

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO

Colegio de Postgrados

**La autoeficacia del docente influenciada por el uso del tiempo en la planificación,
enseñanza y evaluación**

Ana María Galarza Raad

Tesis de grado presentada como requisito para la obtención del título de Maestría en
Educación

Quito, agosto de 2011

Universidad San Francisco de Quito
Colegio de Postgrados
HOJA DE APROBACIÓN DE TESIS

**La autoeficacia del docente influenciada por el uso del tiempo en la planificación,
enseñanza y evaluación**

Ana María Galarza Raad

Tracey Tokuhama-Espinosa, Ph.D.
Directora de la Tesis

Montserrat Creamer, M.A.
Miembro del Comité de Tesis

Nascira Ramia, Ed.D.
Directora de la Maestría en
Educación y Miembro del Comité de
Tesis

María del Carmen Fernández, Ph.D.
Decana del Colegio de Artes
Liberales

Victor Viteri Breedy, Ph.D.
Decano del Colegio de Postgrados

Quito, agosto de 2011

© Derechos de autor

Ana María Galarza Raad

2011

Dedicatoria

Esta tesis está dedicada a mis hijas, quienes son mi fuente eterna de motivación, apoyo, y amor infinito, que me han impulsado para convertirme en un mejor ser humano y profesional.

Agradecimientos

Quiero en primer lugar agradecer a Dios de quien he recibido la salud, la fortaleza y los mejores regalos de mi vida, las oportunidades académicas y laborales para cumplir metas cada día más altas.

Quiero agradecer a mis padres y hermanos que tuvieron la paciencia y la fe de que este objetivo que me había impuesto lo iba a conseguir.

Un agradecimiento especial a mis hijas, quienes también con paciencia y amor soportaron los vaivenes emocionales que tuve durante la etapa de estudio y realización de esta investigación.

Quiero agradecer a mis maestros, quienes me apoyaron y me mantuvieron enfocada en culminar exitosamente este proyecto de mejoramiento profesional y de quienes recibí no solamente conocimiento, sino también la motivación para ser mejor cada día.

Quiero agradecer también a mis compañeros, quienes resultaron ser una fuente de continuo aprendizaje.

Finalmente, quiero agradecer a todos mis amigos, que estuvieron siempre pendientes de que concluyera este proceso exitosamente.

Resumen

El propósito de este estudio fue contestar a la pregunta ¿cómo y hasta qué punto el uso del tiempo de planificación, instrucción y corrección y evaluación de los profesores influye en su percepción de autoeficacia profesional? La tesis examina la relación que existe entre la autoeficacia docente y el tiempo que se utiliza para la planificación, enseñanza y evaluación. Los datos analizados en general arrojaron que los participantes en el estudio tienen una alta percepción de autoeficacia docente. Los datos también develaron que el tiempo que los docentes utilizan para la planificación, enseñanza y evaluación no tiene relación con la eficacia docente. Sin embargo, se revelaron datos importantes y sorprendentes en cuanto a las prácticas de los docentes que contribuirán para una mejor distribución y balance en el tiempo que el docente utiliza para estas actividades. Se concluyó que aunque esta investigación no demuestra una relación entre autoeficacia y tiempo, los maestros deben considerar una proporción en cuanto al tiempo que utilizan para las actividades docentes. También se concluyó que la percepción de autoeficacia tiene causas emocionales que están influenciadas por la interacción con el personal administrativo, padres de familia y estudiantes.

Abstract

The purpose of this research was to answer the question, “how and to what extent, the time used for planning, teaching and assessing by the teachers influences a teacher’s sense of self-efficacy? This thesis examines the relationship between the level of a teacher’s self-efficacy and the time used for planning, teaching and assessing. The data was analyzed and the findings indicated that the participants in the study have a high sense of self-efficacy, independent of the time spent on planning, teaching and evaluating. Nevertheless, important and surprising findings such as bad management of time in terms of using it in a balanced way to work on planning, teaching, and assessing were revealed. It was concluded that there is no correlation between the time used for planning, teaching and evaluating with the teacher’s sense of self efficacy, but that time management has to be balanced among these activities. It was also concluded that the perception of self-efficacy has emotional causes, which can be linked to their relationship with schools’ administration officials, parents and students.

Tabla de Contenido

Dedicatoria	iv
Agradecimientos	v
Resumen	vi
Abstract	vii
Tabla de Contenido	viii
Lista de Tablas	x
Lista de Figuras	xi
Capítulo 1: Introducción	1
Introducción al Capítulo 1	1
Antecedentes del Estudio	3
Definición del Problema	5
Hipótesis sobre la causa del problema.	5
Hipótesis sobre solución del problema.	6
Propósito del Estudio	8
Pregunta de Investigación	10
Significado del Estudio	10
Definición de Términos	10
Eficacia.	10
Desgaste o <i>burn-out</i> .	11
Administración de tiempo.	12
Planificación curricular.	12
Objetivos de la labor educativa ecuatoriana.	13
Marco Teórico	14
Parámetros para la selección de la literatura.	14
Marco conceptual del tema.	14
Presunciones del Estudio	17
Resumen	19
Capítulo 2: Revisión de Literatura	20
Introducción a Capítulo 2: Formato de la Revisión de la Literatura	20
Géneros de la Literatura	20
Temas	21
Tiempo de planificación.	21
Tiempo para la corrección y evaluación.	25
Tiempo de enseñanza.	30
Autoeficacia.	40
Resumen	45
Capítulo 3: Metodología	47
Introducción a Capítulo 3: La Metodología	47
Explicación y justificación de la metodología.	47
Descripción de los participantes.	50

Proceso del estudio.	52
Procedimiento de Recolección de Datos	53
La encuesta.	54
La entrevista.	56
Prueba Piloto	57
Limitaciones del Estudio	58
Procedimiento de Análisis de Datos	59
Resultados Esperados	60
Consideraciones Éticas	60
Resumen	61
Capítulo 4: Resultados y Discusión de Datos	62
Introducción a Capítulo 4	62
Análisis	63
Datos demográficos.	63
Eficacia para involucrar a los estudiantes.	69
Eficacia en el uso de estrategias de enseñanza.	73
Eficacia en el manejo de clases.	77
Uso del tiempo.	81
Resultados y análisis de las entrevistas.	106
Resumen de la Recolección de Datos y Análisis	113
Capítulo 5: Conclusiones	115
Descripción General	115
Respuestas a la Pregunta de Investigación	116
Resultados y Conclusiones Adicionales a la Pregunta de Investigación	118
Falencias del Estudio	122
Futuro del Tema	123
Recomendaciones para Futuras Investigaciones	124
Consideraciones Finales	127
Referencias	128
Anexo A	132
Anexo B	133

Lista de Tablas

Tabla 1. Modelos de Enseñanza de la Familia Social.	33
Tabla 2. Modelos de Enseñanza de la Familia de Proceso de Información.	34
Tabla 3. Modelos de Enseñanza de la Familia Personal.	35
Tabla 4. Modelos de Enseñanza de la Familia de Sistemas de Comportamiento.	35
Tabla 5. Características de los Encuestados.	51

Lista de Figuras

Figura 1. Alumnos por tipo de educación (inicial, EGB y Bachillerato), año 2007/2008.	3
Figura 2. Resultados de evaluación de desempeño - Costa 2009.	5
Figura 3. Parámetros para la selección de la literatura.	14
Figura 4. Ejemplo de tabla de criterios holística.	28
Figura 5. Ejemplo de tabla de criterios analítica.	29
Figura 6. Principios de Mejores Prácticas.	38
Figura 7. Formas de Enseñanza y Retención.	39
Figura 8. Efectos de patrones de creencias de eficacia y expectativas de resultados.	42
Figura 9. Relación entre los tres principales tipos de determinantes en la reciprocidad triangular.	44
Figura 10. Proceso del estudio.	52
Figura 11. Estrategia Explicadora Secuencial.	53
Figura 12. Resumen de la metodología.	61
Figura 13. Género.	63
Figura 14. Edad del docente.	64
Figura 15. Años de experiencia.	65
Figura 16. Edad de los estudiantes.	66
Figura 17. Eficacia para involucrar a los estudiantes.	70
Figura 18. Eficacia en el uso de estrategias de enseñanza.	74
Figura 19. Eficacia en el manejo de clase.	78
Figura 20. Tiempo promedio utilizado para la planificación, enseñanza y evaluación.	82
Figura 21. Tiempo de planificación, enseñanza y evaluación comparado a los años de experiencia.	83
Figura 22. Rangos de correlación (ρ).	85
Figura 23. Correlación de eficacia docente con tiempo de planificación, enseñanza y evaluación.	86
Figura 24. Eficacia para involucrar a los estudiantes comparada al tiempo de planificación.	88
Figura 25. Eficacia en el uso de estrategias de enseñanza comparada al tiempo de planificación.	91
Figura 26. Eficacia del manejo de clase comparada al tiempo de planificación.	93
Figura 27. Eficacia en involucrar a los estudiantes comparada al tiempo de enseñanza.	95
Figura 28. Eficacia en el uso de estrategias de enseñanza comparada al tiempo de instrucción.	97
Figura 29. Eficacia del manejo de clase comparada al tiempo de enseñanza.	99
Figura 30. Eficacia en involucrar a los estudiantes comparada al tiempo de evaluación.	101
Figura 31. Eficacia en el uso de estrategias de enseñanza comparada al tiempo de evaluación.	103
Figura 32. Eficacia en el manejo de clase comparada al tiempo de evaluación.	105
Figura 33. Cuadro resumen de docentes entrevistados.	107
Figura 34. Resumen de resultados de entrevistas.	111

Capítulo 1: Introducción

Introducción al Capítulo 1

En el Ecuador, como en otras partes del mundo, los maestros cumplen un papel importante en el desarrollo de los estudiantes, sea que su educación sea fiscal, particular, fisco misional o municipal. El maestro tiene a su cargo la educación de los estudiantes de diferentes niveles y esto puede causar estrés en el docente. De acuerdo a la investigación de Campbell, Kyriakides, Muijs y Robinson (2004), existen estudios que examinan los aspectos personales y afectivos de los maestros. Estos aspectos personales incluyen recursos morales, motivación, estrés, desgaste, entre otros que pueden influenciar en la calidad del trabajo docente. Campbell y colegas también citan a Ball (1999), quien asegura que la tarea docente ha exacerbado el nivel de estrés que se siente, lo que ha reducido la moral y elevado los grados de agotamiento. Estos estudios nos muestran que los puntos negativos deben cambiar para que los maestros hagan un mejor trabajo con más motivación, menos estrés y agotamiento y con su sentido de autoeficacia elevado.

Se puede decir que la educación pública se diferencia de la educación privada esencialmente por el principio fundamental de que lo público es accesible a un grupo de personas más amplio y lo privado a grupos más reducidos, principalmente por el costo. “Llamaremos público a lo que es de todos, y privado a lo que es de uno o de algunos con exclusión de los demás” (Gómez Llorente, 2001, p.18). Considerando lo que se afirma en la Declaración Universal de Derechos Humanos en el artículo 26, numeral 1 “[t]oda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita” (Naciones Unidas, 2009). Se entiende que la educación es un derecho al que todos los seres humanos debemos tener acceso y que no debe tener costo alguno. Los gobiernos son los llamados a cuidar que este derecho se cumpla. Sin embargo, en la misma declaración, el artículo 26 numeral 3 indica que “[l]os padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que

habrá de darse a sus hijos” (Naciones Unidas, 2009). Es así como muchos padres escogen la educación particular o privada para sus hijos, ya que suponen que la educación particular les entregará una mejor calidad y mayor confiabilidad debido a que disponen de mayores recursos y así pueden equipar las instituciones educativas y reconocer económicamente mejor al profesorado que las públicas.

La Ley Orgánica de Educación (2011) del Ecuador (LOEI), en su artículo 2, literal A dice, “[l]a educación es un derecho humano fundamental y es deber ineludible e inexcusable del Estado garantizar el acceso, permanencia y calidad de la educación para toda la población sin ningún tipo de discriminación” (p.8). Además, en el artículo 53 dice que los establecimientos educativos públicos, municipales, fiscomisionales y particulares tienen como finalidad “impartir educación escolarizada a las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos según sea el caso” (p.25). Seguidamente, en el artículo 56 se define a las instituciones educativas particulares como aquellas que “están constituidas y administradas por personas naturales o jurídicas de derecho privado podrán impartir educación en todas las modalidades, previa autorización de la Autoridad Educativa Nacional y bajo su control y supervisión” (p.26). Todo esto quiere decir que el Estado ecuatoriano faculta a las personas a crear y mantener escuelas y colegios privados y los reconoce dentro del sistema educativo del país. Resulta que en 2009 la educación fiscal en el Ecuador beneficia al 69% de los estudiantes ecuatorianos, la fiscomisional al 6%, la educación particular al 24% y la municipal al 1% de estudiantes ecuatorianos para cumplir con el derecho universal de recibir educación (Ministerio de Educación, 2009), como se muestra en la figura 1, los datos actualizados al 2010 no están disponibles. Esta figura es importante ya que los docentes de escuelas fiscales y particulares quienes tienen en su mayoría el reto de la educación de los estudiantes ecuatorianos. Tanto las instituciones educativas de sostenimiento fiscal, fiscomisional, particular y municipal deben acogerse a la LOEI.

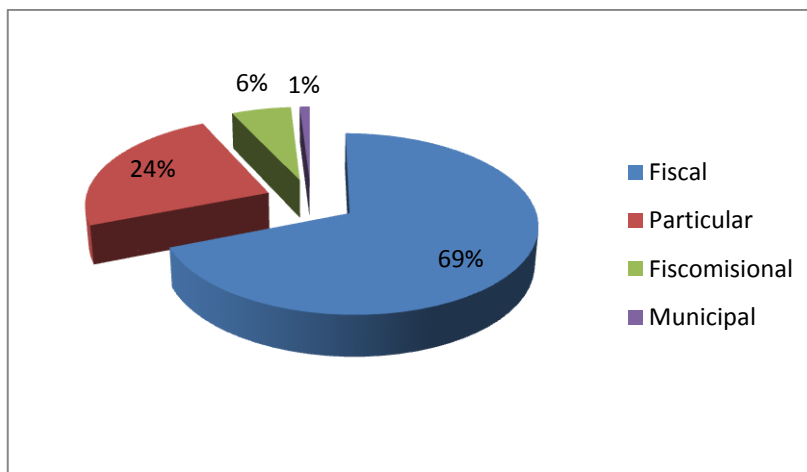


Figura 1. Alumnos por tipo de educación (inicial, EGB y Bachillerato), año 2007/2008.

Fuente. Adaptado de Sistema Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas, por el Ministerio de Educación, 2009, recuperado de http://www.educacion.gov.ec/_upload/webevaluacion%20docente%5B1%5D.pdf

La LOEI (2011) en el artículo 117 estipula,

La jornada semanal de trabajo será de cuarenta horas reloj, de la siguiente manera: seis horas pedagógicas diarias, cumplidas de lunes a viernes. El tiempo restante hasta cumplir las ocho horas diarias estará distribuido en actualización, capacitación pedagógica, coordinación con los padres, actividades de recuperación pedagógica, trabajo en la comunidad, planificación, revisión de tareas, coordinación de área y otras actividades contempladas en el respectivo Reglamento. (p.36)

Esto quiere decir que el Ministerio de Educación reconoce que los docentes ecuatorianos, cualquiera que sea su lugar de trabajo, deberán cumplir con esta disposición. La pregunta ahora es si dos de las ocho horas diarias son suficiente tiempo para cumplir con las actividades de planificación y evaluación.

Antecedentes del Estudio

Para que los estudiantes se beneficien de la educación es necesario que exista una eficacia por parte de los maestros. El maestro es el factor único más importante en una

educación de calidad de un alumno, así se encontró en investigaciones realizadas por Darling-Hammond y Snyder, citados por Smith y Piele (2006). Las instituciones educativas utilizan diferentes herramientas para medición de eficacia del maestro tales como, evaluaciones por parte de las autoridades, padres de familia y estudiantado, observaciones de clase con la debida retroalimentación y capacitaciones continuas (Ministerio de Educación, 2009). El Ministerio de Educación (2009) incluso está llevando a cabo la Evaluación Obligatoria del Desempeño de los Docentes del Sistema de Educación Pública. La evaluación de los docentes constituye una prueba de su preparación y capacitación que impulsa y motiva a los docentes a un mejoramiento en su desarrollo profesional. El artículo 112 de la LOEI dice que

El desarrollo profesional es un proceso permanente e integral de actualización psicopedagógica y en ciencias de la educación. Promueve la formación continua del docente a través de estudios de postgrados, acceso a la profesionalización docente en la Universidad de la Educación [proyecto del Ministerio de Educación para la formación docente], bonificación económica para los mejores puntuados en el proceso de evaluación realizado por el Instituto de Evaluación, entre otros que determine la Autoridad Educativa Nacional. (p. 35)

Los resultados de la evaluación del desempeño a docentes de las provincias de la costa 2009 se grafican en la figura 2. Los resultados evidencian que la mayoría de maestros, 72,88%, apenas consiguió un resultado “bueno”, y un 2,76% “insatisfactorio”; 0,08% de los docentes consiguieron la excelencia y un 24,28% “muy bueno” en esta evaluación, donde se examinaron a 2570 docentes de las provincias de la costa durante los meses de diciembre de 2009 y enero de 2010. Estos resultados dejan claro que los docentes ecuatorianos tienen una necesidad imperante de mejoría en sus desempeños.

RESULTADOS EVALUACIÓN PRIMERA CONVOCATORIA (INTERNA MÁS EXTERNA)

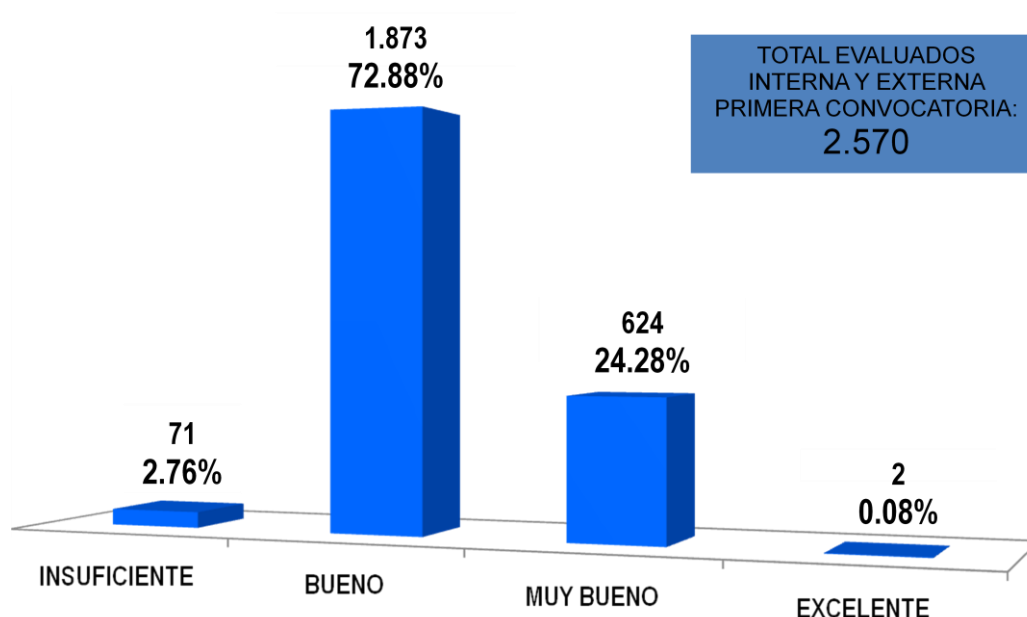


Figura 2. Resultados de evaluación de desempeño - Costa 2009.

Fuente. Adaptado de Sistema Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas, por el Ministerio de Educación, 2009, recuperado de <http://www.educacion.gov.ec/interna.php?txtCodiInfo=216>

Definición del Problema

Hipótesis sobre la causa del problema.

El tiempo que los maestros deben dedicar a planificar, preparar material, diseñar la clase, investigar temas de interés y actualizados, además de correcciones a evaluaciones ha sido minimizado en el modelo presentado por el Ministerio de Educación y en el contexto del aula moderna, donde sólo cuentan las horas en frente de los estudiantes, más no las horas de preparación afuera del aula (Wiggins & McTighe, 2006). Cuando los maestros dedican muchas horas en el día a la enseñanza, dejan de lado tiempo que deben dedicar a otras tareas como preparación de clase y evaluación de los estudiantes (Campbell et al., 2004) y esto perjudica la calidad de su labor.

Hipótesis sobre solución del problema.

Este estudio explorará el tiempo que los maestros dedican para planificación y diseño de clase, evaluación, y enseñanza y será analizado para relacionarlo a la teoría de autoeficacia de Bandura (1997a). Bandura (1977, citado por Zimmerman, 2002) define autoeficacia como “juicios personales de las habilidades de organizar y ejecutar acciones” (p. 203, traducido por la autora). El estudio busca contrastar el sentido de autoeficacia de los maestros mediante encuestas y entrevistas con respecto al tiempo dedicado a planificación, enseñanza y evaluación. La importancia de planear y diseñar para enseñar ha sido disminuida en el campo educativo (Wiggins & McTighe, 2006). Las actividades de diseñar, preparar material, planificar y evaluar son indispensables para la obtención de buenos resultados académicos en los estudiantes y la realización profesional del maestro (Campbell et al., 2004). Sin embargo, muchas veces estas actividades no son dadas la importancia que en realidad tienen (Wiggins & McTighe, 2006). La hipótesis que se plantea es que mientras más elevado sea el tiempo de planificación y evaluación de los docentes, más elevado será su percepción de autoeficacia.

Según entrevistas realizadas a cinco maestros de una escuela privada de Quito, que cuenta con 600 estudiantes aproximadamente en la sección secundaria, ellos dictan entre 28 y 32 horas de clase cada uno, de un total de 40 horas a la semana (comunicaciones personales, 12 de junio, 2009). Los docentes de esta institución educativa están cumpliendo con lo establecido por el Ministerio de Educación en su artículo 117, sin embargo, la LOEI fue publicada en marzo de 2011 y es cuando establece que los docentes deben cumplir una jornada semanal de 40 horas. La docencia involucra mucho más que estar frente a los estudiantes en el aula; hay que considerar que para esto, el docente debe planificar con anticipación, enseñar con una serie de elementos, y evaluar tanto al estudiante como a sí mismo. Se debe mencionar, que debido a los bajos salarios de los

docentes, muchos de ellos laboraban en dos instituciones al mismo tiempo, una matutina y otra vespertina o nocturna. Con las nuevas disposiciones esto no podrá ser posible. Cuando los maestros tienen una carga horaria que llega a ser de muchas horas enseñando a la semana deben dejar de lado actividades cruciales para impartir las clases de manera efectiva y que son decisivas para el correcto desarrollo de los estudiantes y de ellos mismo (Wiggins & McTighe, 2006).

Una persona con un alto sentido de autoeficacia, según Bandura (1997a) necesita mucho más que una alta autoestima para alcanzar sus objetivos. Existen ocasiones cuando el desempeño determina el resultado de una acción. Cuando las diferencias de las creencias de eficacia se controlan, dice Bandura (1997a) el resultado esperado para un desempeño contribuye muy poco o nada al proceder. Esto es verdad según lo aseguran estudios de Barling y Beattie (1993) citados por Bandura (1997a). Las creencias de que una persona puede producir ciertas acciones se refieren a la percepción de autoeficacia; mientras que, las creencias de que estas acciones afectan los resultados, se refieren a un centro de control (Bandura, 1997b). Bandura (1997a) asegura también que no existe una relación única entre las creencias de eficacia y las expectativas de resultado. Esto quiere decir, según Bandura (1997a) que la eficacia de un docente al enseñar determina en parte cómo estructura las actividades académicas en sus aulas y le da forma a las evaluaciones intelectuales de los estudiantes.

La motivación es un determinante de la percepción de autoeficacia docente, según Prieto Navarro (2007), quien también asegura que las personas se desenvuelven en relación a lo que creen que pueden hacer. Prieto Navarro (2007) explica que las personas motivadas tienen la capacidad de adelantarse a los resultados y de esta manera actuar positivamente. Si los docentes con una alta motivación y alto sentido de autoeficacia se fijan metas, estas serán altas debido a la reflexión intrínseca de alcanzar los objetivos, lo que llevara a los

docentes a mantener una elevada motivación (Prieto Navarro, 2007). Esto quiere decir que el desempeño docente está ligado a la motivación y a su vez, la motivación relacionada a la autoeficacia.

Estudios recientes de Evers, Brouwers y Tomic (2002) concuerdan con estudios anteriores de Brissie, Hoover-Dempsey y Bassler (1988, citados por Evers et al., 2002) en que los profesores que tienen creencias positivas con respecto a sus habilidades de enseñanza sufren de un menor nivel de desgaste que los profesores que tienen creencias menores. DiGiulio (2004) cita a Kagan (1992) quien encontró que los maestros con un alto sentido de eficacia aceptan a los estudiantes y sus ideas, utilizan más los elogios que la crítica, manejan su tiempo efectivamente, perseveran, pasan más tiempo y no se dan por vencidos con los estudiantes de menor logro. La percepción que los maestros puedan tener de su autoeficacia constituye un impacto en su desempeño como profesor y como consecuencia de esto la motivación para cumplir con sus deberes docentes. Este estudio explorará las consecuencias que podría tener el factor tiempo en la percepción de la autoeficacia del maestro.

Propósito del Estudio

Esta investigación se llevará a cabo para estudiar un agente que usualmente se ha dejado de lado en la discusión del desempeño docente: el tiempo. Según Lasso (2011), la calidad en la educación debe ser a) importante, afín con las necesidades sociales de los estudiantes; b) oportuno, ajustarse al contexto de los estudiantes; c) efectivo, correlación entre los objetivos y los resultados; y d) ecuánime, debe existir paridad respetando las diferencias. Lasso (2011) menciona también que para conseguir la calidad en la educación se debe contar entre otros factores, con un horario suficiente para desarrollar destrezas básicas para la vida cotidiana y valores y una mayor cantidad de profesores con una mejor

formación, evaluación y salarios. La calidad educativa por parte de los docentes corresponde entonces a la importancia que tiene el tiempo de las actividades que se deberían cumplir fuera del aula para conseguir una percepción de la autoeficacia más elevada por parte de los docentes. Existen maestros que dedican demasiado tiempo a las clases mismas en comparación con el que dedican a las actividades de planificación y evaluación.

Este trabajo de investigación tiene como propósito aportar razones a la comunidad educativa en el Ecuador sobre el porqué de la importancia para dedicar más tiempo a las actividades de planificación y evaluación ya que no existe hasta el momento un estudio de similares características en el país y que la LOEI entró en vigencia en marzo de 2011. Este trabajo reflexionará sobre la exigencia de los maestros de cumplir una jornada laboral de 40 horas reloj a la semana para actividades de planificación, capacitación y evaluación y que incluya 30 horas pedagógicas a la semana para la enseñanza como se estipula en el artículo 117 de la LOEI (2011). Además de la importancia de estas actividades dentro del ámbito escolar, se examinará si la autoeficacia o eficacia docente tiene un impacto causado por el factor tiempo mediante el estudio y análisis de la literatura, encuestas y entrevistas. Las encuestas y entrevistas contribuirán con la reflexión de los maestros con respecto a su situación laboral actual y la percepción que tienen acerca de su percepción de autoeficacia.

El propósito de este estudio es indagar si los maestros, al contar con más tiempo para planificación y evaluación, perciben una mayor eficacia en su trabajo diario. Esta investigación busca evidencia de que el tiempo que los maestros dedican a planificar, preparar material, corregir y evaluar en las instituciones educativas es insuficiente y por ende, la percepción de la eficacia docente y su impacto en el aula podrían ser mejor. Adicionalmente, se cuestionará si el tiempo utilizado es de calidad, lo que conllevaría a una mayor motivación, desempeño y autoeficacia.

Pregunta de Investigación

¿Cómo y hasta qué punto el uso del tiempo de planificación, instrucción y corrección y evaluación de los profesores influye en su percepción de autoeficacia profesional?

Significado del Estudio

El estudio analizará los factores de uso de tiempo para la planificación, enseñanza y evaluación y su relación e impacto en la percepción de eficacia docente. Esta investigación se realizará a través del marco conceptual basado principalmente en la teoría de Bandura (1997b) sobre autoeficacia y encuestas y entrevistas. También contribuirá con el profesorado de las instituciones educativas para motivarlos a mejorar metodologías de enseñanza y aprendizaje para sus estudiantes y desarrollar destrezas con respecto a la planificación y evaluación de sus estudiantes. El mejor uso del tiempo en estas actividades resultará en elevar el sentido de eficacia en los docentes. Los resultados de esta investigación aportarán positivamente para que los docentes reflexionen en cuanto a su sentido de eficacia y a entregar más tiempo para la realización de actividades como planificación y evaluación, lo que beneficiará a los estudiantes. Adicionalmente, las opiniones que tienen las autoridades de las instituciones educativas respecto a que una sola persona puede impartir muchas horas de clase podría modificarse, ya que se presentarán pruebas con respecto a que no es posible para una persona entregar todo su potencial en un aula de clase si no ha llegado a dedicar el tiempo necesario a ésta para estar bien preparado.

Definición de Términos

Eficacia.

Según Bandura (1997b), las personas pueden afectar sus acciones que a su vez se ven influenciadas por la percepción de eficacia. Las creencias de las personas en su eficacia influyen en el esfuerzo, la perseverancia, y otros factores que determinan en el nivel de motivación y estados afectivos de los individuos (1997a). Schunk y Miller (2002) concuerdan con Bandura ya que exponen que la autoeficacia se refiere a las capacidades percibidas para lograr una tarea. Muchas veces la autoeficacia se confunde con la autoestima, (Bandura, 1997a), y define a la autoeficacia como lo que concierne a reflexiones de las capacidades personales, mientras que a la autoestima la define como los reflexiones del valor personal. Esta diferenciación sugiere que la autoeficacia de un individuo sea nula en una actividad, por ejemplo jugar al fútbol, sin que su autoestima sea afectada. En cuanto a los docentes, un profesor que tiene un alto sentido de eficacia puede ayudar a un estudiante a sortear las dificultades que tenga para alcanzar un resultado positivo, aunque la autoestima del docente no sea elevada.

Desgaste o *burn-out*.

El desgaste por parte del maestro, según De PagèsBergés y Teulé (2008), se genera por cuatro elementos que son: el alumnado, el contexto sociocultural, la valoración del profesorado y las condiciones laborales. Dentro de las condiciones laborales, De PagèsBergés y Teulé (2008) identifican “los horarios, la cantidad de trabajo, los salarios, los recursos materiales,…” (p.33) como autores del desgaste. De PagèsBergés y Teulé (2008), aseguran que el *burn-out* o desgaste en las personas se genera solamente en las personas que trabajan con otras personas y “se implican en sus problemas” (p.35). Este es el caso de los maestros, quienes trabajan con seres humanos en proceso de formarse y con quienes los maestros se identifican e involucran mediante vínculos afectivos. De PagèsBergés y Teulé (2008) resumen que el desgaste en los docentes tiene “tres síntomas:

cansancio emocional, despersonalización y disminución de la autorrealización personal” (p.35). Los síntomas antes mencionados tendrían efecto en la autoeficacia del maestro. Por esto se presume que estrés no es igual a desgaste y estos no se oponen a un alto nivel de autoeficacia.

Administración de tiempo.

El maestro debe administrar su tiempo adecuadamente. Según Nelson (1995), un profesor debe familiarizarse con el currículo nacional, tener conocimiento de los estatutos y revisiones de evaluación, además de dictar un aproximado de cinco horas al día, preparar el trabajo, corregir, montar y exhibir trabajos, llevar un registro adecuado de cobertura de materia y logro de los estudiantes, asistir a reuniones de docentes, reuniones con padres de familia, reuniones de área, asistir a cursos y talleres. Para aprovechar al máximo el tiempo de los maestros, DiGiulio (2004) sugiere que minimice los “roba-tiempos”, a los que se refiere como las actividades que consumen el tiempo del profesor, pero no se manifiestan en el aprendizaje de los estudiantes. Dentro de estas “distracciones”, DiGiulio (2004) incluye preparar carteleras o resolver problemas con computadores en el momento de abrir archivos o empezar programas. Esto se podría solucionar imprimiendo material o pidiendo a los mismos estudiantes que preparen las carteleras y tener los archivos listos para el momento de empezar la clase.

Planificación curricular.

La planificación curricular es un importante elemento durante el proceso enseñanza – aprendizaje (Ministerio de Educación, 2010). Según el Ministerio de Educación (2010), la planificación “permite organizar y conducir los procesos de aprendizaje necesarios para la consecución de los objetivos educativos” (p. 166), esto significa que los docentes deben

tener un sentido de pertenencia para conducir sus clases, por lo que deben organizarla. En el mismo documento, se expone que la planificación también

permite reflexionar y tomar decisiones oportunas, tener claro qué necesidades de aprendizaje tienen los estudiantes, qué se debe llevar al aula y cómo se puede organizar las estrategias metodológicas, proyectos y procesos para que el aprendizaje sea adquirido por todos, y de esta manera dar atención a la diversidad de estudiantes. (p. 166)

Según Wiggins y McTighe (2006), la planificación se puede realizar utilizando el diseño inverso o *backward design*. En el diseño inverso, se plantean primeramente los objetivos o lo que se quiere enseñar. Luego, se proponen las evidencias que se aceptarán como resultados o evaluación. Por último, el diseño inverso sugiere encargarse de las actividades que llevarán a los estudiantes al logro de los objetivos planteados en la primera etapa (Wiggins y McTighe, 2006). La planificación curricular debe realizarse por el docente ya que es él/ella, quien conoce a los estudiantes y sus diferencias y es el maestro quien debe en definitiva tomar las decisiones que serán de mayor beneficio para sus estudiantes.

Objetivos de la labor educativa ecuatoriana.

