



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación General Básica

La relación entre la autoeficacia docente y la práctica educativa

Trabajo de titulación previo a la obtención
del título de Licenciada en Educación General
Básica.

Autoras:

Ligia Joselyne Garzón Córdova

CI: 0105811525

jhosygarzon@outlook.com

Nube Jessenia Riera Sanmartín

CI: 0106862238

jessriera@live.com

Director:

Mgst. Gonzalo Eladio Reyes Pesántez

CI: 0102894672

Cuenca, Ecuador

24 de marzo de 2021



RESUMEN

El presente trabajo monográfico titulado: “La relación entre la autoeficacia docente y la práctica educativa”. Se basó en una indagación documental, partiendo de los postulados de Albert Bandura y Julián Rotter; para esta investigación se recopiló y seleccionó información por medio de la lectura de varios materiales bibliográficos, basados en libros digitales y revistas científicas. El objetivo de este trabajo se centra en demostrar la importancia de la autoeficacia de los docentes al ejecutar su práctica educativa. Esto se logró partiendo del análisis de cada uno de sus temas desarrollados; el primer tópico abordó la autoeficacia docente, antecedentes, conceptualización, importancia e implicaciones para la labor docente, incidencias en la labor docente, la autoeficacia del sujeto determinada por un control interno y externo, fuentes y procesos que la activan; el segundo tópico comprendió la práctica educativa, sus concepciones, papel que desempeñan los actores, enfoques docentes, etapas, las condicionantes normativas, práctica educativa narrativa y reflexiva; finalmente se estableció la relación entre autoeficacia docente y práctica educativa. El planteamiento esencial de esta investigación bibliográfica es demostrar la manera en la que la autoeficacia docente influye en el actuar de los maestros.

Palabras clave: autoeficacia docente, práctica educativa, docente, educando.



ABSTRACT

This monographic work entitled: "Relación entre autoeficacia docente y práctica educativa." It was based on a documentary investigation, focused on the postulates of Albert Bandura and Julián Rotter. For this research, information was gathered and selected by reading various bibliographic materials, such as digital books and scientific journals. The objective of this work is focused on demonstrating the importance of teachers' self-efficacy in the performance of their educational practice. This was achieved starting from the analysis of each of its developed themes. The first topic addressed teaching self-efficacy, antecedents, conceptualization, importance and implications for teaching work, incidents in teaching work, the subject's self-efficacy determined by internal and external control, sources and processes that activate it. The second topic included educational practice, its conceptions, role played by actors, teaching approaches, stages, normative conditions, narrative, and reflective educational practice. Finally, the relationship between teaching self-efficacy and educational practice was established. The essential approach of this bibliographic research is to demonstrate the way in which teacher self-efficacy influences the actions of teachers.

Keywords: Teacher self-efficacy, educational practice, teacher, learner.



ÍNDICE DEL TRABAJO

Contenido

RESUMEN	2
ABSTRACT	3
DEDICATORIA	10
DEDICATORIA	11
AGRADECIMIENTO	12
AGRADECIMIENTO	13
INTRODUCCIÓN	14
1. AUTOEFICACIA DOCENTE	16
1.1 AUTOEFICACIA: BREVES ANTECEDENTES	16
1.2 AUTOEFICACIA: CONCEPTUALIZACIÓN, IMPORTANCIA E IMPLICACIONES PARA LA LABOR DOCENTE	18
1.3 INCIDENCIAS DE LA AUTOEFICACIA EN LA LABOR DOCENTE	22
1.4 LA AUTOEFICACIA DEL SUJETO DETERMINADA POR UN CONTROL INTERNO Y EXTERNO	25
1.5 FUENTES QUE DETERMINAN Y PROCESOS QUE ACTIVAN LA AUTOEFICACIA	27
2. PRÁCTICA EDUCATIVA	33
2.1 CONCEPCIONES DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA	33
2.2 PAPEL QUE DESEMPEÑAN LOS ACTORES DENTRO LA PRÁCTICA EDUCATIVA	34
2.3 ENFOQUES DOCENTES UTILIZADOS DENTRO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA	36
2.4 ETAPAS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA	39
2.4.1 LA PREPARACIÓN	40
2.4.2 TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS	41
2.4.3 FIJACIÓN DE CONOCIMIENTOS O EVALUACIÓN	42
2.5 LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y SUS CONDICIONANTES NORMATIVAS	43
2.6. LA PRÁCTICA EDUCATIVA NARRATIVA Y REFLEXIVA	46
3. RELACIÓN ENTRE AUTOEFICACIA DOCENTE Y PRÁCTICA EDUCATIVA	51
3.1 LA AUTOEFICACIA DOCENTE Y EL DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA	51



3.2 LA AUTOEFICACIA DOCENTE Y EL ROL DE LOS ESTUDIANTES EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA	53
3.3 ESCALA DE AUTOEFICACIA DOCENTE EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA	56
3.4 INFLUENCIA DEL LOCUS DE CONTROL EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA	59
3.5 ESTRATEGIAS PARA POTENCIAR LA AUTOEFICACIA DOCENTE	61
3.6 RECOMENDACIONES PARA MEJORAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA	63
4. CONCLUSIONES	66
5. RECOMENDACIONES	68
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Ligia Joselyne Garzón Córdova en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "La relación entre la autoeficacia docente y la práctica educativa", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 24 de marzo de 2021

Ligia Joselyne Garzón Córdova

CI: 0105811525



Cláusula de Propiedad Intelectual

Ligia Joselyne Garzón Córdova autora del trabajo de titulación "La relación entre la autoeficacia docente y la práctica educativa", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 24 de marzo de 2021.

Ligia Joselyne Garzón Córdova

CI: 0105811525



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Nube Jessenia Riera Sanmartín en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "La relación entre la autoeficacia docente y la práctica educativa", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 24 de marzo de 2021

Nube Jessenia Riera Sanmartín

C.I: 0106862238



Cláusula de Propiedad Intelectual

Nube Jessenia Riera Sanmartín autora del trabajo de titulación “La relación entre la autoeficacia docente y la práctica educativa”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 24 de marzo de 2021.

Nube Jessenia Riera Sanmartín

C.I: 0106862238



DEDICATORIA

Dedico este trabajo monográfico a Dios y a la Virgen santísima que con su infinita bondad han sido mi refugio, luz y fortaleza, durante todo mi trayecto universitario, pues han escuchado mis oraciones, ayudándome a superar adversidades. Además han derramado en mí grandes bendiciones y me están concediendo el cumplimiento de mis ideales paso a paso.

De igual manera, a mi familia que con su amor interminable me han apoyado incondicionalmente, en especial a mis padres Rocío Córdova y Ramiro Garzón quienes son mi principal motivación, que con su ternura, comprensión, paciencia, tenacidad, sacrificio admirable y palabras alentadoras me han impulsado a culminar mi carrera universitaria. Así también a mis hermanos: Bayron, Geovanna y Nicole que siempre creen en mí, me brindan fuerzas y ánimos para no detenerme y seguir alcanzando cada una de mis metas.

Ligia Joselyne Garzón Córdova



DEDICATORIA

A Dios y a la Virgen por encaminarme y darme la fortaleza que siempre he necesitado para culminar mis estudios, nunca fueron mis fuerzas, siempre fue Dios guiándome. A mis padres: Iván Riera y Sofía Sanmartín, que son las personas que más amo en esta vida, pues gracias a sus oraciones y bendiciones estoy cumpliendo una de mis más anheladas metas, ellos con su amor inmenso hacia mí, nunca me dejaron decaer, siempre me brindaron un hombro en el cual refugiarme.

De igual manera, un agradecimiento especial a mis hermanos: Diana, Patricio, Mayra, Angélica y Robinson que con su cariño, paciencia y comprensión me ofrecieron un apoyo incondicional a lo largo de mi carrera universitaria. A mis sobrinos: Richard, Dayana, Anthony, Alan, Amie y Erick que con su alegría instauraron en mí, motivación para poder superarme cada día. A mis amigas: Belén, Jessica y Patricia que con sus palabras de aliento me brindaron respaldo en el transcurso de mis estudios. A todos ellos solo puedo agradecerles por estar presentes en el trayecto a la consecución de esta meta.

Nube Jessenia Riera Sanmartín.



AGRADECIMIENTO

Agradezco a la Universidad de Cuenca por abrirme sus puertas y permitirme lograr mis estudios en esta prodigiosa institución y a cada uno de los docentes quienes con sus saberes, experiencias, paciencia y respeto han aportado en la conformación de conocimientos que he adquirido en el lapso de mi carrera y por ende en mi formación profesional. Especialmente quiero estrechar mi agradecimiento al Mgst. Gonzalo Reyes quien con absoluta disposición ha guiado la construcción de este trabajo, ha aportado con sugerencias, correcciones y gran amabilidad, de quien valoro su esfuerzo y dedicación para hacer posible esta monografía.

También agradezco a mis amigos, personas tan lindas que con su apoyo, generosidad, comprensión y lealtad, me han permitido compartir risas y tristeza con ellos y sobre todo han hecho de mi instancia en la universidad un recuerdo bonito y memorable. Siempre los recordaré con especial cariño.

Ligia Joselyne Garzón Córdova



AGRADECIMIENTO

Al concluir esta maravillosa etapa de mi vida, quiero agradecer en primer lugar a Dios por darme la oportunidad de ingresar a una de las universidades más prestigiosas como es la Universidad de Cuenca, pues en ella he vivido momentos muy gratos junto a mis profesores y compañeros, quienes siempre fueron apoyo, inspiración y fortaleza.

De igual manera, mi gratitud al tutor de monografía, Mgst. Gonzalo Reyes, quien con su paciencia, confianza y oportuno asesoramiento ha sabido encaminarme durante todo el desarrollo de este trabajo. Así mismo una mención especial a mi compañera de monografía, Joselyne Garzón con quien he compartido momentos buenos y difíciles en toda esta trayectoria, gracias por el apoyo incondicional.

Nube Jessenia Riera Sanmartín.



INTRODUCCIÓN

Con el desarrollo de la presente monografía se pretende dilucidar acerca de la relación que existe entre autoeficacia docente y la práctica educativa cuya temática surgió al entrar en contacto con vivencias áulicas durante tres años consecutivos de prácticas en las que se ha observado en diferentes instituciones educativas, que algunos docentes al ejecutar sus clases lo hacen con absoluta confianza, lo que permite llevar a cabo una variedad de estrategias, un manejo de aula adecuado y ameno, por ende un clima agradable en el que se favorece el aprendizaje de los alumnos; a diferencia de otros docentes que al desarrollar su clase lo hacen de una manera monótona, sin salir de su zona de confort, esto se atribuye a la falta de confianza en sus habilidades lo que en algunos casos ocasiona caos, bulla, desobediencia y rebeldía hacia el docente y entre compañeros, por un manejo de aula inadecuado por parte del docente.

Al considerar que esto puede deberse al control de la autoeficacia, es decir a la confianza que cada docente posee en sus habilidades y que se evidencia en su práctica, se ha inmiscuido en la indagación de esta temática. Se ha visto conveniente indagar acerca de este contenido por la sustancialidad que se le concede a este tema en el área educativa, debido a que contribuye con ciertos conocimientos necesarios a considerar para los docentes al momento de emprender su práctica, de tal forma que sea ejecutada de manera adecuada y satisfactoria en el sentido de manejar con pertinencia los contenidos y solventar las necesidades de los educandos.

La literatura da cuenta de la necesidad de que el docente conozca y reflexione sobre su nivel de autoeficacia con el que va a afrontar su práctica educativa. Frente a lo propuesto surgen las siguientes interrogantes: ¿Cuál es la relación de la autoeficacia docente en la práctica educativa? ¿A qué hace referencia la autoeficacia docente? ¿En qué consiste la práctica educativa? ¿Cuál es el aporte de la autoeficacia docente en la práctica educativa? Para dar respuesta a estas interrogantes se plantearon los siguientes objetivos: como objetivo general se pretende demostrar bibliográficamente la relación que existe entre autoeficacia docente y el desarrollo de la práctica educativa, para apoyar dicha investigación se procedió a elaborar objetivos específicos, los cuales son: determinar a qué hace referencia la autoeficacia docente, conceptualizar la práctica educativa y sus elementos constitutivos y explorar el aporte de la autoeficacia docente en la práctica educativa. Para lograr este cometido se realizó una



investigación documental en la que se recopiló y seleccionó información por medio de la lectura, reflexión y crítica de documentos y materiales bibliográficos referidos a la autoeficacia en el desempeño de la práctica educativa docente.

El trabajo monográfico consta de tres capítulos: el primer capítulo induce a un conocimiento sobre lo que respecta a la autoeficacia docente, como sus antecedentes; conceptualización, importancia e implicaciones para la labor docente; incidencias de la autoeficacia en la labor docente; la autoeficacia del sujeto determinada por un control interno y externo; fuentes que determinan y procesos que activan la autoeficacia. Apoyados por varios autores, entre ellos su principal exponente Albert Bandura.

En el segundo capítulo se aborda la práctica educativa, dando a conocer las temáticas tales como: concepciones; papel que desempeñan los actores; enfoques docentes utilizados dentro de la práctica; etapas de la práctica; las condicionantes normativas y la práctica reflexiva y narrativa, basadas en investigaciones de Perrenoud, Highet, Eggen y Kauchak, entre otros.

Finalmente, en el tercer capítulo se realizó una relación entre estos dos tópicos, incorporando las siguientes temáticas: autoeficacia docente y el desempeño de los docentes en la práctica educativa; la autoeficacia docente y el rol de los estudiantes en la práctica educativa; escala de autoeficacia docente en la práctica educativa; influencia del locus de control en la práctica educativa; estrategias para potenciar la autoeficacia docente y por último las recomendaciones para mejorar la práctica educativa.

Con lo que se pudo constatar que la autoeficacia docente influye de manera sustancial en la práctica de los educadores, puesto que si un docente adquiere una alta autoeficacia podrá ejecutar su práctica educativa de manera adecuada con estrategias favorables para satisfacer las necesidades de sus estudiantes. Esta investigación bibliográfica pretende advertir la relación existente entre autoeficacia docente y práctica educativa a partir de la teorización de esta problemática, con la finalidad de encaminarse hacia un proceso de enseñanza y aprendizaje pertinente. Además, se aspira que docentes y estudiantes puedan leer y seguir investigando más sobre esta temática.



1. AUTOEFICACIA DOCENTE

En la década de los sesenta, surgió el término autoeficacia, sobre el cual se realizan un sin número de investigaciones, esto debido a que se considera es un término trascendental en la vida de los seres humanos, puesto que constantemente se encuentra presente en sus actividades, acciones u objetivos que se propongan o deseen alcanzar, por ello se lo ha vinculado dentro de diferentes ámbitos. No obstante este apartado se enfoca en el ámbito educativo, específicamente del docente, pero, ¿A qué hace referencia este término y cómo se encuentra vinculado con la vida del educador? Para tratar de profundizar sobre esta interrogante, se han indagado diversas temáticas, entre estas: Autoeficacia: Breves antecedentes; conceptualización, importancia e implicaciones para la labor docente; incidencias de la autoeficacia en la labor docente; la autoeficacia del sujeto determinada por un control interno y externo, fuentes que determinan y procesos que activan la autoeficacia. A continuación se dará a conocer cada una de ellas.

1.1 AUTOEFICACIA: BREVES ANTECEDENTES

El término autoeficacia se remonta en la década de los sesenta del siglo pasado, término que inicialmente fue identificado como teoría del aprendizaje social, cuyo exponente se atribuye a Julián Rotter (citado en Drinot, 2012). Posteriormente la autoeficacia ha sido retomada por Albert Bandura, en la década de los 80 del mismo siglo, con la llamada teoría sociocognitiva (Drinot, 2012).

Inicialmente, la teoría del aprendizaje social, planteada por Julián Rotter (citado en Castellero, 2020), establece que la conducta o comportamiento que tienen los seres humanos en la vida cotidiana es alcanzada a través de la experiencia en el contexto social. Es así que la relación que instaura la persona en el medio que se desarrolla influirá en gran medida en sus maneras de actuar, por lo tanto para lograr sus objetivos necesitan relacionarse y vincularse con las personas que los rodean. Este postulado en el campo educativo permite apreciar las experiencias de cada uno de los sujetos que intervienen en la práctica educativa y a partir de su individualidad enriquecen con saberes al grupo con el que se relacionan para llegar a su objetivo primordial, que es lograr un aprendizaje. La corriente predominante en la teoría del aprendizaje social, fue el conductismo, por lo cual menciona que las conductas que los seres humanos poseen están mediadas por la sociedad, misma que proporciona refuerzos o castigos (Castillero, 2020).



