

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO USFQ

Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades

Análisis de la Autoeficacia Docente en un Curso de Desarrollo Profesional Impartido por el Ministerio de Educación Ecuatoriano

Valeria Paz Dezerega Molina

Ciencias de la Educación

Trabajo de fin de carrera presentado como requisito
para la obtención del título de
Licenciatura en Ciencias de la Educación

Quito, 21 de mayo de 2022

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO USFQ

Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades

**HOJA DE CALIFICACIÓN
DE TRABAJO DE FIN DE CARRERA**

Análisis de la Autoeficacia Docente en un Curso de Desarrollo Profesional Impartido por el Ministerio de Educación Ecuatoriano

Valeria Paz Dezerega Molina

Nascira Ramia Cárdenas, Ed.D

Quito, 21 de mayo de 2022

DERECHOS DE AUTOR

Por medio del presente documento certifico que he leído todas las Políticas y Manuales de la Universidad San Francisco de Quito USFQ, incluyendo la Política de Propiedad Intelectual USFQ, y estoy de acuerdo con su contenido, por lo que los derechos de propiedad intelectual del presente trabajo quedan sujetos a lo dispuesto en esas Políticas.

Asimismo, autorizo a la USFQ para que realice la digitalización y publicación de este trabajo en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Nombres y apellidos: Valeria Paz Dezerega Molina

Código 00200539

Cédula de identidad: 1756770960

Lugar y fecha: Quito, mayo de 2022

ACLARACIÓN PARA PUBLICACIÓN

Nota: El presente trabajo, en su totalidad o cualquiera de sus partes, no debe ser considerado como una publicación, incluso a pesar de estar disponible sin restricciones a través de un repositorio institucional. Esta declaración se alinea con las prácticas y recomendaciones presentadas por el Committee on Publication Ethics COPE descritas por Barbour et al. (2017) Discussion document on best practice for issues around theses publishing, disponible en <http://bit.ly/COPETHeses>.

UNPUBLISHED DOCUMENT

Note: The following capstone project is available through Universidad San Francisco de Quito USFQ institutional repository. Nonetheless, this project – in whole or in part – should not be considered a publication. This statement follows the recommendations presented by the Committee on Publication Ethics COPE described by Barbour et al. (2017) Discussion document on best practice for issues around theses publishing available on <http://bit.ly/COPETHeses>.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue analizar la autoeficacia docente a través de cursos en línea por parte del Ministerio de Educación ecuatoriano. Se contó con la participación de 40 docentes del magisterio público que fueron distribuidos en 4 diferentes cursos, los cuales fueron: Habilidades Socioemocionales con acompañamiento Coaching, Habilidades Socioemocionales con acompañamiento Mentoría, Ciencias Sociales con acompañamiento Coaching y Ciencias Sociales con acompañamiento Mentoría. Para el desarrollo de este estudio se hizo una revisión literaria de conceptos clave como la autoeficacia docente, inteligencia emocional, satisfacción laboral y contexto laboral. Como metodología de investigación se utilizó un diseño mixto, es decir, se usó un instrumento para la evidencia cuantitativa y una estrategia de recolección de datos para la información cualitativa. Se obtuvieron algunos resultados variables de la recolección de datos, por un lado, se evidenció que algunos factores influyeron más en la autoeficacia docente acorde al curso desarrollado. En los cursos de Habilidades Socioemocionales el factor de la inteligencia emocional influyó más, mientras que en los cursos de Ciencias Sociales los factores de satisfacción laboral y contexto laboral predominaron más que factores de inteligencia emocional. Por otro lado, se constató que hubo una mayor variación en los resultados cuantitativos en los cursos de Ciencias Sociales. Mientras que, en los resultados cualitativos se observó más cambios en los cursos de Habilidades Socioemocionales. Como resolución, se evidenció que el contenido de los cursos analizados influyó y condicionó los temas de conversación durante las sesiones sincrónicas, y, en consecuencia, los resultados que se obtuvieron.

Palabras clave: Autoeficacia docente, inteligencia emocional, satisfacción laboral, contexto laboral, regulación emocional, estrategias instruccionales, mentoría, coaching

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze teaching self-efficacy through online courses given by the Ecuadorian Ministry of Education. There was the participation of 40 public teachers who were distributed in 4 different courses, which were: Socioemotional Skills with Coaching support, Socioemotional Skills with Mentoring support, Social Sciences with Coaching support, and Social Sciences with Mentoring support. For the development of this study, a literary review of key concepts such as teaching self-efficacy, emotional intelligence, job satisfaction and work context was made. As a research methodology, a mixed design was used, with an instrument was used for quantitative evidence and a data collection strategy for qualitative information. Some variable results were obtained from the data collection, on one hand, it was shown that some factors had a greater influence on teaching self-efficacy according to the course developed. In the Socioemotional Skills courses, emotional intelligence factor had more influence, while in the Social Sciences courses, job satisfaction and work context factors predominated more than emotional intelligence factors. On the other hand, it was found that there was a greater variation in the quantitative results in the Social Sciences courses. While, in the qualitative results, more changes were observed in the Socioemotional Skills courses. As a resolution, it was evidenced that the content of the analyzed courses influenced and conditioned the topics of conversation during the synchronous sessions, and consequently, the results obtained.

Key words: Teaching self-efficacy, emotional intelligence, job satisfaction, workplace context, emotional regulation, instructional strategies, mentoring, coaching

TABLA DE CONTENIDO

<i>INTRODUCCIÓN</i>	10
<i>MAPA CONCEPTUAL</i>	12
<i>REVISIÓN DE LITERATURA</i>	12
<i>Autoeficacia y autoeficacia docente</i>	12
<i>Factores que influyen en la autoeficacia docente</i>	14
<i>Inteligencia emocional y autoeficacia docente.</i>	14
<i>Contexto laboral y autoeficacia docente.</i>	16
<i>Satisfacción laboral y autoeficacia docente.</i>	18
<i>Formas de medir la autoeficacia docente.</i>	20
<i>METODOLOGÍA</i>	21
<i>Participantes</i>	21
<i>Instrumento</i>	23
<i>Estrategia de recolección de datos</i>	25
<i>Videos de sesiones de clase y acompañamiento.</i>	25
<i>Diarios de aprendizaje de participantes.</i>	27
<i>Procedimientos</i>	28
<i>Cronograma</i>	29
<i>RESULTADOS Y DISCUSIÓN</i>	30
<i>Resultados de Datos Cuantitativos</i>	30
<i>Habilidades Socioemocionales con acompañamiento Coaching (HSC).</i>	30
<i>Habilidades Socioemocionales con acompañamiento Mentoría (HSM).</i>	31
<i>Ciencias Sociales con acompañamiento Coaching (CSC).</i>	31
<i>Ciencias Sociales con acompañamiento Mentoría (CSM).</i>	32
<i>Resultados y Discusión de Datos Cualitativos</i>	34
<i>Habilidades Socioemocionales con acompañamiento Coaching (HSC).</i>	34
<i>Habilidades Socioemocionales con acompañamiento Mentoría (HSM).</i>	38
<i>Ciencias Sociales con acompañamiento Coaching (CSC).</i>	41
<i>Ciencias Sociales con acompañamiento Mentoría (CSM).</i>	42
<i>CONCLUSIONES</i>	45
<i>RECOMENDACIONES</i>	46
<i>REFERENCIAS</i>	49

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: <i>Diferencia entre los resultados iniciales y finales por factor de los cuatro los paralelos</i>	33
--	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: <i>Mapa conceptual de los subtemas relacionados con el tema principal</i>	12
Figura 2: <i>Instrumento cuantitativo “Escala de Sentido de Autoeficacia Docente”</i>	23
Figura 3: <i>Instrumento cualitativo “Escala de verificación para la observación de videos”</i>	26
Figura 4: <i>Cronograma de investigación</i>	29
Figura 5: <i>Comparación entre los resultados iniciales y finales por factor del paralelo de Habilidades Socioemocionales con acompañamiento en Coaching</i>	30
Figura 6: <i>Comparación entre los resultados iniciales y finales por factor del paralelo de Habilidades Socioemocionales con acompañamiento en Mentoría</i>	31
Figura 7: <i>Comparación entre los resultados iniciales y finales por factor del paralelo de Ciencias Sociales con acompañamiento en Coaching</i>	32
Figura 8: <i>Comparación entre los resultados iniciales y finales por factor del paralelo de Ciencias Sociales con acompañamiento en Mentoría</i>	32

INTRODUCCIÓN

La investigación acerca de la autoeficacia docente es un tema que ha tomado peso en las últimas décadas. La autoeficacia docente tiene relación estrecha con la calidad educativa y con un ambiente positivo en el aula para los estudiantes. En los años 1966 y 1997, Rotter y Bandura, respectivamente, definen la autoeficacia como un juicio auto referente acerca de la capacidad al momento de organizar y ejecutar diferentes tareas de manera exitosa. La autoeficacia docente, refleja juicios sobre la percepción del individuo acerca de su capacidad para la enseñanza, basándose en fortalezas y aspectos a mejorar (Perera et al., 2019). La autoeficacia docente varía según los juicios personales en cuanto a los diversos aspectos de la enseñanza. Es decir, un docente puede sentirse auto eficaz al momento de planificar una lección, sin embargo, esta autoeficacia se pierde al momento de poner en práctica este plan. Con esto se da a entender que es un indicador multidimensional, debe diferenciarse según los dominios de enseñanza (Perera et al., 2019).

El cambio repentino a un nuevo entorno de enseñanza hace surgir desafíos que inevitablemente influyen en el trabajo de los docentes, los cuales se ven obligados a adaptar su labor sin aviso previo, y muchas veces, sin experiencia (Szabó et al., 2022). En un estudio realizado por Ladendorf et al. (2021), los resultados sugirieron que, en situaciones como la vivida por los cierres escolares de emergencia por COVID-19, los docentes necesitan apoyo adicional para llevar su enseñanza a una plataforma en línea. Este mismo estudio plantea la combinación de conocimiento pedagógico, tecnológico y de contenido (TPACK), la cual está altamente relacionada con la autoeficacia docente. Por lo mismo, es relevante el considerar que esta falta de conocimiento tecnológico al inicio de la pandemia pudo haber afectado directamente la autoeficacia docente, y, en consecuencia, su desempeño en clases.

En Ecuador, al llegar el COVID-19 al país, 4.3 millones de estudiantes pasaron a tener clases en modalidad virtual, lo cual se implementa como una medida temporal (FARO, 2022). En ese momento, el 70% de estos estudiantes tenía dificultad en el acceso a la educación en

línea, tanto por acceso a internet fijo y estable como por la falta de un dispositivo electrónico, creando una brecha de conectividad preocupante (Constante, 2020; FARO, 2022). Bajo estas condiciones, los docentes también sufrieron de inconvenientes como se pudo observar en una nota de El Comercio (2020), en el que se apreciaba a un profesor que acudía a diario a un ‘cyber’ para dar clases por la falta de internet en su hogar. Temas como el acceso y las competencias digitales de los docentes empezaron a ser una preocupación latente, ya que influenciaron directamente a la mantención de la integridad pedagógica durante las clases virtuales, adicionalmente al limitado apoyo que recibieron los docentes en la transición a la educación a distancia (UTPL, 2021). Ante una situación tan irregular y súbita, se espera que la autoeficacia de los y las docentes se vea afectada por diversos factores, tanto profesionales como personales.

