

RESUMEN

RELACIÓN ENTRE LA AUTOEFICACIA DOCENTE Y LA
LA AUTOESTIMA DE LOS MAESTROS QUE LABORAN
EN LOS COLEGIOS ADVENTISTAS DE LA
ASOCIACIÓN DE LOS LLANOS

por

Sabely Suárez Escobar

Asesor principal: Víctor Korniejczuk

RESUMEN DE TESIS DE POSGRADO

Universidad de Montemorelos

Facultad de Educación

Título: RELACIÓN ENTRE LA AUTOEFICACIA DOCENTE Y LA AUTOESTIMA DE LOS MAESTROS QUE LABORAN EN LOS COLEGIOS ADVENTISTAS DE LA ASOCIACIÓN DE LOS LLANOS

Investigador: Sabely Suárez Escobar

Asesor: Dr. Víctor Korniejczuk, Ph.D.

Fecha de terminación: mayo de 2017

Problema

Esta investigación procuró determinar la relación que existe entre las variables autoeficacia docente y autoestima de los profesores laboran en los colegios adventistas de la Asociación de los Llanos Orientales.

Método

Los instrumentos de medición que se emplearon, además de las preguntas sociodemográficas, fueron los siguientes: (a) Escala del Sentido de Eficacia Docente, compuesto por 24 ítems y (b) Test de Autoestima en Profesores, que consta de 72 ítems. La muestra contempló a 86 docentes de la Asociación de los Llanos Orientales.

Resultados

Se encontró correlación significativa entre las puntuaciones totales de la variable autoeficacia docente y la variable autoestima de profesores. También se encontró relación entre la variable autoestima del profesor con dos subescalas de la variable autoeficacia docente (instrucción y gestión) y entre la variable autoeficacia docente con dos subescalas de la variable autoestima de profesores (identidad y comportamiento).

Otros resultados muestran que variables demográficas como edad, años de experiencia docente, escolaridad, género y estado civil presentan efectos con las variables, con algunas subescalas y correlaciones entre los constructos.

Conclusiones

Existe una correlación significativa entre las variables autoeficacia docente y autoestima del profesor de los docentes que laboraron en las instituciones educativas de la Asociación de los Llanos orientales. Se observaron correlaciones significativas entre las variables de estudio y las subescalas y entre las subescalas de los constructos. Se encontró diferencia estadísticamente significativa de autoeficacia docente entre el grupo de bachilleres, técnicos y tecnólogos con el grupo de pregrado, especialista y maestría, a favor de los últimos.

En el grupo de solteros se encontraron más correlaciones entre los constructos y subescalas, en comparación el de casados, donde no hubo correlaciones significativas. De igual manera, en el grupo de bachilleres, técnicos y tecnólogos se encontraron más correlaciones entre los constructos y subescalas, en comparación del grupo de pregrado, especialista y maestría.

Universidad de Morelos

Facultad de Educación

RELACIÓN ENTRE LA AUTOEFICACIA DOCENTE Y LA
AUTOESTIMA DE LOS MAESTROS QUE LABORAN
EN LOS COLEGIOS ADVENTISTAS DE LA
ASOCIACIÓN DE LOS LLANOS

Tesis
presentada en cumplimiento parcial
de los requisitos del grado de
Maestría en Administración Educativa

por

Sabely Suárez Escobar

Mayo de 2017

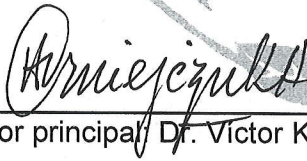
RELACIÓN ENTRE LA AUTOEFICACIA DOCENTE Y LA AUTOESTIMA
DE LOS MAESTROS QUE LABORAN EN LOS COLEGIOS
ADVENTISTAS DE LA ASOCIACIÓN DE LOS
LLANOS

Tesis
presentada en cumplimiento parcial
de los requisitos para el título de
Maestría en Educación

por

Sabely Suárez Escobar

APROBADA POR LA COMISIÓN:



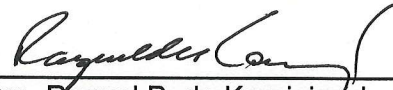
Asesor principal: Dr. Víctor Korniejczuk



Mtra. Brenda Tabardillo Vázquez,
Examinador externo



Miembro: Mtra. Rosario Delgado García



Dra. Raquel B. de Korniejczuk,
Directora de Estudios Graduados



Miembro: Mtra. Sharloth X. Díaz

23 de mayo de 2017

Fecha de aprobación

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE TABLAS	vi
RECONOCIMIENTOS	vii
Capítulo	
I. NATURALEZA Y DIMENSIÓN DEL PROBLEMA.....	1
Introducción	1
Planteamiento del problema	3
Pregunta de investigación.....	3
Hipótesis	3
Importancia y justificación del problema	3
Objetivos de la investigación.....	4
Delimitaciones.....	5
Supuestos	5
Trasfondo filosófico.....	5
Definición de términos.....	8
Autoeficacia	8
Autoeficacia docente.....	10
Autoestima	11
Autoeficacia y autoestima en la educación	14
II. REVISIÓN DE LITERATURA	17
Introducción	17
Autoeficacia y otras variables	17
Autoeficacia	17
Autoeficacia y logro académico de los estudiantes.....	18
Autoeficacia emprendedora e inteligencia emocional	19
Autoeficacia y felicidad subjetiva	20
Autoeficacia y desarrollo profesional.....	20
Autoeficacia docente.....	21
Autoestima y otras variables	24
Autoestima docente	24
Autoeficacia y autoestima docentes.....	30
Autoeficacia y autoestima docente.....	30
III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	33

Introducción	33
Tipo de investigación	33
Participantes	34
Variables	34
Instrumentos de medición	35
Escala del Sentido de Eficacia Docente.....	35
Test de Autoestima en Profesores	36
Recolección de datos.....	38
Hipótesis nula	38
Análisis de datos.....	39
IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	41
Introducción	41
Datos demográficos	42
Colegio.....	42
Género	42
Edad.....	42
Nivel en que enseña	42
Escolaridad	43
Estado civil.....	43
Experiencia docente.....	44
Descripción de las variables del estudio	44
Eficacia docente.....	44
Autoestima en profesores	45
Prueba de hipótesis	45
Correlaciones entre los componentes de los constructos	46
Análisis complementarios	47
Efectos de las variables demográficas sobre la autoeficacia docente.....	47
Género.....	47
Edad	47
Años de experiencia	47
Escolaridad.....	48
Estado civil	48
Efectos de las variables demográficas sobre la autoestima del profesor.....	48
Género.....	48
Edad	48
Años de experiencia	49
Escolaridad.....	49
Estado civil	49
Efectos de las variables demográficas sobre los constructos del estudio.....	49
Género.....	49
Estado civil	50

Escolaridad.....	51
V. RESUMEN, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES ...	53
Resumen	53
Introducción	53
Antecedentes.....	53
Problema.....	54
Metodología	54
Tipo de investigación.....	54
Participantes	54
Instrumentos	55
Resultados	55
Discusión.....	59
Conclusiones.....	64
Recomendaciones	66
Para futuras investigaciones	66
Para administradores y rectores.....	66
Apéndice	
A. INSTRUMENTOS.....	68
B. DATOS DEMOGRÁFICOS.....	74
C. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS Y CORRELACIONES	78
D. EFECTOS DE LAS VARIABLES DEMOGRÁFICAS	81
E. NIVELES DE AUTOESTIMA Y CATEGORÍAS DE AUTOEFICACIA	94
REFERENCIAS.....	96

LISTA DE TABLAS

1. Distribución de los participantes por institución	35
2. Operacionalización de hipótesis y las variables	41
3. Operacionalización de las variables demográficas.....	41
4. Distribución de los participantes por nivel en que enseñan.....	45
5. Distribución de los participantes por nivel de escolaridad	45
6. Distribución de los participantes por estado civil	46
7. Estadísticos descriptivos de la variable eficacia docente	47
8. Estadísticos descriptivos de la variable autoestima del profesor.....	47

RECONOCIMIENTOS

Agradezco a Dios por el maravilloso don de la vida, por su infinita bondad y amor, por la sabiduría que me ha otorgado para desarrollar este trabajo de investigación y por la oportunidad que me ha dado de trabajar en el sistema educativo adventista en Colombia durante veinte años de servicio en su obra.

A mi madre Yasmín, por haberme apoyado en todo momento, por su motivación constante, por el amor y valores que ha inculcado en mí, que han permitido ser una persona con capacidad de enfrentar desafíos.

A mi asesor, el doctor Víctor Korniejczuk, por su apoyo, orientación, corrección y disposición incondicional en la organización y consolidación de este trabajo de investigación, que se convirtió en un aporte beneficioso para la educación.

A la Unión Colombiana del Sur, a la Asociación de los Llanos Orientales, a los rectores y docentes de los seis colegios que proporcionaron la información utilizada en esta investigación, a cada uno de los docentes del Colegio Adventista de Villavicencio que se convirtieron en mi sostén y fueron la razón de ser de la investigación.

A José Luis, una personita muy especial que apareció en la etapa final de este interesante proceso de estudio, convirtiéndose en mi apoyo, fuerza, motivación y oración constante.

Finalmente agradezco a la Corporación Universitaria Adventista de Colombia, por disponer de su campus y por la amabilidad que siempre la caracteriza. A la Universidad de Montemorelos, por la oportunidad que me brindó de capacitarme en esta

línea de administración educativa, la cual ha sido indispensable para desempeñar esta función de rectora del Colegio Adventista de Villavicencio.

CAPÍTULO I

NATURALEZA Y DIMENSIÓN DEL PROBLEMA

Introducción

El propósito de este estudio tiene como finalidad observar y describir la correlación de la autoeficacia docente y autoestima de los profesores adscritos a los colegios pertenecientes a la Asociación de los Llanos Orientales de Colombia.

El entorno laboral está sufriendo grandes y complejos cambios, ocasionados principalmente por diversos factores socioeconómicos y psicosociales (Moriano, Palací y Morales, 2006). Esta modificación en el entorno laboral implica un cambio en las orientaciones y competencias personales, así como en la nueva forma de desempeñar la labor docente. En este sentido, el papel de la psicología podría resultar relevante, ya que esta disciplina ofrecería algunas claves para que el desempeño de la actividad laboral sea beneficioso tanto para las personas como para la sociedad.

Esta investigación quiere aproximarse a ambos constructos, puesto que por un lado la autoeficacia docente, como lo define Wood y Bandura (1989), “es una creencia en las propias capacidades para movilizar los recursos cognitivos, la motivación y los cursos de acción requeridos para afrontar las demandas de la tarea” (p. 14). Un docente adventista debe tener claro su juicio profesional referente a la labor que desempeña dentro de una institución cristiana para tener la capacidad de desarrollar una excelente tarea o analizar procesos de mejora, lo cual va muy conectado a sus emociones, sensibilidad, manera de enfrentar cada situación de la vida diaria y grado de

asumir la valoración propia para afrontar con entereza responsabilidades que conlleva el formar niños y jóvenes integrales con el gran propósito de recuperar la imagen de Dios en cada uno de los estudiantes. Por el lado de la autoestima, es de vital importancia que el docente desarrolle una autoestima equilibrada, dando el lugar apropiado a sus actitudes, decisiones y comportamientos como persona que hace parte de una familia y como representante de un sistema educativo que busca educar a niños y niñas para conservar valores éticos, de estudio y de trabajo en una sociedad.

Dentro del campo de la psicología social, se ha descubierto que la autoeficacia presenta relaciones significativas con el rendimiento laboral (Stajkovic y Luthans, 1998), lo que lleva a resaltar la importancia que tienen las creencias del propio empleado sobre sus capacidades como predictor del éxito en el desarrollo de cada una de las actividades (Chen, Green y Crack, 1998; Krueger y Dickson, 1994).

Es importante analizar y descubrir los logros de los docentes de los colegios adventistas de la Asociación de los Llanos Orientales en relación con sus actividades académicas, dependiendo, en buena medida, de la confianza que tengan en sí mismos para enfrentar los cambios que conlleva su rol como profesional y en contexto a una sociedad. La educación adventista debe ofrecer un servicio mucho más amplio en las tres dimensiones: mano, mente y corazón, que, como lo describe White (2009a) preparará a los estudiantes para servir en este mundo y en el venidero. Por lo tanto los docentes adventistas deben estar conscientes de que su capacitación profesional debe ser continua y completa, sin olvidar que es necesario enfocarse en una autoestima equilibrada, para que se pueda lograr un trabajo que cuente con el sello de excelencia que Dios pide en cada una de las actividades a desarrollar, evaluando periódicamente

su quehacer.

Los docentes con baja percepción de eficacia evidencian una baja autoestima y no suelen aludir a razones intrínsecas para implicarse en la enseñanza mientras que los docentes con niveles más altos de autoeficacia se implicarían en mayor medida en la enseñanza por razones intrínsecas, pudiendo mostrar más altos niveles de autoestima y ser docentes que tienen una mayor motivación para la enseñanza. (Rodríguez, Núñez, Valle y Rosario, 2009)

Planteamiento del problema

Esta investigación sugiere el estudio de la relación que existe entre la autoeficacia docente y la autoestima de los maestros de los colegios adventistas de la Asociación de los Llanos Orientales en Colombia.

Pregunta de investigación

Se desea dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Qué relación existe entre la autoeficacia docente y la autoestima de los maestros que laboran en los colegios adventistas de la Asociación de los Llanos Orientales en el año 2016?

Hipótesis

Para la presente investigación se formuló la siguiente hipótesis:

H₁. La autoeficacia docente muestra relaciones significativas con la autoestima docente.

Importancia y justificación del problema

Como seres humanos, lo que hace tropezar es el estallido de las emociones. Algunas situaciones desencadenan estados emocionales en los cuales resulta imposible ser coherentes con los valores. Goleman (2000) asegura que las personas que no pueden establecer cierto orden en su vida emocional libran batallas interiores que

les impiden concentrarse, mantener un óptimo desempeño en su trabajo y pensar con claridad. Por esta misma razón cada docente debe conocerse a sí mismo, identificar cuáles son sus potenciales, cómo los canaliza, cuáles son sus acciones a mejorar. Diariamente debe tener una oportunidad de examinar la labor educativa para el mejoramiento permanente y una estabilidad emocional para poder proyectarla a cada ser humano que está a su cuidado. También debe direccionar el conocimiento científico para el servicio a una sociedad que está en decadencia.

Con esta investigación se quiere obtener hallazgos sobre las posibles correlaciones entre la autoeficacia docente y la autoestima de los profesores de la Asociación de los Llanos Orientales. Se quiere enfatizar que los docentes adventistas tienen una tarea que desarrollar de una manera que resalte el objetivo de la educación cristiana de restaurar la imagen del Creador, como lo menciona White (1992):

El maestro o la maestra pueden ligar estos niños a su corazón mediante el amor de Cristo, que mora en el templo del alma como una dulce fragancia, un olor de vida para vida. Los maestros pueden, por medio de la gracia de Cristo a ellos impartida, ser el viviente instrumento humano ser colaboradores con Dios para iluminar, elevar, animar y ayudar a purificar el alma de su contaminación moral; y la imagen de Dios será revelada en el alma del niño, y el carácter será transformado por la gracia de Cristo. (p. 89)

Objetivos de la investigación

La investigación busca alcanzar los siguientes objetivos:

1. Describir la relación entre la autoeficacia docente y la autoestima de los profesores vinculados a los colegios adventistas de la Asociación de los Llanos Orientales.
2. Identificar las características existentes de autoeficacia docente en la muestra.
3. Identificar el nivel de autoestima en que se puedan encontrar los docentes de los colegios adventistas de la Asociación de los Llanos Orientales.

4. Conocer qué papel puede llegar a desempeñar la autoestima en la autoeficacia docente en la muestra.

Delimitaciones

La presente investigación se delimita de la siguiente manera: Este estudio incluye únicamente a los docentes de los colegios adventistas que pertenecen a la Asociación de los Llanos Orientales de la Unión Colombiana del Sur, vinculados en el año 2016 y distribuidos de la siguiente manera: (a) Colegio Adventista de Villavicencio, (b) Colegio Adventista de Granada, (c) Colegio Adventista de Lejanías, (d) Colegio Adventista de Mesetas, (e) Colegio Adventista de Vista Hermosa y (f) Colegio Adventista Maranatha.

Supuestos

Los supuestos en que se fundamenta esta investigación son los siguientes:

1. Los participantes diligenciarán los instrumentos siguiendo correctamente las instrucciones y de manera honesta.
2. La información sobre la validez y confiabilidad de los instrumentos, que reportan los autores, es correcta y veraz.

Trasfondo filosófico

La principal fuente de autoestima fue revelada hace muchos años por inspiración directa de Dios, por medio de las Sagradas Escrituras, que son la base de motivación y desempeño eficaz del comportamiento humano. Así que no es la psicología el fundamento de la autoestima y la autoeficacia, sino Dios mismo, a través de su Palabra, nos muestra cómo desarrollar estos dos aspectos de manera correcta y

sanamente.

El mejor ejemplo de una vida con autoestima alta se encuentra en la vida de Jesucristo, quien soportó todas las calumnias y maltratos sin pronunciar palabra alguna. Siempre fue manso, obediente y firme en su posición de identidad, sin rencor, ni enojo en su corazón. Siempre amó a su prójimo, aun a quien que le hizo daño, blasfemó en su contra y lo agredió físicamente. Nunca respondió mal por mal; al contrario, amó a sus prójimos hasta sus últimos instantes. Su autoestima le hizo cumplir su propósito, por lo cual fue exaltado hasta lo sumo. Observamos que su autoeficacia se encontraba en nivel alto para poder desempeñar muy bien su trabajo.

Jesús fue una persona tan inteligente emocionalmente que usó cada situación de angustia, cada pérdida y cada contrariedad como una oportunidad para enriquecer su comprensión humana.

Salomón menciona que “la cordura del hombre detiene su furor, y su honra es pasar por alto la ofensa” (Proverbios 19:11). El ser humano tiene un propósito que cumplir y depende en gran parte de la autoestima el poder lograrlo. Ser conscientes de quiénes somos en Dios, a través de la oración y el estudio de la biblia podemos llegar a desarrollar una autoestima y una autoeficacia laboral.

