,200*	,973	32	,593
D2 Desempeño General	,114	32	,200*	,983	32	,884
<u>Satisfacción con el desempeño</u> D1 Capacidad Pedagógica	,087	32	,200*	,973	32	,593
D2 Relaciones Interpersonales	,150	32	,066	,943	32	,094
D1Sd1 Dominio de contenido	,071	32	,200*	,988	32	,972
D1Sd2 Capacidad para hacer entretenido el curso	,086	32	,200*	,976	32	,666
D1Sd3 Uso de variedad practica	,106	32	,200*	,969	32	,468

Anexo K. Estadísticos Alpha de Cronbach

Variable	Alfa de Cronbach	N de elementos
VISE1 Autoeficacia Capacidad	0.977	44
D1 Planificación de la enseñanza	0.918	13
D2 Implicar activamente a los alumnos	0.880	10
D3 Favorecer la Interacción en el aula	0.907	8
D4 Evaluar el aprendizaje	0.941	13
VISE2 Autoeficacia Frecuencia	0.978	44
<u>Autoeficacia docente</u> D1 Planificación de la enseñanza	0.929	13
D2 Implicar activamente a los alumnos	0.868	10
D3 Favorecer la interacción en el aula	0.935	8
D4 Evaluar el aprendizaje	0.938	13
VISE3 Fuentes de autoeficacia	0.835	14
VISE4 Autoeficacia Colectiva	0.726	8
V2EG Estilos de enseñanza	0.833	40
<u>Estilo de enseñanza</u> D1 Experto	0.622	8
D2 Autoridad Formal	0.049	8
D3 Modelo Personal	0.661	8
D4 Facilitador	0.514	8
D5 Delegador	0.439	8
<u>Satisfacción</u> V3EG Satisfacción	0.977	8

Anexo L. Estadísticas de total elemento Autoeficacia Capacidad

Autoeficacia capacidad	Media si se suprime	Varianza si se suprime	Correlación total corregida	Alfa de Cronbach si se suprime
Item 1	232.5625	509.028	0.452	0.977
Item 2	232.8125	503.964	0.611	0.977
Item 3	232.5313	502.580	0.638	0.977
Item 4	232.9375	505.157	0.569	0.977
Item 5	232.9063	497.443	0.718	0.977
Item 6	232.9688	497.838	0.691	0.977
Item 7	232.5625	506.125	0.558	0.977
Item 8	232.7188	503.434	0.728	0.977
Item 9	232.5000	501.032	0.757	0.977
Item 10	232.8125	503.835	0.672	0.977
Item 11	232.6875	499.319	0.808	0.976
Item 12	232.8750	495.597	0.811	0.976
Item 13	232.9063	489.636	0.822	0.976
Item 14	232.9063	488.862	0.553	0.978
Item 15	232.6875	498.157	0.851	0.976
Item 16	232.9688	495.515	0.720	0.977
Item 17	232.5625	493.609	0.826	0.976
Item 18	232.5000	494.645	0.855	0.976
Item 19	232.7813	488.757	0.850	0.976
Item 20	232.6250	490.306	0.832	0.976
Item 21	232.5625	494.190	0.808	0.976
Item 22	232.7813	497.531	0.769	0.976
Item 23	232.7500	498.581	0.683	0.977
Item 24	232.5625	506.577	0.542	0.977
Item 25	232.5313	499.805	0.733	0.977
Item 26	232.8750	496.694	0.729	0.977
Item 27	232.7188	495.886	0.760	0.977
Item 28	233.2813	501.112	0.385	0.978
Item 29	232.6563	490.749	0.820	0.976
Item 30	232.7813	505.467	0.600	0.977
Item 31	232.8438	504.652	0.653	0.977
Item 32	232.4688	503.676	0.738	0.977
Item 33	232.6563	499.717	0.729	0.977
Item 34	232.8750	497.532	0.749	0.977
Item 35	232.5938	499.604	0.733	0.977
Item 36	233.0000	496.000	0.684	0.977
Item 37	232.5000	495.548	0.826	0.976
Item 38	232.9063	498.604	0.584	0.977
Item 39	232.6563	492.297	0.863	0.976
Item 40	232.3438	508.426	0.605	0.977
Item 41	232.5313	505.741	0.635	0.977
Item 42	232.5000	501.613	0.812	0.977
Item 43	232.6875	494.867	0.787	0.976
Item 44	232.5000	499.806	0.803	0.976

