

Creencias de autoeficacia y desempeño docente de profesores universitarios

Beliefs of self-efficacy and teaching performance of university professors

Crenças de auto-eficácia e desempenho docente de professores universitários

Annia Esther Vizcaino Escobar¹

Karla López Morales²

Olena Klimenko³

Recibido: 02.12.2017 - Arbitrado: 15.01.2017 - Aprobado: 27.01.2017

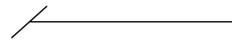
Resumen

La investigación tuvo como objetivo explorar las relaciones que se establecen entre las creencias de autoeficacia y el desempeño docente en una muestra de los profesores de la universidad Sancti Spiritus. Se utilizó una metodología cuantitativa con un diseño no experimental transeccional. Participaron 250 profesores que fueron seleccionados al azar. Se utilizó el Cuestionario de Autoeficacia docente del profesorado universitario, así como la entrevista estructurada y la observación. Los datos se procesaron mediante el paquete estadístico SPSS versión 20.0. Los resultados mostraron la validez y confiabilidad del instrumento adaptado, con un índice de fiabilidad de $\alpha = .95$. Se constató que la mayoría de los profesores se sienten capaces de utilizar las diversas estrategias de enseñanza y que las utilizan casi siempre en las áreas más representativas de la docencia universitaria: la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje; la implicación de los alumnos en dicho proceso; la interacción y creación de un clima positivo en el aula; la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y la autoevaluación de la función docente. La

1 Profesora titular de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba, Doctora en Ciencias Psicológicas por la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, annia@uclv.edu.cu

2 Profesora de la Universidad de Sancti Spiritus, Cuba, Licenciada en Psicología por la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, karla@nauta.cu

3 Docente Institución Universitaria de Envigado, Colombia, Psicóloga, Magister en Ciencias Sociales, PhD © en Psicopedagogía, eklimenco@correo.iue.edu.co



relación que se manifiesta entre las creencias de autoeficacia docente de los profesores universitarios y su desempeño varía de unas dimensiones a otras.

Palabras claves: creencias de autoeficacia docente, desempeño docente, profesores universitarios, adaptación de instrumento.

Abstract

The objective of the research was to explore the relationships established between the beliefs of self-efficacy and the teaching performance of the university professors of Sancti Spíritus. A quantitative methodology with a non-experimental transectional design was used. Participating were 250 teachers who were selected at random. The teacher self-efficacy questionnaire of the university teaching staff was used as well as the structured interview and observation. The data was processed using the statistical package SPSS version 20.0. The results showed the validity and reliability of the adapted instrument, with a reliability index of $\alpha = .95$. It was found that most teachers feel capable of using the various teaching strategies and that most of them use them almost always in the most representative areas of university teaching: the planning of the teaching-learning process; the involvement of students in this process; the interaction and creation of a positive climate in the classroom; the evaluation of the students' learning and the self-evaluation of the teaching function. The relationship that manifests itself between the beliefs of teacher self-efficacy of university professors and their performance varies from one dimension to another.

Key words: teaching self-efficacy beliefs, teaching performance, university professors, instrument adaptation.

Resumo

O objetivo da pesquisa foi explorar as relações estabelecidas entre as crenças de auto-eficácia e desempenho de ensino em uma amostra dos professores da Universidade Sancti Spíritus. Foi utilizada uma metodologia quantitativa com um design transeccional não experimental. Participaram 250 professores selecionados aleatoriamente. O questionário de auto-eficácia da professora do corpo docente universitário foi utilizado, bem como a entrevista estruturada e a observa. Os dados foram processados usando o pacote estatístico SPSS versão 20.0. Os resultados mostraram a validade e confiabilidade do instrumento adaptado, com um índice de confiabilidade de $\alpha = .95$. Verificou-se que a maioria dos professores se sente capaz de usar as várias estratégias de ensino e que quase sempre as utilizam nas áreas mais representativas do ensino universitário: o planejamento do processo ensino-aprendizagem; o envolvimento dos estudantes neste processo; a interação e a criação de um clima positivo na sala de aula; a avaliação do aprendizado dos alunos e a auto-avaliação da função de ensino. O relacionamento que se manifesta

entre as crenças da auto-eficácia do professor dos professores universitários e seu desempenho varia de uma dimensão para outra.

Palavras-chave: crenças de auto-eficácia do professor, desempenho do professor, professores universitários, adaptação de instrumentos.

Introducción

La calidad del proceso enseñanza-aprendizaje y, con ella, la calidad profesional de los docentes constituye uno de los principales temas de interés de la investigación educativa actual. En este sentido, las instituciones de enseñanza universitaria se preocupan cada vez más por las características que hacen de la docencia una actividad eficaz y capaz de influir positivamente en los resultados de aprendizaje de los alumnos, así como de los procesos de pensamiento del profesorado y el modo en el que sus creencias y concepciones pueden determinar, en parte, su acción didáctica y el aprendizaje de los estudiantes en aspectos muy diversos (Valiente, Góngora, Torres y Otero, 2013; Prieto, 2009; Prieto y Contreras, 2008).

El cambio en el planteamiento de la enseñanza que actualmente se viene desarrollando en las universidades, ha surgido a raíz de la redefinición de los objetivos de la educación superior. El profesorado universitario del siglo XXI está siendo testigo de cómo la docencia tradicional va poco a poco siendo desplazada por un tipo de enseñanza más activa, donde el estudiante juega un papel principal y autónomo en su propio aprendizaje (Kuzmanovic, Martic, Popovic y Savic, 2012; León y López, 2015). La enseñanza tradicional está dando paso a las metodologías activas, mucho más acordes con el perfil del estudiante actual (Luna, 2015).

