

Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

TRABAJO FIN DE GRADO

PERFIL DEL PROFESOR EFICAZ EN EDUCACIÓN INFANTIL Y AUTOEFICACIA INSTRUCCIONAL PERCIBIDA

Presentado por Marta Gutiérrez Martín para optar al
Grado de Educación Infantil por la Universidad de
Valladolid

Tutelado por:

Miguel Ángel Carbonero Martín

INDICE

1.- JUSTIFICACIÓN _____	Pág. 3
2.- EL PROFESOR EFICAZ EN LA ENSEÑANZA _____	Pág. 7
3.- LA PSICOLOGÍA COMO INSTRUCCIÓN _____	Pág. 11
4.- AUTOEFICACIA _____	Pág. 13
4.1. AUTOEFICACIA DOCENTE _____	Pág. 16
5.- ESTUDIO EMPÍRICO _____	Pág. 30
6.- RESULTADOS _____	Pág. 38
7.- DISCUSIÓN _____	Pág. 41
8.- CONCLUSIONES _____	Pág. 43
9.- BIBLIOGRAFÍA _____	Pág. 46
10.- ANEXOS _____	Pág. 48

PERFIL DEL PROFESOR EFICAZ EN EDUCACIÓN INFANTIL Y AUTOEFICACIA INSTRUCCIONAL PERCIBIDA

RESUMEN

En el curso de nuestras vidas, los seres humanos nos enfrentamos a un número infinito de decisiones, problemas, y desafíos. A pesar de las estadísticas que nos informan de los problemas emocionales y conductuales de las personas, la mayoría de la gente, la mayor de las veces, es capaz de decidir adecuadamente, resolver sus problemas, y superar sus retos. Una de las tareas más importantes para la psicología es comprender la manera en que los seres humanos se adaptan y logran superar sus retos cotidianos.

En el ambiente escolar, las teorías actuales que estudian el aprendizaje y la instrucción postulan que los estudiantes son buscadores y procesadores activos de información (Pintrich, Cross, Kozma, & McKeachie, 1986). Las investigaciones indican que las cogniciones de los estudiantes influyen en la instigación, dirección, fuerza y persistencia de sus conductas dirigidas al logro (Schunk, 1989b; Weinstein, 1989; Zimmerman, 1990).

Este trabajo tiene como propósito dar a conocer una visión general de la teoría de la autoeficacia de Albert Bandura (1977, 1986) y presentar, a su vez, algunos resultados de investigación que han utilizado dicha teoría para explicar la motivación y el aprovechamiento académico de los estudiantes. Durante la década pasada, la autoeficacia ha recibido una atención cada vez mayor en su aplicación a la investigación educativa, principalmente en el área de la motivación académica (Pintrich & Schunk, 1995)

PALABRAS CLAVE: seres humanos, autoeficacia, estudiantes, teorías.

1.- JUSTIFICACIÓN

"La educación es lo que sobrevive cuando has olvidado lo que has aprendido". (B F Skinner).

El objetivo principal de este proyecto es conocer los resultados del estudio que se ha realizado a través de unos cuestionarios para medir la autoeficacia docente en educación infantil, así mismo, saber cuál es el aprendizaje y la motivación en el contexto educativo.

En este trabajo he utilizado la Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida Docente en Educación Infantil (ECAD- EI).

El concepto de la autoeficacia elaborado por Bandura (1977 – 1986) se ha convertido en uno de los más estudiados en la última década. En este trabajo se describe brevemente la teoría de la autoeficacia, cómo se definen sus fuentes y sus dimensiones. De igual manera, se presentan algunos resultados de estudios que han aplicado este concepto para explicar el aprendizaje y la motivación en el contexto educativo.

Para la realización del Trabajo Fin de Grado (TFG), he tenido en cuenta los documentos en que se regula: la Memoria del Plan de estudios del Título de Grado en Maestra de Educación Infantil (versión 4ª, 2010); Guía docente de la asignatura Trabajo Fin de Grado (2012); BOCyL 32 de 15/02/2012, en el que se publica el Reglamento sobre la elaboración y evaluación del Trabajo Fin de Grado; así como, las recomendaciones del Comité de Grado de EI.

Pretendo mostrar que a lo largo de cuatro años de estudio he desarrollado las competencias que exige la Memoria del Título de Educación Infantil. Dichas competencias aparecen organizadas en la ORDEN ECI/3854/2007 de 27 de Diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Infantil. En este documento las competencias se dividen en generales y específicas.

Las competencias generales son las que están relacionadas con:

- Los propios conocimientos de una maestra de Educación Infantil como son las características del niño, conocimientos educativos y curriculares, conocimientos sobre la práctica educativa y sus fundamentos, etc.

- Las habilidades relacionadas con la práctica docente (planificación y valoración de buenas prácticas, análisis y reflexión crítica sobre la práctica, solución de problemas prácticos, recogida y análisis de datos, búsqueda de información, valoración de las teorías y prácticas educativas)
- Distintas técnicas de comunicación oral y escrita, utilizando los nuevos medios de comunicación y adaptándose a las diferentes situaciones y públicos; y habilidades interpersonales y de colaboración.
- Habilidades de aprendizaje autónomo que incluyen creatividad, la necesidad de exploración y descubrimiento innata en los/as niños/as, etc.
- Así mismo la maestra adquiere un compromiso ético con la sociedad y transmitirá a sus alumnos valores éticos, democráticos, como la igualdad, solidaridad, tesón, superación y esfuerzo.

Las competencias específicas del módulo del Prácticum y el TFG concretan las anteriormente citadas:

- Adquirir conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
- Ser capaces de aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- Tutorizar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.
- Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
- Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.

- Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que un centro pueda ofrecer.
- Ser capaces de regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de alumnos y alumnas de 0-3 años y de 3-6 años.
- Ser capaces de colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.
- Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en el alumnado.

Así pues, el objetivo central que me propongo en este TFG es mostrar un desarrollo aceptable de las mencionadas competencias, además de las que se relacionan específicamente con la temática seleccionada. Tengo en cuenta los criterios de evaluación que se especifican en el artículo 12 del Reglamento citado, tanto en lo que se refiere al documento escrito como a mi defensa oral.

Dentro de las modalidades que puede tener el TFG he escogido elaborar una propuesta de intervención educativa en la enseñanza de la competencia auto percibida docente, seleccionando la temática ofrecida por el Departamento de Psicología y como tutor al profesor del mismo Departamento, Miguel Ángel Carbonero Martín.

Este documento se organiza en las siguientes partes:

- Justificación. En este apartado intentaré mostrar la relevancia de la temática elegida, y mi interés por ello, relacionando mi trabajo con las competencias antes señaladas.
- Fundamentación teórica. Revisaré las principales fuentes bibliográficas en las que se apoya mi propuesta, intentando analizar y organizar los conocimientos disponibles y adecuados a la misma.
- Diseño de la propuesta.

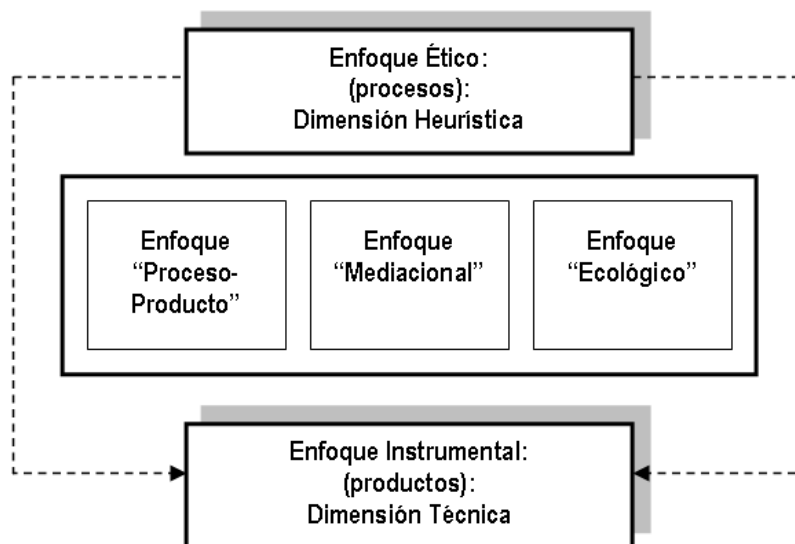
- Conclusiones: Reflexionaremos sobre la autoeficacia docente en Educación Infantil teniendo en cuenta la fundamentación teórica y los antecedentes.
- Anexos: modelo de Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida Docente en Educación Infantil (ECAD- EI).

2.- EL PROFESOR EFICAZ EN LA ENSEÑANZA

2.1.- ENFOQUES DE LA ENSEÑANZA

De cómo sea explicada, interpretada y concebida la vida dentro del aula se origina una determinada forma de actuación, por lo que no pueden separarse los *modelos de comprensión* (plano normativo/nomológico) y los *de intervención* (plano práctico/funcional). A continuación se explican de forma resumida múltiples concepciones o enfoques del acto didáctico.

Gimeno y Pérez (1998) perciben una serie de enfoques o perspectivas: unos hacen fuerza en el análisis de los factores instruccionales que el profesorado practica para que el alumnado aprenda (enfoque “proceso-producto”, “mediacional” y “ecológico”); otros, se centran en el análisis de la enseñanza en cuanto proceso, esto es, analizando su dinámica interna (como proceso –dimensión ética o heurística- y como producto – dimensión instrumental o técnica-). Dichos enfoques se representan en la siguiente imagen:



a) Enfoque proceso-producto:

Adquiere su mayor vigencia entre los años 1940-1960 (Lippit y White, 1943; Flanders, 1970; Rosenshine, 1971; Gage y Needles, 1989) y plantea la vida del aula como un espacio de relaciones entre el comportamiento observable del profesor, cuando enseña, y el rendimiento académico del alumnado. El concepto de enseñanza que subyace a este enfoque es simple: el comportamiento observable del profesorado es la variable más significativa y definitiva en la determinación del rendimiento académico del alumnado.

b) Enfoque mediacional.

La variable mediadora del alumnado y del profesorado es causante de los efectos de la vida en el aula. El aspecto más importante son sus procesos de socialización, los cuales van formando las creencias pedagógicas, las ideas y teorías implícitas sobre el alumnado, la enseñanza, el aprendizaje y la sociedad. Son esas creencias y concepciones y sus correspondientes hábitos de comportamiento los máximos responsables de la forma en que el profesorado actúa e interacciona en el espacio del aula.

La eficacia docente, desde la aplicación de esta perspectiva, se encuentra en el pensamiento del profesorado capaz de interpretar y diagnosticar cada situación singular y de elaborar, experimentar y evaluar estrategias de intervención docente.

c) Enfoque ecológico.

Desarrollado desde finales de los años 1970 (Doyle, 1977, 1981, 1990; Tikunoff, 1979; Bronfenbrenner, 1979; Pérez, 1983), presenta las siguientes características:

- Se propone captar las redes de influencias que configuran la vida real del aula.
- Se propone detectar los procesos cognitivos y las relaciones entre el medio ambiente y el comportamiento individual y colectivo, ya que el contexto físico y psicosocial imponen límites que impulsan a determinados comportamientos.
- La vida del aula se considera como un sistema social, abierto, de comunicación e intercambio entre diferentes subsistemas con los que establece relaciones.

Dentro de este enfoque ecológico se han desarrollado dos modelos: a) el modelo semántico-contextual de Tikunoff (1979), y b) el modelo ecológico de Doyle (1977).

El *modelo de Tikunoff* asume que la vida del aula es compleja y, únicamente, puede captarse toda su riqueza analizando tres tipos de variables:

- *Variables situacionales*, definen el clima físico y psicosocial donde se dan los intercambios educativos (objetivos y expectativas del grupo reflejados en la atmósfera de la clase y el marco de convivencia formado por la configuración del espacio, los roles y la organización, la estructura de actividades y distribución del tiempo).
- *Variables experienciales*, referidas a los modos de actuación que expresa el alumnado y el profesorado y a los significados.
- *Variables comunicativas*, relacionadas con los contenidos de los intercambios en el aula. Hay un *nivel intrapersonal* (proceso que incorpora nuevos contenidos y significados a la estructura cognitiva y afectiva del sujeto), un *nivel interpersonal* (intercambios entre los participantes en el aula) y un *nivel grupal* (mensajes que configuran el comportamiento del grupo con sus normas y pautas de interpretación y actuación).

El *modelo de Doyle* mantiene que la vida del aula está cargada de influjos interactivos y está condicionada por la existencia de dos subsistemas interdependientes: la *estructura de tareas académicas* y la *estructura social de participación*, ambas informadas por el carácter intencional y evaluador que adquieren todos los acontecimientos que en ellas se producen.

d) Enfoque instrumental o técnico

Desde esta perspectiva la enseñanza es un instrumento técnico al servicio de objetivos políticos definidos prioritariamente por exigencias económicas externas cuya calidad reside en la eficacia y economía de su consecución (Carr, 1989). La preocupación se centra en conseguir los objetivos de la forma más rápida y eficaz al menor coste posible.

La calidad de la enseñanza, en este caso, ha de referirse al grado de correspondencia entre los objetivos propuestos y los resultados obtenidos, o sea, al nivel de eficacia conseguido.

e) Enfoque ético o heurístico

La perspectiva o enfoque ético está preocupado, básicamente, por la calidad de los procesos considerados en sí mismos.