Anexo M. Estadísticas de total elemento Autoeficacia Frecuencia

Autoeficacia frecuencia	Media si se suprime	Varianza si se suprime	Correlación total corregida	Alfa de Cronbach si se suprime
Item 1	225.8750	719.855	0.571	0.978
Item 2	225.9688	715.580	0.603	0.978
Item 3	225.7500	713.871	0.662	0.977
Item 4	226.1250	709.919	0.597	0.978
Item 5	226.1563	715.233	0.660	0.977
Item 6	226.0938	713.184	0.714	0.977
Item 7	225.9063	715.572	0.617	0.978
Item 8	225.8438	716.652	0.646	0.978
Item 9	225.6875	711.641	0.711	0.977
Item 10	225.8750	716.242	0.711	0.977
Item 11	225.8125	709.641	0.774	0.977
Item 12	226.1250	701.339	0.790	0.977
Item 13	226.0625	701.415	0.792	0.977
Item 14	226.1250	703.597	0.529	0.978
Item 15	225.7813	710.628	0.707	0.977
Item 16	226.1875	717.899	0.654	0.978
Item 17	225.6875	706.867	0.825	0.977
Item 18	225.6875	704.157	0.847	0.977
Item 19	225.8750	705.081	0.750	0.977
Item 20	225.9375	698.383	0.842	0.977
Item 21	225.7188	706.918	0.786	0.977
Item 22	225.9375	706.577	0.801	0.977
Item 23	225.8750	714.565	0.668	0.977
Item 24	225.6875	713.577	0.702	0.977
Item 25	225.5938	709.926	0.796	0.977
Item 26	226.0313	709.773	0.694	0.977
Item 27	225.9063	704.604	0.767	0.977
Item 28	226.8438	714.265	0.375	0.979
Item 29	225.8125	702.351	0.795	0.977
Item 30	226.0313	713.064	0.685	0.977
Item 31	226.0938	711.636	0.647	0.978
Item 32	225.5938	711.475	0.805	0.977
Item 33	225.7188	713.886	0.696	0.977
Item 34	225.9688	707.709	0.829	0.977
Item 35	225.7813	708.370	0.845	0.977
Item 36	226.4063	699.152	0.599	0.978
Item 37	225.5313	709.096	0.879	0.977
Item 38	226.3750	707.790	0.546	0.978
Item 39	225.7500	707.742	0.809	0.977
Item 40	225.4375	714.835	0.810	0.977
Item 41	225.6875	711.835	0.850	0.977
Item 42	225.7500	710.516	0.785	0.977
Item 43	225.9063	703.830	0.854	0.977
Item 44	225.7188	706.789	0.829	0.977

Anexo N. Estadísticas de total elemento Fuentes de autoeficacia

Fuentes	Media si se suprime	Varianza si se suprime	Correlación total corregida	Alfa de Cronbach si se suprime
Item 1	53.6250	95.339	0.491	0.823
Item 2	54.3125	87.319	0.602	0.814
Item 3	53.5313	95.741	0.566	0.820
Item 4	56.2188	96.757	0.278	0.841
Item 5	53.3438	99.781	0.460	0.827
Item 6	53.9375	93.673	0.581	0.818
Item 7	54.3125	91.706	0.516	0.821
Item 8	53.0625	103.480	0.417	0.831
Item 9	55.2813	91.305	0.469	0.825
Item 10	53.9063	97.894	0.480	0.825
Item 11	56.5313	92.322	0.447	0.827
Item 12	56.0000	91.806	0.548	0.819
Item 13	54.4375	91.673	0.596	0.816
Item 14	54.4375	97.351	0.343	0.833