Desde este antecedente, la teoría sociocognitiva, al ser retomada por Bandura (1989), manifiesta que “operan en acción a través de la motivación, procesos de intervención cognitivos y afectivos. Algunos de estos procesos (...) son de considerable interés por derecho propio y no solo como influenciadores intervinientes de la acción” (p.2). Es decir que los procesos cognitivos, intervienen en la motivación de la ejecución de alguna actividad y estos procesos cognitivos se encuentran influenciados no únicamente, por los resultados obtenidos al haber realizado una actividad similar, sino también mediante la observación, por ejemplo un docente al utilizar una metodología con la cual tuvo éxito o a su vez porque observó a un colega aplicar una metodología con la que tuvo resultados positivos va a continuar empleando esta metodología en diferentes ocasiones.

En un inicio la teoría sociocognitiva fue denominada como aprendizaje social y con el pasar del tiempo se la llegó a denominar Teoría Cognitivo Social “dicho cambio, se vincula con la confirmación de la tesis de autoeficacia, en la que el funcionamiento humano está regido por la mente, que es capaz de conocer y discernir en un contexto determinado” (Covarrubias y Mendoza, 2013, p. 108). Con ello, pretende dar mayor importancia a la mente, en vista que esta permite reflexionar sobre su propia conducta y analizar si es pertinente replicar o no dicho comportamiento. Para ejemplificar este caso, se menciona a un docente que cuenta con una práctica reflexiva, quien al terminar su clase reflexiona acerca del éxito o fracaso obtenido al emplear alguna metodología que lo lleva a meditar si continuar utilizándola u omitirla.

Pascual (2009), alega que Bandura trata de superar el modelo conductista sobre el que se encaminaba Julián Rotter. Pues según Bandura (1976), “las personas aprenden y retienen el comportamiento mucho mejor al usar las ayudas cognitivas que generan que por el rendimiento repetitivo reforzado (...) con la creciente evidencia de que la cognición tiene influencia causal en el comportamiento (p.10)”, es decir los seres humanos se comportan de acuerdo a sus pensamientos y su propia reflexión del hecho experimentado y no por la repetición continua de una conducta. Dentro de una misma línea Velásquez (2009), indica que es importante enfatizar en el estudio de los procesos internos del sujeto, en los que la persona es vista como la encargada de elaborar y diseñar sus condiciones al interactuar en el contexto, de tal manera que el ser humano a partir de experiencias adquiridas con antelación y su reflexión sobre el acto realizado, genera percepciones y creencias sobre sus capacidades.



Así mismo Pascual (2009), plantea que la observación y la imitación, son factores cognitivos imprescindibles que ayudan a los seres humanos a decidir si lo observado se imita o no. El término factores cognitivos hace referencia a la capacidad de reflexión y prevención de consecuencias basadas en procesos de comparación, generalización y autoevaluación, en definitiva el comportamiento depende del ambiente. El término autoeficacia evolucionó con el paso de los años, es así que Reoyo (2013), expresa que para el año 1997 la autoeficacia fue percibida como las creencias que tienen los seres humanos acerca de sus capacidades, con la finalidad de producir ciertos logros, esta concepción se continúa manteniendo hasta la actualidad.

Como se ha podido constatar, el concepto autoeficacia ha tenido una larga evolución, su procedencia tuvo lugar en los años sesenta, más tarde fue un término que causó interés por estudiarlo, en sus inicios incidía en este término la teoría del Aprendizaje Social en la que predominaba la corriente conductista, marcada por Julián Rotter, para luego dar paso a su reconstrucción, en la que intervino Albert Bandura, quien la renombró como Teoría Cognitivo Social, pues se concibe que la autoeficacia hace referencia a aquellas creencias que tienen las personas sobre sí mismas para lograr o alcanzar sus objetivos propuestos.

1.2 AUTOEFICACIA: CONCEPTUALIZACIÓN, IMPORTANCIA E IMPLICACIONES PARA LA LABOR DOCENTE

La autoeficacia ha sido objeto de estudio y análisis de algunos investigadores que han procurado definir este término, sin embargo las personas pueden llegar a confundir el término autoeficacia con autoestima al ser términos que se encuentran interrelacionados. Por esta razón se hará una breve distinción entre estos dos términos. En primera instancia Pérez (2016), da a conocer que la autoestima es la valoración personal, esta puede ser positiva o negativa, de acuerdo al juicio de cada persona, por ejemplo: el sentirse inteligente, importante, útil, etc. En cambio, la autoeficacia hace referencia a la confianza que las personas tengan de sus capacidades al desarrollar una actividad.

Así pues Bandura (1997), concibe la autoeficacia como “creencias en las capacidades de uno para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para gestionar posibles situaciones. Las creencias de eficacia influyen en cómo las personas piensan, sienten, se motivan ellos mismos y actúan” (p.2), con lo cual se pone en evidencia que la autoeficacia moviliza las



potencialidades de los sujetos, para su proceder en las diferentes acciones de la cotidianidad. En esta misma línea, Drinot (2012, p.1), define la autoeficacia como “la percepción que uno tiene de sus propias habilidades, al realizar satisfactoriamente una tarea”, aclara este autor, que el poseer una percepción de autoeficacia alta, permite tomar iniciativas para no quedarse inactivo, controlando los actos a voluntad.

En efecto Valenzuela (2015), alude que “sin autoeficacia, es decir, sin el sentimiento de competencia para realizar una actividad, es difícil que las personas movilicen sus recursos personales en pos de una actividad, por muy valiosa que sea ésta” (párr. 6), dicho de otra manera, sin el impulso de autoeficacia es probable que las personas no realicen ninguna actividad para alcanzar las metas propuestas. Al respecto Rodríguez (2018), expresa que:

“Las creencias sobre la capacidad de autoeficacia se empiezan a formar en la primera infancia, cuando los niños comienzan a lidiar con una amplia variedad de experiencias, tareas y situaciones. Sin embargo, el crecimiento del sentido de la autoeficacia no termina en la juventud, sino que sigue evolucionando a lo largo de la vida, cuando la gente adquiere nuevas habilidades, experiencias y conocimientos” (párr. 11).

Es decir que la autoeficacia se adquiere desde edades muy tempranas y continúa desarrollándose en el transcurso de la vida a medida que el ser humano logra alcanzar experiencias.

Recopilando lo mencionado, se evidencia la importancia de potenciar la autoeficacia a lo largo de la vida del ser humano, para que actúe acorde a sus capacidades o realice actividades que cree son las mejores para lograr sus objetivos, pues como se describió en el apartado anterior, la autoeficacia hace referencia a aquellas creencias que las personas tienen sobre sus propias habilidades, las cuales le encaminarán al momento de decidir acerca de sus actos, con ello se dice que los seres humanos actúan de acuerdo a lo que consideran estar aptos para hacer, con la finalidad de alcanzar sus objetivos propuestos en la vida.

La autoeficacia puede ser desarrollada por todos los sujetos, sin embargo este apartado se enfoca en la autoeficacia docente, para lo cual resulta necesario citar las concepciones de diversos autores. Entre estos tenemos a Drinot (2012), quien plantea que la autoeficacia es imprescindible para los docentes, pues si es alta permite que se sientan capaces de desempeñar su labor, de sentirse seguros de los conocimientos y habilidades que poseen, por ende aptos para alcanzar los objetivos que se propongan lograr.



En esta misma línea Merino (2010), indica que los docentes cuando “muestran alta autoeficacia no sólo están mejor preparados para hacer frente a las amenazas o demandas del ambiente laboral, sino también son más capaces de promocionar profesionalmente y generar recursos disponibles” (p. 375). Refiriéndose con esto a que un docente que mantiene una autoeficacia alta, tiene mejores resultados en su planificación y organización, pues está involucrado en gran medida con las actividades educativas y por lo tanto va a estar presto a brindar ideas y a experimentar métodos innovadores, para poder solventar las necesidades de los educandos, a diferencia de un docente que cuente con una autoeficacia baja, quien tendrá menos disposiciones para emprender su ejercicio profesional, debido a que al momento de enseñar presentará dificultades e incluso manifestará estrés laboral y resultados negativos con respecto a las actividades educativas que ha de emprender.

Resulta trascendental comprender la necesidad de lograr el desarrollo de una alta autoeficacia, en vista de que esta permitirá desempeñar la labor docente de manera pertinente, de modo que el proceso educativo de respuesta a las exigencias instauradas en la sociedad, a lo cual Dubet (2006), lo denomina como socialización. Así mismo Bordieu (2009), establece que dentro del ámbito social existen valores y conocimientos que se necesita que los educandos adquieran para su desenvolvimiento en el contexto próximo.

De igual manera, se considera necesario que un docente cuente con una autoeficacia alta para que en un momento dado, cuando se enfrente ante una situación complicada, pueda obtener resultados positivos de dicha situación, como menciona Drinot (2012), “si un docente se encuentra en alguna situación confusa, en donde ni las estrategias cognitivas ni el procesamiento de información habitual lo ayuda, este debe recurrir a sus creencias para solucionar el problema” (p.3). En otras palabras es necesario que las personas confíen en sus propias habilidades y capacidades para dar una solución al problema presentado, las creencias de los seres humanos, en este caso de los docentes, juegan un papel importante en las acciones que los profesores realizan para la consecución de un buen quehacer pedagógico.

Por el contrario Prieto (2007), alude que un docente con un sentimiento débil de autoeficacia al no confiar en sus capacidades va a mantener pensamientos pesimistas los cuales le dificultarán emprender en la práctica educativa y resolver problemas pedagógicos, es decir, si un profesor posee una autoeficacia baja, no podrá realizar acciones que le conduzcan al éxito o



en un primer intento se dará por vencido, llegando incluso a tener una actitud inactiva de sus acciones.

Según Drinot (2012), resulta imprescindible conocer acerca de la autoeficacia netamente personal y colectiva. La primera concierne a aquellas expectativas propias del docente, relacionadas con las actividades que ejecuta dentro de su profesión, es decir cada una de sus capacidades para enfrentar situaciones, en este caso educativas y la segunda hace referencia al trabajo conjunto de los docentes para lograr hacer frente a los cambios que pueden suscitarse dentro de su ámbito profesional, dicho de otra manera está vinculado al ejercicio docente afrontado en equipo, confiando en las capacidades que pueden poseer cada uno de los miembros que aportan dentro del equipo docente y como tal en conjunto.

De igual manera Bandura (1997), considera que la autoeficacia docente colectiva no simplemente se refiere a aquella suma de las creencias de autoeficacia que posee cada miembro que conforma el grupo de docentes, sino más bien es una propiedad que surge por interacción dinámica del grupo, en donde las personas deben aprender a trabajar juntas si desean alcanzar el destino al que se propusieron llegar. En una misma línea Rivera, Martínez, González y Salazar (2016), sustentan que en el ámbito educativo se requiere desarrollar una autoeficacia colectiva con la finalidad de que los educadores logren empatía al interactuar con los demás y una comunicación eficaz para enfrentar en conjunto situaciones desafiantes, procurando así una mayor asertividad en el proceso educativo.

Por consiguiente, Gonzales (2018), propone que:

“No existen instituciones que actúen independientemente de las creencias y acciones de las personas que las integran. Por eso, los logros grupales no son únicamente resultado del conocimiento compartido y las destrezas de cada uno de los miembros, sino de la interacción, coordinación y dinámica sinérgica que se produce” (p.2).

En otras palabras, la autoeficacia colectiva hace referencia a la interacción que puede existir en el grupo, dentro de las instituciones educativas, en el conjunto docente al interactuar entre sí puede llegar a consolidarse un equipo en el que busque lograr una misma meta, para ello deberán afrontar situaciones que se les presente, apoyándose y coordinando de manera dinámica con la finalidad de lograr los resultados esperados, al momento de conseguir esa meta las acciones no estarán dispersas según las creencias de cada miembro, sino las creencias del grupo y por lo tanto



todos sus esfuerzos estarán vinculados a la consecución de los objetivos y como tal al éxito del grupo.

En síntesis, la autoeficacia hace referencia a las creencias que poseen las personas acerca de sus habilidades al momento de ejecutar alguna actividad de cualquier índole, sin embargo en este apartado nos enfocamos en la autoeficacia docente la cual es esencial dentro del quehacer pedagógico, puesto que si un maestro cuenta con una autoeficacia elevada va a procurar orientar su práctica educativa al desarrollo de clases pertinentes, a diferencia de un educador que posea una autoeficacia baja, el cual tendrá complicaciones al momento de emprender su práctica, ya que al no confiar en sus habilidades evitará realizar transformaciones que lo lleven a salir de su zona de confort. Resulta conveniente además considerar que dentro de una institución educativa la autoeficacia docente colectiva es sustancial porque permite que al estar en dirección a un mismo objetivo, puedan apoyarse en equipo a lo largo del camino.

1.3 INCIDENCIAS DE LA AUTOEFICACIA EN LA LABOR DOCENTE

La autoeficacia es percibida como la visión que tienen las personas, acerca de sus capacidades para lograr los objetivos deseados. En este apartado se pretende dar a conocer la incidencia de la autoeficacia en el ámbito educativo, específicamente en la labor que enfrenta el docente.

Al ser la autoeficacia esencial dentro del ámbito educativo, es necesario considerar que existen personas con un débil o fuerte sentimiento de autoeficacia y acorde a esto se produce un comportamiento determinado frente a una acción, por ende Covarrubias y Mendoza (2013), explican que:

“Su impacto marca diferencias entre las personas con un fuerte o un débil sentimiento de autoeficacia: en el que la primera corresponde a personas que poseen un interés intrínseco que las hace esforzarse y perseverar pese a las dificultades, pues son capaces de visualizar los problemas como desafíos y oportunidades de aprendizaje que les permitirá el progreso en sus habilidades; en cambio, la segunda propia de personas que carecen de compromiso, pues flaquean rápidamente ante las adversidades, evitan tareas complejas, huyen de los problemas y dejan de creer en sí mismas” (p.111).



Con ello se podría decir que el actuar de los profesores dependerá del grado de autoeficacia que posean, si es fuerte intentarán buscar soluciones pertinentes a pesar de las dificultades que se puedan presentar, pero si es débil no intentarán esforzarse por buscar soluciones y probablemente busquen huir de la situación en la que se encuentren, ignorando el problema o continuando con la aplicación de métodos poco significativos.

De igual manera menciona Cartagena (2008), que la “implicación activa del sujeto en su proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente autocompetente, es decir, cuando confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje” (p. 60). Por ello cuando un docente tiene una alta autoeficacia, no va a tener temor a fracasar, pues sus clases van a ser más espontáneas y su confianza más elevada, por el contrario, un maestro que no tiene potenciada su autoeficacia, no va a contar con una confianza en sí mismo y en sus capacidades, por ende generará temor al fracaso y muchas de las veces sus clases serán poco satisfactorias.

Otro aspecto interesante es la visión que tienen las personas acerca de su capacidad para resolver actividades en su cotidianidad. Según Pereyra, Ronchieri, Rivas, Trueba, Mur y Páez (2018), en este aspecto influye “la motivación, el esfuerzo, los estados afectivos, la persistencia y las metas planteadas” (p. 309), lo que quiere decir que si un maestro confía en sus capacidades va a cumplir los objetivos planteados, a pesar de los obstáculos que se le presenten, ya que perseverará y no se dará por vencido fácilmente, a diferencia de un docente que no confíe en sus habilidades, porque estos profesionales se darán por vencidos de manera rápida al creerse incapaces de cumplir los objetivos deseados.

De manera similar, Pajares y Schunk (2001) citado en Pereyra et al (2018), proponen que la autoeficacia tiene implicación en la salud psíquica de las personas, debido a que los seres humanos que creen en sus habilidades, evidencian que las dificultades que se les presenta en el proceso para llegar a cumplir sus metas planteadas, son solo desafíos o pruebas, por lo cual crean estrategias para seguir en el proceso de cumplir con sus objetivos. Sin embargo, las personas que no creen en sus habilidades ven a estas dificultades como amenazas, lo que ocasiona que duden de sí mismo y esto les produce frustración, estrés y hasta depresión.