Elliott (1994), apoyándose en las aportaciones de Peters (1965), afirma que una acción es educativa no sólo por la producción de estados finales extrínsecos, sino también por las cualidades intrínsecas manifestadas al realizar la acción. Además, en la enseñanza no tiene sentido la diferenciación entre medios y fines, hechos y valores, puesto que los acontecimientos humanos están inevitablemente cargados de valores subjetivos y éstos condicionan el sentimiento, la conducta y el pensamiento de las personas.

Por último, la práctica didáctica se justifica en la medida en que facilita y promueve un proceso de trabajo e intercambio en el aula y en el centro, donde se fomenten valores educativos para la comunidad humana.

3.- LA PSICOLOGÍA COMO INSTRUCCIÓN

La psicología de la instrucción está orientada a comprender el aprendizaje de los alumnos en contextos específicos (formales) sobre materias curriculares concretas (lectura, escritura, matemáticas, física,...), desde el enfoque de la psicología cognitiva del procesamiento de información.

Se pretende hacer un análisis cognitivo de las tareas implicadas en el aprendizaje escolar, tratando con ello de comprender los procesos y mecanismos básicos que les subyacen. Además de pretender describir y explicar cómo se produce el aprendizaje y qué significa ser un experto en las diferentes áreas de contenido, la psicología de la instrucción está interesada en estudiar cómo mejorar esos procesos en función de las diferencias individuales que de forma sistemática se manifiestan entre los alumnos.

La Psicología de la Instrucción, cuyo fundamento podemos situar en la Psicología Cognitiva y la Psicología de la Educación, es de emergencia relativamente reciente. Se trata de una disciplina de marcado carácter científico y aplicado que se interesa por el estudio de los procesos instruccionales que tienen lugar en situaciones educativas formales, analizando, desde una perspectiva integrada, la triple interacción que se produce entre las condiciones intrapersonales e interpersonales del aprendizaje, los contenidos de aprendizaje y el contexto instruccional. Se centra, en particular, en el estudio de los procesos cognitivos y afectivo-motivacionales en los que se ven implicados los dos agentes principales del aprendizaje –profesor/a y alumno/a– en interacción con las áreas curriculares y las situaciones educativas concretas, con el propósito de describir, explicar y perfilar líneas de actuación que permitan mejorar dicho proceso.

La Psicología de la Instrucción trata de proporcionar, interesar y comprender los principios de la Psicología Cognitiva y en aplicarlos a la instrucción y al diseño curricular, una formación teórica y práctica que permita:

- Conocer y ser capaces de describir los procesos de desarrollo del conocimiento en las áreas curriculares básicas: lectura, escritura, matemáticas y ciencias.

- Reflexionar acerca de la realidad multidimensional del proceso educativo.

-Conocer algunos de los principales procedimientos de intervención sobre los procesos de asimilación de conocimientos en ámbitos educativos.

-Tomar decisiones informadas a fin de planificar y promover una instrucción cognitiva y metacognitiva eficaz.

-Construir un marco conceptual desde el que comprender, de modo integrado, las principales variables personales y contextuales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos específicos.

-Adquirir estrategias de trabajo y desarrollar actitudes de colaboración que permitan elaborar diseños instructivos orientados a favorecer en los estudiantes el aprendizaje autorregulado.

De este modo, tratamos de conjugar, por una parte, las bases teóricas en torno a los principales procesos y componentes del proceso de instrucción y, por otra, su traducción en aplicaciones prácticas en el aula y en otros marcos educativos. Se trata, en suma, de ofrecer una visión integrada del modo en que los educadores pueden diseñar entornos basados en principios que estimulen el desarrollo cognitivo, la reflexión y la autorregulación del aprendizaje.

4.- AUTOEFICACIA

La autoeficacia es uno de los conceptos más tratados últimamente desde la psicología social. A través de él, se ha pretendido explicar ciertas creencias, pautas y comportamientos humanos según factores afectivos, cognitivos y conductuales. El presente trabajo plantea un acercamiento a este concepto, caracterizándolo y distinguiéndolo de otros términos de significancia parecida, y contrastando las diferentes definiciones que se le han otorgado.

La percepción de autoeficacia influye sobre la conducta desarrollada en los diversos ámbitos mediante su incidencia sobre 4 procesos psicológicos:

- *Procesos cognitivos*: La percepción de autoeficacia influye sobre el modo en que el individuo anticipa y hace planes para su futuro. Es de esperar que las personas con confianza en sus recursos vean el futuro con mayor optimismo y se propongan metas más ambiciosas. Una vez que uno ha comenzado a realizar una actividad, el encontrarse con dificultades y posibles fracasos se percibirá, de nuevo, de manera diferente en función del grado de confianza que uno tiene en su capacidad para afrontar los problemas y dificultades. Aquellos con poca percepción de autoeficacia tenderán a percibir estos problemas como amenaza y confirmación de su incapacidad y potencialmente disminuirán el nivel de exigencias con que se habían planteado la actividad e incluso pueden llegar a abandonarla completamente.
- *Procesos motivacionales*: Las personas con mayor autoconfianza invierten mayor esfuerzo para lograr los objetivos que se han propuesto alcanzar y persisten más en este empeño, pese a los avatares por los que tenga que atravesar. La percepción de autoeficacia también condiciona el tipo de metas que uno se propone: el individuo auto eficaz se coloca metas más ambiciosas, tomando el grado en que las alcanza (o se acerca a ellas) como feedback diagnóstico de la propia capacidad. En este sentido, el grado de satisfacción o frustración por el logro o no de la meta, incide sobre el nivel motivacional de la conducta, por el logro en sí mismo de la meta, y también por lo que de confirmación o desconfirmación supone de la imagen que uno tiene de sí mismo. Un segundo elemento que influye en la motivación con que uno emprende

cualquier actividad, es la expectativa de los resultados que uno percibe puede reportarle tal actividad. Cabe esperar que uno se decida por las actividades que anticipa que reportarán mayores beneficios. La persistencia en la conducta y la cantidad de esfuerzo invertido en la misma, están condicionados por el modo en que uno interpreta las diversas contingencias (logros parciales y contratiempos) que van surgiendo en el curso de la misma. Una persona segura de sí misma, tenderá a interpretar el éxito como consecuencia típica de su capacidad y esfuerzo. Si fracasa, tenderá a pensar que no se ha esforzado lo suficiente, o no siguió la estrategia correcta. Una persona con poca confianza tenderá a hacer atribuciones internas, estables e incontrolables cuando fracasa, y externas, incontrolables y estables ("la tarea era muy fácil") o inestables ("he tenido mucha suerte") en caso de obtener éxito. La consecuencia esperable es que disminuya su nivel motivacional y abandone la tarea, si se repiten estas experiencias negativas.

- *Procesos afectivos*: La percepción de autoeficacia incide sobre el modo en que se reacciona a las dificultades y contratiempos que uno puede encontrar en el desarrollo de cualquier actividad. Una persona con poca autoeficacia tenderá a percibir mayor cantidad de amenaza en el ambiente, valorará más negativamente las posibles dificultades y sufrirá en mayor medida y con mayor intensidad, en consecuencia, la repercusión emocional negativa de este tipo de valoraciones. La disponibilidad de confianza en los recursos para hacer frente a las dificultades facilita de manera significativa la superación de situaciones de crisis y las posibilidades de adaptación a las nuevas circunstancias. La percepción de autoeficacia permite reducir los niveles de activación emocional negativa, al permitir al individuo frenar los disparadores más efectivos de la reacción afectiva negativa, cual es la presencia de pensamientos rumiativos (por ej. la reiteración de ideaciones relacionadas con frustraciones pasadas o con anticipaciones de acontecimientos negativos). Las personas que desconfían de su propia capacidad y recursos tienden a mantener activas este tipo de experiencias mucho más tiempo.

- *Procesos de selección:* La percepción de autoeficacia afecta decisivamente al tipo de decisiones que uno toma acerca del tipo de actividades a las que dedicarse, el tipo de orientación que desea dar a su vida, el tipo de entorno social en que desea vivir, etc. Estas decisiones, a su vez, están muy influenciadas por la percepción que uno tiene de sí mismo como con capacidad o no para hacer frente a los problemas y dificultades que puedan surgir en el desarrollo de estos proyectos que uno se ha trazado. Hay que tener siempre teniendo en cuenta que en cada decisión uno ha ido descartando opciones que podrían haberle llevado por derroteros vitales muy distintos; y estos descartes tal vez no se hayan hecho por falta de capacidad, sino por la percepción de que uno carecía de la misma o, al menos, se dudaba de ello. Esto es particularmente importante en momentos de crisis o de transición, por la mayor significación que tienen sobre el discurrir futuro de la vida del individuo.

4.1. AUTOEFICACIA DOCENTE

- Bandura

En los modelos hasta ahora propuestos los elementos cognitivo-emocionales estudiados han sido fundamentalmente las creencias en el Modelo de Creencias de Salud y las intenciones en el Modelo de la Acción Razonada; pero además, entre los elementos cognitivos facilitadores de un curso de acción relacionado con la salud, deben considerarse otras variables, como el control percibido sobre la conducta a seguir, o las creencias de las personas en sus propias capacidades para llevar a cabo una conducta con éxito. La investigación dentro del ámbito teórico del aprendizaje social cognitivo ha identificado otros componentes cognitivos que facilitan el proceso de cambio por su influencia en la formación de intenciones y en la autorregulación motivacional.

El marco teórico que acoge la investigación de la influencia de las expectativas en el proceso de adopción o de modificación de hábitos de conducta es la Teoría Social Cognitiva (Bandura 1986), según la cual la motivación y acción humanas están reguladas en gran medida por las creencias de control que implica tres tipos de expectativas. **a) Expectativas de situación-resultado**, en las que las consecuencias se producen por sucesos ambientales independientemente de la acción personal, **b) las expectativas de acción-resultado**, en las que el resultado sigue (o es consecuencia de la acción personal) y **c) la autoeficacia percibida**, referida a la confianza de la persona en sus capacidades para realizar los cursos de acción que se requieren para alcanzar un resultado deseado.

De estos tipos de expectativas, las que desempeñan un papel influyente en la adopción de conductas saludables, la eliminación de conductas nocivas y en el mantenimiento de dichos cambios son las expectativas de acción-resultado y las creencias de autoeficacia. Las expectativas de auto-eficacia influyen sobre la intención de modificar la conducta de riesgo, pero fundamentalmente sobre la cantidad de esfuerzo invertido para lograr la meta propuesta y persistir en la conducta adoptada, a pesar de las barreras que podrían debilitar la motivación.

La expectativa de autoeficacia o eficacia percibida es un determinante importante de la conducta que fomenta la salud por la influencia de dos niveles (Bandura 1999):

1. Como mediador cognitivo de la respuesta de estrés (la confianza de las personas en su capacidad para manejar los estresores a los que se enfrenta activan los sistemas biológicos que median la salud y la enfermedad).
2. En cuanto variables cognitivo-motivacionales que regulan el esfuerzo y la persistencia en los comportamientos elegidos (ejerce un control directo sobre los aspectos de la conducta modificable de la salud).

Los hábitos derivados del estilo de vida pueden favorecer o mermar la salud, lo que capacita a las personas para ejercer cierto control conductual sobre la calidad de su salud. Las creencias de eficacia influyen sobre todas las fases del cambio personal, tanto si contemplan la posibilidad de modificar sus hábitos de salud, si emplean la motivación y perseverancia necesaria para tener éxito en el caso de que decidan hacerlo, como si mantienen los cambios que han logrado.

En esta teoría se defiende, como constructo principal para realizar una conducta, la autoeficacia, tal que la relación entre el conocimiento y la acción estarán significativamente mediados por el pensamiento de autoeficacia. Las creencias que tiene la persona sobre la capacidad y autorregulación para poner en marcha dicha conducta serán decisivas. De esta manera, las personas estarán más motivadas si perciben que sus acciones pueden ser eficaces, esto es, si hay la convicción de que tienen capacidades personales que les permitan regular sus acciones. Bandura concede una gran importancia a este concepto, tal que, considera que influye a nivel cognitivo, afectivo y motivacional. Así, una alta autoeficacia percibida se relaciona con pensamientos y aspiraciones positivas acerca de realizar la conducta con éxito, menor estrés, ansiedad y percepción de amenaza, junto con una adecuada planificación del curso de acción y anticipación de buenos resultados.

La teoría de autoeficacia de Bandura ha sido considerada en distintas áreas y ocupa un lugar importante para la adopción de conductas de salud y prevención de riesgos. Así lo explica Bandura, que afirma que las creencias de eficacia afectan a la salud física al menos de dos maneras:

1. Una fuerte creencia sobre la habilidad para enfrentarse a determinados estresores reduce las creencias biológicas que pueden dañar la función del sistema inmune y por el contrario favorece una adecuada respuesta del mismo.
2. La autoeficacia determinará en gran medida si las personas consideran cambiar sus hábitos de salud y la adopción de conductas saludables nuevas, así como el nacimiento del cambio.

La necesidad de una explicación más exhaustiva de cómo la conducta humana está determinada por la interacción entre un conjunto de variables no observables y las relaciones entre la autoeficacia, las destrezas y la motivación son algunas de las críticas que se han hecho a la teoría de Bandura (Bretón, 2007).