Anexo O. Estadísticas de total elemento Autoeficacia colectiva

	Media si se suprime	Varianza si se suprime	Correlación total corregida	Alfa de Cronbach si se suprime
1	36.94	35.351	0.404	0.713
2	36.72	36.402	0.496	0.709
3	38.97	39.128	0.033	0.774
4	39.25	36.258	0.179	0.755
5	37.06	33.028	0.643	0.681
6	37.03	31.838	0.707	0.669
7	36.91	32.797	0.661	0.679
8	38.13	36.113	0.147	0.768
9	36.97	32.354	0.643	0.678
10	36.94	32.964	0.518	0.695

Anexo P. Estadísticas de total elemento Estilos de enseñanza

Estilos enseñanza	Media si se suprime	Varianza si se suprime	Correlación total corregida	Alfa de Cronbach si se
Item 1	213.9063	335.507	0.326	0.830
Item 2	212.6875	356.093	0.195	0.832
Item 3	212.5000	354.323	0.308	0.831
Item 4	212.7188	353.370	0.228	0.832
Item 5	215.6563	356.749	0.021	0.842
Item 6	212.7813	348.370	0.309	0.830
Item 7	216.2188	356.370	0.028	0.842
Item 8	213.6250	333.339	0.474	0.824
Item 9	212.6875	351.383	0.384	0.829
Item 10	212.7500	344.000	0.412	0.827
Item 11	212.6563	344.555	0.593	0.826
Item 12	214.7188	344.144	0.235	0.833
Item 13	212.7813	353.854	0.246	0.831
Item 14	212.6875	357.190	0.117	0.834
Item 15	213.4688	345.096	0.318	0.829
Item 16	212.3438	354.039	0.338	0.831
Item 17	213.4063	350.184	0.196	0.833
Item 18	212.9063	348.797	0.281	0.830
Item 19	212.3750	353.210	0.344	0.830
Item 20	212.2813	354.918	0.256	0.831
Item 21	213.6250	339.919	0.342	0.829
Item 22	212.7188	343.047	0.419	0.827
Item 23	212.6875	347.319	0.323	0.829
Item 24	212.7813	352.434	0.277	0.831
Item 25	214.1250	321.081	0.603	0.819
Item 26	213.2188	350.757	0.223	0.832
Item 27	212.2500	352.516	0.348	0.830
Item 28	213.0938	345.249	0.441	0.827
Item 29	214.0938	335.443	0.355	0.829
Item 30	213.7500	348.194	0.182	0.834
Item 31	214.1875	324.996	0.595	0.820
Item 32	212.5625	350.706	0.406	0.829
Item 33	213.7188	330.467	0.659	0.820
Item 34	214.8125	332.222	0.385	0.828
Item 35	215.5625	332.125	0.438	0.825
Item 36	215.0938	345.507	0.187	0.835
Item 37	212.9688	351.128	0.404	0.829
Item 38	212.9063	345.572	0.490	0.827
Item 39	212.5625	348.125	0.333	0.829
Item 40	213.0313	344.160	0.288	0.830