Este estudio se enfoca sobre la autoeficacia docente y la importancia de relacionarla con la autoestima. El profesor debe estar capacitado tanto intelectual como emocionalmente; debe ser íntegro para impartir calidad, como lo expresa White (2009):

El verdadero maestro no se satisface con un trabajo de calidad inferior. No se conforma con dirigir a sus alumnos hacia un ideal más bajo que el más elevado que les sea posible alcanzar. No puede contentarse con transmitirles únicamente conocimientos técnicos, con hacer de ellos meramente contadores expertos, artesanos hábiles o comerciantes de éxito. Su ambición es in-

culcarles principios de verdad, obediencia, honor, integridad y pureza, principios que los conviertan en una fuerza positiva para la estabilidad y elevación de la sociedad. Desea, sobre todo, que aprendan la gran lección de la vida, la del servicio abnegado. (p. 28)

El docente debe ser una persona con altos ideales, con relaciones interpersonales sanas y un profundo interés por llegar al corazón del estudiante, no sólo con un conocimiento académico, sino con una enseñanza práctica que imparta seguridad en sus alumnos, para que sean ciudadanos de principios, personas de bien. Lo sostiene la siguiente cita de White (2007):

La causa de Dios necesita maestros que tengan altas cualidades morales, y a los cuales se pueda confiar la educación de otros: hombres de fe sana, que tengan tacto y paciencia; que anden con Dios, y se abstengan de la misma apariencia del mal; que estén tan íntimamente relacionados con Dios que puedan ser conductos de luz, en fin, caballeros cristianos. Las buenas impresiones que estos harán no se borrarán nunca; y la educación así impartida perdurará por toda la eternidad. Lo que se descuide durante este proceso de educación permanecerá probablemente sin hacerse. (p. 350)

En la Biblia podemos estudiar las vidas de varios personajes que tuvieron una autoestima equilibrada, sosteniendo una relación estrecha con Dios, la cual les permitió demostrar autoeficacia en las labores encomendadas por Él, y, aunque difícil la tarea, la pudieron desarrollar con la seguridad que Dios los estaba guiando. Impacta la experiencia de Josué, por la connotación que tiene en el desempeño de su liderazgo. Herrera (2012) sostuvo lo siguiente: “Si nos pidieran una descripción de Josué, las palabras que de inmediato llegan a nuestra mente son: lealtad, valor humildad, consagración, esfuerzo, fe y determinación. Fue un hombre que siempre cumplió con su deber” (p. 17).

White (1954) describió el carácter de Josué con palabras realmente notables. De él escribió que era “valeroso, resuelto y perseverante, pronto para actuar, incorruptible,

despreocupado de los intereses egoístas en su solicitud por aquellos encomendados a su protección y, sobre todo, inspirado por una viva fe en Dios” (p. 514).

Josué fue un hombre admirable, no sólo porque le tocó sustituir a un líder de una dimensión extraordinaria como Moisés, sino también por la gigantesca tarea de conquistar y repartir la tierra. Una gran tarea para un gran hombre y, ciertamente, él lo fue. La historia de Josué nos enseña que, en el caso de servicio a Dios, la mejor promoción que puede hacerse una persona es cumplir a carta cabal con el trabajo que se le ha asignado, poniendo toda su atención en ello.

Se requiere desarrollar una alta autoestima que dependa de Dios para poder demostrar que el trabajo que se realiza es para el servicio de Dios y de los semejantes; de una manera completa y eficaz.

Definición de términos

Los términos primarios del tema a investigar son autoeficacia docente y autoestima.

Autoeficacia

La eficacia en términos generales es la capacidad que tiene una persona para realizar lo que desea o espera lograr (Lent, Brown y Hackett, 1994). Cuando la autoeficacia se direcciona en el aprendizaje, se puede categorizar en tres partes: (a) autoeficacia y elección de carrera, (b) autoeficacia del profesor y práctica docente y (c) autoeficacia de los alumnos, motivación y rendimiento académico.

Este estudio sólo se direccionará a la segunda parte: la autoeficacia del profesor. Esta se entiende como las creencias que poseen los docentes en sus propias

capacidades, destrezas, conocimientos y experiencias para emplear un proceso educativo de calidad en circunstancias diversas e impredecibles. Los docentes están abiertos a probar nuevos métodos de enseñanza aprendizaje, a satisfacer las necesidades cognitivas de sus estudiantes, a actualizarse en su contenido académico y a desempeñar su profesión.

Bandura (1986) concibe la autoeficacia docente en último término como la cognición mediadora entre el conocimiento y la acción docente. Esta se refleja en el docente en su interés en el contenido, su comportamiento, su motivación y el rendimiento en las asignaturas de estudio.

El constructo de autoeficacia, que fue introducido por Bandura (1997), representa un aspecto central de la teoría social cognitiva. De acuerdo a esta teoría, la motivación humana y la conducta están regulados por el pensamiento y estarían involucradas tres tipos de expectativas: (a) las expectativas de la situación, en la que las consecuencias son producidas por eventos ambientales independientes de la acción personal, (b) las expectativas de resultado, que se refieren a la creencia de que una conducta producirá determinados resultados y (c) las expectativas de autoeficacia o autoeficacia percibida, que se refiere a la creencia que tiene una persona de poseer las capacidades para desempeñar las acciones necesarias que le permitan obtener los resultados deseados (Bandura, 1995).

Es de vital importancia el reconocimiento individual de cada una de las capacidades de los docentes de los colegios adventistas de la Asociación de los Llanos Orientales para generar un análisis interesante en cuanto al quehacer educativo y el servicio que se está prestando en cada una de las instituciones conformadas para el

servicio de la comunidad.

Las creencias de eficacia influyen en los pensamientos de las personas, auto estimulantes y autodesvalorizantes, en su grado de optimismo o pesimismo, en los cursos de acción que ellas eligen para lograr las metas que se plantean para sí mismas y en su compromiso con estas metas (Bandura, 2006). Un alto sentido de eficacia facilita el procesamiento de información y el desempeño cognitivo en distintos contextos, incluyendo la toma de decisiones y el logro académico (Bandura, 1997). Se requieren docentes adventistas comprometidos con la labor que desarrollan para hacer una realidad un conocimiento práctico y significativo.

La autoeficacia ha sido definida por Bandura (1999) como “las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras” (p. 21) y se nutre de cuatro fuentes: las experiencias vividas y vicarias de éxitos y fracasos, la persuasión social y las creencias de eficacia según la percepción del estado de ánimo. Las funciones que engloba la autoeficacia son elección de la tarea, esfuerzo y perseverancia, y desempeña un papel relevante en el comportamiento humano por su influencia en las metas y aspiraciones, expectativas de resultados, tendencias afectivas, motivación y percepción de los impedimentos y oportunidades que se presentan en el medio social (Bandura, 1999).

Autoeficacia docente

Según Bandura (1986), no basta el conocimiento de la materia y el dominio de una serie de destrezas docentes para garantizar una enseñanza eficaz. La acción docente eficaz también requiere un juicio personal acerca de la propia capacidad para emplear tales conocimientos y destrezas para enseñar bajo circunstancias impredecibles

y, a la vez, muy variadas. Concibe la autoeficacia, en último término, como la cognición mediadora entre el conocimiento y la acción docente.

Los resultados de diversas investigaciones, como la desarrollada por Raudenbush, Rowen y Cheong (1992), manifiestan que la autoeficacia de los profesores depende de factores contextuales. El mismo profesor mostrará distintos niveles de autoeficacia en las distintas clases en función de lo preparado que se sienta para enseñar esa materia y en función de su percepción acerca del nivel de capacidad de sus alumnos. En la medida en que el profesor se sienta capaz de implicar a los alumnos en el proceso de aprendizaje, aumentará su autoeficacia, si bien esta percepción podría verse limitada por el nivel de preparación del profesor.

Para que la autoeficacia docente llegue a ser útil en la aplicación del proceso enseñanza aprendizaje, cada profesor debe ser consciente de evaluar objetivamente sus competencias como profesional, en la aplicación de sus capacidades. Que la percepción que tiene de sí mismo lo dirija en el análisis productivo de las tareas de su labor diaria en el contexto determinado de enseñanza y sea veraz en su autoconocimiento.

Autoestima

Autores como López y Schnitzler (1983), Camacho (2004) y Miranda Jaña (2005), coinciden en que la autoestima es el concepto que se tiene del propio valer y que se basa en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre sí mismo el sujeto ha ido recogiendo durante su vida, donde uno de los principales factores es la conciencia de sí mismo, la capacidad de definir quién se es y decidir si gusta o no tal identidad. La autoestima se define entonces como un constructo

afectivo-cognitivo central en el desarrollo y se la describe como la dimensión afectiva del concepto de sí, estrechamente ligada a otros constructos cognitivos como el locus de control y expectativas de la propia eficiencia.

El concepto de autoestima se ha secularizado en el sentido que ya constituye parte del habla popular como un término casual y ordinario. Sin embargo, muchas investigaciones han reafirmado el valor científico que esta posee, producto de la relevancia en la vida del ser humano, al constituir un elemento clave para el desarrollo óptimo en los niveles socioafectivos, dando paso a una de las áreas más importantes en la configuración personal y profesional de cada persona (Voli, 2005). Considerando el ser humano como ser integral con dimensiones específicas, vale la pena analizar las palabras de White (2009):

La verdadera educación significa más que la prosecución de un determinado curso de estudio. Significa más que una preparación para la vida actual. Abarca todo el ser, y todo el período de la existencia accesible al hombre. Es el desarrollo armonioso de las facultades físicas, mentales y espirituales. Prepara al estudiante para el gozo de servir en este mundo, y para un gozo superior proporcionado por un servicio más amplio en el mundo venidero. (p. 13)

Quiere decir que no se puede considerar la parte de autoestima como un factor menos importante en la prosecución de alcanzar un equilibrio en las actividades diarias que se realizan y en las proyecciones que se quiera alcanzar en la parte personal, profesional, familiar, laboral; en fin, en todas las áreas que el ser humano se quiera desempeñar.

Branden (1995) define la autoestima como una experiencia fundamental que lleva la vida a su significatividad y al cumplimiento de sus exigencias; es decir, es la confianza en la capacidad de enfrentar los desafíos básicos de la vida y confianza en

el derecho a triunfar y a ser felices. Esto se une al sentimiento de ser respetables, de ser dignos y de tener derecho a afirmar las necesidades y carencias, a sostener principios morales y gozar del fruto de los esfuerzos personales, donde la autoestima estaría relacionada con las experiencias vivenciales relacionadas directamente con las necesidades vitales. Esto tiene implicancias importantes para la aproximación conceptual que se quiere llegar en este estudio. Se requiere adquirir y desarrollar confianza en sí mismos como docentes para llevar a cabo un excelente trabajo pedagógico en la preparación de niños y niñas con valores adquiridos y capacidades desarrolladas.

Según Wilhelm (2008), una autoestima positiva depende de dimensiones de sentido, tales como (a) seguridad, poniendo límites realistas y fomentando el autorespeto y la responsabilidad; (b) pertenencia, desarrollada fomentando la aceptación, la relación entre las personas, la incorporación a trabajos colectivos y a la creación de ambientes adecuados y positivos; (c) propósito, que permite la fijación de metas, a través de la comunicación de las expectativas y el establecimiento de relaciones de confianza, y (d) competencia, favorecida con la realización de opciones propias y la toma de decisiones, donde la autoevaluación y el reconocimiento de logro son claves. Estas características deben poseer los docentes de instituciones educativas para asumir su rol, asumiendo el desarrollo de las capacidades necesarias para ejecutar un excelente trabajo. White (1992) lo menciona de la siguiente manera:

Las ventajas de un maestro pueden haber sido limitadas de manera que no posea calificaciones intelectuales tan altas como podría desearse; sin embargo, si tiene la debida compenetración de la naturaleza humana; si tiene un amor genuino por su obra, un aprecio de su magnitud y una determinación de mejorar; si está dispuesto a trabajar fervorosamente y en forma perseverante, comprenderá las necesidades de sus alumnos, y por su espíritu de simpatía y de progreso, los inspirará a seguir mientras trata de conducirlos hacia adelante y hacia arriba; los niños y los jóvenes que se hallan al cuidado

del maestro difieren ampliamente en disposiciones, hábitos y educación. Algunos no tienen propósito definido o principios fijos. Necesitan ser despertados a sus responsabilidades y posibilidades. (p. 115)

Autoeficacia y autoestima en la educación

Durante la última década, el sistema educativo colombiano se ha visto abocado a un cambio trascendental en su política de mejoramiento de calidad. Este cambio está dado por la transición hacia un enfoque basado en el desarrollo en los estudiantes de competencias para la vida.

Este enfoque responde a las nuevas concepciones que sobre la educación se han planteado en los últimos años en el contexto mundial. A este respecto, vale referir los resultados de informe presentado a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI a mediados de los noventa, que fue bastante revelador en su momento y cuyas ideas cobran hoy en día especial relevancia.

El informe enfatiza cuatro tipos de aprendizaje imprescindibles en el presente: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Estas necesidades fueron claramente reflejadas en el informe de Delors (1996), quien propuso que la educación respondiera a las demandas sociales y fuera un mecanismo de prevención del conflicto humano. Este trabajo manifestaba la enorme preocupación por la incapacidad de las personas de convivir y tolerar las diferencias. Dicho informe planteó cuatro pilares fundamentales en el desarrollo de la persona:

1. Aprender a conocer: el dominio de las formas o métodos que permiten adquirir, comprender y descubrir conocimiento, y derivar un aporte significativo a la sociedad. Comprende “aprender a aprender” para aprovechar las oportunidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

2. Aprender a hacer: la adquisición de competencias generales que incluyan las destrezas personales necesarias para la productividad (creatividad, trabajo en equipo, toma de decisiones, etc).

3. Aprender a convivir: aprender a descubrir progresivamente a los demás, reconocerse como seres interdependientes de otros, desarrollar la capacidad de resolver conflictos, y respetar los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

4. Aprender a ser: el desarrollo máximo del potencial humano de la persona y el logro de un pensamiento autónomo.

Sin duda, promover estos aprendizajes conlleva a replantear de manera profunda la educación, abandonando el enfoque tradicional basado en la transmisión pasiva de conocimientos, para avanzar hacia un enfoque de formación integral que promueve competencias para la vida y abarca múltiples dimensiones del saber.

En este contexto, surge el concepto de competencia, entendida de manera amplia como “saber hacer en contexto”, y que el Ministerio de Educación (2006) define como el conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socioafectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores. Por lo tanto, la competencia implica conocer, ser y saber hacer (p. 49).

A partir de lo anterior, se puede dimensionar el importante papel de la autoestima que posea el docente, principalmente en relación a su valía personal y profesional, en donde el Ser, el saber convivir, el saber ser, y el saber hacer sean potenciados y retroalimentados positivamente (Delors, 1996). Reconociendo la manera que está impartiendo a los estudiantes cada conocimiento de manera práctica y su manera de

educar integralmente.

Bandura (1986) entiende la autoeficacia como una cognición mediadora entre el conocimiento y la acción docente, y afirma que “la percepción de eficacia personal para afrontar las múltiples demandas de la vida cotidiana afecta al bienestar psicológico, al desempeño y al rumbo que toma la vida de las personas” (Bandura, 1995, p. ix). De este modo, las creencias de eficacia influirían a nivel emocional cuando se enfrentan a demandas exigentes del ambiente (Bandura, 2006).

Cava y Musitu (2000) sostienen que el término autoestima “incluye necesariamente una valoración, y expresa el concepto que uno tiene de sí mismo, según unas cualidades subjetivables y valorativas” (p. 17). Estas cualidades provienen de la experiencia del sujeto y de su consideración como positivas o negativas. Así, el concepto de autoestima surge como conclusión final de este proceso de autoevaluación y se define como “la satisfacción personal del individuo consigo mismo, la eficacia de su propio funcionamiento y una actitud evaluativa de aprobación” (p. 17).

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LITERATURA

Introducción

La presente investigación tiene como objetivo conocer la relación que existe entre la autoeficacia laboral docente del personal que trabaja en los colegios adventistas de la Asociación de los Llanos Orientales y su autoestima en el ámbito educativo.

Autoeficacia y otras variables

La teoría de la autoeficacia ha despertado el interés de las investigaciones educativas dirigidas a examinar la correlación entre las creencias de autoeficacia de los docentes, el logro académico de los estudiantes y otras aplicaciones de diferentes variables.

Autoeficacia

En atención a las complejas demandas emanadas de la escuela, la política y la sociedad, Covarrubias y Mendoza Lira (2015) tienen el propósito de describir los sentimientos de autoeficacia, en los desempeños profesionales, de una muestra de 544 profesores chilenos. Los estudios del constructo, realizados en casi tres décadas, no sólo han intentado explicar la realidad educativa, sino que también han valorado el importante papel que tiene en las prácticas pedagógicas. Cabe señalar que el proceso de validación ha revelado índices de interés tanto para su estructura factorial como

para su fiabilidad. Los resultados, por su parte, han demostrado que el género no es una variable que altere los sentimientos de autoeficacia docente, a diferencia de la experiencia docente, que sí ha reportado diferencias significativas.

Las creencias de autoeficacia son los juicios que hacen las personas sobre si serán capaces de llevar a cabo una determinada tarea a un determinado nivel de dificultad. Determinan la cantidad de esfuerzo y el tiempo en que persistirán para lograr el éxito, así como el tipo y magnitud de las metas que establecen y su resistencia al fracaso. A igual capacidad obtienen mejores resultados los sujetos que se juzgan capaces. El entrenador puede ayudar al entrenado a identificar su nivel de autoeficacia, posibilitando el contraste entre la percepción y la realidad, y facilitando el desafío a los patrones de pensamiento limitantes, para que una vez identificados, pueda establecer un proceso de sustitución de los mismos por otros más constructivos, productivos y altamente funcionales. La intervención en autoeficacia debe tener un fuerte contenido relacionado con el control del pensamiento (pensamientos irracionales, diálogo interno, autocontrol) y con las atribuciones de éxito y de fracaso que el entrenado asigna a los resultados obtenidos. Al ser una formación dinámica, el entrenamiento en imágenes, o el proceso de establecimiento y logro de metas, se convierte en una herramienta a utilizar para su desarrollo, además de la información procedente de las cuatro fuentes de información de la autoeficacia: logros de ejecución, información vicaria, persuasión verbal y estados fisiológicos (Rozalén Castillo, 2009).

Autoeficacia y logro académico de los estudiantes

Algunos estudios muestran una correlación positiva entre la autoeficacia docente

y el logro académico de los estudiantes. En el desarrollo de un instrumento para medir la eficacia del docente, se examinó la relación entre la eficacia del docente y los comportamientos observables del docente. El análisis factorial de las respuestas de 208 maestros de primaria a una Escala de Eficacia de Maestros de 30 ítems produjo dos factores sustanciales que correspondieron al modelo teórico de autoeficacia de dos factores de Bandura. Los maestros de autoeficacia alta hacían uso óptimo del tiempo escolar, criticaban menos a sus alumnos y empleaban un mayor esfuerzo en promover el aprendizaje, sobre todo en alumnos desaventajados, mientras que los de eficacia baja malgastaban el tiempo de clase, enfocaban la retroalimentación hacia la crítica y no mostraban mayor esfuerzo por estimular el aprendizaje en sus estudiantes. Por tanto, puede decirse que a mayor percepción de autoeficacia docente, mejor rendimiento académico por parte de los estudiantes (Gibson y Dembo, 1984).

Autoeficacia emprendedora e inteligencia emocional

El papel que desempeña la inteligencia emocional en la nueva situación laboral es significativo. Con base en los resultados obtenidos de diferentes investigaciones, se puede decir que se vislumbra el impacto que tienen determinadas parcelas de la inteligencia emocional en la autoeficacia emprendedora. En concreto, las variables objeto de estudio son la satisfacción vital y la inteligencia emocional. Ambas influyen en la autoeficacia, siendo superior el impacto de la inteligencia emocional. El componente de la inteligencia emocional que genera una mayor repercusión es el manejo de las propias emociones (Salvador Ferrer y Morales Jiménez, 2008).