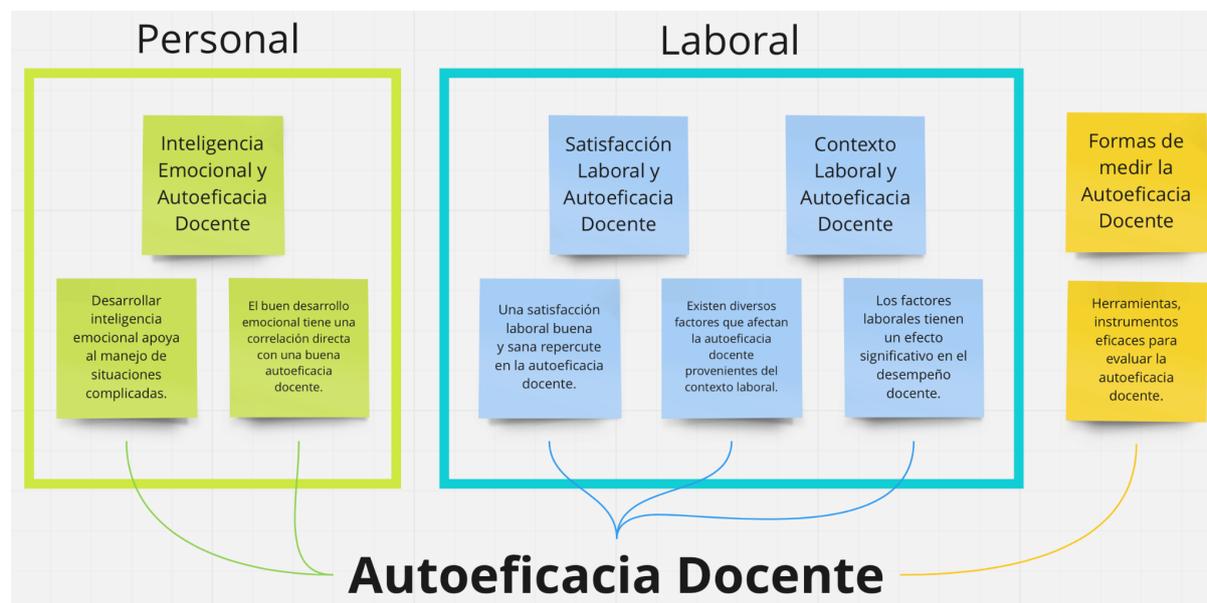
Por esta razón, aunque existan muchas situaciones inesperadas como ha sido la pandemia del COVID-19, también es importante tomar en cuenta la realidad educativa del Ecuador, antes de este acontecimiento. Según varias fuentes (BBC MUNDO, 2016; Barrera, Barragán y Ortega, 2017), la calidad educativa del Ecuador ha sido considerada en proceso de alcanzar ciertos estándares relacionados a la infraestructura, plan curricular, políticas públicas, resultados de aprendizaje del alumnado, recursos, apertura de matriculación, formación docente, entre otros (Ministerio de Educación, 2012; Internacional de la Educación, 2017). Aunque es importante mencionar que esta realidad también varía entre instituciones públicas y privadas.

Por tanto, en esta investigación se tiene interés por analizar el aspecto que se relaciona con talento humano, es decir, el trabajo docente. Teniendo en cuenta el contexto descrito, la incógnita a analizar es la siguiente: *¿Es posible que los docentes en Ecuador puedan mejorar su autoeficacia a través de un curso de desarrollo profesional en línea?* Pues bien, antes de responder a esta pregunta es importante comprender ciertos temas que están directamente vinculados a la autoeficacia docente como son: *¿Qué es la autoeficacia y autoeficacia docente?*

¿Qué factores influyen en la autoeficacia docente? Y, por último, ¿Cuáles son las formas en las que se puede medir la autoeficacia docente en clases en línea?

MAPA CONCEPTUAL

Figura 1: Mapa conceptual de los subtemas relacionados con el tema principal



REVISIÓN DE LITERATURA

Autoeficacia y autoeficacia docente

En las últimas décadas se han evidenciado considerables avances en la investigación y entendimiento del desempeño de los docentes y los factores que influyen en el mismo. Este repentino interés nace a partir del enfoque en promover la efectividad y satisfacción docente. La autoeficacia docente es una evidencia de que la autoeficacia tiene una relación estrecha con la calidad de la educación y la relación positiva entre docentes y estudiantes. La definición de autoeficacia nace con Rotter en 1966 y Bandura en 1997, y se define como un auto referente para juzgar la capacidad de organizar y ejecutar diferentes tareas de forma exitosa, impactando en los estudiantes de manera positiva. La autoeficacia docente refleja juicios acerca de la capacidad personal de enseñanza del individuo, la cual se basa en una evaluación de fortalezas y aspectos a mejorar (Perera et al., 2019).

Los docentes tienden a variar su sentido de autoeficacia según los juicios personales sobre los principales requerimientos de enseñanza, es decir, un docente puede sentirse muy

auto eficaz al momento de implementar y motivar a sus estudiantes mediante rutina y actividades lúdicas, no obstante, puede sentir que su autoeficacia con respecto al manejo de clase es pobre. Al hablar de autoeficacia, se puede dividir en tres aspectos: autoeficacia en el manejo de clases, autoeficacia en estrategias y metodologías de enseñanza y autoeficacia en la motivación de los estudiantes. Esto quiere decir que la autoeficacia es multidimensional, no se percibe como un todo, se diferencia la eficacia según el dominio de enseñanza (Perera et al., 2019).

Con los diferentes estudios y teorías acerca de la autoeficacia docente, se sostiene que, el locus de control del docente va a ser determinante al momento de juzgar su autoeficacia. Docentes con un locus de control interno, vinculan el éxito o fallos de sus estudiantes con sus acciones profesionales, en cambio, aquellos que tienen un locus de control externo, tienden a atribuir el desempeño a aspectos externos como lo es la situación personal de cada estudiante (Hernández y Cenicerros, 2018). Los docentes que tienen mayor sentido de autoeficacia tienden a mostrar mejor manejo de clases y más confianza en sus roles como docentes. Por ello, docentes con menor autoeficacia, muestran estudiantes con desempeño académico regular y deficiente. Así mismo, quienes muestran mayores niveles de autoeficacia se sienten más confiados al momento de implementar nuevas metodologías e innovar sus actividades en clases (Paz, 2018). El locus de control sostiene que la causalidad de los hechos, sean internos o externos, van a gestionar un reconocimiento en el ser humano para actuar y administrar sus esfuerzos y con ellos construir su sentido de autoeficacia (Hernández y Cenicerros, 2018).

Es fundamental recalcar que cuando se habla de la relación entre autoeficacia docente e importancia en la educación, la brecha de vinculación es estrecha. Esto puesto que, diferentes estudios sugieren que aquellos docentes que tienen una mayor sensación de autoeficacia muestran mejor manejo de clase y motivación con respecto a sus estudiantes, así como mejores resultados de aprendizaje. Por otro lado, según el estudio de Paz (2018), docentes con un nivel de autoeficacia bajo, se relacionan con estudiantes que demuestran un desempeño académico

regular e incluso deficiente. A su vez, la autoeficacia se considera el predictor principal acerca de la conducta basada en el esfuerzo que el docente aplica en sus actividades y compromiso con el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes. Docentes con mayores niveles de autoeficacia se muestran más dispuestos a utilizar metodologías nuevas e innovadoras, así como muestran un mayor apoyo y dedicación de tiempo para planificar clases diferenciadas y que vayan acorde a los intereses de sus estudiantes, manifestando su compromiso y entusiasmo por su profesión (Paz, 2018).

Factores que influyen en la autoeficacia docente

Como segundo tema de análisis se trata sobre aquellos factores que, en cierta o gran medida, tienen un impacto directo en la autoeficacia docente. Aunque la autoeficacia se desarrolla de manera diferente en cada docente, es decir, no se puede generalizar la forma en cómo se desenvuelve en todos los docentes. Se puede llegar a ciertas conclusiones generales, a partir de investigaciones relacionadas al tema. Por esta razón, en los párrafos siguientes se presentarán los factores de mayor influencia en la autoeficacia docente. Uno de los temas es la Inteligencia Emocional (IE), que se tratará de definir desde varias perspectivas; y describir sus beneficios de manera integral y específicamente en el campo docente. Por otro lado, se detallará el tema de la satisfacción laboral, en qué consiste y cuál es el impacto en la autoeficacia docente. Y, por último, se discutirá la influencia del contexto laboral docente y cómo éste repercute en las decisiones y desempeño profesional del educador.

Inteligencia emocional y autoeficacia docente.

Cuando se habla de Inteligencia Emocional (IE), se habla de un tema de discusión y cuestionamiento, empezando por la palabra inteligencia. Existen muchos autores que han definido a la Inteligencia Emocional como la capacidad que tiene el ser humano de identificar las emociones propias y las de otras personas; que actúa como el motor de las interacciones sociales de manera sabia, sana y equilibrada; por último, como aquella destreza que facilita el desarrollo de otras competencias relacionadas al aspecto cognitivo (Salovey y Mayer, 1990;

Grewal y Salovey, 2006; Goleman, 2009). Según el concepto de varios autores como Armstrong (2009), Gardner (2011), Pincay & Candelario (2018), sobre la inteligencia, se puede concluir que la IE sí es un tipo de inteligencia que aporta a la flexibilidad cognitiva, a la resolución de conflictos desde una perspectiva integral. Asimismo, la IE se considera como la facultad de sobrellevar el proceso de equilibrio cognitivo de una manera idónea; y en el desarrollo, fortalecimiento y colaboración de otras habilidades.

La IE es importante para disminuir las probabilidades de sufrir trastornos de salud mental (Brackett et al., 2011; Sánchez et al., 2016). A nivel empresarial, los trabajadores con mayores niveles de IE son más eficientes, toman mejores decisiones o están más aptos al cambio (Enríquez et al., 2021). Desde el lado personal y social, la persona es capaz de desarrollar mejores destrezas interpersonales e intrapersonales (Goleman, 2009; Ali et al., 2017). Del mismo modo, la IE tiene un gran impacto y beneficios en la autoeficacia docente. En una de las investigaciones realizadas por Ali et al. (2017), se analizó la relación entre la inteligencia emocional y la autoeficacia docente. En este estudio participó un grupo de alrededor de 45 docentes universitarios de enseñanza en línea, de la carrera de enfermería. Como resultados a este estudio se concluyó que, los docentes con un grado alto o ponderado de IE también presentaban un nivel alto de autoeficacia docente.

Un educador que es consciente, que reconoce y gestiona bien sus emociones, es capaz de interactuar con su entorno de manera favorable (Kostiy, 2020). De la misma manera, puede identificar y sobrellevar aquellas situaciones emocionales y adversas que se presentan en el entorno educativo. Otra de las resoluciones de este estudio fueron que el buen uso de la IE anima a los docentes a que se sientan en la necesidad y disposición actitudinal de aprender o mejorar sus habilidades, estrategias, metodologías y conocimientos relacionados a la enseñanza y aprendizaje, acorde a los cambios continuos de cada época (Ali et al., 2017; Valente et al., 2020).

En otro estudio hecho por Valente et al. (2020) se mencionan algunas variables que influyen en la IE y a su vez en la autoeficacia docente. Las variables que se mencionan son el sexo biológico, cantidad de títulos o formación docente; y, por último, la cantidad de años de experiencia docente. En esta investigación que tuvo la participación de alrededor de 630 docentes portugueses de primaria, llegaron a las siguientes conclusiones. En primer lugar, las mujeres docentes presentaban mayores niveles de IE que los hombres y esto se correlacionaba de manera positiva con el desempeño docente, es decir, con las funciones que realiza un o una educadora para lograr los objetivos de aprendizaje. Por otro lado, el componente de estudios superiores reveló que mientras más títulos o mejor formación también se tiene mayores índices de IE y de autoeficacia docente (Valente et al., 2020). Por lo que la formación académica constante impacta positivamente la autoestima, la actitud del docente durante el aprendizaje de los estudiantes y en la IE del docente.

Los autores Valente et al. (2020) mencionan que un alto índice de IE motiva a los docentes a mejorar su autoeficacia docente. Por último, la variable de cantidad de años de trabajo en el campo docente presentó resultados adversos con respecto a la IE. Es decir, mientras más años de experiencia suma un docente, acumula más cansancio físico y mental, por ende, su IE decae y pasa a segundo plano. Sin embargo, esta realidad puede cambiar si los docentes reciben apoyo de parte de asistentes; si tienen pequeños espacios institucionales en los que trabajen y fortalezcan su IE. De tal manera, que la carga física y mental pueda ser mucho más llevadera y contribuir de manera positiva en la docencia (Palmer, 1998; Mañú y Goyarrola, 2011). Por lo tanto, se puede concluir que la IE impacta tanto a nivel interdisciplinario como en la autoeficacia docente.

Contexto laboral y autoeficacia docente.

El contexto laboral se refiere a un espacio que no se limita únicamente al espacio físico de trabajo, sino que involucra circunstancias, objetivos o condiciones por las que un trabajador está rodeado. Así mismo, se refiere a las condiciones sociales y culturales que influyen en la

vida de la comunidad laboral o individuo. Cambridge Dictionary en Abun et al. (2021), habla del contexto laboral como las condiciones en las que un individuo vive o trabaja y cómo estas repercuten en cómo se siente o su desempeño (Abun et al., 2021). Con estas definiciones puede plantearse el contexto laboral como un espacio físico, psicológico, social y cultural que determina hasta cierto punto los sentimientos, pensamientos y comportamientos de un individuo. De esta manera, decimos que el contexto laboral se refiere a cualquier indicador que afecta el desempeño del individuo.

Con el pasar de los años la tecnología ha avanzado y el internet ha entregado a los docentes herramientas de comunicación como son los grupos de apoyo en línea. En estas plataformas, los docentes suelen intercambiar consejos para mejor control de clases, metodologías, así como compartir emociones, sensaciones de la profesión y con esto, se entregan herramientas y motivación para continuar con su trabajo. Como resultado, se ha podido evidenciar que los docentes se sienten mejor por medio del apoyo emocional. De la misma forma, aumenta su autoconfianza y reflexión y se les entrega mayor habilidad de resolución de conflictos (Chung y Chen, 2018). Mediante el estudio de Chung y Chen (2018) se evidenció que la autoeficacia docente se ve directamente relacionada a la apertura de compartir y recibir sus percepciones acerca de la enseñanza. Dicho esto, es fundamental comprender que el apoyo que se entrega en el contexto laboral docente va a afectar ya sea de forma negativa o positiva, en su sentido de autoeficacia.