Es por lo que la formación de los profesores universitarios constituye un tema de gran actualidad y alta significación, por su condición de variable asociada a la calidad en el llamado nivel terciario de educación (Valiente et al., 2013). No hay dudas de que, mientras los profesores sean más competentes en el desempeño de sus funciones relacionadas con los procesos sustantivos universitarios, mayores serán los niveles de calidad que alcancen las instituciones de educación superior (Carlos, 2011; Paricio, 2013).

Según los resultados derivados de investigaciones realizadas sobre este tema, los sentimientos de competencia y de eficacia personal no solo parecen influir en las expectativas de éxito como docentes, sino que tienen claras consecuencias sobre la motivación y el rendimiento de sus estudiantes (Valverde, 2011). A este respecto, enseñar a los profesores a ser más autoeficaces debería contribuir a que los alumnos mejoren sus capacidades para gestio-



nar los recursos personales y contextuales vinculados a un aprendizaje de calidad y, como consecuencia, mejoren también su grado de motivación y sus resultados académicos (Abarza y Ávila, 2013; Rodríguez, Núñez, Valle, Blas y Rosario, 2009).

Los pensamientos, percepciones y creencias del profesor afectan su motivación para enseñar e influyen notablemente en su acción didáctica y, por tanto, en el aprendizaje de los alumnos. Algunas de estas creencias pueden ir en detrimento de una enseñanza eficaz o, al menos, de la motivación del profesor para intentar mejorarla (Portocarrero, 2014; Prieto, 2009).

Se identifican entonces, las creencias de autoeficacia docente como uno de los constructos más relevantes para comprender los resultados de la calidad de la enseñanza, en tanto afectan las estrategias que utilizan y que, conscientemente o no, subyacen a toda la práctica docente (Prieto, 2005; Tadeu, Alves, Mota y Canhina, 2016).

Los expertos consideran que la autoeficacia docente engloba todo un conjunto de creencias que tiene el profesor sobre su propia capacidad para ejercer un efecto positivo en el aprendizaje de los alumnos (Perandones, Herrera y Lledó, 2014). Desde la teoría social cognitiva se define la autoeficacia como las “creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos que producirán determinados logros o resultados” (Bandura, 1997, p. 3) y se considera de vital importancia en el control de los elementos del entorno. El concepto hace referencia a la propia capacidad del individuo para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras.

Asimismo, la autoeficacia docente se relaciona con lo que se conoce como creencias pedagógicas del profesorado, entendidas como las concepciones o teorías implícitas del docente que generan una disposición a actuar de una manera determinada (Morris y Usher, 2011; Prieto, 2005).

Los estudios realizados por Drinot (2012), Prieto (2009) y Valverde (2011) han demostrado que profesores con un elevado sentimiento de autoeficacia muestran mayor apertura a nuevas ideas, están más dispuestos a probar métodos innovadores, así es que ellos adaptan mejor sus clases, dedican más tiempo y energía a los alumnos que se esfuerzan en su aprendizaje, manifiestan gran entusiasmo por la enseñanza y se encuentran más comprometidos con su profesión (Gonzales, 2013).

Esta investigación sigue la propuesta de Prieto (2005) quien identifica, a partir de un análisis de las áreas más representativas de la docencia universitaria, las siguientes dimensiones en el estudio de las creencias de autoeficacia docente: planificación de la enseñanza, implicación de los alumnos

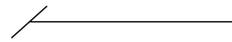
en el aprendizaje, interacción y creación de un clima positivo en el aula, la evaluación del aprendizaje y la autoevaluación de la función docente.

La búsqueda de la calidad en la docencia universitaria apunta, como fin último, a la eficacia del aprendizaje. Cabe emprender este proceso centrando las actuaciones en los propios alumnos o en los propios docentes, bien sea de forma directa o indirecta. Así, es posible ayudar a los alumnos a aprender de modo más eficaz, influir en el contexto en el que tiene lugar el aprendizaje, asegurar el buen uso de los recursos, etc. Pero también es posible centrar la atención en los profesores y en la enseñanza, ayudándoles a mejorar el modo en el que enseñan cuando interactúan directamente con los alumnos o a conocer y utilizar diversas estrategias de enseñanza que influyen, en última instancia, en la calidad del aprendizaje (Martín, 2015; Prieto, 2005).

Es por ello que, a partir de los resultados del aprendizaje, la creciente demanda del perfeccionamiento continuo en la enseñanza universitaria y la necesidad de un desempeño profesional con visión interdisciplinaria e integradora, se ha identificado en el claustro universitario de la provincia de Sancti Spíritus que la percepción de sí mismo para el desempeño profesional no siempre se corresponde con las exigencias de calidad de la sociedad. Se identifica, entonces, la autoeficacia docente como una alternativa para comprender, desde la perspectiva del docente, el vínculo que se da entre los juicios que este posee sobre sus competencias y su desempeño profesional.

Sustentado en los presupuestos anteriores el propósito fundamental de esta investigación fue explorar las relaciones que se establecen entre las creencias de autoeficacia y el desempeño docente de profesores universitarios de la provincia de Sancti Spíritus. Como objetivos específicos se llevaron a cabo: la adaptación lingüística de la Escala de Autoeficacia docente del profesorado universitario a la población de profesores de la provincia de Sancti Spíritus; análisis de la fiabilidad del instrumento adaptado; caracterización de las creencias de autoeficacia de los profesores objeto de estudio y exploración de las relaciones entre dichas creencias y el desempeño docente.