Autoeficacia y felicidad subjetiva

En una muestra de 454 docentes de todos los niveles educativos (desde educación infantil hasta la universidad) de República Dominicana y España se desarrolló una investigación educativa. Para ello, se ha utilizado la Escala de Felicidad Subjetiva de Lyubomirsky y Lepper que evalúa la felicidad general, y la Escala de Autoeficacia Docente (Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy, 2001), la cual mide tres dimensiones: eficacia en el compromiso o la dedicación al estudiante, eficacia en las estrategias instruccionales, y eficacia en el manejo de la clase. Los resultados muestran correlaciones significativas y positivas entre las puntuaciones en felicidad subjetiva y las tres dimensiones de autoeficacia docente. En función de los resultados hallados, los cuales corroboran los de investigaciones previas en el ámbito de la Psicología Positiva, se propone la incorporación de planes formativos de educación emocional para el profesorado, puesto que la felicidad subjetiva, como parte de las emociones individuales, es un factor con altas implicaciones positivas para llevar a cabo con éxito los retos profesionales que plantea la tarea educativa (Perandones González, Herrera Torres y Lledó Carreres, 2013).

Autoeficacia y desarrollo profesional

Se llevó a cabo un estudio correlacional entre el desarrollo profesional y la autoeficacia docente, con 125 docentes de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco, durante el período 2013. Se utilizó una ficha de análisis documental y una escala de autoeficacia. Para el análisis inferencial se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson. El 76.0% tuvo autoeficacia alta. Se encontró relación significativa y positiva entre el desarrollo profesional y la autoeficacia docente ($r = .64, p < .000$) y en

las dimensiones planificación de la enseñanza, implicación de los alumnos en el aprendizaje, interacción y creación de un clima positivo en el aula y evaluación del aprendizaje. Se concluye que existe relación entre el desarrollo profesional y la autoeficacia docente del profesor universitario de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco (Portocarrero M., 2014).

Autoeficacia docente

El docente debe comprender de manera concreta que las emociones y las actitudes consigo mismo y con las demás personas determinarán sentimientos sanos para disfrutar de una calidad de vida. El conocimiento de las capacidades serán predictores de éxito en la labor docente a pesar de los inconvenientes que se puedan tener en la tarea de educar.

Los docentes de aula de la Escuela Bolivariana Eloísa Fonseca se consideran altamente autoeficaces, en todas sus dimensiones, las cuales hicieron referencia a planificación de la enseñanza, implicación activa de los alumnos en su aprendizaje, interacción en el aula y evaluación del aprendizaje. Así mismo, son altamente autoeficaces independientemente de su edad y de su tiempo de servicio (Aldana, 2012).

A una muestra de 111 futuros profesores de enseñanza primaria, al inicio y término del curso de práctica profesional, se les aplicó el cuestionario Sentido de Eficacia Docente. Los resultados del estudio revelan que los futuros profesores de educación primaria poseen mayores sentimientos de autoeficacia al final del proceso de práctica. Los docentes de educación infantil, a medida que ganan experiencia laboral mediante las diversas instituciones educativas, aumentan de forma significativa la confianza propia y la creencia en alcanzar las metas que se propongan en el desempeño de su

profesión. La fuente de autoeficacia más representativa en las docentes fue la consecución de cada meta planteada (Montecinos, Barrios y Tapia, 2011).

En un estudio donde se analizó la evolución del sentimiento de autoeficacia en futuras educadoras de educación infantil, los investigadores observaron que el sentimiento de autoeficacia en las estudiantes aumenta de acuerdo a las prácticas pedagógicas que hayan experimentado; así como también, fluctúa según la inmersión en los centros educativos públicos. Además, la formación inicial se responsabiliza del aumento del sentimiento de autoeficacia en los futuros profesores. Sin embargo, la muestra de 69 participantes dificulta la posibilidad de generalizar los resultados. Los sentimientos de autoeficacia son las creencias que tienen los individuos en sus capacidades, los logros y objetivos que pueden conseguir confiando en sus facultades. Estos sentimientos de autoeficacia se encuentran con mayor intensidad en los docentes de educación primaria que dominan sus áreas de enseñanza y el ambiente escolar (Del Río, Lagos y Walker, 2011).

Tomando como punto de partida la relevancia de la autoeficacia como uno de las variables motivacionales más influyentes en el comportamiento en el ámbito de la educación, Reoyo (2013) enfoca la necesidad de aclarar los dominios de la autoeficacia del docente. Seleccionando específicamente una muestra total de 1.385 individuos, 1.000 correspondían a alumnos de 1º, 2º, 3º y 4º grados, 200 maestros en servicio y 158 a futuros maestros. El estudio condujo a la identificación de las siguientes ocho categorías de eficacia: conocimiento del dominio, planificación y organización, gestión y progreso de las conferencias, innovación educativa, transmisión de conocimientos, relación interpersonal, ética personal y compromiso profesional. La muestra de

estudiantes asignó mucha más importancia a la transmisión de conocimientos, mientras muestra de maestros en servicio a la planificación y organización. Los resultados proporcionan una visión perspectiva de los propios agentes implicados que pueden ser útiles en el desarrollo de herramientas de formación y autorreflexión, para ayudar a mejorar las autoeficacia del profesor y sus propias habilidades.

Ávalos y Sotomayor (2012) llevaron a cabo una investigación en una muestra representativa de 1929 profesores de enseñanza primaria y secundaria, que imparten clases en centros públicos, concertados y privados del país. Abordaron la identidad profesional docente con base en cinco componentes, siendo uno de ellos la percepción del sentimiento de autoeficacia. Una gran proporción de profesores estimaron sentirse satisfechos con sus capacidades para responder a cuatro objetivos: (a) comprometer el entusiasmo de los alumnos, (b) ser creativos, (c) mejorar los logros de los alumnos e (d) influir en el aprendizaje de todos o casi todos los estudiantes. No obstante, los profesores de educación secundaria mostraron una menor percepción de sus capacidades pedagógicas, que su contraparte de enseñanza primaria. Y, además, los profesores que dominan los contenidos disciplinarios y la gestión del aula detentaron un mayor sentimiento de autoeficacia, lo que deriva en un menor cansancio y en una mayor satisfacción por lo que hacen.

Es de resaltar que el concepto que tienen los docentes de sí mismos en el desempeño docente es determinante al cumplir con los objetivos de enseñanza aprendizaje. La estimulación que se entrega a los docentes como reconocimiento a su desempeño laboral es un factor decisivo en la formación de la autoeficacia docente, debido a que influyen en el fortalecimiento de la autoestima y automotivación laboral.

Araya, Taut, Santelices y Manzi (2011) identificaron que los profesores con la Asignación de Excelencia Pedagógica, no sólo mejoran su valoración profesional, sino que además aumentan sus sentimientos de autoeficacia, lo que se traduce en una mayor confianza y responsabilidad ante sus prácticas pedagógicas, la disposición por orientar y ayudar a otros docentes, la necesidad de perfeccionar lo que hacen, el poner en práctica innovaciones pedagógicas y responder adecuadamente a las necesidades educativas de sus estudiantes.

Autoestima y otras variables

Autoestima docente

En un estudio sobre docentes de educación primaria, se analizó que una alta autoestima está asociada con la capacidad del docente para innovar en sus prácticas pedagógicas y una baja autoestima disminuye la potencial capacidad del docente en implementar de manera efectiva tales innovaciones, siendo la autoestima un factor mediador del cambio educativo. Ahí recae la importancia de que los profesores posean una buena autoestima; su influencia sobre el quehacer profesional es primordial, principalmente por la responsabilidad que tienen como formadores (Vezub, 2010).

Es requisito esencial que el docente se capacite constantemente para que pueda obtener estrategias educativas que vinculen a los agentes del sistema, adquiriendo y desarrollando un excelente proceso de enseñanza aprendizaje. De esta manera, se podría decir que, al aprender, el profesor se siente más competente en su trabajo profesional, lo que significaría que no sólo adquiere conciencia de su propia valía e importancia, sino que, desarrollarla en forma continua se convierte en un elemento motivador de su seguridad, satisfacción e identidad social como educador. Tal

competencia configura la valoración específica que el profesor tiene de su trabajo y precisamente es lo que se denomina autoestima profesional. Por lo que es probable pensar que un trabajo que se realiza con un bajo grado de satisfacción afectiva producirá menos, tanto cualitativa como cuantitativamente. Wilhelm (2008) señala que

la importancia del desarrollo de la autoestima en el profesor radica principalmente en la relación de comunicación que se establece entre él y los alumnos, donde la autoimagen que el profesor proyecta afectará y condicionará entonces el crecimiento personal de los alumnos que está formando. (p. 348)

Sin duda, todos los aspectos señalados reafirman la importancia que tiene la autoestima del profesor en relación con distintos aspectos del proceso educativo, constituyéndose en un concepto importante de analizar para cualquier estudio de la realidad educativa.

La influencia de la autoestima, tanto en relación al propio desarrollo psicosocial como en la construcción del aprendizaje de los alumnos, ratifica el carácter fundamentalmente social del acto educativo y el papel que cabe a los profesores en la tarea del desarrollo social (Quiroga, 2002; Riviere, 1995).

Determinadas situaciones harán que la autoestima y el autoconcepto formen parte del ser y del quehacer profesional, proyectando en su labor educativa, y desde su personalidad, aspectos esenciales de una educación de calidad. Reconocer la importancia del mirarse a sí mismo le ayudará a acompañar la construcción de los estudiantes como personas de bien para la sociedad (Sebastián, 2002).

Los docentes que son capaces de fiar en sus aptitudes mediante las diversas circunstancias que se presentan en el ambiente escolar son más competentes y eficaces en el proceso formativo de los estudiantes y proveen un aporte social significativo a través de los mismos.

El sentimiento de bienestar que desarrolla el docente consigo mismo, de amor propio y confianza en el desarrollo de sus metas personales, repercute en la evaluación docente e impulsa a los educadores a continuar su desarrollo intelectual por medio de capacitaciones formales e informales para prestar un mejor servicio a sus educandos. El profesor en el aula de clases es ejemplo para los estudiantes y el prototipo de ciudadano que deberán ser los estudiantes en el futuro. Por ende, es indispensable que el docente tenga una valoración alta de sí mismo, para poder transferirla a sus estudiantes.

En relación con los aportes teóricos y metodológicos de la psicología social, se tomó como referente conceptual la Evaluación de Programas de Stake y la Autoestima Profesional de Miranda. Se registraron y analizaron autorreportes de un grupo de profesores y profesoras pertenecientes a establecimientos educativos de carácter público. Entre los hallazgos se encontró el carácter predictor de la autoestima profesional en relación con el resultado de la evaluación del desempeño docente, lo cual tiene implicancias en la gestión de los procesos de formación permanente de los profesores y profesoras del país (Wilhelm, Martín y Miranda, 2012).

Una de las características que han llamado la atención de las escuelas infantiles de alta calidad es la seguridad que se les nota a las educadoras de esas escuelas. Con estilos distintos, con recursos muy diversos, con grupos de niños muy diferentes, pero todas ellas tenían claro qué era lo que querían hacer y cómo. Su desparpajo y seguridad, su capacidad para justificar el planteamiento que habían hecho era, sin duda, la mejor expresión de que poseían una autoestima elevada. Y no cabe duda que tal percepción de sí mismas tuviera mucho que ver con la sólida formación que

demostraban (Zabalza, 2001).

Los docentes con altos niveles de autoestima poseen ciertas características que se reflejan en su quehacer laboral como liderazgo, responsabilidad, auto-capacitación y seguridad. El liderazgo es un factor fundamental en su trabajo de aula porque el educador es el cargado de propiciar el aprendizaje, motivando al estudiante a través del componente didáctico, pedagógico y la seguridad mostrada en el acto educativo. La autocapacitación es la representación del avance en su campo de conocimiento, del incremento de su autoeficacia docente por medio de la actualización profesional. La responsabilidad se refleja en la autonomía para preparar sus clases, mediante la elección de sus métodos y herramientas y de responder antes las necesidades educativas de sus discentes.

Es importante conservar un nivel de autoestima que proporcione bienestar personal y se pueda transmitir en actitudes positivas hacia las demás personas. Jiménez et al. (2005) emplearon un estudio cuantitativo, descriptivo, correlacional y transversal, que asoció el nivel de autoestima de profesores de escuelas básicas estatales con factores (a) sociodemográficos, (b) laborales y (c) de salud. Para la medición de variables se utilizó un cuestionario confeccionado por las autoras, incluyéndose las escalas APGAR familiar modificado (Smilkstein), Autoestima (Rosemberg) y Cuestionario de Estrés Laboral (OIT-OPS). Los resultados mostraron que la mayoría de los profesores tenía (a) un nivel medio de autoestima, (b) una relación nula del nivel de autoestima con satisfacción laboral, nivel de perfeccionamiento y calidad de las relaciones interpersonales. (c) una relación directa débil con funcionamiento familiar, presencia de enfermedades no transmisibles, enfermedades laborales y enfermedades mentales,

- (d) una relación directa mediana con presencia de pareja y de situación económica y
- (e) una relación indirecta débil con estrés laboral.

La autoestima es considerada uno de los elementos clave para el desarrollo humano, pues ella posee estrecha relación con un conjunto de aspectos fundamentales para la vida de un individuo. De acuerdo con Alberti, de Mello, Chaveiro Soares y Araújo da Silva (2009), existe una relación entre la docencia en química y la autoestima, en la formación inicial del profesor de la red pública de enseñanza de Cuiabá, Mato Grosso. La investigación fue realizada por medio de entrevistas semiestructuradas, con profesores de enseñanza secundaria de escuelas públicas y con alumnos de los últimos semestres del curso de licenciatura en química. Los resultados demuestran, de un modo general, que los profesores presentan indicios de una baja autoestima, aunque no se reconozca como tal. En relación a los universitarios, se observó que, a pesar de que la profesión docente muchas veces tiene una imagen desvalorizada y poco atractiva financieramente, no constituye un factor de disminución de la autoestima, siendo factores internos relacionados al curso de licenciatura los mayores causantes de esa baja autoestima.

Se hace indispensable fortalecer en las instituciones adventistas la nivelación de salarios en los administrativos y docentes para obtener satisfacción proporcional entre el trabajo que se desarrolla y lo que se recibe como remuneración.

En la actualidad la profesión docente está teñida de sinsabores, contradicciones y desconciertos que la han llevado no sólo al deterioro de su imagen a límites preocupantes, sino también a una crisis de la profesión. La docencia se ha devaluado en la sociedad actual, lo cual afecta seriamente a la persona y al profesional. La autoestima

se trata de uno de los bienes básicos que una persona necesita para ser feliz. Sin la convicción de tener capacidad para proponer proyectos y de llevarlos a cabo, falta el ánimo, la ilusión y las ganas de emprender algo. Para el docente no solo es importante a nivel personal, sino también a nivel profesional, porque le ayuda a sentirse motivado, competente, tener autoconcepto y sentirse de la comunidad, además de ser positivo para sus alumnos (Segarra Gómez, 2015).

El profesor no es sólo un mero transmisor de saberes y conocimientos. Su presencia en la sala de clases le convierte automáticamente en un educador, en un comunicador de valores y en un punto de referencia para el alumno. En el docente recae, por lo tanto, además que en la familia, la responsabilidad de ofrecer un modelo de adulto que desde, una elevada autoestima, aliente a las nuevas generaciones a entrar, a su vez, en una dinámica vivencial de autorrealización. Frecuentemente las investigaciones referidas al estudio de la autoestima de los docentes han insistido en la dimensión general del proceso afectivo. La hipótesis subyacente es que la valoración que el sujeto tiene de sí mismo es una, sin importar el papel que el sujeto desempeñe tanto en lo personal, como social y profesional. Definido así el problema, la discusión suele centrarse en la distinción entre la valoración que el sujeto tiene de sí mismo (autoestima) y la autopercepción que posee (autoconcepto), sin cuestionar la relación que éstas dimensiones tienen con la valoración profesional que éste tiene de su trabajo. Se asume que la autoestima es una sola y que no depende de la situación que el sujeto valore de sí mismo (Miranda J., Andrade G. y Freixas S., 2005).

La autoestima tiene dos componentes en su formación, las cuales la afectan todos los días; uno de ellos tiene que ver con la formación familiar del maestro y el otro con la retroalimentación diaria que recibe, tanto de su grupo como de las personas que lo rodean. Es fundamental que los padres y docentes

sean capaces de transmitir valores claros. En el ámbito escolar el docente debe cuidar las condiciones básicas de amor y seguridad. El profesor debe respetar el ritmo de cada alumno y promover un desarrollo basado en la tolerancia y el respeto. (El Sahili, 2010, p. 250)

Autoeficacia y autoestima docentes

Contreras Viralta y Soto Mori (2007) analizaron la autoestima y la autoeficacia de los chilenos. Los resultados obtenidos muestran que existe relación entre autoestima y autoeficacia. La autoestima no presenta diferencias significativas por sexo. Se observan diferencias significativas según edad, estado civil, situación laboral, nivel socioeconómico y zona geográfica.

Según los resultados de la investigación de Rodríguez et al. (2009), los logros de los profesores en relación con sus actividades docentes van a depender, en buena medida, de la confianza que tengan en sí mismos para abordar todos estos cambios que conlleva su nuevo rol. En el estudio se pretendió lograr dos objetivos: (a) aportar información sobre cómo los profesores coordinan diferentes ámbitos de autoeficacia (para optimizar el proceso instruccional, para gestionar el aula y para implicar al estudiante en el proceso de aprendizaje), y así dar lugar a perfiles homogéneos de autoeficacia como docentes, y (b) indagar acerca de cómo éstos se relacionan con niveles y tipos de motivación, estrategias instruccionales y con la autoestima de los docentes. En la investigación participaron 95 profesores de cinco universidades públicas españolas. Por una parte, con base al análisis de conglomerados se identificaron tres grupos de profesores con un perfil de autoeficacia docente distinto: (a) alta autoeficacia en las tres dimensiones, (b) media autoeficacia en optimización del proceso instruccional y en gestión del aula y medio-alta eficacia para la implicación del estudiante, y (c) baja

autoeficacia en las tres dimensiones. Por otra parte, los resultados aportados por el ANOVA corroboran los hallazgos de investigaciones recientes en el sentido de que las creencias de autoeficacia de los profesores Tienen un papel crucial en el sostenimiento del compromiso con la enseñanza y en la motivación de los docentes.

Se resalta en cada una de las investigaciones anteriores la relación que existe entre la autoestima docente con sus componentes y la autoeficacia profesional. Es indispensable entrar en una serie de entrenamientos de manera teórica y práctica, donde el docente reconozca los elementos positivos para mejorar y poder prestar un excelente servicio de educación, de la manera óptima y recomendada para transmitir de manera natural la autoestima equilibrada que debe desarrollar cada estudiante que ingresa a las aulas de las instituciones adventistas de Colombia y del mundo. Es responsabilidad de cada una de las administraciones llevar un sistema de control en cada uno de los aspectos de la educación. El instrumento humano debe estar altamente capacitado en su área del saber pero también en su ser como persona y profesional.

Las personas con autoestima positiva y autoconcepto adecuado experimentan un sentimiento de autoeficacia y son capaces de desarrollar grandes empresas en el plano profesional y familiar. En el campo docente son las mujeres las que experimentan con mayor intensidad satisfacción, al autoevaluarse sobre lo que son capaces de hacer. Esto se visualiza en el estudio hecho por Guerra Zamora (2008), cuya muestra de 1634 profesores, postulantes al AEP, contestó la Escala de Eficacia del Profesor (Gibson y Dembo, 1984). Los resultados revelaron que las mujeres obtienen mayores sentimientos de autoeficacia. No obstante, otros hallazgos del estudio indican que los

profesores de enseñanza secundaria son los más experimentados y los que se desempeñan en centros públicos presentan los niveles más bajos de autoeficacia.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

Esta investigación tiene como objetivo buscar respuesta al siguiente interrogante: ¿Qué relación existe entre la autoeficacia docente y la autoestima de los maestros que laboran en los colegios adventistas de la Asociación de los Llanos Orientales en el año 2016?