Por otro lado, continuando con el apoyo entre docentes, a través del estudio de Martin y Mulvihill (2019) se muestra que el apoyo entre docentes incrementa el sentido de autoeficacia en los docentes. La persuasión social en el entorno laboral motiva a los docentes a sentirse involucrados en actividades y a recibir retroalimentación que puede ayudar en la mejora de su práctica. Se debe acotar que uno de los factores que afecta en la autoeficacia docente es la relación que se tiene con la comunidad educativa. El estudio de Ortan et al. (2021) sugiere que las condiciones de trabajo afectan el sentido de autoeficacia, es decir la cantidad de trabajo,

flexibilidad de la institución, autonomía profesional, apoyo entre colegas. La ética y valores de la institución son factores que considerar cuando se habla sobre la relación de contexto laboral y autoeficacia pues, si el docente se siente acoplado a la ética y valores, tiene mayor probabilidad de sentirse menos aislado y experimentar mayor sentido de confianza lo cual, va a incrementar la autoeficacia (Makopoulou, 2019).

El entendimiento acerca del contexto laboral y la autoeficacia docente recae en la importancia de mejorar el bienestar docente y, por ende, la calidad del entorno laboral. Cuando un docente se siente cómodo, apoyado y estable en su entorno laboral, las probabilidades de que su autoeficacia incremente son altas. El apoyo entre colegas, y el rol de la institución de brindar un espacio que los haga sentir parte de algo seguro, van a determinar en gran parte el sentido de autoeficacia del individuo. Los docentes que califican su autoeficacia en niveles superiores tienen mayor tendencia a sentirse comprometidos con su trabajo y experimentar emociones positivas (Zakariya, 2020). De la misma forma, estudios longitudinales han demostrado que la autoeficacia docente y el entorno laboral tienen influencia de forma recíproca el uno en el otro (Chan et al., 2020).

Satisfacción laboral y autoeficacia docente.

La satisfacción laboral docente es definida como la sensación de gratificación que un docente experimenta durante su experiencia laboral. Es una mezcla de las evaluaciones positivas y negativas que cada docente hace acerca de su profesión (Zakariya, 2020). Varios estudios como el de Skaalvik (2020), muestran que la autoeficacia docente se relaciona positivamente con la satisfacción laboral, porque garantizar un ambiente de trabajo positivo en el que los docentes y los estudiantes prosperan, lleva a niveles más altos de participación de docentes, estudiantes y padres. Esto, en consecuencia, crea un entorno óptimo para el desarrollo docente, y, por lo tanto, crecimiento en su creencia de autoeficacia (Ortan et al., 2021). En un estudio realizado por Zakariya (2020), se identifica que existen dimensiones que tienen efectos directos en la satisfacción laboral docente, como la autoeficacia de los docentes

en la gestión del aula, autoeficacia en la participación de los estudiantes y autoeficacia en la instrucción, siendo esta última la que parecería tener mayor relevancia de las tres.

Los docentes que se ven a sí mismos competentes en sus profesiones tienden a tener creencias de alta autoeficacia y estas creencias pueden reflejarse positivamente en su satisfacción laboral. La satisfacción laboral docente tiene un impacto sumamente relevante en los resultados educativos si se considera que la enseñanza es la meta principal del proceso educativo: a más autoeficacia docente, más satisfacción laboral docente (Kasalak & Dagyar, 2020). Un entorno de trabajo eficiente en la comunidad de aprendizaje que se crea en una institución educativa disminuye la deserción, el agotamiento físico y emocional, y la rotación de docentes, al mismo tiempo que aumenta la satisfacción laboral (Ortan et al., 2021). Y esto está directamente relacionado con la retención de docentes, la cuál ha sido una problemática latente en los últimos años, y de la que se ha investigado estrategias y programas para mantener a los y las docentes dentro de la profesión (Ahrari et al., 2021; Ortan et al., 2021).

Existen diversos aspectos que se relacionan directamente con la autoeficacia docente y la satisfacción laboral docente, los cuales pueden predecir de alguna manera su nivel, estos son: crecimiento profesional, toma de decisiones dentro de la institución, autonomía, empoderamiento de la profesión, aspectos relacionales (colaboración entre colegas, gestión escolar, comportamiento de estudiantes), aspectos relacionados con el trabajo (carga de trabajo administrativo, tareas docentes), y condiciones de trabajo (Ahrari et al., 2021; Ortan et al., 2021). Es importante recalcar que el acceso a internet ha contribuido al desarrollo de las habilidades personales y profesionales de los docentes, y, en consecuencia, ha aumentado sus percepciones de autoeficacia. Por lo que, la satisfacción laboral docente no depende solamente del ambiente de la institución, sino que también se puede desarrollar en otros entornos y depender de la motivación del docente (Kasalak & Dagyar, 2020).

Formas de medir la autoeficacia docente

Una de las formas de medir la autoeficacia docente es por medio de instrumentos estructurales, uno de ellos es la conocida Escala de Sentido de Autoeficacia Docente (Teacher Sense of Efficacy Scale, siglas TSES) que ha sido elaborada por la profesora universitaria Tschannen-Moran y la psicóloga Woolfolk Hoy en el año 2001 (Cocca & Cocca, 2021). Esta escala de medición está compuesta por diversos enunciados, los mismos que están contruidos en función a tres criterios que permiten valorar la autoeficacia docente desde diferentes perspectivas. El primero está relacionado con las estrategias de instrucción, es decir, de qué manera las y los docentes usan estrategias que permitan a los estudiantes dominar una materia, recurso o conocimiento en específico. Otro criterio se refiere al manejo de clase que consiste en la forma en cómo usa el docente sus capacidades, habilidades, conocimientos y herramientas para gestionar un ambiente de clase. De tal manera, que el uso de estos componentes ayude a crear un entorno óptimo de aprendizaje. La última variable está vinculada con la participación e interacción consciente de los estudiantes. En otras palabras, se quiere medir la autoeficacia por cuán capaz es el docente para animar a sus estudiantes a que se involucren tanto física como cognitivamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Cocca & Cocca, 2021).

Otros de los análisis y tests que se han desarrollado, especialmente para el estudio de autoeficacia en docentes en línea, es la Encuesta de escala de autoeficacia de tecnologías en línea (Online Technologies Self-Efficacy Survey Scale, siglas OTSES) desarrollado por Miltiadou y Yu (2000), la que establece veintinueve ítems que se centran en competencias tecnológicas, interacción sincrónica e interacción asincrónica (Yavuzalp & Bahcivan, 2020). De la misma forma Dolighan y Owen (2021) plantean el modelo de Eficacia de la enseñanza en línea para los educadores de enfermería de Michigan (Michigan nurse educators sense of efficacy for online teaching, siglas MNESEOT). Esta es una entrevista conformada por treinta y dos preguntas que se contienen en temas sobre el sentido de autoeficacia con respecto a relación con los estudiantes, manejo de clases, instrucción en línea y uso de la tecnología.

El último instrumento por discutir es el Cuestionario de Interacción Docente (Questionnaire on Teacher Interaction-Self-Efficacy, siglas QTI-SE), el cual está basado en el círculo interpersonal para docentes (IPC-teacher), que contiene ocho escalas que son las siguientes: dirección, imposición, comprensión, obediencia, incertidumbre, insatisfacción, conflicto y utilidad (Veldman et al., 2017). En el estudio de Veldman (2017), el QTI-SE demostró ser un instrumento que mide la autoeficacia interpersonal de los docentes de manera integral, confiable y válida, comparado con otros exámenes como la Escala de sentido de la eficacia docente (TSES) y la Escala de eficacia docente en el aula (Teacher Classroom Efficacy Scale, siglas TCES), ya que estas se centran en criterios específicos como la capacidad de mantener el orden en el aula o la manera de imponer disciplina con los estudiantes.

En síntesis, se define a la autoeficacia docente como la autovaloración acerca de las capacidades, competencias y funciones que un educador cree tener para el cumplimiento de objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se describen tres factores que influyen en la autoeficacia docente que son: la inteligencia emocional, que es la capacidad que tiene una persona para manejar situaciones complejas de la vida cotidiana de una manera oportuna, sana e integral; el contexto laboral, que trata sobre la influencia del ambiente de trabajo docente para la toma de decisiones relacionadas con proceso de enseñanza y aprendizaje; y la satisfacción laboral, que es la sensación de gratificación que un docente experimenta durante su experiencia laboral. Finalmente, se evalúan diversas formas de medir la autoeficacia docente, describiendo algunas herramientas de medición como la Escala de Sentido de Autoeficacia Docente, la Encuesta de escala de autoeficacia de tecnologías en línea; y por último el Cuestionario de Interacción Docente.

METODOLOGÍA

La metodología de este estudio se centró en un diseño mixto, esto quiere decir que, el diseño tuvo tanto elementos cuantitativos como cualitativos. Al ser las preguntas de

investigación complejas hasta cierto punto, la combinación de ambos métodos de investigación entregó profundidad al análisis para una mejor comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el estudio (Hamui, 2013). Dentro del área de lo cuantitativo, fue una investigación experimental lo que se refiere a que, el curso de estudio fue una intervención en la que, no se describe únicamente un grupo de docentes o comparando variables de los sujetos, sino específicamente existió la intervención de los cursos. De la misma forma cabe recalcar que si bien, se quiso lograr un experimento real, se llegó a un cuasi experimento debido a que los participantes no se seleccionaron de forma aleatoria, lo cual, influyó en que los resultados no puedan ser generalizados a toda la población, ya que, la aleatoriedad conlleva a que los estudios tengan menos porcentaje de error cuando se habla de las conclusiones de la investigación, debido a que reduce el sesgo de la investigación controlando el mismo (Hernández y Carpio, 2019).

Participantes

Para llevar a cabo la investigación se hizo un proceso de selección de participantes. En primer lugar, se realizó una convocatoria nacional con tres condiciones: ser docentes de educación básica general, pertenecer al régimen sierra y ser docentes generalistas en el entorno público fiscal. Una vez realizada la convocatoria los docentes se inscribieron en el programa según los requisitos. Al inscribirse, el Ministerio de Educación (MINEDUC) filtró a los participantes tomando en cuenta que cumplan los tres criterios mencionados previamente y adicional a esto que sean docentes que hayan tomado al menos un curso de desarrollo profesional en línea. Luego, el MINEDUC convocó a todos los sujetos previamente filtrados a una reunión en la cual, el equipo de investigación les explicó la investigación (bioética, consentimiento informado) y solo los primeros cuarenta docentes que firmaron fueron quienes formaron parte de la investigación. Los participantes seleccionados fueron divididos de forma aleatoria en las cuatro variables, asignando diez docentes por curso.

Con respecto a los instructores, tres fueron del género femenino y uno masculino. Existió un instructor para cada tema, es decir, ciencias sociales, habilidades socio emocionales y tipo de acompañamiento, coaching o mentoría. Cada instructor tuvo como responsabilidad enseñar dos cursos, con un tema y un tipo de acompañamiento. Es decir, las cuatro variables a las que corresponden los cuatro cursos son: ciencias sociales y coaching; habilidades socio emocionales y coaching; ciencias sociales y mentoría; y habilidades socio emocionales y mentoría.

Instrumento

Como se mencionó previamente, en este trabajo se usó tanto un instrumento cuantitativo como estrategias cualitativas. Como instrumento de medición cuantitativo se utilizó la Escala de Sentido de Autoeficacia Docente, o como se denomina con su nombre original en inglés “Teacher Sense of Efficacy Scale”, con sus siglas TSES (Cocca & Cocca, 2021). Esta escala de medición consta de tres ejes que configuran el instrumento y cada uno de ocho preguntas o criterios de valoración. El primer eje está relacionado a las estrategias de enseñanza que consiste en la manera en que el docente usa las mismas para alcanzar los objetivos de aprendizaje. El segundo eje es sobre manejo de clase que trata sobre la forma en cómo un docente administra, organiza y gestiona el aula para crear un ambiente seguro y óptimo para el aprendizaje. Por último, el eje de participación de los estudiantes, este se basa en el compromiso de los estudiantes y docente con la clase (Cocca & Cocca, 2021).

Cabe mencionar que este instrumento de medición no ha sido aprobado por el Ministerio de Educación del Ecuador. Sin embargo, se utilizó en calidad al trabajo de investigación aprobado por la Universidad San Francisco de Quito por la carrera de Ciencias de la Educación. A continuación, se observa la escala TSES, con las categorías, preguntas y niveles de desempeño correspondiente en la versión larga y en español.