El presente trabajo resulta novedoso en tanto las investigaciones sobre las creencias de autoeficacia de los profesores universitarios son escasas, al menos en nuestro país, siendo de gran importancia, dada la influencia que pueden llegar a ejercer sobre la conducta de estudiantes y profesores. Se aporta un instrumento adaptado al contexto cubano para evaluar las creencias de autoeficacia docente, el cual constituye una alternativa para explorar la relación entre las creencias de autoeficacia docente y el modo de enseñar que tienen estos profesores. Posee gran valor práctico en tanto podrá ser implementado por el Ministerio de Educación, para propiciar la reflexión



del profesorado sobre las tareas características de su función docente en el ámbito universitario y transformarla.

Método

La presente investigación es empírica, de corte cuantitativo, con un diseño no experimental transeccional o transversal y tipo de estudio descriptivo. Se desarrolló con profesores universitarios, en el periodo comprendido de enero a julio de 2016.

Participantes

Se trabajó con varias muestras según los objetivos de la investigación.

Para la adaptación de la Escala de Autoeficacia docente del profesorado universitario se conformó un grupo compuesto por 9 jueces que habían desarrollado investigaciones relacionadas con el tema de las creencias de autoeficacia docente. De ellos, 8 (el 88,9 %) pertenecen al sexo femenino y 1 (el 11,1%) al sexo masculino. El 66,7 % poseen el grado científico de doctor.

En el estudio piloto participaron 100 profesores universitarios del municipio Santa Clara. El 43 % pertenecía al sexo femenino y el 57 % al sexo masculino, predominando un rango de edades de 20 a 30 años. En cuanto a la experiencia docente el 24 % eran profesores que tenían más de 20 años de experiencia y el 25 % poseían el título de doctor.

Una vez obtenido el instrumento definitivo, se aplicó a una muestra representativa. De una población de 661 profesores universitarios de la provincia de Sancti Spiritus, participaron 250 docentes. El 54 % pertenecían al sexo femenino y el 46 % al masculino; el 29,6 % se encontraban en el rango de edades de 41 a 50 años. En cuanto a la experiencia docente el 28,8 % tenía más de 20 años de experiencia y el 7,6 % poseía el título de doctor.

Para la exploración de las relaciones entre las creencias de autoeficacia y el desempeño docente se tomaron al azar 9 profesores de la carrera Pedagogía-Psicología pertenecientes a la facultad de Ciencias Pedagógicas. De ellos 6 pertenecen al sexo femenino y 3 al sexo masculino, la mayoría de los docentes se encuentran en el rango de 20 a 30 y de 51 a 60 años. En cuanto a la experiencia docente, 3 poseen hasta 5 años y 3 de 16 a 20 años de experiencia. Solo 2 poseen el título de doctor. La muestra fue representada por 3 profesores recién graduados en adiestramiento, 2 profesores asistentes y 2 titulares, 1 profesor instructor y 1 profesor auxiliar.

Instrumento

Se seleccionó el instrumento Escala de Autoeficacia docente del profesorado universitario de Prieto (2005) que entre sus propiedades psicométricas cuenta con un coeficiente de fiabilidad de 0.94. Está diseñada en forma de una escala Likert para evaluar las creencias de autoeficacia docente a través de cinco dimensiones: planificación de la enseñanza, implicación de los alumnos en el aprendizaje, interacción y creación de un clima positivo en el aula, evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente. Consta de 44 ítems. El formato de respuesta se estructura en una doble columna, que responde, a su vez, a un doble planteamiento en la formulación de cada uno de los ítems que lo componen. Por un lado, en la columna de la izquierda, los profesores responden a su percepción de capacidad para desempeñar cada una de las conductas docentes que se plantean desde 1 (poco capaz) hasta 6 (muy capaz); por otro, en la columna de la derecha, los profesores señalan la opción de respuesta en función de la frecuencia con la que consideran que llevan a la práctica cada una de las estrategias didácticas anteriores donde 1 (nunca), 3 (a veces) y 6 (siempre). En ambos casos, el formato de respuesta es de seis alternativas.

Procedimientos

Se solicitó el consentimiento informado al Vicerrector de formación profesional de la Universidad de Sancti Spíritus, así como a todos los vicedecanos docentes de cada facultad y profesores que participaron en la investigación, a quienes se les explicó verbalmente los objetivos de la misma. De igual forma se solicitó a la autora Leonor Prieto Navarro su autorización para la adaptación al contexto cubano del cuestionario diseñado por ella. Tanto la autora del instrumento como los participantes asintieron en su colaboración.

Se diseñó y aplicó una escala Likert de 5 posiciones dirigida a los especialistas para que juzgaran en qué medida los ítems que pertenecen a cada una de las dimensiones evalúan realmente el constructo para el cual fueron concebidos y se les entregó el cuestionario dirigido a los profesores. Con la validación realizada por los especialistas se obtuvo la versión de los cuestionarios a aplicar a la muestra piloto.

Una vez adaptado el cuestionario, se requirió del análisis de la consistencia interna. Se aplicó el coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach como uno de los más utilizados a la hora de establecer la confiabilidad de una escala. Se consideró buena consistencia interna del cuestionario en su aplicación a la

muestra piloto, cuando el valor de la fiabilidad fue \geq que .75. Posteriormente se conformó el instrumento definitivo, así como la matriz que describe los ítems con las dimensiones a la que pertenecen.

El instrumento definitivo se aplicó a la muestra representativa de profesores de la Universidad de Sancti Spíritus.

Se aplicó la técnica de clasificación conglomerados en dos fases para encontrar los grupos de profesores según las variables de estudio y caracterizarlas. Con el objetivo de profundizar en estos resultados, se utilizó la técnica árbol de clasificación (CHAID), procedimiento que crea un modelo de clasificación en forma de árbol y clasifica casos en grupos. Dicho procedimiento fue utilizado en el presente estudio para determinar aquellas variables que permiten tal agrupación.