El artículo 343 de la Constitución de la República de Ecuador (2008) explica que la labor educativa ecuatoriana tiene como objetivo “el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje, y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura” (p. 166). En el mismo artículo se agrega que “[e]l sistema tendrá como centro el sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente” (p. 166). Sin embargo de esta definición, no queda claro que es eficaz y eficiente, por lo que el Ministerio de Educación ha elaborado los documentos de actualización curricular para

cada año de Educación General Básica y los lineamientos para bachillerato. Estos documentos contienen los objetivos académicos a lograr por parte de los estudiantes de cada año.

Marco Teórico

Parámetros para la selección de la literatura.

El estudio es un análisis del tiempo que el maestro dedica a las diversas actividades que comprende la enseñanza y el impacto que este tiene en la autoeficacia del docente. La figura 3 muestra como el tiempo utilizado de diferentes maneras por parte del maestro influye en el sentido de autoeficacia del docente. Se analizan las diferentes actividades que realiza el maestro para cumplir con la tarea docente y el tiempo que se invierte en ellas. Además se examina como este tiempo influye en el sentido de autoeficacia que los maestros tienen.

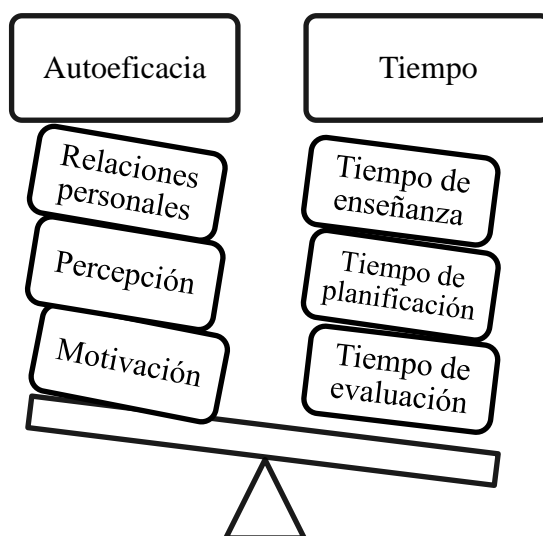


Figura 3. Parámetros para la selección de la literatura.

Marco conceptual del tema.

En términos de planificación se utilizó como marco teórico Wiggins y McTighe (2006), Butt (2006), DiGiulio (2004). Wiggins y McTighe en *Understanding by Design*, exponen la importancia de que los maestros cuenten con buenos diseños de clase para

obtener una buena enseñanza. Wiggins y McTighe (2006) invitan a que los maestros sean conscientes de quienes son los usuarios de la educación y los diseños de la clase sean atractivos y productivos. Butt (2006) reafirma la importancia de la planificación de clase y además asegura que la planificación efectiva de clase toma tiempo además de una variedad de destrezas que los maestros deben dominar. Butt (2006) sugiere estas ocho destrezas para el maestro como básicas: la planeación, atención, claridad, hacer preguntas, monitoreo, retroalimentación, resumir y reflexionar. La creación de materiales para la enseñanza es parte del proceso de planificación de clase (Butt, 2006), y se debe considerar que diseñar este material consume tiempo. Wiggins y McTighe (2006), Butt (2006) y DiGiulio (2004) manifiestan la importancia que tiene la planificación de clase y los diferentes componentes que la planificación debe tener, por lo tanto, se debe dedicar un tiempo adecuado para esta acción.

DiGiulio (2004) describe como esencial la conexión entre la evaluación y la retroalimentación durante la instrucción. Así mismo, Wiggins y McTighe (2006) presentan como un elemento importante por parte del maestro a la evaluación. Ellos exponen que la evaluación debe ser tomada en cuenta antes de la planificación de actividades para asegurar que éstas y las estrategias de clase consigan asegurar resultados deseados a través de evidencias, preguntas esenciales y grandes ideas, de esto se trata su teoría de *backward design* o diseño inverso. El tiempo es un elemento que Wiggins y McTighe (2006) concuerdan no está siempre disponible, pero motivan a los maestros para diseñar los estándares e indicadores de una manera inteligente y proporcionándole el tiempo que estas actividades necesitan. Una vez más se demuestra la importancia del tiempo que se invierte en el diseño de la evaluación y retroalimentación que deben exponer los docentes en diseñar estas herramientas.

Es primordial que el maestro sienta que está haciendo un trabajo eficiente porque una alta motivación para enseñar influye y se transmite a los estudiantes, como asegura Alderman (2004). La eficiencia puede ser medida con diferentes herramientas, pero la percepción personal también es indispensable (Bandura, 1997a), ya que ayudará al maestro a tener una alta motivación para el desempeño de sus labores docentes. Campbell y colegas (2004) citan a Anderson, Greene, y Loewen (1988), quienes han encontrado en un estudio que la autoeficacia del docente está relacionada con la autoeficacia del estudiante. Prieto Navarro (2007) concluye que “para que la medida de la autoeficacia docente sea verdaderamente útil y generalizable debe incluir la evaluación que hacen los profesores de su propia competencia para desempeñar un amplio rango de tareas propias de su actividad profesional” (p.129). Los autores concuerdan con que la medición de la autoeficacia docente se da de manera personalizada e individual considerando los diferentes escenarios escolares y las diferentes situaciones en las que el docente se pudiera encontrar. Los maestros de escuelas públicas pueden tener un alto sentido de autoeficacia a pesar de trabajar con un número excesivo de estudiantes, mientras que un profesor de una escuela particular tenga un número limitado de estudiantes pero que su labor docente se vea afectada por la cantidad de horas de clase que tiene que dictar.

No se puede dejar de lado el desgaste del maestro, que es un factor importante para la percepción de la autoeficacia. El desgaste por parte del maestro, según De PagèsBergés y Teulé (2008), se generan por cuatro elementos que son: el alumnado, el contexto sociocultural, la valoración del profesorado y las condiciones laborales. De PagèsBergés y Teulé (2008), mencionan que el alumnado puede generar estrés en el maestro por “la falta de atención, el comportamiento inquieto, la falta de respeto, la presencia de diferentes niveles académicos en un mismo grupo, la desmotivación, las necesidades específicas...” (p.33). El contexto sociocultural es ejemplificado por la sobreprotección de los padres, los

avances tecnológicos, la aparición de distintas religiones y culturas, los diferentes estilos de familia actuales (De PagèsBergés y Teulé, 2008). Asimismo, De PagèsBergés y Teulé (2008) exponen que las exigencias desmesuradas de ciertos padres de familia, la inapropiada retroalimentación por parte del área administrativa y el juzgamiento por parte de los medios de comunicación son los que causan estrés en el claustro como parte de la valoración del profesorado. Dentro de las condiciones laborales, De PagèsBergés y Teulé (2008), identifican “los horarios, la cantidad de trabajo, los salarios, los recursos materiales,...” (p.33) como autores del desgaste. De PagèsBergés y Teulé (2008), aseguran que el *burn-out* o desgaste en las personas se genera solamente en las personas que trabajan con otras personas y “se implican en sus problemas.” Este es el caso de los maestros, quienes trabajan con seres humanos en proceso de formarse y con quienes los maestros se identifican e involucran mediante vínculos afectivos. De PagèsBergés y Teulé (2008) resumen que el desgaste en los docentes tiene “tres síntomas: cansancio emocional, despersonalización y disminución de la autorrealización personal” (p.35). Esto significa que el maestro no rendirá provechosamente si existiera un desgaste.

En resumen, no se puede desconectar los elementos de la planificación, diseño de material, evaluación, retroalimentación para la lograr calidad de enseñanza en el aula. Además, por supuesto se debe tomar en cuenta que el maestro debe también utilizar su tiempo para enseñar. Los diferentes centros educativos tienen sus propias políticas en cuanto a la cantidad de horas de clase que los maestros dedican a enseñar.

Presunciones del Estudio

Tokuhama-Espinosa (comunicaciones personales, 4 noviembre, 2010) sugiere una división de tiempo en proporción 1:1:1, donde el tiempo en frente de la clase debe ser equivalente al tiempo de planificación, que debe ser igual al tiempo de evaluación. Esto

quiere decir, que si se enseña 30 horas significa que debe tener 30 horas de preparación y 30 horas más de evaluación, lo que resultaría en una semana laboral de 90 horas o 2.25 veces más de lo normal. Si consideramos que algunos maestros imparten un promedio 30 horas de clase de un total de 40 a la semana quedaría implícito que no cuentan con tiempo para preparar material para sus clases y tampoco cuentan con tiempo suficiente para hacer una corrección detallada de las herramientas de evaluación ni entregar retroalimentación oportuna, por lo que los estudiantes no se benefician de las evaluaciones. Esto significa que en una situación ideal, el maestro debería tener $40/3$ de tiempo en frente del aula, o 13.33 horas a la semana. Mientras este tipo de estructura es evidente al nivel universitario, donde el profesor dicta tres horas por semana por cada materia, con una carga de cuatro clases ($3 \times 4 = 12$), no es muy evidente a los niveles del colegio ni de escuela.

Aunque el tema es de suma importancia, el estudio actual cuenta con varias limitaciones. Se enfocará únicamente en el tema del balance de tiempo que utilizan los maestros antes, durante y después de una clase. Estará limitado también por realizarse a un grupo de profesores que están interesados en recibir capacitaciones personales, por lo que se parte de la inferencia que son personas motivadas y preocupadas por su propio desarrollo personal. El estudio podría presentar el problema de la deshonestidad por parte de algunos maestros quienes quieran mostrarse como muy responsables frente a su trabajo y no entregar información verídica. A pesar de sus falencias, se presume que este estudio aportará en evidenciar la necesidad que tienen los maestros por elevar su sentido de eficacia para lograr mejores resultados en los estudiantes en el peor de los casos, y en cambios de políticas relacionadas a las horas de trabajo de los docente en el mejor de los casos.

Resumen

El siguiente estudio analizará la teoría de autoeficacia contra el tiempo que los maestros dedican a todas las actividades que deben realizar. Estas actividades muchas veces son minimizadas por el sector administrativo de los establecimientos educativos, y generan un sentimiento de falta de autoeficacia en los maestros ya que muchas veces se sobrecarga al docente con horas de clase y/o con requisitos innecesarios para cumplir con un papeleo administrativo y burocrático. Este análisis ayudará a contestar la pregunta ¿Cómo y hasta qué punto el uso del tiempo de planificación, instrucción y corrección y evaluación de los profesores influye en su percepción de autoeficacia profesional? Se utilizará una metodología mixta con encuestas y entrevistas cuyos resultados se compararan con literatura.

Capítulo 2: Revisión de Literatura

Introducción a Capítulo 2: Formato de la Revisión de la Literatura

Para el siguiente estudio y para hacer la búsqueda de la literatura más efectiva, se generó una lista de palabras clave en inglés y en español. Inmediatamente se inició la investigación en libros publicados en línea, se revisaron libros de bibliotecas académicas, se investigó también en journals y artículos en bases de datos computarizadas. Después de la investigación inicial, se revisaron referencias de cada fuente de calidad para poder acceder a la mayor cantidad de información posible.

Géneros de la Literatura

Las fuentes pudieran haberse publicado en línea para lo que se seleccionó una variedad de libros y artículos educativos desde Google Books / Google Libros y que fueron incluidas en la biblioteca en línea de la investigadora. Se indagó también en libros que han sido facilitados por profesores y educadores experimentados o que han sido recursos prestados de bibliotecas académicas. Para el proceso se acudió a recursos tanto primarios como secundarios. Los recursos primarios consisten en la literatura reportado por uno o varios individuos que condujeron una investigación ó de quiénes generaron las ideas (Creswell, 2003). Los recursos secundarios, en cambio, son la literatura que resume los recursos primarios (Creswell, 2003). Debemos entender recursos como fuentes de información que han sido publicados de preferencia en los últimos diez años, ya que se debe considerar la investigación y literatura más actual para poder contextualizarla en el tiempo presente con mayor facilidad.

Temas

Para efectos de organización, se dividió este capítulo en los subtemas que giran alrededor del tema central de la investigación: a) el uso del tiempo para la planificación; b) el uso del tiempo para la corrección y evaluación; c) el uso del tiempo para enseñar; son tareas que el docente desempeña y por lo tanto d) temas que se deben considerar que afectarán a la autoeficacia del docente. Los elementos se entrelazarán al factor autoeficacia y se analizará el impacto que estos generan en la autoeficacia en el contexto ecuatoriano.

Tiempo de planificación.

El buen uso del tiempo es fundamental en cualquier situación de la vida. La planificación es también algo esencial, mas aún si se trata de planificar para situaciones laborales. Los maestros deben planificar sus clases y para ello, deben invertir tiempo para hacerlo bien. Según Stronge (2007), la enseñanza es una actividad compleja que incluye preparación y planificación de objetivos y actividades por hora, diario y semanalmente. Adicionalmente, se debe tomar en cuenta una planificación a largo plazo con la que se debe cubrir el currículo durante una hora, el semestre y el año escolar. Marzano y Pickering (2005), aseguran que “los planes deben verbalizarse o escribirse. El reto es entender cuándo se necesita un plan y tomarse el tiempo para verbalizar o registrar el plan, de manera que se le use para lograr los objetivos” (Traducido por Guzmán Gutiérrez, p. 291). Esto significa que la planificación bien hecha es la que toma tiempo pensarla, desarrollarla y por último registrarla.

Butt (2006) dice que la planificación efectiva es la clave para la buena enseñanza, el manejo de clase con propósito, y el logro del proceso educativo significativo. Graham Butt, profesor en la Universidad de Birmingham en el Reino Unido, ha realizado investigaciones y escrito libros sobre evaluación, carga laboral de los maestros, política educativa, entre otros temas de interés educativo. En *Lesson Planning*, Butt (2006) hace

notar que los maestros con más experiencia hasta podrían dar la impresión de que enseñan sus clases sin haberla planificado, sin embargo esto se debe a que durante varios años los docentes han ido acumulando diferentes actividades que instintivamente saben se podrán utilizar mejor en las distintas situaciones. Esto no significa que no dediquen tiempo para realizarla, ni que no planificaron reflexivamente con anterioridad. Una lección planificada eficientemente toma tiempo (Butt, 2006). Así mismo, Butt (2006) define como una planificación eficiente a la realizada para prevenir el comportamiento disruptivo de los estudiantes o un progreso inadecuado en la realización de las tareas. Butt (2006) presenta también como eficiente a la planificación que incluye una práctica pedagógica adecuada, la que lleva a los estudiantes a aprender. Para realizar una planificación de clase eficiente, asegura Butt (2006), también se deben tomar en cuenta cuatro factores fundamentales: a) el propósito de la lección, (los objetivos); b) la sustancia de la lección (el conocimiento, entendimiento y destrezas de la materia); c) los métodos o estrategias que ayudarán a un aprendizaje; y d) la evaluación de la lección, tanto del profesor enseñando como del estudiante aprendiendo. Pensar, diseñar y registrar estos factores toma tiempo.

Por otro lado, Wiggins y McTighe (2006) prefieren realizar planificaciones por unidad, ya que ellos se enfocan en el *backward design* o en el diseño inverso. El diseño inverso propuesto por Wiggins y McTighe (2006) consiste de tres etapas claramente identificadas: en la etapa uno se identifican los resultados deseados; en la etapa dos se determina la evidencia aceptable; y en la etapa tres se planea experiencias, instrucción y materiales para el aprendizaje.

Para la realización de la primera etapa se debe considerar las objetivos o competencias educativas desglosados en conocimientos, destrezas y actitudes establecidos sea por la institución educativa o por el estado, y se debe revisar las expectativas del currículo (Wiggins & McTighe, 2006). En algunos casos se tiene más contenido que lo que

se puede tratar en el tiempo disponible, por lo que Wiggins y McTighe (2006) proponen que se debe hacer elecciones o determinar prioridades. Las elecciones a tomar se facilitan con el formato que Wiggins y McTighe (2006) sugieren y que incluye clarificar las prioridades a través de las grandes ideas y las preguntas esenciales. Las grandes ideas son definidas por Wiggins y McTighe (2006) como los conceptos centrales, principios, teorías y procesos que deben servir como el punto focal del currículo, la instrucción y la evaluación. Las grandes ideas deben ser también importantes y duraderas además de transferibles más allá de una unidad en particular (Wiggins & McTighe, 2006). Las preguntas esenciales, definidas por Wiggins y McTighe (2006), son aquellas que promueven el cuestionamiento y no tienen una respuesta concreta sino que produce diferentes respuestas con las que los estudiantes pueden no estar de acuerdo. Diseñar y elaborar grandes ideas y preguntas esenciales requiere de práctica y dedicación por parte del docente, sobretodo si lo que el maestro busca es conseguir de sus estudiantes un aprendizaje significativo. Un ejemplo de gran idea sería un tópico a tratar como: La Identidad de los ecuatorianos; mientras que una pregunta esencial a esta gran idea sería ¿Porqué es importante o no que un ecuatoriano conozca sus tradiciones culturales?

La etapa dos de planificación inversa de Wiggins y McTighe consiste en determinar evidencia aceptable, lo cual exige de los maestros pensar como un evaluador antes de diseñar las unidades y lecciones y a considerar con anticipación si los estudiantes han adquirido el entendimiento deseado (2006). Wiggins y McTighe (2006) proponen como tipos de evidencia los siguientes:

- tareas de ejecución, como proyectos a corto o largo plazo que tengan como resultado un producto tangible;

- invitaciones académicas, como preguntas abiertas o problemas que requieran que los estudiantes piensen críticamente y con los que no solamente recuerden información (ej., “¿por qué crees que...”);
- lecciones y pruebas; y
- revisión informal del entendimiento como por ejemplo, observaciones, preguntas por parte del profesor, examinar el trabajo del estudiante, entre otros.

Durante la etapa tres de diseño inverso, se planean las experiencias y la instrucción para el aprendizaje mediante actividades y estrategias que se enfocan en el conocimiento y las destrezas que los estudiantes necesitarán para conseguir los resultados deseados de manera efectiva (Wiggins & McTighe, 2006). Para obtener un aprendizaje significativo, se debe considerar lo que Wiggins y McTighe (2006) plantean como la reflexión del *WHERE TO*, siglas en inglés que se traduce Hacia Donde, recuerda al maestro como se conecta la actividad con la evidencia y el objetivo. La “W” asegura hacia dónde va la unidad y por qué (W=*Where*). La “H” engancha a los estudiantes y mantiene su atención (H=*Hook*). La “E” equipa a los estudiantes con experiencias, herramientas y conocimiento de cómo ejecutar metas (E=*Explore, Equip*). La “R” provee a los estudiantes con oportunidades varias para repensar las grandes ideas, reflexionar en el progreso y revisar su trabajo (R=*Rethink, Revise*). La segunda “E” crea oportunidades para que los estudiantes evalúen su progreso (E=*Evaluate understanding*). La “T” induce a la reflexión de talentos, intereses, estilos y necesidades individuales y hechas a la medida (T=*Tailor*). Finalmente, la “O” para organizar el entendimiento profundo (O=*Organize*) (Wiggins & McTighe, 2006). Se debe considerar el tiempo que lleva diseñar estas actividades y estrategias adecuadamente para que el aprendizaje sea efectivo y significativo.

El profesor debe tener en mente toda esta información para desarrollar la unidad a tratar en el aula. El proceso sugerido por Wiggins y McTighe facilitan este trabajo y su

práctica con los formatos que proporcionan. Parecería que el tiempo que se dedica a efectuar los pasos de cada etapa es excesivo, sin embargo, el desarrollarlos continuamente convertiría a los maestros en expertos planificadores y los beneficiaría a largo plazo. Es necesario también recordar que sin una planificación adecuada de clase, el tiempo de instrucción no será aprovechado de manera óptima en el proceso de enseñanza – aprendizaje dentro del aula.

Tiempo para la corrección y evaluación.

El tiempo que el maestro dedica a la evaluación de trabajos, proyectos, presentaciones, pruebas y demás evidencias que demuestren el aprendizaje efectivo de los estudiantes es un elemento que muchas veces se ve disminuido. Smith y Piele (2006) aseveran que desarrollar estructuras de evaluación para apoyar el aprendizaje requiere de tiempo, creatividad y consideración bien pensada por parte de los maestros. Además, aseguran también que encontrar el tiempo para realizar actividades como planificar, reflexionar y reestructurar el ambiente educativo puede ser uno de los desafíos más intimidantes a los que se enfrentan los líderes instruccionales debido a las varias actividades que realizan adicionalmente, como comunicarse con padres de familia, colegas y otros miembros de su comunidad.

Según Stiggins, Arter, Chappuis y Chappuis (2004), existen dos tipos de evaluación: la evaluación *para* el aprendizaje y la evaluación *del* aprendizaje. La evaluación para el aprendizaje consiste en utilizar la evaluación para promover el aprendizaje, y es conocida como formativa en su estructura. La evaluación del aprendizaje consiste en observar si el aprendizaje ha ocurrido, y es conocida como la sumativa. Stiggins y colegas (2004) ofrecen cuatro métodos de evaluación. El método de respuestas seleccionadas que consiste en que los estudiantes elijan la respuesta correcta o la mejor

respuesta de una lista provista; tales como, opción múltiple, verdadero y falso, emparejamiento, respuestas cortas y completar espacios (Stiggins et al., 2004); este método medirá esencialmente conocimientos, sin profundizar a los niveles de destrezas y actitudes. El método de respuestas escritas extendidas requiere que los estudiantes desarrollen una respuesta escrita a una pregunta o tarea, como por ejemplo, descripciones, inferencias, conclusiones, interpretaciones, análisis, comparaciones (Stiggins et al., 2004); este método medirá conocimientos, destrezas y actitudes. El método de evaluación de rendimiento está basado en observación y juicio del resultado de un producto de acuerdo a su calidad, como por ejemplo, tocar un instrumento musical, realizar experimentos científicos, realizar un reporte de laboratorio o una obra de arte (Stiggins et al., 2004); este método, como el anterior, podrá medir conocimientos, destrezas y actitudes. El método de comunicación personal consiste en mantener una comunicación con los estudiantes para averiguar que han aprendido a través de diarios, conversaciones personales, preguntas y discusiones en clase, lecciones orales, participación en clase (Stiggins et al., 2004); y medirá el conocimiento y las destrezas adquiridas además de las actitudes. El maestro debe escoger el propósito de la evaluación y lo que se quiere medir para seleccionar el método que utilizará para esto.

Según Johnson (1997), citado por Stronge (2007), la retroalimentación es reconocida por los maestros como un factor importante en el aprendizaje de los estudiantes. Stronge (2007) concluye en *Qualities of Effective Teachers* que la retroalimentación es, sin duda alguna, un elemento que mejora el proceso de aprendizaje. Stronge (2007) cita a Chappius y Stiggins (2002); Cotton (2000); Marzano y Nordford (2001); Marzano, Pickering y Pollock (2001) y Walberg (1984) quienes concuerdan que una retroalimentación evidente, específica y a tiempo, entregada a lo largo del proceso de enseñanza, afirma el aprendizaje del estudiante. Para esto, el maestro debe tener claros los

criterios que llevarán a los estudiantes al éxito (Stronge, 2007). Entregar una retroalimentación que cumpla con estos requisitos demanda por parte del maestro una inversión de tiempo que normalmente no se reconoce dentro del lapso de trabajo de un maestro.

Los criterios apropiados especifican qué es lo que se busca para determinar un grado de entendimiento y para que sea utilizado en el proceso consistente y justo de juzgamiento [evaluación] (Wiggins, 1998). Según Wiggins y McTighe (2006), los criterios apropiados revelan los aspectos más importantes de un trabajo de acuerdo a las metas y no solamente se enfocan en las partes de un trabajo que son fáciles de ver o calificar. Desde la perspectiva de Wiggins y McTighe (2006), se deben desarrollar tablas de criterios o guías de medición y descripciones de las características para cada punto evaluado y que son basadas en criterios. Wiggins y McTighe (2006) presentan dos tipos generales de tablas de criterios, holísticas y analíticas. La holística proporciona una impresión general del trabajo del estudiante y entrega una sola calificación del producto o desempeño (Wiggins & McTighe, 2006) como se ejemplifica en la figura 4. La analítica divide el producto o el desempeño en diferentes dimensiones y las juzga por separado por lo que se entrega una calificación para cada dimensión o criterio (Wiggins & McTighe, 2006) como se muestra en la figura 5. Para desarrollar una rúbrica clara es necesario estar consciente de los objetivos específicos y haber seleccionado evidencia aceptable (Wiggins & McTighe, 2006). Desarrollar una tabla de criterios adecuada que sirva de guía al maestro y al estudiante es un proceso que requiere de tiempo de reflexión por parte del maestro. Como la tabla de criterios debe ser clara y completa para las diferentes tareas que se diseñen y debe evidenciar el fácil y objetivamente el aprendizaje en los estudiantes, muchos maestros no las diseñan; sin embargo, esta tarea bien realizada podría ahorrar mucho tiempo durante la corrección y en evaluaciones futuras.

TABLA DE CRITERIOS: ENSAYOS		
	Puntaje máximo	Puntaje real
FORMATO - 5 puntos Título centrado (2), primera línea de cada párrafo con sangría (1), márgenes a los dos lados (1), texto en doble espacio (1)		
Total	5	
MECANICA - 5 puntos Puntuación: puntos, comas, punto y coma, signos de interrogación (3), uso de mayúsculas (1), ortografía (1)		
Total	5	
CONTENIDO - 20 puntos El ensayo cumple con los requisitos de la tarea. El ensayo es de lectura interesante. El ensayo demuestra cuidado y pensamiento por parte del escritor.	5 5 10	
Total	20	
ORGANIZACIÓN - 45 puntos El ensayo sigue un formato y tiene una introducción, cuerpo y conclusión. Introducción: La introducción termina con la hipótesis. Cuerpo Cada párrafo del cuerpo discute un nuevo punto y empieza con una oración clara del tema. Cada párrafo tiene material específico de apoyo: hechos, ejemplos, citas directas, información parafraseada o resumida, etc. Cada párrafo tiene unidad. Cada párrafo tiene coherencia. Transiciones han sido para juntar párrafos. Conclusión: La conclusión resume los puntos principales o parafrasea la hipótesis, empieza con una señal de conclusión y deja al lector con los pensamientos finales del escritor sobre el tema.	5 5 5 10 5 5 5 5	
Total	45	
GRAMATICA Y ESTRUCTURA DE LA ORACIÓN - 25 puntos Un estimado del uso de la gramática y la estructura de la oración	25	
Total General	100	

Figura 4. Ejemplo de tabla de criterios holística.

Fuente. Adaptado de Writing academic English, 4th. Ed, p. 316, por A. Oshima y A.Hogue, 2006. Copyright 2006 por Pearson Education, Inc. Traducido por autora.

La figura 4 grafica un ejemplo de una tabla de criterios holística para evaluar ensayos de estudiantes que están aprendiendo Escritura Académica. Como se observa en este ejemplo, al terminar la evaluación de un ensayo se obtendrá una calificación global del producto, en este caso del ensayo.

Criterio	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto
Uso de la gramática	La gramática es utilizada correctamente en la totalidad del documento.	Existen algunos errores gramaticales pero los mensajes son entendibles.	Existen errores gramaticales que crean confusión en el lector.	La gramática utilizada no es la apropiada y no permiten comprender el mensaje.
Estructura de la oración	El 100% de las oraciones tienen una estructura adecuada.	La mayoría de las oraciones siguen la formulación adecuada.	Muchas oraciones carecen de una estructura correcta.	La mayoría de las oraciones no siguen la formulación adecuada.

Figura 5. Ejemplo de tabla de criterios analítica.

La figura 5 es un ejemplo de una tabla de criterios analítica que podría apoyar a la tabla de criterios holística que se presenta en la figura 4. Al crear una tabla de criterios analítica se debe considerar cada criterio por separado, lo que ayuda al estudiante a conocer exactamente los puntos de excelencia como las falencias del trabajo.

Es primordial que los maestros se encuentren familiarizados con los distintos procesos de evaluación. Si bien en ésta sección se han mencionado los diferentes métodos y técnicas que facilitan la evaluación, debemos recordar que muchos sistemas educativos requieren registrar calificaciones numéricas para los estudiantes. La escala de calificaciones en el Ecuador está siendo revisada al momento y será publicada aproximadamente en el mes de septiembre en el nuevo reglamento de educación que el Ministerio de Educación está preparando. El tiempo que un profesor requiere para ejecutar los diferentes métodos para los diferentes propósitos es esencial para la realización de las tareas que ayudarán a los maestros no sólo a medir el aprendizaje pero también a registrar las calificaciones requeridas por el sistema educativo. No se ha tomado en cuenta el tiempo exacto que los maestros dedican a la corrección y revisión de las diferentes herramientas evaluadoras previas a la entrega de la retroalimentación. Tampoco se toma en cuenta el tiempo que el maestro dedica a tener comunicación con los padres de familia cuando el

caso lo requiere, esto implica entrevistas personales, emails o comunicaciones escritas, entrevistas con el departamento de asistencia psicopedagógica, entre otros.

Tiempo de enseñanza.

En las escuelas públicas del Ecuador, el tiempo que los docentes deben dedicar a la enseñanza está puntualizada en el artículo 11, literal c de la LOEI (2011) como “jornada completa” (p. 14) . El artículo 117 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) expresa que,

La jornada semanal de trabajo será de cuarenta horas reloj, de la siguiente manera: seis horas pedagógicas diarias, cumplidas de lunes a viernes. El tiempo restante hasta cumplir las ocho horas diarias estará distribuido en actualización, capacitación pedagógica, coordinación con los padres, actividades de recuperación pedagógica, trabajo en la comunidad, planificación, revisión de tareas, coordinación de área y otras actividades contempladas en el respectivo Reglamento.

Además, el Ministerio de Educación del Ecuador (s.f.) expresa en un documento oficial, que la hora pedagógica “en ningún caso durarán menos de 40 minutos” (p.8).

El tiempo que los maestros dedican a la enseñanza en las instituciones privadas varía de acuerdo a diferentes factores que incluye el salario. En el Ecuador, algunas instituciones particulares calculan el salario del maestro de acuerdo al número de horas que imparten clase, por lo que los maestros voluntariamente acceden a asumir muchas horas de clase para conseguir un salario más elevado (comunicaciones personales con los maestros Luis Miguel Agustín; Amandia Luna; Elena Proaño; Julia Puertas; Antonio Lascano el 12 de junio, 2009). Otro factor es la carga horaria de la materia que se enseña y la distribución que las autoridades de cada institución precisen para sus maestros.

Los maestros deben considerar, tanto del sector público como privado, qué y cómo se va a enseñar en el aula, sin embargo, muchas veces los contenidos de los currículos son demasiado extensos para dedicar tiempo a todos los temas. Si bien los macro currículos han sido delimitados por las autoridades educativas nacionales y locales, y el meso currículo por las instituciones educativas, son los maestros quienes deben decidir cómo y qué es lo esencial para enseñar dentro del aula a través de un micro currículo (Snoek & Žogla, 2009). Al desarrollar el micro currículo, cada maestro debe tener en cuenta los elementos que harán de su clase una enseñanza significativa, haciéndola importante para su vida y con sentido, ayudándoles a entender y para esto, los maestros invierten tiempo en diseñarlas, según lo asegura Tokuhama-Espinosa (2008).

Al diseñar una clase, los maestros deben tomar en cuenta diferentes elementos que se enmarquen dentro de los contenidos, destrezas y valores que se quieren enseñar. Así lo asegura, Braslavsky (2004), quien dice que,

[I]a cuestión del tiempo – la manera en que el tiempo debería ser, podría ser, es y ha sido utilizado en las escuelas – está estrecha e invariablemente relacionada con las filosofías de la educación, los objetivos nacionales en ese campo, la estructura del sistema educativo, el medio ambiente pedagógico, los objetivos curriculares y pedagógicos, las metodologías de enseñanza, el perfil de los docentes, la dinámica del aula y las ideas sobre los mecanismos de aprendizaje de los alumnos. (p. 2)

Si bien los lineamientos generales se dan por parte de las autoridades educativas, es el maestro quien toma la decisión final de los detalles para llevar a cabo la clase que debe estar correctamente diseñada y tener los elementos necesarios para asegurar un resultado académico positivo por parte de los estudiantes.

Richards y Rodgers (2004) presentan un modelo que demuestra que las metodologías se pueden identificar en los niveles del enfoque, diseño y procedimiento. El

enfoque se refiere a las teorías de enseñanza – aprendizaje que sirven como fuente de las prácticas y principios en la enseñanza (Richards & Rodgers, 2004). El diseño de Richards y Rodgers (2004) se refiere:

- al análisis de nivel donde se considera cuáles son los objetivos del método
- a como se selecciona y organiza el contenido dentro del método
- a los tipos de tareas y actividades que el método recomienda
- a los roles de los estudiantes
- a los roles de los maestros
- al rol de los recursos didácticos

Esta lista enmarca los parámetros que los docentes deben considerar para el diseño de su clase y que ayudarán a tomar las decisiones necesarias para el cumplimiento de los objetivos. El procedimiento se refiere a cómo las tareas y actividades se integran a las lecciones y se utilizan como base para el proceso de enseñanza – aprendizaje (Richards & Rodgers, 2004). El enfoque no especifica el procedimiento, la teoría no manda sobre un grupo definido de técnicas y actividades; lo que enlaza la teoría con la práctica, o el enfoque con el procedimiento, es el diseño (Richards & Rodgers, 2004). Esto quiere decir que el enfoque, el diseño y el procedimiento se conjugan para llevar a cabo un proceso enseñanza – aprendizaje adecuado cuya meta única es el aprendizaje significativo por parte del estudiante.