Figura 2: Instrumento cuantitativo “Escala de Sentido de Autoeficacia Docente”

Escala de Sentido de Autoeficacia Docente

Criterios	Niveles									
	Nada		Muy poco		Algo		Bastante		En gran medida	
Estrategias de enseñanza										
1. ¿En qué medida puede utilizar una variedad de estrategias de evaluación?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
2. ¿En qué medida puede ofrecer una explicación o un ejemplo alternativo cuando sus alumnos están confundidos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
3. ¿En qué medida puede elaborar buenas preguntas para sus alumnos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
4. ¿Qué tan bien puede aplicar estrategias alternativas en su aula?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
5. ¿Qué tan bien puede responder a las preguntas difíciles de sus estudiantes?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
6. ¿Cuánto puede hacer para ajustar sus clases al nivel adecuado para cada alumno?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
7. ¿En qué medida puede medir la comprensión de sus alumnos acerca de lo que ha enseñado?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
8. ¿Qué tan bien puede ofrecer retos adecuados a los alumnos muy capaces?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Manejo de clase										
1. ¿Cuánto puede hacer para controlar el comportamiento disruptivo en el aula?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
2. ¿Cuánto puede hacer para que sus estudiantes sigan las normas del aula?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
3. ¿Qué tanto puede hacer para calmar a un estudiante que es disruptivo o ruidoso?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
4. ¿Qué tan bien puede establecer sistemas de manejo de clase con cada grupo de estudiantes?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
5. ¿Qué tan bien puede evitar que algunos estudiantes problemáticos interrumpan una lección completa?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
6. ¿Qué tan bien puede responder a los estudiantes desafiantes?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
7. ¿En qué medida puede dejar claras sus expectativas sobre el comportamiento de los alumnos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
8. ¿En qué medida puede establecer rutinas para que las actividades se desarrollen sin problemas?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Participación de los estudiantes										
1. ¿Cuánto puede hacer para que sus alumnos crean que pueden hacer bien las tareas escolares?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	

2. ¿Cuánto puede hacer para ayudar a sus alumnos a valorar el aprendizaje?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. ¿Cuánto puede hacer para motivar a sus alumnos que muestran poco interés por las tareas escolares?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. ¿Cuánto puede hacer para asistir a las familias para que ayuden a sus hijos a que les vaya bien en la escuela?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. ¿Cuánto puede hacer para mejorar la comprensión de un estudiante que está reprobando?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. ¿Cuánto puede hacer para ayudar a sus alumnos a pensar de forma crítica?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. ¿Cuánto puede hacer para fomentar la creatividad de sus estudiantes?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. ¿Cuánto puede hacer para llegar a sus alumnos más difíciles?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Estrategia de recolección de datos

Videos de sesiones de clase y acompañamiento.

Para la recolección de datos cualitativos, se realizaron observaciones de los videos de las clases y sesiones de seguimiento de cada curso. Cada video fue subido a la plataforma YouTube en modo Oculto, y transcrito, este texto fue ingresado a la plataforma ‘Atlas.ti’. A cada participante se le dio un seudónimo para cuidar su identidad y mantenerlos en el anonimato durante el análisis de datos. Para estas observaciones se desarrolló una escala de verificación con tres niveles frecuencias, y con criterios relacionados con los tres factores definidos en la revisión de literatura: inteligencia emocional (identificada en el instrumento como, IE), contexto laboral (identificado como CL) y satisfacción laboral (identificada como SL). Cada pregunta estuvo relacionada con su factor correspondiente, conteniendo un indicador de este. En los criterios de inteligencia emocional se consideraron indicadores como la resolución de conflictos y la gestión emocional (Palmer, 1998; Mañú y Goyarrola, 2011); en los de contexto laboral se consideraron indicadores como la relación con colegas y motivación en el entorno laboral (Abun et al., 2021; Makopoulou, 2019; Ortan et al., 2021); finalmente, en

los criterios de satisfacción laboral se consideraron indicadores como el manejo de clases y estrategias de instrucción, entre otros (Ahrari et al., 2021; Zakariya, 2020). Adicionalmente, existieron criterios con indicadores tanto de contexto laboral como de satisfacción laboral, tales como las condiciones laborales y las oportunidades de crecimiento en el entorno laboral (Ortan et al. 2021; Zakariya, 2020).

Figura 3: Instrumento cualitativo “Escala de verificación para la observación de videos”

<i>Escala de verificación – Video</i>			
Observador: Nombre del curso: Tipo de sesión: Curso / Acompañamiento			
<i>Criterios</i>	<i>Nunca</i>	<i>A veces</i>	<i>Casi siempre</i>
En el video el/ los docentes mencionan casos personales de resolución de conflictos. El mismo que lo presenta de una manera positiva, es decir, que presenta el caso desde un panorama global y con soluciones claras, concretas y oportunas al caso. (IE)			
En el video el/ los docentes mencionan casos de resolución de conflictos durante sus clases. El mismo que lo presenta de una manera positiva, es decir, que presenta el caso desde un panorama global y con soluciones claras, concretas y oportunas al caso. (IE)			
En el video el/ los docentes comparten ideas, estrategias, rutinas o formas en cómo gestionan de manera positiva situaciones complicadas de su vida cotidiana. (IE)			
En el video el/ los docentes mencionan la manera en cómo manejan o desarrollan sus clases desde el lado psicoemocional. Por ejemplo, si hace pequeñas pausas o abre espacios de conversación, convivencia y conexión con sus estudiantes; etc. (IE)			
En el video el/ los docentes mencionan algunos resultados positivos de ser conscientes y gestionar sus emociones en su vida en general. Por ejemplo, sienten que están abiertos a aprender; sienten que tienen una actitud positiva frente a la vida u otros ámbitos cotidianos; sienten que tienen mejores relaciones sociales, etc. (IE)			
En el video el/los docentes mencionan de manera positiva el apoyo por parte de sus colegas e individuos que conforman áreas administrativas. (CL)			
En el video el/los docentes mencionan de manera positiva la relación con los miembros que conforman la comunidad educativa. (CL)			

En el video el/los docentes mencionan de manera positiva el intercambio de emociones, metodologías y sentimientos en su entorno de trabajo. (CL)			
En el video el/los docentes mencionan de manera positiva su incremento en habilidad para resolución de conflictos. (CL)			
En el video el/los docentes mencionan de manera positiva la motivación dentro del entorno laboral. (CL)			
En el video el/los docentes mencionan de manera positiva el involucramiento en actividades, toma de decisiones y retroalimentación por parte de pares. (CL, SL)			
En el video el/los docentes mencionan de manera positiva que la carga laboral y condiciones que entrega la institución educativa son adecuadas y flexibles. (CL)			
En el video el/los docentes mencionan de manera positiva la comodidad y estabilidad dentro de su entorno laboral. (CL, SL)			
En el video el/los docentes mencionan de manera positiva su manejo de estudiantes y el trato que tiene con los mismos. (SL)			
En el video el/los docentes mencionan de manera positiva sus estrategias de instrucción y metodologías en clase. (SL)			
En el video el/los docentes mencionan de manera positiva su manejo de clases. (SL)			
En el video el/los docentes mencionan de manera positiva su manejo en el mal comportamiento de los estudiantes. (SL)			
En el video el/los docentes mencionan de manera positiva oportunidades de crecimiento dentro de su entorno laboral. (CL, SL)			

Diarios de aprendizaje de participantes.

Los diarios de los participantes fueron ingresados a la plataforma ‘Atlas.ti’ con un seudónimo para cuidar su identidad y mantenerlos en el anonimato durante el análisis de datos. Los diarios leídos y se realizó un análisis deductivo, el cual consideró conceptos independientes de la cultura (Valles, 2008). Por esta razón se partió de la teoría de los tres factores definidos en la revisión de literatura: inteligencia emocional (IE), contexto laboral (CL) y satisfacción laboral (SL). En este análisis se identificaron y recolectaron citas textuales de los participantes en la plataforma ‘Atlas.ti’, específicamente citas relacionadas con estos temas y sus respectivos indicadores.

Procedimientos

Para la ejecución de este trabajo de investigación se realizaron algunos avances previos y se desarrollarán otros más posteriormente a la culminación de esta etapa. Entre los pasos que se han realizado previamente son los que se mencionarán a continuación:

1. Se creó un proyecto de formación docente en línea, aprobado por el Ministerio de Educación del Ecuador. El mismo que tiene como objetivo principal mejorar las competencias, habilidades y conocimientos de los docentes del magisterio público. Este programa está impartido en dos estilos de instrucción como son: coaching y mentorías. Entre los cursos que se imparten están dos de Ciencias Sociales y dos de Habilidades Socioemocionales. Cada curso está dirigido por un estilo de instrucción y cuenta con seis módulos que se desarrollan uno por semana. El tiempo de duración del curso es de seis semanas, con dos sesiones semanales.
2. Se inició el proceso de inscripción al programa. Para esto, el equipo de investigación determinó ciertas condiciones de matriculación. Entre las características a cumplir estuvieron: docentes de instituciones públicas con nombramiento, que sean de la región sierra; que tengan más de 10 años de experiencia y que hayan recibido, al menos, un curso de formación docente en línea
3. Se hizo el planteamiento del trabajo de investigación sobre la autoeficacia docente a través de cursos en línea. El mismo que ha sido aprobado por la USFQ, en calidad a la carrera de Educación. Este proyecto de investigación tiene como objetivo específico evaluar la autoeficacia docente durante el curso en línea.
4. Se realizó una propuesta de proyecto de investigación y subtemas de análisis. Los mismos que han sido revisados y aprobados por tutores del proyecto de la carrera de educación de la USFQ.
5. Se seleccionó la metodología, instrumentos y herramientas de recolección de datos para el trabajo de investigación.

Una vez culminados los pasos anteriores, el trabajo de investigación continuó desarrollándose de la siguiente manera:

1. Se planificó, organizó y distribuyó el material, recursos y contenidos a trabajar.
2. Se realizó transcripciones de las sesiones clase de los cursos de formación docente en línea.
3. Se recopiló información de las transcripciones, videos y diarios de campo.
4. Se analizó la información recopilada.
5. Se redactó los resultados, discusión y conclusiones finales del trabajo de investigación.
6. Se realizó una presentación oral y corrección escrita del trabajo final de investigación.

Cronograma

Figura 4: Cronograma de investigación

<i>Fecha</i>	<i>Actividad</i>	<i>Descripción</i>
Semana del 7 al 13 de marzo	Transcripts videos 1 y 2	Grupo motivación - HS Coaching / Grupo transferencia - HS Mentoría / Grupo satisfacción - CCSS Coaching / Grupo autoeficacia - CCSS Mentoría
	Codificación y revisión de videos y diarios	Revisión de los transcripts hechos con sus respectivos videos y también de diarios, con la estrategia de recolección. <ul style="list-style-type: none"> • Revisión de 3 videos por investigador/a, 9 en total. • Revisión de diarios de instructores y participantes con la estrategia de recolección (división a juicio del grupo).
	Avance 1	Entrega de revisión de literatura con la metodología.
Semana del 14 al 20 de marzo	Transcripts videos 3, 4 y 5	Grupo motivación - HS Coaching / Grupo transferencia - HS Mentoría / Grupo satisfacción - CCSS Coaching / Grupo autoeficacia - CCSS Mentoría
	Codificación y revisión de videos y diarios	Revisión de los transcripts hechos con sus respectivos videos, con la estrategia de recolección. <ul style="list-style-type: none"> • Revisión de 4 videos por investigadora, 12 en total. • Revisión de diarios de instructores y participantes con la estrategia de recolección.
Semana del 21 al 27 de marzo	Transcripts videos 6 y 7	Grupo motivación - HS Coaching Grupo transferencia - HS Mentoría Grupo satisfacción - CCSS Coaching Grupo autoeficacia - CCSS Mentoría
	Codificación y revisión de videos y diarios	Revisión de los transcripts hechos con sus respectivos videos, con la estrategia de recolección. <ul style="list-style-type: none"> • Revisión de 1 video por investigador/a, 3 en total.