Anexo Q. Estadísticas de total elemento Satisfacción del estudiante

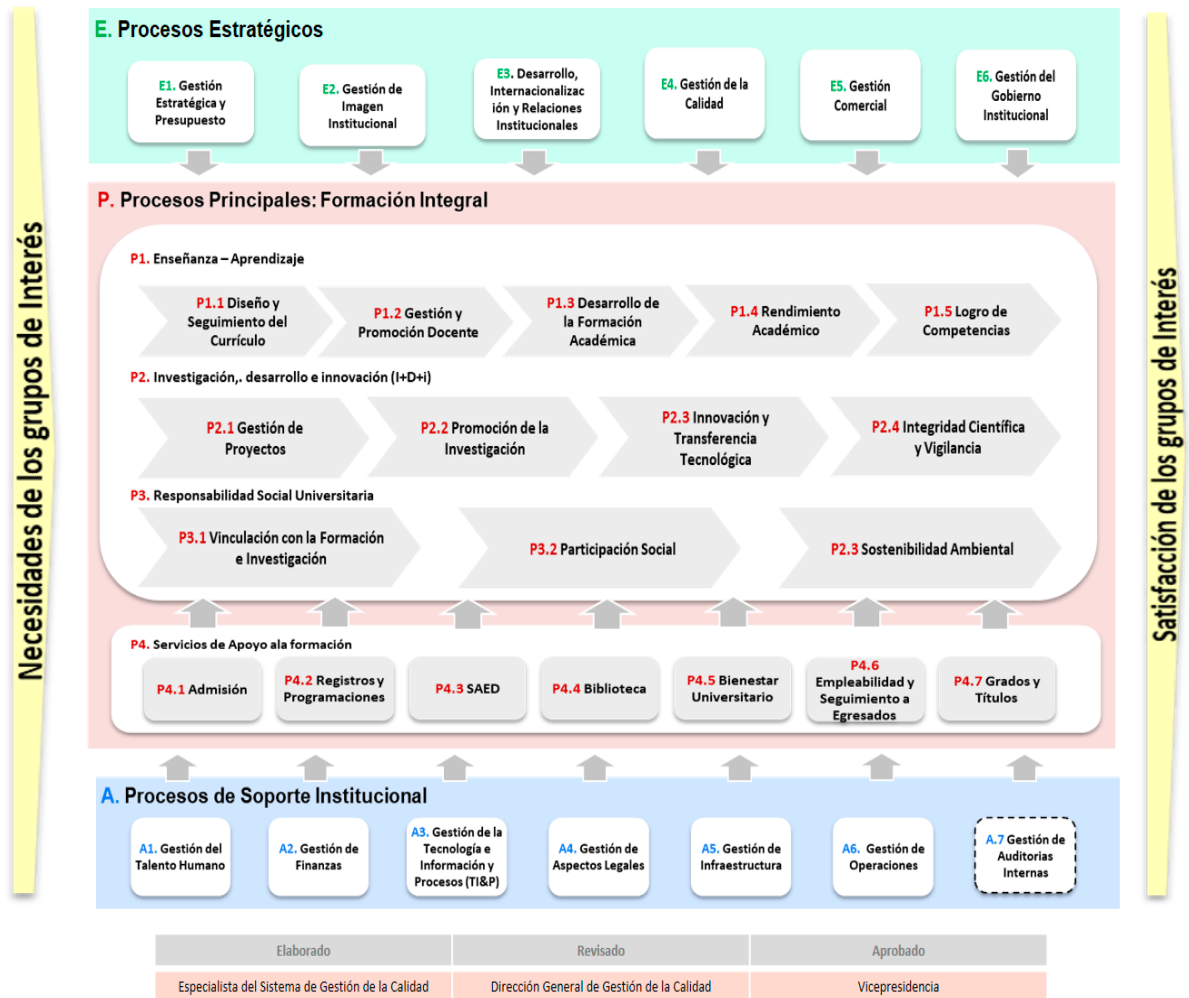
Satisfacción	Media si se suprime	Varianza si se suprime	Correlación total corregida	Alfa de Cronbach si se suprime
Item 1	31.1372	2.193	0.902	0.974
Item 2	31.1719	2.097	0.910	0.973
Item 3	31.0919	2.157	0.895	0.974
Item 4	31.1506	2.140	0.960	0.971
Item 5	31.2116	2.098	0.871	0.976
Item 6	31.0178	2.197	0.902	0.974
Item 7	31.0466	2.076	0.892	0.975
Item 8	31.0991	2.184	0.950	0.972