Joyce, Weil y Calhoun (2004) aseguran que los modelos de enseñanza son realmente modelos de aprendizaje, debido a que el modo de enseñar se mide con el aprendizaje de los estudiantes. Un modelo de enseñanza es una descripción del ambiente de aprendizaje, y ésta tiene varios usos que van desde planificación curricular, cursos, unidades y lecciones hasta diseño de materiales instructivos como libros, programas multimedia y programas de aprendizaje computarizados (Joyce et al. 2004). Considerando

la definición que entregan para modelos de enseñanza Joyce y colegas (2004), los dividen en cuatro familias: social, proceso de información, personal, y sistemas de comportamiento, como se describen en las tablas 1, 2, 3 y 4. Los docentes deben conocer sobre los diferentes modelos de enseñanza para poder diseñar una clase apropiada para lograr alcanzar el objetivo deseado, seleccionar, decidir y organizar el contenido y las actividades que se van a llevar a cabo en la clase. Además también ayudan al docente a estar preparado con material didáctico adecuado y para actitudes, dudas o problemas que se puedan dar en la clase por parte de los estudiantes y conseguir un manejo de clase más efectivo.

Tabla 1. Modelos de Enseñanza de la Familia Social.

Modelos de Enseñanza de la Familia Social

Modelo	Descripción
Compañeros de aprendizaje	Estrategias que ayudan a los estudiantes a trabajar juntos efectivamente.
Investigación en grupo	Diseñado para direccionar a los estudiantes a definir problemas, explorar varias perspectivas de problemas y estudiar juntos para dominar información, ideas y destrezas; simultáneamente se desarrolla una competencia social.
Juego de roles	Ayuda a los estudiantes a comprender el comportamiento social; estudiar los valores sociales y reflexionar al respecto; recolectar y organizar información sobre cuestiones sociales; desarrollar empatía hacia otros; tratar de mejorar las destrezas sociales; dramatizar conflictos para actuar en diferentes roles y observar el comportamiento social.
Cuestionamiento Jurisprudencial	Diseñado para que los estudiantes estudien problemas sociales en donde se deben crear políticas sobre justicia e igualdad, pobreza y poder; para tratarlas y valorar las opciones, especialmente para estudiantes secundarios de Ciencias Sociales.

Fuente. Adaptado de *Models of teaching*, (7th ed.), por B. Joyce, M. Weil, & E. Calhoun, 2004. Copyright 2004 por Allyn and Bacon.

Los métodos descritos como sociales en la tabla 1 preparan a los estudiantes a trabajar en conjunto con otros. Estos métodos forjan en los alumnos un sentido de democracia en la sociedad en grandes o pequeños lugares, mientras el aprendizaje

incrementa dramáticamente (Joyce et al. 2004). Es el maestro el llamado a aprovechar las oportunidades que se den en el aula para decidir cuál de ellos será más efectivo para su grupo y en qué momento del proceso enseñanza – aprendizaje utilizarlo y un maestro con alto sentido de autoeficacia toma en cuenta estas metodologías no solo para impartir su clase, sino también para desarrollar las destrezas sociales de los estudiantes.

Tabla 2. Modelos de Enseñanza de la Familia de Proceso de Información.

Modelos de Enseñanza de la Familia de Proceso de Información

Modelo	Descripción
Pensamiento Inductivo	Ayuda a desarrollar el proceso mental inductivo, especialmente, la habilidad de categorizar y utilizar estas condiciones a través de tres estrategias básicas: formación de conceptos, es decir, enlistando, agrupando y clasificando; interpretación de datos, es decir, identificando relaciones, explorando relaciones, y haciendo inferencias; y aplicando principios, es decir, prediciendo consecuencias, explicando fenómenos desconocidos, y haciendo hipótesis, explicando las predicciones hipotéticas, y verificando la predicción.
Logro conceptual	Diseñado para ayudar a los estudiantes a clarificar conceptos y volverse más efectivos en desarrollarlos.
Nemotécnica	Estrategias de memorización y asimilación.
Organizadores Avanzados	Provee a los estudiantes una estructura cognitiva para comprender el material presentado en discursos, lecturas y otros medios.
Cuestionamiento Científico	El estudiante es expuesto al proceso científico y ayudado a recoger y analizar datos, revisar hipótesis y teorías y reflexionar en la naturaleza de construcción de conocimiento.
Entrenamiento de investigación	Diseñado para enseñar a los estudiantes a engancharse en razonar y realizar preguntas más fluidas y precisas, construir conceptos e hipótesis y probarlos.
Cinética	Diseñado para ayudar a los estudiantes a resolver problemas en grupo a través de la cooperación entre compañeros.

Fuente. Adaptado de *Models of teaching*, (7th ed.), por B. Joyce, M. Weil, & E. Calhoun, 2004. Copyright 2004 por Allyn and Bacon.

Los modelos de la familia de proceso de información, tabla 2, requieren de los estudiantes no solamente recibir la nueva información sino que lo invita a construir el

conocimiento a partir de la inquisición, organización y revisión de conceptos adquiridos con anterioridad (Joyce et al. 2004). Los maestros deben guiar a los estudiantes en este proceso de información y entregarles las herramientas necesarias para apoyarles a construir el conocimiento con bases fácticas que lo guíen al desarrollo de destrezas de pensamiento crítico. El diseño de actividades que sigan los modelos de la familia de proceso de información debe contar con una importante cuota de tiempo por parte del maestro.

Tabla 3. Modelos de Enseñanza de la Familia Personal.

Modelos de Enseñanza de la Familia Personal

Modelo	Descripción
Enseñanza no directa	Enfatiza en el trabajo de par entre estudiante y maestro. El maestro ayuda al estudiante a comprender la importancia de dirigir su propio aprendizaje.
Mejorando el auto - estima	Ayuda al estudiante a volverse un ser integro para contribuir al mundo y a su vez recibir sus beneficios.

Fuente. Adaptado de *Models of teaching*, (7th ed.), por B. Joyce, M. Weil, & E. Calhoun, 2004. Copyright 2004 por Allyn and Bacon.

Los modelos de enseñanza de la familia personal descritos en la tabla 3 se pueden utilizar para que el maestro se acerque de manera más personal y emocional a los estudiantes (Joyce et al. 2004). El intercambio emocional que pueda existir entre el estudiante y el profesor puede ser valioso para el crecimiento personal de ambas partes, muchos estudiantes lo aprecian y retribuyen este vínculo afectivo de manera positiva en el aprendizaje. Reunirse con los estudiantes creará en el estudiante un sentido de alta autoestima, pero se debe recordar que esta actividad requiere de tiempo fuera del aula para que se lleve a cabo de manera inapreciable.

Tabla 4. Modelos de Enseñanza de la Familia de Sistemas de Comportamiento.

Modelos de Enseñanza de la Familia de Sistemas de Comportamiento

Modelo	Descripción
---------------	--------------------

Aprendizaje de dominio	El material a ser aprendido se divide y desarrolla desde lo más simple hasta lo más complejo.
Instrucción directa	Facilita el aprendizaje a través de la entrega directa de objetivos, actividades relacionadas al objetivo, monitoreo del progreso y retroalimentación.
Simulación	Desarrollado desde situaciones de la vida real en un ambiente menos real para hacer frente a elementos reales hasta que se domine la meta.

Fuente. Adaptado de *Models of teaching*, (7th ed.), por B. Joyce, M. Weil, & E. Calhoun, 2004. Copyright 2004 por Allyn and Bacon.

Los modelos de la familia de sistemas de comportamiento, tabla 4, preparan al estudiante para situaciones reales a través de la práctica (Joyce et al. 2004). Estos modelos tallan patrones para adquirir destrezas que serán necesarias en contextos actuales que evidenciarán el aprendizaje del alumno. Una vez más crear los círculos propicios para que estos modelos se lleven a cabo toma tiempo de preparación y meditación por parte del maestro. Según estudios de Saklofske, Michayluk, y Randhawa (1988, citados en Bandura, 1997a), los docentes con un alto sentido de eficacia hacen un mejor trabajo en presentar sus planes para cada lección, enfocando a los estudiantes en discusiones y manejando sus clases. Esto quiere decir, que un docente debe conocer los diferentes modelos para poder guiar a sus estudiantes hacia el progreso académico. Decidir qué diseño se va a utilizar para cada tema de los contenidos a tratar en el aula tomará tiempo por parte del maestro.

Las metodologías de enseñanza se deben realizar dentro de un ambiente propicio para la enseñanza, que, como refiere Billington (2000) son siete. Se debe implantar un ambiente donde los estudiantes se sientan seguros y apoyados tomando en cuenta las necesidades individuales para que sus habilidades y logros sean respetados y reconocidos. Instituir un contexto donde se fomente la libertad intelectual y se promueva la creatividad y la experimentación para que su motivación no sea afectada y el estudiante no se sienta amenazado. Promover un entorno donde el estudiante sea aceptado y respetado por sus opiniones que son escuchadas y apreciadas para que la autoestima del estudiante sea

estimulada y no desmerecida. El maestro debe crear una atmósfera propicia para que el estudiante tome responsabilidad por su propio aprendizaje para que sienta curiosidad por aprender más allá del aula. El ritmo de aprendizaje de los estudiantes debe equilibrarse para todos y las expectativas deben ser altas que estimulen el intelecto del estudiante, diseñando actividades desafiantes. Motivar a los estudiantes a una participación activa que permita al maestro observar el desempeño y el aprendizaje del educando. Elaborar mecanismos de retroalimentación para recibir información regular de lo que funciona mejor para cada uno. Reflexionar sobre estos elementos para organizar un aula que cumpla con estos componentes toma tiempo por parte del maestro, ya que debe considerar al grupo de estudiantes tanto como a los individuos con los que está trabajando. Una vez más esta práctica será más productiva a largo plazo cuando el maestro pueda realizar estas observaciones con mayor naturalidad.

Adicionalmente a lo expuesto, Zemelman, Daniels y Hyde (2005) presentan varios principios que los maestros deben tener en cuenta también cuando imparten sus lecciones. Zemelman y colegas sugieren que las lecciones deben ser centradas en el estudiante, tomando en cuenta sus intereses a través de actividades experimentales y prácticas que conecten directamente al estudiante con los contenidos de la materia (2005). Los maestros deben diseñar actividades holísticas donde los estudiantes se involucren a ideas, eventos y material en contexto y no aislados de la realidad (Zemelman et al., 2005). Las actividades de una clase deben ser auténticas y desafiantes, con ideas y materiales reales y complejos que promuevan la responsabilidad de aprender en los estudiantes, y les anime a hacer elecciones retadoras para tomar decisiones (Zemelman et al., 2005). Zemelman y colegas (2005) también sugieren un apoyo para un desarrollo cognitivo donde los conceptos se asocien a los niveles más elevados de pensamiento con actividades de proceso, constructivistas, expresivas y reflexivas, permitiendo a los alumnos recrear e reinventar los

contenidos y a entregarlos a través de varios medios comunicativos orales y/o escritos además de a abstraer y desglosar estas experiencias y conectarla a sus sentimientos y pensamientos.

Finalmente, Zemelman y colegas (2005) nos recuerdan que existen también aspectos sociales en las escuelas que permiten al estudiante a interactuar, cooperar y modelar una comunidad en el ambiente escolar para poder trasladarlo a un escenario real. Estos elementos, graficados en la figura 6, no se pueden aislar del proceso de enseñanza – aprendizaje, elaborar lecciones que los contengan son un desafío permanente para el maestro quien debe invertir tiempo para su reflexión y realización.

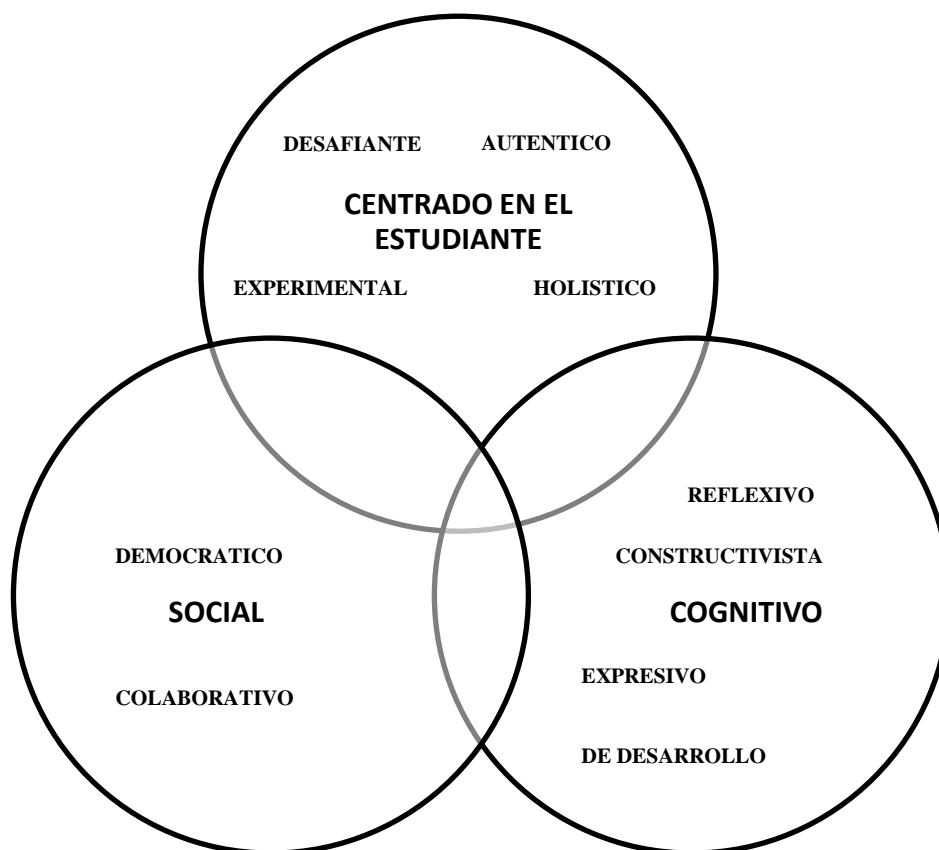


Figura 6. Principios de Mejores Prácticas.

Fuente. Adaptado de Best practice: Today's standards for teaching and learning in America's schools, (3rd ed.), de S. Zemelman, H. Daniels, & A. Hyde, 2005, p.12. Copyright 2005 por Heinemann.

Un buen maestro debe también considerar las formas de enseñanza y retención que cada una de las metodologías conlleva. La forma en que el maestro pretende que el estudiante aprenda varía de acuerdo a la manera de entregar la información que deberá ser retenida por el estudiante, como se grafica en la figura 7. Esto significa que un buen maestro debe tener un balance durante la instrucción al entregar la información al estudiante. Lograr este balance de actividades implica una inversión de tiempo del maestro, que será retribuido en el futuro cuando la experiencia del docente le permita realizar este diseño con mayor naturalidad.



Figura 7. Formas de Enseñanza y Retención.

Fuente. Los estudios originales que responden a este gráfico se llevaron a cabo originalmente en Alexandria, VA en The Learning Laboratories, desde los años 1960 ha sido citado sin conocer la fuente original, adaptado de Construyendo y aprendiendo a través del mundo audiovisual, por I. Celis, 2009, recuperado el 5 de agosto de 2011 de <http://edxis.blogspot.com/>

Otro elemento que los maestros deben tener en cuenta para la enseñanza duradera son los diferentes estilos de aprendizaje que los estudiantes pudieran tener. Olrich, Harder,

Callahan, Trevisan y Brown (2009), definen los estilos de aprendizaje como los diferentes rasgos cognitivos, afectivos y psicológicos que los estudiantes muestran mientras interactúan en la clase, permitiéndoles comprender y resolver los problemas de diferentes maneras. Por ejemplo, puede haber estudiantes que se les facilite el aprendizaje a través de la visión, mientras que otro necesitaría no solamente ver sino también escuchar. Por esta razón, los maestros deben diseñar y ejecutar la instrucción de clase con actividades diversas para que los estudiantes consigan un aprendizaje más efectivo y significativo. Esto es importante, ya que, según Bandura (1997a), los maestros con un alto sentido de eficacia mantienen la atención de sus estudiantes y la retienen lo largo de la clase, haciendo del proceso educativo una experiencia positiva.

Resumen de la Sección.

En esta sección se evidencia la cantidad de tiempo que los docentes invierten en diseñar y registrar planificaciones, elaborar herramientas de evaluación diversas y considerar los diferentes factores que se deben llevar a cabo durante la instrucción. Los elementos que se deben formular para un exitoso proceso de enseñanza – aprendizaje son variados y múltiples y muchas veces no son reconocidos como tareas que el maestro debe cumplir para realizar un trabajo eficiente y que sea perdurable en sus estudiantes.

Autoeficacia.

Según la Real Academia Española (2001) *percepción* se define como la “sensación interior que resulta de una impresión material hecha en nuestros sentidos” (versión electrónica, sin paginación), por lo que es individual y personal. Siendo la percepción una sensación personal se puede inferir que es subjetiva y que dependerá de lo que se quiera percibir para poder tener un juicio al respecto. La percepción de autoeficacia se refiere a las creencias de las capacidades personales para organizar y ejecutar el curso de acción

requerido para producir logros (Bandura, 1997a). En *Self Efficacy: The Exercise of Control*, Bandura explica que las creencias de las personas en su eficacia tienen diferentes efectos y que influenciarán en las decisiones que tome y las acciones. Las creencias de eficacia son parte del comportamiento humano que, junto con los factores personales internos y el ambiente externo conllevan a un análisis y reflexión sobre los eventos cognitivos, afectivos y biológicos de cada persona dentro de su campo de trabajo (Bandura, 1997a). En el aula, los maestros deben seguir planes para lograr objetivos de enseñanza que serán decisivos para el aprendizaje de sus estudiantes. Muchas veces estos planes son entregados por autoridades escolares o locales, pero es el maestro quien debe tomar las decisiones finales, por lo que las creencias de los maestros en cuanto a su eficacia debe ser elevada para que exista una coherente entrega de conocimientos y una eficaz guía hacia el aprendizaje de destrezas y actitudes.

Según estas explicaciones, se podría confundir la autoestima con la autoeficacia. Es por esto que Bandura (1997a) las diferencia exponiendo que la percepción de autoeficacia se refiere a juicios de capacidades personales, mientras que autoestima se refiere a juicios de valoración. Esto quiere decir que una persona puede tener una alta percepción de autoeficacia sin que necesariamente tenga una alta autoestima. Si traducimos esto al sector educativo, se puede concluir que un maestro con alta percepción de autoeficacia podría tener una baja autoestima. Un maestro puede cumplir con su trabajo de manera que se sienta que está siendo eficaz y eficiente en su labor sin tener un alto sentido de autoestima. Además, haría falta un clima y liderazgo institucional que valore las iniciativas y dedicación docente. Según la teoría de Bandura (1997a), un maestro con alto sentido de eficacia logrará llevar a cabo mejor sus labores docentes, como son la planificación, la enseñanza y la evaluación.

Los resultados esperados de una acción son factores determinantes en las creencias de autoeficacia (Bandura, 1997a), como se puede evidenciar en la figura 8.

		EXPECTATIVAS DE RESULTADO	
		Negativo	Positivo
CREENCIAS DE EFICACIA	Positivo	Protesta Queja Activismo social Medio de cambio	Enganche productivo Aspiraciones Satisfacción personal
	Negativo	Resignación Apatía	Auto devaluación Abatimiento

Figura 8. Efectos de patrones de creencias de eficacia y expectativas de resultados.

Fuente. Adaptado de *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, de A. Bandura, 1997, p.20. Copyright 1997 por W.H. Freeman and Company.

La figura 8 permite visualizar que si existe una creencia de eficacia negativa y una expectativa de resultado negativo, el individuo experimentará sentimientos de resignación y apatía. Mientras que, si se tiene una creencia de eficacia negativa y una expectativa de resultado positivo, el individuo podría experimentar abatimiento y auto devaluación, es decir que se sentirá frustrado. Por otra parte, si la creencia de eficacia es positiva pero la expectativa de resultado es negativa, se presentará una persona que protesta y que luchará por el cambio en el resultado; mientras que si la creencia de eficacia es positiva y la expectativa de resultado también, la persona se sentirá productiva y llena de satisfacción personal.

Si trasladamos los efectos al escenario educativo y a los maestros se puede decir que si el docente tiene una creencia de eficacia negativa y la expectativa de resultados de sus estudiantes, en cuanto al aprendizaje por ejemplo, es negativa también, el maestro experimentará sentimientos de abandono y conformismo. Si el docente tiene una creencia de eficacia negativa pero espera que sus estudiantes tengan éxito en el aprendizaje, el profesor experimentará sentimientos de auto desvalorización y cansancio. Por otro lado, si el maestro tiene un sentido de eficacia elevado pero una baja expectativa de resultados, el maestro intensificaría sus esfuerzos y trataría de cambiar las prácticas.

La autoeficacia, según Bandura (1997a), distingue varios grados de control. El control afecta el grado en que las creencias de eficacia dan forma a las expectativas de los resultados y cuánto éstas se incrementan a las predicciones de desempeño. Él afirma que no existe relación alguna entre las creencias de eficacia y las expectativas de resultados, sino que más bien depende de cuánto las acciones y los resultados están estructurados. Si transponemos esto al campo educativo, quiere decir que un maestro con un alto sentido de autoeficacia va a enseñar a sus estudiantes a querer aprender y no por esperar algún tipo de recompensa material.

La percepción de autoeficacia constituye un componente de la teoría social cognitiva que Bandura identificó en 1977 cuando publicó *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory* donde las personas son vistas como auto organizadoras, proactivas, auto reflexivas y auto reguladoras antes que como organismos reactivos formados y guiados por fuerzas ambientales o manejadas por impulsos internos (Pajares, 2002). Bandura (1997a) utiliza la palabra determinismo para indicar la producción de efectos en eventos. La reciprocidad entre los determinantes interactores no tienen igual fuerza o peso, su influencia es relativa y varía dependiendo de las diferentes actividades y de las distintas circunstancias. La figura 9 muestra la concepción del

determinismo recíproco: los factores personales, es decir, los eventos cognitivos, afectivos y biológicos; el comportamiento; y las influencias ambientales crean una interacción que resulta en una reciprocidad triangular.

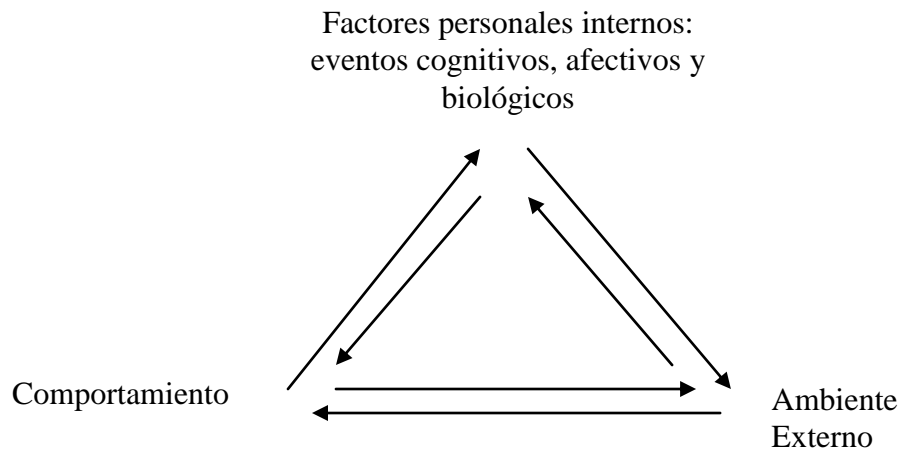


Figura 9. Relación entre los tres principales tipos de determinantes en la reciprocidad triangular.

Fuente. Adaptado de *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, de A. Bandura, 1997, p.6. Copyright 1997 por W.H. Freeman and Company.

Las creencias de autoeficacia proveen las bases para la motivación, el bienestar y los logros personales, debido a que a menos que las personas creen que sus acciones pueden producir los resultados deseados tendrán muy poco incentivo para actuar o perseverar si se presentan dificultades (Pajares, 2002). Pajares concuerda con Bandura (1997a), quien asegura que “el nivel de motivación, estado afectivo y acciones se basan más en lo que uno cree que en lo que es la verdad objetiva” (p.2, traducido por autora). Y es por esta razón que, explica Pajares (2002) la manera de comportarse de las personas es más predecible que las creencias que tienen sobre sus capacidades y lo que realmente son capaces de lograr, ya que la percepción de autoeficacia ayuda a determinar lo que los individuos hacen con el conocimiento y las destrezas que tienen.

Debido a que la autoeficacia influncia cómo funciona el ser humano (Bandura, 1997a; Pajares, 2002), se puede concluir que, los maestros tendrán una influencia sobre su trabajo considerando la percepción que tengan con respecto a su autoeficacia.

Resumen

El tiempo que un maestro invierte en realizar las diferentes tareas que giran alrededor de la enseñanza muchas veces no es valorado por las autoridades educativas. La planificación por unidad, semanal o diaria debe ser pensada y elaborada con mucho cuidado para que cubra las diferentes necesidades del estudiante. En la preparación de las diferentes herramientas de evaluación, su registro y la entrega de retroalimentación, el maestro dedica lapsos inmedibles pero necesarios para una eficiente valoración del proceso enseñanza – aprendizaje del estudiante. En muchos de los casos el maestro no ofrece ayuda extra al estudiante porque ese tiempo y esfuerzo no es valorado por las instituciones.

En cuanto a la instrucción misma, el docente debe tener en mente no solamente los contenidos, destrezas y actitudes a enseñar, sino también la metodología que empleará para cada caso, el ambiente del aula, las mejores prácticas, las diferentes formas de enseñanza y retención y los estilos de aprendizaje de los estudiantes. La combinación apropiada y efectiva de estos elementos llevarían al maestro a cumplir su objetivo final, el aprendizaje duradero en sus estudiantes. Si bien la hora pedagógica tiene una duración de por lo menos 40 minutos, la preparación que el maestro debe tener para esa entrega es mucho mayor, ya que se debe analizar cuidadosamente los individuos de cada grupo.

La percepción personal del maestro en cuanto a su autoeficacia y que influencia en su manera de actuar depende de su sentir en cuanto a los resultados esperados. Si tanto la creencia de eficacia y la expectativa del resultado son positivas en el aula, las actividades serán productivas y existirá un sentido de logro en el maestro. Por lo tanto, es necesario

que el maestro tenga un alto sentido de eficacia para que se exija a sí mismo seguir mejorando y luchando por conseguir los mejores resultados en este caso del aprendizaje de los estudiantes. El sentirse agobiado por no poder realizar todas las actividades que un docente necesita llevar a cabo por falta de tiempo redundará en un sentido de eficacia negativa, que como se puede observar, tendrá efectos negativos en el sentir del maestro. Un maestro con alto sentido de eficacia no actúa por una recompensa material sino por conseguir satisfacciones personales a largo plazo. Si no existe un alto sentido de autoeficacia, el maestro no podrá incentivar a sus estudiantes lo que conllevará a no conseguir resultados positivos.

Para realizar esta investigación se utilizó una metodología mixta, que se detalla a continuación en el capítulo 3.

Capítulo 3: Metodología

Introducción a Capítulo 3: La Metodología

Explicación y justificación de la metodología.

Para contestar la pregunta de investigación, ¿cómo y hasta qué punto el uso del tiempo de planificación, instrucción y corrección y evaluación de los profesores influye en su percepción de autoeficacia profesional?, se utilizó un diseño metodológico mixto. Según Pajares (2002) y Bandura (1997a), mientras más alto el sentido de eficacia en una persona, mayor será el esfuerzo, la persistencia y la capacidad de recuperación al enfrentar problemas. Por otro lado, Wiggins y McTighe (2006) aseguran que los ejecutivos efectivos utilizan prácticas y estrategias que elevan su ejercicio, entre ellas las técnicas de manejo de tiempo. Podemos decir que en el campo educativo los ejecutivos son los maestros, mientras que su ejercicio es la práctica docente. Estos dos grandes elementos, manejo de tiempo y autoeficacia, conllevarían a los maestros a desempeñarse de una mejor manera en su tarea educativa; sin embargo, hace falta un estudio dentro del país para correlacionarlo a estas aseveraciones internacionales. En este caso el punto es comprender los efectos que el uso del tiempo de los maestros tiene en la autoeficacia y registrar la evidencia de la información.

Se escogió esta metodología debido a que la afirmación de conocimiento es de tipo pragmático. La estrategia de cuestionamiento y el método de recolección de datos y análisis que se utilizaron fue de diseño mixto secuencial, ya que se manejó datos cuantitativos y cualitativos. Se combinan estos dos métodos pues se busca que este trabajo proporcione a los maestros ecuatorianos una herramienta que les facilite detectar problemas en el manejo de tiempo en actividades fuera del aula para elevar su percepción de autoeficacia. Se realizó inicialmente un estudio cuantitativo para obtener datos

numéricos de la cantidad de tiempo que los docentes utilizan en las actividades de planificación, instrucción y evaluación y contrastarlo a las preguntas cerradas que medirán la percepción de autoeficacia de los docentes. Luego se efectuó entrevistas a cinco encuestados para encontrar mayor explicación hacia la percepción de autoeficacia y hacia el uso del tiempo. El estudio busca documentar la relación que existe entre el uso del tiempo de los maestros y su percepción de autoeficacia.

Las metodologías de investigación que se utilizan en el mundo educativo son la cuantitativa, la cualitativa y la mixta (Creswell, 2003). El método cuantitativo se apoya en la recolección de datos numéricos (Johnson & Christensen, 2010), tales como escalas o encuestas con preguntas cerradas. Mientras que el método cualitativo se explica con datos no numéricos (Johnson & Christensen, 2010), tales como entrevistas u observaciones. Johnson y Christensen (2010) definen el enfoque mixto como la combinación de métodos, técnicas u otros paradigmas utilizados en las metodologías cuantitativa y cualitativa. Creswell (2003) sugiere que para escoger una metodología de investigación el investigador se debe enfocar en tres puntos principales: la afirmación del conocimiento, las estrategias de cuestionamiento y los métodos de recolección de datos y análisis que se utilizaran.

Creswell (2003) define a la afirmación del conocimiento, como las suposiciones que hacen el investigador acerca de cómo y qué va a descubrir durante el estudio. Creswell (2003) discute cuatro tipos de afirmación del conocimiento: a) pospositivismo, constructivismo, participativo y pragmático. El tipo de afirmación del conocimiento pragmático está centrado en un problema y orienta a la práctica real (Creswell, 2003), como es el caso de este estudio.

Las estrategias de cuestionamiento, según Creswell (2003), se han multiplicado a lo largo de los años y contribuyen al enfoque general de la investigación. Para los enfoques mixtos, Creswell (2003) identifica tres estrategias generales secuenciales, concurrentes y

transformadores. Los procedimientos secuenciales, donde el investigador busca elaborar o expandir los resultados de un método con los de otro método (Creswell, 2003).

El tercer elemento que se considera en un enfoque de investigación se refiere a los métodos específicos de recolección de datos y análisis (Creswell, 2003). El enfoque mixto es el que el investigador tiende a basar las afirmaciones de conocimiento en fundamentos pragmáticos, emplea estrategias de cuestionamiento que involucren una recolección de datos tanto numérica como textual para que al final la base de datos figure como cuantitativa y cualitativa (Creswell, 2003).

Para escoger una metodología, Creswell (2003) sugiere que se debe considerar tres factores. El primer factor es el problema de investigación, que es una cuestión que necesita ser abordada (Creswell, 2003). El segundo factor es la experiencia y destrezas personales del investigador, que Creswell (2003) explica, encaja con la persona que disfrute de las estructuras cuantitativas como son el uso de programas estadísticos, y la flexibilidad del cuestionamiento cualitativo en el que se debe incorporar la escritura. Finalmente, dice Creswell (2003) los investigadores deben ser sensibles hacia la audiencia a quienes se reporta el estudio. Sobre todo, la selección de la metodología debe estar basada en la pregunta de investigación y la demostración de la probabilidad de poder contestar la pregunta a través de la metodología.

Los estudios mixtos combinan características de los estudios cuantitativos y cualitativos (Creswell, 2003). Un estudio cuantitativo se enfoca, según Creswell (2003), en relacionar o comparar variables. Las variables se distinguen por dos características (Creswell, 2003), el orden y la medida. Por consiguiente, hay diferentes tipos de variables. Las variables independientes que causan, influyen o afectan resultados (Creswell, 2003). Las variables dependientes, que dependen o resultan de las independientes (Creswell, 2003). Variables mediadoras, dice Creswell (2003), se encuentran entre las

dependientes e independientes y median los efectos de ellas. Las variables de control influyen potencialmente las variables dependientes (Creswell, 2003). Las variables desconectoras o falsas variables que no son medibles y que puede detectarse su influencia cuando el estudio termina, ya que es ahí cuando se puede explicar la relación entre las variables independientes y dependientes (Creswell, 2003). Mientras que el estudio cualitativo se enfoca en el uso del lenguaje (Creswell, 2003).

Los estudios mixtos deben tener una validez y confiabilidad (Creswell (2003). La validez se refiere a la medida pertinente de los resultados dependiendo del propósito, población, y características de ambiente en donde se realiza la medición (McMillan & Schumacher, 2006). Además, aseguran McMillan y Schumacher que la confiabilidad se refiere a la consistencia de la medida, el rango de error que puede tener el instrumento (2006). Si el margen de error es alto el instrumento no es confiable, mientras que si el margen de error es bajo, el instrumento es confiable.

Descripción de los participantes.

La investigadora generalizó la percepción de autoeficacia de 124 encuestados y luego se hizo un seguimiento a cinco de ellos, quienes aportaron opiniones e historias que ayudaron a clarificar el tema. Esto es lo que Creswell (2003) describe como útil y ventajoso de un problema en un método mixto. Se aplicó una encuesta, (Anexo A), a 124 profesores de diferentes escuelas, colegios y universidades del país que atendieron un taller para maestros organizado por el Instituto de Enseñanza y Aprendizaje (IDEA) de la Universidad San Francisco de Quito en el mes de julio de 2010. IDEA (2010) tiene como misión “mejorar la calidad de la educación” (para.1), ofreciendo capacitaciones continuas a los maestros del país y de la investigación. Los encuestados, en su mayoría, asisten voluntariamente a los talleres, por lo que se presume que son docentes que están

preocupados por su crecimiento profesional. Los estudios con encuestas, aseguran McMillan y Schumacher, son frecuentemente utilizadas para describir actitudes, creencias y opiniones (2006).