A su vez las creencias de autoeficacia en las personas, son importantes, debido a que son las que regulan la manera de actuar de los propios seres humanos, como lo confirma Chacón



(2006), una vez que la percepción de autoeficacia se adentra en el pensamiento del docente, esta se hace resistente al cambio, es decir cuando un docente cree en sus capacidades (autoeficacia alta) o cuando no tiene confianza en sí mismo (autoeficacia baja), es muy difícil hacer que sus creencias cambien. Es así que un docente con una autoeficacia baja va a limitarse a preservar creencias negativas como es el caso de la desigualdad sobre lo que Dubet (2005), asiente que la desigualdad continúa presente en las aulas educativas puesto que se evidencia que algunos docentes promueven la jerarquización de los alumnos de acuerdo a sus calificaciones. Mientras que un docente que se desenvuelva con una autoeficacia alta va a buscar nuevas estrategias para fomentar la equidad en sus educandos.

La percepción de autoeficacia alta es necesaria dentro del plano educativo puesto que al poseerla, los docentes cuentan con una mayor seguridad y confianza al momento de conducir sus clases y a la vez les permite ser un modelo positivo para el desarrollo de la autoeficacia en cada uno de sus educandos, por el contrario la autoeficacia baja en los docentes provoca estrés y frustración, inclusive genera desmotivación en sus educandos. (Acosta y Hernández, 2004). Así mismo Bordieu (2009), menciona que los estudiantes se identifican con el maestro y tienden a desarrollar los mismos valores que su educador, por ello es importante que los maestros se identifiquen como portadores de buenos valores para que sus educandos propendan a formar una autoeficacia alta.

De la misma manera, como describe Ponce (2008), “las creencias se forman de manera temprana y tienden a auto-perpetuarse. Tienden a mantenerse a lo largo del tiempo, de la experiencia, de la razón” (p.1), por ello es imprescindible potenciar en los primeros años de formación docente la autoeficacia alta, para que en el transcurso del tiempo los maestros vayan creyendo en sus capacidades y habilidades, pues cuando una persona tiene una percepción de autoeficacia baja es muy difícil que este pensamiento cambie, a menos que la persona se proponga progresivamente un cambio.

En este sentido, pensar que es difícil cambiar de creencias, no quiere decir que es imposible, pues García (s.f), señala que las creencias “continúan su evolución a lo largo de la vida mientras la gente adquiere nuevas habilidades, conocimientos, o vive nuevas experiencias” (párr.10). Dicho de otra manera, las creencias o pensamientos de las personas no se quedan estancadas, sino que, con las experiencias que se viven en el día a día pueden ir cambiando su



manera de pensar. En el ámbito particular del campo educativo, Chacón (2006), señala que “la percepción de autoeficacia tiende a estabilizarse en la medida en que los docentes aumentan sus años de servicio” (p.49), con lo que alude que las creencias de autoeficacia se van potencializando en muchas personas al adquirir experiencia, de modo que con la experiencia y sus nuevos conocimientos los docentes se van sintiendo más seguros de sí mismos.

Para aclarar, si un docente busca un cambio de sus creencias para pasar de una autoeficacia baja a una alta, es cuestión de ir potenciando la autoeficacia a partir de experiencias o conocimientos para que de esa manera el maestro se sienta con una plena confianza de sí mismo; un claro ejemplo es un docente recién ingresado, que cuenta con una autoeficacia baja, pues no tiene experiencia y no confía en sus habilidades o capacidades, sin embargo en la medida en la que dicho docente vaya adquiriendo experiencia y nuevos conocimientos de la forma en la que debe desenvolverse en su trabajo, va a ir cambiando sus pensamientos y confiando en sus capacidades hasta conseguir una autoeficacia alta.

En síntesis, se evidencia que la autoeficacia tiene implicaciones en el ámbito educativo de manera directa, así como en la vida cotidiana y también dentro de la salud de los seres humanos, pues cabe recalcar que una persona que tenga potenciada la autoeficacia o dicho de una mejor manera tenga una autoeficacia alta, tiene más posibilidades de lograr resultados positivos en sus acciones, a diferencia de una persona que tenga una autoeficacia baja, pues este ser humano va a evidenciar dificultades en las situaciones que se le presenten y muchas de las veces no va a hacer nada para cumplir los objetivos propuestos, porque no confía en sus capacidades. Una vez que las personas tengan sus creencias impregnadas es difícil que cambien de pensamientos, sin embargo es necesario que sobre todo los docentes potencien su autoeficacia para que confíen en su accionar dentro del quehacer pedagógico.

1.4 LA AUTOEFICACIA DEL SUJETO DETERMINADA POR UN CONTROL INTERNO Y EXTERNO

La autoeficacia, como lo establece Hernández y Ceniceros (2018), está determinada por un locus de control interno y un locus de control externo, los mismos que controlan sus acciones. En este caso la autoeficacia docente controla tanto sus decisiones como sus acciones en el desempeño de su quehacer educativo, por lo cual es importante que un maestro evidencie el tipo de locus que posee, por ende a continuación se explicara en qué consiste cada uno de ellos.



El locus de control interno, según anuncia Domingo (2014), hace referencia a la “percepción del sujeto, que los eventos ocurren principalmente como efecto de sus propias acciones, es decir la percepción que él mismo controla su vida. Tal persona valora positivamente el esfuerzo, la habilidad y responsabilidad personal” (párr.4), dicho de otra manera las personas con el locus interno creen que todo lo que sucede en su vida es por responsabilidad propia y que son ellos mismos los que pueden controlar todos los acontecimientos de su cotidianidad; consideran que para alcanzar los objetivos o metas que se proponen, se necesita solo de su propio esfuerzo y dedicación.

Para ello Villalva (2008), propone que los docentes que poseen un locus de control interno reflexionan sobre su propio proceder dentro del aula, buscando alcanzar el aprendizaje en todos sus alumnos, por este motivo tienden a utilizar una variedad de estrategias con las cuales sientan confianza de aplicarlas en sus clases, pues consideran que estas serán un gran aporte para sus aprendices.

Además, Murrieta y Reyes (2019), precisan, los maestros que cuentan con un control interno buscan maneras de mejorar su enseñanza, para ello utilizan recursos como la reflexión con la finalidad de evidenciar sus falencias y mejorarlas, también suelen optar por asistir a capacitaciones con la intención de aprender nuevas estrategias de enseñanza y perfeccionar sus planeaciones, siendo conscientes de que todo depende de su propio esfuerzo para conseguir una educación adecuada en la que los estudiantes aprendan de manera significativa.

En tanto que el locus de control externo, de acuerdo a Domingo (2014), es la “percepción del sujeto que los eventos ocurren como resultado del azar, el destino, la suerte o el poder y decisiones de otros. Así, el LC externo es la percepción de que los eventos no tienen relación con el propio desempeño” (párr.4). Para aclarar las personas con este tipo de locus creen que para llegar a una meta no todo está en sus manos, sino que depende de los factores externos, atribuye responsabilidades a otras personas, ya que las consecuencias de sus decisiones se verán afectadas por los demás. Según Sánchez (2006), las personas que se aferran a este locus suelen atribuir el éxito de los niños a los valores, creencias, conductas y actitudes de los padres de familia, pues sostienen que son los padres los que inculcan ciertas normas a sus hijos para que se produzca el aprendizaje.



En concordancia Dubet (2005), propone que aquellos docentes que se aferran a un locus de control externo provocan que sus estudiantes se autoinculpen de su aprendizaje fallido, lo que podría verse reflejado en una baja autoeficacia en sus actividades tanto escolares como cotidianas. Dentro de una misma línea Mayora y Fernández (2015), indican que una persona al poseer un locus de control externo tiende a crear actitudes negativas como la apatía y a la vez se convierte en una persona conformista, es por ello que los seres humanos que cuentan con este tipo de locus planifican menos su futuro y se limitan a seguir instrucciones de otras personas ya que tienen la creencia de que los resultados alcanzados son repercutidos por factores tales como el destino o la suerte.

En resumen, existen dos tipos de locus de control, el locus de control interno que hace referencia a un docente que se responsabiliza de las acciones emprendidas en la práctica, y que para lograr alcanzar los objetivos necesita un mayor esfuerzo de su parte, a diferencia del locus de control externo, el cual hace mención a un docente que no se responsabiliza de sus decisiones, sino más bien atribuye los resultados de su actuar a factores externos.

1.5 FUENTES QUE DETERMINAN Y PROCESOS QUE ACTIVAN LA AUTOEFICACIA

Para que se potencie la autoeficacia Bandura (1997), señala que resulta necesario considerar como uno de los principales impulsos preservar pensamientos positivos sobre sus propias habilidades para emprender alguna actividad, sin embargo no únicamente son esos pensamientos positivos los que permitirán lograr la autoeficacia. Al mismo tiempo, el autor propone que el desarrollo del sentimiento de autoeficacia puede estar intervenido a través de cuatro fuentes, entre estas tenemos: Las experiencias de dominio, experiencias vicarias, la persuasión social y las experiencias afectivas.

- Las experiencias de dominio son aquellas que son vivenciadas por el propio sujeto, las cuales le permiten tener un mayor conocimiento acerca de los resultados o consecuencias de ciertas acciones que pretenda llevar a cabo. Desde el campo educativo, los docentes al contar con experiencias de ciertas acciones realizadas tendrán conocimiento del resultado, esto va a permitir que se genere una alta autoeficacia que les ayudará a resistir ante las adversidades o contratiempos para llegar al éxito.



- Otra de las fuentes que se puede considerar igualmente importante, son las experiencias vicarias, las cuales están constituidas por aquellas experiencias adquiridas por terceros o mejor dicho por experiencias indirectas proporcionadas por los modelos sociales, por ejemplo un maestro al evidenciar a un colega suyo emplear una metodología que le ha llevado a algún resultado final, puede servirle como un factor reflexivo que le permita considerar la ejecución de actividades o descartarlas por ciertas falencias manifestadas en otras personas.
- De igual manera la persuasión social puede ser considerada una fuente de la autoeficacia, misma que está conformada por aquellos mensajes que el sujeto recibe del exterior, en otros términos de la sociedad en la que se desenvuelve, por tanto la sociedad constantemente juzga las acciones del docente dentro de su profesión, debido a que la sociedad manifiesta si cuenta o no con la capacidad para ejecutar una acción o resolver una situación.
- Otra de las fuentes que se menciona son las experiencias afectivas, que están integradas por estados psicológicos y emocionales, tanto positivos como negativos según lo perciba cada persona influirá en el sentido y en la proporción de la autoeficacia que desarrolle. El estado de ánimo en este caso de los profesores influye en la autoeficacia, un maestro que cuente con un estado de ánimo positivo aumenta su autoeficacia, mientras que si posee un estado de ánimo negativo disminuye la misma.

Por su parte Rodríguez (2018), contempla las cuatro fuentes planteadas por Bandura y sobre ellas realiza una breve explicación y sugiere ciertas recomendaciones, con la finalidad de esclarecer el contenido de cada una de ellas.

En primera instancia indica que las experiencias de dominio son una gran fuente de sentido, de tal manera que al realizar una tarea, esta resulte exitosa al ser concluida, por lo tanto esto va a fortalecer el sentimiento de autoeficacia, en cambio si la tarea realizada tiene resultados negativos, probablemente la autoeficacia se debilitará con esa experiencia, frente a esto se aconseja que lo pertinente sería descomponer la gran meta en metas más pequeñas, con la finalidad de que al momento de ir alcanzando cada uno de los objetivos se vaya reafirmando la autoeficacia, además de ir favoreciendo la obtención de la meta final, cabe considerar que es importante también plantear metas realistas, que sean alcanzables, que se cuente con la



disponibilidad de tiempo y recursos necesarios, para emprender dicha meta, caso contrario podría ocasionar frustración en la persona al no poderla concretar.

En cuanto a las experiencias vicarias, que se refieren a experiencias adquiridas por terceras personas, se menciona que al constatar a otras personas teniendo éxito, esto permite que se visualice también alcanzando el éxito, si se esfuerza como aquella persona que lo logró, así mismo propone que la persuasión social es importante considerarla dentro de las fuentes, puesto que en varias ocasiones las personas del entorno consiguen alentar a otras a realizar una actividad, ya que pueden creer en sus habilidades y capacidades para desarrollarla, sin embargo habrán otras personas que los desalienten haciéndolos sentir incapaces de realizar algo que se hayan propuesto, acerca de ello expresa que resulta imprescindible darle el valor adecuado a las palabras de las personas, porque muchas de ellas con sus palabras sumarán, otras serán neutras y otras restarán.

Con respecto a las experiencias afectivas Rodríguez (2018), expresa que las reacciones emocionales repercuten en cómo una persona visualiza sus habilidades, lo crucial en este caso sería aprender a reducir un mínimo estrés presente en sí mismo y elevar su estado de ánimo ante tareas complicadas y desafiantes, esto puede ayudarle a mejorar su sentido de autoeficacia; por ejemplo una persona frustrada, que no sepa controlar sus emociones al desempeñar una actividad, no la ejecutará con el mayor empeño, puesto que este estado de ánimo le hará sentir que no posee las habilidades necesarias para emprender dicha función y por el contrario, una persona que pueda controlar sus emociones va a asumir la actividad de la mejor manera para que el resultado sea eficaz.

La autoeficacia estará presente en la vida del sujeto ya sea en la resolución de situaciones o al momento de ejecutar una actividad, como hace mención Chacón (2006), la autoeficacia no estará influenciando únicamente la vida personal del sujeto, en el caso de los docentes trasciende el ámbito de su vida privada y forma parte de la cotidianidad en su función docente, es decir en cada una de las actividades que realice en el ámbito educativo estará latente la autoeficacia ya sea en un nivel alto o bajo, según cómo el docente lo haya ido desarrollando en función de las fuentes mencionadas a lo largo de su vida, inclusive la autoeficacia desarrollada por el docente puede llegar a configurarse como un modelo de conducta para sus estudiantes, debido a que puede influir en la percepción de autoeficacia de los educandos.



En cuanto a los procesos que activan las creencias de autoeficacia, Rozalén (s.f), da a conocer que las creencias son primordiales en la vida del ser humano, pues son estas las que perjudican o ayudan a la productividad de las acciones que realizan las personas, es por ello que Bandura (1997), presenta cuatro procesos que encaminan a la elaboración de las actividades, los cuales son: cognitivos, motivacionales, afectivos y de selección. A continuación se mencionan de manera detallada.

El primer proceso es el cognitivo, sobre el que Bandura (1997), alude que son las auto-estimaciones de sus capacidades, lo que quiere decir que es la manera en la que una persona evidencia sus habilidades para realizar alguna actividad, es por ello que cuando un ser humano piensa que no puede realizar una acción porque no tiene las suficientes capacidades para ejecutarla la evita o la anula, no la realiza, mientras que si piensa que es capaz de realizar dicha acción o actividad porque cuenta con las habilidades necesarias, la realiza y hasta la domina; pues entre más elevada sea la autoeficacia de una persona, mayor será la posibilidad de que alcance los objetivos planteados, de igual forma las personas con una autoeficacia alta, visualizarán todo de manera positiva y estarán firmemente encaminados a cumplir la meta deseada.

En una misma línea Briceño (2013), señala que “el aspecto cognitivo se regula mediante el pensamiento anticipador representado por la creencia de poder o no alcanzar los objetivos deseados” (p. 524). En otros términos, las personas antes de realizar alguna actividad ya se anticipan al logro o al fracaso de la misma, de modo que si las personas creen en sí mismas lograrán sus objetivos deseados y por el contrario aquellas personas que no se sientan en la capacidad de lograr su cometido, no lo lograrán; a esto hace referencia el pensamiento anticipatorio, a pensar en tener éxito o fracaso antes de realizar una actividad.

El segundo proceso es la motivación, Bandura (1997), considera que está totalmente vinculada con la autoeficacia, pues la motivación se visualiza en el esfuerzo, empeño y perseverancia de las personas al momento de realizar una actividad. Una persona con una autoeficacia alta tiene mayor motivación al ejecutar una tarea, puesto que no se da por vencido en la actividad que realiza, sino que persiste en ella hasta lograr el objetivo deseado, al contrario de una persona que cuenta con una autoeficacia baja, ante los obstáculos que se presente abandonará la actividad por la inseguridad que sienta de sí mismo.