Teoría de la autoeficacia

Bandura es considerado como uno de los teóricos más importantes del cognoscitismo. En 1977, con la publicación de su artículo "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change" (Autoeficacia: hacia una teoría unificada del cambio conductual), Bandura identificó un aspecto importante de la conducta humana: que las personas crean y desarrollan sus autopercepciones acerca de su capacidad, mismas que se convierten en los medios por los cuales siguen sus metas, y controlan lo que ellos son capaces de hacer para controlar, a su vez, su propio ambiente. Posteriormente, en 1986, Bandura publicó su libro *Social Foundations of Thought and Action* (Fundamentos sociales del pensamiento y la acción), obra en la que propone una teoría social-cognitiva que enfatiza el papel de los fenómenos autorreferenciales (lo que uno se dice a sí mismo) como el medio por el cual el hombre es capaz de actuar en su ambiente. Considera, además, que los individuos poseen un sistema interno propio que les capacitan para ejercer control sobre sus pensamientos, sentimientos, motivaciones y conductas. Este sistema interno propio proporciona a la persona un mecanismo de referencia que es la base de sobre la cual percibimos, regulamos y evaluamos nuestra conducta. De acuerdo con Bandura, la manera en que la gente interpreta los resultados de sus acciones proporciona información de, y altera, sus ambientes, así como a sus creencias personales, que a su vez proporcionan información acerca de, y alteran, su desempeño posterior. Esta tríada, conducta, ambiente - pensamientos, es la base de lo que él llamó determinismo recíproco. Es decir que entre conducta, ambiente y pensamiento existe

una interrelación recíproca que se observa en una mutua influencia. En general, Bandura estableció un punto de vista en el cual las creencias (pensamientos) que tienen las personas acerca de sí mismas son claves para el control y la competencia personal, en la que los individuos son vistos como productos y productores de su propio ambiente y de su propio sistema social. Por lo tanto, el hombre, visto desde esta perspectiva, no sólo reacciona a su ambiente, sino que es capaz de modificarlo al actuar proactivamente.

Para Bandura, el proceso de autorreflexión es tal que le permite a los individuos evaluar sus propias experiencias y procesos de pensamiento. De acuerdo con esto, lo que la gente sabe, las habilidades que posee, o lo que han logrado en su historia previa no siempre son buenos predictores de los logros futuros, debido a que las creencias que ellos sostienen acerca de sus capacidades influyen poderosamente en la manera en que ellos actúan. Con esto, Bandura afirma que la manera en que actúa la gente es producto de la mediación de sus creencias acerca de sus capacidades. A menudo éstas pueden ser mejores predictoras del comportamiento que por los resultados de sus actuaciones previas. Por supuesto, esto no quiere decir que la gente pueda realizar tareas que rebasen sus capacidades con sólo creer que lo pueden hacer, ya que se ha visto que para que se logre una competencia adecuada se requiere de la armonía, por un lado, de las creencias propias, y por el otro, de las habilidades y conocimientos que posean.

Entre las creencias propias (o de autorreferencia) que usan los individuos para controlar su ambiente están las creencias de autoeficacia (self-efficacy beliefs) Bandura (1977) define a la autoeficacia como " las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras". Dicho de un modo más simple, la autoeficacia se refiere a la confianza que tiene una persona de que tiene la capacidad para hacer las actividades que trata de hacer. Los juicios que la persona hace acerca de su autoeficacia son específicos de las tareas y las situaciones en que se involucran, y las personas las utilizan para referirse a algún tipo de meta o tarea a lograr. Zimmerman (1995) define la autoeficacia referida a la realización de las tareas propias de la escuela como "los juicios personales acerca de las capacidades para organizar y conductas que sirvan para obtener tipos determinados de desempeño escolar". En este sentido, la autoeficacia para la escuela es un concepto muy específico que se refiere a la evaluación que el estudiante hace con respecto a sus capacidades para realizar las actividades propias de la escuela.

Bandura (1986) hipotetizó que la autoeficacia afecta la elección de las actividades, el esfuerzo que se requiere para realizarlas, y la persistencia del individuo para su ejecución. De acuerdo con esto, un estudiante que tiene dudas acerca de sus capacidades de aprendizaje, posee una baja autoeficacia y probablemente evitará participar en las actividades que le sean asignadas. En cambio, un estudiante con alta autoeficacia se compromete más con las actividades que se le encomiendan y muestra un mayor involucramiento y persistencia, a pesar de las dificultades que se puedan encontrar.

El proceso por el cual el estudiante adquiere su autoeficacia es sencillo y bastante intuitivo: el estudiante se involucra en la realización de determinadas conductas (tareas), interpreta los resultados de las mismas, y utiliza esas interpretaciones para desarrollar sus creencias acerca de su capacidad para involucrarse en tareas semejantes en algún momento futuro, y actúa de acuerdo con las creencias formadas previamente. Por lo tanto, se puede decir que las creencias de autoeficacia son fuerzas críticas para el rendimiento académico.

De acuerdo con lo anterior, las creencias de autoeficacia afectan a la conducta humana de varias maneras: (a) influye en las elecciones que hacen los estudiantes y las conductas que realizan para seguirlas; (b) motiva al estudiante a realizar tareas en las cuales se siente competente y confiado, mientras que lo anima a evitar las tareas en las que no se siente de esa manera; (c) determina cuánto esfuerzo desplegará el estudiante para realizar la tarea, y (d) predice cuánto tiempo perseverará en su realización, y cómo se recuperará al enfrentarse a situaciones adversas.

Fuentes de la autoeficacia. Las creencias que las personas sostienen acerca de su autoeficacia es el producto de la interacción de cuatro fuentes principales (Bandura, 1986): (a) las experiencias anteriores; (b) la experiencia vicaria; (c) la persuasión verbal, y (d) los estados fisiológicos.

Las experiencias anteriores, particularmente el éxito o el fracaso, son la fuente principal de la autoeficacia y ejerce la mayor influencia sobre la conducta del individuo (Bandura, 1986). Dicho de una manera sencilla, las experiencias anteriores se refieren a que el individuo mide los efectos de sus acciones, y sus interpretaciones de estos efectos le ayudan a crear su autoeficacia con respecto a la acción realizada. De este modo, los resultados de sus acciones que se interpretan como exitosos aumentan su autoeficacia,

mientras que los resultados considerados como fracasos la disminuyen. Esta postura tiene implicaciones muy importantes para mejorar el desempeño académico de los estudiantes, de aquí se sigue que para incrementar el rendimiento del estudiante en la escuela, los esfuerzos de los maestros deberían dirigirse a la alteración de las creencias de autoeficacia de los estudiantes acerca de su propia dignidad o competencia como estudiantes. Para lograrlo, es necesario que los maestros diseñen estrategias de aprendizaje que permitan a los estudiantes adquirir confianza y competencia para realizar las actividades que son propias para la adquisición del aprendizaje.

Las experiencias vicarias (el aprendizaje por observación, modelamiento o imitación) influyen en las expectativas de autoeficacia del estudiante cuando éste observa la conducta de otros estudiantes, ve lo que son capaces de hacer, nota las consecuencias de su conducta, y luego usa esta información para formar sus propias expectativas acerca de su propia conducta y sus consecuencias. La fuerza de las experiencias vicarias depende de algunos factores como la semejanza entre el estudiante que observa y su modelo, el número y la variedad de modelos a la que se ve expuesto, la percepción del poder de ese modelo, y la similitud entre los problemas que afrontan el observador y el modelo. Aunque la influencia de esta fuente de autoeficacia es más débil que la anterior, es muy importante cuando el estudiante no está seguro acerca de sus propias capacidades, o cuando ha tenido una experiencia anterior muy limitada.

La tercera fuente de autoeficacia se refiere a la persuasión verbal (persuasión social). Es decir, el estudiante crea y desarrolla su autoeficacia como resultado de lo que le dicen sus maestros, padres y amigos/as. La retroalimentación positiva ("Tú puedes hacerlo", "Confío en que lo lograrás") por parte de ellos puede aumentar la autoeficacia del estudiante, pero este incremento puede ser sólo temporal, si los esfuerzos que realiza el estudiante para realizar sus tareas no llegan a tener el éxito esperado. La persuasión verbal influye menos en la creación y desarrollo de la autoeficacia que las dos fuentes anteriores. De acuerdo con Maddux (1995), la efectividad de la persuasión verbal depende de factores tales como qué tan experta, digna de confianza y atractiva es percibida la persona que trata de persuadir.

Por último, los estudiantes pueden recibir información relacionada con su autoeficacia a partir de las reacciones fisiológicas que éstos experimentan cuando se ven enfrentados a

la ejecución de determinadas tareas. Los estados fisiológicos tales como la ansiedad, el estrés, la fatiga, etc., ejercen alguna influencia sobre las cogniciones de los estudiantes, ya que sensaciones de ahogo, aumento del latido cardiaco, sudar, etc., se asocian con un desempeño pobre, o una percepción de incompetencia o de posible fracaso. Los estudiantes calibran su autoeficacia al observar su estado emocional cuando están contemplando la realización de alguna actividad.

La información que el estudiante recibe por medio de las fuentes ya mencionadas no influyen automáticamente en la propia autoeficacia del estudiante, sino que necesita ser apreciado cognitivamente (Bandura, 1986). Esto quiere decir, de acuerdo con Schunk (1995), que para apreciar su autoeficacia, el estudiante tiene que sopesar y combinar las percepciones que sostiene acerca de su capacidad, la dificultad de la tarea, la cantidad de esfuerzo implicado, la cantidad de ayuda externa recibida, el número y las características de las experiencias de éxito o de fracaso, la semejanza del modelo, y la credibilidad que tiene la persona que pretende persuadir.

Factores que afectan la autoeficacia. Cuan alta o baja sea la eficacia del estudiante depende de cómo éste se ve afectado por factores tales como (Schunk, 1995): (a) el establecimiento de metas; (b) el procesamiento de la información; (c) los modelos; (d) la retroalimentación, y (e) los premios.

El establecimiento de metas parece ser un proceso cognitivo importante que afecta los logros alcanzados (Bandura, 1988; Locke & Latham, 1990; Schunk, 1989b). Los estudiantes que establecen sus metas, o que aceptan metas a alcanzar pueden experimentar un sentido de autoeficacia para lograrlas y establecen así un compromiso para esforzarse en su logro. Se comprometen en actividades que consideran que les ayudará a lograr la meta definida: atender en clase, repetir la información que debe ser recordada, esforzarse y persistir. La autoeficacia se produce cuando el estudiante se da cuenta de que está logrando lo que se había propuesto, lo que le lleva a pensar que está convirtiéndose en una persona capaz (Elliot & Dweck, 1988). Es importante que el maestro retroalimente al estudiante acerca del progreso que está realizando para alcanzar su meta, ya que esto eleva la autoeficacia del estudiante. Una autoeficacia elevada sostiene la motivación y promueve el aprendizaje del estudiante (Schunk, 1995).

La investigación relacionada con el establecimiento de metas por parte del maestro para aumentar la autoeficacia ha mostrado que incrementa la autoeficacia (Bandura & Schunk, 1981; Schunk, 1983b). Asimismo, se ha encontrado un aumento positivo en la autoeficacia cuando es el propio estudiante el que establece su propia meta (Schunk, 1985).

La manera en que se procesa la información es otro de los factores que afectan a la autoeficacia del estudiante. Con respecto a este factor, los investigadores han dirigido sus esfuerzos a examinar cómo las demandas de procesamiento cognitivo del material de estudio influyen sobre la autoeficacia. Los estudiantes que creen que van a tener gran dificultad para comprender algún material de estudio son más aptos para experimentar niveles de autoeficacia más bajos, en comparación con aquéllos que se sienten capaces para manejar los procesos cognitivos que demanda el aprendizaje del material (Schunk, 1989b). Una mayor autoeficacia lleva al estudiante a realizar las actividades propias que consideran les llevará a aprender el material. Mientras los estudiantes están realizando la tarea, ellos están obteniendo información acerca de qué tan bien están aprendiendo. Percibir que están comprendiendo el material de estudio les aumenta su autoeficacia y su motivación.

Salomón (1984) encontró que el esfuerzo mental empleado en el aprendizaje de algún material se relaciona con la autoeficacia. Pidió a un grupo de niños que juzgaran su autoeficacia para aprender a partir de la televisión o de un texto. Observaron una película en la televisión, o leyeron un texto parecido, juzgaron la cantidad de esfuerzo mental necesario para aprender, y luego se les evaluó su aprendizaje acerca del contenido. Los estudiantes juzgaron que el esfuerzo mental fue mayor para el texto, y demostraron mayor rendimiento en la prueba de conocimientos a partir de la lectura del texto. Para la lectura del texto, la autoeficacia correlacionó positivamente con el esfuerzo mental percibido y con el rendimiento en la prueba; para la televisión, correlacionó negativamente.

Otros hallazgos importantes con respecto al procesamiento de la información y la autoeficacia son los de Pintrich y De Groot (1990), Zimmerman y Martinez-Pons (1990), Schunk y Gunn (1985), Graham y Harris (1989a, b), entre otros, cuyas

investigaciones dieron a conocer que la autoeficacia se correlaciona positivamente con el empleo de estrategias aprendizaje. Sus estudios apoyaron la idea de que enseñar a los estudiantes a usar estrategias de aprendizaje aumenta su autoeficacia y su aprovechamiento.