Se utilizaron la entrevista estructurada y la observación cerrada a clase para complementar los datos obtenidos con el cuestionario, caracterizar el desempeño docente de estos profesores y explorar posibles relaciones entre ambas variables. Ambos instrumentos fueron elaborados a partir de los ítems que conforman el cuestionario para indagar acerca de las acciones del profesor en torno a las actividades más representativas de la docencia universitaria.

Resultados

Adaptación de la Escala de Autoeficacia Docente del profesorado universitario.

El 100% de los especialistas sugirió cambios, de manera que el cuestionario se ajustara a los objetivos del presente estudio, recomendaron modificar el nombre del instrumento, la propuesta en la que todos coincidieron fue “Cuestionario de Autoeficacia Docente del profesorado universitario”. También fueron modificados las instrucciones y los datos previos para una mayor adecuación al contexto cubano, así, por ejemplo, las categorías académicas catedrático o equivalente, profesor titular o equivalente, profesor ayudante o equivalente, profesor asociado y becario de investigación, fueron sustituidas por: profesor recién graduado en adiestramiento, profesor instructor, profesor asistente, profesor auxiliar, profesor titular y consultante.

En cuanto al grado o nivel de correspondencia de cada ítem con el constructo que pretende evaluar el cuestionario, se obtuvo una equivalencia de criterios elevada, representada por el hecho de encontrar 41 ítems (93,2 %) considerados “completamente” correspondientes al constructo específico

que mide la técnica. Los 3 restantes (6,8 %) fueron evaluados como “en parte considerable”.

El análisis de la fiabilidad a nivel global del cuestionario arrojó un índice de $\alpha = .95$, valor aceptado según los métodos para la obtención de resultados asumidos, reflejando la calidad del instrumento adaptado.

Se integraron los resultados obtenidos con los especialistas y los participantes en el estudio piloto. El cuestionario quedó conformado por 37 ítems agrupados en 5 dimensiones, adaptado para el estudio de las creencias de autoeficacia docente en profesores universitarios cubanos.

Características de las creencias de autoeficacia docente de los profesores universitarios de la provincia de Sancti Spíritus

Con el análisis de conglomerados se identificaron tres grupos de profesores; en la tabla 1 se muestra la composición de cada grupo por sexo, edad y años de experiencia docente.

Tabla 1. Grupos de profesores según sexo, edad y experiencia docente

		Número de conglomerado		
		1	2	3
Sexo	F	58,3%	51,7%	53,2%
	M	41,7%	48,3%	46,8
Edad	20 a 30 años	31,9%	37,1%	48,4%
	+ de 30 años	68,1%	62,9%	51,6%
Experiencia Docente	0 a 10 años	23,6%	36,2%	50,0%
	+ de 10 años	76,4%	63,85	50,0%

Se partió del supuesto de que las creencias de autoeficacia docente, el sexo, la experiencia docente y la formación profesional de base determinarían la agrupación; los resultados mostraron que las variables creencias de autoeficacia docente y los años de experiencia en la profesión, determinaron la conformación de los grupos.

El análisis de las dimensiones permitió encontrar que en relación con la *Planificación del proceso enseñanza aprendizaje*, la mayoría de los profesores de los tres grupos se sienten muy capaces de identificar claramente los objetivos de cada clase.

La mayor cantidad de profesores del grupo 3 se encuentra en un eslabón intermedio cuando juzga su capacidad para diseñar distintos métodos de evaluación acordes con los objetivos de aprendizaje previamente establecidos,



lo que pudiera estar relacionado con el hecho de que, uno de ellos, elige el valor 2 en la escala al referirse a la frecuencia con que lleva a cabo esta tarea.

En cuanto a “decidir el sistema de evaluación que voy a utilizar en la asignatura” (ítem 13) 8 profesores del conglomerado 3 refieren no sentirse capaces de ello y 9 docentes eligen valores entre 1 y 3 en la escala al evaluar la frecuencia con que lo llevan a cabo. Estos resultados muestran que en nuestro país el sistema de evaluación lo establece el Ministerio de Educación Superior y los profesores de este conglomerado se identifican con lo que está instituido, asumiendo un papel pasivo ante la evaluación. Todos los profesores de los conglomerados 1 y 2 refieren sentirse capaces de cumplir con esta tarea.

Las creencias sobre la planificación del proceso enseñanza aprendizaje se destacan en la muestra de profesores encuestados del conglomerado 1, con una tendencia a sentirse capaces de “adaptar las clases a las necesidades de los alumnos (teniendo en cuenta la motivación, los intereses, el nivel de conocimientos previos, etc.) y modificar el desarrollo de la clase según el proceso de aprendizaje de los mismos.

Con respecto a sus consideraciones sobre la implicación de los alumnos en el proceso enseñanza aprendizaje, la mayoría de los docentes se creen capaces de “lograr que los alumnos se interesen por resolver las dificultades que encuentran mientras aprenden” (ítem 9) y eligen valores de 4 y 5 al referirse a lo que de hecho hacen en este sentido.