		<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de diarios de instructores y participantes con la estrategia de recolección.
	Análisis de datos y redacción de resultados	Redacción de conclusiones por cada categoría encontrada en todo el material. Relacionar cada categoría con literatura.
Semana del 28 de marzo al 3 de abril	Análisis de datos y redacción de resultados	Redacción de conclusiones por cada categoría encontrada en todo el material. Relacionar cada categoría con literatura. Elaborar conclusiones.
	Avance 2	Entrega de todas las partes del trabajo juntas incluyendo los resultados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

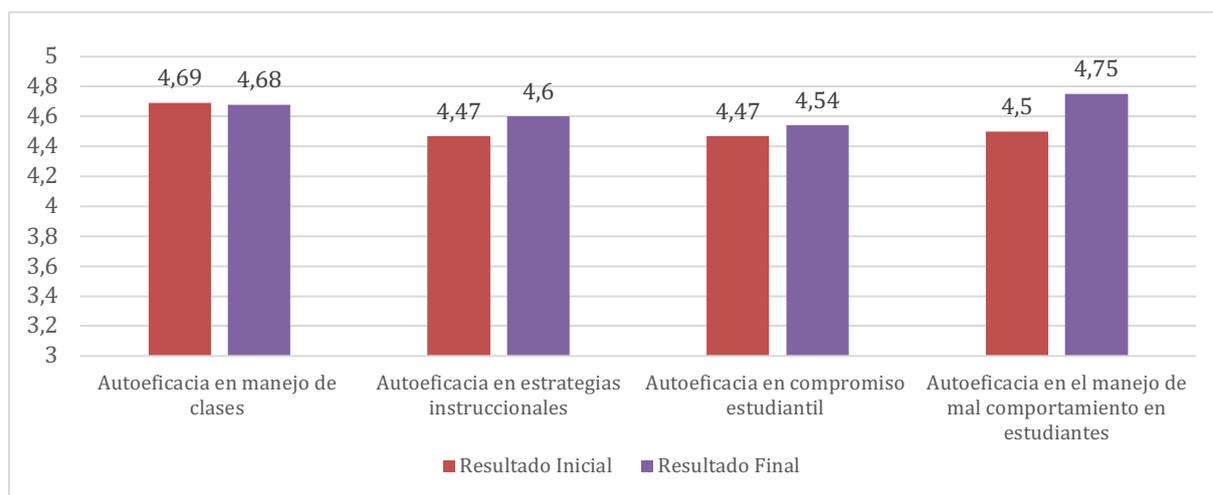
Resultados de Datos Cuantitativos

El instrumento utilizado para la recolección de datos fue la Escala de Sentido de Autoeficacia Docente (“Teacher Sense of Efficacy Scale”, siglas TSES) (*Figura 2*), la cual evaluó cuatro factores: autoeficacia en compromiso estudiantil, autoeficacia en estrategias instruccionales, autoeficacia en manejo de clases y autoeficacia en el manejo de mal comportamiento en estudiantes. Según las respuestas en la TSES (*Figura 2*) de los participantes que se mantuvieron durante todo el curso, se apreció un incremento en promedio de los cuatro los paralelos de 0,257 puntos.

Habilidades Socioemocionales con acompañamiento Coaching (HSC).

En la *Figura 5*, se puede apreciar un aumento de 0,25 puntos en el factor de autoeficacia docente en el manejo de mal comportamiento en estudiantes. Se identificó un mínimo cambio de menos de 0,1 en los factores de autoeficacia en estrategias instruccionales y autoeficacia en el compromiso estudiantil. Un dato curioso es la disminución que existió en la autoeficacia en el manejo de clase, sin embargo, esta es mínima, menos de 0,02 puntos. En general, se observa un aumento de 0,12 puntos en promedio en este paralelo.

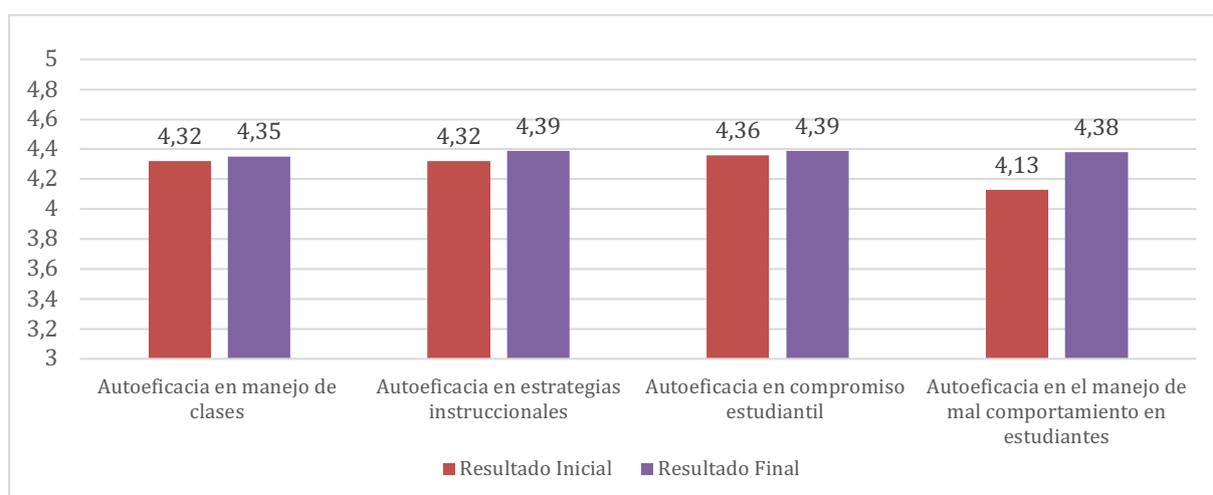
Figura 5: Comparación entre los resultados iniciales y finales por factor del paralelo de Habilidades Socioemocionales con acompañamiento en Coaching



Habilidades Socioemocionales con acompañamiento Mentoría (HSM).

Como se aprecia en la *Figura 6*, existió un aumento de 0,25 puntos en el factor de autoeficacia docente en el manejo de mal comportamiento en estudiantes. Se identifica un mínimo cambio de menos de 0,07 en la autoeficacia docente en estrategias instruccionales de este paralelo. Por su lado, no se evidencia un cambio considerable en los factores de autoeficacia docente en el manejo de clase y autoeficacia docente en compromiso estudiantil. En este paralelo se evidencia un aumento mínimo de 0,07 puntos en promedio.

Figura 6: Comparación entre los resultados iniciales y finales por factor del paralelo de Habilidades Socioemocionales con acompañamiento en Mentoría

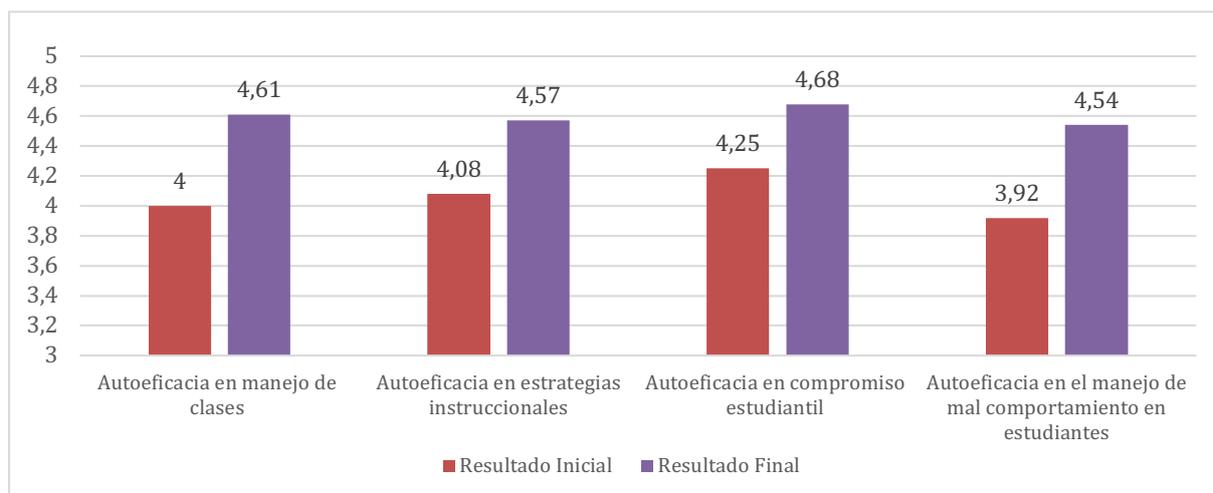


Ciencias Sociales con acompañamiento Coaching (CSC).

En este paralelo, existió un aumento significativo de 0,62 puntos en el factor de autoeficacia docente en el manejo de mal comportamiento en estudiantes, de 0,61 puntos en la

autoeficacia docente en manejo de clases, y de 0,49 puntos en la autoeficacia docente en estrategias instruccionales (*Figura 7*). El factor en el que menos cambio existió fue el factor de autoeficacia docente en el compromiso estudiantil con un aumento de 0,43 puntos (*Figura 7*). Se aprecia un aumento de 0,51 puntos en promedio en este paralelo, siendo este el más alto.

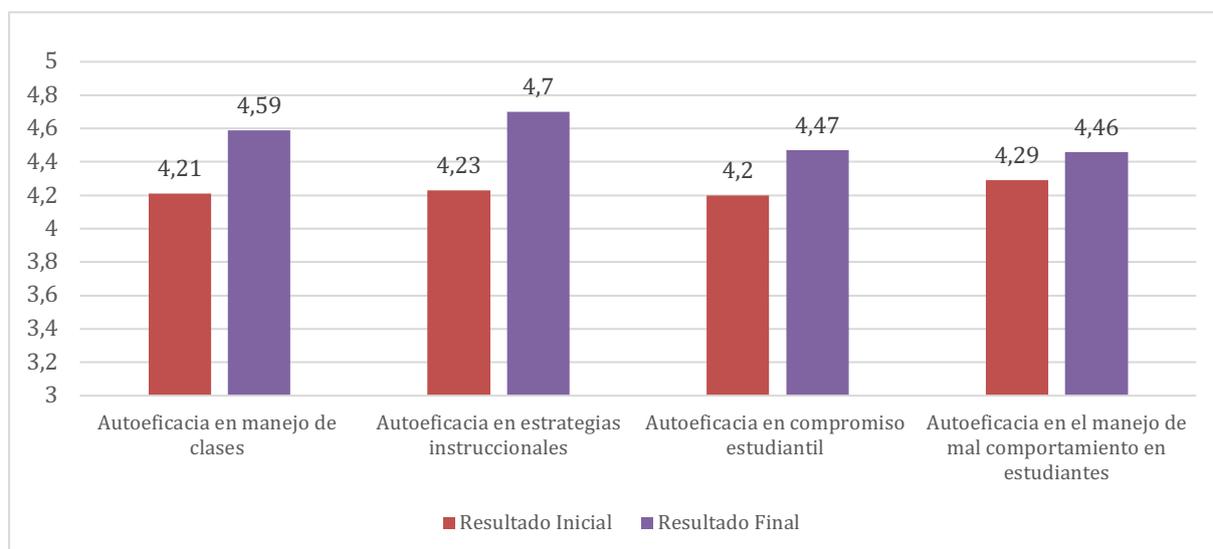
Figura 7: Comparación entre los resultados iniciales y finales por factor del paralelo de Ciencias Sociales con acompañamiento en Coaching



Ciencias Sociales con acompañamiento Mentoría (CSM).

Finalmente, en este paralelo se evidenció un aumento significativo de 0,47 puntos en el factor de autoeficacia docente en estrategias instruccionales y de 0,38 puntos en la autoeficacia docente en manejo de clases (*Figura 8*). Por su lado, en la *Figura 8*, se aprecia un aumento de 0,27 puntos en el factor de autoeficacia docente en compromiso estudiantil, y de 0,17 en el autoeficacia docente en el manejo de mal comportamiento en estudiantes. En este paralelo se aprecia un aumento mínimo de 0,33 puntos en promedio.

Figura 8: Comparación entre los resultados iniciales y finales por factor del paralelo de Ciencias Sociales con acompañamiento en Mentoría



En general, el factor en el que existió mayor incremento de puntos es en la autoeficacia en el mal comportamiento de estudiantes, seguido por la autoeficacia en estrategias instruccionales, autoeficacia en manejo de clases, y finalmente, autoeficacia en compromiso estudiantil (*Tabla 1*). Referente al tipo de acompañamiento, se pueden destacar los cursos de acompañamiento en Coaching, siendo los que mayores resultados obtuvieron en general y en sus respectivos factores. Sin embargo, cabe recalcar que los cambios identificados en la recolección de datos cuantitativos no son significativos considerando que el paralelo de mayor curso solamente equivale a 0,5 puntos en la Escala de Sentido de Autoeficacia Docente (“Teacher Sense of Efficacy Scale”, siglas TSES) (*Figura 2*).

Tabla 1: Diferencia entre los resultados iniciales y finales por factor de los cuatro los paralelos

Factor	Puntaje Pre – Puntaje Post
Autoeficacia en mal comportamiento de estudiantes	0,321
Autoeficacia en estrategias instruccionales	0,290
Autoeficacia en manejo de clases	0,251
Autoeficacia en compromiso estudiantil	0,194

Resultados y Discusión de Datos Cualitativos

Habilidades Socioemocionales con acompañamiento Coaching (HSC).