El contenido de este capítulo está compuesto por la descripción de la metodología que se utilizará en la investigación. Incluye tipo de investigación, la población, la muestra, los instrumentos de medición, la recolección de datos y la operacionalización de las variables.

Tipo de investigación

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo, de alcance correlacional, con un diseño de investigación no experimental, de tipo transversal. Será de enfoque cuantitativo, porque “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006, p. 5). De alcance correlacional, porque se “tiene como propósito conocer la relación que exista entre dos o más variables en un contexto en particular” (p. 105). Con un diseño de investigación no experimental, porque no es posible manipular las variables

o asignar aleatoriamente a los participantes o los tratamientos (Kerlinger y Lee, 2002), y de tipo transversal porque se “recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único” (Hernández Sampieri et al., 2006, p. 208).

Participantes

La población que se estudiará en esta investigación estará compuesta por todos los docentes que laboran en los colegios adventistas de la Asociación de los Llanos Orientales de Colombia, en sus diferentes niveles de enseñanza, correspondientes al año escolar 2016. La población que se estima emplear para la aplicación de los dos instrumentos es de noventa individuos. La Tabla 1 presenta la distribución de docentes por institución.

Tabla 1

Distribución de los participantes por institución

Nombre del colegio	<i>n</i>	%
Colegio Adventista de Villavicencio	21	24.4
Colegio Adventista de Granada	20	23.3
Colegio Adventista Maranatha	19	22.1
Colegio Adventista de Lejanías	12	13.9
Colegio Adventista de Vistahermosa	8	9.3
Colegio Adventista de Mesetas	6	7.0
Total	86	100.0

Se pretende tomar el total de la población, confiando en que sus integrantes participarán voluntariamente, no se hará muestreo, sino que se censará toda la población.

Variables

Una variable se define como una propiedad que puede cambiar y cuyo cambio

es posible observarse o medirse. En una investigación, las variables son propiedades que se pueden medir y que forman parte de las hipótesis que se pretende describir, según Hernández Sampieri et al. (2010).

Las variables utilizadas en esta investigación son las siguientes: (a) principales: autoeficacia docente y autoestima docente, (b) demográficas: colegio, género, edad, años de experiencia docente, nivel de enseñanza y estudios.

Instrumentos de medición

Los instrumentos de medición que se emplearon además de las preguntas sociodemográficas son: a) Escala del Sentido de Eficacia Docente y b) Test de Autoestima en Profesores. (Se presentan en el Apéndice A).

Escala del Sentido de Eficacia Docente

Para evaluar la autoeficacia docente se utilizó una versión adaptada al español de la Teachers' Sense of Efficacy Scale de Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001). A través de esta escala se mide la percepción de auto-eficacia docente en tres dimensiones: (a) eficacia percibida para optimizar la propia instrucción, (b) eficacia percibida para gestionar el aula y (c) eficacia para implicar al estudiante en el aprendizaje. La confiabilidad de la escala total es elevada ($\alpha = .930$).

La Escala del Sentido de Eficacia Docente (EAP, Tschannen Moran y Woolfolk Hoy, 2001) está conformada por 24 ítems propuestos en un formato tipo Likert de 10 puntos (desde *nada* hasta *mucho*). Estos ítems están distribuidos en tres factores de ocho ítems cada uno: (a) eficacia percibida en el ajuste del estudiante (ítems 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22), que se refiere a la autovaloración que hace el profesor de su capacidad

para influir positivamente en los alumnos; (b) eficacia percibida en las prácticas instruccionales (ítems 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24), que evalúa la autovaloración del profesor con relación a su capacidad para generar alternativas eficientes que redunden en el aprovechamiento académico; y (c) eficacia percibida en el manejo del salón de clase (ítems 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21), que explora la autovaloración del profesor con relación a su capacidad para mantener el orden de la clase y conservar la disciplina. Todas las subescalas se interpretan en la misma orientación: a mayor puntaje, mayor es el grado de autoeficacia en cada una de las áreas evaluadas.

Test de Autoestima en Profesores

El Test de Autoestima en Profesores (TAP), adaptado y validado por Arzola y Collarte (1990), está basado en el Tennessee Self-Concept Scale (TSCS) en su forma C, desarrollado inicialmente por Fitts en 1971 y 1989. En esta investigación se utilizará la versión de Arzola y Collarte (1990). La primera escala consistía de 90 aseveraciones descriptivas del Yo, las cuales se contestan en una escala Likert de cinco niveles que van desde *completamente en desacuerdo* (1) hasta *completamente de acuerdo* (5).

En ambas escalas (TSCS y TAP), los 90 reactivos restantes están clasificados en dos dimensiones, una externa y otra interna. La dimensión o marco de referencia externo consta de cinco escalas: (a) *yo físico*, que presenta la visión que el individuo tiene sobre su cuerpo, estado de salud, apariencia física, destrezas y sexualidad, (b) *yo moral-ético*, que describe el Yo desde un marco de referencia ético-moral, examinando la valoración moral, la relación con Dios, los sentimientos de ser “buena” o “mala” persona y la satisfacción con su religión o la carencia de ésta, (c) *yo personal*, que refleja el sentido de autovalía del individuo, sentimiento de adecuación como

persona y auto-evaluación de la personalidad separada del cuerpo o de las relaciones con otras personas, (d) *yo familiar*, que refleja los sentimientos de adecuación del individuo, su valoración y su valía como miembro de una familia, también se refiere a la percepción del Yo individual en relación con su círculo inmediato y de otros significados asociados, y (e) *yo social*, que es otra categoría de cómo “Yo me percibo en relación a otros”, pero define “otros” de forma más general, para reflejar el sentido de adecuación de la persona y su valía en la interacción social general con otras personas.

La dimensión o marco de referencia interno consta de tres escalas: *yo soy* (identidad), *yo siento* (satisfacción) y *yo hago* (comportamiento). Partiendo de los tres tipos de aseveraciones antes citados, la escala conforma tres categorías horizontales. Al sumar las puntuaciones de cada una de ellas se obtiene la puntuación total, que representa un marco de referencia interno desde el cual se describe al individuo.

La escala consta de 72 ítems organizados según las tres dimensiones internas: (a) esto es lo que yo soy como educador (identidad), (b) esto es lo que yo siento de mí mismo como educador (satisfacción) y (c) esto es lo que yo hago como educador (comportamiento). Cada una de estas dimensiones posee 24 ítems, 12 positivos y 12 negativos, los cuales están redactados en función de cinco escenarios rutinarios del profesor: (a) profesor-alumnos, (b) profesor-pares, (c) profesor-autoridades, (e) profesor-apoderados y (f) vocación. Los ítems están diseñados para puntuar en una escala de 1 a 5 (1, *totalmente en desacuerdo*; 5, *totalmente de acuerdo*). La confiabilidad de la escala total es elevada ($\alpha = .937$).

En su forma final, la escala consta de 72 ítems organizados según las tres dimensiones internas ya mencionadas: (a) identidad, (b) satisfacción, (c) comportamiento.

Cada una de estas dimensiones posee 24 ítems, 12 positivos y 12 negativos, los cuales están redactados en función de cinco escenarios rutinarios del profesor: (a) profesor-alumnos, (b) profesor-pares, (c) profesor-autoridades, (e) profesor apoderados y (f) vocación.

Recolección de datos

Los pasos seguidos para recolectar los datos en la presente investigación se describen a continuación:

1. Se informó al director de educación de la Asociación de los Llanos Orientales referente al proceso de la aplicación de dos cuestionarios a los docentes de la región.
2. Se solicitó permiso a los rectores de cada institución adventista que iba a participar en la aplicación de los dos instrumentos de investigación.
3. Los dos instrumentos se proporcionaron a manera de cuestionario para ser respondidos por cada docente, mediante lápiz o esfero, en un tiempo de 30 a 50 minutos y de 10 a 20 minutos, respectivamente.
4. Se explicaron los instrumentos a cada grupo de docentes de cada institución adventista, con instrucciones pertinentes para que cada docente pudiera responderlos de manera sincera y honesta.
5. Se recogieron los instrumentos para poder analizar sus datos y expresar los resultados de la presente investigación, después de hacer el recorrido por todas las instituciones.

Hipótesis nula

La hipótesis nula hacen referencia a la contradicción o el no de la hipótesis de

investigación (Hernández Sampieri et al., 2010).

En esta investigación, la hipótesis nula fue la siguiente:

Ho: No existe relación significativa entre las escalas de autoeficacia docente y las escalas de autoestima docente de los profesores que laboran en los colegios adventistas pertenecientes a la Asociación de los Llanos Orientales de Colombia.

Análisis de datos

Los datos recolectados se ingresaron al programa SPSS para Windows en la versión 19.0, con el fin de llevar a cabo el análisis de cada una de las variables del estudio. El análisis de datos siguió las especificaciones de la Tabla 2. Además, las variables demográficas se operacionalizaron de acuerdo con la Tabla 3.

Tabla 2

Operacionalización de hipótesis y las variables

Hipótesis nula	Variable	Rango de valores	Instrumento	Prueba de significación estadística
No existe relación entre las variables autoeficacia docente y autoestima docente que laboran en los colegios adventistas de la Asociación de los Llanos Orientales.	Autoeficacia docente	Tres factores con 24 ítems 24-240	Escala del Sentido de Autoeficacia Docente	Coefficiente de correlación r de Pearson
	Autoestima docente	Tres factores con 72 ítems 72-360	Test de Autoestima de profesores	

Tabla 3

Operacionalización de las variables demográficas

Variable	Definición instrumental	Definición operacional
Edad	La variable se determina por la respuesta obtenida con un número cardinal de la edad exacta en el momento de la aplicación.	Los datos se recogerán con la edad exacta del docente.
Género	La variable se determina por la respuesta obtenida bajo el ítem: Masculino Femenino	Los datos se codificarán en las siguientes categorías: 1) Masculino y 2) Femenino.
Años de experiencia docente	La variable se determinará por la respuesta obtenida con un número cardinal escribiendo los años de experiencia, incluyendo el año 2016.	Los datos se darán con un número entero de años laborados como docente.
Nivel de enseñanza	La variable se determinará por la respuesta obtenida bajo el ítem: Preescolar Primaria Básica Media	Los datos se codificarán en las siguientes categorías: 1) Preescolar 2) Primaria 3) Básica 4) Media
Estudios	La variable se determinará por la respuesta obtenida bajo el ítem: Bachiller Normalista Técnico Tecnólogo Pregrado Especialización Maestría	Los datos se codificarán en las siguientes categorías: 1) Bachiller 2) Normalista 3) Técnico 4) Tecnólogo 5) Pregrado 6) Especialización 7) Maestría
Estado civil	La variable se determinará por la respuesta obtenida bajo el ítem: Soltero Casado Separado Viudo Unión Libre	Los datos se codificarán en las siguientes categorías: 1) Soltero 2) Casado 3) Separado 4) Viudo 5) Unión libre

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Introducción

La presente investigación tiene como propósito obtener hallazgos sobre las posibles correlaciones entre los constructos de autoeficacia docente y autoestima de los profesores de los colegios adventistas de la Asociación de los Llanos Orientales.

Se utilizó la Escala del Sentido de Eficacia Docente (Tschannen-Morán, Woolfolk y Hoy, 1998) con 24 ítems, agrupados en tres escalas: (a) eficacia para la implicación de los estudiantes (compromiso), (b) eficacia en las estrategias de enseñanza (instrucción) y (c) eficacia en el manejo de la clase (gestión).

La Escala del Sentido de Autoestima Docente (Arzola y Collarte, 1992) con 72 ítems, agrupados en tres escalas: (a) identidad (yo soy), (b) satisfacción (yo siento) y (c) comportamiento (yo hago). Los dos instrumentos fueron valorados en escalas métricas.

El contenido de este capítulo se compone de la descripción de la población participante mediante los datos demográficos de los docentes, la descripción del comportamiento de las variables y las pruebas de hipótesis. También se incluyen algunos análisis complementarios.

La hipótesis de investigación fue probada a un nivel de significación de .05. La muestra estuvo constituida por 86 docentes, lo que representa un 96% de la totalidad de los docentes que laboran en los colegios adventistas de la Asociación de los Llanos

Orientales.

Datos demográficos

A continuación se presentan las características demográficas de los participantes del presente estudio. Se muestran los resultados de las variables colegio, género, edad, nivel en que enseña, escolaridad docente, estado civil y experiencia docente. Las estadísticas computarizadas correspondientes se presentan en el Apéndice B.

Colegio

La Tabla 1 presenta una distribución por colegio. La mayor parte de los docentes se encuentran en los tres primeros colegios de la tabla, los cuales ofrecen hasta el grado undécimo de la educación media.

Género

Respecto al género, los datos expresan que 31 participantes (36%) son hombres y 55 (64%) son mujeres.

Edad

La edad mínima y máxima de los docentes participantes es de 19 y 61 años, respectivamente. La media de edad es de 33.31 con una desviación estándar de 10.735. La edad de 23 años es la más frecuente en el grupo encuestado.

Nivel en que enseña

La mayoría de los docentes participantes enseñan en los niveles primario (primero hasta quinto grados) y básico (sexto hasta noveno grados) como se visualiza en la Tabla 4.

Tabla 4

Distribución de los participantes por nivel en que enseñan

Nivel	<i>n</i>	%
Preescolar	10	11.6
Primario	30	34.9
Básico	31	36.0
Medio	15	17.4
Total	86	100.0

Escolaridad

En la Tabla 5 se observa que el mayor porcentaje está ubicado en pregrado como escolaridad (licenciados o profesionales).

Tabla 5

Distribución de los participantes por nivel de escolaridad

Escolaridad	<i>n</i>	%
Bachiller	2	2.3
Normalista	2	2.3
Técnico	10	11.6
Tecnólogo	10	11.6
Pregrado	57	66.3
Especialista	3	3.5
Maestría	2	2.3
Total	86	100

Estado civil

El estado civil de soltero y casado de los participantes docentes tiene porcentajes muy similares y la mayoría de personas se encuentran dentro de estas categorías (ver Tabla 6).

Tabla 6

Distribución de los participantes por estado civil

Estado civil	N	%
Soltero	39	45.3
Casado	42	48.8
Separado	3	3.5
Unión libre	2	2.3
Total	86	100

Experiencia docente

Se observa un mínimo de un año y un máximo de 35 años de experiencia docente. La media es de 8.05, con una desviación estándar de 9.006. Más de la mitad de los docentes se hallan dentro sus primeros años de servicio.

Descripción de las variables del estudio

Eficacia docente

En la Tabla 7 se puede observar los estadísticos descriptivos de las subescalas y de la puntuación total de la variable eficacia docente (ver Apéndice C).

Tabla 7

Estadísticos descriptivos de la variable eficacia docente

Subescala	Rango observado	M	DE	Asimetría	Curtosis
Compromiso	51-80	66.52	6.011		-.138
Instrucción	38-78	66.53	6.626	-1.221	3.113
Gestión	43-78	66.37	6.530	-.691	1.117
Puntaje total	132-232	199.43	17.725	-.004	1.575

Autoestima en profesores

En la Tabla 8 se puede observar los estadísticos descriptivos de las subescalas y de la puntuación total de la variable autoestima docente. Las salidas computarizadas correspondientes se incluyen en el Apéndice C.

Tabla 8

Estadísticos descriptivos de la variable autoestima del profesor

Subescala	Rango observado	<i>M</i>	<i>DE</i>	Asimetría	Curtosis
Identidad	63-120	99.57	10.332	-.719	1.433
Satisfacción	54-120	103.45	10.619	-1.616	5.439
Comportamiento	63-119	99.63	9.066	-.710	2.569
Puntaje total	180-354	302.65	27.949	-1.213	4.177

Prueba de hipótesis

En este apartado se da a conocer la relación existente entre las variables eficacia docente y autoestima docente de las instituciones adventistas de la Asociación de los Llanos Orientales.

La hipótesis nula de este estudio es la que se declara a continuación:

Ho: No existe relación entre las variables eficacia docente y la autoestima docente que laboran en los colegios adventistas de la Asociación de los Llanos Orientales.

Para poner a prueba la hipótesis nula, se utilizó el coeficiente de correlación *r* de Pearson, a partir de los datos recogidos con los 86 docentes encuestados.

Los resultados muestran que existe una correlación significativa entre las puntuaciones totales de las dos variables ($r = .291$, $p = .006$) (ver Apéndice C).

Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación, la cual determina que existe una relación significativa entre las variables eficacia docente y autoestima de los profesores de las instituciones adventistas de la Asociación de los Llanos Orientales.

Correlaciones entre los componentes de los constructos

A continuación se detallan las correlaciones estadísticamente significativas entre un constructo y las dimensiones del otro y entre las dimensiones de ambos constructos (ver Apéndice C).

Se pudo observar una correlación significativa entre la puntuación total de la autoestima del profesor y la subescala instrucción de la eficacia docente ($r = .350$, $p = .001$). También se observó una correlación significativa entre la puntuación total de la autoestima del profesor con la subescala gestión de la eficacia docente ($r = .266$, $p = .013$).

Por otra parte, la puntuación total de la eficacia docente correlacionó significativamente con las subescalas identidad ($r = .357$, $p = .001$) y comportamiento ($r = .277$, $p = .010$) de la autoestima del profesor.

La subescala de identidad de la variable autoestima de profesores se relacionó significativamente con las subescalas instrucción ($r = .392$, $p = .000$), compromiso ($r = .251$, $p = .020$) y gestión ($r = .339$, $p = .001$) de la variable eficacia docente.

La subescala satisfacción de la variable autoestima de profesores se correlacionó significativamente con la subescala instrucción de la variable de eficacia docente ($r = .269$, $p = .012$) y la subescala comportamiento de la variable autoestima de profesores

se correlacionó significativamente con la subescala instrucción de la variable eficacia docente ($r = .317, p = .003$).

Análisis complementarios

Adicionalmente, se procuró determinar si existían efectos significativos de las variables demográficas sobre las puntuaciones totales de las variables del estudio, las subescalas la eficacia docente y las subescalas de la variable autoestima eficacia del profesor. Además, se analizó si los datos demográficos inciden sobre la correlación entre los dos constructos (ver Apéndice D).

Efectos de las variables demográficas sobre la autoeficacia docente

Género

La variable autoeficacia docente en el género masculino obtuvo una media de 198.77, con una desviación típica de 19.035; para el género femenino, de 199.80, con una desviación típica de 17.113. Con estos datos, no se observó diferencia significativa entre los géneros ($t(56.991) = -.249, p = .804$).

Edad

La correlación de la edad con la variable de autoeficacia docente no resultó significativa ($r = .188, p = .083$), pero sí con la subescala compromiso ($r = .221, p = .041$).

Años de experiencia docente

Se observó una correlación significativa entre la subescala gestión de la variable de autoeficacia docente con los años de experiencia ($r = .229, p = .034$).