Acotando Briceño (2013), menciona que “las personas se motivan a sí mismas y elaboran creencias sobre lo que pueden hacer para lograr el éxito que se proponen” (p.525), es así que una persona motivada logra cumplir sus objetivos, porque cree en sí mismo y piensa de manera positiva, creando un plan para alcanzar lo propuesto, contrariamente a lo que pasa con una persona desmotivada, que se da por vencida fácilmente.

Como otro de los procesos que activan las creencias de autoeficacia Bandura (1997), expone el proceso afectivo, el cual hace referencia a que las creencias de autoeficacia influyen en los pensamientos y en las emociones de las personas, los seres humanos que cuentan con una autoeficacia baja, piensan que es imposible realizar tareas complejas, por lo que observan las dificultades como amenazantes para la ejecución de actividades, llegando de esa manera a desanimarse, produciendo así estrés o depresión, estas personas al no poder controlar los pensamientos negativos exageran en la dificultad del problema, por el contrario las personas que cuentan con una alta autoeficacia pueden controlar los pensamientos negativos, es decir estos no los perturban, sino que las personas bloquean los pensamientos negativos y buscan soluciones para la dificultad presentada.

Ampliando Briceño (2013), manifiesta que los procesos afectivos “influyen sobre la cantidad de ansiedad y depresión que experimentan los individuos, en situaciones amenazadoras o difíciles, así como en su nivel de alegría y entusiasmo propio, si el resultado obtenido es cónsono con la meta establecida” (p. 525), es decir muchas veces los seres humanos piensan en las dificultades de manera exagerada, produciendo la creencia de que tales dificultades no son manejables, por lo que llegan a desanimarlos y a perjudicar su funcionamiento, en oposición a lo que pasa con una persona con una autoeficacia alta, ya que esta persona al confiar en sus capacidades, verá a las dificultades como oportunidades y no se desanimará, sino que sabrá cómo manejarlas y alcanzará su cometido.

El último proceso que expone Bandura (1997), es el de selección y elección de conductas, el cual hace referencia a los tipos de actividades que seleccionan las personas según el tipo de autoeficacia con la que cuentan, las personas con autoeficacia baja seleccionan actividades simples al creer que con sus capacidades podrán realizarlas, si evidencian que las actividades son complejas tienden a abandonarlas porque no creen en su potencial, en contraposición de las personas que poseen una autoeficacia alta, quienes escogen actividades complejas ya que para



ellos representan un reto y consideran que con sus capacidades lograrán llegar a la meta planteada.

De la misma manera, Briceño (2013), señala que “las personas evitan las actividades y los entornos que limitan su capacidad de control, no obstante asumen actividades retadoras y seleccionan ambientes en los que se acredite con capacidad para manipular”, dicho de otro modo los seres humanos integran actividades que creen poder realizar con sus capacidades, mientras que evitan acciones sobre las cuales creen fracasar.

A modo de cierre del capítulo, se ha podido constatar que la autoeficacia hace referencia a las creencias que poseen las personas sobre sus capacidades y habilidades para lograr acciones u objetivos que se desean conseguir, las mismas que influyen en el ámbito educativo, puesto que de acuerdo al grado de autoeficacia que presenten los docentes, fuerte o débil esta va a permitir o dificultar los resultados esperados. En caso de que el sentimiento de autoeficacia sea débil por parte del docente, esta podrá potencializarse en el desarrollo de su práctica educativa, en donde adquiere experiencias que le permite ir mejorando su actuar. De tal manera que la práctica educativa es un tema imprescindible a ser estudiado, por ello en el siguiente capítulo se dará a conocer acerca de esta temática.



2. PRÁCTICA EDUCATIVA

El segundo tema hace alusión a la práctica educativa, la cual tiene como objetivo primordial brindar una educación adecuada y equitativa para todos sus educandos, con el fin de ahondar en este capítulo se ha propuesto realizar una indagación sobre las siguientes temáticas: sus concepciones, papel que desempeñan los actores, enfoques docentes utilizados, etapas, condicionantes normativas y finalmente la práctica educativa narrativa y reflexiva. Las mismas que se detallarán posteriormente.

2.1 CONCEPCIONES DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

La práctica educativa ha sido objeto de reflexión y estudio de varios investigadores, entre estos, se encuentran Gaitán, Martínez, Gatarayih, Romero, Saavedra y Alvarado (2005), quienes aluden que etimológicamente el vocablo práctica hace mención a una actividad que se ejecuta en base a reglas, destrezas, métodos que permiten desempeñar una profesión en la que a partir de herramientas se busca producir una transformación sujeta a los requerimientos de la sociedad. De igual manera Nava y Reynoso (2015), indican que la práctica educativa está encaminada hacia un fin u objetivo, por tanto el docente tendrá la responsabilidad de analizar y reflexionar sobre sus decisiones, acciones y esfuerzos para alcanzar dichos objetivos. Advierte Edelstein (2000), que el docente debe enfatizar el carácter reflexivo dentro de su actividad pedagógica, de tal manera que constantemente se efectúe una reflexión de la práctica emprendida.

García, Loredó y Carranza (2008), indican que la práctica educativa se desarrolla a partir de tres partes fundamentales: i) el pensamiento docente en cuanto a estrategias, orientadas dentro de la planificación esbozada para llevar a cabo la clase con la implementación de los recursos necesarios; ii) la interacción dentro del aula; iii) la reflexión sobre los resultados al contrastarlos con los objetivos propuestos y confirmar si se logró su cumplimiento o no, a fin de, considerar si la estrategia empleada fue la adecuada o a su vez encausar hacia el empleo o búsqueda de una nueva estrategia, de modo que la práctica educativa, no hace referencia únicamente a lo que acontece dentro de las aulas, sino es un proceso amplio y complejo en el que se incluyen actividades y actitudes que el docente maneja previamente al ejecutar la clase en el aula y también es aquella reflexión que se da después de haber desarrollado la clase, todo ello predispuesto para que se logre el proceso de enseñanza y aprendizaje.



Por consiguiente Ezpeleta (1991), da a conocer que en las instituciones educativas se producen constantemente interacciones entre los sujetos, pues en conjunto construyen aprendizajes ligados a los intereses de la sociedad. En tanto que desde un enfoque más ligado al desarrollo profesional, Nava y Reynoso (2015), consideran importante que los docentes tengan una formación continua y permanente con el fin de mejorar sus estrategias de enseñanza, brindando de esa manera una buena educación. Achilli (1986), por su parte contempla que la práctica educativa se basa netamente en el trabajo que el maestro y alumnos desarrollan dentro de una institución educativa en la que exista significatividad para cada uno de los actores involucrados.

En síntesis, la práctica educativa hace referencia a aquel acontecimiento educativo que consta de tres partes esenciales: la planificación, ejecución en mera interacción y la reflexión de los resultados alcanzados. Cada una de estas partes está predispuesta a la consecución de objetivos previamente establecidos. Se considera además como un elemento imprescindible dentro de la práctica educativa a la interacción entre alumnos y docente en la que logren consolidar conocimientos significativos y necesarios para que los educandos se desenvuelvan dentro de la sociedad a la que pertenecen. Considerando que la sociedad en donde se encuentra la institución educativa es cambiante, la actividad educativa también lo es, por ello se contempla el hecho de esforzarse por brindar una educación pertinente y contextualizada, pues es necesario que los docentes analicen y reflexionen sobre su quehacer educativo constantemente y conciban acceder a una formación continua y permanente. Ahora bien, como se ha mencionado que dentro de la práctica educativa son importantes los actores (docente y alumnos), es preciso reconocer el papel que desempeñan cada uno de ellos.

2.2 PAPEL QUE DESEMPEÑAN LOS ACTORES DENTRO LA PRÁCTICA EDUCATIVA

En el ámbito de la enseñanza escolarizada los actores fundamentales en la ejecución de la práctica educativa son los docentes y alumnos, según Flórez (1995), el papel que desempeñan estos actores va a estar sujeto al modelo sobre el cual el educador oriente su práctica. Dentro de la enseñanza áulica, se evidencia que los actores asumen un papel que puede ser activo o pasivo dependiendo de sus creencias.



Es así que Eggen y Kauchak (2009), señalan que los actores que influyen en la toma de decisiones sobre las estrategias o modelos emprendidos en la práctica educativa son tanto docentes como alumnos, pues son ellos los interesados en alcanzar los objetivos propuestos. El maestro es un factor importante que se enfoca en dirigir el aprendizaje de los estudiantes, para ello cuenta con una gran cantidad de modelos y estrategias que debe conocer con la finalidad de poder encaminar su enseñanza de acuerdo a las concepciones que posea. Es así que algunos docentes se orientarán por una práctica en la que los educandos acatan un papel pasivo como lo enuncia Flórez (1995):

“El método básico de aprendizaje es el academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina con unos estudiantes que son básicamente receptores. La ilustración ejemplar de este método es la forma como los niños aprenden la lengua materna: oyendo, observando y repitiendo muchas veces. Es así como el niño adquiere la herencia cultural de la sociedad, representada en el maestro como la autoridad” (p.177).

De acuerdo a esta concepción de enseñanza, los alumnos adoptan un papel pasivo y el docente es el centro del proceso educativo, puesto que es el encargado de dictar sus clases y a los alumnos les corresponde memorizar la información y replicar los contenidos impartidos. Desde una perspectiva personal, se considera que la práctica entendida desde esta concepción, no es pertinente desarrollarla en el aula de clases, puesto que los educandos asumen un papel pasivo en el que se limitan a receptor información poco significativa que posiblemente en un lapso corto de tiempo sea olvidada.

En contraposición habrán docentes que se encaminen hacia una práctica en la que los educandos desempeñen un papel activo sobre el cual Ortiz (2015), menciona que:

“Existe una interacción entre el docente y los estudiantes, un intercambio dialéctico entre los conocimientos del docente y los del estudiante, de tal forma que se pueda llegar a una síntesis productiva para ambos y, en consecuencia, que los contenidos son revisados para lograr un aprendizaje significativo” (p.94).

Es decir, el educando en esta concepción de práctica educativa tiene una participación activa, ya que construye sus conocimientos de manera conjunta con el maestro, intercambiando sus saberes, en efecto Philip W. Jackson (1992), da a conocer que en un estudio se ha descubierto que el profesor llega a tener hasta mil interacciones diarias, con la finalidad de promover de esa manera que sus alumnos alcancen un aprendizaje significativo, que según Ausubel (1976) citado



en Rodríguez (2011), es un proceso mediante el cual el alumno integra los nuevos conocimientos a los que ya posee, de tal manera que los reconstruye, transformando así su información inicial en un contenido más elaborado y por ende en un aprendizaje duradero, en el que se visualiza al alumno como un ser integral que piensa, siente y actúa.

De forma similar Eggen y Kauchak (2009), aluden que es fundamental que el maestro genere un clima favorable en el aula con el fin de que exista una buena relación con sus estudiantes, de modo que los actores se vinculen bajo un papel activo, con el que se logre un aprendizaje verdaderamente significativo, para ello se sugiere a los docentes planificar y ejecutar sus clases en concordancia con lo que los educandos necesitan, en vista de que existe una gran diversidad de alumnos dentro de un aula, diferenciándose en cuanto a: experiencias, personalidad, motivación, etc. Razón por la cual es necesario que el docente conozca y emplee una diversidad de estrategias, dispuestas a que aprendan todos los estudiantes y se logren concretar los objetivos trazados inicialmente.

Resumiendo, la práctica educativa puede ser desarrollada de acuerdo a las concepciones de los docentes, pues esto permitirá que se delimite el papel que le corresponda desempeñar a sus actores, en algunos casos se visualizan a actores pasivos y en otros activos, en el primer caso se propende a un aprendizaje fugaz en el que los educandos se encuentran inhibidos, limitados a escuchar activamente y en el otro a generar un aprendizaje duradero, ya que se busca emplear acciones que produzcan mayor significatividad en los educandos. Lo ideal en el aula de clases sería una relación de horizontalidad entre los educandos y el docente quienes mediante el empleo del diálogo y un clima agradable puedan compartir sus experiencias y conocimientos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, en conjunto construyan conocimientos permanentes. El proceso educativo debe estar vinculado con el enfoque que el docente considere adecuado para brindar una educación en la que sus alumnos aprendan de manera sustancial.

2.3 ENFOQUES DOCENTES UTILIZADOS DENTRO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

En la práctica educativa los docentes son los encargados de seleccionar de una variedad de enfoques el que consideren más propicio, así como menciona Iranzo (2009), según la experiencia que posea cada educador frente a la práctica educativa, este identificará el enfoque sobre el cual se encaminará, de tal manera que en la ejecución de la práctica educativa estarán presentes las implicaciones personales del docente derivadas de factores como la autoeficacia,



juicios y creencias. En esta perspectiva Fenstermacher y Soltis (1998), sostienen que la visión del educador al emprender su labor educativa va a determinar la forma de estructurar su enseñanza, para alcanzar los objetivos y mencionan tres enfoques que pueden direccionar a un profesor en su manera de enseñar: ejecutivo, terapeuta y liberador.

El primero denominado ejecutivo contempla la importancia de llevar a cabo una planificación detallada en la que se incluyen las técnicas del manejo del tiempo, transposición didáctica, previa a la acción que se va a desarrollar en el aula, además de una evaluación en la que se realiza un monitoreo de los logros obtenidos por parte de los educandos, una autoevaluación de sus planes, con el propósito de volver a actuar con un nuevo esfuerzo educativo (Fenstermacher y Soltis, 1998). En otros términos el enfoque ejecutivo se basa en considerar como un elemento fundamental la organización previa, en la que se establecen las actividades que el docente pretende ejecutar, en los tiempos estimados y a la vez hace hincapié en una valoración final, tanto de los aprendizajes alcanzados por los alumnos como de su propio desempeño. De igual manera el autor contempla la existencia de elementos que influyen en la eficacia del docente entre estos se encuentran: las indicaciones y la retroalimentación evaluativa.

-Las indicaciones: hace referencia a la comunicación del docente de la organización del trabajo a desarrollar para sus alumnos, incluye además aquellas reglas de participación establecidas, todas ellas previamente a la ejecución de la clase (Goldrine y Rojas, 2007). Si se prescinde de las indicaciones, el aula de clases se convierte en un verdadero caos. Tal es el caso de una vivencia en prácticas en la que en una determinada escuela una docente entregó primero el material de trabajo a sus educandos y luego intentó dar las indicaciones convenientes, lo cual fue una decisión errada puesto que los educandos en ese preciso momento se distrajeron con el materiales y no prestaron la más mínima atención del orden de las actividades que debían realizar.

-La retroalimentación evaluativa: brinda información referente a aquellas competencias alcanzadas por el sujeto (Ávila, 2009). Para Goldrine y Rojas (2007), la retroalimentación se produce por interacción entre el docente y sus alumnos, cuando el docente toma lo dicho por un alumno y lo amplía o reformula, también cuando un docente identifica un error y pide a sus alumnos corregirlo, brindando a sus educandos las pautas necesarias para aquello. Desde una opinión personal, es indispensable que en el aula de clases se produzca una



retroalimentación con la finalidad de aclarar todas las dudas existentes en los educandos y evitar vacíos en el aprendizaje.

La aplicación del enfoque ejecutivo postulan Fenstermacher y Soltis (1998), puede ser positivo en virtud de que el docente al ser encargado de brindar a los estudiantes la posibilidad de aprender, procura dar relevancia a la obtención de resultados y al cumplimiento del deber, sin embargo se vislumbra como un aspecto negativo recurrir a la revisión superficial de temas, puesto que son examinados de manera apresurada con la finalidad de lograr terminarlos en el tiempo exigido, lo cual no resulta favorable e impide considerar los intereses de los alumnos.

Un segundo enfoque, denominado perspectiva del terapeuta sobre el que Fenstermacher y Soltis (1998), aluden que el docente brinda apoyo a los educandos para que adquieran conocimientos, más no, que los conocimientos sean trasladados desde el exterior a la mente del educando sin ninguna reflexión. Es importante destacar que se concibe a cada alumno como un ser auténtico y por lo tanto en el proceso educativo se consideran esas diferencias sustanciales dispuestas a encauzar en la búsqueda de la identidad personal de cada educando.