Características de los Encuestados.

Con respecto a los 124 docentes que colaboraron en la recolección de datos, se observaron características que se detallan en la tabla 5.

Tabla 5. Características de los Encuestados.

Características de los Encuestados

Característica	Frecuencia
Género	Masculino: 38 Femenino: 80 No responde: 6
Edad	De 21 a 30 años: 51 De 31 a 40 años: 31 De 41 a 50 años: 24 De 51 o más años: 11 No responde: 7
Años de experiencia	1 a 5 años: 58 6 a 10 años: 28 11 a 15 años: 13 16 o más años: 14 No responde: 11
Tipo de escuela en la que enseña	Fiscal: 14 Particular: 73 Otra: 24 No responde: 13
Edad de los estudiantes	De 3 a 7 años: 42 De 8 a 12 años: 16 De 13 a 17: 5 De 18 o más: 46 No responde: 15

Proceso del estudio.

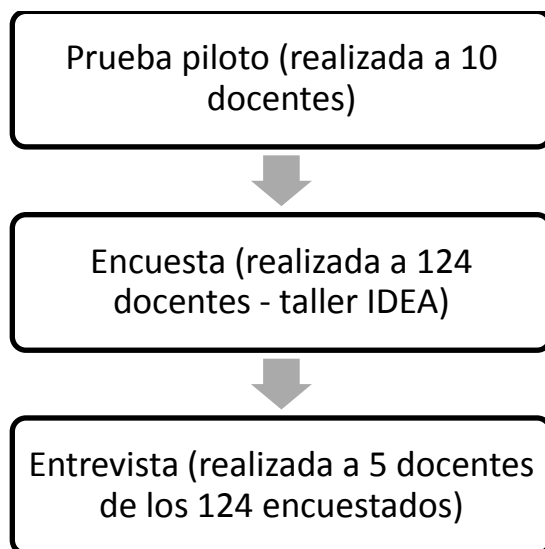


Figura 10. Proceso del estudio.

La figura 10 muestra el proceso que se siguió para esta investigación. En primer lugar, se realizó una prueba piloto de la encuesta a 10 docentes de una institución educativa privada de Quito con el propósito de indagar sobre la claridad de la herramienta de recolección de datos. Después de realizar correcciones en base a los comentarios y sugerencias de los docentes que participaron en la fase de pilotaje, se aplicó la encuesta a 124 docentes que asistieron al taller de capacitación docente organizado por IDEA. El propósito de esta encuesta fue recolectar los datos a docentes de diferentes instituciones educativas en un solo sitio; los participantes contestaron preguntas referentes a eficacia y manejo de tiempo que contribuyen al desarrollo de esta investigación. Finalmente, se realizó la entrevista a cinco docentes que habían contestado la encuesta con anterioridad. En la entrevista se cuestionó a los participantes sobre temas referentes a la eficacia y en cuanto al manejo de tiempo, lo que aportó a la investigación para complementar los resultados de la encuesta.

Procedimiento de Recolección de Datos

La recolección de datos cuantitativos y cualitativos se pueden reunir secuencialmente o simultáneamente (Creswell, 2003), así se define la implementación como estrategia de un método mixto. En este estudio se la realizó de manera simultánea, ya que no se efectuó el análisis de los datos de la encuesta (cuantitativo) previo a las entrevistas realizadas (cualitativo).

La integración significa que el investigador combina los datos y puede ocurrir en diferentes estados del estudio, así lo asegura Creswell (2003). Los datos de esta tesis, que miden la eficacia y el tiempo fueron combinados durante la recolección de la información mediante una mezcla de preguntas abiertas y cerradas en la encuesta (Anexo A). Para la recolección de datos se seleccionó una estrategia explicadora secuencial, que según Creswell (2003) es una de los métodos utilizados en la investigación mixta. La estrategia explicadora secuencial se caracteriza por recoger los datos cuantitativos primeros y luego los datos cualitativos (Creswell, 2003). Cuando se utiliza esta estrategia, se le da mayor importancia a los datos cuantitativos y los datos cualitativos se integran en la fase de interpretación como se muestra en la figura 11.

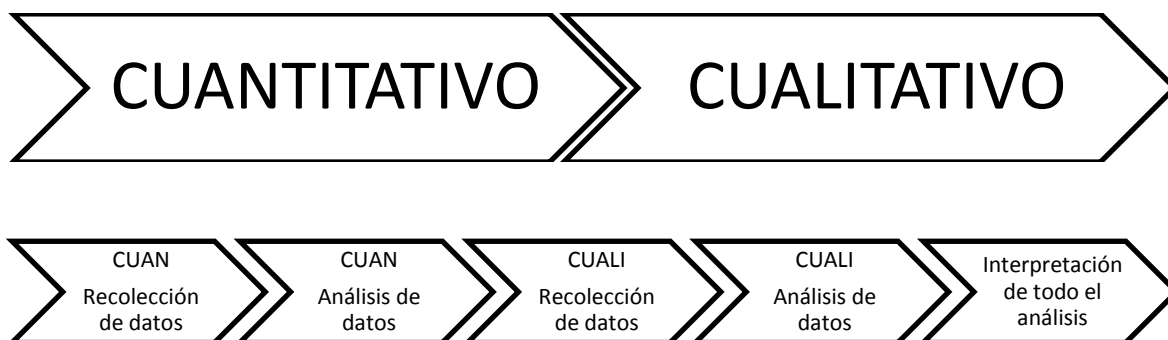


Figura 11. Estrategia Explicadora Secuencial.

Fuente. Adaptado de *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods*, por John W. Creswell, 2003, p. 213. Copyright 2003 por Sage Publications, Inc.

La encuesta.

La primera sección del cuestionario implica datos informativos del encuestado. Para esta sección se utilizaron preguntas cerradas, donde los individuos escogen respuestas predeterminadas (McMillan & Schumacher, 2006). Este tipo de preguntas, aseguran McMillan y Schumacher, son las mejores para obtener información demográfica. Los datos demográficos se recogieron como parte de una sola encuesta (Anexo A) en un cuestionario para lograr recoger toda la información necesaria en un solo sitio, en este caso el curso de capacitación organizado por IDEA. Los datos demográficos son importantes para validar la encuesta ya que demuestran la experiencia y labor que realizan los participantes.

La segunda sección de la encuesta consta de doce preguntas sobre las creencias del docente que pueden ser respondidas en una escala del 1 (“para nada”) hasta el 9 (“para mucho”). Estas preguntas están basadas en la escala desarrollada por Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001) y que busca medir el sentido de eficacia en los docentes, tal como también se inquiriere en esta investigación.

Para recoger los datos cuantitativos referentes a eficacia en este estudio, se consideraron los diferentes tipos de variables. Las variables independientes están basadas en una escala para medir el sentido de eficacia en los docentes desarrollada por Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001). Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001) propusieron esta herramienta de medición de eficacia docente, debido a que habían encontrado muchos problemas en los instrumentos existentes. Una de las escalas disponibles era una sin publicar de Bandura (s.f.), citado por Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001) y que consistía de 30 ítems medidos en una escala de nueve puntos donde las respuestas iban desde nada hasta mucho. Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001) utilizaron la escala de Bandura (s.f) para modificarla y presentar una más corta, pero decidieron mantener la escala de nueve puntos. Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001) dicen que Bandura

(s.f.) intentaba proveer una visión amplia de las creencias de los docentes y su eficacia sin ser demasiado limitado o específico. McMillan y Schumacher (2006) aseguran que instrumentos existentes pueden ser utilizados o adaptados en lugar de preparar uno nuevo ya que ahorrará tiempo y dinero además de que se contará con validez y confiabilidad. Las doce preguntas de la escala están divididas en tres áreas: eficacia en involucrar a los estudiantes, eficacia en estrategias de instrucción, y eficacia en manejo de clase (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

La pregunta de esta investigación, ¿cómo y hasta qué punto el uso del tiempo de planificación, instrucción y corrección y evaluación de los profesores influye en su percepción de autoeficacia profesional?, encierra un amplio espectro de opiniones. La autoeficacia se basa principalmente en creencias, opiniones y percepción. Habiendo existido varios intentos por crear una herramienta que mida apropiadamente la percepción de la eficacia, se encontró que la escala para medir la eficacia docente desarrollada por Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001) ha probado ser un instrumento adecuado, por lo que se consideró a esta encuesta como la técnica más apropiada para la recolección de datos en este estudio.

Para relacionar la eficacia con el tiempo, se recogió información sobre los lapsos que dedican los docentes a las diferentes actividades de planificación, enseñanza y evaluación. Se realizaron preguntas abiertas con el propósito de permitir que el maestro reflexione sobre cuánto tiempo real dedica a cada actividad y realice un cálculo en minutos de esto. El tiempo de instrucción se recogió en horas, ya que normalmente son las horas que han sido asignadas a cada uno y no depende del docente. Para esto se utilizó las preguntas:

- ¿cuánto tiempo (minutos) emplea usted en planificar sus clases de la semana?
- ¿cuánto tiempo (horas de clase) imparte usted por semana?

- ¿cuánto tiempo (minutos) emplea usted en corregir trabajos y pruebas de sus estudiantes a la semana?

La tercera sección de la encuesta consta de tres preguntas abiertas relacionadas al uso del tiempo para planificar, evaluar e impartir clase. En las preguntas abiertas, los encuestados responden de manera individual para generar información específica y particular (McMillan & Schumacher, 2006). Las interrogantes referentes al tiempo ayudaron en la interpretación y análisis de los datos para relacionarlos a la eficacia y lograr compararlos entre ellos para facilitar las conclusiones.

La entrevista.

Una vez realizadas las encuestas se escogió a cinco participantes que contestaron la encuesta y voluntariamente aceptaron colaborar en la entrevista. El objetivo primordial de la entrevista fue hacer un seguimiento interactivo de la encuesta. La incomodidad del entrevistado, la confidencialidad y la veracidad de las respuestas han sido calificados como las principales desventajas en una entrevista por McMillan y Schumacher (2006). Por esta razón, se escogió a cinco voluntarios conocidos por la entrevistadora para evitar la primera y asegurar la segunda y tercera desventajas. McMillan y Schumacher (2006) afirman también que el entrevistador debe ser amigable, relajado y agradable y aparentar interés por el bienestar de los que responden. Este encuentro duró un aproximado de diez minutos por cada uno en los que se conversó con los entrevistados de manera individual sobre sus sentimientos hacia cuánto y por qué disfrutaba o no de su labor como docente, sus diferentes experiencias como maestro. También se inquirió sobre el uso y manejo del tiempo, y diferentes percepciones de autoeficacia en los lugares de trabajo. Las entrevistas son esencialmente cuestionarios verbales (McMillan & Schumacher, 2006) que se llevan a

cabo a través de interacciones directas entre individuos y es flexible y adaptable. Las entrevistas se efectuaron en el mes de septiembre de 2010.

Durante la entrevista, inicialmente se explicó que el propósito de la entrevista es conocer sobre las creencias y sentimientos que se tienen en torno a la profesión de ser maestro, ya que McMillan y Schumacher (2006) indican que así debe suceder. Se leyeron las preguntas una a una de una manera natural y espontánea tratando de mantener una conversación original y abierta con cada entrevistado. Mientras el interrogado contestaba, se tomaba notas de las respuestas. McMillan y Schumacher (2006) consideran que tomar notas es el método más común para registrar respuestas. Una vez terminadas con las preguntas se agradeció al consultado y se le invitó a añadir comentarios u opiniones con respecto al tema.

Prueba Piloto

La prueba piloto para este estudio se realizó a 10 profesores de diferentes materias de una institución educativa privada de la ciudad de Quito. McMillan y Schumacher (2006) sugieren que se lleve a cabo una prueba piloto de los cuestionarios utilizando una muestra de sujetos con características similares a las que usarán en el estudio. Los diez maestros que realizaron el pilotaje laboran en la sección secundaria de esta institución educativa. Lo que se busca al realizar una prueba piloto es conocer el tiempo que tomará completarla y si las instrucciones y preguntas están claros (McMillan & Schumacher, 2006). Los docentes encuestados en la prueba piloto hicieron comentarios constructivos sobre la encuesta y tomaron menos de cinco minutos en completarla. Las críticas se tomaron en cuenta para clarificar ciertas preguntas que les resultaron confusas. La prueba piloto se realizó en el mes de mayo de 2010.

Limitaciones del Estudio

El estudio cuenta con varias limitaciones. La mayor limitación con la que cuenta este estudio es que las herramientas utilizadas para la recolección de datos no son comparables, ya que la población de participantes de la encuesta fue mucho mayor a la población de los entrevistados. Sin embargo, los resultados de la entrevista complementan y apoyan a los datos de la encuesta y fueron de utilidad para alcanzar conclusiones respecto al tema de investigaciones.

Otra limitación es que la investigación enfoca únicamente el tema del balance de tiempo que utilizan los maestros antes, durante y después de una clase. Al tratarse de una muestra no probabilística y por conveniencia, que, según McMillan y Schumacher (2006) es un grupo de sujetos seleccionados en base a ser accesibles, el estudio estará limitado por realizarse a un grupo de profesores que están interesados en recibir capacitaciones personales. Se parte de la inferencia que son personas motivadas y preocupadas por su propio desarrollo personal ya que son las personas con un alto sentido de autoeficacia quienes tienen el sentimiento de cambio y mejora (Bandura, 1997a).

Esta investigación podría presentar el problema de la deshonestidad por parte de algunos maestros quienes quieran mostrarse como muy responsables frente a su trabajo y no entregar información verídica. A pesar de los posibles problemas, las conclusiones que el estudio arroje serán fundamentales como un punto de partida para estudiar este tipo de problemas. McMillan y Schumacher (2006) aseguran que a pesar de que la muestra por conveniencia dificulta generalizar los resultados, no significan que no sean útiles.

Ya que se recolectaron los datos a la entrada de un taller de capacitación, también se puede contar con el limitante de tiempo. Los docentes encuestados pudieron haber sentido que si no se presentaban rápidamente en el sitio del taller, iban a perder la introducción del mismo. Sin embargo de esto, la investigadora esperó hasta el final para

recoger las encuestas llenas. Pero los interrogados pudieron haber llenado la encuesta sin darle mayor importancia o reflexión a cada pregunta.

Otro limitante del estudio podría ser que no se realizó una prueba piloto de la entrevista. Las preguntas que se hicieron durante la entrevista se relacionaban a experiencias personales y al uso del tiempo. Fueron entrevistados cinco docentes de los 124 encuestados. La mayoría de los encuestados eran docentes con pocos años de experiencia, mientras que los entrevistados con muchos años de experiencia. La mayoría de los encuestados fueron docentes que enseñan a mayores de 18 años y menores de 7 años, mientras que los entrevistados son docentes de chicos entre 12 y 17 años.

Procedimiento de Análisis de Datos

Para la tabulación de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS versión 17.0, un software de IBM desarrollado para ayudar en analizar datos para planificar y llevar a cabo estrategias que mejorarán los logros de las organizaciones ya que provee resultados más precisos (IBM, 2011). La escala para medir la eficacia docente desarrollada por Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001) consta de doce preguntas sobre las creencias del docente que se respondieron según los niveles del 1 (“nada”) hasta el 9 (“mucho”). Sin embargo, se adaptaron los datos en niveles la tabulación de la siguiente manera: 1 y 2 se consideraron como “nada”; 3 y 4 se consideraron como “muy poco”; 5 y 6 “alguna influencia”; 7 y 8 “bastante”; y 9 “mucho”. Una vez ingresados los datos en el programa, se los trasladó a Excel para la realización de cuadros y gráficos de fácil lectura. Los datos demográficos se clasificaron por ítem y se los utilizó para detallar las características de los encuestados como se muestran en la tabla 5. Los datos para medir el sentido de eficacia en los docentes, desarrollada por Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001), se compararon

con el uso de tiempo para la planificación, instrucción y evaluación de los docentes. Los resultados y su análisis se explican en el siguiente capítulo.

Resultados Esperados

La hipótesis que se plantea en este estudio es que los profesores deberían tener un balance entre las horas que dedican a planificar, preparar material, diseñar y corregir con las horas en las que imparten clase. Los resultados que el estudio arroje servirán como una herramienta para elevar la percepción de la autoeficacia de los profesores a través de un mejor uso del tiempo dedicado a la enseñanza y a la preparación, corrección y retroalimentación fuera del aula.

El estudio puede responder también a necesidades para lograr mejores resultados académicos basados en cambios no tan costosos, como son la redistribución de clases. Los docentes serán beneficiarios de las conclusiones, recomendaciones y sugerencias de este estudio.

Consideraciones Éticas

Esta investigación consideró los derechos ciudadanos y profesionales de sus encuestados. La *American Psychological Association* (APA) en el estándar 8.02 del Código de conducta y principios éticos se refiere al consentimiento para la investigación y explica que se debe informar a los participantes acerca de la duración, procedimiento y propósito del estudio (2011). Previo a la realización de la encuesta se solicitó a los consultados a llenar un formulario de aprobación, Anexo B. Este documento compromete a la investigadora a guardar absoluta reserva y confidencialidad de los encuestados, a pesar de tener información explícita y detallada de sus datos e información personal y laboral. Para la realización de la entrevista, también se ofreció guardar completa confidencialidad en cuanto a estos datos, además de utilizar un sistema de codificación para analizarla.

Resumen

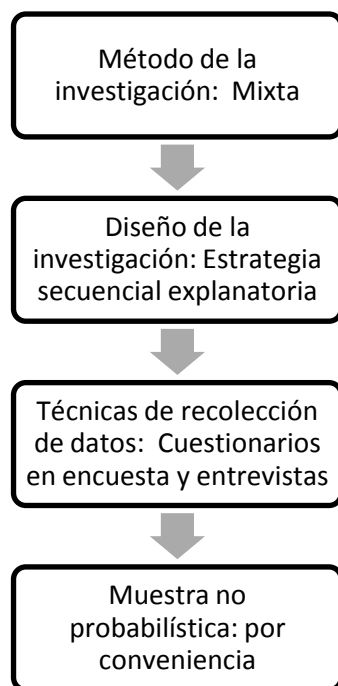


Figura 12. Resumen de la metodología.

Fuente. Adaptado de *Research in Education*, por J.H. McMillan y S. Schumacher, 2006. Copyright 2006 por Pearson / Allyn and Bacon.

Este capítulo considera los pasos tomados para la recolección de los datos así como la metodología utilizada para su análisis como se muestra en la figura 12. Se ha detallado en esta sección también, la realización de la prueba piloto, el proceso que se siguió para el análisis de los resultados, los inconvenientes de validez que podrían tener los resultados, y las consideraciones éticas para su elaboración.

Los resultados del estudio se presentan a continuación en el capítulo 4.

Capítulo 4: Resultados y Discusión de Datos

Introducción a Capítulo 4

Esta investigación busca contestar la pregunta de investigación, ¿cómo y hasta qué punto el uso del tiempo de planificación, instrucción y corrección y evaluación de los profesores influye en su percepción de autoeficacia profesional?, y determinar a qué nivel, si alguno, existe una correlación entre la autoeficacia y el tiempo utilizado por el docente en su tarea diaria. La autoeficacia es una percepción que cada individuo tiene con respecto a su persona y en este caso profesionalismo (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Debido a que el tiempo que los docentes utilizan para planificar y evaluar no parece ser suficiente comparado al tiempo que dedican a la instrucción, se planteó que el factor tiempo podría ser una causa para una baja percepción de autoeficacia.

Los datos para esta encuesta la proporcionaron 124 docentes de distintos niveles educativos asistentes al taller sobre Educación Especial que se realizó el 19 de mayo de 2010 organizado por IDEA. IDEA (2010) es un instituto dependiente de la Universidad San Francisco de Quito que ofrece talleres abiertos al público en general para capacitación docente. Los instructores de IDEA son profesionales del campo educativo con probada trayectoria y los asistentes son maestros de diferentes niveles educativos de diferentes instituciones educativas de nivel público y privado. IDEA (2010) capacitó a más de 6766 personas de 324 diferentes colegios y universidades del país en 597 horas de talleres.

La encuesta contribuyó en este estudio para proporcionar la información necesaria que se cuantificó con respecto a la eficacia docente y al tiempo que utilizan para la planificación, instrucción y evaluación. De los 124 docentes encuestados, se seleccionó a cinco para realizar la entrevista que clarificó los resultados de la encuesta y proporcionó los datos cualitativos a este estudio.

Análisis

Datos demográficos.

En la primera parte de la encuesta se preguntó sobre características demográficas a 124 de los asistentes al taller. Es importante conocer sobre estos datos de los participantes, ya que confirmará su experiencia como docentes, edad y niveles que enseñan y tipo de escuela en la que laboran. Los datos demográficos entregan al estudio una validez en cuanto a los participantes ya que por tratarse de un estudio que medirá la eficacia docente es lógico que sean solamente docentes quienes la contesten, como se detalla en el Anexo A.

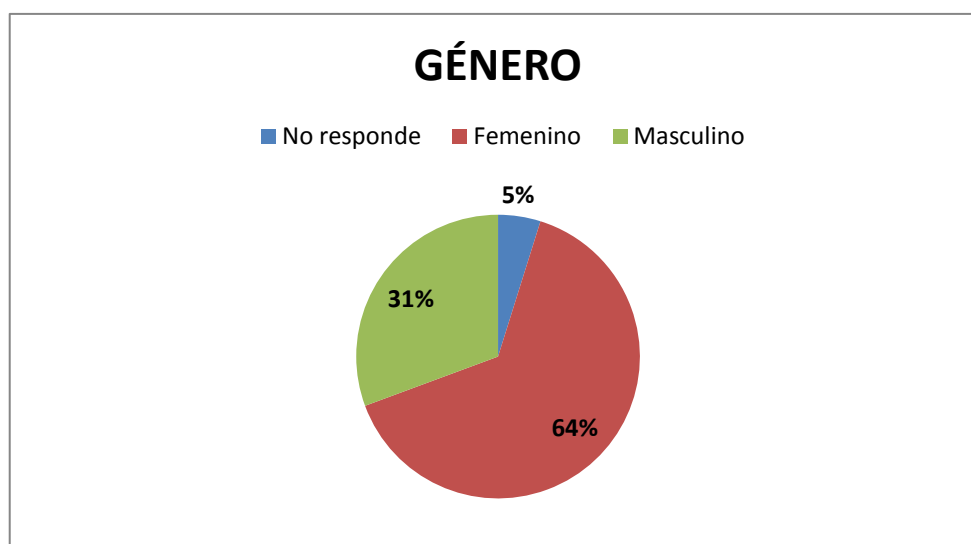


Figura 13. Género.

La figura 13 muestra que el 64% de los encuestados son de género femenino y el 31% de género masculino. La división de género en los talleres de IDEA es una buena abstracción de la división de género de los docentes en el país y que según la UNESCO es del 61% a nivel escolar y secundario. Si bien la autoeficacia no tiene relación con el género de la persona, es importante reconocer que la población femenina mayoritariamente se dedica a la docencia.

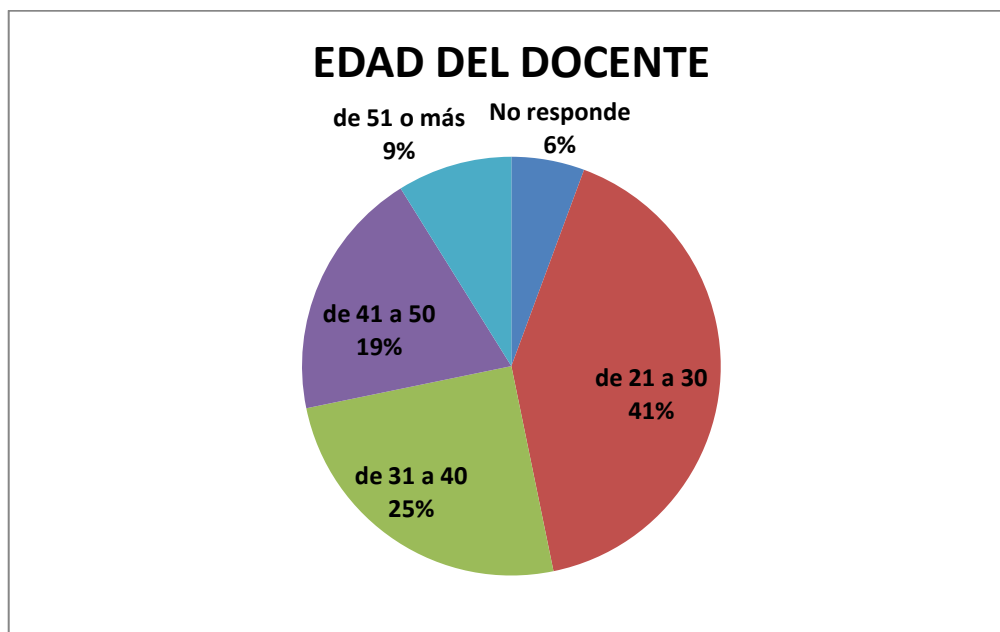


Figura 14. Edad del docente.

La figura 14 muestra que la mayoría de los encuestados, un 41,1% tienen entre 21 a 30 años. Los resultados de la edad van decreciendo conforme las edades van en aumento. Esto quiere decir que los docentes más jóvenes tienen un mayor interés por capacitarse y crecer profesionalmente. La docencia es una profesión que necesita actualización permanente, pero según estos resultados puede concluirse que los docentes de mayor edad van perdiendo el interés por crecer profesionalmente. La teoría de Bandura (1997a) explica que los docentes con un mayor sentido de eficacia están dispuestos al cambio y se permiten participar en actividades que le ayuden a que sus estudiantes consigan el logro académico.



Figura 15. Años de experiencia.

La figura 15 muestra un fenómeno similar al de la edad de los docentes. Los porcentajes van decreciendo conforme la edad y los años de experiencia aumentan. Es natural que la experiencia de los docentes aumente de acuerdo a la edad. Sin embargo, podrían existir varias razones por las que los participantes a este estudio son en su mayoría jóvenes. Una de estas explicaciones es que existe una mayor motivación para el crecimiento profesional por parte de los más jóvenes que se va perdiendo con la edad. Otra explicación puede ser que los maestros con mayor experiencia sienten que no necesitan capacitación pues ya los años de docencia les han proporcionado suficientes conocimientos. Otra razón podría ser que las personas más jóvenes están más abiertas al cambio y a recibir sugerencias de personas más experimentadas, mientras que las personas con mayor experiencia y edad empiezan a sentir que no hay nada nuevo y que no necesitan ayuda de nadie. Esto no es completamente cierto, sino, no hubieran existido docentes en un 10 y 11% con 11 a 15 y más de 16 años de experiencia. Estos porcentajes demuestran que hay un número importante de docentes con experiencia que aún sienten que pueden

mejorar y aprender para beneficiar a sus estudiantes. Cualquiera de estas dos razones tiene que ver con la autoeficacia, si se recuerda que esta se refiere a juicios de capacidades personales (Bandura, 1997a).

Es necesario que los docentes con menor experiencia se preparen en su formación profesional (Burke, 2002). Las figuras 14 y 15 muestran que los participantes de mayor edad y con mayor experiencia asisten en un número mínimo a la capacitación profesional donde se realizó la encuesta. El taller al que asistieron los participantes trataba sobre “Educación Especial”, un tema que es de interés para docentes de cualquier edad. Al encuestar una población mayoritariamente joven y con pocos años (1-5) de experiencia, se ofrece una visión de percepción de maestros nuevos hacia su potencial de ofrecer una enseñanza de calidad que incluye sus percepciones sobre su propia autoeficacia.

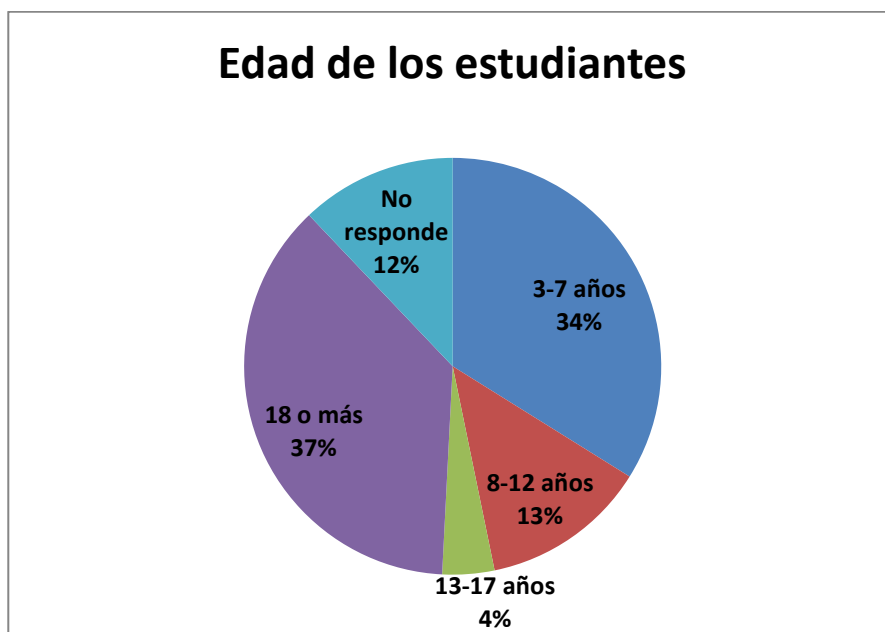


Figura 16. Edad de los estudiantes.

Otro dato demográfico de importancia, es el que se muestra en la figura 16, que evidencia que la mayoría de los asistentes al taller de IDEA enseñan a estudiantes de 18

años o más, 37%. Un 34% en cambio, enseña a grupos de estudiantes del extremo contrario de edades entre 3 y 7 años. Esto podría significar que la mayoría de los asistentes al taller de IDEA, son profesores universitarios, seguidos por el grupo que enseña a niños de la sección pre-escolar. La facilidad de asistir a talleres de formación profesional dentro del mismo lugar de trabajo podría ser una explicación a la gran asistencia de profesores universitarios. Un interés creciente por parte de los docentes frente al tema de “educación especial”, tema del taller, podría ser el por qué de la asistencia de los docentes que enseñan a cualquier edad por tratarse una exigencia constitucional el educar a todos sin discriminaciones. La Constitución del Ecuador (2008) en el artículo 47, numeral 7 dice que, para los estudiantes que tengan necesidades especiales “se garantizará su educación dentro de la educación regular” (p. 22), y en el numeral 8 del mismo artículo se establece que, para estudiantes con discapacidad intelectual se impulsarán sus habilidades “mediante la creación de centros educativos y programas de enseñanza específicos” (p. 22). El tema del taller, “Educación Especial” es un tópico de creciente interés y al que los docentes deben adaptarse y conocer para poder tratar a todo tipo de estudiante en clase. Con respecto a la eficacia, los docentes con alto sentido de eficacia, según Bandura (1997a) están atentos a nuevos retos que puedan impulsar un mejoramiento académico por parte de sus estudiantes.

Los datos demográficos de la encuesta revelan que la mayoría de los encuestados son jóvenes con pocos, menos de 10 años de experiencia. Los docentes entrevistados son maestros más experimentados con más de 10 años de experiencia. La percepción de autoeficacia de los dos grupos es elevada, aunque los docentes entrevistados tuvieron la oportunidad de aclarar inquietudes sobre el tema del tiempo. Las entrevistas al ser una medición cualitativa, no se puede comparar a los datos cuantitativos de la encuesta. Sin embargo, se recuerda, que los docentes que fueron entrevistados en el mes de septiembre,

2010, habían contestado la encuesta en mayo de 2010. Esto quiere decir, que sus respuestas a la encuesta fueron tabuladas junto con las demás. Las entrevistas apoyaron y contribuyeron a reafirmar los resultados de la encuesta.

La mayoría de encuestados revelaron enseñar a estudiantes de más de 18 años. El sitio donde se recogieron los datos, la Universidad San Francisco de Quito, se presta para que docentes asistan a los talleres de capacitación profesional que se dictan por parte de IDEA. En consecuencia, se obtiene esta alto número de participantes a la encuesta que enseñan a estudiantes universitarios. Si bien la autoeficacia no tiene relación con el tiempo de planificación, enseñanza e instrucción, se debe tomar en cuenta esta población ya que son quienes están formando a los futuros profesionales. Las encuestas revelaron que los docentes en general no tienen un balance entre su tiempo de planificación, enseñanza y evaluación. Esto significa que los docentes no están planificando lo suficiente, o tal vez utilizan planificaciones anteriores que solamente actualizan. Lo mismo sucede con la evaluación, se están formando profesionales que parecería ser no están siendo evaluados adecuadamente.

Otro grupo de docentes importante es el que enseña a niños de tres a siete años, lo que significa que laboran en la sección preescolar, y que debido a la edad tan corta tienen jornadas más cortas también. Esto explicaría también que los docentes que se prestaron a este estudio en su mayoría no contesten a la pregunta de cuánto tiempo le dedican a la evaluación y estén estrechamente seguidos por quienes dicen evaluar entre 0 y 60 minutos. Esto se puede deber a que confundieron la evaluación formativa y sumativa con pruebas y exámenes a los que los más pequeños no son o son muy poco sometidos formalmente y se dificulta el calcular el tiempo real que se utiliza para esta actividad. Es primordial que los docentes reconozcan que si bien calcular cuanto tiempo dedican a la evaluación es

complicado, la evaluación es una actividad que el maestro debe llevar a cabo permanentemente sin importar la edad del estudiante.

Eficacia para involucrar a los estudiantes.

En la segunda sección de la encuesta se midió la eficacia para involucrar a los estudiantes, la eficacia para el uso de estrategias de instrucción y la eficacia para el manejo de clases tal como se sugiere por las autoras de la escala para medir la eficacia del docente, Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001).