Escolaridad

En la variable autoeficacia docente, el grupo de bachilleres, técnicos y tecnólogos obtuvo una media de 189.54, con una desviación típica de 19.799. El grupo de pregrado, especialista y maestría obtuvo una media de 203.26, con una desviación típica de 15.382. Esta diferencia es estadísticamente significativa ($t(84) = -3.415, p = .001$).

Estado civil

En la variable autoeficacia docente, el grupo de solteros obtuvo una media de 196.62, con una desviación típica de 20.634. El grupo de casados obtuvo una media de 203.86, con una desviación típica de 13.843. Esta diferencia no llega a ser estadísticamente significativa ($t(65.756) = -1.841, p = .067$).

Efectos de las variables demográficas sobre la autoestima del profesor

Género

En la variable autoestima del profesor para el género masculino existe una media de 302.61, con una desviación típica de 26.346, y para el género femenino de 302.67, con desviación típica de 29.051. Se observa que no hay una diferencia significativa entre los géneros ($t(67.577) = -.010, p = .992$).

Edad

La correlación de la edad con la variable autoestima del profesor es significativa ($r = .230, p = .033$). De igual manera con las subescalas identidad ($r = .237$ y $p = .028$) y satisfacción ($r = .224, p = .038$).

Años de experiencia

Existe una correlación significativa entre los años de experiencia y la variable autoestima del profesor ($r = .253$ y $p = .019$). De la misma forma, se correlaciona significativamente con identidad ($r = .274$ y $p = .011$) y satisfacción ($r = .230$ y $p = .033$).

Escolaridad

En la variable autoestima del profesor, el grupo de bachilleres, técnicos y tecnólogos obtuvo una media de 297.33 con una desviación típica de 23.730, mientras que el grupo de pregrado, especialista y maestría obtuvo una media de 304.71, con una desviación típica de 29.338. Esta diferencia no es estadísticamente significativa ($t(51.476) = -1.207$, $p = .233$.)

Estado civil

En la variable autoestima del profesor, el grupo de solteros obtuvo una media de 297.97, con una desviación típica de 33.569, mientras que el grupo de casados obtuvo una media de 306.24, con una desviación típica de 22.461. Esta diferencia entre las medias no es estadísticamente significativa ($t(65.646) = -1.292$, $p = .248$)

Efectos de las variables demográficas sobre las correlaciones entre los constructos del estudio

Género

Al realizar las correlaciones entre los constructos en forma separada por género, se encontró que en el género masculino hay una correlación más alta que la de la muestra completa entre las puntuaciones totales de ambos constructos ($r = .323$, $p = .076$), aunque, por el tamaño del grupo ($n = 31$), no llega a ser estadísticamente

significativa. No obstante, resultó significativa la correlación entre la puntuación total de la variable eficacia docente y la subescala identidad de la variable autoestima del profesor ($r = .385, p = .032$). De igual manera se encontró correlación entre las subescalas compromiso e identidad ($r = .382, p = .034$); compromiso y comportamiento ($r = .390, p = .030$); instrucción y puntuación total de autoestima de profesores ($r = .408, p = .023$); instrucción e identidad ($r = .428, p = .016$); instrucción y comportamiento ($r = .364, p = .044$).

Con los datos de género femenino se encontró correlación significativa entre las puntuaciones totales de eficacia docente y autoestima del profesor ($r = .276, p = .042$); entre la puntuación total de autoestima de profesores y la subescala instrucción de la variable autoeficacia docente ($r = .321, p = .017$); entre la puntuación total de autoestima de profesores y la subescala de gestión ($r = .332, p = .013$). Entre la puntuación total de eficacia docente y la subescala identidad de la variable autoestima de profesores ($r = .338, p = .012$). De igual manera, se encontró correlación entre las subescalas instrucción e identidad ($r = .374, p = .005$); instrucción y comportamiento ($r = .294, p = .030$); gestión e identidad ($r = .395, p = .003$); gestión y comportamiento ($r = .320, p = .017$).

Estado civil

Se observaron los dos grupos con mayor frecuencia: solteros y casados. Con los datos de estado civil soltero, se encontró correlación significativa entre la variable autoeficacia docente y la variable autoestima de profesores ($r = .412, p = .009$); entre la variable autoeficacia docente con la subescala identidad ($r = .460, p = .003$); autoeficacia docente y satisfacción ($r = .333, p = .038$); autoeficacia docente y comportamiento ($r =$

.389, $p = .015$). De igual manera, se encontró correlación entre las subescalas compromiso y la variable de autoestima de profesores ($r = .354$, $p = .027$); compromiso e identidad ($r = .443$, $p = .005$); compromiso y comportamiento ($r = .330$, $p = .040$); instrucción y la variable de autoestima de profesores ($r = .463$, $p = .003$); instrucción e identidad ($r = .481$, $p = .002$); instrucción y satisfacción ($r = .406$, $p = .010$); instrucción y comportamiento ($r = .437$, $p = .005$); gestión y la variable autoestima de profesores ($r = .333$, $p = .038$); gestión e identidad ($r = .367$, $p = .021$); gestión y comportamiento ($r = .318$, $p = .048$).

Con los datos del estado civil casado, no se encontraron correlaciones significativas entre la variable autoeficacia docente y la variable autoestima de profesores ($r = .003$, $p = .984$). Tampoco se hallaron correlaciones entre ninguna de las subescalas de los dos constructos.

Escolaridad

Con el grupo de bachilleres, técnicos y tecnólogos se observó correlación significativa entre la variable autoestima de profesores y la variable autoeficacia docente ($r = .446$, $p = .029$). Igualmente se observó correlación significativa entre autoestima de profesores y la subescala instrucción de autoeficacia docente ($r = .520$, $p = .009$); entre la subescala identidad de la variable de autoestima de profesores y la variable de autoeficacia docente ($r = .599$, $p = .002$); identidad y compromiso ($r = .521$, $p = .009$); identidad e instrucción ($r = .663$, $p = .000$); identidad y gestión ($r = .483$, $p = .017$); entre la subescala satisfacción de autoestima de profesores y la subescala instrucción de autoeficacia docente ($r = .423$, $p = .040$).

Para el grupo de pregrado, especialista y maestría se observó correlación significativa entre la variable de autoestima de profesores y la subescala instrucción de la variable de autoeficacia docente ($r = .266, p = .037$); entre la subescala identidad de la variable autoestima de profesores e instrucción ($r = .257, p = .044$); comportamiento e instrucción ($r = .280, p = .028$); comportamiento y la subescala gestión de la autoeficacia docente ($r = .255, p = .045$).

CAPÍTULO V

RESUMEN, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Resumen

Introducción

La presente investigación se enfocó en la relación que existe entre la variable autoeficacia docente y la variable autoestima docente de los profesores que laboran en los colegios adventistas pertenecientes a la Asociación de los Llanos Orientales de Colombia.

Para tal investigación se planteó la siguiente pregunta: ¿Qué relación existe entre la autoeficacia docente y la autoestima de los maestros que laboran en los colegios adventistas de la Asociación de los Llanos Orientales en el año 2016?

Antecedentes

La autoeficacia se considera un constructo estudiado por distintos autores y en diferentes áreas, debido a que se considera de gran importancia dentro de las organizaciones, en este caso del campo educativo, donde se identifican características en las diferentes dimensiones analizadas. Se la define como la capacidad que tiene una persona para realizar lo que desea o espera lograr (Lent et al., 1994). De igual forma la autoestima tiene un valor científico por su relevancia en la vida del ser humano y por la regulación de los niveles socioafectivos.

Problema

Esta investigación buscó dar respuesta al siguiente problema: ¿Qué relación existe entre la autoeficacia docente y la autoestima de los maestros que laboran en los colegios adventistas de la Asociación de los Llanos Orientales en el año 2016?

Metodología

A continuación se dan a conocer los aspectos metodológicos utilizados en el presente estudio.

Tipo de investigación

Esta investigación fue de tipo cuantitativo, correlacional, no experimental y transversal.

Participantes

La población que participó en este estudio estuvo constituida por los docentes de todos los colegios que conforman la Asociación de los Llanos Orientales de la Unión Colombiana del Sur, que estuvieron laborando durante el año 2016.

Participaron 86 docentes, de los cuales 55 (64%) eran mujeres y 31 (36%) eran hombres. La edad mínima y máxima de los docentes participantes fue de 19 y 61 años, respectivamente. La media de edad fue de 33.31, con una desviación estándar de 10.735. La edad de 23 años fue la más frecuente en el grupo encuestado. De acuerdo con el nivel donde se desempeñaban los docentes, 10 lo hacía en el nivel preescolar (11.6%), 30 en el nivel primario (34.9%), 31 en el nivel básico (36%) y 15 en el nivel medio (17.4%). En cuanto al estado civil se tuvo la siguiente distribución: 39 solteros (45.3%), 42 casados (48.8%) y 5 en unión libre o separados (5.9%). En cuanto a la

experiencia docente, más de la mitad de los maestros se encuentran dentro de sus primeros años de servicio. Respecto de su escolaridad, participaron 24 docentes normalistas, técnicos y tecnólogos (28%) y 62 docentes con pregrado, especialista y con maestría (72%). La mayor frecuencia ($n = 57$) se encontró en los que han completado el pregrado (66.3%).

Instrumentos

El instrumento que se utilizó en este estudio para medir la autoeficacia docente fue la Escala del sentido de Eficacia Docente de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001). Esta escala consta de 24 ítems, con tres subescalas: compromiso, instrucción y gestión. Cada una de ellas con ocho ítems, medidos con una escala tipo Likert de diez puntos. Para medir el caso de la autoestima docente se empleó el instrumento del Test de Autoestima en Profesores de Arzola y Collarte (1988). Este test consta de 72 reactivos, con tres dimensiones: identidad, satisfacción y comportamiento. Cada una de ellas con veinticuatro reactivos, medidos con una escala tipo Likert de cinco puntos. Todos los ítems de los dos instrumentos fueron utilizados para la investigación. También los datos sociodemográficos de edad, género, años de experiencia, nivel en que enseñanza, escolaridad y estado civil fueron tomados en cuenta para los dos instrumentos.

Resultados

Los resultados encontrados en esta investigación mostraron que existe una correlación significativa entre las variables eficacia docente y autoestima de profesores de las instituciones adventistas de la Asociación de los Llanos Orientales.

La autoeficacia docente se midió con la suma de las puntuaciones de los ítems. El rango de la puntuación posible es de 24 a 240, el cual arrojó un mínimo de 132 y un máximo de 232 con una media de 199.43, lo que indica que los maestros de las instituciones adventistas de la Asociación de los Llanos Orientales poseen una autoeficacia equilibrada para el desempeño de su labor educativa. Lo confirma aún más los datos de la variable de autoeficacia de este estudio, los cuales fueron realmente reveladores con un porcentaje de 1.2% en el nivel medio y 98.8% en el nivel alto. (ver Apéndice E).

La autoestima del profesor se midió con la suma de las puntuaciones de los ítems. El rango de la puntuación posible fue de 72 a 360, el cual arrojó un mínimo de 180 y un máximo de 354 con una media de 302.65, lo que indica que los maestros de las instituciones adventistas de la Asociación de los Llanos Orientales poseen una autoestima equilibrada para el desempeño de su labor educativa. Lo confirma aún más, los datos de la categoría de autoeficacia de este estudio, los cuales fueron realmente notables con un porcentaje de 3.5% en el nivel medio y 96.5% en el nivel alto (ver apéndice E).

En cuanto a las correlaciones entre los componentes de los constructos, se encontró correlación significativa entre (a) la variable autoestima del profesor y las subescalas de instrucción y gestión de la variable autoeficacia docente, (b) la variable autoeficacia docente y las subescalas de identidad y comportamiento de la variable autoestima del profesor, (c) la subescala de instrucción de la variable autoeficacia docente y las subescalas identidad, satisfacción y comportamiento de la variable autoestima del profesor, y (d) la subescala identidad de la variable autoestima del profesor y las subescalas de compromiso y gestión.

Al realizar los análisis complementarios y observar los efectos de las variables demográficas sobre la variable autoeficacia docente, se encontró que (a) no hay diferencia significativa entre el género femenino y el género masculino, (b) la correlación de la edad no resultó significativa, pero sí, con la subescala de compromiso, (c) hay correlación significativa entre la subescala gestión y los años de experiencia docente, (d) hay diferencia estadísticamente significativa entre el grupo de bachilleres, técnicos y tecnólogos y el grupo de pregrado, especialista y maestría, y (e) no llegó a ser significativa la diferencia entre el grupo de solteros y el grupo de casados.

Al observar los efectos de las variables demográficas sobre la variable autoestima del profesor, se encontró que (a) no hubo diferencia significativa entre el género femenino y el género masculino, (b) la edad correlacionó significativamente y con sus subescalas de identidad y satisfacción, (c) hay correlación significativa con los años de experiencia y con las subescalas identidad y satisfacción, (d) no hay diferencia estadísticamente significativa entre el grupo de bachilleres, técnicos y tecnólogos y el grupo de pregrado, especialista y maestría, (e) no llegó a ser significativa la diferencia entre el grupo de solteros y el grupo de casados.

Al realizar los análisis de los efectos del género sobre las correlaciones entre los constructos del estudio, se encontró que en el género masculino hay una correlación más alta que la de la muestra completa, pero no llegó a ser estadísticamente significativa. Resultó significativa la correlación entre la puntuación total de la variable autoeficacia docente con la subescala identidad, compromiso con identidad y comportamiento, instrucción con la variable autoestima del profesor y con las subescalas identidad y comportamiento. En el género femenino, se encontró correlación significativa

entre las puntuaciones totales de los dos constructos, entre la variable autoeficacia docente con la subescala identidad y también las subescalas de instrucción con las subescalas identidad y comportamiento; las subescalas de gestión con las de identidad y comportamiento de la variable autoestima del profesor. A su vez, la variable de autoestima del profesor correlacionó significativamente con las subescalas de instrucción y gestión de la variable autoeficacia docente.

Con los datos de estado civil soltero, se encontraron correlaciones significativas entre la variable autoeficacia docente y la variable autoestima del profesor, la variable autoeficacia docente con las subescalas identidad, satisfacción y comportamiento de la variable autoestima del profesor, la subescala compromiso de la autoeficacia docente con la variable autoestima del profesor y con las subescalas identidad y comportamiento. También se halló correlación significativa con la subescala instrucción de la variable autoeficacia docente con la variable autoestima del profesor y con las subescalas identidad, satisfacción y comportamiento; a su vez, la subescala gestión de la variable autoeficacia docente con las subescalas identidad y comportamiento de la variable autoestima del profesor. Con los datos de estado civil casado, no se encontraron correlaciones significativas entre los dos constructos, ni tampoco entre alguna de las subescalas.

Con el grupo de bachilleres, técnicos y tecnólogos, se observó correlación significativa entre los dos constructos, entre la variable autoestima del profesor y la subescala instrucción, entre la subescala identidad y la variable de autoeficacia docente; también correlacionó con las subescalas compromiso, instrucción y gestión. La subescala satisfacción de la variable autoestima del profesor correlacionó significativamente

con la subescala instrucción de la variable autoeficacia docente. Para el grupo de pregrado, especialistas y de maestría, se observó correlación significativa entre la variable autoestima del profesor y la subescala instrucción, entre instrucción y la variable de autoestima del profesor y entre comportamiento y las subescalas instrucción y gestión de la variable autoeficacia docente.

Discusión

A lo largo de este trabajo se ha puesto de relieve el descubrir los logros de los docentes de los colegios adventistas de la Asociación de los Llanos Orientales en relación con sus actividades educativas. Ellas dependen, en buena medida, de la confianza que los docentes tengan en sí mismos para realizar un excelente trabajo en la formación de niños y jóvenes que serán el sostén de una sociedad, contando con una autoestima docente equilibrada, contextualizada en las evidencias que se puedan hallar si las variables de autoeficacia y autoestima de profesores se correlacionan, para aludir que, mientras se tengan niveles altos de autoeficacia, el docente tendrá mayor capacidad de involucrarse en los procesos de enseñanza por razones propias y no por agentes externos, pudiendo demostrar de igual manera un nivel de autoestima óptimo para convertirse en un maestro con mayor motivación, generador de principios de verdad. Esto se confirma con los resultados hallados en el estudio, donde la absoluta mayoría de los docentes (98.8%) se halla situada en un nivel alto de autoeficacia docente e, igualmente, una inmensa mayoría (96.5%) manifiesta un nivel alto de autoestima.

Los docentes pueden tener un nivel de autoestima equilibrado en su quehacer educativo, pero otra cosa es que sean eficaces en la labor docente que desempeñan

día a día con sus estudiantes. Por ello se quiere resaltar, como se había previsto, que al analizar los resultados, se hallaría una correlación significativa entre autoeficacia docente y autoestima del profesor percibidos por los maestros de las instituciones adventistas de la Asociación de los Llanos Orientales. Esto confirma lo hallado por Contreras Viralta y Soto Mori (2007), donde los resultados obtenidos mostraron que existe relación entre la autoestima y la autoeficacia de un grupo de chilenos. De igual forma, según los resultados de la investigación de Rodríguez et al. (2009), los logros de los profesores en relación con sus actividades docentes dependerán de la confianza que tengan en sí mismos. En el estudio que desarrolló Guerra Zamora (2008), se percibió que las personas con autoestima positiva experimentan un sentimiento de autoeficacia con la capacidad de desarrollar grandes empresas en el plano profesional y familiar. Se ratifica entonces la correlación entre las dos variables de estudio y en el contexto filosófico es importante resaltar lo que dice White (2009): “El verdadero maestro no se satisface con un trabajo de calidad inferior. No se conforma con dirigir a sus alumnos hacia un ideal más bajo que el más elevado que les sea posible alcanzar” (p. 28).

También es importante resaltar que Goleman (2000) asegura que las personas que no pueden establecer cierto orden en su vida emocional libran batallas interiores que les impiden concentrarse, mantener un óptimo desempeño en su trabajo y pensar con claridad. Por ello, se abordó esta investigación para resaltar la importancia y la responsabilidad que tiene el docente en ser una persona integral para desempeñar una labor de calidad y permear en todos los aspectos de la vida de un estudiante. Resulta satisfactorio hallar de una manera clara la correlación entre autoeficacia y autoestima del profesor en este estudio.

El papel docente va más allá del cumplimiento de unos requisitos básicos por parte del estado o la administración de la institución. Los maestros se sienten más identificados con su quehacer educativo, buscando acciones notables para estimular de manera apropiada la realización de cada aspiración de los estudiantes, con base en la búsqueda de un estilo de vida con compromiso ante una sociedad y el respeto infundido en el amor a Dios. Por ello, como dice Bandura (1986), no basta el conocimiento de la materia y el dominio de una serie de destrezas docentes para garantizar una enseñanza eficaz. La acción docente eficaz también requiere un juicio personal acerca de la propia capacidad para emplear tales conocimientos y destrezas para enseñar bajo circunstancias impredecibles y, a la vez, muy variadas. La autoeficacia, en último término, constituye la cognición mediadora entre el conocimiento y la acción docente. Se puede observar, entonces, que los maestros del estudio manifiestan una autopercepción apropiada de sus capacidades pedagógicas al colocarlas en acción, con un referente en la consolidación de su propia identidad y disposición para entender sus estrategias, metodologías, necesidades, defectos y proyecciones. Hicieron una muy buena autovaloración de su capacidad para influir positivamente en los alumnos (compromiso), para generar alternativas eficientes que redunden en el aprovechamiento académico (instrucción) y para mantener el orden de la clase y conservar la disciplina (gestión).