El emplear un enfoque terapeuta presenta aspectos positivos, como lo manifiestan Fenstermacher y Soltis (1998), se concibe al docente como un guía en el transcurso del proceso educativo para que los educandos construyan su conocimiento, además buscan que cada estudiante sea visto como un ser humano auténtico capaz de tomar decisiones y asumir responsabilidades, priorizando los intereses personales de cada educando. No obstante, este enfoque cuenta con aspectos negativos, debido a que el docente planifica sus clases de acuerdo a un prototipo de estudiante similar a él, pues algunos maestros creen que no pueden tomar en cuenta las múltiples características de sus estudiantes, sin embargo existen docentes que optan por reconocer estas individualidades con la finalidad de evidenciar los impedimentos o facilitadores en el aprendizaje. Como opinión personal, el enfoque terapeuta centra en mayor medida su atención en las necesidades del educando y visualiza al estudiante como un ser capaz de construir conocimientos significativos.

Finalmente, el enfoque liberador postulado por Fenstermacher y Soltis (1998), hace hincapié en el logro de los objetivos y contenidos, además el docente se preocupa por ser un modelo para sus estudiantes, ya que los educandos aprenden no solo de lo que les dice, sino también de aquellos comportamientos que observan de su profesor. De igual manera, el enfoque



liberador se basa en enseñar a los educandos virtudes morales, puesto que se considera una parte importante que el alumno debe adicionar además de sus asignaturas. Un docente con este tipo de enfoque debe centrarse en liberar la mente de sus alumnos de aquellos estereotipos sociales, de tal manera que se le brinde al educando libertad de razonar críticamente acerca de los contenidos tratados.

El enfoque liberador al igual que los demás enfoques, cuenta con aspectos positivos tales como visualizar las experiencias e intereses personales de los estudiantes, así mismo se concibe a los alumnos críticos, es decir con una capacidad de reflexión y curiosidad innata sobre las cuales el docente ofrece oportunidades con el propósito de potencializarlas. A pesar de ello en el enfoque liberador se encuentra un aspecto negativo en los docentes que creen ser liberadores solo por el hecho de enfatizar en la importancia de los objetivos y contenidos, dejando de lado que para incursionar en la aplicación de este enfoque es necesario liberar la mente de los educandos de creencias y estereotipos, permitiéndoles ser actores de su propio conocimiento involucrando la reflexión (Fenstermacher y Soltis, 1998).

En síntesis, la práctica educativa está ligada a modelos de enseñanza, en esta trama de posibilidades se encuentra la propuesta de Fenstermacher y Soltis (1998), quienes identifican los modelos: ejecutivo, terapeuta y liberador, cada uno de ellos enfatiza en diferentes aspectos, tal es el caso del enfoque ejecutivo que se basa en emplear correctamente la planificación elaborada, respetando los tiempos que se detallaron en la misma, otro de los enfoques es el terapeuta que se centra en la priorización de los intereses de cada educando, buscando apoyarlo en la construcción de sus propios saberes, por último se menciona el enfoque liberador, el cual alude a formar al estudiante de manera integral, considerando la importancia de la formación de valores además de los contenidos. Aportando al respecto, es trascendental que los docentes tengan conocimientos de los enfoques en los que podrán basar su práctica educativa motivo por el que en esta sección se alegan enfoques inclinados hacia una práctica contextualizada y pertinente, se advierte que los maestros pueden utilizar estos enfoques de manera conjunta dentro de la ejecución del proceso educativo, por ello es indispensable conocer acerca de las partes que integran este proceso.

2.4 ETAPAS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

En la práctica educativa, existen etapas concretas para que se produzca el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del aula de clases, según Zabala (1995), “la intervención



pedagógica tiene un antes, un durante y un después que constituyen las piezas consustanciales en toda práctica educativa (...) la planificación, la aplicación y la evaluación” (p.15). Es así que, dentro de la práctica existen etapas o procesos que se deben cumplir para una adecuada intervención en el aula. En una misma línea Highet (1982),”expone que la enseñanza consta de tres etapas a las cuales les asigna los siguientes nombres: preparación, transmisión y fijación de conocimientos. A continuación se explicará cada una de estas etapas.

2.4.1 LA PREPARACIÓN

La preparación o también llamada planificación según Toro (2012), es la primera función que desempeña el docente, sirve como base para la delimitación de la acción que se va a emprender en el proceso de la práctica educativa, en esta etapa se procede a determinar hacia donde llegar, que debe hacerse, en qué secuencia, cómo y cuándo realizar las actividades.

Además, Highet (1982), menciona que “la preparación se hace por lo general bien en pequeña escala y mal en gran escala” (p.72). Advirtiendo con esto que los docentes se concentran en la planificación de sus clases para el día siguiente o hasta la semana próxima, es decir planifican por periodos cortos descuidando su planificación concerniente a todo el año lectivo, como consecuencia no concluyen con las temáticas establecidas o en otro de los casos, al constatar que poseen un tiempo escaso, recurren a saturar de información a los educandos. Esto puede repercutir en un desasosiego, puesto que esta acción genera en los educandos lagunas mentales.

La etapa de preparación o planificación, es imperiosamente necesaria ya que como menciona Gregorio y Casas (2014), dentro de esta etapa se desarrolla un:

“Proceso que coordina objetivos, contenidos, medios y criterios de evaluación (...) sirven, por tanto, para designar un proceso de investigación, reflexión y análisis que permite tomar decisiones acerca de los objetivos a alcanzar para satisfacer unas determinadas necesidades de aprendizaje, los métodos, medios y tiempos necesarios para alcanzarlos y los procedimientos para evaluar el proceso de aprendizaje en su conjunto y sus resultados” (p. 527).

Dicho de otra manera, en la preparación los maestros requieren orientar sus acciones hacia los objetivos que se pretenden lograr a largo y corto plazo, considerando los medios y métodos que se emplearán en la práctica educativa.



Cabe recalcar también que los docentes en la preparación de la asignatura desistan de cometer uno de los errores más comunes en la práctica educativa, que es la repetición de contenidos año tras año, consiguiendo con esto caer en la monotonía. Es imprescindible entonces que los educadores actualicen sus conocimientos y se remitan a indagar en fuentes originales los contenidos a enseñar de tal modo que cuando el contexto cambia, la enseñanza debe acoplarse a las exigencias del mismo (Highet, 1982).

Por lo tanto, la preparación es el primer paso de la práctica educativa, en la cual se establecen los objetivos a los que se quiere llegar, el tiempo estimado para cumplir con los contenidos, los métodos y recursos, para el aprendizaje de las asignaturas; por ello el maestro debe considerar que la información sea actualizada e indagar en fuentes originales y verídicas, así se asegurará de ir acorde con las exigencias sociales, con la finalidad de mejorar una práctica educativa intencionada.

2.4.2 TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS

En cuanto a la transmisión de conocimientos, Highet (1982), indica que los maestros deben ser capaces de brindar espacios apropiados en donde los educandos propendan a la asimilación, comprensión y apropiación de los temas abordados, por ello establecen dos métodos necesarios en la práctica educativa:

En primera instancia resalta que la manera en la que los profesores transmiten los aprendizajes a sus alumnos es por medio de la comunicación, pues es esencial para intercambiar información y a la vez el aprendizaje depende de ella. De igual manera Eggen y Kauchak (2009), consideran importante que los docentes se comuniquen con absoluta claridad con sus estudiantes, en términos comprensibles para ellos. Sin lugar a duda Lopez y Matesanz (2009), estiman que la comunicación es imprescindible en la construcción y reconstrucción del aprendizaje. De modo que se necesita de una educación bidireccional para conseguir una educación pertinente.

Una segunda forma pone énfasis en el sistema tutorial, el cual según Highet (1982), hace referencia a la realización de preguntas en el aula de clases, procurando generar un diálogo con sus educandos, lo que se pretende es que el maestro guíe a sus alumnos a que encuentren el conocimiento en su propia razón. De igual manera Elder y Paul (2002), mencionan que los docentes deben indagar con preguntas los conocimientos previos y sobre los conocimientos



adquiridos, además indican la importancia de conseguir que los educandos realicen preguntas a su docente para ampliar su aprendizaje y solventar inquietudes.

Acotando Highet (1982), establece tres actividades principales que el alumno debe realizar dentro de esta etapa, las cuales son: la realización autónoma del trabajo, la observación y corrección de errores, finalmente la comparación con su primera realización, de tal manera que los alumnos evidencien sus errores y aprendan de ellos, alcanzado así los contenidos requeridos.

En consecuencia, es imprescindible que el docente ofrezca espacios óptimos, en los cuales el profesor ejecute su clase anteriormente planificada. Este es el momento más importante ya que en esta etapa se pretende la construcción del aprendizaje; es el preciso instante en el que se producen interacciones entre el docente y los educandos cuyo cometido se logra a partir de una comunicación fluida, en la que se formulen preguntas con la finalidad de verificar la comprensión del tema y la aclaración de dudas por parte de los educandos.

2.4.3 FIJACIÓN DE CONOCIMIENTOS O EVALUACIÓN

De acuerdo a Highet (1982), el docente no finaliza su clase cuando termina de transmitir los conocimientos o cuando aborda todo el tema, puesto que el cerebro de los alumnos no es una máquina para receptar toda la información. El maestro debe verificar que sus educandos hayan comprendido la temática, como señala el autor, el educador “no advierte que los temas que a él le parecen perfectamente claros y los nombres que hace años conoce, no son más que puntos suspensivos y signos de pregunta en los cuadernos de sus alumnos” (p. 141). Por consiguiente, es necesario que el docente se asegure de que sus educandos comprendieron las temáticas abordadas.

De igual manera Araujo (2009), sustenta que la fijación de conocimientos o evaluación es la manera de verificar el alcance de los objetivos por parte de los educandos, en esta etapa se realiza una valoración de los logros alcanzados y en caso de que los alumnos no hayan cumplido con los objetivos deseados desde un principio, se realiza una modificación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A su vez Gimeno Sacristán (1920), señala que la evaluación es un recurso empleado para mejorar los procesos educativos, debido a que permite realizar un sondeo de los resultados alcanzados durante todo el proceso y reflexionar sobre la práctica emprendida, tomando conciencia sobre las acciones.



Si se desea fijar los conocimientos en los alumnos es imprescindible repasar los temas vistos anteriormente en la clase, pues de esa manera el educador sabrá qué temas no les quedó claro a sus estudiantes y podrá reforzarlos llenando así sus vacíos. En este repaso el docente debe incitar a sus alumnos a que hagan preguntas con el afán de ir respondiendo y aclarando sus dudas, de ese modo la temática estará mucho más clara (Highet, 1982). Por esta razón Eggen y Kauchak (2009), plantean que los educandos necesitan “una continua retroalimentación para determinar hasta qué punto son válidas sus propias construcciones en proceso” (p.72). En sí, resulta conveniente realizar una retroalimentación con el fin de que el docente conozca la forma en la que comprendieron el contenido sus estudiantes ya que ellos tienen su propio entendimiento, por lo tanto necesitan un guía que los direcciona en su comprensión y que sus construcciones tengan un fundamento verídico.

En suma, dentro de la práctica educativa se encuentran tres etapas: la preparación o planificación en la que se encamina las acciones hacia la consecución de los objetivos, en esta etapa se plantean las actividades que se pretenden desarrollar en el aula de clases, seguidamente se encuentra la etapa de la transmisión de conocimientos, en la que se sugieren emplear dos métodos principales, por un lado la comunicación clara y bidireccional, además de la formulación de preguntas tanto del docente a sus educandos como de sus educandos a su docente y en la etapa final se encuentra la fijación de conocimientos que se basa en la evaluación para monitorear los resultados alcanzados y como tal el logro de los objetivos planteados previamente.

2.5 LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y SUS CONDICIONANTES NORMATIVAS

La acción educativa no se realiza de manera autónoma, al respecto Capella (2004), alega que la educación cuenta con un fuerte vínculo en la política, en vista de que necesita cumplir unas normas o leyes establecidas por las autoridades con la finalidad de brindar una enseñanza buena e igualitaria en todas las instituciones. Así mismo Toro (2012), plantea que la planificación está relacionada con las decisiones políticas y a la vez con la contextualización institucional que permite la programación de la práctica educativa, sin dejar de lado la independencia y autonomía profesional. Dentro de una misma línea Araujo (2009), señala que el proceso educativo tiene estrecha relación con las políticas nacionales o institucionales, porque estas son las que encaminan al docente en su labor y simultáneamente se convierten en una guía



sobre la que el maestro basa sus esfuerzos para alcanzar los objetivos planteados en propuestas curriculares elaboradas por autoridades.

Sin embargo, se respeta la autonomía profesional en la planificación de cada actividad siempre y cuando el docente se encamine hacia las propuestas curriculares.

Al respecto como podemos apreciar, en el Reglamento general a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2013), en su artículo 9 que plantea lo siguiente:

“Los currículos nacionales, expedidos por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional, son de aplicación obligatoria en todas las instituciones educativas del país independientemente de su sostenimiento y modalidad. Además, son el referente obligatorio para la elaboración o selección de textos educativos, material didáctico y evaluaciones”

En este artículo se propone brindar una educación equitativa para todos los educandos, y será alcanzada en virtud de que las instituciones basen su práctica educativa en el currículo dado que sirve de guía a los educadores en los contenidos a enseñar.

Al aplicar el currículo en las instituciones educativas es necesario que realicen adaptaciones curriculares de acuerdo a la realidad concreta de cada institución, Ezequiel y Egg (1993), alegan tres propósitos fundamentales, los cuales son:

- Adecuar el currículo al contexto institucional, tomando en cuenta la realidad del entorno en la que está establecida la institución educativa, así mismo las circunstancias del docente, alumnos, infraestructura y el equipamiento de la institución.
- Permitir la coherencia del contenido sobre el contexto en el que se encuentran los educandos.
- Apoyar al mejoramiento de la práctica docente reflexionando sobre las decisiones y métodos utilizados.

Eggen y Kauchak (2009), añaden que el docente necesita tener un conocimiento claro de las normas curriculares y luego seleccionar estrategias adecuadas que se ajusten tanto a las normativas como a las necesidades del contexto institucional, de ahí la importancia de que los docentes sean profesionales preparados en el área educativa y conozcan a profundidad estas normativas.

Motivo por el que se dispone en el Reglamento general a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2013), en el artículo 10 “Los currículos nacionales pueden complementarse de acuerdo con las especificidades culturales y peculiaridades propias de las diversas instituciones”



educativas que son parte del Sistema Nacional de Educación, en función de las particularidades del territorio en el que operan”. Es decir, los profesores deben aplicar el currículo adaptándolo al contexto de los educandos.

Precisa Litwin (2008), que el contexto hace referencia al lugar, circunstancias, condiciones en donde acontece el hecho educativo. Por consiguiente, el Ministerio de Educación y Cultura (2016), reconoce que “el contexto y las circunstancias sociales son variables importantes que interactúan con las características individuales para promover el aprendizaje y el razonamiento” (p.7). Recalca con este postulado la sustancialidad del contexto y las circunstancias sociales en el desenvolvimiento de la práctica educativa, que manifiestan un impacto crucial sobre cada uno de los educandos.

De la misma manera Díaz Barriga (2006), asegura la necesidad de que las experiencias educativas estén adecuadas al contexto de los estudiantes a fin de que exista una comprensión mayor de los temas abordados, ofreciendo sentido y significado a los contenidos, además explica dos dimensiones que los docentes pueden incorporar con el fin de permitir el vínculo de los contenidos con la vida real o contexto en el que se encuentren inmersos.

-La primera dimensión corresponde a la relevancia cultural que conlleva a una enseñanza que favorezca el empleo de ejemplos, ilustraciones, analogías y demostraciones relevantes a las culturas a las que los estudiantes pertenecen.

-La segunda dimensión es la actividad social, contempla la utilización de diferentes estrategias que se pueden incorporar a fin de desarrollar clases enfocadas en la resolución de problemas sociales propendiendo a la formulación de posibles soluciones a problemáticas suscitadas dentro del contexto. Entre estas pueden estar: el debate, juego de roles, mesa redonda, etc.