La eficacia del docente para involucrar a los estudiantes se expone en cuatro preguntas de la encuesta:

- ¿cuánto cree que puede hacer para motivar a los estudiantes con interés bajo en el trabajo? (pregunta 2);
- ¿cuánto cree que usted puede hacer para que sus estudiantes crean que pueden tener buenos resultados en su trabajo escolar? (pregunta 3);
- ¿cuánto cree que puede hacer para ayudar a sus estudiantes a valorar lo que aprenden? (pregunta 4); y
- ¿cuánto cree que puede usted ayudar a las familias para que ayuden a sus hijos a que tengan buenos resultados en la escuela? (pregunta 11).

Estas preguntas están relacionadas a la motivación e interés del estudiante y de sus familias en referencia a las actividades escolares y al proceso de aprendizaje (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Involucrar a los estudiantes es importante para crear un ambiente propicio para la enseñanza y uno de los siete elementos a los que se refiere Billington (2000). Enganchar a los estudiantes a la clase o al proceso de aprendizaje influencia en la percepción de autoeficacia que los maestros pueden tener con respecto a sus estudiantes incluso de los que se pueden considerar difíciles o desmotivados (Woolfolk Hoy & Davis,

2006). Las preguntas apoyaron al estudio como factores que pueden medir la eficacia del docente en cuanto a este tema.

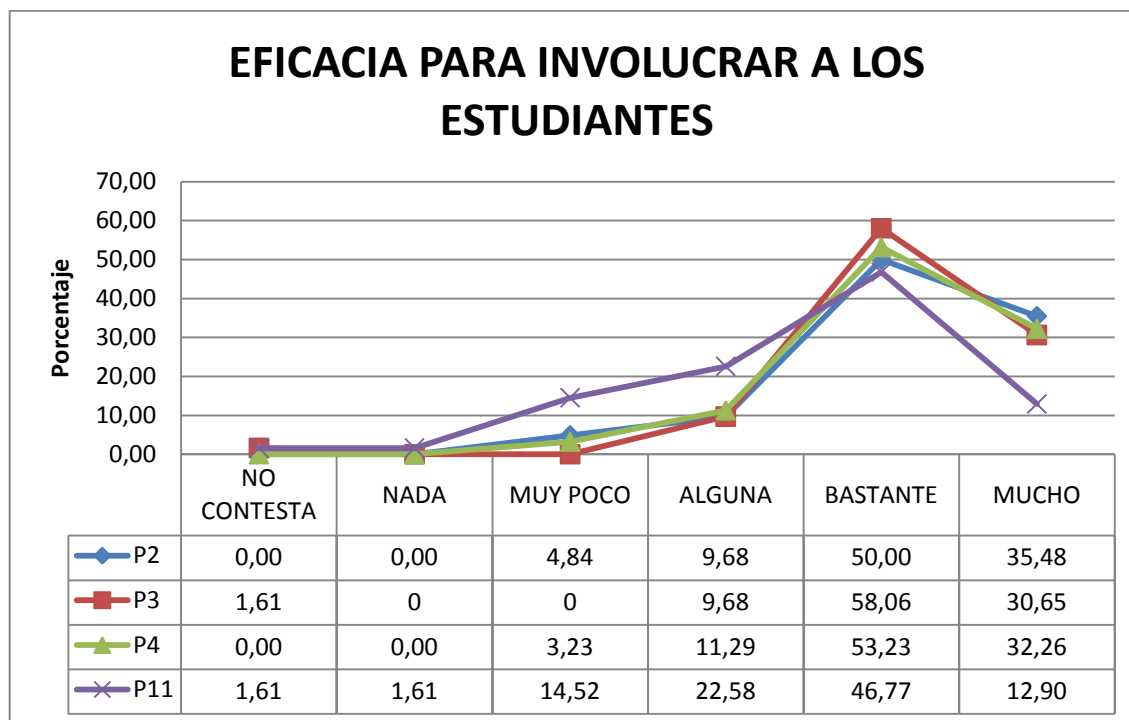



Figura 17. Eficacia para involucrar a los estudiantes.

Nota. P2 se refiere a la pregunta 2, cuánto cree que puede hacer para motivar a los estudiantes con interés bajo en el trabajo?; P3 se refiere a la pregunta 3, ¿cuánto cree que usted puede haer para que sus estudiantes creen que pueden tener buenos resultados en su trabajo escolar?; P4 se refiere a la pregunta 4, ¿cuánto cree que puede hacer para ayudar a sus estudiantes a valorar lo que aprenden?; y P11 se refiere a la pregunta 11, ¿cuánto cree que puede usted ayudar a las familias para que ayuden a sus hijos a que tengan buenos resultados en la escuela?

La figura 17 muestra que con respecto a la pregunta 2 (—◆—), un 35,48% de los encuestados siente que puede hacer “mucho” para motivar a los estudiantes que tuvieren un bajo interés en el trabajo y que el 50% siente que puede hacer “bastante” respecto al mismo tema. Esto quiere decir que estos docentes perciben que su sentido de autoeficacia es elevada. Los docentes con una sensación de alta autoeficacia para motivar a los estudiantes proporcionan a los estudiantes un clima positivo y de confianza en el aula (Prieto Navarro, 2007) y esto beneficiará a los estudiantes haciéndolos obtener mejores

resultados. Una minoría de 9,68% considera que tiene “alguna” influencia en la motivación de los estudiantes con bajo interés para el trabajo; mientras que un 4,84% siente que puede hacer “muy poco” en relación a esta cuestión. Esto significa que los docentes perciben una baja eficacia en este tema, lo cual se traduce al aula en percibir a los estudiantes con problemas como una amenaza potencial para no conseguir los resultados deseados (Prieto Navarro, 2007).

Con respecto a la pregunta 3 (), un 30,65% de docentes consideran que sus expectativas son muy elevadas en cuanto a que los estudiantes consigan buenos resultados. El 58,06% de los encuestados considera que puede hacer bastante en cuanto a incentivar a los estudiantes para que logren resultados positivos en su trabajo escolar. La alta percepción de eficacia en cuanto a ayudar a los estudiantes a crear altas expectativas con respecto a su trabajo escolar de este grupo de docentes es trascendental ya que según Wiggins y McTighe (2006), están basadas en los objetivos de cada escuela y son utilizadas para evaluar la efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según Woolfolk Hoy (2006), si los estudiantes se sienten muy capaces entonces tendrán una mayor responsabilidad por el aprendizaje. Un bajo 9,68% siente que solamente puede tener alguna influencia para conseguir que sus estudiantes crean que pueden tener buenos resultados en su trabajo escolar. Es importante señalar en esta pregunta que nadie se considera incapaz o muy poco capaz de lograr influenciar en las creencias de los estudiantes. Cuando los maestros no tienen altas expectativas por sus estudiantes, es porque los consideran casos problema (Woolfolk Hoy, 2006), e inclusive Flammer (1995) citado por Woolfolk Hoy (2006) dice que “los niños y los adultos ... que tienen altas expectativas son más sanos mental y físicamente, están menos deprimidos y tienen mayor motivación hacia el logro” (p.370). En términos de autoeficacia del docente, esta pregunta indica que los docentes con

un alto sentido de eficacia son capaces de transmitir esta percepción a sus estudiantes, quienes a su vez tendrán mejores logros académicos.

El 32,26% de los encuestados cree que puede hacer “mucho” para ayudar a sus estudiantes a valorar lo que aprenden; mientras que un 53,23% cree que puede hacer “bastante”. Un 11,29% cree que puede hacer “algo” con respecto a que los estudiantes valoren el aprendizaje y un 3.23% piensa que pueden hacer “muy poco” al respecto. Así se muestra en la figura 17, en los resultados de la pregunta 4 (—▲—). Los maestros tienen en la planificación que tomar en cuenta este punto, y los métodos de enseñanza descritos por Joyce y colegas (2004) como el modelo de juego de roles o los modelos de la familia personal ayudan a los profesores a conseguir esto. Con respecto a la autoeficacia, los docentes con alto sentido de eficacia ayudan a sus estudiantes a valorar lo que aprenden (Woolfolk Hoy & Davis, 2006) ya que sin una consciencia de que lo aprendido es importante no existe un aprendizaje que perdure.

Para la pregunta 11 (—×—) se distingue que el 12,90% de los docentes y el 46,77% consideran que pueden ayudar “mucho” y “bastante” a las familias para que a su vez ayuden a sus hijos a conseguir resultados positivos en la escuela. El 22,58% de los entrevistados considera que puede ayudar de “alguna” manera a la familia para que los estudiantes logren buenos efectos académicos. Sin embargo, hay un 14,52% y un 1,61% que piensa que el apoyo puede ser “muy poco” o “nada”. El 1,61% no contestó a esta pregunta. Stronge (2007) afirma que un docente que reconoce que el desempeño de los estudiantes es afectado por lo que sucede en casa, trabaja con el estudiante y su familia para sobrellevar cualquier desafío o problema que el estudiante enfrente en casa. Si la percepción de eficacia en los docentes relacionada a la comunicación con la familia es elevada, significa que el docente siente que su trabajo no termina dentro del aula.

La figura 17 resume una comparación de las cuatro preguntas concernientes a involucrar a los estudiantes. Se aprecia claramente que hay una concordancia de resultados en las cuatro preguntas. Sin embargo, se observa un descenso significativo en los docentes que consideraron que “mucho” pueden motivar a sus estudiantes, plantear expectativas altas y ayudarles a valorar lo que aprenden con respecto a la ayuda que pueden proporcionar a las familias. En contraste, se observa un pequeño aumento en quienes consideraron que podían tener “alguna” influencia o “muy poca” en las preguntas 3, 4 y 5 con respecto a la 11. En general, los docentes sienten que tienen un alto sentido de autoeficacia en cuanto al tema de involucrar a los estudiantes. Es importante este sentir, ya que los maestros con una elevada percepción de eficacia diseñan las actividades de aprendizaje para enganchar y retener la atención del estudiante (Butt, 2006).

Eficacia en el uso de estrategias de enseñanza.

La eficacia en el uso de estrategias de enseñanza que utilizan los docentes en el aula se miden, según la herramienta desarrollada por Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001), con:

- ¿hasta qué punto cree usted que puede elaborar buenas preguntas para sus estudiantes? (pregunta 5);
- ¿cuánto cree que puede utilizar una variedad de estrategias de evaluación? (pregunta 9);
- ¿hasta qué punto cree que puede proveer una explicación alternativa o un ejemplo cuando los estudiantes están confundidos? (pregunta 10); y
- ¿qué tan bien cree usted que puede implementar estrategias de instrucción alternativas en su clase? (pregunta 12).

El uso efectivo de las diferentes estrategias de enseñanza lograrán crear en los estudiantes el aprendizaje significativo, que es el principio fundamental de los maestros (Joyce et al., 2004). Si los estudiantes alcanzan este aprendizaje, el docente sentirá un alto sentido de autoeficacia, ya que, como asegura Bandura (1997a), los resultados deseados de una acción son factores determinantes en las creencias de autoeficacia.

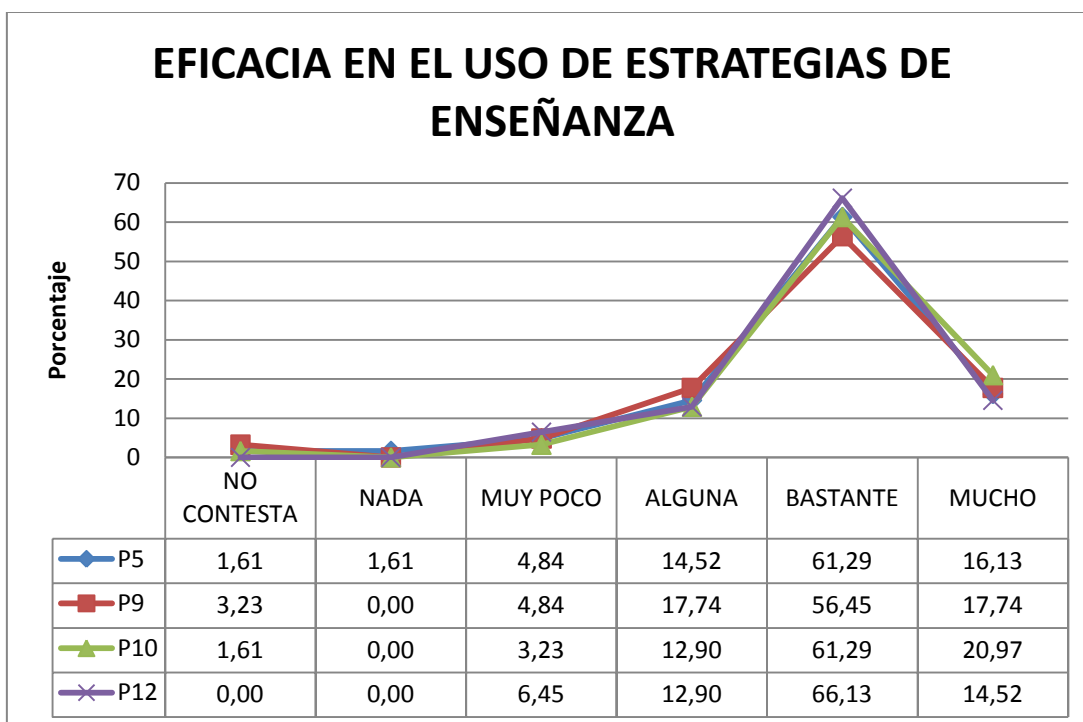



Figura 18. Eficacia en el uso de estrategias de enseñanza.

Nota. P5 se refiere a la pregunta 5, ¿hasta qué punto cree usted que puede elaborar buenas preguntas para sus estudiantes?; P9 se refiere a la pregunta 9, ¿cuánto cree que puede utilizar una variedad de estrategias de evaluación?; P10 se refiere a la pregunta 10, ¿hasta qué punto cree que puede proveer una explicación alternativa o un ejemplo cuando los estudiantes están confundidos?; y P12 se refiere a la pregunta 12, ¿qué tan bien cree usted que puede implementar estrategias de instrucción alternativas en su clase?

Las consultas que el docente haga a sus estudiantes dentro del aula le ayudan a realizar evaluaciones formativas inmediatas, por lo que éstas deben ser elaboradas con cuidado. La evaluación formativa, según Stiggins y colegas (2004) contribuye a promover el aprendizaje. El 16,13% de los encuestados respondieron “mucho” a la pregunta 5 (◆) como se evidencia en la figura 18. Un 61,29% contestó que “bastante”, por lo que

reflejan que tienen un sentimiento de hacerlo bien, pero que podrían hacerlo mejor. El 14,52% respondió de que “alguna” manera elabora buenas preguntas a sus estudiantes; 4,84% sienten que las preguntas que realizan son “muy poco” bien elaboradas. Existe un pequeño porcentaje de 1,61% de docentes que creen no elaborar buenas preguntas para sus educandos, y un porcentaje igual que no contestan a la pregunta. Percibir una alta eficacia en elaborar buenas preguntas, significa que el maestro comprende su rol clave dentro del aula (Orlich et al., 2009), para constatar la comprensión, al contrario de los que sienten un bajo nivel de eficacia en esta tarea. En relación a la autoeficacia, Bandura (1997a) dice que la motivación y el desempeño son regulados por metas personales puestas por uno mismo. Los docentes con alto sentido de eficacia se proponen que sus estudiantes cumplan metas altas, por lo que elaborar buenas preguntas contribuye a que los estudiantes tengan un nivel de pensamiento más elevado.

La cantidad y la variedad de estrategias y herramientas de evaluación que el docente utiliza en el aula son primordiales en el proceso enseñanza – aprendizaje (Stiggins et al., 2004), por esto la opinión que se tenga en cuanto a ello también lo es. En la figura 18 () se resume el sentir de los profesores referente a esta pregunta y que solamente un 17,74% percibe que utiliza todo su potencial. Si bien un 56,45% entiende que lo utiliza “bastante”, también quiere decir que, ellos mismo concluyen que no utilizan todo su potencial, al igual que el 17,74% que afirme que tiene “alguna” influencia sobre este tema. El 4,84% de los encuestados consideran que es “muy poca” la variedad de estrategias de evaluación que utilizan en la clase, mientras que 3,23% prefiere no contestar. La mayoría de docentes que responden a esta pregunta sienten tener un alto nivel de eficacia en la tarea evaluativa. Esto significa que conocen de la variedad de técnicas y herramientas que existen para la evaluación, sin embargo, los docentes deben estar conscientes que las

herramientas de evaluación se deben utilizar antes, durante y después de la instrucción, con propósitos de diagnóstico, de medir que se está aprendiendo y que se ha aprendido en el proceso de enseñanza – aprendizaje (Stronge, 2007).

Muchas veces los maestros ven en sus estudiantes la necesidad de re enseñar y cuando lo hacen deben formarlo de una manera diferente a la que se hizo originalmente. A esto se refiere la pregunta 10 (→▲←) de la encuesta realizada para este estudio y que se muestra también en la figura 18, donde se evidencia que un 20,97% y un 61,29% sienten que su habilidad para ejemplificar o explicar cuando los estudiantes están confundidos es “mucha” y “bastante”. Un 12,90% siente tibieza en cuanto a esta destreza. El 3,23% de los encuestados sienten negatividad en cuanto a realizarlo y 1,61% no contesta. Para realizar de una manera eficaz la tarea de reformular una clase, es necesario que el maestro reflexione para que sus lecciones sean sea centradas en el estudiante como lo sugieren Zemelman y colegas (2005) y utilice diferentes técnicas para atender las individualidades de los estudiantes. En relación a la autoeficacia, según Bandura (1997a), la tarea de que los estudiantes desarrollen competencias cognitivas se apoya en la eficacia que tengan los docentes. Esto quiere decir, que si un docente percibe un alto sentido de eficacia para reformular una clase, logrará este objetivo para que sus estudiantes alcancen el conocimiento.

La pregunta 12 (←✕→) se respondió como se muestra en la figura 18. Un 14,52% piensa que puede implementar ampliamente las estrategias de instrucción alternativas en la clase. El 66,13% asegura que “bastante”; el 12,90% dice que “algo”, y el 6,45% que “muy poco”. El maestro debe estar siempre consciente en que los estudiantes tienen diferentes formas de aprender y retener la información entregada, como lo aseguran Arnold y McClure (1996), por lo que las estrategias de instrucción alternativas en la clase son primordiales el momento de entregar la información para lograr un aprendizaje más

significativo y duradero. Las creencias de los docentes en cuanto a su autoeficacia para entregar estrategias de instrucción alternativas determina el desarrollo intelectual de los estudiantes.

La figura 18 muestra una consistencia en cuanto a las respuestas entregadas para las preguntas 5, 9, 10 y 12 que reflejan las creencias de eficacia en estrategias de instrucción. Esto significa que los docentes son constantes en su percepción que tienen en cuanto al uso de estrategias de instrucción. Las respuestas de la mayoría de la muestra son “mucho” y “bastante” de lo que se desprende que los docentes tienen una alta percepción de eficacia en este campo. El correcto uso de las diferentes estrategias de instrucción repercute en el mejor aprendizaje de los estudiantes, que es el resultado esperado por los docentes. Lograr resultados esperados combinados a un alto sentido de eficacia causa en los docentes satisfacciones, mientras que combinar resultados esperados con un bajo sentido de eficacia causa agotamiento (Bandura, 1997a). Los maestros reciben una cantidad de capacitaciones amplia con respecto a las estrategias de instrucción antes y durante su servicio (Stronge, 2007) entre otras destrezas que los profesores deben desarrollar y mantener para el beneficio de los estudiantes.

Eficacia en el manejo de clases.

La eficacia en el manejo de clase que evidencian la percepción que tienen los maestros sobre su habilidad para conducir al grupo de estudiantes hacia un respetuoso ambiente y un positivo proceso de enseñanza aprendizaje se explica al contestar:

- ¿cuánto cree que puede hacer para controlar el comportamiento de los estudiantes en el aula? (pregunta 1);
- ¿cuánto cree que puede hacer para que los estudiantes sigan las reglas e la clase? (pregunta 6);

- ¿cuánto cree que puede hacer para calmar a un estudiante que es ruidoso y perjudicial? (pregunta 7); y
- ¿qué tan bien cree usted que establece un sistema de manejo de clase con cada grupo de estudiantes? (pregunta 8)

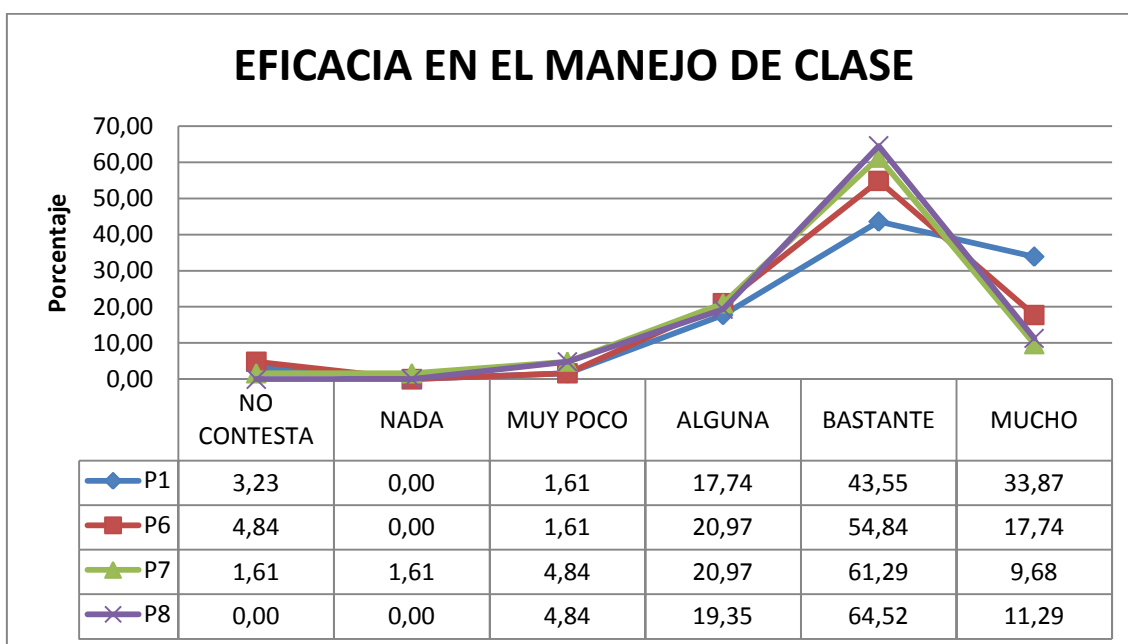


Figura 19. Eficacia en el manejo de clase.

Nota. P1 se refiere a la pregunta 1, ¿cuánto cree que puede hacer para controlar el comportamiento de los estudiantes en el aula?; P6 se refiere a la pregunta 6, ¿cuánto cree que puede hacer para que los estudiantes sigan las reglas de la clase?; P7 se refiere a la pregunta 7, ¿cuánto cree que puede hacer para calmar a un estudiante que es ruidoso y perjudicial?; y P8 se refiere a la pregunta 8, ¿qué tan bien cree usted que establece un sistema de manejo de clase con cada grupo de estudiantes?

La figura 19 muestra que en la pregunta 1 (—◆—) 33,87% de los maestros respondió que cree que puede hacer “mucho” para controlar el comportamiento de los estudiantes en el aula. El 43,55% de los docentes piensa que puede hacer “bastante” para ejercer este control, mientras que 17,74% opina que logra “algo” de control entre sus estudiantes. 1,61% de los encuestados siente que “muy poco” puede hacer en cuanto a control, mientras que 3.23% no contesta. Controlar el comportamiento de los estudiantes en el aula requiere de práctica y es una de las más primordiales actividades del docente

(MacKenzie, 2003), donde las acciones del estudiante deben ser juzgadas instantáneamente por el maestro para lograr equilibrio de actitudes en el aula y poder llevar a cabo lecciones eficaces. Un alto sentido de autoeficacia permite al docente tomar decisiones en cuanto a la metodología y estrategias a utilizar en el aula, ya que según Mulholland y Wallace (2001) citados por Woolfolk Hoy y Davis (2006) una baja autoeficacia en el manejo de clase, puede evitar que los maestros realicen proyectos o actividades que requieran participación activa de los estudiantes.

La figura 19 (—■—) evidencia también la creencia de eficacia que los maestros tienen con respecto a lograr que los estudiantes se ajusten a las reglas de la clase. El 17,74% se describe como muy eficaz frente a esta situación, mientras que 54,84% como “bastante” fuerte. El 20,97% de los encuestados cree ser de “alguna” influencia en cuanto a que los estudiantes se ajusten a las normas de la clase. Existe un 1,61% de docentes que sienten que “muy poco” pueden hacer para que sus educandos sigan las reglas, pero un 4,84% no contesta a la pregunta. Woolfolk Hoy y Davis (2006) aseguran que si un docente tiene un alto sentido de eficacia en el manejo de clase no tendrá la necesidad de controlar y se inclinará hacia escuchar más a los estudiantes y menos insultado con su mal comportamiento. Un docente que no tiene necesidad de control, será más abierto a no imponer las reglas de clase sino a elaborarlas junto con los estudiantes y crear un sentido de responsabilidad en ellos (MacKenzie, 2003). En resumen, los docentes sienten mayoritariamente tener un alto sentido de eficacia en cuanto a este aspecto.

En cuanto a la pregunta 7 (—▲—), el 9,68% de los docentes piensa que puede hacer “mucho” para tranquilizar a un estudiante en estas condiciones. Un 61,29% siente que puede hacer “bastante” para lograr serenidad si se diera el caso de una situación así en la clase. El 20,97% supone que de “alguna” manera puede ayudar en un escenario tal. En cambio, un 4,84%, responde que “muy poco”; 1,61% “nada” y no contesta suma un 8,06%

que se sienten ineficaces en cuanto a estas circunstancias como se muestra en la figura 19. Cada estudiante es un individuo único y como tal tendrá un comportamiento autónomo que el maestro debe considerar cuando el alumno interrumpe o se comporta de manera ruidosa y perjudicial para el grupo. Según MacKenzie (2003) un maestro debe ser capaz de entregar un mensaje verbal claro para que el estudiante disruptivo tome consciencia de su falta de respeto hacia sus compañeros.

La figura 19 grafica además los resultados obtenidos a la pregunta 8 (—X—). Se evidencia que el 11,29% de los profesores sienten que muy bien realizan esta diferenciación. El 64,52% siente que lo maneja “bastante” bien y el 19,35% que tiene “alguna” habilidad para esto. Apenas un 4,84% percibe que su manejo de clase con diferentes grupos de estudiantes es “muy poco” adaptable. Los grupos de estudiantes con los que los maestros se encuentran año a año son también diversos y por lo tanto el trato y las actitudes del docente deben variar entre un grupo y otro. Woolfolk Hoy y Davis (2006) aseguran que los docentes con un alto sentido de autoeficacia tienen más recursos para satisfacer las necesidades de los distintos grupos en cuanto al manejo de clase. Este es el caso de la mayoría de docentes con respecto a esta área.

La figura 19 muestra un equilibrio en cuanto al sentir de los docentes con respecto a las preguntas 7 y 8, relacionadas al manejo de clases haciendo una diferenciación de los individuos y de los grupos. En la pregunta 1, referente al control del comportamiento de los estudiantes en el aula, se aprecia un significativo aumento en la percepción de eficacia por parte de los que responden “mucho”, pero un descenso de los que manifiestan “bastante”. A la pregunta 6, relacionada con lograr que los estudiantes sigan las reglas del aula, los encuestados responden que “mucho” ligeramente por encima, pero mínimamente por debajo los que contestan “bastante” en comparación a las preguntas 7 y 8. Los docentes con un alto sentido de eficacia en cuanto al manejo de clase han comprobado realizar

tareas más desafiantes para sus estudiantes, en contraste de los que tienen un bajo nivel de autoeficacia referente a este tema que evitan tratar temas desconocidos para evadir que sus estudiantes descubran esta falta de conocimiento e impidan que la clase sea manejada eficazmente (Chacón, 2005, citado por Woolfolk Hoy y Davis, 2006). La mayoría de los docentes encuestados sienten tener un alto sentido de eficacia con respecto al manejo de clase.

Uso del tiempo.

Este estudio se realizó con el propósito de analizar y relacionar el uso del tiempo con la planificación, la evaluación y la enseñanza a la autoeficacia docente. Bandura (1997a) asegura que los maestros que tienen un alto sentido de eficacia dedican más tiempo a las actividades académicas, guían a los estudiantes con dificultades a conseguir éxito y los elogian en sus logros. En contraste con los que tienen una baja percepción de eficacia, quienes dedican más tiempo a actividades no académicas, se rinden fácilmente ante los estudiantes que no consiguen resultados positivos y los critican por sus fracasos (Bandura, 1997a). Por otro lado, Nelson (1995) explica que aunque los maestros quieran entregar la mejor educación a sus estudiantes, los que están cansados serán menos efectivos que los que tienen mejores habilidades para manejar el tiempo.

El estudio exploró el tiempo que los docentes utilizan para la planificación, enseñanza y evaluación. La planificación y la evaluación se midieron en minutos, mientras que la enseñanza se midió en horas. Para unificar la medición, se transformó las horas en minutos. Luego se sacó el promedio de tiempo que los docentes utilizan para cada tarea, planificación, enseñanza y evaluación, como se muestra en la figura 20.

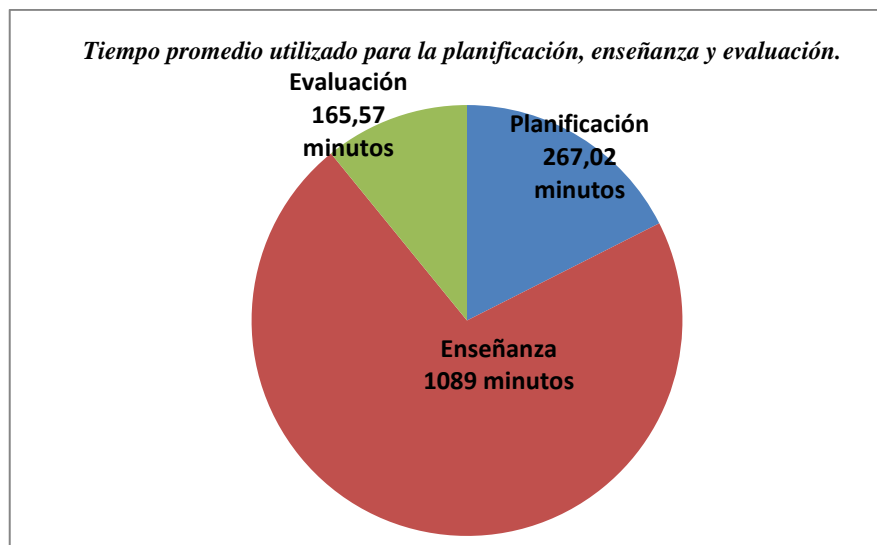


Figura 20. Tiempo promedio utilizado para la planificación, enseñanza y evaluación.

La figura 20 evidencia que el tiempo que los docentes utilizan para la planificación es muy inferior al tiempo de enseñanza, y que el tiempo que utilizan para evaluación es aún menor. Tokuhamas-Espinosa (comunicaciones personales, 4 de noviembre, 2010), quien dirige IDEA (2010), es autora de libros académicos y es facilitadora de talleres educativos en el país y alrededor del mundo, sugiere una división de tiempo en proporción 1:1:1, donde el tiempo en frente de la clase debe ser equivalente al tiempo de planificación, que debe ser igual al tiempo de evaluación. La figura 20 demuestra que esta proporción no existe. El promedio de tiempo que utilizan los docentes para planificar, evaluar y enseñar no tiene este balance. Quienes no respondieron a la pregunta de años de experiencia son quienes tendrían un mayor equilibrio en estas tres actividades, utilizando 240, 216,67 y 185 minutos en promedio para la enseñanza, planificación y evaluación respectivamente. Sin embargo, la amplia brecha que se observa entre los tiempos de evaluación y planificación con el tiempo de instrucción es totalmente opuesta a lo que Tokuhamas-Espinosa (comunicaciones personales, 4 de noviembre, 2010) asegura.

En cuanto a autoeficacia esto demostraría que los encuestados no tienen un alto sentido de eficacia ya que no están dedicando todo el tiempo necesario a sus actividades académicas. No obstante, se ha comprobado con los resultados anteriores que su percepción de autoeficacia es mayoritariamente elevada. Se debe recordar que la mayoría de docentes encuestados son profesores universitarios (37%), lo que indica, que se está formando nuevos profesionales en clases improvisadas y con evaluaciones mínimas. El otro grupo amplio de docentes es el de pre-escolar (34%). Estos docentes podrían justificar su falta de planificación con la edad de los estudiantes, aunque ellos deberían dedicar mayor tiempo a diseñar y elaborar material didáctico para sus pupilos. La evaluación en niños más pequeños no es siempre formal, sino más bien de observación, con esto se justificaría la falta de uso de tiempo en la evaluación.