Anexo R. Consolidado de respuestas

DATOS														
ID	N	O	O	N	O	O	N	N	N	N	N	N	N	N
ID	Género	Edad	Grado	Profesión	Expeprof	Expedoc	Contrato	Dedicación	Otra	Curso	Formaciónp	Tipofp	Área	
10	2	42	2	10	15	3	2	1	2	6	1	4	2	
13	1	40	2	2	11	11	2	2	1	2	1	2	2	
23	2	43	1	10	10	5	2	1	2	2	1	4	2	
18	1	67	2	4	33	33	2	2	1	4	1	4	2	
22	2	42	1	10	15	5	2	1	2	2	2	2	2	
17	1	34	2	10	9	9	2	1	2	2	1	3	2	
16	2	39	2	4	13	13	2	1	2	5	1	3	1	
1	1	33	2	5	5	5	1	2	1	3	2	0	2	
14	1	55	3	8	26	3	2	2	1	3	2	0	2	
11	1	56	2	3	20	18	2	2	1	1	1	4	1	
24	2	40	2	4	16	16	2	1	2	4	1	4	2	
12	1	40	2	4	6	5	2	1	2	5	2	0	1	
5	2	31	1	8	8	8	1	2	1	4	1	1	2	
9	1	34	2	4	6	6	2	2	1	4	1	4	2	
19	1	40	1	7	15	16	2	2	1	4	1	2	2	
2	2	37	2	3	12	12	2	2	1	5	1	4	1	
6	1	38	2	4	8	8	2	2	1	5	1	4	1	
7	1	61	2	11	16	16	2	1	2	7	1	3	1	
8	2	54	2	4	25	25	2	2	1	5	1	4	1	
21	1	54	2	6	20	20	2	2	1	5	2	0	1	
30	2	41	2	10	19	5	2	1	2	6	1	4	2	
3	1	44	2	4	15	15	2	1	2	5	1	4	1	
28	2	41	2	4	18	18	1	2	1	2	1	4	2	
26	2	44	2	1	20	10	1	2	1	3	1	2	2	
15	1	32	1	4	7	7	1	2	1	2	1	4	2	
27	2	30	1	2	6	6	1	1	2	2	1	4	2	
32	2	48	3	10	23	20	2	2	1	6	1	4	2	
4	1	36	2	3	6	6	2	1	2	1	1	2	1	
29	2	44	1	3	16	13	1	2	1	1	1	4	1	
31	2	45	3	4	22	20	1	2	1	4	1	5	2	
20	2	50	2	5	20	5	2	2	1	2	1	4	2	
25	2	40	2	4	18	18	2	1	2	4	1	3	2	

ID	SATISFACCIÓN							
	DM	DM	DM	DM	DM	DG	DG	DG
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
10	4.43	4.45	4.53	4.44	4.49	4.56	4.60	4.49
13	4.21	4.19	4.57	4.33	4.07	4.22	4.43	4.34
23	4.63	4.61	4.64	4.60	4.50	4.67	4.65	4.67
18	4.44	4.24	4.47	4.41	4.40	4.59	4.62	4.53
22	4.45	4.49	4.51	4.41	4.35	4.51	4.55	4.49
17	4.34	4.58	4.57	4.43	4.27	4.45	4.43	4.42
16	4.78	4.68	4.71	4.74	4.76	4.78	4.85	4.78
1	4.31	4.31	4.36	4.37	4.16	4.48	4.40	4.42
14	4.55	4.66	4.47	4.66	4.66	4.77	4.61	4.60
11	4.43	4.57	4.47	4.62	4.54	4.69	4.58	4.57
24	4.40	4.42	4.56	4.44	4.35	4.58	4.66	4.53
12	4.25	3.75	3.81	3.94	3.88	4.25	3.81	4.25
5	4.61	4.61	4.70	4.52	4.60	4.75	4.72	4.64
9	4.39	4.52	4.52	4.45	4.38	4.51	4.62	4.51
19	4.44	4.36	4.39	4.36	4.17	4.53	4.39	4.44
2	4.59	4.48	4.52	4.59	4.50	4.71	4.59	4.55
6	4.51	4.43	4.60	4.47	4.46	4.69	4.61	4.50
7	4.30	4.26	4.23	4.19	4.23	4.32	4.42	4.34
8	4.68	4.61	4.69	4.60	4.76	4.76	4.77	4.66
21	4.18	4.28	4.33	4.31	4.23	4.49	4.08	4.23
30	4.56	4.52	4.58	4.50	4.50	4.69	4.60	4.56
3	4.06	4.06	4.16	4.00	4.06	4.34	4.16	4.09
28	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
26	4.20	4.20	4.30	4.20	4.10	4.30	4.30	4.20
15	4.53	4.55	4.43	4.43	4.38	4.53	4.49	4.47
27	4.37	4.31	4.48	4.40	4.27	4.41	4.54	4.42
32	4.25	4.30	4.50	4.45	4.45	4.65	4.80	4.55
4	4.24	4.06	4.28	4.18	4.14	4.40	4.26	4.20
29	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
31	4.40	4.40	4.40	4.40	4.27	4.47	4.53	4.33
20	4.64	4.36	4.73	4.36	4.00	4.82	4.82	4.64
25	4.39	4.19	4.50	4.33	4.25	4.46	4.57	4.36