Souza, E., Souza, F. y Teixeira (2011), priorizan la importancia de conocer el contexto institucional para el desenvolvimiento oportuno de los educadores en el quehacer educativo, en vista de que una institución educativa ubicada en un contexto rural es distinta a una institución ubicada en un contexto urbano, entendiendo el contexto no sólo como un espacio territorial sino como un espacio de participación, en el que exista: el reconocimiento sobre el otro y una participación democrática. Cabe mencionar que los profesores que hayan estudiado o enseñado en aulas rurales cuentan con experiencia que les permitirá demostrar mayor desempeño al



momento de trabajar en estos espacios, pues generan mayor tranquilidad y flexibilidad curricular sobre los tiempos y ritmos de los educandos, debido a que comprenden a mayor detalle el contexto y por ende la manera adecuada de trabajo en estos espacios.

En definitiva, la práctica educativa se basa en normas y políticas diseñadas por las autoridades y establecidas en el Reglamento general de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, que ampara la implementación de un aprendizaje igualitario y equitativo en las instituciones educativas, cuyos docentes son encargados de conocer y considerar el contexto de los educandos, así también de otorgar importancia a la reflexión, todo con la intención de mejorar su práctica educativa, a fin de permitir el acceso a una educación basada en la realidad concreta y así lograr una anhelada enseñanza pertinente y como tal, un aprendizaje adecuado en los estudiantes.

2.6. LA PRÁCTICA EDUCATIVA NARRATIVA Y REFLEXIVA

Con el afán de alcanzar una práctica educativa idónea a las exigencias sociales, Vásquez (2010), formula que dentro de los lineamientos curriculares se enmarca la narrativa dispuesta a plasmar la participación e interacción comunicativa como una herramienta básica dentro del aula de clases. En afinidad a este postulado la Organización de los Estados Americanos (2003), certifica que la narrativa pedagógica es vital abordarla en el desempeño docente, encausada en el área de educación, prescinde de la narración de experiencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje, cuya intención es evidenciar los aciertos y errores ocurridos en su práctica educativa.

El designio primordial de la práctica narrativa conforme a Campillo (2013), se sustenta en la obtención de sentido, al otorgar coherencia y organización a las experiencias docentes. Suárez y Metzdorff (2018), apoyan esta postura al remitir que los relatos pedagógicos narrados por maestros implican una organización de sucesos relevantes, en virtud de adquirir significados a partir de sus experiencias. En adhesión Linares (2018), corrobora que la narrativa pedagógica se remite a relatar sucesos en un tiempo y espacio determinado, proceso valioso que da paso a la conformación de la práctica educativa reflexiva.

Dicha práctica reflexiva fue proyectada como una de las opciones a fin de desarrollar una labor educativa más pensada en los alumnos, contextualizada e interactiva. Nava y Reynoso (2015), afirman que “los programas educativos de calidad deben estar orientados hacia las



necesidades y cambios que exige nuestra sociedad en materia educativa” (p.154). Con lo que se precisa que una educación es buena si responde a los requerimientos sociales. En conformidad con este postulado Pérez, Hernández y Centeno (2018), consideran que:

“En el diseño se asumió que los procesos de actualización de docentes centrados en la reproducción y transmisión de conocimientos, sin reflexión, creatividad, ni análisis autónomo y crítico, así como la falta de contextualización de un proceso educativo que no incorporó el trabajo en equipo, deben quedar atrás. Que, en el presente, la metodología propuesta para la actualización de los docentes se fundamenta en la reflexión crítica de la práctica, para que el propio profesor sea quien explore nuevas formas de enseñanza sustentadas con bases teóricas y ajustadas al contexto en que se desempeña” (párr.15).

Con lo que se pretende ratificar que transmitir conocimientos sin pasar por una reflexión es considerada en la actualidad una actividad obsoleta; en el presente más bien, se aspira conseguir una educación acrecentada, aun cuando el docente tenga que aumentar sus esfuerzos al ejercer un papel complejo por la reflexión continua de la propia práctica emprendida, la indagación de diversas estrategias de enseñanza y la renovación incesante de formas, metodologías, buscando siempre que el educando sea el centro de la práctica.

Perrenoud (2001), reconoce como posturas fundamentales dentro del ámbito académico a la práctica reflexiva y la implicación crítica. La primera crucial en sociedades sujetas a una transformación, prioriza una capacidad docente innovadora y reguladora de la práctica, mediante la reflexión de experiencias se propende a la construcción de conocimientos, la segunda decisiva en cuanto docentes permitan a sus alumnos alcanzar una capacidad crítica con la finalidad de que estos sean sujetos que sepan vivir en democracia, discernir ideas y tomar decisiones. La escuela desarrolla autonomía en los educandos, un sentido de criticidad y capacidad de construir y defender sus puntos de vista, estos principios surgen gracias a la responsabilidad profesional de los docentes, de manera individual y colectiva.

Cuando un educador se propone mejorar su práctica educativa, Badia (2019), sugiere que necesita plantearse y reflexionar sobre dos preguntas esenciales: ¿por qué quiere cambiar su práctica educativa? y ¿para qué quiere cambiar su práctica educativa? En la primera pregunta se encamina a realizar una descripción de aquellas razones y motivaciones que impulsan a instaurar un cambio de la práctica, cuyas razones pueden ser por ejemplo: resolver un problema identificado, probar una nueva metodología, mejorar aspectos presentes en el desarrollo de la



práctica educativa, etc. Con la segunda interrogante se aspira que el docente delimite concretamente aquellos objetivos o finalidades que se procuran alcanzar con la implementación de la mejora educativa.

Por consiguiente, Gaitán, Martínez, Gatarayih, Romero, Saavedra y Alvarado (2005), se remiten a considerar que para producir un cambio:

“Los profesionales toman sus experiencias, las analizan, reflexionan en torno a las mismas y las evalúan. Como se observa la importancia de este ejercicio está en recurrir a la práctica misma para transformarla, convirtiéndola en objeto de reflexión crítica, de investigación y producción de conocimientos, de esta manera la reflexión da importancia tanto a la experiencia como a las bases científicas del profesional que ejerce la práctica docente” (p.18).

García, Loredó y Carranza (2008), estiman la relevancia de que los docentes adquieran un papel reflexivo en el ejercicio de sus acciones educativas, con el afán de orientar su práctica e impulsar a la producción de cambios sobre su actuar, posibilitando la adquisición de mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje que emprenden. Del mismo modo Schön (1983), asevera que el proceso reflexivo da apertura a la indagación de estrategias óptimas para la resolución de situaciones reales que acontecen en el aula.

Existen aspectos de elemental reflexión docente, al ser circundantes en el desenvolvimiento de la práctica educativa, entre estos: la diversidad de los educandos, al respecto Escobar (2015), alega que cada alumno posee características distinta, en cuanto a ritmos de aprendizaje y tipos de aprendizaje, cuyas diferencias incitan al docente a indagar diferentes y variadas estrategias, con la intención de desarrollar en el alumno su máximo potencial para que pueda utilizar estos conocimientos en su vida cotidiana; considerando siempre que su misión es fomentar el desarrollo crítico y reflexivo de los alumnos.

Otro de los aspectos que Martínez, Armengol y Muñoz (2019), consideran de crucial reflexión en la práctica educativa es la interacción entre alumnos y docente, debido a que posibilita la conformación de una relación positiva, empleando el diálogo como una herramienta esencial, con la finalidad de generar conocimientos; resulta meritorio también, establecer interacciones entre estudiantes, en vista de que al compartir experiencias y sentimientos entre pares se propende en mayor medida a un aprendizaje sustancioso, además se contribuye al desarrollo social, suceso por el que es importante la incorporación de trabajos colaborativos en el aula de clases.



Por tanto Escobar (2015), propone que el docente es encargado de crear un clima agradable en el aula con el afán de motivar a los educandos a interactuar en las clases, cabe aclarar que dependiendo del clima que exista en el aula los educandos actúan de uno u otro modo, esto es, si la relación entre los actores educativos se basa en una relación de autoritarismo como si se tratara de adversarios, el aula se encuentra envuelta en un clima desagradable, por ende la calidez del proceso educativo se verá deteriorada. Por el contrario, si se logra una convivencia en la que exista respeto y confianza entre los actores se percibirá un clima apacible y motivador, propicio para la ejecución de una práctica educativa pertinente y significativa.

Prevé Perrenoud (2007), que todos reflexionamos alguna vez en la acción o sobre la acción y precisa la distinción entre una postura reflexiva profesional y una reflexión episódica, una práctica reflexiva verdadera es constante y permanente, al contrario de la episódica que es ocasional y esporádica. Como opinión personal los educadores reflexionan sobre sus acciones educativas, pero si estas no se convierten en un hábito no van a causar gran efecto en la práctica educativa, puesto que si las reflexiones de los docentes son irregulares no permitirá que ellos tomen conciencia sobre la práctica educativa que emplean e impide la generación de cambios.

Así mismo Schön (1983), sugiere que es necesaria la profesionalización del maestro entorno a la reflexión para superar aspectos tradicionales y mecánicos con la finalidad de brindar un aprendizaje comprensible en sus educandos. En efecto Perrenoud (2007), menciona que la reflexión está dominada por la retrospección o la prospección: la primera ocurre cuando se reflexiona después de una acción, es decir cuando ya existe un resultado frente a una acción ejecutada, este tiene la función de lograr un balance y reconocer qué actividad funcionó o no en la clase, para volverla a emplear u omitir en una próxima oportunidad; desde una apreciación personal la retrospección es todo lo concerniente a experiencias que se transforman en conocimientos y pueden ser aprovechados en una nueva circunstancia, se reflexiona sobre estas experiencias durante un tiempo de interrupción.

Mientras que, la prospección se genera en el momento de la planificación de actividades nuevas que se pretenden realizar o en algún problema inesperado que necesita una pronta resolución; en otros términos se trata de una reflexión fuera de la acción, puede desarrollarse durante la pausa del medio día, es decir al recreo o al finalizar una jornada escolar. Desde un



punto de vista personal la prospección es una reflexión inmediata, que no necesita un tiempo prolongado para dar solución a una dificultad existente como en el caso de la retrospección.

Recopilando lo anteriormente mencionado se alude que la práctica educativa narrativa y reflexiva tienen una fundamental aplicación en la actualidad, en vista de que posibilita relatar experiencias con la aspiración de resolver problemas, implementar estrategias, modificar actitudes, cuya finalidad atañe a la formación de estudiantes analíticos y críticos que puedan desenvolverse con facilidad dentro de la sociedad, ofreciendo de este modo una educación adecuada y contextualizada. Los docentes requieren considerar a la reflexión como una actividad constante y permanente para que realmente se instauren cambios dentro de la práctica educativa y no sea solo una reflexión esporádica en la que no se produzca ninguna transformación.

Para recapitular, en este apartado se rescata que la práctica educativa es un proceso complejo que tiene como objetivo fundamental, lograr una educación pertinente y contextualizada, concediendo respuesta a las exigencias de la sociedad, al considerar a la práctica educativa una actividad cambiante, adaptada al contexto de los sujetos que intervienen en la práctica. Resulta trascendental dentro de la práctica educativa la experiencia del educador y el conocimiento pedagógico que este posea. La práctica educativa se compone de tres pasos: planificación, ejecución y evaluación, cada uno de ellos cumple una función indispensable con el propósito de alcanzar los objetivos planteados, Así mismo se enfatiza en la reflexión docente sobre su propio actuar dentro del proceso educativo con la finalidad de verificar los logros y errores.



3. RELACIÓN ENTRE AUTOEFICACIA DOCENTE Y PRÁCTICA EDUCATIVA

El concepto de autoeficacia docente y la práctica educativa se encuentran muy relacionados, puesto que de manera simultánea influyen en el desempeño laboral docente, en otras palabras la autoeficacia es la confianza y seguridad del docente en sí mismo, por lo tanto esto beneficia el desarrollo de la práctica educativa, para lograr la formación de educandos capaces de desenvolverse en la sociedad. En el establecimiento de la relación entre autoeficacia docente y práctica educativa, se ha visto necesario incorporar las siguientes temáticas: autoeficacia docente y el desempeño de los docentes en la práctica educativa, la autoeficacia docente y el rol de los estudiantes en la práctica educativa, escala de autoeficacia docente en la práctica educativa, influencia del locus de control en la práctica educativa, estrategias para potenciar la autoeficacia docente y finalmente las recomendaciones para mejorar la práctica educativa. Las cuales se detallan a continuación.

3.1 LA AUTOEFICACIA DOCENTE Y EL DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

La autoeficacia docente es considerada sustancial para una práctica educativa adecuada, es así que no se considera idóneo únicamente que el docente posea conocimientos adquiridos a lo largo de su formación, en cuanto a las metodologías, estrategias, temáticas de las asignaturas, etc. Sino es vital que el maestro disponga de un alto nivel de confianza en sus decisiones y acciones que ejecute a fin de emprender su práctica de manera acertada (Hernández y Ceniceros, 2018).

En este mismo sentido Del Río, Rodríguez, M. Rodríguez K. Águila (2018), señalan que la autoeficacia desarrolla un papel primordial en el pensamiento del educador dentro de la práctica educativa, ya que a pesar de disponer de una cantidad de conocimientos y habilidades para la enseñanza, resulta también necesario que el docente se reconozca a sí mismo como un ser capaz de brindar una educación elocuente en la cual se evidencie los resultados deseados en sus alumnos.

Al respecto Drinot (2012), menciona: “los docentes que se consideran eficaces son capaces de autoevaluarse y de incluso modificar sus estrategias instruccionales para poder



responder a las necesidades de sus alumnos en el aula” (p.7). En otras palabras, un maestro que cuente con una autoeficacia alta, reflexiona acerca de su proceder en la práctica educativa, por ello analiza sus estrategias de enseñanza empleadas e inclusive evalúa su propio desempeño con la finalidad de constatar si es adecuado y necesario para sus educandos o solicita una transformación de su práctica. De igual manera Escobar (2015), plantea que es necesario producir cambios dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en el preciso instante de evidenciar que las acciones no permiten la consecución de sus objetivos y por tanto no fomentan el aprendizaje de los alumnos.

Por su parte Salazar y Tabón (2018), contemplan que dentro de la formación docente, se pretende que el maestro realice una práctica innovadora en la que modifique sus recursos, procedimientos y técnicas de enseñanza con el objetivo de lograr una educación óptima, sin embargo al carecer de recursos necesarios para el desarrollo de la práctica que se desea realizar, esto puede convertirse en una limitación en el emprendimiento de su práctica. Este es un tema presente en nuestra sociedad, así por ejemplo en las escuelas públicas algunos docentes al poseer autoeficacia baja ven limitada su práctica educativa al contar con materiales o recursos didácticos insuficientes, mientras que docentes con autoeficacia alta asimilan este hecho desde una visión distinta y adecuan los recursos de su entorno con la finalidad de que se conviertan en materiales útiles para el desenvolvimiento de la práctica educativa.

Acotando Drinot (2012), considera importante la autoeficacia docente en el manejo del aula, por lo tanto alude que:

“Uno de los elementos de esta práctica que está relacionado directamente con la autoeficacia docente, es el manejo de aula. Un maestro con creencias de alta autoeficacia puede manejar adecuadamente al salón, organizar las clases y los materiales previamente, evaluar y seleccionar los materiales didácticos convenientemente, planificar su discurso y su manejo del tiempo, transmitir con claridad y secuencia, crear un ambiente estimulante, ejercer liderazgo, evaluar correctamente y emplear un mayor esfuerzo para promover el aprendizaje, sobre todo de aquellos que están en desventaja” (p.6).

Es decir, un docente con alta autoeficacia va a poder dirigir su clase adecuadamente, al seleccionar y emplear correctamente sus recursos y por ende organizar cada una de las variables que se visualizan en la práctica educativa, entre estas la planificación, ejecución y evaluación, además al poseer una autoeficacia elevada va a concentrar su atención en lograr equidad en su



salón, esto se refiere a considerar la diversidad en el aula de clases, por lo tanto debe ampliar esfuerzos para dar a cada alumno lo que necesite y no a dar a todos por igual.

Así mismo, como indican Eggen y Kauchak (2009), los educadores con una autoeficacia alta son capaces de organizar adecuadamente su tiempo hasta agotarlo con la finalidad de planificar y realizar actividades significativas para el aprendizaje de sus alumnos, con esto los docentes se aseguran de cumplir cada uno de los objetivos prescritos y por ende van abordando cada una de las temáticas, sin llegar a estresarse por la falta de tiempo.