La mayoría de los docentes plantean sentirse muy capaces de “fomentar la participación de los alumnos en clase”, no obstante, 1 docente del conglomerado 3 refiere no hacerlo nunca y 6 se encuentran en una posición dudosa ante este planteamiento. En este grupo se encuentran los profesores más jóvenes y de menor experiencia docente, por lo que estos resultados podrían ser tomados en cuenta para sistematizar desde su formación postgraduada: la necesidad de capacitaciones y asesorías que propicien el desarrollo de habilidades para lograr una mayor participación de los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Ninguno de los profesores de los grupos 1 y 2 se juzgan incompetentes para “lograr que los alumnos se consideren a sí mismos capaces de aprender”. La mayoría de los profesores del conglomerado 1 se sienten muy capaces de “propiciar que los alumnos preparen y/o desarrollen algunos temas de la asignatura”. En este sentido, es necesario señalar que solo 1 profesor de este grupo y 9 del conglomerado 3 se consideran incapaces para llevar a cabo este planteamiento y en consecuencia no lo hacen nunca. Este resultado ilustra que este grupo de profesores creen en el rol protagónico del

docente en el proceso enseñanza aprendizaje como conductor fundamental del mismo, cuando lo que resulta necesario es proporcionar al estudiante un rol activo, que sea capaz de participar de manera autónoma y personalizada en su proceso de aprendizaje. Podría ser esta otra alternativa a perfeccionar desde el trabajo metodológico que se realiza, no solo por el claustro de cada institución escolar, sino desde el diseño de cada asignatura.

La dimensión *Interacción y creación de un clima positivo en el aula* reflejó que la mayoría de los docentes se juzgan capaces de crear un clima de confianza en el aula, aunque 2 profesores del conglomerado 3 plantean hacerlo con poca frecuencia.

Se observa como tendencia que la mayoría de los profesores están más cercanos a sentirse muy capaces de “propiciar un ambiente de expectativas positivas en el aula” y de “ofrecer apoyo y ánimo a los alumnos que tienen dificultades en su aprendizaje”.

Los profesores mostraron tendencias a sentirse muy capaces de “abordar con tacto pedagógico las situaciones de conflicto que puedan surgir en el aula” y escogieron valores entre 4 y 5 al referirse a la frecuencia con que lo llevan a cabo.

En relación con la *Evaluación del aprendizaje de los alumnos*, la mayoría de los profesores eligen valores de 4 (capaz) y de 5 (muy capaz) al hacer referencia a sus creencias para “utilizar diversas formas de evaluación según los ritmos de aprendizaje de los alumnos”. Todos los profesores del conglomerado 1 refieren hacerlo siempre o casi siempre, mientras que destacan 2 docentes del conglomerado 3 que lo hacen con poca frecuencia y 13 que se sienten inseguros al respecto.

La mayoría de los profesores de los 3 conglomerados se juzgan capaces de “comprobar, a través de la evaluación, el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje que se proponen los alumnos” y lo hacen siempre.

Al analizar la dimensión *Autoevaluación de la función docente*, la mayoría de los profesores del conglomerado 1 se sienten capaces de reflexionar sobre su práctica docente para identificar aspectos de mejora. Sin embargo, se destaca el hecho de que 2 docentes del conglomerado 2 y 1 del conglomerado 3 no se juzgan capaces de llevarlo a cabo.

De manera general, la mayoría de los docentes de los tres grupos son capaces de evaluar la eficacia de su enseñanza teniendo en cuenta los datos que sobre ella aportan los alumnos. La mayoría de los docentes de los tres conglomerados se sienten capaces de mantenerse actualizados sobre los



contenidos de la asignatura, solo uno del tercer grupo realiza esta actividad con poca frecuencia.

La técnica árbol de clasificación contribuyó a clarificar que son precisamente las creencias de autoeficacia docente y la experiencia docente, las variables de relación que permitieron encontrar las diferencias entre los grupos conformados.

Se obtuvieron varios árboles, de los cuales la figura 1 representa el más significativo. Consta de 4 nodos terminales o nodos hojas, y a continuación se explican sus características:

Nodo 1: subconjunto formado por 105 individuos, que se sienten poco capaces de incorporar las iniciativas de los alumnos relacionadas con su aprendizaje (ítem 31). El 55,2 % de ellos pertenecen al conglomerado 3, es decir, los profesores más jóvenes, que poseen pocos años de experiencia.

Nodo 3: subconjunto formado por 52 individuos que no se sienten capaces de “ser flexibles en la planificación de la enseñanza de acuerdo con las situaciones de aprendizaje que se presenten” (ítem 33). El 82,7 % de ellos pertenece al conglomerado 3; ninguno de los integrantes del conglomerado 1 (son los profesores de mayor edad y mayor cantidad de años de experiencia docente, grupo que mayor cantidad de profesores de las ciencias técnicas posee) poseen esta creencia.

El nodo 4 expresa mejor este resultado en el que el 66,0 % de los profesores del grupo 2 se sienten muy capaces de llevar a cabo este planteamiento.

Nodo 5: subconjunto formado por 70 participantes, donde el 75,7 % pertenece al conglomerado 2 (mayor diversidad de respuestas por ser el grupo más numeroso) y se siente incapaz de adaptar su enseñanza a partir de los criterios de los alumnos (ítem 11). El nodo 6 corrobora estos resultados pues 54 integrantes del conglomerado 1 sí se sienten muy capaces de hacerlo.