La regulación emocional consiste en la capacidad de una persona para manejar situaciones complejas, en el caso del docente, tanto de manera personal como dentro del ambiente de clase (Goleman, 2009). Aunque usualmente existe una clasificación de emociones entre positivas y negativas, en este curso se evidenció que los docentes dan importancia a todas las emociones humanas. Por ejemplo, en el diario de un participante del curso se describe lo siguiente: “no hay emociones negativas, todas forman parte de nuestro diario vivir” (Diario de aprendizaje, HS Coaching, Módulo 4). Por otra parte, se evidenció que los docentes no regulan sus emociones dentro del aula, lo cual, puede llegar a interferir en el desarrollo de la clase. Un ejemplo de esto es la experiencia que mencionó un participante del curso:

Me gusta mucho esa situación de buscar las emociones que tienen los chicos, de tratar de apoyarlos, de ayudarles en lo que necesitan en verdad, en lo que ellos están viviendo y lo que están sintiendo ... Hice una dinámica parecida a lo que dice (HSC007) y pues salimos al patio, nos juntamos y ahí nos sacamos unos segundos la mascarilla para vernos, para conocernos. Esta actividad fue tan relajante, tan linda y tan bella que dieron ganas de abrazarse, de compartir entre ellos (Sesión acompañamiento, HS Coaching, 16-02-22).

La competencia comunicación asertiva consiste en la habilidad de hacer llegar de manera idónea un mensaje o un conocimiento para el desarrollo de una actividad y cumplimiento de objetivos (Calua et al., 2020). Se recopiló información por medio de los diarios de los participantes en los que se manifiestan reflexiones en relación a una buena comunicación. Esto se puede apreciar en el diario de un participante que menciona que es importante ser asertivos sin herir al otro para crear un buen ambiente de trabajo: “practicar en todo momento la asertividad, esa habilidad de expresar mis pensamientos de una manera amable, franca, logrando decir lo que queremos sin herir a los demás” (Diario de aprendizaje,

HS Coaching, 19-02-22). Otro ejemplo es la reflexión del diario de otro participante que menciona que es importante conocer estrategias para ser asertivos: “la comunicación verbal se puede convertir en nuestro gran aliado en el proceso educativo, por ello es necesario conocer estrategias que nos ayuden a gestionar este proceso” (Diario de aprendizaje de participante, HS Coaching, Módulo 4).

La competencia de desarrollo de habilidades consiste en las destrezas o habilidades cognitivas, emocionales, técnicas, entre otros, que desarrolla una persona (Goleman, 2009). Se evidenció en los diarios de los participantes su apertura a aprender nuevas cosas. Según la literatura, un educador que está constantemente formándose profesional e integralmente impacta positivamente a su autoeficacia docente (Valente et al., 2020). Esto se puede apreciar en el diario de un participante que menciona que es relevante mantener una actitud constante de aprendizaje porque eso le ayuda a estar en calma y poder ser capaz de transmitir esa energía de superación y compromiso a los demás, en este caso a sus estudiantes: “el de mantener una actitud de superación muy constante, sentirme tranquilo en mi interior para reflejar esa energía a quienes me rodean” (Diario de aprendizaje, HS Coaching, Módulo 1).

El contexto laboral es definido por Cambridge Dictionary en Abun et al. (2021) como las condiciones en las que un individuo trabaja y la repercusión que tienen en el desempeño y sentimientos de la persona. El factor que se reincide fue el intercambio con colegas con respecto al contexto laboral. Como menciona Chung y Chen (2018), cuando un docente comparte metodologías, emociones, sensaciones de la profesión, automáticamente su sentido de confianza, reflexión y resolución de conflictos, factores que influyen en la autoeficacia, va a aumentar. En la siguiente cita un participante menciona lo siguiente:

Un diálogo vivencial con mis compañeros docentes, donde podamos realizar el proceso sobre identificar las distorsiones cognitivas y creencias limitantes, que por tanto tiempo cargamos en nuestras vidas, la clave importante creo que el curso no solo se aplica al campo profesional, sino ayuda a toda persona en su ser integral. El acompañar a mis

compañeros a que luego de identificar estas dificultades podamos construir objetivos SMART, que faciliten un cambio de dirección logrando que estas dificultades se conviertan en fortalezas (Diario de aprendizaje, HS Coaching, Módulo 3)

En la cita se evidencia que la participante está buscando comenzar a crear diálogos con sus compañeros docentes con el fin de intercambiar ideas, creencias, falencias y fortalezas con el fin de mejorar al momento de construir objetivos SMART y que así, sean capaces de mejorar tanto en el campo profesional como en la integridad de cada persona. Este tipo de comunicación entre docentes, según Martin y Mulvihill (2019) va a incrementar el sentido de autoeficacia, motivando a los docentes a sentirse involucrados en actividades de retroalimentación que ayuden a mejorar su práctica. A continuación, vemos una cita de otro participante, en la cual menciona como una retroalimentación negativa sin apoyo de su entorno va a repercutir de forma negativa en la autoeficacia que siente el docente: “La persona asume sus logros y cualidades sólo en base a lo acreditado por otras personas. Ejemplo: ‘El director dice que no puedo controlar mis impulsos, estoy seguro de que tiene razón. Nunca podré mejorar’” (Diario de aprendizaje, HS Coaching, Módulo 3). De la misma forma, encontramos otra cita que se relaciona con el apoyo dentro del entorno laboral:

En una observación áulica, el docente que me realizó la retroalimentación me daba sus puntos de vista que para mí eran bienvenidos, pero no me convencían. Claro, era de esperarse que en mi institución no existía un clima laboral agradable entre compañeros y estábamos a la defensiva. (Diario de aprendizaje, HS Coaching, Módulo 3).

Aquí se observa con claridad la falta de apoyo que recibe el docente por parte de su entorno, así como el intercambio entre colegas que no se basa en un fundamento más allá del entorno laboral del participante.

La satisfacción laboral es definida por Zakariya (2020) como la sensación de gratificación que un docente experimenta durante su experiencia laboral, una mezcla de las evaluaciones positivas y negativas que cada docente hace acerca de su profesión. Uno de los

factores más repetidos en este paralelo es el de autoeficacia durante el manejo de clases. Según Skaalvik (2020), una buena gestión del aula garantiza un ambiente de trabajo positivo en el que los docentes y los estudiantes prosperan, existen altos niveles de participación y un manejo de la clase adecuado. En la siguiente cita, un participante menciona un poco cómo es su manejo de clases y cuál es ambiente que este docente busca para su aula:

Desde las aulas de clase podemos tratar de reforzar, haciendo esfuerzos conscientes por apreciar a las personas tal y como son, reconociendo y valorando sus diferencias, y promoviendo sentimientos de pertenencia para que los y las estudiantes se sientan parte de “algo” y puedan crecer y expresarse sin temor a juicios o burlas (Diario de aprendizaje, HS Coaching, Módulo 5).

Como se puede apreciar en la cita, este participante intenta crear un ambiente inclusivo en el aula, en el que los estudiantes reconozcan sus fortalezas y áreas de mejora sin sentirse juzgados. Una gestión así crea un ambiente positivo para todos los actores involucrados, y, en consecuencia, aumenta el sentido de autoeficacia de los docentes (Zakariya, 2020). A continuación, un ejemplo dado por otro participante acerca del rol del docente en el aula de clase, y el trato con sus estudiantes durante su proceso de aprendizaje:

El trabajo de un profesor en el aula no debe simplemente basarse en transmitir conocimientos, hacer un trabajo rutinario olvidando que cuando el clima del aula es positivo, el aprendizaje fluye, los estudiantes están más motivados para aprender cuando se sienten felices, relajados y vinculados con los demás. (Diario de aprendizaje, HS Coaching, Módulo 5)

En esta cita, el participante no solo menciona su manejo de clases, sino también algunas creencias acerca de qué tipo de estrategias instruccionales deben ser aplicadas en el aula. Cuando un docente siente libertad de poder manejar su clase y aplicar estrategias que crea eficientes, su autoeficacia docente aumenta y por lo tanto su satisfacción laboral lo hace

también, ya que es capaz de tomar decisiones dentro de su entorno de trabajo (Ortan et al., 2021). La siguiente cita ilustra un poco más estas creencias de estrategias instruccionales:

Una manera para motivar a los alumnos puede ser fomentando su participación permitiéndoles posibilidades de elección, y haciéndolos protagonistas activos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al elegir voluntariamente, los alumnos se involucran más, fomentamos su autonomía y perciben las tareas como un juego, ese mecanismo natural en el que confluyen las emociones, el placer y la recompensa y que es imprescindible para el aprendizaje. (Diario de aprendizaje, HS Coaching, Módulo 5.)

Habilidades Socioemocionales con acompañamiento Mentoría (HSM).

En este paralelo se evidenció información relacionada a regulación emocional en el que los docentes consideran fundamental aprender a separar las emociones de acuerdo con el contexto en el que se encuentren. Según Goleman (2009), aprender a identificar y hacer que las emociones sean un beneficio y no un perjuicio es parte de la inteligencia emocional. Por ejemplo, una participante de este paralelo menciona que las emociones son importantes, pero que es clave educar a las emociones para que se manifiesten en el momento adecuado:

Me doy cuenta de que, si es necesario las emociones tanto en nuestra vida personal, en nuestra vida social y en la vida educativa ya veces poder unir estas emociones en los 3 aspectos si va a ser difícil porque en nuestra vida familiar, en nuestra vida tenemos un tipo de emociones, a veces tenemos problemas y eso lo llevamos al aula. Entonces tenemos que separar esas emociones ... Entonces en esta situación, nosotros pensamos, mirando esta encuesta, que debemos diferenciar nuestras emociones y tratar de separar nuestras emociones en la vida familiar, social y en nuestro trabajo ... Lo mismo, en nuestro trabajo las dificultades y problemas que tengamos, no llegamos a nuestro hogar. No debemos tratar de mezclar todo (Sesión clase, HS Mentoría, 14-02-22).

Por otro lado, también se pudo apreciar comunicación asertiva, al igual que la importancia de las conexiones emocionales. Un educador que tiene niveles altos de inteligencia

emocional impacta positivamente en el aula, en consecuencia, mejora su autoeficacia docente (Ali et al., 2017). En la siguiente cita se puede valorar la experiencia de otro participante que mencionó la forma en cómo inicia la jornada de clases con los estudiantes para crear un ambiente más amigable:

En la mañana yo digo hola cómo están cómo les va, como les ha ido, que cuentan y esto crea una conexión con los muchachos y claro luego de esto se hace lo de esto que es lo de registrar la asistencia, verificar participación y todo eso, pero tratando de eliminar esa barrera inicial (Sesión clase, HS Mentoría, 14-02-22).

En este curso, también se evidenció que los docentes muestran interés por comunicar una tarea, instrucción o conocimiento de la manera más entendible y clara tanto a estudiantes, como padres de familia y autoridades. Un ejemplo de esto es el caso de una participante que demuestra interés por comunicar de diversas formas una actividad:

Pero hay que hacerla de manera anónima ya que cuando usted le dice, escíbame lo que le parece y lo que no le parece, los estudiantes se sienten cohibidos y muchas veces lo hacen con la predisposición de que le ponen cosas buenas para que la profe no se enoje. Entonces hay que hacerlas de manera anónima. A mí me ha resultado muy bien tanto con chicos y con padres hacer solo tiritas y mover la caja y luego decir. Vamos a poner las cosas positivas y las cosas negativas. Les da un poco de vergüenza al escribir sus ideas. Incluso yo les he dicho, vamos a hacer un ejercicio y yo me pongo de modelo y digo, que es lo que no me gusta de mí: a mí no me gusta mi cabello. Así el estudiante o la maestra o los padres pueden trabajar.(Sesión clase, HS Mentoría, 14-02-22).

Otro caso es la experiencia de una docente que buscó la manera para que las autoridades entendieran el beneficio de usar las TICS (Tecnología de la información y comunicación) en el aula, aunque muchas personas no estén de acuerdo:

A mí me apareció a observar las clases del ministerio apuntó también con los tics los tics del distrito entonces fue una experiencia un poquito fea a porque nosotros nos

dijeron que cómo así manipulamos las tablets que con qué permiso ... yo les explicaba este asunto no que los niños estaban muy estresados que con esto nosotros habíamos hecho que los niños les encantaron en la hora que usaron de esto de las tablets y que era una experiencia muy buena. Me hicieron un llamado de atención porque me dijeron que yo no podía instalar nada entonces ... me pasó un memorando a mí rector, yo también le contesté y le dije que eso no es de educación, [educación] es permitirle al niño que con juegos, que con la creatividad, cree cosas nuevas, y en realidad los niños estaban creando ... bueno al fin y al cabo al último después de tanto estrés y todo nos dieron la razón (Sesión clase, HS Mentoría, 07-03-22).

En relación a la IE en desarrollo de habilidades no se evidenció casos en el que los docentes mencionen en las sesiones clase. Sin embargo, en los diarios de los participantes sí se mencionan en varias ocasiones las habilidades y competencias que se desarrollan en la inteligencia emocional. Un ejemplo de esto es el diario de un participante: “desarrollando las habilidades para la vida como son la empatía, autoconocimiento, manejo de las emociones, resolución de conflictos y toma de decisiones” (Diario de aprendizaje, HS Coaching, Módulo 4).