Algo que se debe considerar en la práctica educativa, es que los educandos son diversos, Bourdieu (2009), contempla que dentro del aula de clases puede existir diferencias tanto económicas, culturales, religiosas, entre otras de tal manera que un docente con una autoeficacia alta propende a un trato equitativo, además que entre los alumnos exista respeto, empatía y comprensión. Para lograrlo Eggen y Kauchak (2009), sugieren a los docentes formular preguntas de manera aleatoria con estrategias dinámicas, fomentando un clima ameno, en el que los estudiantes se sientan cómodos de participar dentro de la clase, con la finalidad de que todos sean escuchados con respeto y no sientan temor a equivocarse. A la vez Bourdieu (2009), indica que para erradicar la desigualdad en el aula de clases, los docentes procuren realizar actividades colectivas que les permita conocerse e integrarse entre todos, encaminándolos a cooperar para lograr un mismo fin y como menciona Litwin (2008), si el docente crea espacios en donde sus educandos se sienten cómodos va a generar deseos de sus alumnos por seguir aprendiendo.

En suma, la autoeficacia docente aporta en gran medida en el desempeño de la práctica educativa, ya que con la recopilación de los aportes de los distintos autores, se ha podido constatar que un maestro con una autoeficacia alta va a enfrentar la práctica educativa con mayores ventajas, pues al poseer la confianza de sus capacidades le encaminará a autoevaluarse y reflexionar sobre su propio actuar, lo que le llevará a cambiar de esa forma su proceder en el aula y mejorar en cada una de las variables de la práctica educativa, para que sea pertinente.

3.2 LA AUTOEFICACIA DOCENTE Y EL ROL DE LOS ESTUDIANTES EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

En el accionar de la práctica educativa se ponen en evidencia modelos de enseñanza, como lo menciona Litwin (2008), cada docente aplica diferentes modelos de acuerdo a sus concepciones, los cuales orientan las actividades a desarrollar en la práctica educativa, es así que



Pérez, Hernández y Centeno (2018), indican que para comprender el quehacer profesional del docente es necesario conocer el modelo con el que orienta su práctica educativa, en vista de que esto condiciona su proceder en el aula, en sus decisiones, acciones y saberes, lo que encamina a su desenvolvimiento dentro de la clase.

Además, resulta sensato considerar que su accionar depende de la autoeficacia que cada maestro posea, de modo que Drinot (2012), es claro al señalar que los educadores que cuentan con una autoeficacia alta tienen mayor motivación por su trabajo y por lo tanto se esfuerzan mucho más, dedicando incluso más tiempo a organizar actividades que beneficien su desempeño laboral con la finalidad de emplear una práctica educativa eficaz, lo que no sucede con los docentes que cuentan con una autoeficacia baja, porque estos llevan a cabo su práctica de una manera menos complicada, dedicando un tiempo corto a organizar actividades y preparar su discurso para transmitir la información manteniendo una rutina monótona sin salir de su zona de confort.

En el desempeño de la práctica docente, los actores (docente y alumnos) asumen un papel activo o pasivo dependiendo del modelo al que cada uno se encauza, así pues Freire (1970), alega que en el desenvolvimiento de un papel pasivo los educandos son quienes receptan los contenidos impartidos, se limitan a escuchar inactivamente, son quienes no saben y son considerados como objetos del proceso educativo, en cambio el educador es quien: elige el contenido a impartir, habla durante toda la clase, es quien siempre sabe y es considerado el sujeto central del proceso educativo. Debido a estas cualidades la comunicación predominante es el monólogo, este es un tipo de comunicación unidireccional, en la que el docente es el protagonista, existe predominio de la verticalidad y el autoritarismo.

Gozalo y León (1999), precisan que un docente con baja autoeficacia se siente debilitado por el estrés y realiza acciones sencillas, por ende se encamina a realizar actividades poco satisfactorias en el aprendizaje de sus estudiantes y orientará su práctica a un modelo más rápido y asequible, que demande menos esfuerzos, al contrario de un maestro que posea una autoeficacia alta quien no va a escatimar en esfuerzos por conseguir una práctica pertinente y así como indica Litwin (2008), es imprescindible que constantemente se reflexione sobre la práctica y se realicen modificaciones necesarias para mejorarla. En una misma línea Perrenoud (2001), enfatiza que un docente requiere realizarse preguntas del desarrollo de su práctica, de tal manera



que evidencie sus fracasos y actúe de una forma diferente en una próxima ocasión, un docente reflexivo no se conforma con los conocimientos que posea, sino constantemente busca renovar sus conocimientos para perfeccionar su práctica.

De modo que Pérez, Hernández y Centeno (2018), señalan que el modelo pasivo tiene una fácil accesibilidad ya que al no concebir al educando como el centro del proceso educativo la única preocupación del docente es transmitir información al alumno para que la replique aunque no exista una comprensión del contenido; así mismo aclaran que si un educador cuenta con este tipo de concepción es necesario que reflexione sobre ello y se lance a un cambio de su práctica educativa, cabe recalcar que dicho cambio no es una tarea sencilla dado que se solicita emplear mayor esfuerzo y dedicación por parte del educador y disponer de una autoeficacia elevada, para adecuarse a las necesidades sociales.

Una de las perspectivas educativas de amplia aceptación en la actualidad es llevar a cabo un modelo pedagógico centrado en el educando, por lo tanto al educador le corresponde ser: facilitador de contenidos, impulsador del desarrollo de habilidades, estimulador de experiencias y como tal es un guía en la práctica educativa (Flórez, 1995). Así mismo dentro de este modelo el docente utiliza una comunicación dialogal, en la que tanto docente como educandos son sujetos activos en la construcción de los aprendizajes, es decir se da una comunicación horizontal en la que intercambian experiencias y conocimientos (Kaplún, 1998). Como aporte personal los educandos dentro de este modelo son los partícipes principales del proceso educativo y construyen sus propios conocimientos con la guía del docente.

En concordancia con este planteamiento, La Ley Orgánica de Educación Intercultural en el Ministerio de Educación (2016) contempla como uno de los asuntos clave la centralidad del proceso educativo, desde la perspectiva del educando, así por ejemplo en el artículo 2 literal w) se señala:

“Garantiza el derecho de las personas a una educación de calidad y calidez, pertinente, adecuada, contextualizada, actualizada y articulada en todo el proceso educativo, en sus sistemas, niveles, subniveles o modalidades; y que incluya evaluaciones permanentes. Así mismo, garantiza la concepción del educando como el centro del proceso educativo, con una flexibilidad y propiedad de contenidos, procesos y metodologías que se adapte a sus necesidades y realidades fundamentales. Promueve condiciones adecuadas de respeto, tolerancia y afecto, que generen un clima escolar propicio en el proceso de aprendizajes”.



Dicho de otra manera, lo deseable es que tanto docente como educandos ejerzan un papel activo frente a la práctica, con la intención que los alumnos sean los generadores de sus aprendizajes, direccionados por su docente, para lograr este cometido es necesario que el docente confíe en sus capacidades, habilidades y crea que va a alcanzar los objetivos establecidos. Desde un punto de vista personal es pertinente que los docentes procuren tener una autoeficacia alta, para que puedan cumplir los ideales descritos en la normativa de educación y encaminen todos sus esfuerzos a su cumplimiento, caso contrario verán estas exigencias inalcanzables y demasiado complejas, por lo que podrían optar por dejarlas desapercibidas y continuar empleando una práctica en la que el alumno desempeñe un papel pasivo.

En síntesis, en la práctica educativa existen modelos de enseñanza vinculados al desarrollo de un papel activo o pasivo que aplica el docente de acuerdo a su grado de autoeficacia, como se mencionó anteriormente un docente con una autoeficacia baja va a buscar realizar actividades lo más sencillas posibles que no desafíen sus habilidades, por ello se encaminan a un modelo en el que los educadores y educandos, principalmente estos últimos permanezcan inactivos y que el papel del docente no demande mucho esfuerzo, aunque los objetivos planteados no sean alcanzados o se alcancen en menor medida. Lo que no ocurre en el caso de un docente con una autoeficacia alta, el cual pondrá a prueba sus habilidades buscando enfrentar situaciones complejas en las que se requiera un mayor esfuerzo de su parte y se alcancen mejores resultados, procurando que el papel de los estudiantes sea dinámico dentro de la práctica educativa.

3.3 ESCALA DE AUTOEFICACIA DOCENTE EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Para evaluar la autoeficacia docente Prieto (2005), menciona que es necesario establecer una escala que le permita al docente identificarse así mismo y analizar la frecuencia con la que emplea sus estrategias de enseñanza. De la misma manera Hernández y Ceniceros (2018), proponen que es sumamente importante la autoeficacia durante el desarrollo de la práctica educativa, debido a que un docente debe poseer una profunda convicción de que cuenta con las herramientas indispensables para afrontar dicha práctica y alcanzar los objetivos establecidos, es por ello que estos autores plantean una escala de autoeficacia docente, misma que proporciona información sobre cuán capaces son los docentes de emplear diversas estrategias. Cabe recalcar que esta escala mide la autoeficacia que poseen los educadores al llevar a cabo sus actividades,



mas no valora que esto realmente ocurra en las aulas, debido a que esta escala es empleada desde la propia percepción del docente, la escala está clasificada de la siguiente manera:

- Estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza, corresponde a aquellas actividades que el docente prepara, para el desarrollo de su práctica educativa. Algo importante dentro de esta estrategia es que el docente tenga mucha seguridad y confianza, de contar con los conocimientos precisos que se encaminen hacia el planteamiento de objetivos, criterios, actividades y medios de evaluación acorde a las necesidades del alumno para que pueda desenvolverse dentro de la sociedad.
- Estrategias para la implicación activa de los estudiantes en el aprendizaje, ocurre cuando el docente siente la confianza en su capacidad al momento de emplear diversos métodos, con los cuales logre que todos sus estudiantes se encuentren involucrados y motivados por aprender acerca del tema que se aborda en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir lograr anclar al educando a la clase.
- Estrategias para favorecer la interacción y creación de un clima positivo en el aula, comprende a la habilidad del educador para lograr establecer relaciones tanto entre docente con sus alumnos y entre alumnos, dentro de un clima armónico y agradable, apto para que se genere el aprendizaje en todos sus estudiantes.
- Estrategias para la evaluación del aprendizaje, abarca actividades dispuestas a evidenciar si los objetivos previstos han sido alcanzados o no. Además, incluye en esta estrategia la autoevaluación y reflexión del docente de su proceder en la práctica, evidenciando si las actividades empleadas han sido favorecedoras y oportunas para llevar a cabo la práctica educativa.

De igual manera Castro (2017), sostiene que la autoeficacia debe ser evaluada constantemente por los docentes y contempla la escala vislumbrada por más temáticas, entre estas: contenido, apoyo entre docentes, modificación en el currículo, colaboración con los padres de familia o representantes legales.

- Estrategias para favorecer la comprensión de contenidos, se basa en la transposición didáctica, en la que el docente es el encargado de tomar información compleja y convertirla en información comprensible para sus educandos, de acuerdo al grado de educación básica al que pertenece.



- Estrategias de apoyo entre docentes, consiste en intercambiar aprendizajes entre los colegas para fomentar una ayuda mutua, en la que cada uno vaya compartiendo sus experiencias y conocimientos con la finalidad de reforzar un conocimiento y que todos adquieran confianza en sí mismos a partir de un apoyo mutuo.
- Estrategias para la modificación del currículo, revela la capacidad de los docentes para hacer cambios beneficiosos para los educandos acorde al contexto de la institución, a las necesidades de los educandos y adaptaciones para niños que lo necesiten.
- Estrategias de colaboración con los padres o representantes legales hace alusión a saber trabajar con los padres de familia para que exista un apoyo desde el hogar.

De manera similar, evaluar la autoeficacia es imprescindible para reconocerse así mismos y valorar si se conducen adecuadamente o necesitan realizar cambios en su desempeño educativo. Como uno de los beneficios de evidenciarse con una autoeficacia alta dentro de la práctica educativa es que permitirá al docente transmitir esta percepción de autoeficacia a sus educandos, como lo argumentan Hernández y Ceniceros (2018):

“Conseguir que los estudiantes se preocupen por resolver las dificultades que encuentran mientras aprenden y conseguir que los estudiantes se consideren a sí mismos capaces de aprender. Los dos aspectos se refieren a fomentar la autonomía y la propia autoeficacia en el alumno, lo que puede relacionarse en un sentido, con el rol de importancia que mayormente asume el propio maestro” (párr.38)

Con lo que se procura manifestar que si un docente lleva el proceso de enseñanza y aprendizaje, manteniendo confianza y seguridad en su quehacer educativo, es probable que sus educandos generen autoeficacia acorde al modelo de su docente, desenvolviéndose con plena confianza en sus capacidades para realizar las actividades asignadas, en las que logre resolver sus propios conflictos y autonomía durante el aprendizaje.

Como otro de los beneficios de mantener una autoeficacia alta es la convicción de que un maestro con este tipo de autoeficacia va a orientarse hacia actitudes positivas, otorgando valor a la creatividad, respeto y comunicación con sus alumnos y a pesar de las adversidades, sale victorioso porque cuenta con plena confianza en sí mismo. A diferencia de un educador que no posee una autoeficacia alta, puesto que este carece de confianza para encontrar soluciones ante las adversidades que se le presente en el transcurso de su práctica educativa. (Del Río, Rodríguez, M. Rodríguez K. Águila, 2018).



Recopilando lo anteriormente mencionado, en la práctica educativa es importante que tanto docentes como estudiantes adquieran una autoeficacia alta. En cuanto a los docentes para que puedan llevar a cabo las estrategias durante toda la práctica educativa y sean ellos mismos quienes evalúen y reflexionen si fueron pertinentes o no. Con lo que respecta a los educandos utilicen la autoeficacia de su docente como un ejemplo, para que ellos tengan la certeza de que cuentan con las habilidades suficientes, alcanzando de esa manera un conocimiento significativo de cualquier temática.

3.4 INFLUENCIA DEL LOCUS DE CONTROL EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

El locus de control está ligado a la confianza que cada persona posee al realizar una determinada acción (Carrillo y Díaz, 2016). En el desarrollo de la práctica educativa, los docentes tienen que analizar su locus de control que es parte de la autoeficacia y determinar si es interno o externo, con la finalidad de evidenciar el tipo de locus que posee el docente, Covarrubias y Mendoza (2013), aportan con lo siguiente:

“El desempeño de los profesores con un lugar de control interno se entienden como la habilidad para hacerse responsable del fracaso o éxito de sus estudiantes, y por el contrario, los que mantienen un locus de control externo, consideran que el entorno tiene una mayor influencia en el aprendizaje de los estudiantes, más que sus competencias pedagógicas” (p.112).

Los docentes con un locus interno de control actúan considerando las consecuencias del proceso educativo bajo su responsabilidad; en cambio un docente con un locus externo, considera que el contexto del niño es el que influye en su aprendizaje.

Como lo hace notar Mayora y Fernández (2015):

“El hecho de percibirse a sí mismo como poseedor de control sobre los éxitos o fracasos en el ámbito académico se asocia con una conducta autorregulada y motivada al logro. Por el contrario, el percibir que no se tiene control sobre estos hechos favorece una serie de conductas negativas como la apatía y el conformismo. También se observa una tendencia a una conducta que no es autorregulada, sino controlada por factores externos” (p.5).

En otros términos, el locus de control interno está asociado a una conducta personal en la que el docente se siente responsable de su fracaso o éxito, como tal no se conformará con resultados negativos y buscará enfrentar las situaciones y salir triunfante de la situación, a diferencia del



locus de control externo que ante una situación va a tener una actitud de conformismo, puesto que considera que el fracaso o éxito están desvinculados de su proceder.

Ejemplificando, un docente que adjudique su accionar al locus de control interno, aceptará que el aprendizaje construido por sus estudiantes se encuentra vinculado con su propio actuar profesional, sus estrategias y metodologías empleadas, por tanto asumirá bajo su responsabilidad las consecuencias de sus acciones. Al contrario, un docente al estimar que sus acciones están determinadas exclusivamente por el locus de control externo considerará que los resultados de aprendizaje de los niños se deben a condiciones que se encuentran fuera de su alcance como: una situación institucional, descuido del niño, dedicación de los estudiantes, condiciones familiares, entre otras. El docente al considerar el locus de control externo no asume su responsabilidad en la circunstancia educativa y confiere las consecuencias de un aprendizaje alcanzado o no por los educandos a cualquier factor externo.