Se puede argumentar que el profesor se siente con una autoestima óptima, direccionada a desarrollar un excelente trabajo de formación que trascenderá para el futuro. Demuestra la capacidad de ejercer instrucción apropiada, promover y participar en el aprendizaje y el desarrollo profesional autónomo, reconociendo su papel de

educador, colocando entusiasmo y liderazgo al hacer de su clase una experiencia significativa, en una atmósfera sana, creando espacios de convivencia, orden y disciplina. Lo docentes identifican su papel de ser educadores, demuestran niveles altos de satisfacción, lo que sienten de sí mismos; también demuestran un buen comportamiento en lo que hacen como maestros. Estos resultados se corresponden con la perspectiva de Wilhelm (2008), para quien una autoestima positiva depende de dimensiones de sentido, tales como (a) seguridad, poniendo límites realistas y fomentando el auto-respeto y la responsabilidad; (b) pertenencia, desarrollada fomentando la aceptación, la relación entre las personas, la incorporación a trabajos colectivos y a la creación de ambientes adecuados y positivos; (c) propósito, que permite la fijación de metas, a través de la comunicación de las expectativas y el establecimiento de relaciones de confianza, y (d) competencia, favorecida con la realización de opciones propias y la toma de decisiones, donde la autoevaluación y el reconocimiento de logro son claves.

No hubo diferencia significativa entre el género femenino y el género masculino. Los resultados parecen sugerir cierta homogeneidad entre los dos géneros. Tanto los hombres como las mujeres de este estudio comprenden de manera clara y concreta la responsabilidad ante las prácticas pedagógicas, la exigencia de sus capacidades para la transmisión de conocimientos y destrezas hacia los estudiantes. De igual manera, el género no afecta el resultado del nivel de autoestima que pueda tener un maestro en el contexto pedagógico.

Se observó correlación significativa entre la subescala gestión con los años de experiencia docente. Es indiscutible que la experiencia hace al maestro. Cuanto mayor

sea su antigüedad docente, manifiesta mayor seguridad y percepción de capacidad para mantener el orden de la clase y conservar la disciplina. El docente ve la importancia de conservar una convivencia positiva en su aula de clase, basada en el respeto recíproco, el compromiso, la seguridad y el bienestar.

En referencia a la variable autoeficacia docente, se encontró diferencia estadísticamente significativa entre el grupo de bachilleres, técnicos y tecnólogos con el grupo de pregrado, especialista y maestría. Se resalta la importancia en dirección de la formación profesional que deben tener los docentes, estimulando sus competencias, la superación personal y la preparación pedagógica para lograr los diferentes objetivos de una calidad educativa. Se requiere una preparación en cada una de las áreas del conocimiento, la adquisición de estrategias pedagógicas y una visión amplia de enseñar de una manera significativa y no sólo quedar en el nivel de transmisión de conocimientos de una manera superficial.

La edad correlacionó significativamente con la variable autoestima del profesor y sus subescalas identidad y satisfacción. Quiere decir que, cuanto más se avanza en edad, se puede tener una visión más sólida de la afinidad y la vocación docente. Branden (1995) define la autoestima como una experiencia fundamental que lleva la vida a su significatividad y al cumplimiento de sus exigencias; es decir, es la confianza en la capacidad de enfrentar los desafíos básicos de la vida y confianza en el derecho a triunfar y a ser felices.

Se encontró igualmente una correlación significativa entre los años de experiencia y el nivel de autoestima del profesor y sus subescalas de identidad y satisfacción. Cada año que transcurre y se avanza en la experiencia docente, constituye una

oportunidad para que el maestro reflexione sobre su práctica educativa y, con su capacidad cognitiva, acepte y desarrolle su destreza de ser modelo, a la vez que conozca sus fortalezas y debilidades, como la de sus estudiantes para ayudarlos a enfrentar la vida de una manera competente.

Por otra parte, existe importante efecto de la variable demográfica estado civil sobre la correlación entre los dos constructos de estudio, más evidente en los solteros, con quienes se observa que a mayor autoestima hay mayor eficacia docente. Este análisis puede ser objeto de mayor investigación.

Conclusiones

Esta investigación fue realizada con el objetivo de describir la relación entre la autoeficacia docente y la autoestima de los profesores vinculados a los colegios adventistas de la Asociación de los Llanos Orientales. Después de realizar los análisis pertinentes, se puede concluir lo siguiente:

1. Se halló una clara correlación entre autoeficacia docente y autoestima del profesor en la población del estudio.
2. Es de resaltar que un 98.8% de los docentes se encuentran situados en un nivel alto de autoeficacia docente y un 96.5% de los docentes se encuentran situados en un nivel alto autoestima del profesor.
3. La variable autoeficacia docente correlacionó significativamente con dos subescalas de la variable autoestima del profesor. Las tres subescalas de la variable autoeficacia docente correlacionaron con las tres subescalas de autoestima del profesor.

4. No hubo diferencia significativa de autoeficacia ni de autoestima entre el género femenino y el género masculino.

5. La edad correlacionó significativamente con la subescala compromiso de la variable autoeficacia docente. De igual forma con la variable autoestima del profesor y sus subescalas identidad y satisfacción.

6. Se encontró correlación significativa entre los años de experiencia y la variable autoestima del profesor y sus subescalas identidad y satisfacción; igualmente, con la subescala gestión de la variable autoeficacia docente.

7. Se encontró diferencia estadísticamente significativa de autoeficacia docente entre el grupo de bachilleres, técnicos y tecnólogos y el grupo de pregrado, de especialistas y de maestría. No ocurrió lo mismo con la variable autoestima del profesor.

8. No llegó a ser significativa la diferencia de autoeficacia docente ni de autoestima entre el grupo de solteros y el grupo de casados.

9. En comparación con el género masculino, los datos del género femenino mostraron un mayor número de correlaciones entre los componentes de las dos variables de estudio.

10. Con los datos del estado civil soltero de los docentes de esta investigación, se observó un mayor número de correlaciones entre los dos constructos y sus subescalas, lo que no sucedió con los del estado civil casado, donde no se observó correlación alguna.

11. Con el grupo de bachilleres, técnicos y tecnólogos, se encontraron un mayor número de correlaciones y coeficientes de correlación más altos, en comparación con el grupo de pregrado, especialista y maestría.

Recomendaciones

Después de realizar este estudio, y a partir de las conclusiones presentadas, se sugieren algunas recomendaciones a tener en cuenta, tanto para futuras investigaciones como para los rectores de los colegios y administradores de la Asociación de los Llanos Orientales.

Para futuras investigaciones

1. Realizar investigaciones sobre la autoeficacia docente y autoestima del profesor para todas las instituciones de la Unión Colombiana del Sur.
2. Se considera realizar la ampliación y profundización de este estudio contratando los resultados de la autoeficacia docente con desempeño docente.

Para administradores y rectores

1. Incorporar planes formativos de educación emocional para los maestros, para fortalecer la autoestima para llevar a cabo de manera eficiente la labor pedagógica.
2. Implementar una serie de entrenamientos de manera teórica y práctica, donde el docente reconozca los elementos positivos para mejorar y poder prestar un excelente servicio de educación, de la manera óptima y recomendada para transmitir de manera natural la autoestima equilibrada que debe desarrollar cada estudiante que ingresa a las aulas de las instituciones adventistas de la Asociación de los Llanos Orientales.
3. Crear y ejecutar talleres específicos de habilidades en función de las necesidades y características del profesorado, incluyendo bitácoras de desarrollo profesional.

4. Utilizar los resultados de este estudio como fuente de consulta para futuras investigaciones en el análisis de la autoeficacia docente y la autoestima del profesor.

APÉNDICE A

INSTRUMENTOS



UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS

CUESTIONARIO DE AUTOEFICACIA Y AUTOESTIMA DOCENTE / ASOCIACIÓN DE LOS LLANOS ORIENTALES

Parte I: Datos Sociodemográficos e Información General

Instrucciones: Escriba los datos requeridos y haga una marca (x) en la alternativa que mejor lo describa.

Género: Masculino ___ Femenino ___		Edad: ___		Años de Experiencia Docente: ___					
Nivel en que enseña		Preescolar ___		Primaria ___		Básica ___		Media ___	
Escolaridad	Bachiller	Normalista	Técnico	Tecnólogo	Pregrado	Especialista	Maestría		
Estado Civil	Soltero	Casado	Separado	Viudo	Unión Libre				

Parte II: Escala del Sentido de Eficacia Docente

Instrucciones:

Indique su opinión sobre cada pregunta, marcando con una (X) bajo una de las diez alternativas en las columnas a la derecha. La escala de respuestas varía desde "nada" (1-2) hasta "mucho" (9-10). Por favor conteste cada una de las preguntas teniendo en cuenta su percepción acerca de su actual capacidad para lidiar con las situaciones cotidianas presentes en su sala de clases en la enseñanza del estudiante con impedimentos. Sus respuestas serán confidenciales.

Nº	Cuestionario	Nada		Poco		Regular		Bastante		Mucho	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.	¿Cuánto puedes hacer para llegar a los estudiantes más difíciles o necesitados en la sala de clases?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.	¿Cuánto puedes hacer para ayudar a tus estudiantes pensar críticamente?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.	¿Cuánto puedes hacer para controlar el comportamiento disruptivo en la sala de clases?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4.	¿Cuánto puedes hacer para motivar aquellos estudiantes que demuestran poco interés en las tareas escolares?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5.	¿Cuánto puedes hacer para comunicarle a tus estudiantes el comportamiento que esperas de ellos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.	¿Cuánto puedes hacer para ayudarles a tus estudiantes a confiar que pueden realizar las tareas de la sala de clases con éxito?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

7.	¿Cuánto puedes hacer para responder a preguntas difíciles de tus estudiantes?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8.	¿Cuánto puedes hacer para establecer rutinas que mantengan las actividades de la sala de clases funcionando con fluidez y sin problemas?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9.	¿Cuánto puedes hacer para ayudar a tus estudiantes valorizar el aprendizaje?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10.	¿Cuánto puedes hacer para evaluar la comprensión de lo enseñado en tus estudiantes?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11.	¿En qué medida eres capaz de crear buenas preguntas (en actividades y pruebas) para tus estudiantes?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12.	¿Cuánto puedes hacer para fomentar la creatividad en el estudiante?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13.	¿Cuánto puedes hacer para conseguir que tus estudiantes sigan las reglas de la sala de clase?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14.	¿Cuánto puedes hacer para mejorar la comprensión de un estudiante que está fracasando?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15.	¿Cuánto puedes hacer para calmar a un estudiante que es perturbador o ruidoso?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16.	¿Cuánto puedes hacer para establecer un sistema de supervisión para cada grupo de estudiantes en la sala de clases?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17.	¿Cuánto puedes hacer para ajustar tus lecciones al nivel de aprendizaje apropiado de cada estudiante?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18.	¿Cuán bien eres capaz de utilizar una variedad de estrategias de evaluación?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19.	¿Cuánto puedes hacer para conseguir que unos pocos estudiantes problemáticos no arruinen una clase?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20.	¿Cuánto puedes hacer para proveer una explicación alterna o ejemplo cuando los estudiantes están confundidos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21.	¿Cuánto puedes hacer para responder a estudiantes con conductas desafiantes?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22.	¿Cuánto puedes hacer para apoyar a los familiares en la tarea de ayudar al estudiante a tener éxito en la escuela?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23.	¿Cuánto puedes hacer para implantar estrategias alternas de enseñanza en la sala de clases?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24.	¿Cuánto puedes hacer para proveer retos apropiados para estudiantes menos capaces?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Parte III: Escala del Sentido de Autoestima Docente

Instrucciones:

- a. Lea atentamente las afirmaciones.
- b. Conteste en los siguientes cuadros, de acuerdo a lo que Usted siente y hace en este momento.
- c. Marque con una (X) una sola alternativa.
- d. No deje ninguna pregunta sin contestar.
- e. Los números que aparecen al frente de cada afirmación corresponden a las siguientes apreciaciones:
 1. TOTALMENTE EN DESACUERDO
 2. EN DESACUERDO.
 3. INDECISO
 4. DE ACUERDO.
 5. TOTALMENTE DE ACUERDO.
- f. No hay respuestas buenas ni malas. La Sinceridad es una cualidad de todos.

Nº	Cuestionario	TD	D	I	A	TA
1.	Yo soy un profesor creativo e innovador	1	2	3	4	5
2.	Yo soy una persona importante para mis alumnos	1	2	3	4	5
3.	Yo soy un ejemplo que mis alumnos pueden imitar	1	2	3	4	5
13.	Yo no soy un profesor importante para los alumnos	1	2	3	4	5
14.	Yo soy un profesor barrero (tiene alumnos favoritos)	1	2	3	4	5
15.	Yo no soy querido por mis alumnos	1	2	3	4	5
25.	Yo siento que mis alumnos me aprecian.	1	2	3	4	5
26.	Yo siento que mis alumnos confían en mí.	1	2	3	4	5
27.	Yo me siento satisfecho con las relaciones que mantengo con mis alumnos.	1	2	3	4	5
37.	Yo siento que mis alumnos no confían en mí.	1	2	3	4	5
38.	Creo que mis alumnos no me aceptan como yo quisiera.	1	2	3	4	5
39.	Siento que no confío en mis alumnos.	1	2	3	4	5
49.	Yo me relaciono bien con mis alumnos.	1	2	3	4	5
50.	Yo mantengo el control de la sala de clases en cualquier circunstancia.	1	2	3	4	5
51.	Yo sé mi materia y la comunico bien.	1	2	3	4	5
61.	Yo no quiero a mis alumnos.	1	2	3	4	5
62.	Yo me sacrifico mucho por los alumnos sin recompensa de ellos.	1	2	3	4	5
63.	Yo no acepto que mis alumnos me critiquen.	1	2	3	4	5
4.	Yo soy un ejemplo de profesor para mis colegas.	1	2	3	4	5
5.	Yo soy un profesor respetado por mis colegas.	1	2	3	4	5
16.	Yo no soy eficiente como mis colegas.	1	2	3	4	5
17.	Mis colegas son mejores profesores que yo.	1	2	3	4	5
28.	Yo siento que tengo un grupo de colegas que confían en mí.	1	2	3	4	5
29.	Yo me siento bien con mis colegas	1	2	3	4	5
30.	Yo siento que mis colegas respetan mi opinión.	1	2	3	4	5
40.	Yo siento que valgo menos que el resto de mis colegas.	1	2	3	4	5
41.	Yo siento que mis colegas no confían en mí.	1	2	3	4	5

42.	Yo siento que no confío en mis colegas.	1	2	3	4	5
52.	Yo me llevo bien con mis colegas.	1	2	3	4	5
53.	Yo trabajo bien en equipo con mis colegas	1	2	3	4	5
64.	Yo hablo mal de mis colegas.	1	2	3	4	5
65.	Mis relaciones con los colegas no son buenas.	1	2	3	4	5
6.	Yo soy capaz de ver las cosas buenas de mis directores.	1	2	3	4	5
7.	Yo soy un buen profesional para las autoridades del colegio.	1	2	3	4	5
18.	Yo soy menos que las autoridades	1	2	3	4	5
19.	Yo no soy respetado por las autoridades.	1	2	3	4	5
31.	Cuando tengo un problema, me siento respaldado por las autoridades del colegio.	1	2	3	4	5
32.	Yo siento que me llevo bien con el director.	1	2	3	4	5
43.	En los consejos, siento que mis opiniones valen menos que la de los otros.	1	2	3	4	5
44.	Si pudiera, no iría a los consejos porque siento que mis opiniones no son importantes.	1	2	3	4	5
54.	Por mi desempeño profesional, yo tengo prestigio entre las autoridades.	1	2	3	4	5
55.	Cuando emito opiniones, las autoridades las consideran importantes.	1	2	3	4	5
66.	Yo no tengo independencia para tomar decisiones profesionales.	1	2	3	4	5
67.	Las autoridades subestiman mi trabajo.	1	2	3	4	5
8.	Yo soy un buen profesor para los acudientes.	1	2	3	4	5
9.	Yo soy importante para los acudientes.	1	2	3	4	5
20.	Para los acudientes, yo soy un profesor de segunda categoría.	1	2	3	4	5
21.	Yo no soy un profesor estimado por los acudientes.	1	2	3	4	5
33.	Me siento satisfecho con mi relación con los padres y acudientes.	1	2	3	4	5
34.	Siento que los padres y acudientes me respetan.	1	2	3	4	5
45.	Yo siento que los acudientes no me valoran como profesor.	1	2	3	4	5
46.	Yo siento que valgo menos que los acudientes.	1	2	3	4	5
56.	Yo entrego algo de mí mismo cuando organizo las reuniones de padres y acudientes.	1	2	3	4	5
57.	Yo tengo éxito con los padres y acudientes.	1	2	3	4	5
68.	Los acudientes no respetan mi modo de actuar.	1	2	3	4	5
69.	Cuando me reúno con los acudientes, ellos me tratan como a un empleado.	1	2	3	4	5
10.	Yo soy un buen profesor	1	2	3	4	5
11.	Yo soy miembro de un grupo de profesionales importantes en su quehacer.	1	2	3	4	5
12.	Estoy contento de ser profesor	1	2	3	4	5
22.	Yo no soy el profesional que quisiera ser.	1	2	3	4	5
23.	Yo soy un fracaso profesional.	1	2	3	4	5
24.	Estoy aburrido de trabajar como profesor.	1	2	3	4	5
35.	Yo siento que soy una persona importante en el colegio.	1	2	3	4	5
36.	Me siento feliz siendo profesor	1	2	3	4	5
47.	Siento que no sirvo como profesor.	1	2	3	4	5
48.	Me siento inútil como profesor.	1	2	3	4	5
58.	Yo tengo un buen desempeño profesional.	1	2	3	4	5

59.	A pesar de las dificultades, no cambiaría por nada la misión de profesor.	1	2	3	4	5
60.	A mí me gusta ser profesor.	1	2	3	4	5
70.	A mí no me va bien como profesor.	1	2	3	4	5
71.	No confío en mi calidad profesional.	1	2	3	4	5
72.	Yo tengo una profesión de segunda clase.	1	2	3	4	5

¡GRACIAS POR SU COOPERACIÓN!

El Departamento de Educación de la Asociación de los Llanos Orientales autoriza a la estudiante de la Universidad de Montemorelos aplicar este instrumento de autoestima docente para cumplir con los requisitos de investigación de tesis. Si cada Institución educativa requiere los resultados obtenidos de la investigación con fines de un plan de mejoramiento y apoyo en capacitación al personal docente, les será entregado.