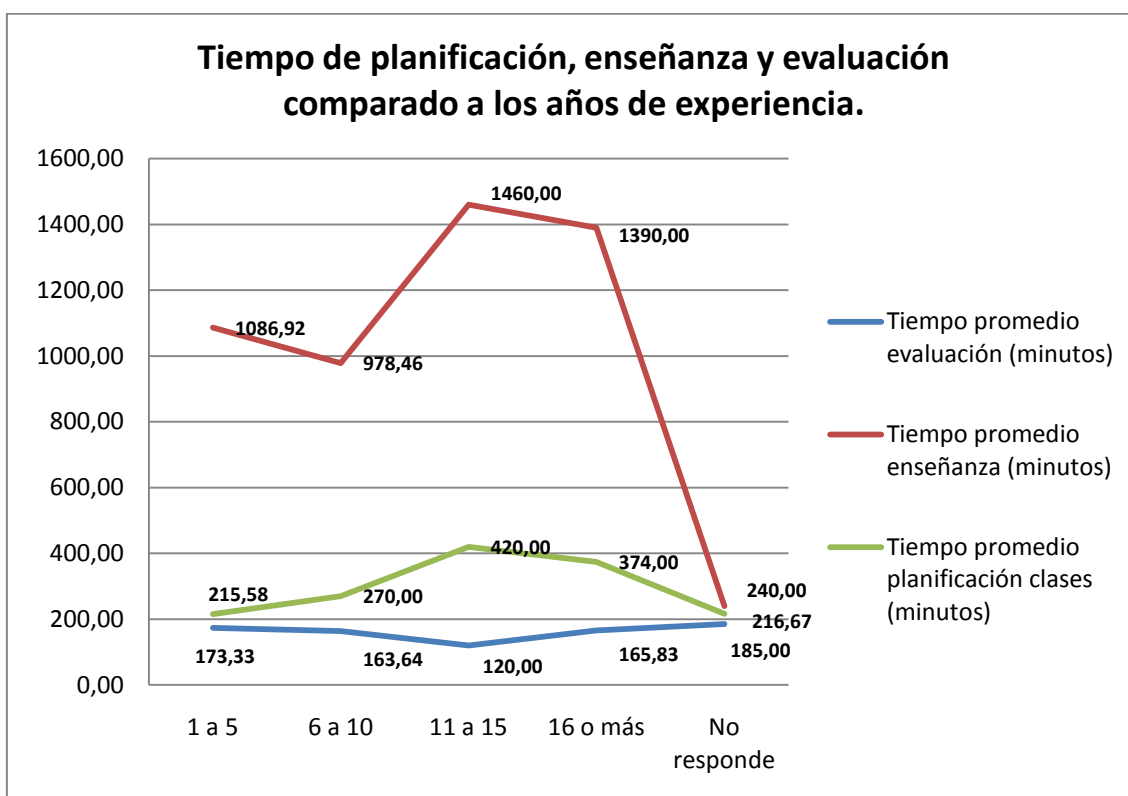


Figura 21. Tiempo de planificación, enseñanza y evaluación comparado a los años de experiencia.

Nota. La columna se refiere a los minutos, mientras que la fila se refiere a los años de experiencia como docente.

Para el análisis de los resultados de las encuestas y para lograr realizar una comparación en cuanto al tiempo que se utiliza en la evaluación y planificación, que se midió en minutos y el tiempo de enseñanza, que se midió en horas, se transformaron las horas de enseñanza en minutos de enseñanza. Después se sacó un promedio de uso de tiempo, que se comparó al tiempo de experiencia de los docentes para fines del análisis y cómo se grafica en la figura 21. La figura evidencia que a la evaluación se le dedica el menor tiempo a lo largo de los años de experiencia de los docentes y que el mayor promedio de evaluación se encuentra en el grupo de docentes que no respondió a la pregunta sobre la experiencia, pero que asegura utilizar un promedio de 185 minutos para la evaluación. En la figura 21 se aprecia también que los docentes utilizan más tiempo para la planificación que para la evaluación. Un fenómeno interesante es que los docentes que han trabajado entre 11 y 15 años sugieren ser los que mayor tiempo le dedican a la planificación con un promedio de 420 minutos contrastando con casi la mitad, 215,58 que utilizan los nuevos profesores. Este resultado sugiere que los docentes van confirmando la importancia de la planificación a lo largo de los años y por esto aumentaría. Si bien se observa un descenso entre quienes han ejercido la docencia más de 16 años a 374 minutos, este tiempo sigue siendo mayor que el que utilizan los menos experimentados. Sin embargo, esto se contradice entre quienes tienen de seis a diez años de experiencia y los más jóvenes. Una razón podría ser que, los docentes más jóvenes y con menos experiencia saben de la importancia de la planificación por haber encontrarse en situaciones todavía nuevas para ellos, mientras que al tomar un poco más de experiencia sentirían que ya lo dominan y le pueden dedicar menos tiempo, y luego lo retoman por su importancia y ven la necesidad de realizarlo con más detalle y consecuentemente más tiempo.

Correlación del uso de la eficacia con el uso del tiempo.

Este estudio se refiere a la eficacia y el manejo del tiempo en las diferentes actividades docentes, planificar, enseñar y evaluar, para lo que se requiere buscar una correlación entre estos aspectos. Para realizar la correlación entre la eficacia y el tiempo de planificación, enseñanza y evaluación se utilizó la medida *Pearson Product – Moment Correlation* (2011), representada por “ ρ ”. Los rangos ρ son rangos generales que indican la fuerza que existe o no entre las variables en un estudio y se lee según la figura 22.

Valor de ρ	Fuerza de la relación
-1.0 a -0.5 o 1.0 a 0.5	Fuerte
-0.5 a -0.3 o 0.3 a 0.5	Moderada
-0.3 a -0.1 o 0.1 a 0.3	Débil
-0.1 a 0.1	Ninguna o muy débil

Figura 22. Rangos de correlación (ρ).

Fuente. Adaptado de <http://www.experiment-resources.com/pearson-product-moment-correlation.html#ixzz1SEIekY9n>

Para este estudio, se ingresaron los resultados de eficacia docente y los de tiempo de planificación, enseñanza y evaluación en el programa estadístico SPSS versión 17.0, ya que este programa cuenta con la función para calcular la correlación. Los resultados se detallan en la figura 23.

		Tiempo planificación minutos	Tiempo enseñanza horas	Tiempo evaluación minutos
Eficacia docente	Correlación de Pearson (ρ)	.200*	-.231*	.294**
	Sig. (bilateral)	0,041	0,016	0,005
	N	105	108	88

Figura 23. Correlación de eficacia docente con tiempo de planificación, enseñanza y evaluación.

Nota. * quiere decir que la correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** quiere decir que la correlación es significativa al nivel 0,001 (bilateral). “N” quiere decir el número de respuestas que se consideraron para la función de correlación.

Fuente. Adaptado de <http://www.experiment-resources.com/pearson-product-moment-correlation.html#ixzz1SEIekY9n>

En la figura 23 se observa que la correlación de Pearson entre “eficacia docente” y el “tiempo de planificación” calculado en minutos es de .200 con una significancia de 0,041. Según *Pearson Product – Moment Correlation* (2011), las correlaciones son significativas cuando el nivel es 0,05. Lo que en este caso quiere decir que la relación entre eficacia docente y el tiempo de planificación es “débil”, pero es significativa. “N” se refiere al número de encuestados que contestaron las preguntas, en este caso, 105. En cuanto a la correlación entre eficacia docente y el tiempo de enseñanza, la fuerza también es “débil”, pero significativa. El número de docentes que contestaron a la pregunta de tiempo de enseñanza es 108. Finalmente, la correlación entre eficacia docente y el tiempo de evaluación también es “débil” con significancia, ya que *Pearson Product – Moment Correlation* (2011) indica que así sucede cuando se encuentra al nivel de 0,001. El número de docentes que contestó a la pregunta relacionada al tiempo de evaluación fue de 88.

Para realizar la relación entre el tiempo que dedican los docentes a la planificación, enseñanza e instrucción, se contrastó los resultados sobre la utilización del tiempo para estas actividades con los resultados de la escala para medir la eficacia docente de

Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001), respetando las subescalas de eficacia para involucrar a los estudiantes, eficacia para uso de estrategias de instrucción y eficacia para manejo de clase. Los resultados estadísticos de esta prueba mostraron que la relación entre eficacia y los tiempos de planificación, enseñanza y evaluación, es débil. Esto quiere decir que el tiempo que los docentes utilizan para estas actividades no influye en su percepción de autoeficacia.

Eficacia del Docente y Uso del Tiempo para Planificación.

Según Marzano y Pickering (2005) el maestro tiene el desafío de comprender cuando se necesita un plan y para esto debe dedicar tiempo para documentarlo para poder alcanzar metas propuestas. Esto significa que la planificación bien hecha es la que toma tiempo pensarla, desarrollarla y por último escribirla o registrarla. El docente debe tener claro qué es lo que va a realizar en el aula para que el control y el logro de los objetivos de la clase se facilite. Los diferentes modelos de enseñanza que Joyce y colegas (2004) presentan permite al docente escoger uno o más para liderar una enseñanza significativa y llevar a cabo una clase exitosa. El o los modelos seleccionados para cada clase, permiten que el docente tenga una idea preliminar de cómo se va a desarrollar la misma.

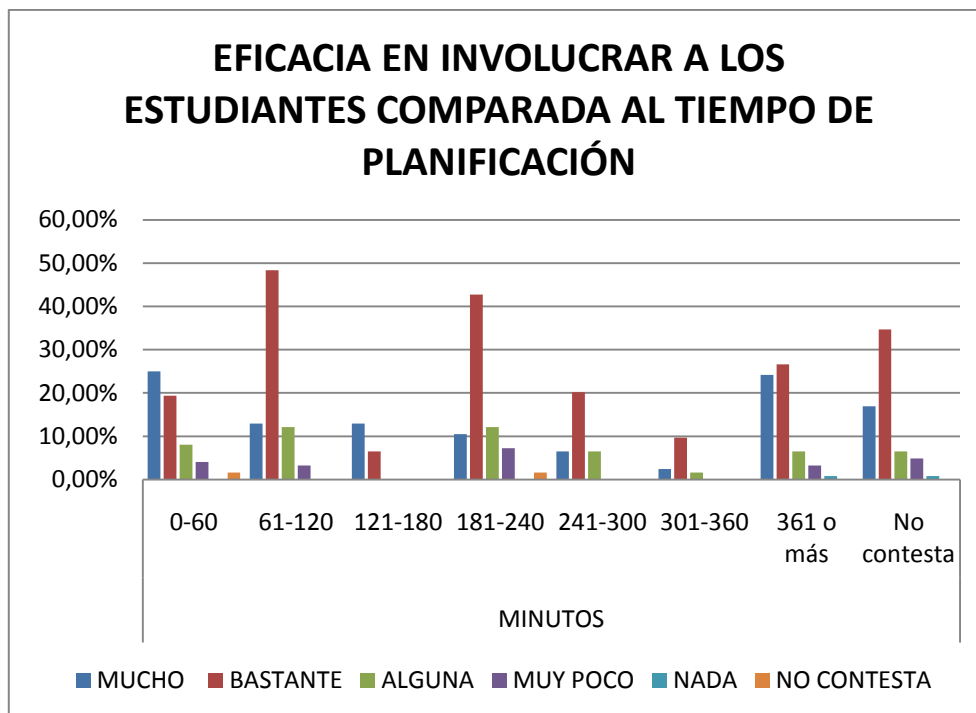


Figura 24. Eficacia para involucrar a los estudiantes comparada al tiempo de planificación.

Nota. La columna muestra los porcentajes de respuesta en cuanto a las preguntas referentes a eficacia para involucrar a los estudiantes, mientras que la fila muestra los rangos de minutos que los docentes dedican a la planificación.

La figura 24 muestra un compendio de las cuatro preguntas referentes a la eficacia para involucrar a los estudiantes en el aula comparadas al manejo del tiempo de planificación de los encuestados. Es contrastante encontrar que quienes respondieron “mucho” en las preguntas 2, 3, 4 y 11 y que dedican de 0 a 60 minutos en su planificación suma un 25%, mientras que un 24,19% utiliza más de 361 minutos a esta tarea, lo que significa que tienen un alto sentido de eficacia en cuanto a este tema a pesar de encontrarse a los extremos opuestos de uso de tiempo. Estos datos son sorprendentes ya que el sentido de eficacia de quienes planifican muy poco y de quienes utilizan mucho tiempo para ello es similar. Los docentes que utilizan entre 61 y 120 minutos para programar sus clases tienen en un 12,90% un alto sentido de eficacia al igual que quienes usan de 121 a 180 minutos. Una baja al 10,48% se aprecia entre quienes dedican de 181 a 240 minutos para su tarea de

planeación y desciende aún más a un 6,45% para quienes ofrecen de 241 a 300 minutos a esta tarea. El 2,42% de los encuestados que destinan de 301 a 360 minutos para la planificación de clase siente que su sentido de eficacia para involucrar a los estudiantes es muy elevado. No se puede dejar de cuestionar al 16,94% quienes decidieron no contestar la cantidad de tiempo que dedican a la planificación. En este estudio se esperaba encontrar que quienes entregaran más tiempo a esta tarea tuvieran un mayor sentido de eficacia. Sin embargo, es notorio que los resultados se dispersan a lo largo del tiempo utilizado para la planificación, por lo que se ratifica que el tiempo no influye en esta percepción.

Las preguntas 2, 3, 4 y 11 se respondieron mayoritariamente, 48,39%, “bastante” por quienes dedican entre 61 a 120 minutos a la tarea planificadora, lo cual expone un sentido de eficacia elevado en este grupo para este tema. Es interesante también observar que el 42,74% de quienes respondieron “bastante”, utilizan de 181 a 240 minutos para la planificación. Los profesores que destinan más de 361 minutos a la planeación de clase consideran en un 26,61% que su eficacia para enganchar al estudiante es “bastante” buena. El 20,16% respondieron que usan 241 a 300 minutos, 19,35% y planifican de 0 a 60 minutos, 9,68% dedicando 301 a 360 minutos y 6,45% que utiliza entre 121 y 180 minutos también sienten que su eficacia frente a atraer la atención del estudiante es positiva. Nuevamente el cuestionamiento al 34,68% que no contestaron a la pregunta de la cantidad de tiempo que utilizan al diseño de sus clases. Esto se podría deber a que los docentes que no responden o los que planifican entre 0 a 60 minutos utilizan planificaciones de cursos anteriores y únicamente las actualizan.

Los docentes que contestaron “muy poco”, en su mayoría se encuentran entre quienes utilizan de 181 a 240 minutos semanales para la planificación, 7,26%. El 4,84% no respondió cuánto tiempo emplea a la tarea planificadora. El 4,03% usa de 0 a 60 minutos a

la semana para la planificación, mientras que 3,23% de 61 a 120 minutos y un porcentaje igual para quienes dedican más de 361. El 0,81% que contestó nada planifica de 361 minutos o más y en igual porcentaje no contesta cuánto tiempo emplea en esta tarea. Finalmente, encontramos un 3,22% de encuestados que no contestó las preguntas del tema, pero que emplean entre 61 y 120 minutos para la planificación y entre 181 y 240 minutos. Esto significa que sienten que su eficacia en cuanto a involucrar a los estudiantes es baja, como se mencionó anteriormente, no hay una relación entre la percepción de eficacia y el tiempo de planificación, por lo que los resultados son diversos.

Según Saklofske, Michayluk y Randhawa (1998) citados por Bandura (1997a), los profesores con un alto sentido de eficacia realizan un mejor trabajo al presentar planificaciones. Wiggins y McTighe (2006) publicaron *Understanding by Design*, para ayudar a los maestros a diseñar currículos que enganchen a los estudiantes en la exploración de grandes ideas. Una de las razones por la que los docentes encuestados no respondieron podría ser que al momento de recoger los datos para este estudio (en mayo del 2010) el año escolar en la Sierra estaba por culminar y los docentes ya tenían sus planificaciones listas para terminar sus actividades y se les dificultó hacer el cálculo.

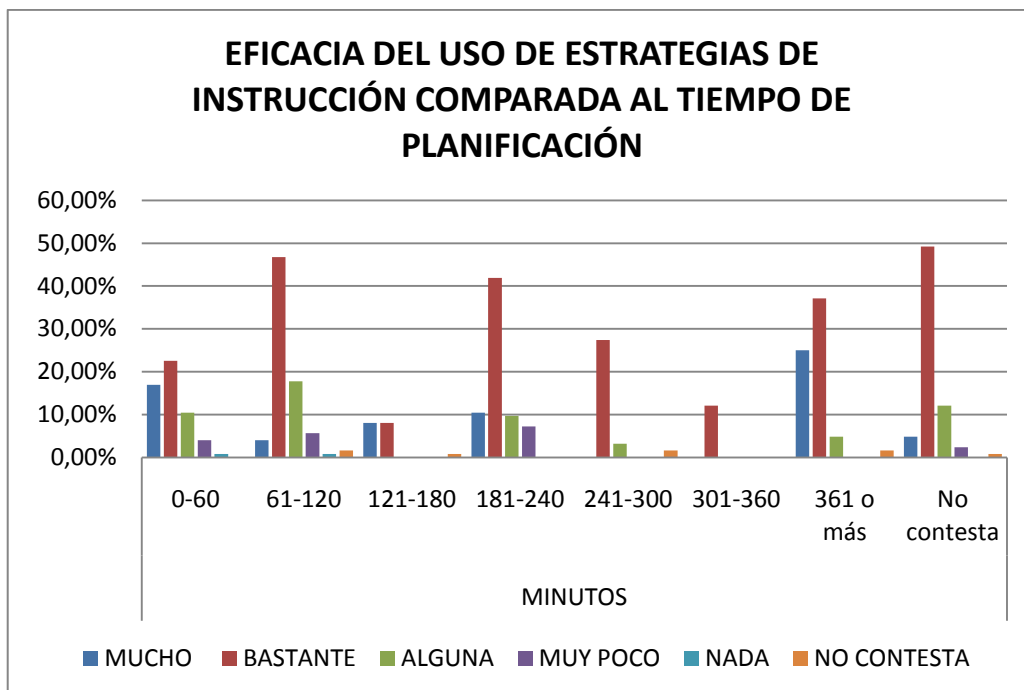


Figura 25. Eficacia en el uso de estrategias de enseñanza comparada al tiempo de planificación.

Nota. La columna muestra los porcentajes de respuesta en cuanto a las preguntas referentes a eficacia en el uso de estrategias de enseñanza, mientras que la fila muestra los rangos de minutos que los docentes dedican a la planificación.

La figura 25 evidencia que “mucho”, “bastante” y “alguna” han sido las respuestas dentro de casi todos los rangos de tiempo. Esta figura resume las respuestas entregadas a las preguntas que se refieren al uso de estrategias de enseñanza por parte de los docentes (5, 9, 10 y 12), y se las compara a la cantidad de tiempo que los docentes dedican a la planificación. Según este resumen quienes mayor sentido de eficacia tienen en este aspecto sería el 49,19% que contestó “bastante”. Sin embargo este grupo no contestó la pregunta sobre cuánto tiempo utilizan para la planificación, por lo que no se puede tomar en cuenta y cabe cuestionar las razones que este porcentaje tan alto no contestó la pregunta sobre el tiempo. Entonces, se considera al 46,77% que contestó “bastante” como el conjunto que tiene un alto sentido de eficacia con respecto al uso de las estrategias de enseñanza. Este porcentaje de docentes afirma que planifican entre 61 y 120 minutos a la semana. En

contraste, un 7,26% cree que su práctica en cuanto a las estrategias de enseñanza es “muy poco” y utilizan entre 181 a 240 minutos para la planificación. Esto significaría que este 7,26% de docentes tienen un sentido de eficacia no muy elevado a pesar de utilizar una cantidad de tiempo importante para la planificación. Por ende, no resulta en una alta correlación entre el concepto de autoeficacia y el uso de tiempo para la planificación, evaluación e enseñanza.

Marzano y Pickering (2005) recuerdan que un maestro debe considerar cuando necesita planificar y debe tomarse el tiempo para documentar los planes. Según Bandura (1997a), el sentido de eficacia instruccional de los docentes determina en parte cómo se estructuran las actividades académicas. Los profesores con un alto sentido de eficacia en este aspecto les permite entregar esfuerzo adicional para la enseñanza y técnicas con las que pueden involucrar a las familias al proceso de aprendizaje (Bandura, 1997a). Contrariamente, los docentes con un bajo sentido de eficacia en el tema instruccional, creen que no hay mucho por hacer si los estudiantes no tienen motivación y hasta pueden coartar el desarrollo intelectual de los estudiantes (Bandura, 1997a). Los resultados con respecto a la eficacia en el uso de estrategias de enseñanza evidencian una alta percepción en este sentido, pero una dispersión en cuanto al tiempo que dedican a la planificación, por lo que se demuestra una vez más que el sentido de autoeficacia no tiene relación con el tiempo.

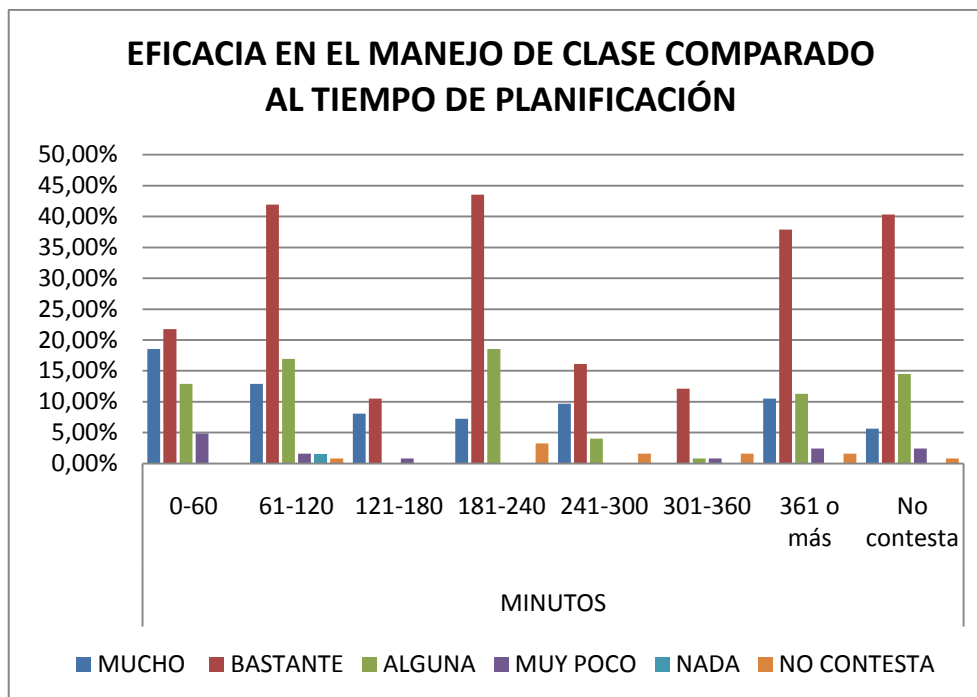


Figura 26. Eficacia del manejo de clase comparada al tiempo de planificación.
Nota. La columna muestra los porcentajes de respuesta en cuanto a las preguntas referentes a eficacia en el manejo de clase, mientras que la fila muestra los rangos de minutos que los docentes dedican a la planificación.

El mayor sentido de eficacia en cuanto al manejo de clase comparada al tiempo de planificación se percibe en un 43,55% de docentes que contestaron “bastante” a las preguntas 1, 6, 7 y 8 y utilizan entre 181 y 240 minutos para la planificación como se evidencia en la figura 26. Los maestros que dedican entre 181 y 240 minutos a la semana para diseñar sus clases confirman que con un tiempo adecuado de planificación perciben un alto sentido de eficacia en el manejo de clase. Los profesores con un alto sentido de eficacia miran a los estudiantes con dificultades como individuos con potencial para aprender (Bandura, 1997a), mientras que los que tienen una baja percepción de eficacia se justifican explicando que los estudiantes no pueden ser enseñados por sus bajas destrezas académicas. En este caso, se demuestra que la dedicarle más tiempo a la planificación causa un mejor manejo de clase. Esto se puede deber a que los docentes con una clase bien planificada dejan menos espacios para que los estudiantes tengan actitudes interruptivas

dentro de la misma. Otra razón sería que los docentes con alta percepción de autoeficacia no discrimina a los estudiantes con problemas, sino que los estimula a salir adelante, y recíprocamente estos estudiantes son más fáciles de controlar dentro del aula.

Eficacia del Docente y Uso del Tiempo para la Enseñanza.

El uso del tiempo del docente para la enseñanza normalmente es asignado por las autoridades educativas. En el caso de los establecimientos educativos públicos, es el Ministerio de Educación quien ha fijado dentro de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), que los docentes deberán cumplir 30 horas pedagógicas a la semana. Las horas que los docentes dedican a estar frente a la clase son las que muchas veces se consideran para fijar salarios en las instituciones educativas. Si el número de horas de enseñanza es demasiado elevado, no le deja tiempo al maestro para cumplir con las demás actividades docentes, como planificación y evaluación. La eficacia del docente dentro del aula en este estudio se mide con preguntas que encierran prácticas que los docentes deberían llevar a cabo para que sus estudiantes tengan un mejor rendimiento no solo académico, sino también intelectual. En los gráficos que siguen se analizan la subescalas que miden la eficacia, involucrar a los estudiantes, uso de estrategias de instrucción y manejo de clase, y se las contrasta con el tiempo que los docentes dedican a la instrucción.

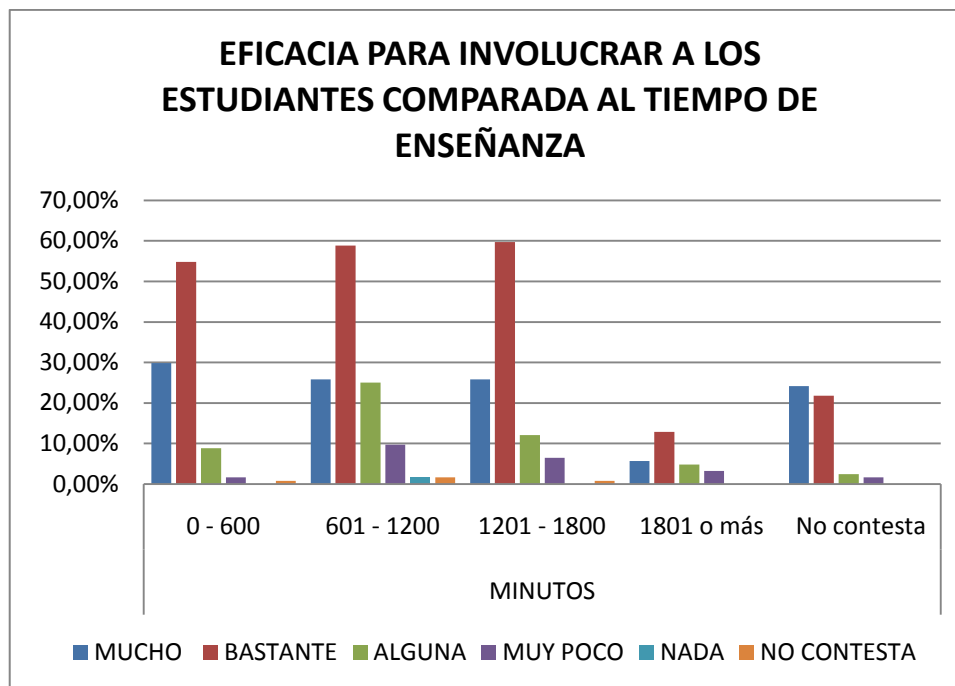


Figura 27. Eficacia en involucrar a los estudiantes comparada al tiempo de enseñanza.

Nota. La columna muestra los porcentajes de respuesta en cuanto a las preguntas referentes a eficacia en involucrar a los estudiantes, mientras que la fila muestra los rangos de minutos que los docentes dedican a la enseñanza.

La figura 27 muestra una mayor cohesión de respuestas que entregaron los encuestados a las preguntas referentes a involucrar a los estudiantes. El grupo más amplio está entre quienes contestaron “bastante” a estas preguntas. El 59,68% siente que es “bastante” eficaz en esta tarea y dirige sus clases entre 1201 y 1800 minutos semanales. Un elevado 58,87% cumple entre 601 y 1200 minutos de clase semanalmente, muy seguido de un 54,84% que tienen solamente entre 0 y 600 minutos de instrucción. Apenas el 12,90% que sienten que son eficaces en involucrar a los estudiantes enseñan más de 1801 minutos, mientras que un 21,77% no responde cuánto tiempo dedica a la enseñanza. El segundo grupo más amplio es el que responde “mucho” a las preguntas que conciernen a involucrar a los estudiantes y dentro de éste el que tiene de 0 a 600 minutos semanales de instrucción, 29,84%. Un 25,81% igualmente sienten mucha eficacia en este tema quienes tienen de 601 a 1200 y de 1201 a 1800 minutos de clase a la semana. Un 5,65% representa

quienes dedican más de 1801 minutos a la enseñanza. Un elevado 24,19% no responde a cuánto tiempo entregan en las aulas. Esto significa que este grupo amplio se siente eficaz en cuanto a involucrar a los estudiantes. Se recuerda que la mayoría de participantes a esta encuesta fueron docentes universitarios, es por esto que el 54,84% de ellos tienen menos de 600 minutos de clase a la semana, ya que en los colegios y escuelas normalmente no se contratan profesores para un bajo número de horas de clase. Estos grupos mayoritariamente perciben un alto grado de autoeficacia.

La eficacia de los docentes afecta sus orientaciones generales en el proceso educativo así como en sus actividades de instrucción específicas (Bandura, 1997a). Los maestros con un bajo sentido de eficacia en el uso de estrategias de enseñanza tienen orientaciones pesimistas con respecto a la motivación de los estudiantes, un excesivo control sobre el comportamiento de los estudiantes y llevan a cabo sanciones negativas para que los estudiantes aprendan (Bandura, 1997a). Por ende, los docentes que mayoritariamente han respondido “mucho” y “bastante” a las preguntas sobre involucrar a los estudiantes sienten que los motivan adecuadamente.

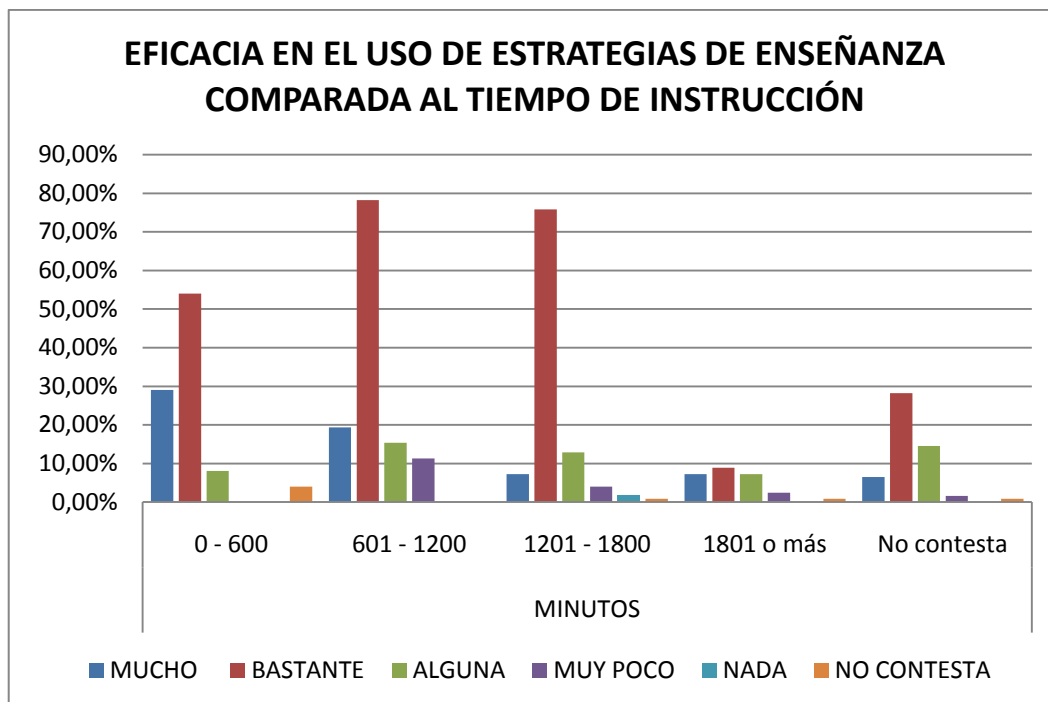


Figura 28. Eficacia en el uso de estrategias de enseñanza comparada al tiempo de instrucción.

Nota. La columna muestra los porcentajes de respuesta en cuanto a las preguntas referentes a eficacia en el uso de estrategias de instrucción, mientras que la fila muestra los rangos de minutos que los docentes dedican a la enseñanza.

La eficacia en el uso de estrategias de enseñanza y la cantidad de tiempo que los docentes pasan dentro del aula de clases se grafica en la figura 28. Aquí se evidencia que “bastante” fue la respuesta con mayor preferencia entre los encuestados. El 78,23% de los encuestados sienten que su eficacia en el uso de las estrategias de enseñanza es “bastante” y tienen a su cargo entre 601 y 1200 minutos de clase a la semana. Relacionado a la pregunta de investigación, esto implica que quienes tienen un número mediano de horas de clase tienen un alto sentido de eficacia en cuanto al uso de estrategias de enseñanza. El 1,61% de los docentes encuestados para este estudio sienten que no tienen ningún tipo de eficacia en el uso de estrategias de enseñanza y entregan entre 1201 a 1800 minutos de clase, mientras que un 11,29% sienten que su eficacia es “muy poca” y entregan entre 601 y 1200 minutos de clase. Se observa en estos resultados que los docentes dedican un tiempo razonable a la enseñanza y no tienen una abrumadora carga horaria. Se debe

recordar que la mayoría de los encuestados eran docentes universitarios y de pre-escolar y seguramente por eso los lapsos de instrucción más adecuados. No se puede ignorar al grupo que no contestó a la pregunta de cuánto tiempo dedican a la enseñanza ya que sus respuestas a las preguntas de eficacia fueron muy variadas, el 6,45% piensa que mucho, 28,23% bastante, 14,52% alguna, 1,61% muy poco y solamente un 0,81% no contestó a alguna de las preguntas y tampoco a la cantidad de tiempo. Esto podría significar que los docentes no contestaron a esta pregunta por comodidad, por no querer compartir la información, o por no encontrarse enseñando al momento.

Bandura (1997a) cita a Cohn y Rossmiller (1987) quienes aseguran que mientras menos tiempo se dedique a la instrucción académica, el progreso académico de los estudiantes será menor. Los docentes con una carga horaria más baja (601 a 1200 horas de clase a la semana) son quienes se perciben con un alto grado de eficacia en las tareas de enseñanza. El bajo número de horas de enseñanza puede deberse a que los docentes a veces realizan otro tipo de labores tal vez de tipo administrativo en los establecimientos educativos. Otra razón podría ser que la alta frecuencia de participantes a este estudio son docentes universitarios y de la sección pre-escolar. Los docentes universitarios no siempre cumplen con la tarea docente únicamente, sino que practican su profesión de manera libre. Mientras que los docentes de la sección pre-escolar tienen una menor carga horaria debido a que los estudiantes más pequeños normalmente tienen jornadas más cortas.