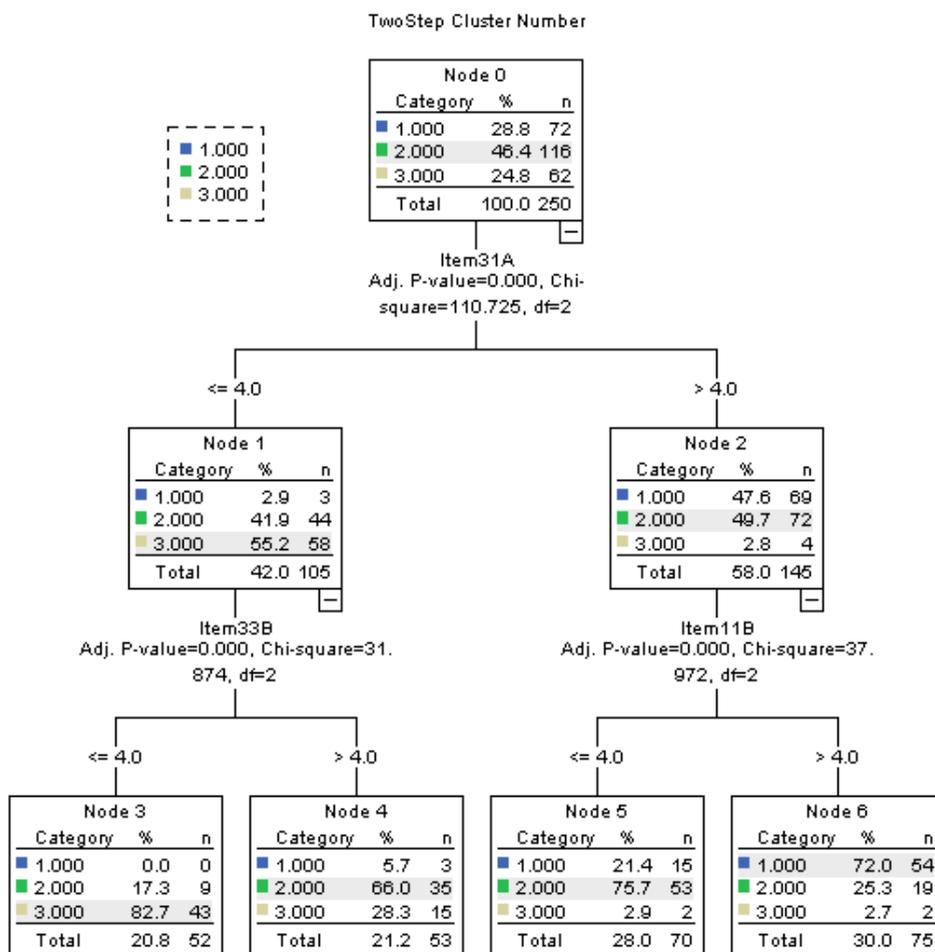
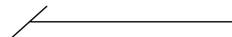


Figura 1. Interacciones de las creencias de autoeficacia docente en los conglomerados de profesores.

Análisis de las relaciones entre creencias de autoeficacia y desempeño docente de los profesores universitarios.

La relación existente entre las creencias de los profesores y sus prácticas de enseñanza representa una de las preocupaciones permanentes de la investigación educativa. En la actualidad aún cobra especial relevancia el estudio de este tema, con la finalidad última de mejorar las creencias pedagógicas de los profesores, dada la importancia que estas cobran en su acción



didáctica y en los resultados de aprendizaje de los alumnos (Klassen y Tze, 2014; Pool-Cibrian y Martínez-Guerrero, 2013; Solis, 2015).

En la presente investigación se exploraron las relaciones entre las creencias de autoeficacia y el desempeño docente de los profesores universitarios, corroborando la información obtenida en el cuestionario con las entrevistas estructuradas y observaciones cerradas a clase.

En la dimensión *Planificación del proceso enseñanza aprendizaje* se evidenció coherencia entre el desempeño y las creencias de autoeficacia: diseño previo de los objetivos-motivaciones de los alumnos; acogen los aportes de los estudiantes; parten del conocimiento previo de los alumnos; las evaluaciones enfatizan el trabajo realizado en el aula. Se observó poca evidencia de la planificación, que ocurre casuísticamente.

Dimensión *Implicación de los alumnos en el proceso enseñanza aprendizaje*: no permiten que los aprendices desarrollen de manera independiente temas de la clase; algunos no ponen en práctica el trabajo en equipo; no se realizan ejercicios en la pizarra; favorecen la participación en clase y establecen el diálogo profesor-alumno.

Dimensión *Interacción y creación de un clima positivo en el aula*: respeto a los alumnos a través de su comportamiento; realizan preguntas abiertas y socializan las respuestas; muestran interés por atraer al estudiante; apoyan a estudiantes con dificultades.

Dimensión *Evaluación del aprendizaje de los alumnos*: utilización de diversos métodos de evaluación; espacio áulico como ambiente de discusión; comentan los resultados de la evaluación; en algunos casos no se evidenció la constatación del logro de los objetivos.

Autoevaluación de la función docente: no retroalimentación con los estudiantes; no uso de estrategias para identificar aspectos de mejora; no se consultó a los alumnos para obtener sus reflexiones sobre los aciertos y desaciertos en la práctica de enseñanza

En definitiva, se puede inferir que las creencias de autoeficacia para la planificación de la clase se convierten en una estrategia dinamizadora del desempeño docente cuando el profesor da a conocer su plan de trabajo, es coherente con las temáticas a compartir y el uso de las estrategias didácticas no es rígido, acoge los aportes de los estudiantes, las evaluaciones enfatizan el trabajo realizado en el aula y se reconoce el conocimiento previo de los alumnos. Además, facilitando en los educandos el conocimiento pleno de lo que van a trabajar y permitiendo que aporten, propongan o sugieran para la planeación.

En consonancia con los trabajos que han vinculado las creencias de autoeficacia docente con la calidad de la planificación y control de la actividad docente (Rodríguez et al., 2009) nuestros resultados sugieren que la preparación de la actividad instruccional y su constante ajuste a las necesidades del alumnado posiblemente requiere de un alto grado de confianza en las propias habilidades docentes.

El desempeño del profesorado evidenció que el clima de aprendizaje se convierte en un medio para la atención y el acercamiento de estudiantes y profesores, a través de preguntas abiertas, socializaciones, el uso de estrategias didácticas que permitan interactuar con el estudiante y apoyarlo en su proceso de aprendizaje. De igual manera, se demostró el interés por atraer al estudiante utilizando herramientas como las TIC y un estado de ánimo y de comportamiento apropiado que permitió comprender claramente todas las explicaciones y lograr una mayor accesibilidad al comportamiento compartido.