En el análisis de los diarios, se pudo evidenciar la mención del intercambio entre colegas para, por medio de la retroalimentación y el trabajo colaborativo, lograr el aprendizaje. “Las personas aprenden y pueden ser exteriorizadas de diferentes maneras de forma colaborativa cuando trabajan en grupo para conseguir un mismo fin...” (Diario de aprendizaje de participante, HS Mentoría, Módulo 1). Mediante el estudio de Martin y Mulvihill (2019) se determina que el sentido de autoeficacia se ve directamente relacionado con la ayuda entre colegas para mejorar la práctica docente.

En la observación de sesiones de acompañamiento se pudo apreciar la mención de evidencia de autoeficacia en manejo de clase. En la siguiente cita de la sesión de

acompañamiento del 14 de marzo, del 2022, se evidencia cómo este participante ha aplicado lo aprendido en el curso y ha visto cómo su manejo de clases ha mejorado:

Yo creo que siempre es importante trabajar las emociones con los estudiantes. En estos días yo he estado tratando de trabajarlo y sí me ha rendido. Es como que se conectan más con el docente y esto permite que la clase sea más fluida (Sesión acompañamiento HS Mentoría, 14-03-22).

Igualmente, en esta cita se puede apreciar la autoeficacia en estrategias instruccionales al aplicar una nueva actividad con sus estudiantes y que esta tenga resultados positivos en un corto plazo. Como se mencionó anteriormente, cuando un docente puede aplicar estrategias que crea eficientes, su autoeficacia docente aumenta y por lo tanto su satisfacción laboral lo hace también (Ortan et al., 2021).

Ciencias Sociales con acompañamiento Coaching (CSC).

Estamos en un tiempo en el que, parte de la autoeficacia docente está directamente relacionada con que los docentes estén constantemente formándose y aprendiendo para las nuevas demandas sociales y globales (Valente et al., 2020). Durante el curso se pudo apreciar esta actitud de constante formación en un participante que menciona que él está abierto a seguir aprendiendo, mejorando y actualizándose: “tengo muchos compañeros que lamentablemente no les gusta seguir los cursos y ... solamente yo, pero como dicen creo que si queremos avanzar pues tenemos que prepararnos” (Sesión acompañamiento, CCSS Coaching, 16-02-22).

En la observación de las sesiones de seguimiento tanto como en los diarios de los participantes, es posible evidenciar el factor de intercambio entre colegas, así como apoyo en el entorno. A continuación, se evidencia una cita relacionada con este tema, “...pero mis compañeros el son solo el zoom sólo el zoom entonces a veces sí es desgastante como que uno trata de motivar a los compañeros “‘hagamos esto es más fácil’, ‘así se hace’ así pero cuando ya no, se va uno en contra” (Sesión acompañamiento, CS Coaching, 16-02-22). Mediante esta cita se aprecia un intercambio entre colegas que no resulta ser positivo, en donde la

participante menciona como intenta persuadir a sus compañeros y aconsejarlos a utilizar nuevas herramientas tecnológicas, sin embargo, sus consejos no se toman en cuenta.

Lo que puedo rescatar de este curso es que tenemos la oportunidad de tratar de ver nuestro rol de docente como desde otra área. Cuando llegamos al aula se nota esa vibra, tratar de darle otro enfoque a la clase. Esa parte de automotivación y de compartir dentro de los compañeros habilidades, lo que hicimos dentro de la clase, como mejorar esas habilidades, nos permite mejorar (Sesión acompañamiento, CS Coaching, 16-02-22).

Algunos elementos que van a llevar al individuo a experimentar una mayor sensación de confianza son: el apoyo entre docentes, el compartir habilidades y sentirse acoplado al ámbito de trabajo. Esto se relaciona directamente con la autoeficacia docente (Makopoulou, 2019). Con respecto al Instrumento cualitativo “Escala de verificación para la observación de videos” (*Figura 3*), solamente se mencionó dos veces algo relacionado con Satisfacción Laboral y fue en referencia a la autoeficacia en estrategias instruccionales, sin embargo, no existe una cita concluyente de este dato.

Ciencias Sociales con acompañamiento Mentoría (CSM).

En este paralelo se presentaron un par de ocasiones en las que los participantes compartieron experiencias relacionadas a comunicación asertiva. Goleman (2009), menciona que aprender a comunicarse de manera asertiva es parte de la inteligencia emocional que desarrolla una persona. Según Ali et al. (2017), un docente que practica la inteligencia emocional procura que sus clases sean significativas y atractivas para sus estudiantes, y esto a su vez, mejora su autoeficacia docente. Como primer ejemplo, se tiene la intervención de un participante en el que nombra la importancia de llegar emocionalmente a las personas, antes de emitir un juicio o una crítica:

Recuerdo cuándo tuvo el programa de mentoría del gobierno y nosotros ya se nos asignó una persona, nos decía un mentorado, creo que era un profesor. Para que

continuáramos, con quien trabajaríamos, y me recordó ahora, cuando usted mencionaba lo importante de eso del acompañamiento. La reacción de la compañera a la que iba a acompañar ... y por qué y yo qué ... le llevaron a la defensiva a la compañera frente a la situación de tener un mentor. Entonces quizás también aquí la importante ... sería ... llegar a las personas, es poder hacerles entender de que, como nos dice aquí mismo, es para nuestro propio beneficio tanto para el uno como para el otro (Sesión clase, CCSS Mentoría, 28-02-22).

La siguiente cita es de un participante que antes de introducir un tema, primero trata de indagar en las experiencias de sus estudiantes para luego conectar estas con el tema de la clase y lograr que tenga un impacto significativo:

Es un contexto histórico que incluso los medios de comunicación nos invaden, nos venden una idea ... los estudiantes realmente entendieron que la perspectiva es diferente, que realmente es como el ejemplo que ellos ponen: un matrimonio, un mal matrimonio, el uno es del papá, el otro es la mamá, pelean los dos y como que por ahí se meten el resto, como dicen, de comedido. ... nosotros pusimos un ejemplo tan real para que sea cotidiano, y se dieron cuenta, del papá, de ucrania, los dos pelean y cuando se mete en los terceros salen sobrando ... con un ejemplo tan cotidiano los estudiantes pueden entender mejor manera lo que realmente está pasando (Sesión clase, CCSS Mentoría, 28-02-22).

En la observación de sesiones de acompañamiento se pudo identificar que el factor más repetido relacionado con satisfacción laboral es el de autoeficacia en estrategias instruccionales. Por ejemplo, tenemos la siguiente cita textual en la que se puede apreciar la aplicación de una rutina de pensamiento visible por parte de un participante en una de sus clases durante el regreso a clases presenciales:

... he utilizado la rutina de pensamiento 'Veo, pienso y me pregunto'. Entonces, por ejemplo, les he puesto una foto de la familia, si es que voy a hablar de la familia, o de

los barrios modernos y antiguos, según el tema que vaya a hablar. Y, al yo hacerles la rutina de pensamiento ‘Veo, pienso y me pregunto’, los niños me preguntan, y yo copio en el pizarrón lo que los niños me preguntan, Claro, lógicamente están un poquito cohibidos por la situación de la virtualidad, y regresar a los 2 años a la presencialidad. Están cohibidos, pero si me hacen preguntas referentes al tema que yo he hablado, esta rutina también me ha servido bastante (Sesión acompañamiento, CS Mentoría, 14-02-22).

En este ejemplo, se puede evidenciar la aplicación reciente de una estrategia instruccional por parte de un participante, la cual tuvo buenos resultados a pesar de lo cohibidos que estuvieron sus estudiantes, producto de tanto tiempo en la virtualidad. Se aprecia como el docente cuenta la experiencia con alegría y menciona ejemplos de cómo esta puede ser utilizada. Es decir, este docente aplicó estrategias de manera eficiente, por lo que es probable su autoeficacia docente haya aumentado, y por lo tanto su satisfacción laboral también (Ortan et al., 2021). De la misma sesión, pero otro participante, menciona en cambio una experiencia pasada que tuvo con Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), evidenciando una conexión de conocimiento previo con lo que se está dictando en el curso, reforzando su confianza en esta estrategia instruccional (Kasalak & Dagyar, 2020):

... decía que ya debemos tener claro que de hoy en adelante nuestra planificación va a estar basado en proyectos, pero no está tan aparte de las realidades que vivimos quienes tuvimos la suerte de trabajar en el sector rural hace muchos años, cuando trabajábamos con el taller comunitario, ... se identificaban (las) necesidades del sector de la escuela de la comunidad, y a la vez le pasábamos a las necesidades educativas básicas. Es decir, lo que ustedes plantearon en este momento, el problema está mucho más en el sector rural, el problema del agua, ese es un problema, que las comunidades no tienen el agua potable.... Y tratamos de buscar soluciones, pero pasándole a una necesidad educativa: componentes del agua, cómo se potabiliza el agua, y se podría dar la clase, ... de cómo

se vivían en esos tiempos poder potabilizarle a través de poner el cloro con sus fórmulas, con sus cantidades, entonces tiene su base en lo que ya hacíamos (Sesión acompañamiento, CS Mentoría, 14-02-22).

CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación, la autoeficacia docente se consideró como un indicador multidimensional, que se percibe como auto referente al momento de juzgar la capacidad de organizar y ejecutar tareas de manera exitosa (Perera et al., 2019). En el proyecto Laboratorio Innovación Educativa enfocado en la autoeficacia docente las conclusiones fueron las siguientes.

En el paralelo de Habilidades Socioemocionales con acompañamiento Coaching se identificó que la inteligencia emocional tuvo el mayor impacto de entre los tres factores, teniendo evidencia de regulación emocional en los docentes, comunicación asertiva e interés en el desarrollo de habilidades. Relacionado con el contexto laboral, se apreció una persistencia de intercambio entre colegas. Por otro lado, se evidenció autoeficacia docente en el manejo de clases en varias ocasiones, lo cual se ve reflejado en los datos cuantitativos con un aumento de este indicador. Se tiene citas acerca de autoeficacia en estrategias instruccionales, sin embargo, no coincide con la información cuantitativa, la cual refleja una disminución mínima de este indicador. Referente a los resultados cuantitativos, existió un aumento significativo en el indicador de autoeficacia en el manejo de mal comportamiento, del cual no se tienen datos cualitativos que respalden este cambio.

En cuanto al paralelo de Habilidades Socioemocionales con acompañamiento en Mentoría, referente a los datos cualitativos se evidenció que los docentes ven la importancia de tener un control de emociones acorde al contexto en el que se encuentran. Así mismo, se observó la existencia de comunicación asertiva y conexiones emocionales entre docentes y estudiantes. Por otro lado, con respecto al contexto laboral se encontró una relación con el intercambio entre colegas, en el cual, se habla sobre trabajo colaborativo. Por último, se

evidencia la autoeficacia docente en el manejo de clase. Sin embargo, no es posible determinar que estos datos son significativos. Con respecto al análisis de datos cuantitativos se vio un aumento leve en todos los niveles.

En el paralelo de Ciencias Sociales con acompañamiento en Coaching, se pudo apreciar la apertura de los docentes a seguir aprendiendo nuevas metodologías de enseñanza. En este mismo curso, se vieron diferentes evidencias acerca de intercambio entre colegas y apoyo en el entorno laboral. No obstante, con respecto a satisfacción laboral, no existen datos concluyentes que respalden la información. Aun así, en el análisis de datos cuantitativos se evidenció un aumento en todas las categorías con respecto a la autoeficacia docente, no obstante, la diferencia no fue significativa.

En el paralelo de Ciencias Sociales con acompañamiento Mentoría se concluye que, en los datos cuantitativos, en comparación a los otros paralelos, la autoeficacia docente se mantiene en el tiempo. Es decir, en base a la encuesta inicial y final de la Escala de Sentido de Autoeficacia Docente o como en sus siglas en inglés se nombra “TSES”, no hay cambios significativos en el que se evidencie un aumento o decaimiento de la autoeficacia docente. Sin embargo, de manera específica y acorde a los cuatro criterios de la TSES, este paralelo presenta el mayor aumento en la categoría de autoeficacia en estrategias de instrucciones; y con menor incremento en autoeficacia en manejo de mal comportamiento en estudiantes. Mientras que en los datos cualitativos se concluye que la Inteligencia Emocional y la Satisfacción Laboral tienen más impacto en la autoeficacia docente.