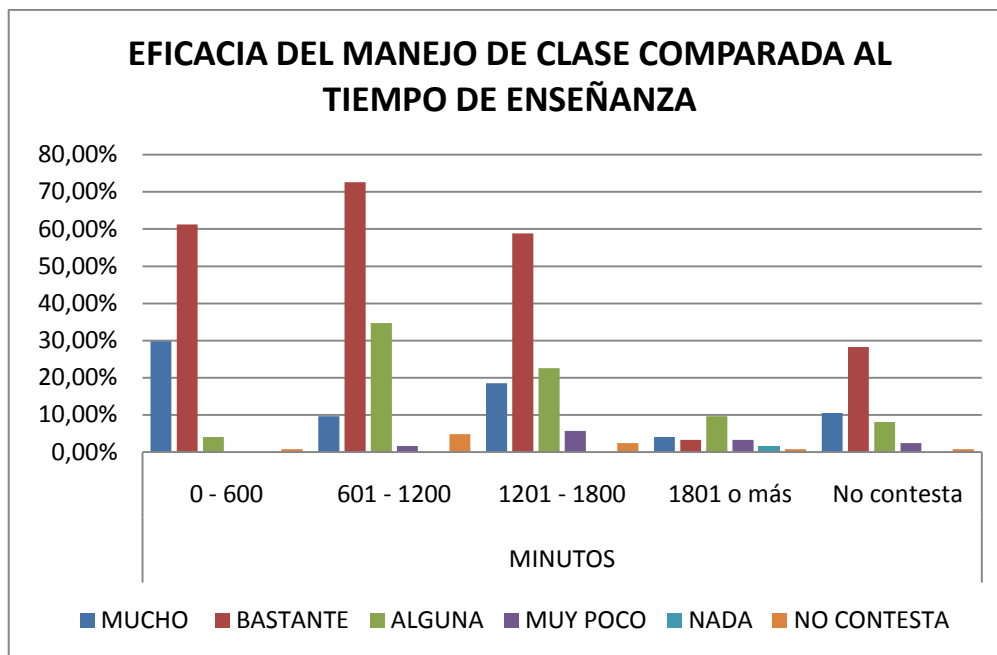


Figura 29. Eficacia del manejo de clase comparada al tiempo de enseñanza.
 Nota. La columna muestra los porcentajes de respuesta en cuanto a las preguntas referentes a eficacia en el manejo de clase, mientras que la fila muestra los rangos de minutos que los docentes dedican a la enseñanza.

El tiempo que los docentes pasan en el aula comparado a la eficacia que estos perciben tener en relación al manejo de clase se grafica en la figura 29. Como es evidente en el gráfico, se perciben con un nivel elevado de autoeficacia en su mayoría quienes enseñan hasta 1800 minutos. El 72,58% de los encuestados percibe que su eficacia frente al manejo de clase es “bastante” y son quienes tienen una carga horaria de 601 a 1200 minutos de clase a la semana. Sin embargo, existe un importante porcentaje de docentes 5,65% que dedican entre 1201 y 1800 minutos a la enseñanza y que perciben que tienen “muy poco” control sobre sus estudiantes en clase. El 22,58% de los encuestados tiene una carga horaria de más de 1801 minutos a la semana y su sentido de eficacia en cuanto al manejo de clase es variado, 4,03% y 3,23% sienten que su eficacia es positiva, 9,68% creen tener solamente “algún” control dentro del aula, 3,23% afirman tener “muy poco” desarrollada la habilidad de manejar la clase y un 1,61% considera que no tiene nada. Esto significa que la mayoría de encuestados tiene una alta percepción de eficacia en cuanto al

manejo de clases. No obstante, los docentes que tienen una alta percepción de eficacia en cuanto a este tema cumplen con tiempos de instrucción promedio. Con esto se demuestra que no hay la relación de tiempo – eficacia que se esperaba encontrar, ya que el sentido de eficacia en los docentes está disperso en los diferentes tiempos de enseñanza.

El clima del aula se puede ver afectado por problemas de disciplina (Burke, 2002). Algunas veces los docentes se sienten agobiados por el comportamiento disruptivo de los estudiantes (Bandura, 1997a). Las habilidades de manejo de clase pueden eliminar estos problemas, para lo que Burke (2002) sugiere estar atento, moverse alrededor del aula, involucrar a todo el grupo para participar, elogiar el buen comportamiento y aprobar acciones. Los docentes con un alto sentido de eficacia, la mayoría de encuestados, en cuanto al manejo de clases cumplen con estas sugerencias. Sin embargo, los datos que reflejan el uso del tiempo en la enseñanza son dispersos, por lo que la eficacia y el tiempo no tienen relación.

Eficacia del Docente y Uso del Tiempo para la Evaluación.

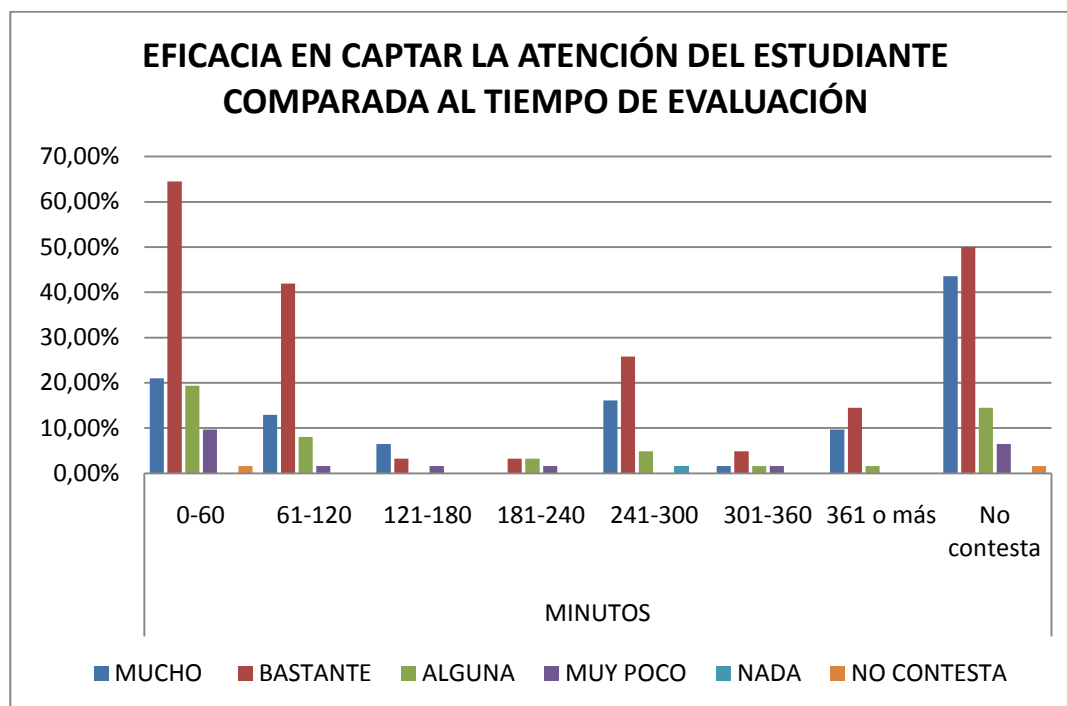


Figura 30. Eficacia en involucrar a los estudiantes comparada al tiempo de evaluación.

Nota. La columna muestra los porcentajes de respuesta en cuanto a las preguntas referentes a eficacia en involucrar a los estudiantes, mientras que la fila muestra los rangos de minutos que los docentes dedican a la evaluación.

La figura 30 contrasta los resultados obtenidos en las preguntas 2, 3, 4 y 11 que se refieren a la eficacia en involucrar a los estudiantes, con los resultados de la pregunta ¿cuánto tiempo (minutos) emplea usted en corregir trabajos y pruebas de sus estudiantes a la semana? A simple vista se puede notar que existe un alto índice que a pesar de que un 43,55% contestó “mucho”, 50% “bastante”, 14,52% “alguna influencia”, 6,45% “muy poco” y 1,61% no contesta, el resultado no tiene mayor validez por no tener cómo compararlo con el tiempo que le dedican a la evaluación ya que no contestaron a esta. El porcentaje tan elevado de falta de respuesta a esta pregunta tan esencial sugiere que existe una desidia en cuanto a esta actividad tan importante en el campo educativo y que como Smith y Piele (2006) enfatizan, la evaluación es un elemento para apoyar el aprendizaje

que requiere de tiempo, creatividad y consideración bien pensada por parte de los maestros.

Por otro lado, quienes entregan de 0 a 60 minutos a las actividades de evaluación sienten en un 20,97% que su aporte es muy elevado en cuanto a la habilidad de involucrar a los estudiantes. El 64,52% siente que su eficacia para atraer la atención de los estudiantes es positiva. Un 19,35% de este grupo siente que tiene “alguna” influencia sobre la atención de sus estudiantes, mientras que un 9,68% siente que esta destreza podría ser mejorada y un 1,61% no contesta. Esto significa que aunque la mayoría de este grupo percibe que su autoeficacia en cuanto a involucrar a los estudiantes es elevada, el tiempo que le dedican a la evaluación es mínimo.

Los maestros que invierten de 61 a 120 minutos de su tiempo a la evaluación perciben en un 12,90% que son muy eficaces para involucrar a los estudiantes y un 41,94% aprecian fortaleza de su parte en este aspecto. Existe un 8,06% que siente que su pericia para conseguir la atención del estudiante es mediana. Un 1,61% afirma que esta destreza está muy poco desarrollada en ellos. La mayor parte de docentes que dedican este lapso de tiempo a la evaluación, tienen un alto sentido de eficacia.

El grupo de maestros que manejan tiempos de 241 a 300 minutos en la evaluación, tiene mayoritariamente un alto sentido de eficacia, un 16,13% contestó mucho y un 25,81% respondió bastante al sentir de la atracción del estudiante en el aula. Un 4,84% considera que su eficacia en este aspecto es mediana, mientras que 1,61% piensa que nada es la influencia sobre sus estudiantes en cuanto a la atención en clase. Aunque 300 minutos parezca una cantidad importante, se recuerda que se trata de minutos dedicados a evaluar. Cinco horas a la semana para esta tarea es inaceptable, sobre todo si se reflexiona sobre el número de estudiantes que los docentes generalmente tienen y que no son pocos y que la evaluación es una tarea que se debe llevar a cabo permanentemente.

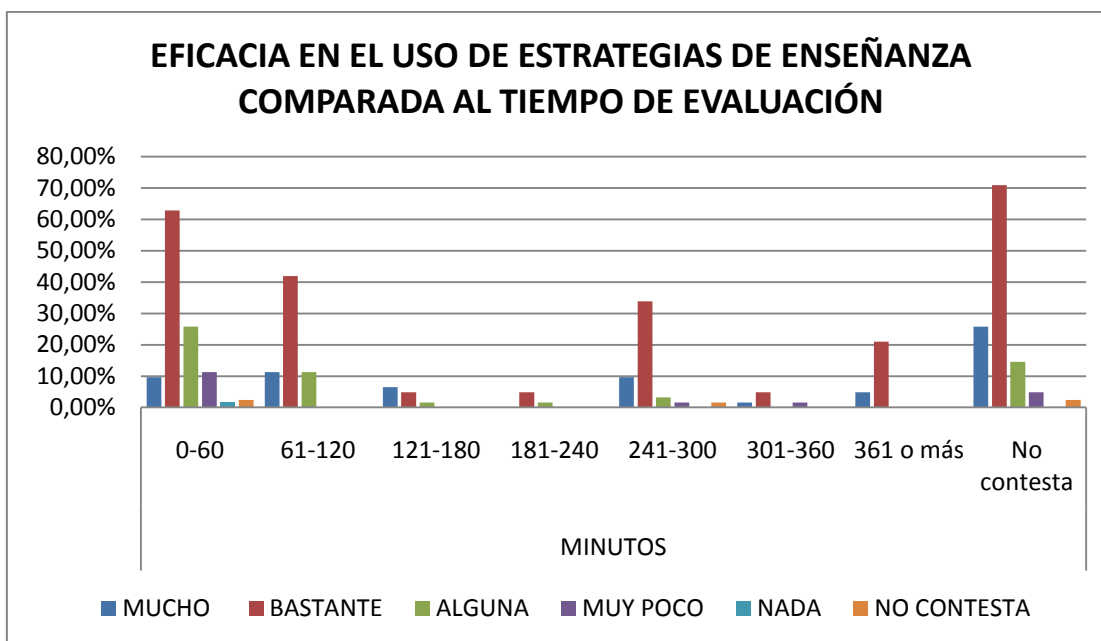


Figura 31. Eficacia en el uso de estrategias de enseñanza comparada al tiempo de evaluación.

Nota. La columna muestra los porcentajes de respuesta en cuanto a las preguntas referentes a eficacia en el uso de estrategias de enseñanza, mientras que la fila muestra los rangos de minutos que los docentes dedican a la evaluación.

En la figura 31 podemos claramente observar que existe un sentido bastante elevado de eficacia en cuanto a las estrategias de enseñanza, sin embargo una vez más se observa el fenómeno de la falta de respuesta en cuanto al uso del tiempo para la evaluación. Si bien la evaluación es una actividad que difícilmente se puede medir en tiempo, ya que un docente debería permanentemente evaluar. La evaluación es una estrategia dentro de clase donde se debería entregar retroalimentación inmediata, tal como lo sugiere Stonge (2007), con el propósito de afirmar el aprendizaje del estudiante. La falta de respuestas en cuanto al tiempo de evaluación podría deberse también a que los maestros no evalúan y se sienten intimidados o avergonzados de responder que no cumplen una función esencial en la tarea docente.

El 70,97% de los encuestados sienten que su eficacia en el uso de las estrategias de enseñanza es “bastante”, el 25,81% que “mucho”, 14,52% “algo”, 4,84% “muy poco”, sin

embargo no contestan a la pregunta de cuánto tiempo le dedican a la evaluación. Un 2,42% no contesta a las preguntas relacionadas al uso de las estrategias de enseñanza ni a la de la cantidad de tiempo que utilizan para la evaluación. No obstante, el 62,90% que siente que su eficacia en este aspecto es bastante elevada, cumple con apenas una hora máximo a la tarea evaluativa. En la figura 31 se demuestra también que un 20,97% de docentes percibe un alto grado de eficacia sobre este tema y utiliza más de 361 minutos a esta tarea. Cabe anotar que hay un 11,29% que siente que “muy poco” puede hacer en relación a las estrategias que utiliza dentro de clase, pero que también utiliza muy poco tiempo para la evaluación. Y no se puede ignorar al 1,61% que siente que no tiene ninguna eficacia al enseñar pero que se evalúa muy poco también, entre 0 y 60 minutos. A pesar que la mayoría de encuestados sienten tener una alta autoeficacia en cuanto a sus tareas de enseñanza, no cumplen con un lapso apropiado para llevar a cabo la tarea de evaluación. La evaluación formativa se lleva a cabo permanentemente dentro del aula, y se considera, según la escala de medición de autoeficacia de Tschannen-Morán y Woolfolk Hoy (2008) como una estrategia de enseñanza. Podría haber existido confusión en cuanto a términos o a una mala interpretación de lo que se buscaba, ya que los docentes podrían haber pensado que evaluación se refería únicamente a corrección de pruebas formales.

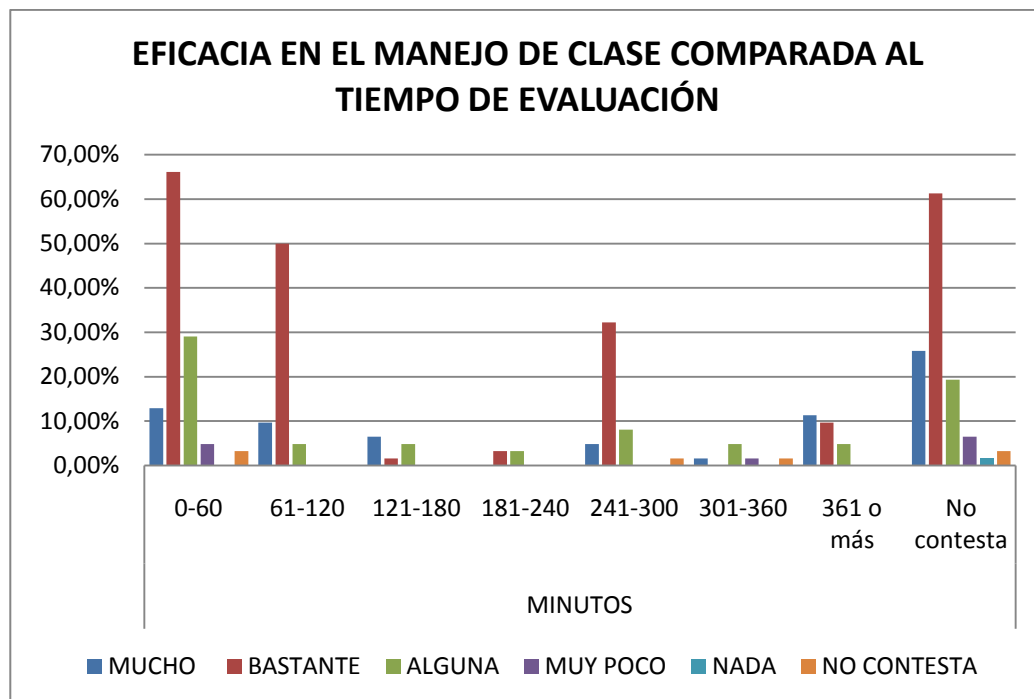


Figura 32. Eficacia en el manejo de clase comparada al tiempo de evaluación. Nota. La columna muestra los porcentajes de respuesta en cuanto a las preguntas referentes a eficacia en el manejo de clase, mientras que la fila muestra los rangos de minutos que los docentes dedican a la evaluación.

Una tarea esencial de los docentes es la evaluación, que no solamente se debe considerar como requisito del sistema educativo, sino que se debe tomar en cuenta permanentemente dentro del aula como una herramienta importante para poder conocer las falencias que esta teniendo no solamente el estudiante sino también el docente. En la figura 32 se evidencia que muchos docentes no contestan a la pregunta sobre cuánto tiempo dedican a la evaluación, y que, como se concluyó anteriormente, se puede deber a que son docentes que no logran realizar este cálculo porque justamente sienten que la evaluación es permanente o que por el contrario, que no se realiza y prefirieron no contestar. Sin embargo, el sentido de autoeficacia de los docentes de este grupo es elevado.

El más alto sentido de eficacia lo tiene el 66,13% de docentes que consideran que su labor en el manejo de clase es “bastante” positiva y que afirma utilizar entre 0 y 60 minutos de su tiempo para la evaluación. Contrastando con esto, el más bajo sentido de

eficacia está entre quienes utilizan esta misma cantidad de tiempo, pero que perciben “muy poco” controlar sus clases, 4,84%. En esta parte de la encuesta, se halla un 61,29% de los encuestados que no contesta la pregunta en relación al tiempo, pero que siente tener un buen sentido de eficacia en el manejo de clase. Esto quiere decir, que el tiempo que los docentes utilizan para evaluación no tiene relación con la autoeficacia.

Durante la clase pueden ocurrir situaciones espontáneas de disrupción que se pueden manejar si la clase se desarrolla en un ambiente propicio como lo sugiere Billington (2000) y se consideran los principios que Zemelman y colegas (2005) enumeran. Sin embargo, el grupo que percibe tener más alto sentido de eficacia en esta tarea son quienes menos tiempo le dedican a la evaluación, 0 a 60 minutos a la semana. El tiempo que estos docentes utilizan para evaluación es sumamente bajo. Podría deberse a que no comprendieron la pregunta y relacionaron el tiempo de evaluación a pruebas formales que se toman en ciertos momentos durante el año escolar o semestre, dependiendo del lugar de trabajo.

Resultados y análisis de las entrevistas.

Resultados.

Durante el mes de septiembre de 2010, se realizaron cinco entrevistas a docentes de instituciones educativas privadas. Los docentes entrevistados formaron parte del grupo de docentes que se encuestó en mayo de 2011 durante el taller de IDEA y a quienes se contactó en el mes de septiembre para la realización de la entrevista. Para efectos de confidencialidad y análisis se los identificará según la figura 33 y a continuación se redactan las notas que se tomó al realizar las entrevistas.

CUADRO DE RESUMEN DOCENTES ENTREVISTADOS				
SUJETO	AÑOS DE EXPERIENCIA	MATERIA QUE ENSEÑA	NÚMERO DE ESTUDIANTES	NIVEL DE LOS ESTUDIANTES
A	17	Teoría del Conocimiento	130	2° y 3° de Bachillerato
B	17	Historia	150	2° de Bachillerato
C	25	Matemática	125	1°, 2° y 3° Bachillerato
D	22	Biología	110	1°, 2° y 3° Bachillerato
E	20	Matemática	200	9° de EGB

Figura 33. Cuadro resumen de docentes entrevistados.

El sujeto “A” durante sus 17 años de experiencia como docente ha enseñado a estudiantes de 4°, 6° y 8° años de Educación General Básica EGB y 2° y 3° años de Bachillerato. A lo largo de su trayectoria ha ido acumulando experiencias variadas que le han llevado a disfrutar mucho de su labor debido a las diversas edades que han tenido sus estudiantes, a pesar de que afirma que siente que su fortaleza es trabajar con los estudiantes de bachillerato debido por los temas que se tratan en clase y el nivel de pensamiento al que pueden llegar a tener los chicos. “A” relata que también quedó asombrado por los estudiantes de EGB quienes se “apasionaban por la lectura” y percibe que fue un logro profesional que los niños consiguieran este interés por adquirir este hábito que está actualmente minimizado frente a la televisión, juegos de video y demás medios de entretenimiento que tienen hoy en día los jóvenes. “A” se percibe como un docente con un alto grado de autoeficacia y muy satisfecho con su profesión. En cuanto al tiempo que utiliza para las planificaciones, “A” revela que lo hace más o menos durante 4 horas a la semana y para las evaluaciones alrededor de 2, mientras que su carga horaria establecida es de 21 horas de clase a la semana.

El sujeto “B” califica su grado de autoeficacia como un “7/10”. Siente que el elevado número de estudiantes a su cargo no le permite realizar correctamente la tarea evaluativa, específicamente la retroalimentación, a pesar de que trabaja con tablas de

criterio del Bachillerato Internacional. “B” anota que tiene un alto nivel de empatía con sus estudiantes y considera esa una de las satisfacciones más grandes en su labor. Sin embargo, “B” también enfatiza que durante su carrera como docente tuvo que enfrentar una autoridad que no tenía destrezas de liderazgo y no comprendía su rol, lo cual le llevó a sentirse frustrado por esto. “B” ha enseñado en todos los niveles de escuela y colegio y siente que cada grupo de niños y jóvenes tiene algo que entregar al profesor, como por ejemplo, los más pequeños su inocencia y admiración, mientras que los más grandes la energía y las ganas de aprender. En cuanto al tiempo que le dedica a la planificación, “B” confiesa no haber respondido a las preguntas de la encuesta sobre esto o la evaluación, ya que dice que para planificar una unidad utiliza alrededor de 12 horas, mientras que para planificar la clase 2; y en cuanto a la evaluación manifiesta que elaborar una prueba lo hace en 2 horas y corregirlas alrededor de 12 horas. Referente a las horas de enseñanza “B” reveló que eso está asignado a 25 horas semanales. “B” agrega que ha habido años en los que sí ha sentido que tenía muchas horas de clase a su cargo y que ha sido “agobiante cumplirlas”.

El entrevistado “C” lleva 25 años en la labor docente y ha enseñado únicamente en los niveles de bachillerato. Actualmente, enseña Matemática a 125 estudiantes de 1º, 2º y 3º de Bachillerato en un colegio particular de Tumbaco. Dice ejercer su profesión “con el mejor agrado” y lo justifica asegurando que disfruta “ver la inocencia que ellos [los estudiantes] reflejan al adquirir nuevos conocimientos”. “C” siente cuenta como experiencia positiva cuando los sus alumnos regresan agradecidos por haber sido capaces de enfrentar y resolver problemas presentados en la universidad que reconocen no hubieran podido hacerlo sin los conocimientos que se les ha entregado. También siente que los estudiantes son agradecidos con él a nivel emocional ya que, “C” expresa, que también se les entrega algo para que puedan defenderse en la vida. En cambio, como negativo “C”

encuentra que ha tenido estudiantes, autoridades y padres de familia con quienes no ha alcanzado tener “química y más bien les he parecido antipático”. En cuanto al tiempo, “C” expresa que para planificación lo hace durante las vacaciones de verano además de una hora diaria durante el tiempo de clase; tiene asignadas 28 horas de clase, más las reuniones exigidas por su lugar de trabajo llega a 31; y en cuanto a la evaluación dice que prepara una prueba en 2 horas cada fin de mes, además de ocasiones en que el alumno pide una evaluación particular y que dedica sus fines de semana para la corrección

Biología es la materia que enseña el sujeto “D” a 110 estudiantes de 3º año de bachillerato en una institución educativa particular de Quito. Ha enseñado en 10º año de EGB, 1º, 2º y 3º de bachillerato en sus 22 años como docente, de la que disfruta mucho ya que considera que es una manera de interactuar con jóvenes de diversos criterios e intereses. Dice “D”, que disfruta mucho de compartir su experiencia, curiosidad y expectativas con los estudiantes. “D” relata con voz quebrantada que una experiencia muy positiva fue encontrar a una de sus estudiantes como médica y quien tenía que realizarle un examen, “D” explica que tuvo “sentimientos encontrados y muchos recuerdos vinieron a mi mente” sobre esta doctora cuando era su alumna, la doctora además de realizarle el examen médico le hizo un examen emocional al recordar juntos momentos vividos años atrás en el colegio y recibir las gracias por haber sido parte importante de su formación profesional. Lo más gratificante, dice “D”, es cuando los estudiantes agradecen y le cuentan a uno como les va de bien en los estudios. Por otro lado, “D” dice haber tenido experiencias negativas, pero prefiere no compartir ninguna por preferir no darles importancia. Con relación al tiempo de planificación y evaluación, “D” indica que no las contestó porque ese tiempo depende del tema que se va a tratar y del grupo de estudiantes para el que se planifica. “D” tiene una asignación de 28 horas de clase a la semana.

El entrevistado “E” tiene 20 años enseñando matemática en diferentes niveles de EGB y bachillerato. Es evidente en “E” la motivación que siente por su profesión ya que ni bien empieza la entrevista cuenta sobre su logro reciente, una maestría en su campo de enseñanza. Actualmente, enseña a 200 chicos de 9º año de EGB en un colegio particular de Quito. “E” disfruta mucho de la labor docente ya que se deleita de compartir con los estudiantes las inquietudes y dificultades y puede ser parte de clarificar y ayudarles a entender el “cuco de las matemáticas.” “E” siente que las experiencias positivas son más que las negativas, para “E” es invaluable el reconocimiento de los estudiantes por su trabajo realizado y el afecto entregado. Preparar a los chicos para concursos intercolegiales y salir triunfantes es otro elemento que “E” encuentra como positivo y motivador tanto personalmente como para los estudiantes. Como negativo “E” dice sentirse “impotente al no poder ayudar a resolver los problemas de los chicos” en el campo familiar, ya que algunos le confían problemas personales y familiares muy delicados en los que no puede intervenir. “E” no contestó en la encuesta el tiempo que le dedica a la planificación ya que considera que su tiempo de planificación lo establece la institución educativa de acuerdo a lo que se requiera y al inicio del año lectivo. “E” trabaja en dos instituciones, una en la mañana y otra en la tarde y tiene asignadas 28 horas de clase en la primera y 18 en la última. En cuanto a la evaluación “E” no contestó el tiempo que emplea en esta actividad ya que, dice, se demora entre 3 y 4 horas en realizar una prueba, pero que la corrección depende del número de estudiantes y eso le toma un aproximado de 25 minutos por estudiante.

Análisis de las entrevistas.

Para analizar las entrevistas se elaboró la figura 34, donde se resumen las respuestas que los participantes entregaron a las preguntas sobre disfrutar de su labor docente (eficacia) y el tiempo que utilizan para la planificación, enseñanza y evaluación.

Resumen de resultados de la entrevista				
Sujeto	Percepción de autoeficacia	Tiempo de planificación	Tiempo de enseñanza	Tiempo de evaluación
A	Alta	4 horas / semana	21 horas / semana	2 horas / semana
B	Alta	12 horas / unidad 2 horas / clase	25 horas / semana	2 horas / elaboración 12 horas / corrección
C	Alta	Verano y 5 horas / semana	28 horas / semana	2 horas / elaboración cada fin de mes A pedido del estudiante
D	Alta	De acuerdo a tema	28 horas / semana	De acuerdo a tema
E	Alta	De acuerdo a requerimiento de la institución	28 horas / matutina 18 horas / vespertina	3 a 4 horas / elaboración y 25 minutos aprox. por estudiante / corrección

Figura 34. Resumen de resultados de entrevistas.

Se concluye que los entrevistados cuentan con un elevado sentido de autoeficacia, debido a que ellos dicen disfrutar de su tarea educativa. Sin embargo, se presume por los relatos de cada uno y por los resultados de las encuestas en general, que el sentido de eficacia de los maestros podría deberse más a las emociones que al tiempo. Las encuestas revelaron que eficacia y tiempo no tienen relación. Los docentes entrevistados coinciden en relatos positivos sobre situaciones de agradecimiento y reconocimiento de los estudiantes hacia ellos, más que en los resultados académicos que puedan haber tenido. El vínculo emocional que se crea entre los docentes con los estudiantes no se puede como

medir, y aunque no sea de igual nivel con todos los estudiantes, es indiscutible que tiene un gran peso en la forma de percibir la satisfacción personal y autoeficacia de los docentes. Los profesores con un alto nivel de eficacia entregan más que materia, asegura Bandura (1997a). Los relatos de experiencias positivas hacen reflexionar acerca de los recuerdos memorables que tienen los docentes, mientras que son menos y en menor detalle los relatos negativos que comparten. Incluso, si se retoma la explicación negativa que entregó “E”, no es en realidad negativa. Es más bien un sentir de un maestro con alto sentido de eficacia que está dispuesto a ayudar a sus estudiantes en situaciones difíciles, pero no lo puede hacer por respetar la privacidad de sus estudiantes. “D” prefiere no mencionarlas para no darle importancia. Todo esto implica que los maestros con alto sentido de eficacia se entregan a las labores docentes sin contemplaciones negativas, tienen una visión positiva de su trabajo y de sus estudiantes.

Durante las entrevistas se develan razones del alto índice de abstención en las respuestas referentes al tiempo, sobretodo de planificación y evaluación y que sirven a la comunidad educativa como un referente a las diferentes variables que planificación y evaluación conlleva. Como se revela en los resultados de la figura 34, los entrevistados aclararon que no habían contestado a la pregunta referente a la planificación por llevarse a cabo en diferentes etapas, porque toma diferentes lapsos de tiempo el planificar una unidad o una clase, porque se planifica durante el tiempo libre o porque depende de los requerimientos de las instituciones. Mientras que con respecto al tiempo de evaluación, los entrevistados aclaran que toma distintos períodos de tiempo el elaborar o preparar las pruebas que corregirlas. Las entrevistas también dejan claro que el término evaluación se percibe como pruebas formales, ya que ninguno de los entrevistados comentó sobre evaluación permanente formativa durante la enseñanza. Las instituciones educativas presionan a los docentes para registrar calificaciones que provienen de las pruebas

formales y esto le hace al docente olvidar que permanentemente se evalúa dentro del aula a un nivel mucho más significativo para el proceso enseñanza – aprendizaje. También se podría deber a que los docentes con tantos años de experiencia en la profesión sienten que la evaluación dentro del aula y durante la instrucción es algo natural que forma parte de la clase.

Durante las entrevistas también se evidenció que el sentido de eficacia de los docentes es elevado. Se observó que interviene en las respuestas el factor emocional y afectivo, ya que “A”, “B”, “C”, “D” y “E” reportaron palabras como “apasionaban” (sujeto A), “admiración” (sujeto B), “ganas de aprender” (sujeto B), “agradecidos” (sujetos C y D), “reconocimiento invaluable” (sujeto E) que se refieren a sentimientos.

Los datos proporcionados por los entrevistados complementan a los datos de las encuestas. Ayudaron a aclarar sobre la falta de respuesta, sobre todo a las preguntas sobre tiempo de evaluación y planificación. Las entrevistas también proporcionaron un lado más emocional por parte de los docentes, quienes a pesar de contar con muchos años de experiencia (de 17 a 25) tienen una perspectiva positiva acerca de su labor y de los resultados que consiguen y han logrado en sus estudiantes.

Resumen de la Recolección de Datos y Análisis

La recolección de datos y el análisis de los mismos se llevó a cabo en dos estados, una encuesta a 124 maestros que asistieron a un taller de capacitación y de ellos se escogió a cinco para realizar entrevistas que pudieran clarificar y entregar explicaciones a las encuestas. Para la medición de la eficacia en los docentes, se utilizó una herramienta desarrollada por Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2008) que se divide en tres subescalas: a) eficacia en involucrar a los estudiantes; b) eficacia en el uso de estrategias de enseñanza ; y c) eficacia en el manejo de clase. A la escala se le añadió preguntas

relacionadas al tiempo de planificación, instrucción y evaluación. El análisis de los resultados que arrojó la escala para medir la eficacia se reportaron y analizaron individualmente. Luego se realizó una comparación de datos entre las subescalas con el manejo del tiempo. Los datos de las encuestas demostraron que la mayor parte de los encuestados perciben un alto nivel de autoeficacia. También se reveló que no existe relación entre el nivel de autoeficacia con el uso del tiempo para las actividades de planificación, enseñanza y evaluación. A pesar de que el estudio no tuvo los resultados esperados, se dejó en evidencia que los docentes encuestados no tienen una proporción adecuada de tiempo para planificar, enseñar y evaluar.