Probablemente, la confianza en las posibilidades de controlar los comportamientos disruptivos y percibirse capaz de conseguir que los alumnos valoren, comprendan y sean críticos con los contenidos que aprenden puede hacer que el profesor se muestre más cómodo en el aula, se arriesgue a innovar y, en general, construya en el aula un clima más participativo (Rodríguez et al., 2009).

En conclusión, se evidenció que las creencias de autoeficacia docente, de alguna manera impactan en el desempeño docente de estos profesores, aunque habrá que seguir profundizando en la relación que se establece entre estas variables.

Discusión

El objetivo fundamental del presente estudio fue explorar las relaciones que se establecen entre las creencias de autoeficacia y el desempeño docente de profesores universitarios de la provincia de Sancti Spíritus. Los resultados mostraron que sus creencias de autoeficacia interactúan con el uso que hacen de unas estrategias didácticas u otras en función de su capacidad percibida para emplearlas con eficacia.

Estos resultados pudieran tener consecuencias para el aprendizaje de los alumnos en la medida en que los profesores se sientan o no preparados para utilizar determinadas estrategias de enseñanza (Portocarrero, 2014), de tal modo que aquellos que se consideran incapaces para emplear algunas de las estrategias favorecedoras de la calidad del aprendizaje, pueden estar privando



en algún momento a sus estudiantes de experiencias de aprendizaje enriquecedoras, por el mero hecho de no sentirse capaces de manejarlas con éxito.

Claro está que existen factores que pueden explicar esta situación del profesorado; unos tendrán que ver con la falta de preparación y el desconocimiento (Valverde, 2011), otros con creencias personales sobre el aprendizaje y la enseñanza (Perandones et al., 2014), y algunos con la escasez de tiempo y recursos (Prieto, 2009). Pero, en nuestra opinión, la autoeficacia del profesor, el sentirse capaz de hacer y hacer con calidad, es un factor importante al que habría que prestar más atención dado que puede incidir en muchas características de la acción didáctica.

Una vez detectadas las áreas de mejora en la autoeficacia docente de los profesores, la intervención podría orientarse a fortalecer estas creencias. En algunos casos la formación en las estrategias correspondientes podría mejorar la autoeficacia del profesor (Rodríguez et al., 2009). En otros casos puede no ser cuestión de conocimientos o estrategias metodológicas, sino de características personales, experiencias negativas previas, comparación con estándares que consideran inalcanzables (Bauch, 1984; Drinot, 2012; Morris y Usher, 2011). Sería conveniente entonces, diseñar programas de intervención en este sentido (Paricio, 2013).

Resulta también ventajoso ofrecer a los profesores distintas alternativas que les permitan valorar su desempeño docente, compararlo con el de otros profesionales y mejorarlo a través de medios muy diferentes (cursos de formación, fuentes especializadas).

El estudio suscita pautas orientadoras para generar procesos de reflexión pedagógica y de formación docente. Los hallazgos acerca de las relaciones entre las creencias de autoeficacia y el desempeño docente se pueden fortalecer o mejorar favoreciendo el uso de estrategias didácticas apropiadas; sin embargo, aunque el hecho de juzgarse capaz es fundamental en la formación de las creencias de autoeficacia, no es suficiente para alcanzar una enseñanza de calidad; se requiere de conocimientos pedagógicos y disciplinares, de responsabilidad asumida, de nivel de preparación y de nivel de satisfacción, entre otros (Tschannen-Moran y McMaster, 2009).

Por otra parte, dado que las observaciones realizadas evidenciaron incoherencias entre la autoeficacia para la autoevaluación de la función docente y el desempeño, se requiere dotar al profesor de las herramientas necesarias para reflexionar acerca de su práctica académica porque puede producir efectos negativos en el aprendizaje de los educandos. Habría que formar a los profesores en el uso de estrategias que posibiliten la práctica reflexiva antes, durante y después de la enseñanza, considerando que el hábito de

reflexionar sistemáticamente sobre sus prácticas de enseñanza permite a los docentes aprender de su propia experiencia, reevaluar sus concepciones pedagógicas, mejorar su desempeño en el aula de clase y, por ende, lograr mejores resultados en la motivación y aprendizaje de los estudiantes (Pérez, 2013; Perrenoud, 2011).

Los resultados obtenidos también se pueden tener en cuenta de manera significativa por quienes proponen y diseñan los programas de formación y superación de profesores. Una alternativa podrían ser las capacitaciones y asesorías para lograr una mayor coherencia entre lo que cree el docente de sí mismo y su desempeño. El entrenamiento de posgrado en el tema de las creencias podría constituir una alternativa para reflexionar sobre el impacto que tienen, el cómo prevalecen por encima de conceptos, perspectivas y procedimientos, pues una vez que se establecen tienden a ser muy resistentes o poco flexibles.

En este orden de ideas, y considerando que la educación es una actividad social que involucra múltiples participantes y ocurre en un contexto socio-cultural específico (Talizina, 1988), una de las estrategias para el fomento de la habilidad metacognitiva de reflexión en los docentes podría ser la creación de espacios de reflexión conjunta del colectivo docente, permitiendo dinamizar el pensamiento colectivo y optimizar al mismo tiempo su propia práctica individual (Erazo-Jiménez, 2009). El colectivo como un espacio intersubjetivo compartido se constituye en una zona del desarrollo próximo común donde se gestan ideas al respecto de la innovación en el ejercicio docente, influenciando a sus participantes y permitiendo, a su vez, su respectiva materialización en la práctica individual (Klimenko, 2009).