En lo que concierne a los efectos de la observación de modelos sobre la autoeficacia, la investigación ha encontrado que los modelos sí ejercen una influencia positiva sobre la autoeficacia y el rendimiento (Schunk, 1995). Zimmerman y Ringle (1981) encontraron que los niños que observaron a modelos con baja persistencia, pero con alta confianza, tuvieron puntuaciones más elevadas de autoeficacia que los niños que observaron a otros niños más pesimistas y que persistían más en la tarea. Asimismo, los resultados de la investigación muestran que la observación de modelos de iguales incrementa la autoeficacia y la habilidad en mayores grados, que cuando el niño observa al maestro como modelo o cuando carece de algunos modelos (Schunk, 1995).

Por su parte, Schunk (1989a) hizo la observación de que múltiples modelos promueven los resultados el empleo de múltiples. Estos resultados ayudan a aclarar el funcionamiento del modelamiento en el ambiente escolar. Sin embargo, se requiere de más información acerca del papel de la similitud percibida en los modelos como variable que afecta la autoeficacia.

El conocimiento de los resultados (retroalimentación) como efecto que influye para aumentar o disminuir la autoeficacia del estudiante ha sido avalado por los resultados de varios estudios (Schunk, 1989a, 1982, 1989b; Maddux, 1995). La retroalimentación que recibe el estudiante acerca de su desempeño en alguna tarea le permite conocer las causas que producen el éxito o fracaso en la realización de la misma. La motivación se mantiene, y la autoeficacia aumenta, cuando el estudiante puede asociar su éxito con el esfuerzo que ha hecho para lograrlo. Un ejemplo de esto se encuentra en Schunk (1992), quien halló que los niños que pudieron ligar sus logros anteriores con su esfuerzo (p. ej., “Has estado trabajando duro”) obtuvieron puntuaciones más elevadas de autoeficacia, motivación y habilidad, comparados con los niños a los que se les dijo que se beneficiarían en el futuro (“Necesitas trabajar duro”).

Dimensiones de la autoeficacia. Las creencias de autoeficacia no son características personales únicas e invariables, sino que varían a lo largo de tres dimensiones: (a) magnitud, (b) fuerza, y (c) generalidad.

La magnitud de la autoeficacia se refiere al número de pasos de creciente dificultad que la persona cree es capaz de superar. Por ejemplo, qué tan capaz se considera una persona para evitar comer cuando está en una situación relajada y lejos de la comida, en comparación cuando está ansiosa y enfrente de un delicioso manjar.

La fuerza de la autoeficacia se refiere a qué tan convencida y resuelta está una persona con respecto a que puede realizar alguna conducta determinada. Por ejemplo, un estudiante puede estar más convencido de que puede aprobar un examen comparado con otro que duda acerca de su éxito en el examen.

Finalmente, la generalidad de la autoeficacia es la medida en la que las experiencias de éxito o de fracaso al realizar alguna actividad pueden extenderse a otras conductas o contextos similares (Smith, 1989). Por ejemplo, si un estudiante puede controlar su ansiedad ante un examen confía en que lo podrá hacer en diferentes exámenes.

Zimmerman (1995) llama la atención con respecto a algunas propiedades que están implícitas en la medición de la autoeficacia. En primer lugar, la autoeficacia se refiere a los juicios que las personas hacen con respecto a sus propias capacidades para realizar determinadas tareas o actividades. En segundo lugar, las creencias que se tienen acerca de la propia eficacia están ligadas a diferentes campos de funcionamiento. Por ejemplo, la autoeficacia para las matemáticas son diferentes a las que se refieren al aprendizaje de la gramática. En tercer lugar, las medidas de la autoeficacia son dependientes del contexto en el que se da la tarea. Por ejemplo, los estudiantes pueden expresar tener una menor autoeficacia para aprender en situaciones de competencia que cuando el aprendizaje es más cooperativo. Una cuarta propiedad de las medidas de autoeficacia es su dependencia con respecto a un criterio referido a uno mismo. Por ejemplo, la evaluación de la autoeficacia de un estudiante trata de su confianza de poder hacer algo con respecto a sí mismo, y no en comparación del desempeño de sus compañeros. Finalmente, la autoeficacia se mide antes de que el estudiante realice alguna actividad propuesta.

Después de este breve recorrido por el concepto de autoeficacia y su uso en las actividades escolares, podemos decir que en la actualidad existe un gran número de investigaciones que se han enfocado al estudio de la autoeficacia como variable independiente que podría afectar a diversas manifestaciones de la conducta humana. Tal parece que los hallazgos con respecto a la autoeficacia como mediador para la motivación y el logro académico ha recibido un sustancial apoyo que necesita en el futuro del diseño de investigaciones adecuadas para conocer con más detalle las implicaciones de la autoeficacia como predictor del desarrollo de los estudiantes.

Para concluir, podríamos decir que es evidente que la revisión realizada se basó en estudios realizados en los Estados Unidos, en parte debido a que en nuestro país los estudios relativos al tema son muy escasos. El aporte de los estudios relativos a la autoeficacia podría convertirse en una herramienta más para los psicólogos, docentes y administradores educativos que estén interesados en colaborar en el mejoramiento del rendimiento y la motivación de los estudiantes.

- **J. B. Rotter**

El planteamiento de Rotter subraya el valor de los factores situacionales y el reforzamiento como elementos determinantes de la conducta, cuyo estudio se debe hacer dentro del marco de la interacción del individuo con el medio ambiente personalmente relevante.

Teoría del aprendizaje social de J. B. Rotter:

Para empezar, mencionar a Julián Rotter (1966) resulta imprescindible en el aporte a la conceptualización del sentimiento de autoeficacia. Si bien no aludió, ni tampoco describió, el constructo como tal, sus razonamientos fueron decisivos para dar forma a la teoría del aprendizaje social, a partir de la integración de las teorías del aprendizaje y personalidad (Pintrich y Schunk, 2006).

Así, fusionó el rol del conductismo en el reforzamiento del aprendizaje con los aspectos cognitivos de las personas (Aiken, 2003), siendo su objetivo principal conformar una teoría que explicara cómo las personas aprenden en contextos sociales.

No obstante, el constructo de Rotter que más interés ha originado en la teoría y práctica de la motivación, es del lugar o locus de control (LOC). El LOC es una expectativa generalizada y, como tal, se refiere al grado en que las consecuencias de las conductas corresponden a factores personales o factores externos (Cano, Rodríguez, García y Antuña, 2005). Es un rasgo relativamente estable e influyente acerca de las habilidades o capacidades que poseen las personas (Nevid, 2011).

Según es el comportamiento en un contexto social determinado, así será el lugar de control interno o externo que la persona tenga. Cabe destacar que, en comparación con la teoría socio-cognitiva, los comportamientos bajo la mirada del lugar de control reciben una influencia más discreta del medio y más separada de las personas (Takahashi, 2011). La internalidad o externalidad, como expectativa generalizada, actúa principalmente pronosticando e informando acerca de cómo las personas conciben y estructuran sus experiencias. A partir de esto Rotter (1966), estableció dos tipologías: LOC interno y LOC externo.

Así, cuando las personas tienen un lugar de control interno, asumen las responsabilidades de sus circunstancias, involucrándose en situaciones donde el éxito lo alcanzan por sus capacidades y esfuerzos. Por el contrario, las personas con un lugar de control externo, aceptan que su vida está controlada por personas o fuerzas externas y, por lo tanto, los logros o fracasos que puedan obtener los atribuyen al azar o a la suerte (Woolfolk, 2006).

Esta teoría plantea que los resultados que alcanzan las personas en diversos ámbitos del funcionamiento vital, están relacionados directamente con las expectativas y con el valor que le conceden a los posibles resultados de sus actos. De ahí que refuerzo y valoración sean alicientes a las conductas que ejecutan y a los resultados que obtienen; las diferencias resultan sustanciales entre aquellas personas que tienen una causalidad interna, y que actúan responsablemente moldeando el futuro, frente a aquellas con una

causalidad externa que dependen de los resultados de las circunstancias, y de la opinión de los demás.

Con motivo de esto surgió la primera línea de investigación acerca de la autoeficacia del profesor desde la teoría del aprendizaje social de Rotter (Brouwers y Tomic, 2003). Como ya señalábamos en líneas anteriores, Rotter nunca se refirió al constructo de autoeficacia como tal, pero sí podemos identificar que los cimientos de la teoría banduriana están basados en su propuesta. De hecho, Prieto (2007) indica que gran parte de los aspectos teóricos provienen de su constructo y que, además, la autoeficacia subyace como opinión específica del locus de control –interno o externo- en las conductas de las personas.

Análogamente, Henson, Kogan y Vacha-Haase confirman lo planteado al considerar que Rotter “con su teoría del locus control ha jugado un rol histórico importante en la conceptualización del constructo de eficacia del profesor”. Incluso Friedman y Kass (2002) dividen en dos áreas el estudio de la eficacia del profesor: una desde Rotter y otra desde Bandura. Algunos estudios llevados a cabo desde esta línea de investigación son los de Armor et al. (1976); Berman et al. (1977); Guskey (1981), y Rose y Medway (1981).

Dichos estudios consideraron que la eficacia del profesor está determinada por las habilidades o capacidades personales del docente para ejercer control sobre sus acciones. Los desempeños de los profesores con un lugar de control interno se entienden como la habilidad para hacerse responsable del fracaso o éxito de sus estudiantes, y por el contrario, los que mantienen un locus de control externo, consideran que el entorno tiene una mayor influencia en el aprendizaje de los estudiantes, más que sus competencias pedagógicas. Los primeros actuarían en consecuencia con sus conocimientos y acciones; los segundos, opuestamente, contemplarían el proceso de enseñanza.

A pesar de que el locus de control constituyó el arranque en los primeros esfuerzos por dar forma conceptual y metodológica a la eficacia del profesor, éste se ha demostrado que carece de impacto para poder predecir y mejorar los diversos aspectos del

funcionamiento pedagógico y estudiantil en los contextos educativos (Wolters y Daugherty, 2007; Zimmerman, 2000). En opinión de Frank Pajares, reconocido investigador en el campo de la autoeficacia, (entrevistado por Bembenutty, 2007), la causalidad interna o externa de los comportamientos de las personas actúa como factor de identificación y no de predicción, como sí lo hace el sentimiento de autoeficacia.

Este mismo problema se le atribuye a los instrumentos de medida desarrollados ya que pese a estos esfuerzos de medición, la principal debilidad es que se limitan únicamente a la identificación de la internalidad o externalidad (Zimmerman, 2000).

5.- ESTUDIO EMPÍRICO

El aula no es un escenario despersonalizado (Uría, 2001) es un grupo humano, donde sus miembros interaccionan de acuerdo a unos principios o funciones. Slavin (1994) identifica varios elementos de las interacciones que influyen en el rendimiento de los alumnos: la motivación, el fomento a la capacidad cognitiva, la capacidad de desarrollo, la capacidad práctica y la organización del aula. Aunque también es cierto que las experiencias anteriores tienen influencia en el aprendizaje. Los elementos que hacen posible mejores prácticas educativas en el aula (SEP, 2000), son aquellas en que las acciones están centradas en el aprendizaje, que tienen un ambiente cordial y activo entre profesores y alumnos, es donde el profesor está atento a las características sociales y de desarrollo de sus alumnos y brinda un trato adecuado a cada uno de los niños y jóvenes para garantizar que todos puedan obtener aprendizajes significativos. Los profesores pueden hacer la diferencia, los estudios realizados hasta ahora (Newton, 2001) puntualizan que la claridad de exposición, el entusiasmo y las habilidades de cuestionamiento tienen influencia en los resultados, un grupo de inspectores en Inglaterra y Escocia consideran que la efectividad de un nuevo profesor se define por su manejo de clase, la planificación, conocimientos del tema, entusiasmo, apariencia y flexibilidad. Cada profesor desarrolla su propio estilo para realizar su práctica docente (Álvarez, 1999), él organiza los contenidos que enseña y controla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados del primer estudio Internacional Comparativo en Lenguaje, Matemáticas y Factores Asociados, realizado en América Latina (UNESCO, 2000), tiene como interrogante para futuras investigaciones el análisis de las variables de la escuela y del aula, que parecen tener un efecto mayor sobre el rendimiento que las de los niveles macro, además de las variables de proceso que explican un alto porcentaje de la varianza en los análisis realizados. En la variable Clima de Aula recomiendan analizar desde la perspectiva de los alumnos, así como de los profesores y directivos. En México aunque se conocen casos aislados de profesores que reúnen ciertas características que les permiten lograr altos rendimientos en el aprendizaje de la lectura y las matemáticas (Álvarez, 1999), existen pocas investigaciones (Álvarez e tal., 1998) enfocadas a la valoración de profesores, que permitan definir qué factores son los que

influyen su práctica educativa, tal vez esto es debido a las características contextuales en las que los procesos educativos se desarrollan.

Los múltiples estudios realizados por los especialistas los ha llevado a afirmar que los resultados obtenidos en el análisis de la eficacia docente no son transferibles a otros contextos, es por ello que en México es cada vez más apremiante conocer aspectos específicos de la realidad de las prácticas de los profesores y plantear opciones y perspectivas críticas que permitan guiar los procesos educativos, por ello en este estudio intentaremos dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

El objetivo general será:

- Identificar y valorar la importancia de las características personales y los tipos de práctica docente que evidencian los profesores en función del rendimiento en sus alumnos, a partir de un Modelo definido con la teoría existente sobre Eficacia Docente.