APÉNDICE B

DATOS DEMOGRÁFICOS

Tabla de frecuencia

Género

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	M	31	36.0	36.0	36.0
	F	55	64.0	64.0	100.0
	Total	86	100.0	100.0	

Edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	19	1	1.2	1.2	1.2
	21	3	3.5	3.5	4.7
	22	3	3.5	3.5	8.1
	23	8	9.3	9.3	17.4
	24	3	3.5	3.5	20.9
	25	4	4.7	4.7	25.6
	26	6	7.0	7.0	32.6
	27	5	5.8	5.8	38.4
	28	6	7.0	7.0	45.3
	29	7	8.1	8.1	53.5
	30	1	1.2	1.2	54.7
	31	3	3.5	3.5	58.1
	32	1	1.2	1.2	59.3
	33	2	2.3	2.3	61.6
	34	2	2.3	2.3	64.0
	35	3	3.5	3.5	67.4
	36	2	2.3	2.3	69.8
	37	2	2.3	2.3	72.1
	38	2	2.3	2.3	74.4
	39	1	1.2	1.2	75.6
	40	2	2.3	2.3	77.9
	43	2	2.3	2.3	80.2
	44	1	1.2	1.2	81.4
	45	1	1.2	1.2	82.6
	46	3	3.5	3.5	86.0
	49	1	1.2	1.2	87.2
	51	2	2.3	2.3	89.5
	53	3	3.5	3.5	93.0
	55	1	1.2	1.2	94.2
	56	3	3.5	3.5	97.7
	57	1	1.2	1.2	98.8
61	1	1.2	1.2	100.0	
Total		86	100.0	100.0	

Años de experiencia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	18	20.9	20.9	20.9
2	14	16.3	16.3	37.2
3	11	12.8	12.8	50.0
4	6	7.0	7.0	57.0
5	4	4.7	4.7	61.6
6	1	1.2	1.2	62.8
7	5	5.8	5.8	68.6
8	2	2.3	2.3	70.9
9	1	1.2	1.2	72.1
10	3	3.5	3.5	75.6
14	1	1.2	1.2	76.7
15	2	2.3	2.3	79.1
18	3	3.5	3.5	82.6
20	2	2.3	2.3	84.9
21	1	1.2	1.2	86.0
22	2	2.3	2.3	88.4
23	2	2.3	2.3	90.7
24	3	3.5	3.5	94.2
25	1	1.2	1.2	95.3
28	1	1.2	1.2	96.5
30	1	1.2	1.2	97.7
34	1	1.2	1.2	98.8
35	1	1.2	1.2	100.0
Total	86	100.0	100.0	

Nivel en que enseña

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Preescolar	10	11.6	11.6	11.6
Primario	30	34.9	34.9	46.5
Básico	31	36.0	36.0	82.6
Medio	15	17.4	17.4	100.0
Total	86	100.0	100.0	

Escolaridad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bachiller	2	2.3	2.3	2.3
Normalista	2	2.3	2.3	4.7
Técnico	10	11.6	11.6	16.3
Tecnólogo	10	11.6	11.6	27.9
Pregrado	57	66.3	66.3	94.2
Especialista	3	3.5	3.5	97.7
Maestría	2	2.3	2.3	100.0
Total	86	100.0	100.0	

Estado civil

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Soltero	39	45.3	45.3
	Casado	42	48.8	94.2
	Separado	3	3.5	97.7
	Unión libre	2	2.3	100.0
	Total	86	100.0	100.0

APÉNDICE C

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS Y CORRELACIONES

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
Edad	86	19	61	33.31	10.735	.954
Años de experiencia	86	1	35	8.05	9.006	1.367
AUTOEFIC_DOC	86	132	232	199.43	17.725	-.759
Compromiso	86	51	80	66.52	6.011	-.004
Instrucción	86	38	78	66.53	6.626	-1.221
Gestión	86	43	78	66.37	6.530	-.691
AUTOESTIMA	86	180	354	302.65	27.949	-1.213
yo_soy	86	63	120	99.57	10.332	-.719
yo_siento	86	54	120	103.45	10.619	-1.616
yo_hago	86	63	119	99.63	9.066	-.710
N válido (según lista)	86					

	Asimetría	Curtosis	
	Error típico	Estadístico	Error típico
Edad	.260	-.177	.514
Años de experiencia	.260	.733	.514
AUTOEFIC_DOC	.260	1.575	.514
Compromiso	.260	-.138	.514
Instrucción	.260	3.113	.514
Gestión	.260	1.117	.514
AUTOESTIMA	.260	4.177	.514
yo_soy	.260	1.433	.514
yo_siento	.260	5.439	.514
yo_hago	.260	2.569	.514
N válido (según lista)			

Correlaciones

		AUTOEFIC_D OC	Compromiso	Instrucción	Gestión
AUTOEFIC_DOC	Correlación de Pearson	1	.916**	.927**	.930**
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000
	N	86	86	86	86
Compromiso	Correlación de Pearson	.916**	1	.771**	.783**
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.000
	N	86	86	86	86
Instrucción	Correlación de Pearson	.927**	.771**	1	.793**
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.000
	N	86	86	86	86
Gestión	Correlación de Pearson	.930**	.783**	.793**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	
	N	86	86	86	86
AUTOESTIMA	Correlación de Pearson	.291**	.185	.350**	.266*
	Sig. (bilateral)	.006	.088	.001	.013
	N	86	86	86	86
yo_soy	Correlación de Pearson	.357**	.251*	.392**	.339**
	Sig. (bilateral)	.001	.020	.000	.001
	N	86	86	86	86
yo_siento	Correlación de Pearson	.183	.091	.269*	.141
	Sig. (bilateral)	.091	.403	.012	.197
	N	86	86	86	86
yo_hago	Correlación de Pearson	.277**	.177	.317**	.267*
	Sig. (bilateral)	.010	.104	.003	.013
	N	86	86	86	86

Correlaciones

		AUTOESTIMA	yo_soy	yo_siento	yo_hago
AUTOEFIC_DOC	Correlación de Pearson	.291**	.357**	.183	.277**
	Sig. (bilateral)	.006	.001	.091	.010
	N	86	86	86	86
Compromiso	Correlación de Pearson	.185	.251*	.091	.177
	Sig. (bilateral)	.088	.020	.403	.104
	N	86	86	86	86
Instrucción	Correlación de Pearson	.350**	.392**	.269*	.317**
	Sig. (bilateral)	.001	.000	.012	.003
	N	86	86	86	86
Gestión	Correlación de Pearson	.266*	.339**	.141	.267*
	Sig. (bilateral)	.013	.001	.197	.013
	N	86	86	86	86
AUTOESTIMA	Correlación de Pearson	1	.935**	.924**	.935**
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000
	N	86	86	86	86
yo_soy	Correlación de Pearson	.935**	1	.775**	.834**
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.000
	N	86	86	86	86
yo_siento	Correlación de Pearson	.924**	.775**	1	.795**
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.000
	N	86	86	86	86
yo_hago	Correlación de Pearson	.935**	.834**	.795**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	
	N	86	86	86	86

APÉNDICE D

EFFECTOS DE LAS VARIABLES DEMOGRÁFICAS

Estadísticos de grupo

	Género	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
AUTOEFIC_DOC	M	31	198.77	19.035	3.419
	F	55	199.80	17.113	2.308
Compromiso	M	31	65.84	6.502	1.168
	F	55	66.91	5.742	.774
Instrucción	M	31	66.81	6.906	1.240
	F	55	66.38	6.522	.879
Gestión	M	31	66.13	7.270	1.306
	F	55	66.51	6.140	.828
AUTOESTIMA	M	31	302.61	26.346	4.732
	F	55	302.67	29.051	3.917
yo_soy	M	31	98.90	10.722	1.926
	F	55	99.95	10.186	1.373
yo_siento	M	31	103.48	9.973	1.791
	F	55	103.44	11.057	1.491
yo_hago	M	31	100.23	8.209	1.474
	F	55	99.29	9.572	1.291

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias	
		F	Sig.	t	gl
AUTOEFIC_DOC	Se han asumido varianzas iguales	.977	.326	-.256	84
	No se han asumido varianzas iguales			-.249	56.991
Compromiso	Se han asumido varianzas iguales	1.398	.240	-.791	84
	No se han asumido varianzas iguales			-.764	56.148
Instrucción	Se han asumido varianzas iguales	.638	.427	.284	84
	No se han asumido varianzas iguales			.279	59.403
Gestión	Se han asumido varianzas iguales	1.705	.195	-.258	84
	No se han asumido varianzas iguales			-.246	54.113
AUTOESTIMA	Se han asumido varianzas iguales	.040	.842	-.009	84
	No se han asumido varianzas iguales			-.010	67.577
yo_soy	Se han asumido varianzas iguales	.660	.419	-.447	84
	No se han asumido varianzas iguales			-.441	59.703
yo_siento	Se han asumido varianzas iguales	.002	.966	.020	84
	No se han asumido varianzas iguales			.020	67.870
yo_hago	Se han asumido varianzas iguales	.001	.971	.457	84
	No se han asumido varianzas iguales			.477	70.574

Prueba de muestras independientes

		Prueba T para la igualdad de medias		
		Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tíj. de la diferencia
AUTOEFIC_DOC	Se han asumido varianzas iguales	.798	-1.026	4.003
	No se han asumido varianzas iguales	.804	-1.026	4.125
Compromiso	Se han asumido varianzas iguales	.431	-1.070	1.353
	No se han asumido varianzas iguales	.448	-1.070	1.401
Instrucción	Se han asumido varianzas iguales	.777	.425	1.496
	No se han asumido varianzas iguales	.781	.425	1.521
Gestión	Se han asumido varianzas iguales	.797	-.380	1.475
	No se han asumido varianzas iguales	.807	-.380	1.546
AUTOESTIMA	Se han asumido varianzas iguales	.992	-.060	6.314
	No se han asumido varianzas iguales	.992	-.060	6.143
yo_soy	Se han asumido varianzas iguales	.656	-1.042	2.331
	No se han asumido varianzas iguales	.661	-1.042	2.365
yo_siento	Se han asumido varianzas iguales	.984	.048	2.399
	No se han asumido varianzas iguales	.984	.048	2.330
yo_hago	Se han asumido varianzas iguales	.649	.935	2.046
	No se han asumido varianzas iguales	.635	.935	1.959

Prueba de muestras independientes

		Prueba T para la igualdad de medias	
		95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		Inferior	Superior
AUTOEFIC_DOC	Se han asumido varianzas iguales	-8.986	6.934
	No se han asumido varianzas iguales	-9.285	7.234
Compromiso	Se han asumido varianzas iguales	-3.761	1.620
	No se han asumido varianzas iguales	-3.877	1.736
Instrucción	Se han asumido varianzas iguales	-2.551	3.400
	No se han asumido varianzas iguales	-2.617	3.467
Gestión	Se han asumido varianzas iguales	-3.312	2.552
	No se han asumido varianzas iguales	-3.480	2.719
AUTOESTIMA	Se han asumido varianzas iguales	-12.616	12.497
	No se han asumido varianzas iguales	-12.319	12.200
yo_soy	Se han asumido varianzas iguales	-5.678	3.594
	No se han asumido varianzas iguales	-5.774	3.690
yo_siento	Se han asumido varianzas iguales	-4.723	4.818
	No se han asumido varianzas iguales	-4.603	4.698
yo_hago	Se han asumido varianzas iguales	-3.133	5.003
	No se han asumido varianzas iguales	-2.972	4.842

Género Masculino

Correlaciones

		AUTOEFIC_D OC	Compromiso	Instrucción	Gestión
AUTOEFIC_DOC	Correlación de Pearson	1	.912**	.914**	.934**
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000
	N	31	31	31	31
Compromiso	Correlación de Pearson	.912**	1	.742**	.790**
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.000
	N	31	31	31	31
Instrucción	Correlación de Pearson	.914**	.742**	1	.779**
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.000
	N	31	31	31	31
Gestión	Correlación de Pearson	.934**	.790**	.779**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	
	N	31	31	31	31
AUTOESTIMA	Correlación de Pearson	.323	.333	.408*	.161
	Sig. (bilateral)	.076	.067	.023	.388
	N	31	31	31	31
yo_soy	Correlación de Pearson	.385*	.382*	.428*	.259
	Sig. (bilateral)	.032	.034	.016	.159
	N	31	31	31	31
yo_siento	Correlación de Pearson	.163	.148	.318	-.008
	Sig. (bilateral)	.381	.426	.081	.967
	N	31	31	31	31

Correlaciones

		AUTOESTIMA	yo_soy	yo_siento	yo_hago
AUTOEFIC_DOC	Correlación de Pearson	.323	.385*	.163	.337
	Sig. (bilateral)	.076	.032	.381	.064
	N	31	31	31	31
Compromiso	Correlación de Pearson	.333	.382*	.148	.390*
	Sig. (bilateral)	.067	.034	.426	.030
	N	31	31	31	31
Instrucción	Correlación de Pearson	.408*	.428*	.318	.364*
	Sig. (bilateral)	.023	.016	.081	.044
	N	31	31	31	31
Gestión	Correlación de Pearson	.161	.259	-.008	.187
	Sig. (bilateral)	.388	.159	.967	.315
	N	31	31	31	31
AUTOESTIMA	Correlación de Pearson	1	.933**	.895**	.903**
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000
	N	31	31	31	31
yo_soy	Correlación de Pearson	.933**	1	.732**	.800**
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.000
	N	31	31	31	31
yo_siento	Correlación de Pearson	.895**	.732**	1	.702**
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.000
	N	31	31	31	31

Correlaciones

		AUTOEFIC_D OC	Compromiso	Instrucción	Gestión
yo_hago	Correlación de Pearson	.337	.390*	.364*	.187
	Sig. (bilateral)	.064	.030	.044	.315
	N	31	31	31	31

Correlaciones

		AUTOESTIMA	yo_soy	yo_siento	yo_hago
yo_hago	Correlación de Pearson	.903**	.800**	.702**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	
	N	31	31	31	31

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Género Femenino

Correlaciones

		AUTOEFIC_D OC	Compromiso	Instrucción	Gestión
AUTOEFIC_DOC	Correlación de Pearson	1	.921**	.940**	.928**
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000
	N	55	55	55	55
Compromiso	Correlación de Pearson	.921**	1	.801**	.780**
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.000
	N	55	55	55	55
Instrucción	Correlación de Pearson	.940**	.801**	1	.807**
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.000
	N	55	55	55	55
Gestión	Correlación de Pearson	.928**	.780**	.807**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	
	N	55	55	55	55
AUTOESTIMA	Correlación de Pearson	.276*	.103	.321*	.332*
	Sig. (bilateral)	.042	.455	.017	.013
	N	55	55	55	55
yo_soy	Correlación de Pearson	.338*	.160	.374**	.395**
	Sig. (bilateral)	.012	.244	.005	.003
	N	55	55	55	55
yo_siento	Correlación de Pearson	.196	.061	.244	.231
	Sig. (bilateral)	.151	.660	.072	.090
	N	55	55	55	55

Correlaciones

		AUTOESTIMA	yo_soy	yo_siento	yo_hago
AUTOEFIC_DOC	Correlación de Pearson	.276*	.338*	.196	.251
	Sig. (bilateral)	.042	.012	.151	.065
	N	55	55	55	55
Compromiso	Correlación de Pearson	.103	.160	.061	.072
	Sig. (bilateral)	.455	.244	.660	.604
	N	55	55	55	55
Instrucción	Correlación de Pearson	.321*	.374**	.244	.294*
	Sig. (bilateral)	.017	.005	.072	.030
	N	55	55	55	55
Gestión	Correlación de Pearson	.332*	.395**	.231	.320*
	Sig. (bilateral)	.013	.003	.090	.017
	N	55	55	55	55
AUTOESTIMA	Correlación de Pearson	1	.941**	.938**	.951**
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000
	N	55	55	55	55
yo_soy	Correlación de Pearson	.941**	1	.803**	.864**
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.000
	N	55	55	55	55
yo_siento	Correlación de Pearson	.938**	.803**	1	.836**
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.000
	N	55	55	55	55

Correlaciones

		AUTOEFIC_D OC	Compromiso	Instrucción	Gestión
yo_hago	Correlación de Pearson	.251	.072	.294*	.320*
	Sig. (bilateral)	.065	.604	.030	.017
	N	55	55	55	55

Correlaciones

		AUTOESTIMA	yo_soy	yo_siento	yo_hago
yo_hago	Correlación de Pearson	.951**	.864**	.836**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	
	N	55	55	55	55

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Correlaciones

		AUTOEFIC_D OC	Compromiso	Instrucción	Gestión
AUTOEFIC_DOC	Correlación de Pearson	1	.916**	.927**	.930**
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000
	N	86	86	86	86
Compromiso	Correlación de Pearson	.916**	1	.771**	.783**
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.000
	N	86	86	86	86
Instrucción	Correlación de Pearson	.927**	.771**	1	.793**
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.000
	N	86	86	86	86
Gestión	Correlación de Pearson	.930**	.783**	.793**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	
	N	86	86	86	86
AUTOESTIMA	Correlación de Pearson	.291**	.185	.350**	.266*
	Sig. (bilateral)	.006	.088	.001	.013
	N	86	86	86	86
yo_soy	Correlación de Pearson	.357**	.251*	.392**	.339**
	Sig. (bilateral)	.001	.020	.000	.001
	N	86	86	86	86
yo_siento	Correlación de Pearson	.183	.091	.269*	.141
	Sig. (bilateral)	.091	.403	.012	.197
	N	86	86	86	86
yo_hago	Correlación de Pearson	.277**	.177	.317**	.267*
	Sig. (bilateral)	.010	.104	.003	.013
	N	86	86	86	86
Edad	Correlación de Pearson	.188	.221*	.101	.205
	Sig. (bilateral)	.083	.041	.353	.059
	N	86	86	86	86
Años de experiencia	Correlación de Pearson	.183	.199	.083	.229*
	Sig. (bilateral)	.092	.066	.446	.034
	N	86	86	86	86

Correlaciones

		AUTOESTIMA	yo_soy	yo_siento	yo_hago
AUTOEFIC_DOC	Correlación de Pearson	.291**	.357**	.183	.277**
	Sig. (bilateral)	.006	.001	.091	.010
	N	86	86	86	86
Compromiso	Correlación de Pearson	.185	.251*	.091	.177
	Sig. (bilateral)	.088	.020	.403	.104
	N	86	86	86	86
Instrucción	Correlación de Pearson	.350**	.392**	.269*	.317**
	Sig. (bilateral)	.001	.000	.012	.003
	N	86	86	86	86
Gestión	Correlación de Pearson	.266*	.339**	.141	.267*
	Sig. (bilateral)	.013	.001	.197	.013
	N	86	86	86	86
AUTOESTIMA	Correlación de Pearson	1	.935**	.924**	.935**
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000
	N	86	86	86	86
yo_soy	Correlación de Pearson	.935**	1	.775**	.834**
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.000
	N	86	86	86	86
yo_siento	Correlación de Pearson	.924**	.775**	1	.795**
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.000
	N	86	86	86	86
yo_hago	Correlación de Pearson	.935**	.834**	.795**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	
	N	86	86	86	86
Edad	Correlación de Pearson	.230*	.237*	.224*	.177
	Sig. (bilateral)	.033	.028	.038	.104
	N	86	86	86	86
Años de experiencia	Correlación de Pearson	.253*	.274*	.230*	.198
	Sig. (bilateral)	.019	.011	.033	.068
	N	86	86	86	86