Anexo S. Mapa de procesos de la Gestión de la Calidad de la IES en la que se realizó la investigación



Anexo T. Extracto del PEI 2020-2024 de la Institución investigada

INFORME N° 1 – PLAN ESTRATÉGICO DE LA UNIVERSIDAD
2020 - 2024

Compromiso con los resultados	Es comprometerse con el logro de resultados. Organizando y planificando por resultados, cerrando los proyectos en fecha y de esta forma servir al logro de los objetivos de nuestros estudiantes, los clientes internos y el grupo.
Excelencia para crecer	Vivimos planteándonos retos que nos mantengan competitivos en el tiempo. Actuamos con proactividad y esmero para ser cada vez mejores, desterrando el error y aprendiendo del mismo
Integridad Personal	Respetamos las normas, los valores y el interés de la institución comprometidos con la verdad, la ética y la legalidad en un marco de dignidad y respeto mutuo. Premiamos la meritocracia y rechazamos la corrupción
Justicia y sensibilidad social	Buscamos ser y formar mejores personas que valoren la diversidad étnica, cultural y natural, orientando nuestros esfuerzos a lograr el bienestar social y ambiental.

5 Formulación Estratégica

Los pilares o ejes estratégicos son las bases sobre los que la Universidad ha realizado el análisis contextual y planificación de futuro. La Universidad ha basado su planificación bajo cuatro pilares:

- (i) Calidad;
- (ii) Crecimiento;
- (iii) Prestigio y;
- (iv) Talento.

5.1 CALIDAD

5.1.1 GESTIÓN DOCENTE

1. Asegurar un desempeño óptimo del docente de acuerdo al enfoque de formación por competencias

La Universidad desarrollará actividades de reforzamiento a los docentes para asegurar el óptimo desempeño académico, alineados a los criterios definidos en el modelo Educativo de la Universidad . Se plantean las siguientes actividades:

- Revisión y actualización del marco normativo de la gestión docente
- Revisión y actualización de mallas curriculares
- Implementar metodología de trabajo por competencias en sistema de la evaluación docente
- Desarrollar plan de la carrera docente

5.1.7 SERVICIOS OFRECIDOS

1. Asegurar la Calidad de Servicio ofrecido

Se mejorará el sistema de aseguramiento de la calidad de los servicios prestados a los alumnos, administrativos, personal docente y no docente, tomando como referencia

UNIVERSIDAD

12

000292

INFORME N° 1 – PLAN ESTRATÉGICO DE LA UNIVERSIDAD
2020 - 2024

normativa nacional, internacional y gestión de calidad. Para tal fin se plantean las siguientes actividades:

- Mejorar y monitorear la calidad de agua potable de la universidad
- Realizar un diagnóstico de las oportunidades de mejora en temas de infraestructura y equipamiento
- Desarrollar modelo(s) de intermediación y/o tercerización de servicios de las Universidad
- Realizar un control y mejoras de todos los servicios implementados en el modelo
- Elaborar e implementar un modelo de gestión de continuidad de negocio operacional
- Realizar encuestas de satisfacción a los usuarios

Meta	Indicadores asociados	Área Responsable
90% de los alumnos conformes con el servicio ofrecido	% de alumnos conformes con el servicio ofrecido [mediante encuesta]	Unidad de Servicios Generales