Y los objetivos específicos los siguientes:

1. Establecer la influencia de las características personales de los profesores sobre su práctica docente.
2. Identificar las variables que influyen en la eficacia docente, mediante el análisis exploratorio de los datos.
3. Analizar las diferencias o similitudes entre los profesores de Centros Educativos Rurales y Urbanos.

➤ Hipótesis

H1. La forma en que los profesores organizan el aprendizaje en el aula influye en el aprovechamiento de los alumnos.

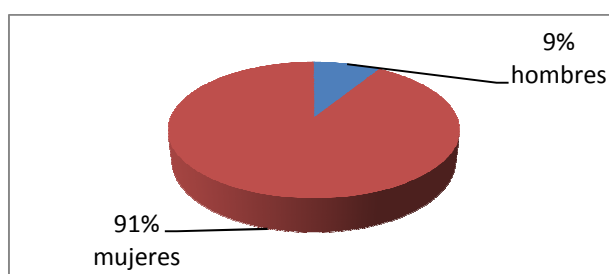
H2. Las características personales de los profesores influyen en su práctica docente.

H3. La actuación de los profesores favorece el logro de mejores rendimientos académicos.

METODOLOGÍA

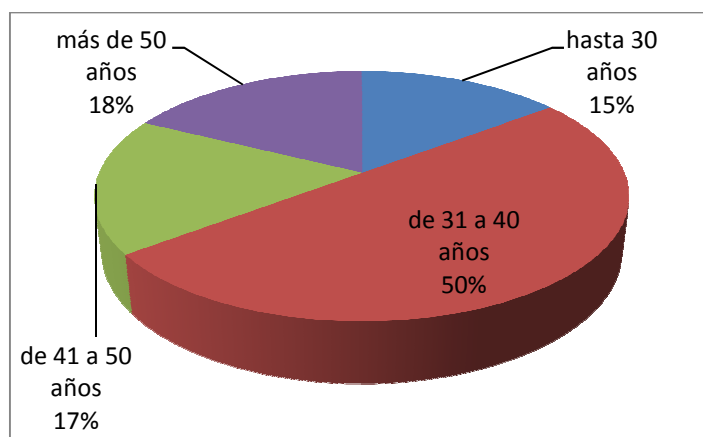
PARTICIPANTES

La muestra de este estudio ha contado con la participación de 102 docentes de toda la geografía española. Se trata de maestros/as que imparten su docencia en aulas de Educación Infantil, que entran dentro del aula teniendo contacto con todo el grupo-clase, por tanto han contestado a los cuestionarios tanto tutores como especialistas. Los detalles de la muestra se detallan continuación:

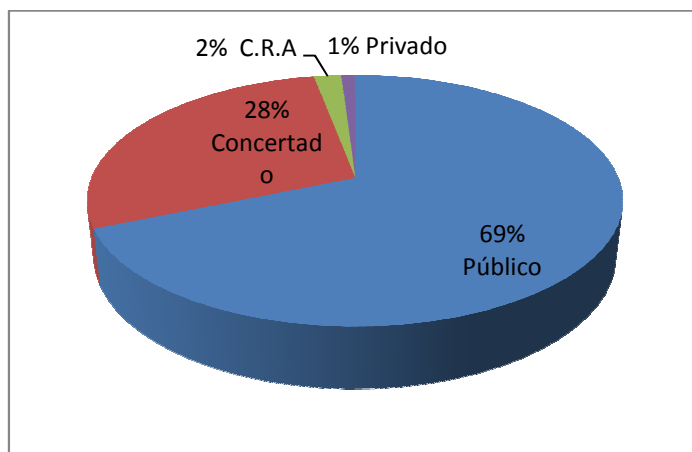


La muestra cuenta con la presencia de un 9% de hombres, siendo un porcentaje alto teniendo en cuenta la media de los hombres docentes que tienen relación con esta etapa educativa. Existe una presencia más alta en las etapas educativas de más nivel.

Otro de los factores que se ha tenido en cuenta en este estudio es la edad de los docentes que han contestado los cuestionarios, siendo el mayor porcentaje el de 50% representando a los participantes entre 31 y 40 años. Y nos encontramos con el porcentaje más bajo, el de 15%, donde se encuentra la presencia de la muestra más joven, aquellos que tienen menos de 30 años.

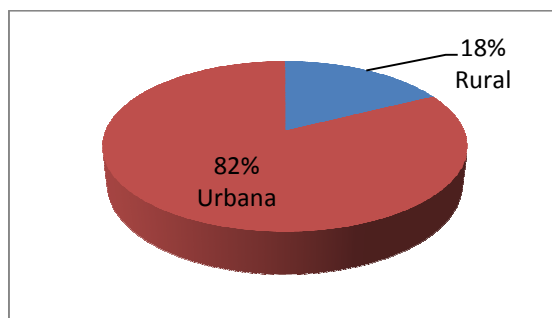


También se ha preguntado acerca del tipo de centros donde realizan la labor docente estos/as maestros/as, siendo las opciones entre: público (C.E.I.P, C.R.A, C.E.O y multinivel) concertado y privado. La gráfica expone que, la mayoría de la muestra ejerce la docencia en centros públicos (C.E.I.P), con un 69% de la muestra.

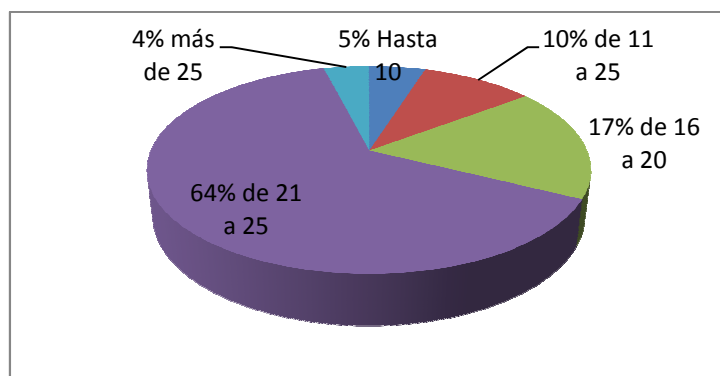


El siguiente tipo de centros más representados en la muestra de este estudio viene dado por un porcentaje del 28%, y se tratan de centros concertados. Finalmente, el resto de la muestra viene representada por Centros Rurales Agrupados, con una representación del 2%; y un 1% de la muestra representa a un centro privado. Por tanto se puede decir que es una muestra bastante representativa de la realidad de la población escolar Española, donde la mayoría de los docentes y de los alumnos pasan sus jornadas en centros educativos públicos, seguidos de los centros concertados (no se especifica si son religiosos o laicos).

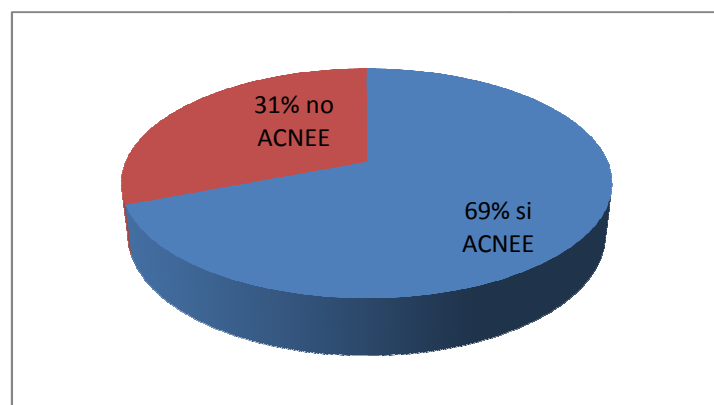
Otro rasgo que se ha analizado de la muestra es la localidad de los centros educativos. Encontrándose la mayoría (con un 82%) en zonas urbanas. Y el resto se encuentran localizados en zonas rurales, con el 18% de las encuestas. Por tanto se sigue viendo reflejada, en general, la población española.



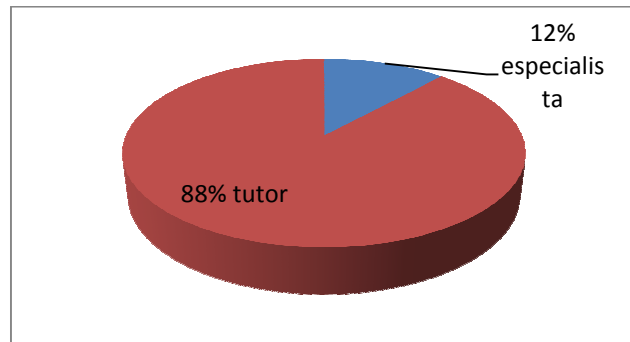
Si se observan las ratios de las aulas, que han mostrado las personas que han contestado los cuestionarios se puede ver que la mayoría de las aulas tienen una ratio de 21 a 25 alumnos (con un 64% de la muestra). Y con un 5%, las aulas que tienen menos de 10 alumnos. Esto puede responder, otra vez un a un pequeño reflejo de lo que es la sociedad española en las aulas. Siendo la mayoría, las aulas que cumplen la ratio establecida por ley. Además es bastante probable, que los porcentajes menores de estas características se correspondan con las aulas con menos ratio (menos de 10 alumnos) que son los Centros Rurales Agrupados (C.R.A).



Otro de los aspectos que llama la atención de los resultados, es el porcentaje de aulas que no tienen Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE), que es de un 31%. Y esto se puede deber al hecho de que muchos de los alumnos que son diagnosticados como ACNEE, en la etapa de Educación Infantil aun no han identificado. Por tanto es bastante probable que haya tantas aulas sin necesidades educativas. Además, al haber un porcentaje de centros concertados y privados, puede que hayan alterado la respuesta para mejorar la imagen, aunque los cuestionarios asegurasen la anonimidad de estos.



Finalmente está la distribución de la muestra entre tutores y especialistas. Donde se puede observar que hay un porcentaje bastante equilibrado. Por un lado está el porcentaje mayor, que pertenece al grupo de los tutores, con un 56% de la muestra. Y, por el otro, se puede ver que un 44% de los participantes son especialistas que entran en el aula para impartir su especialidad, entre ellas se pueden encontrar maestros AyL, de música, de PT, lengua extranjera, religión...



INSTRUMENTOS

Para realizar este estudio experimental he usado dos cuestionarios:

-CUESTIONARIO “ECAD-EI”: (Valdivieso, et al. 2013): es un cuestionario que mide las competencias autopercebidas de los docentes. Lo que pretende analizar esta herramienta es el Estilo de Enseñanza que tienen los docentes de Educación Infantil. El cuestionario está formado por 58 ítems, tipo LIKERT, la escala de valoración va del 1 al 5. Siendo 1, el grado de mayor desacuerdo y el 5 totalmente de acuerdo con el ítem indicado. La fiabilidad de la escala es alta. Se ha medido a través del α de Cronbach. Las puntuaciones obtenidas hacen de este cuestionario una herramienta válida y fiable para medir las competencias del profesorado de Educación Infantil, así como poder identificar los Estilos de Enseñanza de esta etapa. Los ítems evalúan tres factores diferentes de los Estilos de Enseñanza, aunque en el cuestionario se presentan de forma desordenada, con el objetivo de evitar la identificación de estos factores por parte de los participantes:

- *Socioemocional*: está formado por 8 variables: adaptación comunicativa, sensibilidad comunicativa, convivencia, empatía, mediación, implicación afectiva, dinamización grupal y autoeficacia.
- *Comunicativo-relacional*: que contiene 6 variables: liderazgo ejecutivo, resolución de conflictos, comunicación no verbal, asertividad, comunicación paraverbal y liderazgo afectivo.
- *Instruccional*: planificación y adaptación de nuevas situaciones y control instruccional.

APLICACIÓN DE LA MUESTRA

La muestra de este trabajo está compuesta por 102 docentes de Educación Infantil, tanto tutores como especialistas.

Los colegios se encuentran distribuidos a lo largo de la geografía Española, siendo la mayoría de Valladolid, Cataluña, Zamora y León. Los participantes han sido elegidos por medio de un muestreo no probabilístico ya que no se ha buscado cierta representatividad, sino que se han analizado todos los cuestionarios de las personas que han participado voluntariamente.

La manera de distribuir los cuestionarios ha sido mediante la entrega en mano a docentes que ejercen en la etapa seleccionada. Estos, a su vez, eran informados de las consignas para cumplimentar los cuestionarios y los distribuían entre sus compañeros de los centros. Posteriormente los test eran devueltos, una vez todos los cuestionarios del centro habían sido rellenados. Otro método, ha sido presentarse en persona en el centro educativo, así como la distribución a través de compañeros, aprovechando el período de prácticas.

Finalmente, en las regiones que se encontraban a más distancia, los cuestionarios eran enviados por medio del e-mail, con instrucciones para cumplimentar los cuestionarios; una vez cumplimentados, eran enviados a través de Correos. Para agilizar las cosas, fue dada una fecha como límite de plazo.