RECOMENDACIONES

Con relación a futuras investigaciones, se recomienda cambiar el instrumento cuantitativo ya que, por la traducción, existieron muchos significados que se perdieron, y esta mala interpretación no permitió que se pudiera obtener datos valiosos con relación a la autoeficacia de los docentes. En relación a la intervención que se realizó, se recomienda incluir preguntas específicas acerca de autoeficacia y los factores considerados en el instrumento

cuantitativo, en el diario de aprendizaje de participantes. Durante las sesiones de clases, se sugiere especificar de mejor manera las asignaciones que existirán en la semana para que exista claridad y organización durante el curso. Específicamente se recomiendan intervenciones como: leer las instrucciones y rúbrica en clase, explicar las expectativas y fechas de entrega, tener un espacio para dudas y preguntas, incluir un ejemplo del producto final en la asignación y mandar recordatorios por el medio de comunicación más directo. Con respecto a la retroalimentación de las tareas, se recomienda realizarla lo más pronto posible por parte de los instructores, ya que esto disminuiría la sensación de incertidumbre en los estudiantes y podrían considerar sus aspectos a mejorar para futuros trabajos, lo cual mejoraría en ambiente del curso, mejorando su autoeficacia docente, como se menciona en el estudio de Ortan et al. (2021), donde se menciona que las condiciones de trabajo tales como la retroalimentación y apoyo entre colegas, va a ser determinante en el sentido de autoeficacia docente.

Durante actividades en clase, realizar preguntas direccionadas al tema de investigación, mas no explícitas para no sesgar a los participantes (por ejemplo: no mencionar directamente la autoeficacia docente, pero si el manejo de clase que es un factor dentro de la autoeficacia docente). Igualmente, se considera que es necesario orientar de mejor manera las sesiones de acompañamiento, para que sean un espacio para compartir experiencias y mejorar la relación entre participantes e instructor, y no solamente sea una herramienta para aclarar dudas sobre las asignaciones o la plataforma. En estas mismas sesiones, sería beneficioso abrir espacios individuales con cada participante para que puedan compartir sus experiencias como docentes, y, en consecuencia, crear una mejor relación con los instructores y poder tener la oportunidad de crear una comunidad dentro de la experiencia del Curso de Desarrollo Profesional. Esto tendría un impacto positivo en la autoeficacia de los docentes, ya que crearían intercambios valiosos entre colegas “el apoyo que se entrega en el contexto laboral docente va a afectar ya sea de forma negativa o positiva, en su sentido de autoeficacia” (Chung y Chen, 2018). Igualmente, se identificó que los contenidos de los cursos (Habilidades Socioemocionales y

Ciencias Sociales) condicionaron los temas de los que se hablaban durante las sesiones de clase y acompañamiento, por lo que se recomienda tomar esto en cuenta al momento de recolectar datos, ya que claramente existirán temas más recurrentes en cada curso dependiendo del tema que se esté tratando.

Por su lado, algunas recomendaciones para la siguiente etapa del programa son: desarrollar espacios en los que se trate el tema de autoeficacia en el manejo de mal comportamiento en estudiantes, donde se puedan compartir experiencias relacionadas y evidenciar de alguna manera los datos cuantitativos de los participantes de los cuatro paralelos, especialmente en el paralelo de Ciencias Sociales con acompañamiento en Coaching; y realizar un seguimiento individual a los docentes de Ciencias Sociales con acompañamiento en Coaching que estén dando los cursos, ya que su percepción de autoeficacia aumentó, pero no hay datos cualitativos de este hecho.

REFERENCIAS

- Abun, D. (2021). Employees' self-efficacy and work performance of employees as mediated by work environment. *International Journal of Research in Business and Social Science*, 10(7), 01-15. <https://doi.org/10.20525/ijrbs.v10i7.1470>
- Ahrari, S., Roslan, S., Zaremohzzabieh, Z., Mohd Rasdi, R., & Abu Samah, A. (2021). Relationship between teacher empowerment and job satisfaction: A Meta-Analytic path analysis. *Cogent Education*, 8(1), 1898737. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1898737>
- Ali, N., Ali, O., & Jones, J. (2017). High level of emotional intelligence is related to High Level of online teaching self-efficacy among academic nurse educators. *International journal of higher education*, 6(5), 122. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p122>
- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom*. ASCD
- Barrera, H., Barragán, T., y Ortega, G. (2017). La realidad educativa ecuatoriana desde una perspectiva docente. *The Ecuadorian educational reality from a teaching perspective. Revista Iberoamericana de Educación*, 75(2), 9-20. <https://doi.org/10.35362/rie7522629>
- BBC MUNDO. (10 de febrero de 2016). *Los países de América Latina “con peor rendimiento académico”*. https://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/02/160210_paises_bajo_rendimiento_educacion_informe_ocde_bm
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103.
- Bueno, J., Bermúdez, T., y Martín, M. E. (2009). El docente y el sentimiento de autoeficacia en el ámbito de las competencias del autoconocimiento personal. *International Journal of*

Development and Educational Psychology, 2(1), 681-689.

<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832321074.pdf>

Calua, M., Delgado, Y., & López, O. (2020). Comunicación asertiva en el contexto educativo: revisión sistemática. *Revista Boletín Redipe*, 10(4), 315-334.

Chan, E., Ho, S., Flora, F., Wong, M. (2020). Self-efficacy, work engagement and job satisfaction among teaching assistants in Hong Kong's inclusive education. *SAGE open*, 10(3), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244020941008>

Chung, T., Chen, Y. (2018). Exchanging social support on online teacher groups: Relation to teacher self-efficacy. *Telematics and Informatics*, 35, 1542-1552.

<https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.03.022>

Cocca, M., & Cocca, A. (2021). Testing a four-factor model for the teachers' sense of efficacy scale: An updated perspective on teachers' perceived classroom efficacy. *Psicología Educativa*, 28(1), 39-46.

Constante, C. (2020, Junio 15). Ecuador: La educación online desde casa es imposible e injusta. *El País*.

https://elpais.com/elpais/2020/06/12/planeta_futuro/1591955314_376413.html

Corry, M., & Stella, J. (2018). Teacher self-efficacy in online education: A review of the literature. *Research in learning technology*, 26(0). <https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2047>

Culp, A., Hardin, F., Tartavouille, T., Hampton, D., Hensley, A., Wilson, J. L., & Wiggins, A. T. (2021). Perception of online teacher self-efficacy: A multi-state study of nursing faculty pivoting courses during COVID 19. *Nurse Education Today*, 106, 1-5.

<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105064>

Dolighan, T., & Owen, M. (2021). Teacher efficacy for online teaching during the COVID-19 pandemic. *Brock Education Journal*, 30(1), 95.

<https://doi.org/10.26522/brocked.v30i1.851>

Ekici, D. (2018). Development of pre-service teacher's teaching self-efficacy beliefs through an online community of practice. *Asia Pacific Education Review*, 19(6), 27-40.

<https://doi.org/10.1007/s12564-017-9511-8>

El Comercio. (2020, Septiembre 7). *Profesor que no tiene Internet en su casa acude todos los días a un 'cyber' café para poder dar clases.*

<https://www.elcomercio.com/tendencias/redes-sociales/viral-profesor-internet-clases-cyber.html>

Enríquez C., Aldaz E., & Cadena, E. (2021). Inteligencia emocional y su relación en el contexto empresarial. *Impacto Científico*, 16(1), 131-139.

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/impacto/article/view/35999>

FARO. (2022). *Retorno a clases: Evidencia y experiencias regionales.*

https://grupofaro.org/wp-content/uploads/2022/02/FS-Retorno-a-clases-1_compressed-1.pdf

Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* Paidós Iberica.

Goleman, D. (2009). *Inteligencia emocional.* Kairos

Grewal D., & Salovey P. (2006). Inteligencia Emocional. *Mente y Cerebro*, 10-20.

<http://amscimag.sigmaxi.org/4lane/Foreignpdf/2005-07grewalspanish.Pdf>

Hampton, D., Culp-Roche, A., Hensley, A., Wilson, J., Otts, J. A., Thaxton-Wiggins, A., ... &

Moser, D. K. (2020). Self-efficacy and satisfaction with teaching in online courses.

Nurse educator, 45(6), 302-306. <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000805>

Hamui, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica*, 2(8), 211-216.

[https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72714-5](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72714-5)

Hernández, C., y Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Revista Alerta*, 2(1),

75-79. <https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>

- Hernández, L., y Cenicerros, D. (2018). Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿Una relación entre variables? *Innovación Educativa*, 18(78), 171-192.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-171.pdf>
- Internacional de la Educación. (2017). *Guía de indicadores para el ODS 4 Educación de calidad*. http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/2017_SDGs_Toolkit_esp_v1.1.pdf
- Kasalak, G., & Dagyar, M. (2020). The relationship between Teacher Self-efficacy and teacher job satisfaction: A meta-analysis of the Teaching and Learning International Survey (TALIS). *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 16-33.
<https://doi.org/10.12738/jestp.2020.3.002>
- Kostiy, M. (2020). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among novice and experienced foreign language teachers. *Economic Research-Ekinomska Istrazivanja*, 33(1), 1200-1213. <https://hrcak.srce.hr/file/369781>
- Ladendorf, K., Muehsler, H., Xie, Y., & Hinderliter, H. (2021). Teacher perspectives of self-efficacy and remote learning due to the emergency school closings of 2020. *Educational Media International*, 1–21.
<https://doi.org/10.1080/09523987.2021.1930481>
- Makopoulou, K., Neville, R. D., Ntoumanis, N., & Thomas, G. (2019). An investigation into the effects of short-course professional development on teachers' and teaching assistants' self-efficacy. *Professional Development in Education*, 1–16.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665572>
- Mañú, J. y Goyarrola, I. (2011) *Documentos Competentes: Por una educación de calidad*. Narcea, S.A. de Ediciones.
- Martin, L., Mulvihill, T. (2019). Voices in education: Teacher Self-efficacy in education. *The Teacher Educator*, 54(3), 195-205. <https://doi.org/10.1080/08878730.2019.1615030>
- Ministerio de Educación. (2012). *Estándares de calidad educativa*.
https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/estandares_2012.pdf

- Ortan, F., Simut, C., & Simut, R. (2021). Self-Efficacy, job satisfaction and teacher well-being in the K-12 educational system. *International journal of environmental research and public health*, 18(23), 12763. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312763>
- Palmer, P. (1998). *The courage to teach*. Jossey-Basey.
- Paz, B., Rodríguez, M., Rodríguez, K. L., & Aguila, O. (2018). La autoeficacia docente: un reto en el accionar del profesor universitario de las ciencias médicas. *Edumecentro*, 10(2), 171-187. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v10n2/edu13218.pdf>
- Perera, H., Calkins, C., Part, R. (2019). Teacher self-efficacy profiles: Determinants, outcomes, and generalizability across teaching level. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 186-203. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.006>
- Pincay, I. y Candelario, G. (2018). Inteligencia emocional en el desempeño docente. *Revista Psicología UNEMI*, 2(2), 32-40.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition, and personality*, 9(3), 185-211.
- Sánchez-Rosas, J., Dyzenchouz, M., Dominguez-Lara, S., & Hayes, A. (2022). Collective teacher self-efficacy scale for elementary school teachers. *International Journal of Instruction*, 15(1), 985-1002. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15156a>
- Sánchez, A., Extremera, N. & Fernández B. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276-285.
- Sanchez, J. (2020). Intervención en línea para el aumento de la autoeficacia en habilidades docentes por internet ante la contingencia del COVID-19. *Enseñanza E Teaching*, 38, 125-145. <https://doi.org/10.14201/et2020381125145>
- Skaalvik, C. (2020). School principal self-efficacy for instructional leadership: relations with engagement, emotional exhaustion and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 23(2), 479-498. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09544-4>

Szabó, É., Kóródi, K., Szél, E., & Jagodics, B. (2022). Facing the inevitable: The effects of Coronavirus disease pandemic and online teaching on teachers' self-efficacy, Workload and Job Satisfaction. *European Journal of Educational Research*, 11(1), 151-162.

<https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.151>

UTLP. (2021, Marzo 3). *El reto de la excelencia educativa en tiempos de pandemia*.

<https://noticias.utpl.edu.ec/el-reto-de-la-excelencia-educativa-en-tiempos-de-pandemia>

Valente, S., Veiga, B., Rebelo, H., Lourenço, A., & Cristóvão, A. M. (2020). The relationship between emotional intelligence ability and teacher efficacy. *Universal Journal of Educational Research*, 3(8), 916-923. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080324>

Valles, C. J. R. (2008). *Teoría de la narrativa : Una perspectiva sistemática*. Iberoamericana Editorial Vervuert.

Veldman, I., Admiraal, W., Mainhard, T., Wubbels, T., & Van Tartwijk, J. (2017). Measuring teachers' interpersonal self-efficacy: relationship with realized interpersonal aspirations, classroom management efficacy and age. *Social Psychology of Education*, 20(2), 411-426. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9374-1>

Yavuzalp, N., & Bahcivan, E. (2020). The online learning self-efficacy scale: Its adaptation into Turkish and interpretation according to various variables. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(1), 31-44. <https://doi.org/10.17718/tojde.674388>

Zakariya, Y. F. (2020). Effects of school climate and teacher self-efficacy on job satisfaction of mostly STEM teachers: a structural multigroup invariance approach. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00209-4>