Las entrevistas realizadas se reportaron de las notas que la investigadora tomó para registrar la información. Las entrevistas consideraron preguntas relacionadas a la docencia, experiencias profesionales y tiempo. Estas conversaciones aportaron con información que complementó y aclaró los resultados de la encuesta. Las entrevistas ayudaron a concluir que la percepción de autoeficacia tiene incidencias emocionales.

Con esta investigación se probó que los docentes tienen un alto sentido de eficacia en cuanto a su labor, sin embargo, saltó a la vista que los profesores han mal utilizado los términos planificación y evaluación. Las emociones y afectos entre maestro y estudiante son importantes también e influyen en la percepción de autoeficacia de los docentes. Los resultados de los instrumentos arrojaron conclusiones que ayudan a contestar la pregunta de investigación, ¿cómo y hasta qué punto el uso del tiempo de planificación, instrucción y corrección y evaluación de los profesores influye en su percepción de autoeficacia profesional? Estas conclusiones se proponen en el siguiente capítulo.

Capítulo 5: Conclusiones

Descripción General

El siguiente estudio analizó la teoría de autoeficacia contra el tiempo que los maestros dedican a todas las actividades de planificación, instrucción y evaluación. Estas actividades muchas veces son minimizadas por el sector administrativo de los establecimientos educativos, y generan un sentimiento de falta de autoeficacia en los maestros ya que muchas veces se sobrecarga al docente con horas de clase y/o con requisitos innecesarios para cumplir con un papeleo administrativo y burocrático. Este análisis ayudó a contestar la pregunta ¿Cómo y hasta qué punto el uso del tiempo de planificación, instrucción y corrección y evaluación de los profesores influye en su percepción de autoeficacia profesional? Este interés se generó debido a que la investigadora tenía inquietudes con respecto a que los docentes dedican un exceso de tiempo a la enseñanza, dejando de lado actividades como la planificación y evaluación, que tienen igual importancia que el dictar la clase.

Se utilizó una metodología mixta con encuestas y entrevistas cuyos resultados se compararon con literatura. Para realizar la investigación se usó un método mixto, con una estrategia secuencial explicativa. La recolección de datos se realizó con cuestionarios que arrojaron datos cuantitativos y con entrevistas que apoyaron los resultados cualitativos a una muestra no probabilística por conveniencia de 124 docentes en la encuesta y cinco entrevistados. Para la lectura de los resultados se utilizó la tecnología como soporte para la cuantificación de las respuestas a la encuesta. Se tomó en consideración también los lineamientos éticos que se deben tomar en cuenta durante una investigación.

Los docentes deben invertir lapsos de tiempo que le permitan realizar planes de clase que observen las distintas metodologías de enseñanza, los lineamientos para tener un

ambiente adecuado en el aula, las mejores prácticas, las diferentes formas de enseñanza y retención y los estilos de aprendizaje de los estudiantes para lograr en ellos un aprendizaje significativo y duradero. Los buenos maestros reconocen y elaboran sobre estos elementos, clases que llevan a conseguir éxito académico en sus estudiantes. Es necesario también que los docentes practiquen la evaluación permanentemente si quieren hacer un seguimiento continuo de lo que los estudiantes aprenden y de las dificultades que puedan tener durante el proceso.

La autoeficacia docente juega un papel importante en las acciones de los maestros. Cuando los maestros tienen un alto nivel de eficacia y sus expectativas de resultados son elevadas, los docentes trasladan este optimismo al aula y lo demuestran en acciones positivas para los estudiantes. En cambio si los niveles de eficacia del docente son bajos, sucede lo contrario, se trasladan sentimientos y acciones negativas y muchas veces severas en el intento de conseguir aprendizaje por parte de los estudiantes.

Respuestas a la Pregunta de Investigación

El objetivo principal de esta investigación fue encontrar una contestación a la pregunta ¿Cómo y hasta qué punto el uso del tiempo de planificación, instrucción y corrección y evaluación de los profesores influye en su percepción de autoeficacia profesional? En este estudio se concluye principalmente que la autoeficacia del maestro no se ve influenciada por el uso del tiempo en la planificación, instrucción y evaluación por parte de los docentes. Los resultados cuantitativos evidenciaron diferentes lapsos utilizados para realizar estas actividades, sin conseguir un patrón que pudiera demostrar que el tiempo influye en la autoeficacia docente. Sin embargo, los resultados cualitativos mostraron que existen factores externos, especialmente emocionales y afectivos, que

entregan satisfacción al docente. Es importante reconocer que la autoeficacia se refiere a logro de objetivos, sin embargo los objetivos son determinados por el modelo educativo.

Aunque los datos no aportaron a la hipótesis, existen fuertes corrientes que se mueven hacia la valoración del tiempo de los maestros en cuanto a la planificación, enseñanza y evaluación. Wiggins y McTighe (2006), Butt (2006) y DiGiulio (2004) concuerdan en que la planificación de clase debe contener diferentes componentes que para diseñarlos y conseguirlos se requiere de una inversión de tiempo. Así mismo, Wiggins y McTighe (2006), Butt (2006) y DiGiulio (2004) también están de acuerdo en que la evaluación y la retroalimentación son elementos importantes que deben tener un alto grado de reflexión al momento de elaborarlos por lo que es necesario que se dedique tiempo para ello. Los participantes en este estudio sienten tener un alto sentido de eficacia, pero se evidencia que el tiempo que utilizan para la planificación y para la evaluación no tienen una proporción adecuada. Los encuestados enseñan un promedio de 1089 minutos, pero planifican un promedio de 267,02 y evalúa 165,57. Aunque las entrevistas nos muestran que las preguntas sobre tiempo de planificación y tiempo de evaluación no fueron contestadas por ser tareas que son difíciles de calcular en tiempo o porque dependen de factores externos, como el tema o los requerimientos de los establecimientos educativos. No existe relación entre el tiempo que enseñan los maestros con el tiempo que le dedican a la planificación ni a la evaluación. Los docentes deberían entregar una cantidad similar de tiempo estas tres actividades. Es alarmante la diferencia de resultados en cuanto al tiempo de planificación, enseñanza y evaluación que existe entre los encuestados. Si bien tienen un alto sentido de eficacia en lo que hacen es evidente que no están realizando las planificaciones a plenitud, ni evaluando lo suficiente.

Se presume que las instituciones educativas están conscientes de que su personal docente debe actualizarse permanentemente en estos temas para que así puedan realizar

estas tareas con mayor eficacia y con mayores beneficios para sus estudiantes. Se debe ofrecer a sus docentes apoyo para el crecimiento profesional. Las actualizaciones que se los establecimientos educativos preparan y organizan para los docentes son ocasión para que los docentes reflexionen sobre el interés de las autoridades de que el beneficio no sea solo a favor de los estudiantes. La capacitación docente es sinónimo de crecimiento profesional y será retribuido por los pupilos e inclusive podrá elevar la percepción de autoeficacia. Prieto Navarro (2007) concluye que para que la autoeficacia sea útil, debe existir una auto-evaluación por parte de los maestros con respecto a sus competencias profesionales. Los docentes necesitan saber que su trabajo más allá de dar clases es valorado y que las autoridades están conscientes de que la planificación y la evaluación son actividades mucho más necesarias e importantes que entregarlas al inicio del año o trimestralmente.

Resultados y Conclusiones Adicionales a la Pregunta de Investigación

La encuesta realizada permitió cuantificar la percepción que tienen los maestros hacia su propia eficacia en relación a las actividades que la docencia conlleva. Las entrevistas permitieron constatar ciertos factores que no se pueden medir en números pero que permitieron a la investigadora llegar a conclusiones minuciosas respecto a la autoeficacia del docente. El factor emocional se reconoció en las entrevistas a través de la explicación de los docentes en cuanto a sus experiencias personales, las que fueron no académicas sino recuerdos afectivos de situaciones con sus estudiantes.

Las preguntas relacionadas a la percepción que tienen los docentes en involucrar a los estudiantes revelaron que se sienten bastante eficaces en esta tarea, en general. Los resultados de la investigación evidenciaron que hay una sensación de autoeficacia en cuanto a poder motivar a los estudiantes en el aula hacia un aprendizaje duradero y

significativo. La percepción de autoeficacia elevada en este aspecto, conlleva a los docentes a actuar como causantes de situaciones positivas que generen un deseo de conocimiento y desarrollo cognitivo en los estudiantes. También se revela que los docentes se perciben como eficaces durante la instrucción misma. Un docente con un alto sentido de eficacia para enseñar tratará de instruirse personalmente y profesionalmente para llevar a cabo sus tareas de maestro al máximo en beneficio de sus estudiantes. Los resultados de esta investigación también muestran que el sentido de eficacia para manejar una clase es positivo. El control y manejo de clase por parte de un docente con elevado sentido de eficacia permite que las clases se desarrollen en un ambiente propicio para el aprendizaje, lo que nuevamente llevará al estudiante al éxito académico. Aquí se comprueba una vez más que el tiempo que los docentes utilizan para planificar, enseñar y evaluar no tiene una correlación con la percepción de eficacia, aunque no tenga la proporción adecuada.

Las encuestas también revelan que existe una falta de comunicación entre las instituciones educativas y los padres de familia o una falta de interés por parte de las familias hacia las labores de los docentes. Durante las entrevistas realizadas se evidenció la experiencia de “E”, quien mostró interés elevado por los problemas familiares de sus estudiantes. Las familias deben involucrarse más activamente a la formación académica de los estudiantes y trabajar junto con las instituciones educativas en este tema. Las familias no deben entregar el cien por ciento de la educación a los maestros. Esto quiere decir, que debe existir una educación compartida entre la casa y la escuela, entre los maestros y la familia para que el estudiante se beneficie. Los docentes deben idearse maneras de comunicación efectiva con las familias y demostrar interés por los estudiantes (Stronge, 2007). Al comunicarse con la familia, los docentes necesitan ser claros en sus afirmaciones, reconocer las acciones positivas y no solo las negativas, exponer lo que se espera de la familia y ser constante en el seguimiento. Sin embargo, estos problemas no

son comunicados a tiempo al docente y menos aún tratados con el único propósito de ayudar a que los estudiantes obtengan mejores resultados académicos y un aprendizaje a largo plazo y significativo. Un docente con alta percepción de eficacia intenta comprender las situaciones familiares para utilizar el potencial del estudiante en su propio beneficio ayudándolo a encontrar soluciones a las dificultades que puedan obstaculizar su aprendizaje (Bandura, 1997a).

Las relaciones entre docentes y autoridades escolares o entre docentes y padres de familia son importantes para el desarrollo académico de los estudiantes. Sin embargo, éstas también son causas de desgaste. Los docentes encuestados y entrevistados demuestran tener un sentido elevado de autoeficacia por lo que las relaciones tienden a ser efectivas y comunicativamente positivas para el desarrollo de los estudiante. Se presume que el desgaste se podría manifestar en docentes con un sentido de autoeficacia bajo.

Las instituciones educativas exigen de los docentes una rendición de cuentas que la miden con la entrega de documentos formato y los registros numéricos de las evaluaciones a los estudiantes. Los maestros pueden sentir que porque cumplen con estas exigencias son eficaces. Se concluye que los docentes se sienten satisfechos con la labor que están realizando y con los resultados de sus estudiantes que obtienen académicamente, sin embargo, esto no significa que lo estén llevando a cabo a plenitud, lo que a largo plazo podría desencadenarse en desarrollar sentimientos de culpa, agobio y abatimiento que son síntomas de un bajo nivel de eficacia.

Las encuestas revelaron un alto índice de docentes que no contestaron a las preguntas referentes al tiempo de planificación y evaluación. Las entrevistas clarificaron las posibles razones de la falta de respuesta a estas preguntas. Los docentes toman en cuenta el tiempo de planificación únicamente a la entrega formal de formularios a las autoridades educativas. Las planificaciones si bien son requisitos de los establecimientos

educativos, son también una herramienta necesaria para llevar a cabo las actividades del aula. Como tiempo de evaluación se considere el realizar, tomar y corregir pruebas y exámenes formales para el registro numérico que exige el sistema educativo. Los docentes deben tomar mayor consciencia que el término evaluación va mucho más allá de reportar notas a las autoridades educativas. Las evaluaciones deben ser utilizadas como herramienta en la medición del aprendizaje que le proporcionen al docente una visión clara de que sus estudiantes están aprendiendo o han logrado conseguir los objetivos planteados permanentemente. Esto quiere decir que los docentes ecuatorianos tienen una falta de cultura de planificación y evaluación.

Al haberse realizado las entrevistas al inicio del año lectivo, se puede decir que existen expectativas hacia lo que sucederá durante el año, pero que con la experiencia de los entrevistados se vuelve más objetivo, ya que saben con certeza que los grupos año a año son diferentes y que cada uno tiene sus fortalezas y debilidades. Los docentes conocen a sus estudiantes en esta época el año para durante el año escolar llevar una relación más afectiva que se vea plasmado en la productividad del estudiante.

La hipótesis del problema original de este estudio fue que mientras más tiempo se dedica a las actividades docentes, menor es el sentido de eficacia. Sin embargo, se encontró según las encuestas una alta percepción de autoeficacia pero con un uso de tiempo reducido y hasta desequilibrado en cuanto al tiempo de enseñanza. Las entrevistas confirmaron estos resultados. Las posibles razones para esta situación son a) un sentimiento de eficacia porque se cumple con las exigencias burocráticas de los establecimientos educativos; y b) una falta de conocimiento ampliado en cuanto a los términos planificación y evaluación. Las autoridades educativas deben reconocer que los docentes necesitan actualizaciones permanentes en cuanto a los temas educativos, por lo que se debe impulsar las capacitaciones referentes a estos temas.

Falencias del Estudio

La presente investigación tuvo algunas falencias que posiblemente influyan en los resultados. Una de ellas fue la muestra de los docentes que se encuestaron. Según los mismos resultados demográficos hubo apenas 14 registros de encuestados que pertenecen al sector público. El 69% de los estudiantes ecuatorianos reciben su educación en el sistema fiscal, por lo que es evidente que también los docentes que pertenecen a este sistema son más numerosos que los del sector privado. Esta falla causó que no se puedan generalizar los resultados.

Otra falencia se presenta debido a que la investigadora realizó observaciones en su ambiente laboral del cual partió la pregunta de investigación. Esto hizo que la investigadora, durante el proceso de investigación, tenga la percepción de que los docentes son asignados a una cantidad de trabajo excesiva que no les permite desarrollar sus habilidades docentes en todo su potencial. La investigadora reconoce que se llevó dejar por esta observación, lo que hizo que se empiece el estudio con un sesgo emocional. Las observaciones que dieron pie para esta investigación fueron realizadas únicamente en esta institución en particular.

El estudio presentó también la falencia que la mayoría de los encuestados eran docentes con pocos años de práctica profesional. Mientras que quienes apoyaron en la entrevista fueron maestros con muchos años en su práctica docente. Los entrevistados, a pesar de haber sido parte de la encuesta no representaron a la generalidad del grupo encuestado. Adicionalmente, la entrevista no fue piloteada con anticipación, por lo que se la aplicó de manera arbitraria hacia presunciones de la investigadora.

El tamaño de la muestra no tiene ninguna proporción con el universo de docentes del país. El tipo de muestra, por ser por conveniencia, tampoco representa a la diversidad

de los docentes del país. El Ecuador es un país con especificidades locales y regionales que influyen culturalmente tanto a docentes como a estudiantes.

El estudio fue apoyado en literatura internacional publicada mayoritariamente en inglés. La literatura ecuatoriana con respecto al tema de autoeficacia es casi nula, por lo que se tuvo que acceder a este tipo de fuentes. La literatura en inglés, si bien es actualizada y confiable, no presenta la realidad ecuatoriana que es donde se llevó a cabo el estudio.

Finalmente, se debe considerar que la percepción es un juicio personal. Al ser así, la percepción que una persona tenga de sí mismo podría no ser la misma que la que tiene otra persona sobre el mismo sujeto. La percepción es sumamente subjetiva, por lo que es muy difícil de cuantificarla, y analizarla. El estudio trata sobre la percepción de autoeficacia y debe respetar lo que cada participante siente con respecto a sí mismo y su energía al practicar la docencia.

Futuro del Tema

Debido a la reciente publicación de la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) y para cumplir el artículo 117 que dice que los docentes deberán laborar 40 horas reloj a la semana, sería interesante realizar nuevos estudios en cuanto a la autoeficacia y el balance del tiempo de planificación, instrucción y evaluación en el futuro para comprobar si los docentes realmente están cumpliendo con esta disposición para beneficio propio y de los estudiantes. El artículo en mención es específico y claro, los docentes deben tener una carga horaria de 30 horas semanales. Con esta disposición se obliga al maestro a cumplir con su labor docente en un solo establecimiento educativo y a realizar su tarea con mayor enfoque. La nueva Ley empezó a regir a partir de su publicación, el 31 de marzo de 2011, sin embargo, el reglamento para su ejecución está en proceso de elaboración todavía. Se espera que con estas exigencias por parte del Ministerio

de Educación, los docentes tengan mejorías en cuanto a sus destrezas docentes y que ellas se vean evidenciadas en un mejor aprendizaje a nivel de todo el país.

Por otro lado, la ley también restringe. Es excesivamente rígida en cuanto a decir que el docente tiene que cumplir seis horas de clase diarias. Parecería que se pudiera dejar abierto un rango de horas, como por ejemplo entre 28 y 32 horas a la semana, para que exista mayor flexibilidad por parte de los docentes. Esto llevaría a los docentes, especialmente en instituciones públicas a no involucrarse en clases relacionadas a materias desconocidas por cumplir con esta exigencia.

Recomendaciones para Futuras Investigaciones

Esta investigación buscaba proporcionar evidencia para que el sector administrativo instaure una política de trabajo para los profesores que no incluya solamente enseñar dentro de la clase. Con la publicación de la nueva Ley se confirma que las autoridades educativas tenían interrogantes en cuanto a que tan eficaces son los docentes en su labor diaria. Es por esto que cabrían investigaciones futuras sobre el tema, que midan la eficacia de la Ley una vez puesta en práctica y el efecto que tendrá sobre los maestros. Esta investigación podría llevarse a cabo con una muestra significativa de docentes de diferentes partes del país que hayan hecho la transición entre la antigua ley y la nueva para comprobar si los docentes sienten mayor eficacia en realizar su tarea docente. Se podría medir resultados académicos en los estudiantes y estos deberían ser mejores a los actuales, ya que después de unos dos años ya se podría evaluar mejores valoraciones. Parecería que es el mismo Ministerio de Educación el llamado a realizar investigaciones futuras sobre cómo se está aplicando la ley y si es realmente práctica.

La autoeficacia del docente es un juicio que es difícil de medir, por lo que se recomendaría en un futuro realizar estudios con mayor cantidad herramientas de

investigación como entrevistas guiadas, observaciones de clase y monitoreo de actividades. Datos de estas fuentes pueden llegar a evidenciar una mayor cantidad de opiniones y sentimientos que los que se pueden probar en las encuestas preparadas, que si bien dejan ver que los docentes tienen un alto sentido de eficacia, no siempre pudieron haber sido honestas.

A lo largo de este estudio se llegó a confirmar que valdría la pena también realizar preguntas relacionadas a los sentimientos de los docentes en cuanto a las autoridades educativas, quienes son lo que crean las políticas y lineamientos de los establecimientos educativos. Muchas veces en las instituciones educativas las decisiones en cuanto a los docentes se toman por personas que han sido formadas administrativamente y no pedagógicamente. Al no tener una formación en pedagogía no conocen la gran necesidad de aplicar los conocimientos metodológicos en las diferentes actividades docentes por lo que seguirán insistiendo en que la documentación es lo importante y no el resultado que los estudiantes consigan. Debido a que se considera a la educación como un negocio, las autoridades velan por el tema lucrativo más que por el tema educativo, cuando se deben considerar las dos en combinación para que la educación beneficie tanto a los inversionistas como al resto de la comunidad educativa.

Para investigaciones futuras será necesario también recordar a los docentes que la planificación no es solamente la entrega de documentos requeridos por las autoridades. Los docentes deben tener una mayor consciencia de que la planificación implica, además de la formal, un plan de clase detallado para cada grupo, donde se deben considerar las diferencias de los grupos e individuales. Para conseguir esto es necesario crear en los docentes una motivación interior que los haga reconocer que a largo plazo se tendrá una experiencia que facilitará los procesos y será más eficiente en su labor. Diseñar la clase como tal es otro factor que los docentes no tomaron en cuenta, esto quiere decir, preparar

el material que muchas veces involucra hacer investigación sobre el tema que se va a tratar, elaborar material para presentar la clase utilizando diferentes estilos de enseñanza y aprendizaje, entre otras actividades más minuciosas.

En cuanto a la evaluación, las investigaciones futuras también deberán recordar a los participantes en la recolección de datos que la evaluación no se refiere solamente a preparar pruebas y exámenes y corregirlos. Existe una variedad de herramientas que ayudan a los docentes en el proceso de evaluación, que muchas veces no son utilizadas por falta de conocimiento o por comodidad de realizar lo básico. Esto se debe a la pobre formación de los educadores que una vez más necesitan urgentemente capacitarse o actualizarse respecto a este tema. La evaluación dentro del aula y que se realiza diariamente es tan importante como las pruebas y exámenes. Los docentes permanentemente están evaluando a sus estudiantes y es por esta razón que se dificultó en esta investigación el cálculo hacia cuánto tiempo le dedican. Es importante recordar también que el maestro debe estar al tanto de las capacidades, estilos de aprendizaje y particularidades individuales de cada estudiante para sacar el mayor provecho de cada uno y así apoyar el aprendizaje.

Las investigaciones futuras deben considerar no solamente la cantidad de tiempo, sino también la calidad de tiempo. Observaciones y entrevistas más profundas podrían apoyar el tema tiempo. Los docentes pueden no dedicar mucho tiempo a la planificación debido a que reutilizan material. La experiencia docente también lleva a los maestros a elaborar mejores planificaciones de clase en menores lapsos. La evaluación por otro lado es ejecutada permanentemente en el aula y las pruebas formales son calificadas con el uso de herramientas que los docentes van ganando con la práctica.

Consideraciones Finales

A la pregunta de esta investigación ¿cómo y hasta qué punto el uso del tiempo de planificación, instrucción y corrección y evaluación de los profesores influye en su percepción de autoeficacia profesional?, se contesta que no existe una correlación entre estas actividades y la autoeficacia docente. Sin embargo, el estudio demostró que existe una falta de equilibrio en cuanto al tiempo de planificación y evaluación con respecto al tiempo de enseñanza.

Es primordial llevar a cabo investigaciones educativas permanentes y localizadas que busquen problemas y sus soluciones a la labor docente. El Ecuador necesita realizar mayor investigación educativa que impulse la mejoría del aprendizaje. El sistema educativo está concentrado en los resultados de los estudiantes, que muchas veces no reflejan los conocimientos y las destrezas de los estudiantes y los docentes son dejados de lado. Un alto sentido de eficacia por parte de los maestros se verá indudablemente reflejado en el rendimiento del estudiante.

La investigación dejó claro que aunque no existe una relación entre el tiempo que utilizan los docentes para planificar, enseñar y evaluar y la autoeficacia docentes, si se evidenció que el factor afectivo es importante. La presión que tiene un docente para cumplir plazos de entrega de requerimientos, calificaciones, retroalimentación, entre otros, es emocional e involucra al factor tiempo. Esto quiere decir, que el tiempo está ligado a las emociones aunque sea implícito. Se buscaba una relación entre el manejo del tiempo y la percepción de autoeficacia del docente, y aunque no se la encontró, el estudio deja abiertas inquietudes en cuanto al uso del tiempo en cuanto a cantidad y calidad. Además, deja la inquietud sobre los objetivos que los docentes se fijan en cuanto a la calidad educativa que podrían ser valiosos en estudios futuros.

Referencias

- Alderman, M. K. (2004). *Motivation for achievement: possibilities for teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- American Psychological Association. (2011). *Ethical principles of psychologists and code of conduct: 2010 amendments*. Recuperado el 17 de junio de 2011 de <http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx?item=11#802>
- Arnold, W. & McClure, L. (1996). *Communication training and development*. Philadelphia, PA: Waveland Press.
- Bandura, A. (s.f.). *Teacher self-efficacy scale*. [Versión electrónica.] Recuperado el 24 de abril de 2010 de <http://people.ehe.ohio-state.edu/ahoy/files/2009/02/bandura-instr.pdf>
- Bandura, A. (1997a). *Self-efficacy: The exercise of control*. San Francisco, CA: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1997b). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. En A. Bandura, *Self-efficacy in changing societies*. (pp. 1-45). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Billington, D. D. (2000). *Seven characteristics of highly effective adult learning programs*. Recuperado el 21 de marzo de 2011 de http://www.umsl.edu/~henschkej/henschke/seven_characteristics_of_highly_effective_adult_learning_programs.pdf
- Braslavsky, C. (2004). Dossier: Tiempo de enseñanza. *Perspectives*, 3, 131, Editorial, 1-4.
- Burke, L. (2002). *The teacher's ultimate planning guide: How to achieve a successful school year and thriving teaching career*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Butt, G. (2006). *Lesson planning*. Londres, Inglaterra: Biddles Ltd., Guildford and King's Lynn.
- Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D. & Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness: developing a differentiated model*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). Quito, Ecuador.
- Creswell, J. (2003). *Research designs: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- De PagèsBergés, E. & Teulé, A. (2008). *Como ser docente y no morir en el intento*. Barcelona, España: Editorial Graó.

- DiGiulio, R. (2004). *Great teaching: What matters most in helping students succeed*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Evers, W.J.G, Brouwers, A. & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243. Recuperado el 20 de julio de 2011 de <http://dspace.learningnetworks.org/>
- Gómez Llorente, L. (2001). *Educación pública*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- IBM. (2011). *SPSS predictive analytics software and solutions*. Recuperado el 17 de junio de 2011 de <http://www-01.ibm.com/software/analytics/spss/>
- IDEA (Instituto de Enseñanza y Aprendizaje). (2010). *Misión*. Recuperado el 17 de junio de 2011 de <http://www.educacionparatodos.com/iidea.html>
- Johnson, B. & Christensen, L. (2010). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (4thed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Joyce, B., Weil, M. & Calhoun, E. (2004). *Models of teaching* (7thed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Lasso, M.E. (2011). Guía de aplicación curricular: El modelo pedagógico para la actualización y fortalecimiento curricular de la Educación General Básica del 2010. Quito, Ecuador: Grupo Editorial Norma.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2011). Año II. Número 417. Jueves, 31 de marzo de 2011. Quito, Ecuador.
- MacKenzie, R.J. (2003). *Setting limits in the classroom: How to move beyond the dance of discipline in today's classrooms* (2nd ed.). New York, NY: Three Rivers Press.
- Marzano, R. & Pickering, D. (2005). *Dimensiones del aprendizaje: manual para el maestro* (2da. ed.). (H. Guzmán Gutiérrez, Traducción.). Guadalajara, México: IETSO.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2006). *Research in education* (6thed.). Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.
- Ministerio de Educación Ecuador. (2009). *Sistema Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas*. Recuperado el 29 de enero de 2010 de http://www.educacion.gov.ec/_upload/webevaluacion%20docente%5B1%5D.pdf
- Ministerio de Educación Ecuador. (2010). Actualización y fortalecimiento curricular de la Educación General Básica 2010. Quito, Ecuador: Autor.
- Ministerio de Educación Ecuador. (s.f.). *Sugerencias para la implementación de jornadas de clases: Régimen de costa 2011 – 2012*. Recuperado el 14 de marzo de 2011 de http://www.educacionlitoral.gov.ec/_upload/oficios/Jornadas.pdf

- Naciones Unidas. (2009). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado el 28 de junio de 2009 de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Nelson, I. (1995). *Time management for teachers*. Londres, Inglaterra: Biddles Ltd., Guildford and King's Lynn.
- Olrich, D.C., Harder, R.J., Callahan, R.C., Trevisan, M.S. & Brown, A.H. (2009). *Teaching strategies: A guide to effective instruction*. Boston, MA: Cengage Learning.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Recuperado el 28 de mayo de 2011 de <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.htm>
- Pearson Product – Moment Correlation. (2011). Recuperado el 16 de julio de 2011 de <http://www.experiment-resources.com/pearson-product-moment-correlation.html>
- Prieto Navarro, L. (2007). Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente. Madrid, España: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Lengua Española* (22^a ed.). Recuperado el 28 de mayo de 2011 de <http://www.rae.es/rae.html>
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (2004). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schunk, D.H. & Miller, S.D. (2002). Self-efficacy and adolescents motivation. En F. Pajares & T. Urda (Eds.), *Academic motivation of adolescents* (pp. 29-52). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Smith, S.C. & Piele, P.K. (2006). *School leadership: Handbook for excellence in student learning* (4th ed.). London, UK: Corwin Press.
- Snoek, M. & Žogla, I. (2009). Teacher education in Europe: Main characteristics and developments. En A. Swennen y M. van der Klink (Eds.), *Becoming a teacher educator* (pp. 9-28). New York, NY: Springer Publishing Company.
- Stiggins, R.J., Arter, J.A., Chappuis, J. & Chappuis, S. (2004). *Classroom assessment for student learning: Doing it right, using it well*. Portland, Oregon: Assessment training Institute, Inc.
- Stronge, J. (2007). *Qualities of effective teachers* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tokuhama-Espinosa, T. (2008). *Herramientas para una mejor enseñanza*. Recuperado el 21 de marzo de 2011 de <http://www.educacionparatodos.com/pdf/herramientasmejorenseñanza.pdf>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2008). *The teachers' sense of efficacy scale*. Recuperado el 24 de abril de 2010 de <http://people.ehe.ohio-state.edu/ahoy/research/instruments/#Sense>
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2006). *Understanding by design* (expanded 2nded.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Woolfolk Hoy, A. (2006). *Psicología educativa*. Ciudad de México, México: Pearson Educación.
- Woolfolk Hoy, A. & Davis H.A.,(2006). Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. En Pajares, F y Urdan, T.C. (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (pp. 117-137). Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Zemelman, S., Daniels, H. & Hyde, A. (2005). *Best practice: Today's standards for teaching and learning in America's schools* (3rded.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Zimmerman, B.J. (2002). Self-efficacy and educational development. En A. Bandura, *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202 -231). Cambridge: Cambridge University Press.

Anexo A

ENCUESTA A DOCENTESMarque una **X** en el casillero que corresponda

GÉNERO Femenino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/>					Tipo de Escuela en la que enseña: Particular <input type="checkbox"/> Fiscal <input type="checkbox"/> Municipal <input type="checkbox"/> Otra _____					
Escoja su edad en años	18 a 20	21 a 30	31 a 40	41 a 50	51 o más	Escoja la edad de sus alumnos (Puede escoger más de uno)	3 a 7	8 a 12	12 a 18	18 o más
Indique sus años de experiencia como profesor titular	Menos de 1	1 a 5	6 a 10	11 a 15	16 o más	ESPACIO PARA USO DEL ENCUESTADOR:				

CREENCIAS DEL DOCENTE

Instrucciones: Este cuestionario esta diseñado para ayudarnos a adquirir un mejor entendimiento de los tipos de cosas que crean dificultades para los maestros en sus actividades profesionales. Por favor indique su opinión acerca de cada una de las preguntas. Sus respuestas son confidenciales.		NADA		MUY POCO		ALGUNA INFLUENCIA		BASTANTE		MUCHO
1.	¿Cuánto cree que puede hacer para controlar el comportamiento de los estudiantes en el aula?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
2.	¿Cuánto cree que puede hacer para motivar a los estudiantes con interés bajo en el trabajo?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
3.	¿Cuánto cree que usted puede hacer para que sus estudiantes crean que pueden tener buenos resultados en su trabajo escolar?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
4.	¿Cuánto cree que puede hacer para ayudar a sus estudiantes a valorar lo que aprenden?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
5.	¿Hasta qué punto cree usted que puede elaborar buenas preguntas para sus estudiantes?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
6.	¿Cuánto cree que puede hacer para que los estudiantes sigan las reglas de la clase?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
7.	¿Cuánto cree que puede hacer para calmar a un estudiante que es ruidoso y perjudicial?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
8.	¿Qué tan bien cree usted que establece un sistema de manejo de clase con cada grupo de estudiantes?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
9.	¿Cuánto cree que puede utilizar una variedad de estrategias de evaluación?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
10.	¿Hasta qué punto cree que puede proveer una explicación alternativa o un ejemplo cuando los estudiantes están confundidos?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
11.	¿Cuánto cree que puede usted ayudar a las familias para que ayuden a sus hijos a que tengan buenos resultados en la escuela?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
12.	¿Qué tan bien cree usted que puede implementar estrategias de instrucción alternativas en su clase?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)

USO DEL TIEMPO

1. ¿Cuánto tiempo (minutos) emplea usted en planificar sus clases de la semana?
2. ¿Cuánto tiempo (horas de clase) imparte usted por semana?
3. ¿Cuánto tiempo (minutos) emplea usted en corregir trabajos y pruebas de sus estudiantes a la semana?

Anexo B

Quito, 6 de julio de 2010

Por medio de la presente, autorizo a la Lcda. Ana María Galarza Raad a cumplir una encuesta con fines investigativos. La encuesta está encaminada hacia las creencias que tienen los maestros sobre su labor docente. La encuesta asegura mi honestidad al contestar las preguntas que en ella se realicen. La Lcda. Galarza por su parte se compromete a guardar el anonimato durante la ejecución de la misma.

Nombre: _____

Firma

LLENAR ESTA SECCION, SOLO SI DESEA:

Adicionalmente, es mi deseo continuar con un proceso de entrevistas personalizadas que se llevará a cabo durante el mes de agosto, 2010, para lo que adjunto mis teléfonos de contacto. La entrevista tendrá una duración de diez minutos aproximadamente y también asegura mi anonimato. Será de mi voluntad, el dejar de participar en cualquier momento.

Teléfonos de contacto: _____