Una vez recopilados todos los cuestionarios, fueron mezclados para dificultar la identificación de los participantes. A continuación, los datos han sido tabulados, usando el programa Microsoft Office Excel 2007, para facilitar el manejo y la realización de análisis de los datos. En la introducción de datos, ha habido dos formas de etiquetar las variables. Por una parte, los datos de los participantes han sido incluidos con una etiqueta tipo nominal (poniendo los nombres de los datos, por ejemplo: mujeres /hombres, rural/urbana). El resto de ítems eran introducidos, con etiquetas numéricas, correspondientes a la respuesta que los participantes, y según el cuestionario. Es decir, que en el caso del primer cuestionario, las respuestas iban del 1 al 5, y en el segundo caso podían ir del 1 al 7. El objetivo de estas tabulaciones, era facilitar el análisis estadístico de los resultados.

6.- RESULTADOS

Los primeros análisis de los resultados, van a ser los resultados del cuestionario ECAD-EI, que evalúa la eficacia docente y autoeficacia percibida. Los resultados de los estadísticos descriptivos, han sido agrupados en las tres dimensiones: eficacia en estrategias de enseñanza, eficacia en gestión de aula y eficacia de la participación del estudiante.

Correlaciones

		Convi vencia	Em patía	Adapta ción Comun icativa	Sensibi lidad Comun icativa	Medi ación	Implic ación Afecti va	Dinami zación Grupal	Autoef icacia	Factor Socioem ocional	Comuni cación No Verbal	Aserti vidad
Eficacia en estrategias de enseñanza	Coeficiente de correlación	,370*	,081	,559**	,502**	,603**	,500**	,552**	,594**	,547**	,428*	,263
	Sig. (bilateral)	,031	,650	,001	,002	,000	,003	,001	,000	,001	,012	,132
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34

Voy a centrarme en cada uno de los ítems agrupados en los diferentes cuestionarios. La eficacia en estrategias de enseñanza tiene una correlación significativa al 99% con adaptación y sensibilidad comunicativa, mediación, implicación afectiva, dinamización grupal, autoeficacia y factor socioemocional; así como, una correlación significativa al 95% con comunicación no verbal y convivencia. Vemos en la tabla de eficacia en estrategias de enseñanza que no se aprecia ninguna correlación con la empatía y la asertividad, esto puede deberse a que no hay vinculación entre ambos factores.

Correlaciones

	Conv ivenc ia	Em pat ía	Adapt ación Comu nicati va	Sensib ilidad Comu nicati va	Med iació n	Impli cació n Afect iva	Dina mizaci ón Grupa l	Auto eficac ia	Factor Socioe mocion al	Comu nicaci ón No Verbal	Asert ivida d	
Efi cac ia en ges tió n del aul a	Coef icien te de corre lació n	- 0	,546**	,420*	,478**	,434*	,387*	,484**	,436*	,472**	,315	
	Sig. (bilat eral)	,241	,914	,001	,015	,005	,012	,026	,004	,011	,006	,074
	N	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	

La eficacia en gestión de aula correlaciona significativamente al 99% con adaptación comunicativa, mediación, autoeficacia y comunicación no verbal; mientras que sensibilidad comunicativa, implicación afectiva, dinamización grupal y factor socioemocional correlacionan al 95%.

Correlaciones

	Convivencia	Empatía	Adaptación Comunicativa	Sensibilidad Comunicativa	Mediación	Implicación Afectiva	Dinamización Grupal	Autoeficacia	Factor Socioemocional	Comunicación No Verbal	Aserividad	
Eficacia de la participación del estudiante	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral)	,359*	,096	,387*	,430*	,489**	,329	,572**	,508*	,498**	,382*	,337
		,037	,588	,024	,011	,003	,057	,000	,002	,003	,026	,052
N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34

La eficacia de la participación del estudiante correlaciona significativamente al 0,01 con mediación, dinamización grupal, autoeficacia y factor socioemocional; de otra manera, correlaciona significativamente al 0,05% con la convivencia, adaptación comunicativa y comunicación no verbal.

7.- DISCUSIÓN

El objetivo principal de este Trabajo Fin de Grado es, conocer los resultados del estudio que se ha realizado a través de unos cuestionarios para medir la autoeficacia docente en educación infantil, así mismo, saber cuál es el aprendizaje y la motivación en el contexto educativo.

He utilizado la Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida Docente en Educación Infantil (ECAD- EI).

El concepto de la autoeficacia elaborado por Bandura (1977 – 1986) se ha convertido en uno de los más estudiados en la última década. En este trabajo se describe brevemente la teoría de la autoeficacia, cómo se definen sus fuentes y sus dimensiones. De igual manera, se presentan algunos resultados de estudios que han aplicado este concepto para explicar el aprendizaje y la motivación en el contexto educativo.

Para la realización del Trabajo Fin de Grado (TFG), he tenido en cuenta los documentos en que se regula: la Memoria del Plan de estudios del Título de Grado en Maestra de Educación Infantil (versión 4ª, 2010); Guía docente de la asignatura Trabajo Fin de Grado (2012); BOCyL 32 de 15/02/2012, en el que se publica el Reglamento sobre la elaboración y evaluación del Trabajo Fin de Grado; así como, las recomendaciones del Comité de Grado de EI.

Pretendo mostrar que a lo largo de cuatro años de estudio he desarrollado las competencias que exige la Memoria del Título de Educación Infantil. Dichas competencias aparecen organizadas en la ORDEN ECI/3854/2007 de 27 de Diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Infantil.

En este trabajo, se diferencian evidencias empíricas entre los vínculos que existen en las distintas agrupaciones que hemos hecho en los cuestionarios: eficacia en estrategias de enseñanza, eficacia en gestión de aula y eficacia de la participación del estudiante.

Con la aplicación de un proyecto de investigación como ha sido el Trabajo Fin de Grado, se desarrollan nuevos conceptos y teorías, que llevan a la producción de nuevos supuestos e ideas, así como interrogantes para futuras investigaciones.

¿Qué profesores/as son más eficaces? ¿Qué método utilizan para serlo? ¿Tienen que ver los factores agrupados en los cuestionarios de ECAD-EI?

Este trabajo nos ha llevado a preguntarnos diversas cuestiones que con la propuesta de investigación hemos tenido respuesta. He observado y he llegado a ver después de contrastar los diferentes resultados de los análisis de los cuestionarios que, los/as profesores/as más eficaces son aquellos que están vinculados y hacen mayor hincapié en:

- Las estrategias de enseñanza, las cuales son: adaptación y sensibilidad comunicativa, mediación, implicación afectiva, dinamización grupal, autoeficacia, los factores socio-emocionales, liderazgo ejecutivo, resolución de conflictos, liderazgo afectivo, factor comunicativo-relacional, planificación de nuevas situaciones y por último, el factor instruccional.
- La eficacia en gestión del aula: adaptación comunicativa, mediación, autoeficacia, factores socio-emocionales y liderazgo afectivo.
- La eficacia de la participación del estudiante: mediación, dinamización grupal, autoeficacia, factor socio-emocional, control y factor instruccional y planificación.

8.- CONCLUSIONES

El objetivo principal de este proyecto ha sido conocer los resultados del estudio que se ha realizado a través de unos cuestionarios para medir la autoeficacia docente en educación infantil, así mismo, saber cuál es el aprendizaje y la motivación en el contexto educativo.

En este trabajo he utilizado la Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida Docente en Educación Infantil (ECAD- EI).

El concepto de la autoeficacia elaborado por Bandura (1977 – 1986) se ha convertido en uno de los más estudiados en la última década. En este trabajo se ha descrito brevemente la teoría de la autoeficacia, cómo se definen sus fuentes y sus dimensiones. De igual manera, se han presentado algunos resultados de estudios que han aplicado este concepto para explicar el aprendizaje y la motivación en el contexto educativo.

La etapa de Educación Infantil se caracteriza por ser una etapa clave y esencial en los niños, donde se trabaja la autonomía personal, normas, valores...

Los docentes que han respondido en el cuestionario se ven bastante capacitados para realizar tareas como la resolución de conflictos o la planificación de los contenidos con las metas a conseguir, las respuestas han sido bastante heterogéneas, existen diferentes opiniones en torno a los diversos estilos de enseñanza.

La mayoría de las respuestas tienen un grado de bastante acuerdo para los docentes, ninguno/a de ellos/as han respondido por debajo de 3, eso quiere decir, que gran parte de ellos están de acuerdo y se ven reflejados en los diferentes ítems del cuestionario.

Han tenido su propia personalidad e identidad ya que han respondido lo que han creído más conveniente y no teniendo las mismas respuestas. Existen tantas formas de enseñar como docentes hay en el mundo, como dice el dicho popular: “cada maestrillo tiene su librillo”. Aunque, para cumplir el objetivo principal de esta profesión, formar a los más pequeños para que puedan desarrollarse de una forma completa en la sociedad actual; es necesario observar qué prácticas docentes son las más efectivas y completas para el alumnado.

Es algo que se puede experimentar y descubrir en los nuevos planes de estudio, con el Prácticum, te permite ver de cerca la realidad del aula, día a día, en lo que aprendes de forma constante y enfatizas todo aquello que has estudiado anteriormente.

Se observan diferentes docentes y el alumno puede valorar los aspectos positivos y negativos de cada uno de ellos, para la visión futura de su ejercicio docente es una profesión en la que tiene importancia la figura del mismo como una persona completa.

La personalidad va a ejercer influencia sobre su Estilo de Enseñanza, y por tanto van a influenciar a los alumnos en su desarrollo. ¿Cómo va a aprender un alumno/a a afrontar dificultades, si el docente se pone nervioso a la mínima irregularidad? En unos momentos, en que la experiencia, no se cuestiona como herramienta fundamental en el proceso de aprendizaje; no se puede pretender que el alumnado aprenda a desarrollar sus capacidades emocionales, explicándolas únicamente de un modo teórico. Y eso, se verá mucho más claro en la etapa de Educación Infantil, donde todos los conocimientos se imparten de una forma más globalizada.

Así pues, en una sociedad en la que cada vez se le pide más a los docentes, mientras que su consideración va disminuyendo, es necesario que éstos estén preparados para afrontar todas las situaciones posibles, con control (dejándose afectar lo necesario). Con conocimientos acerca de las materias que tiene que impartir, no basta.

Los docentes han de tener una formación completa, para tener suficientes recursos para solucionar los imprevistos que vayan surgiendo a lo largo de la experiencia profesional. Además, tienen que desarrollar inquietudes para buscar soluciones, y defender la profesión ante la sociedad.

Para la mí la realización de este Trabajo de Fin de Grado ha contribuido a mi crecimiento como persona, y a completar mi formación inicial como docente. Me ha ayudado a superar algunas limitaciones que yo tenía como estudiante, y me ha servido para valorar más la importancia de mi desarrollo completo como persona en mi futura profesión como docente. Espero haber reflejado la importancia de estos contenidos en este trabajo.

Este trabajo nos ha llevado a preguntarnos diversas cuestiones que con la propuesta de investigación hemos tenido respuesta. He observado y he llegado a ver después de contrastar los diferentes resultados de los análisis de los cuestionarios que, los/as profesores/as más eficaces son aquellos que están vinculados y hacen mayor hincapié en:

- Las estrategias de enseñanza, las cuales son: adaptación y sensibilidad comunicativa, mediación, implicación afectiva, dinamización grupal, autoeficacia, los factores socio-emocionales, liderazgo ejecutivo, resolución de conflictos, liderazgo afectivo, factor comunicativo-relacional, planificación de nuevas situaciones y por último, el factor instruccional.
- La eficacia en gestión del aula: adaptación comunicativa, mediación, autoeficacia, factores socio-emocionales y liderazgo afectivo.
- La eficacia de la participación del estudiante: mediación, dinamización grupal, autoeficacia, factor socio-emocional, control y factor instruccional y planificación.

Y, que las hipótesis señaladas antes de la investigación han concluido el proyecto afirmando que:

- ✓ La forma en que los profesores organizan el aprendizaje en el aula influye en el aprovechamiento de los alumnos.
- ✓ Las características personales de los profesores influyen en su práctica docente.
- ✓ La actuación de los profesores favorece el logro de mejores rendimientos académicos.

Un miedo bastante importante que tenía era realizar una investigación sola, sin compañeros de clase que me ayudaran, y he podido comprobar que soy capaz.

Además, me ha servido como repaso de muchos contenidos vistos en la carrera pero que habían quedado en el olvido.

Finalmente, valoro mucho el acompañamiento de mi tutor académico, que ha estado siempre disponible, ayudándome y calmando mis inquietudes. Además de orientarme en los caminos que debía tomar en todo momento.

7.- BIBLIOGRAFÍA

http://www4.ujaen.es/~mtlechuga/psi_ins.html (Consulta: 3 de Febrero de 2014)

http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,8050703,93_20551135&_dad=portal&_sc_hema=PORTAL&idAsignatura=01474099&idPrograma=-1

ALONSO, J. (1998). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Aula XXI

BELTRÁN, J., GENOVAR, C. (1998). *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.

BELTRÁN, J., GENOVAR, C. (1999). *Psicología de la instrucción II. Áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.

BRUER, J. T. (1995). *Escuelas para pensar. Una ciencia de aprendizaje en el aula*. Madrid: MEC/Paidós Ediciones

COLL, C. (2000). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. HORSORI.

COLL, C., MARTÁN, E., MAURI, T., MIRAS, M., ONRUBIA, M., SOLÉ, I., y ZABALA, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

COLL, C. (1999). *Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori.

COVARRUBIAS APABLAZA, C. G., MENDOZA LIRA, M. (2013). *La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de chicle*. Estudios hemisféricos y polares. 2, 107-123.