Correlaciones

		Edad	Años de experiencia
AUTOEFIC_DOC	Correlación de Pearson	.188	.183
	Sig. (bilateral)	.083	.092
	N	86	86
Compromiso	Correlación de Pearson	.221 [*]	.199
	Sig. (bilateral)	.041	.066
	N	86	86
Instrucción	Correlación de Pearson	.101	.083
	Sig. (bilateral)	.353	.446
	N	86	86
Gestión	Correlación de Pearson	.205	.229 [*]
	Sig. (bilateral)	.059	.034
	N	86	86
AUTOESTIMA	Correlación de Pearson	.230 [*]	.253 [*]
	Sig. (bilateral)	.033	.019
	N	86	86
yo_soy	Correlación de Pearson	.237 [*]	.274 [*]
	Sig. (bilateral)	.028	.011
	N	86	86
yo_siento	Correlación de Pearson	.224 [*]	.230 [*]
	Sig. (bilateral)	.038	.033
	N	86	86
yo_hago	Correlación de Pearson	.177	.198
	Sig. (bilateral)	.104	.068
	N	86	86
Edad	Correlación de Pearson	1	.832 ^{**}
	Sig. (bilateral)		.000
	N	86	86
Años de experiencia	Correlación de Pearson	.832 ^{**}	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	86	86

ANOVA de un factor

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
AUTOEFIC_DOC	Inter-grupos	4518.766	6	753.128	2.682	.020
	Intra-grupos	22186.316	79	280.839		
	Total	26705.081	85			
Compromiso	Inter-grupos	316.776	6	52.796	1.514	.184
	Intra-grupos	2754.677	79	34.869		
	Total	3071.453	85			
Instrucción	Inter-grupos	710.529	6	118.421	3.097	.009
	Intra-grupos	3020.867	79	38.239		
	Total	3731.395	85			
Gestión	Inter-grupos	613.114	6	102.186	2.681	.020
	Intra-grupos	3010.979	79	38.114		
	Total	3624.093	85			
AUTOESTIMA	Inter-grupos	2890.352	6	481.725	.599	.730
	Intra-grupos	63507.182	79	803.888		
	Total	66397.535	85			
yo_soy	Inter-grupos	629.432	6	104.905	.982	.443
	Intra-grupos	8443.649	79	106.882		
	Total	9073.081	85			
yo_siento	Inter-grupos	347.612	6	57.935	.495	.810
	Intra-grupos	9237.702	79	116.933		
	Total	9585.314	85			
yo_hago	Inter-grupos	415.391	6	69.232	.832	.548
	Intra-grupos	6570.702	79	83.173		
	Total	6986.093	85			

ANOVA de un factor

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
AUTOEFIC_DOC	Inter-grupos	2446.041	3	815.347	2.756	.048
	Intra-grupos	24259.040	82	295.842		
	Total	26705.081	85			
Compromiso	Inter-grupos	166.792	3	55.597	1.570	.203
	Intra-grupos	2904.661	82	35.423		
	Total	3071.453	85			
Instrucción	Inter-grupos	200.998	3	66.999	1.556	.206
	Intra-grupos	3530.397	82	43.054		
	Total	3731.395	85			
Gestión	Inter-grupos	538.027	3	179.342	4.765	.004
	Intra-grupos	3086.066	82	37.635		
	Total	3624.093	85			
AUTOESTIMA	Inter-grupos	2115.775	3	705.258	.900	.445
	Intra-grupos	64281.760	82	783.924		
	Total	66397.535	85			
yo_soy	Inter-grupos	455.937	3	151.979	1.446	.235
	Intra-grupos	8617.145	82	105.087		
	Total	9073.081	85			
yo_siento	Inter-grupos	126.307	3	42.102	.365	.778
	Intra-grupos	9459.007	82	115.354		
	Total	9585.314	85			
yo_hago	Inter-grupos	274.873	3	91.624	1.119	.346
	Intra-grupos	6711.220	82	81.844		
	Total	6986.093	85			

Estado civil

Estadísticos de grupo

	Estado civil	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
AUTOEFIC_DOC	Soltero	39	196.62	20.634	3.304
	Casado	42	203.86	13.843	2.136
Compromiso	Soltero	39	65.77	6.803	1.089
	Casado	42	67.71	5.153	.795
Instrucción	Soltero	39	65.95	8.046	1.288
	Casado	42	67.67	5.073	.783
Gestión	Soltero	39	64.90	7.089	1.135
	Casado	42	68.48	5.237	.808
AUTOESTIMA	Soltero	39	297.97	33.569	5.375
	Casado	42	306.24	22.461	3.466
yo_soy	Soltero	39	97.54	11.700	1.873
	Casado	42	101.43	9.023	1.392
yo_siento	Soltero	39	102.59	13.260	2.123
	Casado	42	103.79	7.931	1.224
yo_hago	Soltero	39	97.85	10.356	1.658
	Casado	42	101.02	7.962	1.229

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias	
		F	Sig.	t	gl
AUTOEFIC_DOC	Se han asumido varianzas iguales	3.446	.067	-1.867	79
	No se han asumido varianzas iguales			-1.841	65.756
Compromiso	Se han asumido varianzas iguales	2.783	.099	-1.457	79
	No se han asumido varianzas iguales			-1.442	70.677
Instrucción	Se han asumido varianzas iguales	3.692	.058	-1.158	79
	No se han asumido varianzas iguales			-1.140	63.250
Gestión	Se han asumido varianzas iguales	1.683	.198	-2.597	79
	No se han asumido varianzas iguales			-2.568	69.687
AUTOESTIMA	Se han asumido varianzas iguales	1.356	.248	-1.311	79
	No se han asumido varianzas iguales			-1.292	65.646
yo_soy	Se han asumido varianzas iguales	1.130	.291	-1.683	79
	No se han asumido varianzas iguales			-1.667	71.385
yo_siento	Se han asumido varianzas iguales	2.749	.101	-.497	79
	No se han asumido varianzas iguales			-.488	61.183
yo_hago	Se han asumido varianzas iguales	.957	.331	-1.555	79
	No se han asumido varianzas iguales			-1.540	71.265

Prueba de muestras independientes

		Prueba T para la igualdad de medias		
		Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia
AUTOEFIC_DOC	Se han asumido varianzas iguales	.066	-7.242	3.879
	No se han asumido varianzas iguales	.070	-7.242	3.934
Compromiso	Se han asumido varianzas iguales	.149	-1.945	1.335
	No se han asumido varianzas iguales	.154	-1.945	1.349
Instrucción	Se han asumido varianzas iguales	.250	-1.718	1.483
	No se han asumido varianzas iguales	.259	-1.718	1.508
Gestión	Se han asumido varianzas iguales	.011	-3.579	1.378
	No se han asumido varianzas iguales	.012	-3.579	1.393
AUTOESTIMA	Se han asumido varianzas iguales	.194	-8.264	6.305
	No se han asumido varianzas iguales	.201	-8.264	6.396
yo_soy	Se han asumido varianzas iguales	.096	-3.890	2.312
	No se han asumido varianzas iguales	.100	-3.890	2.334
yo_siento	Se han asumido varianzas iguales	.621	-1.196	2.408
	No se han asumido varianzas iguales	.627	-1.196	2.451
yo_hago	Se han asumido varianzas iguales	.124	-3.178	2.044
	No se han asumido varianzas iguales	.128	-3.178	2.064

Prueba de muestras independientes

		Prueba T para la igualdad de medias	
		95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		Inferior	Superior
AUTOEFIC_DOC	Se han asumido varianzas iguales	-14.962	.479
	No se han asumido varianzas iguales	-15.098	.614
Compromiso	Se han asumido varianzas iguales	-4.602	.712
	No se han asumido varianzas iguales	-4.635	.744
Instrucción	Se han asumido varianzas iguales	-4.671	1.235
	No se han asumido varianzas iguales	-4.730	1.294
Gestión	Se han asumido varianzas iguales	-6.322	-.836
	No se han asumido varianzas iguales	-6.358	-.800
AUTOESTIMA	Se han asumido varianzas iguales	-20.813	4.286
	No se han asumido varianzas iguales	-21.035	4.507
yo_soy	Se han asumido varianzas iguales	-8.492	.712
	No se han asumido varianzas iguales	-8.544	.764
yo_siento	Se han asumido varianzas iguales	-5.988	3.596
	No se han asumido varianzas iguales	-6.096	3.704
yo_hago	Se han asumido varianzas iguales	-7.246	.891
	No se han asumido varianzas iguales	-7.292	.937

Efectos de escolaridad

Estadísticos de grupo

	Escolaridad recodificada	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
AUTOEFIC_DOC	1.00	24	189.54	19.799	4.041
	2.00	62	203.26	15.382	1.954
Compromiso	1.00	24	64.33	6.134	1.252
	2.00	62	67.37	5.792	.736
Instrucción	1.00	24	62.83	7.998	1.633
	2.00	62	67.97	5.438	.691
Gestión	1.00	24	62.38	6.946	1.418
	2.00	62	67.92	5.701	.724
AUTOESTIMA	1.00	24	297.33	23.730	4.844
	2.00	62	304.71	29.338	3.726
yo_soy	1.00	24	96.71	8.201	1.674
	2.00	62	100.68	10.905	1.385
yo_siento	1.00	24	102.96	9.910	2.023
	2.00	62	103.65	10.953	1.391
yo_hago	1.00	24	97.67	7.783	1.589
	2.00	62	100.39	9.465	1.202

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias	
		F	Sig.	t	gl
AUTOEFIC_DOC	Se han asumido varianzas iguales	.574	.451	-3.415	84
	No se han asumido varianzas iguales			-3.056	34.298
Compromiso	Se han asumido varianzas iguales	.000	.982	-2.146	84
	No se han asumido varianzas iguales			-2.092	39.829
Instrucción	Se han asumido varianzas iguales	2.914	.092	-3.420	84
	No se han asumido varianzas iguales			-2.896	31.587
Gestión	Se han asumido varianzas iguales	.264	.609	-3.801	84
	No se han asumido varianzas iguales			-3.483	35.646

Prueba de muestras independientes

		Prueba T para la igualdad de medias		
		Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
AUTOEFIC_DOC	Se han asumido varianzas iguales	.001	-13.716	4.017
	No se han asumido varianzas iguales	.004	-13.716	4.489
Compromiso	Se han asumido varianzas iguales	.035	-3.038	1.415
	No se han asumido varianzas iguales	.043	-3.038	1.452
Instrucción	Se han asumido varianzas iguales	.001	-5.134	1.501
	No se han asumido varianzas iguales	.007	-5.134	1.773
Gestión	Se han asumido varianzas iguales	.000	-5.544	1.459
	No se han asumido varianzas iguales	.001	-5.544	1.592

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias	
		F	Sig.	t	gl
AUTOESTIMA	Se han asumido varianzas iguales	.507	.478	-1.099	84
	No se han asumido varianzas iguales			-1.207	51.476
yo_soy	Se han asumido varianzas iguales	2.221	.140	-1.613	84
	No se han asumido varianzas iguales			-1.827	55.459
yo_siento	Se han asumido varianzas iguales	.001	.976	-.268	84
	No se han asumido varianzas iguales			-.280	46.014
yo_hago	Se han asumido varianzas iguales	.361	.550	-1.252	84
	No se han asumido varianzas iguales			-1.366	50.615

Prueba de muestras independientes

		Prueba T para la igualdad de medias		
		Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
AUTOESTIMA	Se han asumido varianzas iguales	.275	-7.376	6.711
	No se han asumido varianzas iguales	.233	-7.376	6.111
yo_soy	Se han asumido varianzas iguales	.111	-3.969	2.461
	No se han asumido varianzas iguales	.073	-3.969	2.173
yo_siento	Se han asumido varianzas iguales	.790	-.687	2.567
	No se han asumido varianzas iguales	.781	-.687	2.455
yo_hago	Se han asumido varianzas iguales	.214	-2.720	2.172
	No se han asumido varianzas iguales	.178	-2.720	1.992

APÉNDICE E

NIVELES DE AUTOESTIMA Y CATEGORÍAS DE AUTOEFICACIA

NiveldeAutoestima

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Media	3	3.5	3.5	3.5
	Alta	83	96.5	96.5	100.0
	Total	86	100.0	100.0	

Categorías de autoeficacia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	media	1	1.2	1.2	1.2
	alta	85	98.8	98.8	100.0
	Total	86	100.0	100.0	

REFERENCIAS

- Alberti, G. E., de Mello, I. C., Chaveiro Soarez, E. y Araújo da Silva, A. C. (2009). Autoestima y el trabajo docente: un estudio con profesores y estudiantes de química de Mato Grosso, Brasil. *Revista de la Sociedad Química del Perú*, 75(4), 509-513.
- Aldana B. (2012). *Autoeficacia del personal docente de una institución educativa* (Tesis de maestría). Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Araya, C., Taut, S., Santelices, V. y Manzi, J. (2011). Validez consecuencial del programa de asignación de excelencia pedagógica en Chile. *Estudios Pedagógicos* 37(2), 25-42. doi:10.4067/S0718-07052011000200001.
- Arzola, S. y Collarte, C. (1990, octubre). *Desarrollo de la autoestima en profesores: una nueva tarea*. Ponencia presentada en la XIII Jornada de Psicología Educativa, Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile.
- Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educativa*, 51(1), 57-86. doi:10.4151/07189729-Vol.51-Iss.1-Art.74.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1999). *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing Self-Efficacy Scales. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, CN: Information Age Publishing.
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Camacho, C. (2004). *Autoestima profesional a partir del perfeccionamiento docente: Un estudio comparativo*. Barquisimeto, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Politécnica Antonio José de Sucre.

- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Contreras Viralta, C. E. y Soto Mori, B. G. (2007). *Autoestima y autoeficacia de los chilenos. Relación en el ámbito laboral*. Talca, Chile: Universidad de Talca.
- Covarrubias, C. G. y Mendoza Lira, M. (2015). Sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos desde las perspectivas de género y experiencia. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 63-78.
- Chen, C. C., Green, P. G. y Crick, A. (1998). Does entrepreneurial self-efficacy distinguish entrepreneurs from managers? *Journal of Business Venturing*, 13, 295-316.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Del Río, M. F., Lagos, C. y Walker, H. (2011). El efecto de las experiencias de práctica en el desarrollo del sentido de autoeficacia en la formación inicial de educadoras de párvulos. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 149-166. doi:10.4067/S0718-07052011000100008
- El Sahili, L. (2010). *Psicología para el docente. Consideraciones sobre los riesgos y desafíos de la práctica magisterial*. México: Universidad de Guanajuato.
- Gibson, L. S. y Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582. doi:10.1037/0022-0663.76.4.569
- Goleman, D. (2000). *Inteligencia emocional*. Santiago de Chile: Javier Vergara.
- Guerra Zamora, P. F. (2008). *Creencias epistemológicas y de eficacia docente de profesores que postulan al programa de acreditación de excelencia pedagógica y su relación con las prácticas de aula* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Herrera, R. (2012). *Josué: valentía, liderazgo, superación*. México: Asociación Editora Interamericana.
- Jiménez, M., Ayala, V., Núñez, D., Parra, C., Silva, L. y Rivera, P. (2005). Nivel de autoestima y factores asociados en profesores de escuelas básicas estatales: Chillán, Chile. *Enfermería en Costa Rica*. Recuperado de <http://www.binasss.sa.cr/revistas/enfermeria/v30n2/art2.pdf>

- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales* (4ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Krueger, N. F., Jr. y Dickson, P. R. (1994). How believing in ourselves increases risk taking: Perceived self-efficacy and opportunity recognition. *Decision Sciences*, 25, 385-400. doi:10.1111/j.1540-5915.1994.tb80810.x
- Lent, R., Brown, S. y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122. doi:10.1006/jvbe.1994.1027
- López, E. y Schnitzler, E. (1983). *Factores emocionales y rendimiento escolar* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica, Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Guía N° 3*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/portal/>
- Miranda J., C., Andrade G., M. y Freixas S., G. (2005). *Autoestima en profesores chilenos: un estudio de validez*. Recuperado de http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=613&Itemid=8
- Miranda Jaña, C. (2005). Aproximación a un modelo evaluativo de la formación permanente del profesorado en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 145-166. doi:10.4067/50718-07052005000200010
- Montecinos, C., Barrios, C. y Tapia, M. F. (2011). Relación entre estilos de supervisión durante la práctica profesional y las creencias de autoeficacia de los estudiantes de pedagogía en educación general básica. *Perspectiva Educacional*, 50(2), 96-122.
- Moriano, J. A., Palací, F.J. y Morales, J. F. (2006). Adaptación y validación en España de la Escala de Autoeficacia Emprendedora. *Revista de Psicología Social*, 21, 35-50.
- Perandones González, T. M., Herrera Torres, L. y Lledó Carreres, A. (2013). Felicidad subjetiva y autoeficacia docente en profesorado de República Dominicana y España. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 277-288.
- Portocarrero, M, E. (2014). Desarrollo profesional y autoeficacia docente del profesor universitario, Universidad Nacional Hemilio Valdizán - Huánuco 2013. *Revista de Investigación en Psicología*, 17(1), 81-91.
- Quiroga, A. (2002). *El sujeto en el proceso de conocimiento: modelos internos o matrices de aprendizaje*. Buenos Aires: Niño y Dávila.

- Raudenbush, S., Rowen, B. y Cheong, Y. (1992). Contextual effects on the self-efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65, 150-167. doi:10.2307/2112680
- Reoyo, N. (2013). *Autoeficacia docente en educación secundaria obligatoria: perspectivas de alumnos, profesores y futuros profesores* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Riviére, P. (1995). *Los esquemas mentales*. Santiago de Chile: PIIE.
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R. y Rosario, P. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3(1), 1-7.
- Rozalén Castillo, M. (2009, noviembre). *Creencias de autoeficacia y coaching. Cómo mejorar la productividad de las personas*. Ponencia presentada en las IV Jornadas Internacionales Mentoring & Coaching: Universidad-Empresa, Madrid, España.
- Salvador Ferrer, C. M. y Morales Jiménez, J. (2009). Autoeficacia emprendedora en jóvenes mexicanos. ¿Cómo afecta la satisfacción vital y la inteligencia emocional percibida? *Revista Interamericana de Psicología*, 43(2), 268-278.
- Sebastián, V. H. (2002). Autoestima y autoconcepto docente. *Phainomenon*, 11(1), 23-34.
- Segarra Gómez, C. (2015). *La autoestima del docente. Un estudio exploratorio* (Trabajo final de grado). Universidad Jaume, Castellón de la Plana, España.
- Stajkovic, A.D. y Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240-261. doi:10.1037/0033-2909.124.240
- Tschannen-Moran, M. y Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Vezub, L. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: Concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- Voli, C. (2005). *La autoestima de los docentes*. Buenos Aires: Niño y Dávila.
- Wilhelm, K. (2008). *Impacto de la evaluación de desempeño profesional docente sobre la autoestima profesional en profesores evaluados en la comuna de Valdivia* (Tesis de maestría). Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.

- Wilhelm, K., Martín, G. y Miranda, C. (2012). Autoestima profesional: competencia mediadora en el marco de la evaluación docente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 339-350.
- White, E. (1954). *Historia de los patriarcas y profetas*. Buenos Aires: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- White, E. (1992). *Consejos sobre la obra de Escuela Sabática*. Buenos Aires: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- White, E. (2007). *Mente, carácter y personalidad* (Vol. 1). Buenos Aires: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- White, E. (2009). *La educación*. Buenos Aires: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- Wood, R. y Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *The Academy of Management Review*, 14, 361-384.
- Zabalza, M. (2001, diciembre). *La autoestima de los docentes*. Ponencia presentada en el Congreso Europeo: Aprender a Ser, Aprender a Vivir Juntos, Santiago de Compostela, España.