Desde el punto de vista metodológico, el presente estudio también es relevante, pues aporta un cuestionario adaptado para evaluar las creencias de autoeficacia docente de profesores universitarios que puede servir de doble propósito: potenciar la reflexión del profesorado universitario sobre las características de su enseñanza y ayudarles a ser más conscientes de su capacidad percibida para ayudar a los alumnos a aprender. No obstante, posee como limitaciones que no se haya desarrollado un análisis factorial confirmatorio de las dimensiones de creencias de autoeficacia docente para la muestra objeto de estudio; que el análisis de las creencias de autoeficacia y desempeño docente sea exploratorio y no correlacional, lo que podría aportar mayor certeza sobre lo que cree el profesor de su desempeño y el desempeño en sí. Todo ello lleva a considerar las conclusiones del estudio como hipótesis previas para investigaciones posteriores.



Referencias

- Abarza, L. E. y Ávila, E. d. C. (2013). Creencias de autoeficacia de docentes de la Universidad Autónoma de Chile y su relación con los resultados de la evaluación docente. *Revista de Psicología*, 2(4), 33-56. Recuperado de <http://sitios.uvm.cl/revistapsicologia/revista-psicologia.php/4>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bauch, P. (1984). The impact of teachers' instructional beliefs on their teaching: Implications for research and practice. En *American Educational Research Association*, New Orleans. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED252954>
- Carlos, J. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior. ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles educativos*, 33, 129-141. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea12.pdf>
- Erazo-Jiménez, M. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Educación y Educadores*, 12(2), 47-74. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83412219004.pdf>
- Drinot, M. (2012). *La autoeficacia docente en la práctica pedagógica*. Pontificia Universidad Católica: Lima, Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/1700>
- Gonzales, M. d. C. (2013). Influencia de la autoeficacia docente colectiva en el profesorado universitario. *Psicología Educativa*, 19(1), 3-12. <https://doi.org/10.5093/ed2013a2>
- Klassen, R. y Tze, V. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76. doi: 10.1016/j.edurev.2014.06.001
- Klimenko, O (2009). Fomento de la capacidad creativa en la educación. *Katharsis*, (7), 7-42, doi: <http://dx.doi.org/10.25057/25005731.540>
- Kuzmanovic, M., Martić, M., Popović, M. y Šavić, G. (2012). A new approach to evaluation of university teaching considering heterogeneity of students' preferences. *Higher Education*, 66(2), 153-171. doi: 10.1007/s10734-012-9596-2
- León, M. y López, M. (2015). Criterios para la Evaluación de los Proyectos de Innovación Docente Universitarios. *Estudios sobre Educación*, 26, 79-101. doi:<http://dx.doi.org/10.15581/004.26.79-101>
- Luna, C. (2015). El futuro del aprendizaje. ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? 2 *Investigación y prospectiva en educación*, 14, 1-19. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996s.pdf>
- Martín, D. (2015). La formación docente universitaria en Cuba: Sus fundamentos desde una perspectiva desarrolladora del aprendizaje y la enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 337-349. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100020>
- Morris, D. B. y Usher, E. (2011). Developing teaching self-efficacy in research institutions: A study of award-winning professor. *Contemporary Educational Psychology*, 36(3), 232-245. doi: 10.1016/j.cedpsych.2010.10.005
- Paricio, J. (2013). ¿Repensar la formación del profesorado? ¿Por qué habríamos de hacer tal cosa? REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 495-500. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5543>
- Perandones, T. M., Herrera, L. y Lledó, A. (2014). Fortalezas y virtudes personales del profesorado y su relación con la eficacia docente. *Interamerican Journal of Developmental*

- and *Educational Psychology*, 7(1), 141-150. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.785>
- Pérez, A. (2013). *La reflexión sobre la propia práctica en docentes universitarios como mecanismo para reducir el abandono estudiantil*. Ponencia, Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior. Recuperado de http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesIII/LT_2/ponencia_completa_158.pdf
- Perrenoud, F. (2011). *Desarrollar la practica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Graó.
- Pool-Cibrian, W. J. y Martínez-Guerrero J. I. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 21-37. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-pool-mtnez.html>
- Portocarrero, E. (2014). Desarrollo profesional y autoeficacia docente del profesor universitario, Universidad Nacional Hermilio Valdizán-Huánuco 2013. *Revista de Investigación en Psicología*, 17(1), 81-91. doi: <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v17i1.8972>
- Prieto, L. (2005). *Las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario. Síntesis de investigación*. Madrid: Universidad Pontificias. <https://www.uky.edu/~eush2/Pajares/PrietoSintesis.pdf>
- Prieto, L. (2009). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente* (2ª ed.). Madrid: Narcea S.A Ediciones.
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las practicas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 245-262. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015>
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R. y Rosario, P. (2009). Autoeficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3(1), 1-7. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/ep/v3n1/arto1.pdf>
- Solis, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>
- Talízina, N. (1988). *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Editorial Progreso.
- Tadeu, R., Alves, R., Mota, M. y Canhina, K. (2016). Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(1), 45-54. doi: [10.1590/2175-3539/2016/0201922](https://doi.org/10.1590/2175-3539/2016/0201922)
- Tschannen-Moran, M. y McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal*, 110(2), 228-245. doi: [10.1086/605771](https://doi.org/10.1086/605771)
- Valiente, P., Góngora, G., Torres, J. L. y Otero, Y. (2013). La experiencia cubana en la formación del profesor universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 91-123. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5522>
- Valverde, O. O. (2011). *Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de Humanidades, Ciencias Sociales, Educación y Ciencias Administrativas*. Tesis Doctoral, Universitat de València. Departament de Teoria de l'Educació, España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/78870>