ESCORIZA, J. (1996). *Psicología de la instrucción*. EDICIONES UNIVERSITARIAS DE BARCELONA, S.L. (EUB).

GARCÍA SÁNCHEZ (2000). *De la Psicología de la Instrucción a las necesidades curriculares*. Barcelona: Oikos-Tan.

GONZÁLEZ CABANACH, R., BARCA, A., ESCORIZA, J. y GONZÁLEZ PIENDA, J. (1996). *Psicología de la Instrucción* (vol. 1 a 5). Barcelona: EUB

HERNÁNDEZ, P. (1999). *Psicología de la educación: corrientes actuales y teorías aplicadas*. México [etc.]: Trillas, cop. 1991

MAYER, R. (2002). *Psicología de la educación: el aprendizaje en las áreas de conocimiento*. Madrid: Pearson Educación, S. A.

MAYER, R. (2004). *Psicología de la educación (vol.II): enseñar para un aprendizaje significativo*. Madrid: Pearson Educación, S. A.

MAYER, R. (2000). *Psicología de la Educación. El aprendizaje en las Áreas de Conocimiento*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

MONEREO, C. (2000). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor.

POZO, I. (2000). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

POZO, J. I.(2008) *Aprendices y maestros*. Alianza Editorial, S. A.

STONES, E. (1972). *Psicología de la educación: aprendizaje y enseñanza: textos básicos*. Madrid: Morata, D.L. 1972

9. ANEXOS

ECAD-EI

Herramienta diseñada y validada para la operativización de los Estilos de Enseñanza en la Educación

Con la finalidad de conocer algunas habilidades moduladoras del estilo de docencia en la Educación, solicitamos conteste, de forma anónima, las cuestiones que se formulan a continuación. Una vez analizados y tabulados los datos, los cuestionarios serán destruidos.

Agradecemos de antemano su colaboración.

Algunos datos de interés sobre Ud.:

- a) Fecha de cumplimentación de esta Escala:
- b) Centro Docente al que pertenece:..... Localidad:.....
- c) Experiencia Docente en general: años. Experiencia docente en este centro: años.
- d) Sexo: Hombre Mujer
- e) Edad: hasta 30 años de 31 a 40 de 41 a 50 más de 50
- f) Tipo de Centro: Público Concertado Privado
 C.E.I.P. C.R.A. C.E.O. Multinivel.
- g) Tipo de Residencia del Centro Escolar: Urbana Rural
- h) Tipo de Residencia de Ud.: Urbana Rural
- i) Número de alumnos/as en clase: hasta 10. De 11 a 15. De 16 a 20. De 21 a 25. Más de 25.
- j) Docencia en: 1º E.I. 2º E.I. 3º E.I.
- k) Existencia de Alumnado con Necesidades Educativas Específicas (ACNEE, ANCE, NEL, otros): Sí. No.
- l) Con funciones de docencia como: Tutor/a
- Especialista:
- E. Física. Música Lengua Extranjera Religión
- Apoyo PT Apoyo E. Compensatoria Apoyo AL

		Grado de Acuerdo				
		1	2	3	4	5
1	Planifico los contenidos con las metas a conseguir.					
2	Soy capaz de adaptar mi metodología a las nuevas circunstancias demandadas por el sistema educativo.					
3	En la resolución de conflictos entre el alumnado aplico un estilo negociador.					
4	Suelo responder de modo tranquilo y con voz moderada a las cuestiones que plantea el alumnado.					
5	Me muestro muy seguro en mis explicaciones.					
6	Guío los trabajos en grupo.					
7	Fomento el trabajo en equipo para compartir experiencias.					
8	Si hay que resolver un problema concreto de algún/alguna alumno/a me implico directamente.					
9	Ayudo al/a la alumno/a menos capaz a que supere los obstáculos que le impiden progresar.					
10	Procuro adecuar el volumen de la voz a la superficie de la clase.					

Por favor, valore cada cuestión según su importancia (1 es lo mínimo y 5 lo máximo); Entendiéndose que el 1 significa el mínimo grado de acuerdo con el enunciado y, por el contrario, el 5 significa el máximo grado de acuerdo con el enunciado.

		Grado de Acuerdo				
		1	2	3	4	5
11	Uso un lenguaje adaptado a la comprensión del alumnado.					
12	Intento manifestar una predisposición positiva hacia todos por igual.					
13	Trato con respeto las diferencias culturales y personales del alumnado.					
14	Soy respetuoso/a con las creencias y valores que tiene el alumnado.					
15	Me aseguro de que mi grupo de alumnos/as entienda las tareas.					
16	Exijo al alumnado la búsqueda de múltiples caminos para la obtención de sus posibles soluciones en los problemas.					
17	Ante un problema analizo las deficiencias y las oportunidades.					
18	Despierto entusiasmo a mi grupo de alumnos/as					
19	Cuando quiero llamar la atención sobre una parte de la explicación disminuyo la velocidad, hago alguna pausa o cambio de ritmo en el uso de la voz.					
20	Controlo la clase a través de la mirada.					
21	Acepto los cambios sin frustrarme.					
22	Acostumbro a tener un plan de trabajo temporalizado.					
23	Suelo empezar la clase con un resumen de lo que se va a hacer.					
24	En clase tengo en cuenta sugerencias y aportaciones del alumnado.					
25	Respondo con agrado a las preguntas que me hace el alumnado.					
26	Según sea el contenido de mi explicación hago señales de asentimiento o de negación con la cabeza.					
27	Permito que mis alumnos/as defiendan sus posturas con naturalidad.					
28	Sintonizo adecuadamente con los sentimientos de grupo en cada momento.					
29	Permanezco atento a los signos no verbales (mano alzada, movimiento ocular, etc.) como señal de que alguien desea aportar algo.					
30	Inculco el respeto de las diferencias culturales entre el alumnado.					
31	Si percibo que un/a alumno/a está triste me intereso por lo que pueda pasarle.					
32	Me parece importante fomentar la práctica de la cooperación entre el alumnado.					
33	No me importa tener que adaptarme a una situación nueva.					
34	Antes de cada unidad didáctica propongo un plan de trabajo.					
35	El alumnado agradece que realice gestos cuando hablo.					

36	Fomento actividades colaborativas entre el alumnado.						
37	Favorezco la comprensión de las situaciones sociales de forma objetiva.						
38	Inculco el respeto de las diferencias personales entre el alumnado.						
39	Poseo habilidades comunicativas para desenvolverme eficazmente en la clase.						
40	Enseño al alumnado a trabajar en equipo y a cooperar con los/las compañeros/as.						
41	Domino los contenidos de las áreas que imparto.						
42	Durante la explicación distribuyo la mirada entre los rostros del alumnado y distintos lugares del aula.						
43	Soy directo en mis expresiones con el alumnado.						
44	Favorezco el aprendizaje cooperativo entre el alumnado.						
45	Suelo establecer normas de clase consensuadas a través del diálogo y la participación de todo el alumnado.						
46	Escucho con atención los problemas personales del alumnado.						
47	Habitualmente planifico lo que voy a decir en clase.						
48	Tengo por costumbre preparar la materia de clase anticipadamente a diario.						
49	Preparo al alumnado para resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas.						
50	Desarrollo entre el alumnado los hábitos de autonomía personal y el respeto a las normas de convivencia.						
51	Procuro enseñar al alumnado que una buena toma de decisiones depende de identificar los elementos del problema.						
52	Diseño actividades que despiertan interés entre el alumnado.						
53	Intento ser buen modelo como maestro/a.						
54	Normalmente acompaño la explicación con gestos adecuados al contenido.						
55	Propongo experiencias de grupo para que el alumnado tenga la oportunidad de expresarse.						
56	Ante un conflicto entre alumnos/as procuro favorecer concesiones entre ambas partes.						
57	Hago lo posible por no afectar negativamente al alumnado desde el punto de vista emocional.						
58	Me gusta que se presenten los hechos de forma objetiva, sin atribuir doble intencionalidad al que los expone.						

Observaciones:

Descriptivos

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Convivencia	34	26,00	35,00	32,7353	2,70027
Empatía	34	8,00	10,00	9,5588	,66017
Adaptación Comunicativa	34	11,00	15,00	13,8333	1,19553
Sensibilidad Comunicativa	34	7,00	10,00	8,7941	,88006
Mediación	34	16,00	25,00	22,6034	2,02923
Implicación Afectiva	34	7,00	10,00	9,0882	1,02596
Dinamización Grupal	34	25,00	35,00	31,8235	2,85477
Autoeficacia	34	22,00	30,00	28,0499	2,25513
Factor Socioemocional	34	127,00	170,00	156,4866	11,36116
Comunicación No Verbal	34	10,00	15,00	13,0945	1,40525
Asertividad	34	7,00	10,00	9,2647	,89811
Liderazgo Ejecutivo	34	5,00	10,00	8,4118	1,20900
Resolución de Conflictos	34	9,00	20,00	17,0588	2,58130
Comunicación Paraverbal	34	7,00	10,00	9,4706	,89562
Liderazgo Afectivo	34	7,00	10,00	9,1765	,96830
Factor Comunicativo-Relacional	34	54,00	75,00	65,7121	5,92612
Control Instruccional	34	8,00	15,00	12,5882	1,90879
Planificación	34	15,00	20,00	17,8663	1,78962
adaptación a Nuevas Situaciones	34	5,00	10,00	8,6185	1,15540
Factor Instruccional	34	32,00	45,00	39,0731	4,09224
N válido (por lista)	34				

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Eficacia en estrategias de enseñanza	34	28,00	40,00	36,7353	3,33311
Eficacia en gestión del aula	33	27,00	40,00	35,0000	3,67423
Eficacia de la participación del estudiante	34	28,00	40,00	37,1765	3,42425
N válido (por lista)	33				

Correlaciones no paramétricas

Correlaciones

	Convivencia	Empatía	Adaptación Comunicativa	Sensibilidad Comunicativa	Mediación	Implícación Afectiva	Dinamización Grupal	Autoeficacia	Factor Socioemocional	Comunicación No Verbal	Aserividad
Rho de Spearman	1,000	,567**	,656**	,440**	,682**	,618*	,621**	,636**	,859**	,488**	,359*
Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,009	,000	,000	,000	,000	,000	,003	,037

	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
Empatia	Coeficiente de correlación	,567**	1,000	,328	,334	,437**	,379*	,369*	,504**	,547**	,090	,173
	Sig. (bilateral)	,000	.	,058	,053	,010	,027	,032	,002	,001	,614	,327
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
Adaptación Comunitativa	Coeficiente de correlación	,656**	,328	1,000	,506**	,689**	,586*	,538**	,597**	,760**	,500**	,440*
	Sig. (bilateral)	,000	,058	.	,002	,000	,000	,001	,000	,000	,003	,009
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
Sensibilidad Comunitativa	Coeficiente de correlación	,440**	,334	,506**	1,000	,417*	,237	,376*	,512**	,509**	,401*	,394*
	Sig. (bilateral)	,009	,053	,002	.	,014	,176	,028	,002	,002	,019	,021
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34

Mediación	Coeficiente de correlación	,682**	,437**	,689**	,417*	1,000	,711*	,740**	,662**	,865**	,576**	,465*
	Sig. (bilateral)	,000	,010	,000	,014	.	,000	,000	,000	,000	,000	,006
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
Implicación Afectiva	Coeficiente de correlación	,618**	,379*	,586**	,237	,711**	1,000	,632**	,494**	,760**	,677**	,297
	Sig. (bilateral)	,000	,027	,000	,176	,000	.	,000	,003	,000	,000	,088
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
Dinámica Grupal	Coeficiente de correlación	,621**	,369*	,538**	,376*	,740**	,632*	1,000	,671**	,851**	,588**	,508*
	Sig. (bilateral)	,000	,032	,001	,028	,000	,000	.	,000	,000	,000	,002
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34

Autoefi cacia	Coef icien te de corre lació n	,636**	,50 4**	,597**	,512**	,662**	,494*	,671**	1,000	,756**	,332	,313
	Sig. (bilat eral)	,000	,00 2	,000	,002	,000	,003	,000	.	,000	,055	,072
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
Factor Socioe mocion al	Coef icien te de corre lació n	,859**	,54 7**	,760**	,509**	,865**	,760*	,851**	,756**	1,000	,620**	,441*
	Sig. (bilat eral)	,000	,00 1	,000	,002	,000	,000	,000	,000	.	,000	,009
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
Comun No Verbal	Coef icien te de corre lació n	,488**	,09 0	,500**	,401*	,576**	,677*	,588**	,332	,620**	1,000	,648*
	Sig. (bilat eral)	,003	,61 4	,003	,019	,000	,000	,000	,055	,000	.	,000
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34

Asertivi dad	Coef icien te de corre lació n	,359 [*]	,17 3	,440 ^{**}	,394 [*]	,465 ^{**}	,297	,508 ^{**}	,313	,441 ^{**}	,648 ^{**}	1,00 0
	Sig. (bilat eral)	,037	,32 7	,009	,021	,006	,088	,002	,072	,009	,000	.
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
Lideraz go Ejecuti vo	Coef icien te de corre lació n	,330	,18 2	,195	,371 [*]	,610 ^{**}	,288	,492 ^{**}	,466 ^{**}	,460 ^{**}	,322	,319
	Sig. (bilat eral)	,057	,30 2	,270	,031	,000	,099	,003	,005	,006	,064	,066
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
Resolu ción de Conflict os	Coef icien te de corre lació n	,515 ^{**}	,21 6	,632 ^{**}	,348 [*]	,733 ^{**}	,657 [*]	,604 ^{**}	,375 [*]	,687 ^{**}	,714 ^{**}	,362 [*]
	Sig. (bilat eral)	,002	,21 9	,000	,043	,000	,000	,000	,029	,000	,000	,036
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34

Comun icación Parave rbal	Coef icien te de corre lació n	,299	,16 7	,447**	,306	,524**	,231	,408*	,468**	,437**	,512**	,548*
	Sig. (bilat eral)	,086	,34 5	,008	,078	,001	,190	,017	,005	,010	,002	,001
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
Lideraz go Afectiv o	Coef icien te de corre lació n	,454**	,34 5*	,690**	,373*	,603**	,449*	,481**	,636**	,596**	,461**	,490*
	Sig. (bilat eral)	,007	,04 6	,000	,030	,000	,008	,004	,000	,000	,006	,003
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
Factor Comun icativo- Relacio nal	Coef icien te de corre lació n	,505**	,16 5	,547**	,452**	,769**	,604*	,627**	,450**	,674**	,818**	,600*
	Sig. (bilat eral)	,002	,35 2	,001	,007	,000	,000	,000	,008	,000	,000	,000
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34

Control Instruccional	Coeficiente de correlación	,369 [*]	,192	,375 [*]	,419 [*]	,535 ^{**}	,345 [*]	,667 ^{**}	,331	,584 ^{**}	,547 ^{**}	,399 [*]
	Sig. (bilateral)	,032	,276	,029	,014	,001	,045	,000	,056	,000	,001	,020
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
Planificación	Coeficiente de correlación	,437 ^{**}	,156	,373 [*]	,444 ^{**}	,538 ^{**}	,467 [*]	,619 ^{**}	,372 [*]	,554 ^{**}	,556 ^{**}	,249
	Sig. (bilateral)	,010	,378	,030	,008	,001	,005	,000	,030	,001	,001	,156
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
adaptación a Nuevas Situaciones	Coeficiente de correlación	,461 ^{**}	,182	,558 ^{**}	,389 [*]	,593 ^{**}	,493 [*]	,400 [*]	,338	,530 ^{**}	,420 [*]	,403 [*]
	Sig. (bilateral)	,006	,303	,001	,023	,000	,003	,019	,051	,001	,013	,018
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34

Factor Instruccional	Coeficiente de correlación	,448**	,151	,447**	,456**	,611**	,494*	,634**	,355*	,614**	,612**	,359*
	Sig. (bilateral)	,008	,393	,008	,007	,000	,003	,000	,039	,000	,000	,037
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
Eficacia en estrategias de enseñanza	Coeficiente de correlación	,370*	,081	,559**	,502**	,603**	,500*	,552**	,594**	,547**	,428*	,263
	Sig. (bilateral)	,031	,650	,001	,002	,000	,003	,001	,000	,001	,012	,132
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
Eficacia en gestión del aula	Coeficiente de correlación	,210	-,020	,546**	,420*	,478**	,434*	,387*	,484**	,436*	,472**	,315
	Sig. (bilateral)	,241	,914	,001	,015	,005	,012	,026	,004	,011	,006	,074
	N	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33

Eficacia de la participación del estudiante	Coeficiente de correlación	,359 [*]	,096	,387 [*]	,430 [*]	,489 ^{**}	,329	,572 ^{**}	,508 ^{**}	,498 ^{**}	,382 [*]	,337
	Sig. (bilateral)	,037	,588	,024	,011	,003	,057	,000	,002	,003	,026	,052
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34

Correlaciones

		Liderazgo Ejecutivo	Resolución de Conflictos	Comunicación Paraverbal	Liderazgo Afectivo	Factor Comunicativo-Relacional	Control Instruccional	Planificación	adaptación a Nuevas Situaciones	Factor Instruccional	Eficacia en estrategias de enseñanza
Rho de Spearman	Convivencia	,330	,515 ^{**}	,299	,454 [*]	,505 ^{**}	,369 [*]	,437 ^{**}	,461 ^{**}	,448 ^{**}	,370 [*]
	Coeficiente de correlación										
	Sig. (bilateral)	,057	,002	,086	,007	,002	,032	,010	,006	,008	,031
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
	Empatía	,182	,216	,167	,345 [*]	,165	,192	,156	,182	,151	,081
	Coeficiente de correlación										

	Sig. (bilateral)	,302	,219	,345	,046	,352	,276	,378	,303	,393	,650
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
Adaptación Comunicativa	Coefficiente de correlación	,195	,632**	,447**	,690*	,547**	,375*	,373*	,558**	,447**	,559**
	Sig. (bilateral)	,270	,000	,008	,000	,001	,029	,030	,001	,008	,001
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
Sensibilidad Comunicativa	Coefficiente de correlación	,371*	,348*	,306	,373*	,452**	,419*	,444**	,389*	,456**	,502**
	Sig. (bilateral)	,031	,043	,078	,030	,007	,014	,008	,023	,007	,002
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
Mediación	Coefficiente de correlación	,610*	,733**	,524**	,603*	,769**	,535**	,538**	,593**	,611**	,603**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,001	,000	,000	,001	,001	,000	,000	,000
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34

Implicación Afectiva	Coeficiente de correlación	,288	,657**	,231	,449*	,604**	,345*	,467**	,493**	,494**	,500**
	Sig. (bilateral)	,099	,000	,190	,008	,000	,045	,005	,003	,003	,003
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
Dinamización Grupal	Coeficiente de correlación	,492*	,604**	,408*	,481*	,627**	,667**	,619**	,400*	,634**	,552**
	Sig. (bilateral)	,003	,000	,017	,004	,000	,000	,000	,019	,000	,001
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
Autoeficacia	Coeficiente de correlación	,466*	,375*	,468**	,636*	,450**	,331	,372*	,338	,355*	,594**
	Sig. (bilateral)	,005	,029	,005	,000	,008	,056	,030	,051	,039	,000
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
Factor Sociomocional	Coeficiente de correlación	,460*	,687**	,437**	,596*	,674**	,584**	,554**	,530**	,614**	,547**

	Sig. (bilateral)	,006	,000	,010	,000	,000	,000	,001	,001	,000	,001
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
Comunicación No Verbal	Coefficiente de correlación	,322	,714**	,512**	,461*	,818**	,547**	,556**	,420*	,612**	,428*
	Sig. (bilateral)	,064	,000	,002	,006	,000	,001	,001	,013	,000	,012
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
Asertividad	Coefficiente de correlación	,319	,362*	,548**	,490*	,600**	,399*	,249	,403*	,359*	,263
	Sig. (bilateral)	,066	,036	,001	,003	,000	,020	,156	,018	,037	,132
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
Liderazgo Ejecutivo	Coefficiente de correlación	1,000	,348*	,346*	,259	,707**	,286	,321	,235	,313	,468**
	Sig. (bilateral)	.	,044	,045	,139	,000	,101	,064	,181	,071	,005
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34

Resolución de Conflictos	Coeficiente de correlación	,348 ⁺	1,000	,482 ^{**}	,373 ⁺	,812 ^{**}	,621 ^{**}	,729 ^{**}	,582 ^{**}	,785 ^{**}	,618 ^{**}
	Sig. (bilateral)	,044	.	,004	,030	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
Comunicación Paraverbal	Coeficiente de correlación	,346 ⁺	,482 ^{**}	1,000	,599 ⁺	,657 ^{**}	,477 ^{**}	,471 ^{**}	,373 ⁺	,506 ^{**}	,377 ⁺
	Sig. (bilateral)	,045	,004	.	,000	,000	,004	,005	,030	,002	,028
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
Liderazgo Afectivo	Coeficiente de correlación	,259	,373 ⁺	,599 ^{**}	1,000	,470 ^{**}	,231	,308	,204	,262	,449 ^{**}
	Sig. (bilateral)	,139	,030	,000	.	,005	,188	,076	,248	,134	,008
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
Factor Comunicativo-Relacional	Coeficiente de correlación	,707 ⁺	,812 ^{**}	,657 ^{**}	,470 ⁺	1,000	,558 ^{**}	,606 ^{**}	,520 ^{**}	,667 ^{**}	,579 ^{**}

	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,005	.	,001	,000	,002	,000	,000
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
Control Instruccional	Coeficiente de correlación	,286	,621**	,477**	,231	,558**	1,000	,760**	,571**	,898**	,517**
	Sig. (bilateral)	,101	,000	,004	,188	,001	.	,000	,000	,000	,002
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
Planificación	Coeficiente de correlación	,321	,729**	,471**	,308	,606**	,760**	1,000	,444**	,921**	,677**
	Sig. (bilateral)	,064	,000	,005	,076	,000	,000	.	,008	,000	,000
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
adaptación a Nuevas Situaciones	Coeficiente de correlación	,235	,582**	,373*	,204	,520**	,571**	,444**	1,000	,680**	,553**
	Sig. (bilateral)	,181	,000	,030	,248	,002	,000	,008	.	,000	,001
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34

Factor Instruccional	Coeficiente de correlación	,313	,785**	,506**	,262	,667**	,898**	,921**	,680**	1,000	,668**
	Sig. (bilateral)	,071	,000	,002	,134	,000	,000	,000	,000	.	,000
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
Eficacia en estrategias de enseñanza	Coeficiente de correlación	,468*	,618**	,377*	,449*	,579**	,517**	,677**	,553**	,668**	1,000
	Sig. (bilateral)	,005	,000	,028	,008	,000	,002	,000	,001	,000	.
	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
Eficacia en gestión del aula	Coeficiente de correlación	,243	,388*	,229	,570*	,390*	,312	,309	,350*	,331	,686**
	Sig. (bilateral)	,173	,025	,201	,001	,025	,077	,080	,046	,060	,000
	N	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33
Eficacia de la participación del estudiante	Coeficiente de correlación	,404*	,412*	,304	,409*	,435*	,580**	,588**	,394*	,590**	,785**

te	Sig. (bilateral)	,018	,016	,080	,016	,010	,000	,000	,021	,000	,000
N		34	34	34	34	34	34	34	34	34	34

Correlaciones

			Eficacia en gestión del aula	Eficacia de la participación del estudiante
Rho de Spearman	Convivencia	Coefficiente de correlación	,210	,359*
		Sig. (bilateral)	,241	,037
		N	33	34
	Empatia	Coefficiente de correlación	-,020	,096
		Sig. (bilateral)	,914	,588
		N	33	34
	Adaptación Comunicativa	Coefficiente de correlación	,546**	,387*
		Sig. (bilateral)	,001	,024
		N	33	34
	Sensibilidad Comunicativa	Coefficiente de correlación	,420*	,430*
		Sig. (bilateral)	,015	,011
		N	33	34
	Mediación	Coefficiente de correlación	,478**	,489**
		Sig. (bilateral)	,005	,003
		N	33	34
	Implicación Afectiva	Coefficiente de correlación	,434*	,329
		Sig. (bilateral)	,012	,057

	N	33	34
Dinamización Grupal	Coeficiente de correlación	,387 [†]	,572 ^{**}
	Sig. (bilateral)	,026	,000
	N	33	34
Autoeficacia	Coeficiente de correlación	,484 ^{**}	,508 ^{**}
	Sig. (bilateral)	,004	,002
	N	33	34
Factor Socioemocional	Coeficiente de correlación	,436 [†]	,498 ^{**}
	Sig. (bilateral)	,011	,003
	N	33	34
Comunicación No Verbal	Coeficiente de correlación	,472 ^{**}	,382 [†]
	Sig. (bilateral)	,006	,026
	N	33	34
Asertividad	Coeficiente de correlación	,315	,337
	Sig. (bilateral)	,074	,052
	N	33	34
Liderazgo Ejecutivo	Coeficiente de correlación	,243	,404 [†]
	Sig. (bilateral)	,173	,018
	N	33	34
Resolución de Conflictos	Coeficiente de correlación	,388 [†]	,412 [†]
	Sig. (bilateral)	,025	,016
	N	33	34
Comunicación Paraverbal	Coeficiente de correlación	,229	,304
	Sig. (bilateral)	,201	,080

	N	33	34
Liderazgo Afectivo	Coeficiente de correlación	,570**	,409*
	Sig. (bilateral)	,001	,016
	N	33	34
Factor Comunicativo-Relacional	Coeficiente de correlación	,390*	,435*
	Sig. (bilateral)	,025	,010
	N	33	34
Control Instruccional	Coeficiente de correlación	,312	,580**
	Sig. (bilateral)	,077	,000
	N	33	34
Planificación	Coeficiente de correlación	,309	,588**
	Sig. (bilateral)	,080	,000
	N	33	34
adaptación a Nuevas Situaciones	Coeficiente de correlación	,350*	,394*
	Sig. (bilateral)	,046	,021
	N	33	34
Factor Instruccional	Coeficiente de correlación	,331	,590**
	Sig. (bilateral)	,060	,000
	N	33	34
Eficacia en estrategias de enseñanza	Coeficiente de correlación	,686**	,785**
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	33	34
Eficacia en gestión del aula	Coeficiente de correlación	1,000	,676**
	Sig. (bilateral)	.	,000

	N	33	33
Eficacia de la participación del estudiante	Coeficiente de correlación	,676**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	33	34

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).