Una vez identificado el locus de control, en caso de que un maestro haya evidenciado que su locus es interno, es decir al asumir sus responsabilidades frente a la práctica educativa le corresponde verificar si con el desenvolvimiento de su práctica educativa se han alcanzado los objetivos, tal como lo anuncia Hernández y Ceniceros (2018), en caso de experimentar éxitos en el logro de estos objetivos va a permitir que los docentes fortalezcan su autoeficacia respecto a su desempeño en la práctica y en caso de existir resultados negativos, estos probablemente repercutan en la disminución de su autoeficacia.

Además Hernández y Ceniceros (2018), proponen la necesidad de que frecuentemente el docente asuma su propia responsabilidad frente al desarrollo de la práctica educativa, en una misma línea Soleiman (2012), declara que un docente con un locus de control interno se muestra presto a mejorar su desempeño laboral, dicho de otra manera, el educador debe meditar en primera instancia la posibilidad de que exista fallas en su proceder educativo y posteriormente considerar el locus de control externo y así atribuir a los estudiantes responsabilidades de su aprendizaje, procurando fomentar autonomía en los educandos, para que sean ellos mismos los que se preocupen por resolver dificultades que puedan enfrentar en su aprendizaje, inclusive permitiendo generar en ellos la construcción de su propia autoeficacia.

Sin embargo, el locus de control no simplemente se adjudica al actuar del docente, sino también se correlaciona con el actuar del estudiante, al ser el maestro un modelo para sus



aprendices. Para clarificar Mayora y Fernández (2015), presentan un ejemplo que ocurre en la cotidianidad de los alumnos:

“Dos estudiantes reciben los resultados de un examen de conocimiento de una materia. Ambos han reprobado. Uno de ellos piensa “el profesor me la tiene dedicada”, mientras que el otro piensa “no estudié lo suficiente”. Ante la misma situación de fracaso y en un mismo contexto, estas dos personas señalan factores distintos como la causa del evento. El primer estudiante atribuye su fracaso al profesor, es decir, a un factor externo; el segundo considera que el no haber estudiado causó su fracaso, un factor interno” (p.3).

Como se puede evidenciar, en el primer caso el alumno cuenta con un locus de control externo y confiere culpabilidad de su calificación al docente, liberándose de su propia responsabilidad, incluso asumiendo que el maestro está empeñado en hacerlo fracasar. Por el contrario, en el segundo caso se puede deducir que el educando posee un locus de control interno y asume su propia responsabilidad al evidenciar que la baja calificación fue por no haber estudiado lo suficiente y en otra situación él se esforzará más para mejorar su rendimiento, en cambio el primer alumno esperará a que las cosas mejoren solas.

Recopilando lo anteriormente mencionado, se indica que es crucial considerar dentro del desenvolvimiento de la práctica educativa la influencia del locus de control tanto interno como externo, refiriéndose con un locus de control interno a una responsabilidad personal por parte del docente y educandos sobre la práctica emprendida y con lo que respecta al locus de control externo a atribuir responsabilidad a factores externos, ya que sobre estos factores constantemente tienen que reflexionar para mejorar los aspectos que impiden la consecución de los objetivos.

3.5 ESTRATEGIAS PARA POTENCIAR LA AUTOEFICACIA DOCENTE

Es primordial que los docentes mantengan una autoeficacia alta, para que en su cotidianidad tengan plena confianza en sí mismos y puedan lograr de manera eficaz los objetivos que se proponen. Si bien es cierto, la autoeficacia no se desarrolla de la noche a la mañana, se requiere de un trabajo constante de la propia persona. Es así que Torre (s.f), menciona algunas sugerencias a tomar en cuenta para potenciarla.

- Valorar los éxitos, hace mención a tener recuerdos positivos de los logros pasados, es así que se recomienda que el docente realice un listado de los éxitos que ha obtenido



anteriormente, esto le permitirá contar con una actitud optimista de sí mismo, a su vez promoverá a mejorar el estado de ánimo y aminorar cualquier estrés existente.

- Ser realista, contempla el reconocimiento de los éxitos y fracasos para tener una visión concreta de las fortalezas que se podrían utilizar en próximas situaciones y debilidades o errores para aprender de ellos y mejorar. Por ejemplo, si una estrategia empleada le resultó exitosa, el maestro la continuará manejando, por el contrario si no resulta satisfactoria la tendrá que descartar o modificar hasta que se adecue a necesidades de los educandos.
- Descartar pensamientos negativos, hace alusión a evitar los no puedo de cualquier actividad que se pretenda realizar pues estos limitan el accionar de los docentes en su práctica educativa y como tal sentirse incapaces de cumplir con la consecución de sus objetivos, para erradicarlo se recomienda realizar una lista con todos los pensamientos negativos y convertirlos en positivos. Un ejemplo evidenciado en las prácticas era que varios docentes se limitaban a que sus educandos trabajen individualmente, admitiendo que no pueden realizar trabajos colaborativos entre ellos y conjeturando que en el grupo va a existir discusiones, desorden y por lo tanto los alumnos no van a trabajar.

Acotando con las sugerencias para mejorar la autoeficacia docente Navea y Suárez (2017), añaden lo siguiente:

- Plantear objetivos a corto plazo, refiriéndose con esto a que inicialmente se necesita desglosar un gran objetivo en objetivos pequeños para irlos alcanzando en medidas pequeñas de esa manera el docente aumenta su confianza en sí mismo y asegura el cumplimiento del objetivo deseado.
- Evitar comparaciones con las demás personas, esto alude a ser exclusivo y no ver los logros de los demás maestros como una competencia porque esto tiende a aminorar la autoeficacia, más bien es necesario velar por su propia superación, debido a que cada persona tiene habilidades y ritmos diferentes, además es necesario alejarse de personas que realizan comparaciones para infravalorar a otra persona.

De igual manera Pérez, Hernández y Centeno (2018), indican dos recomendaciones a tomar en cuenta, las cuales les permita a los docentes aumentar su autoeficacia y a la vez mejorar su desenvolvimiento en la práctica educativa.



- La primera es obtener confianza en sí mismo, reconocerse como maestros que disponen de experiencias enriquecedoras sobre la práctica educativa, esto incluso permitirá que los educandos lo vean desde una perspectiva diferente, en la que evidencien su firmeza al momento de afrontar su quehacer profesional.
- En segundo lugar sugieren que los docentes realicen espacios de reflexión de manera colectiva, con la finalidad de apoyarse mutuamente entre colegas y de igual forma de analizar su desenvolvimiento en la práctica educativa, emprendiendo cambios en conjunto para mejorar su ejercicio docente. Por esta razón es importante la confianza en las capacidades de cada uno de los miembros del equipo docente.

Así mismo Hernández y Ceniceros (2018), señalan que para adoptar una autoeficacia alta, es necesario que el profesor continuamente mantenga pensamientos positivos acerca de sus capacidades y habilidades en los diferentes momentos de la clase, en virtud de que los pensamientos juegan un papel esencial en el nivel psicológico de las personas, en este caso del docente. Es así que para alcanzar una práctica educativa pertinente se recomienda que los maestros siempre mantengan pensamientos optimistas.

Finalmente Rodríguez, Núñez, Valle y Rosario (2009), indican que los docentes tienen que arriesgarse a innovar su práctica, de tal forma que se animen a ponerse a prueba y si resulta favorecedor le encaminará a tener mayor autoeficacia y si por el contrario no resulta según lo esperado lo alienta a seguir intentando y perseverando hasta conseguir lo propuesto.

En síntesis, es necesario que el educador mantenga una autoeficacia alta para desempeñar su rol de manera adecuada, además al ser ejemplo de los educandos debe procurar poseer una confianza en sus habilidades, por esta razón en este apartado se ha mencionado estrategias que los maestros requieren prescindir para aumentar la autoeficacia o a su vez para mantenerla dentro de un rango elevado con la finalidad de mejorar en su accionar docente. De igual forma, es importante que el maestro mejore su práctica educativa por ello la siguiente temática se enfoca en sugerir recomendaciones para este cometido.

3.6 RECOMENDACIONES PARA MEJORAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA

En la actualidad, la práctica educativa necesita ser mejorada, puesto que se pretende formar estudiantes reflexivos que tengan los conocimientos necesarios para desenvolverse en la sociedad. Como lo anuncia Freire (1997), la pedagogía se basa en la horizontalidad, lo que quiere



decir que tanto docente como alumnos tienen igualdad de condiciones en el aula. Así también Freire (1997), señala aspectos que se deben tener en cuenta al momento de enseñar, entre estas consideraciones menciona: primero, no hay docencia sin discencia, segundo enseñar no es transferir conocimientos y finalmente enseñar es una especificidad humana, por su parte Hernández y Ceniceros (2018), indican que: “conforme aumenta la autoeficacia del docente, se incrementa su desempeño como tal y viceversa” (párr. 51), para aclarar, todos estos aspectos tienen como finalidad perfeccionar la práctica educativa a partir del aumento de la autoeficacia docente. A continuación se dan a conocer de una manera más profunda.

En primera instancia Freire (1997), hace alusión a que no hay docencia, sin discencia, dando a conocer que no existe un formador y tampoco una persona a la que se forma, sino más bien se forman mutuamente, tanto docente como educandos aprenden de sí mismos, es decir un maestro al momento de enseñar, aprende de sus alumnos y estos a la vez aprenden de su docente. Con esto el autor indica que los sujetos (educador y educando) al interactuar en la práctica educativa van a generar aprendizajes en conjunto. Al respecto, Del Río, Rodríguez, M. Rodríguez K. Águila (2018), sugieren primordialmente considerar a la autoeficacia como la impulsadora del esfuerzo y persistencia que dedica el docente a sus actividades de enseñanza, pues si el docente cuenta con una autoeficacia alta va a configurar un espacio en donde el docente mismo amplíe sus conocimientos al interactuar con sus alumnos y a su vez los educandos construyan sus propios aprendizajes guiados por su maestro.

En segundo lugar Freire (1997), propone que enseñar no es transferir conocimientos, de modo que el docente debe crear las oportunidades para que los educandos elaboren sus aprendizajes, también recalca que un maestro debe estar abierto a las preguntas, curiosidades, indagaciones, etc., de sus educandos, de esa forma se evidencia el interés de los alumnos por aprender. Un maestro que solo dicte conocimientos ya elaborados, no está enseñando a sus aprendices a construir su conocimiento, en consecuencia Freire (1997), es claro al afirmar que a esa manera de impartir aprendizajes no se lo puede llamar enseñar. Sobre lo que Prieto (2005), recalca “los profesores tienden a actuar de manera coherente con lo que piensan sobre su eficacia para utilizar las distintas estrategias de enseñanza” (p. 5). Con lo que pretende dar a conocer que un maestro de acuerdo a la autoeficacia baja o alta que posea va a utilizar sus técnicas de enseñanza.



Finalmente Freire (1997), precisa que enseñar es una especificidad humana, por tanto un docente debe tener autoeficacia, seguridad en su actuar dentro del aula, en sus decisiones y también en sus posicionamientos, para discutir los conocimientos con sus educandos y llegar en conjunto a un aprendizaje elaborado, el maestro debe expresar confianza en sí mismo a fin de que sus educandos se sientan seguros de su aprendizaje.

En sí estos tres aspectos son esenciales conocerlos para desarrollar una práctica educativa acertada, en la cual los educandos sean tratados como sujetos activos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, para que sean ellos mismos los creadores de sus conocimientos. En vista de que enseñar no es simplemente transmitir conocimientos, sino va más allá de eso, es por ello que el autor con sus postulados, se encamina a una educación liberadora en la cual indica que tanto el docente como el alumno son los encargados de construir en conjunto un conocimiento elaborado. Esto se consigue con un profesor que cuenta con una autoeficacia alta debido a que confía en sus capacidades de enseñanza y puede crear espacios en los que sus estudiantes sean los generadores de sus aprendizajes porque tiene la certeza de alcanzar los objetivos deseados.

A manera de conclusión, se menciona que según lo expuesto en cada uno de los capítulos se puede evidenciar la predominancia de una relación entre autoeficacia docente y práctica educativa, por ende es pertinente que los educadores adquieran progresivamente una autoeficacia alta para que puedan desenvolverse con mayor seguridad en la ejecución de su práctica educativa, beneficiando así su desempeño en el quehacer docente. De modo que un maestro con una alta autoeficacia, va a orientar su práctica bajo un modelo propicio, desarrollando estrategias de enseñanza basadas en satisfacer las necesidades de sus alumnos, considerándolos capaces de desenvolverse en la sociedad. El docente también puede identificar su locus de control y buscar siempre mejorar su práctica educativa, para ello constantemente necesita autoevaluarse, con la finalidad de alcanzar una práctica educativa adecuada.



4. CONCLUSIONES

Con el desarrollo del trabajo monográfico, se concluye que es esencial generar confianza en las propias habilidades, debido a que permitirá al docente ejecutar cualquier actividad de manera adecuada y superando cualquier obstáculo que se pueda presentar hasta cumplir con los objetivos trazados previamente e ir implementando mejoras durante la práctica educativa.

De igual manera, la autoeficacia cuenta con un locus de control, el cual contribuye en las decisiones y acciones del docente sobre su práctica, si está determinada por un locus interno propenderá a generar cambios en su accionar para lograr un proceso de enseñanza y aprendizaje más asertivo, por el contrario si está definida por un locus externo el docente tenderá a no realizar modificaciones de su práctica.

Para lograr una alta autoeficacia es imprescindible mantener pensamientos positivos, es decir creerse así mismos capaces de desarrollar una actividad, mostrando esfuerzo y persistencia en su desarrollo, también es necesario que los seres humanos aprendan de las propias situaciones vivenciadas u observadas en terceras personas, de igual forma es pertinente que integren sólo los mensajes buenos de la sociedad y siempre mantengan un estado de ánimo optimista.

La práctica educativa comprende un antes, durante y después del accionar docente, cuyo proceso se desarrolla en función de las creencias que el educador posea, de acuerdo a sus concepciones el docente se orientará hacia un enfoque con el cual se sienta identificado, por ende es oportuno que los maestros procuren enfocarse en brindar la mejor educación posible y se orienten por emprender una práctica que le permita al educando ser dinámico en su aprendizaje, lo vea como un ser integral, que piensa, siente y actúa, con la finalidad de que aprenda contenidos, valores, habilidades, etc.

Mantener una alta autoeficacia permite al educador encaminarse en la realización de adecuaciones curriculares que satisfagan las necesidades de los educandos y respondan a las exigencias sociales del contexto cercano. Además contribuye a la reflexión docente acerca de su propia labor, con la finalidad de evidenciar las falencias para no volver a incurrir en ellas y de igual manera pueda constatar sus fortalezas a fin de potenciarlas, brindando de ese modo una práctica educativa adecuada.



La autoeficacia docente es imprescindible dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, en vista de que mantener una autoeficacia alta le permite al educador confiar en sus habilidades y capacidades y desenvolverse con total seguridad al desempeñar su quehacer pedagógico, a diferencia de un docente que posea una autoeficacia baja, el cual no tiene confianza en sus habilidades y dudará en el desempeño de su accionar dentro de la práctica educativa.

Finalmente, contar con una autoeficacia alta incita a los docentes a reflexionar acerca de su práctica emprendida y no quedarse detenidos en cuanto a estrategias y conocimientos adquiridos, sino que les lleva a buscar una variedad de estrategias que el docente evidencie sea más oportuno para el aprendizaje de sus educandos, brindando de esa forma una práctica educativa adecuada.



5. RECOMENDACIONES

- Es necesario que los docentes y futuros docentes comprendan acerca de la autoeficacia y de la variedad estrategias para potenciarla, con la finalidad de aumentar la confianza en sus habilidades y contar con seguridad en sus clases, logrando de esa forma una práctica educativa adecuada.
- Se recomienda que tanto maestros como educandos evidencien el locus que controla sus decisiones y acciones, sea esta interna o externa, con el fin de comprender si poseen una autoeficacia alta para seguirla manteniendo o una autoeficacia baja para potenciarla.
- Al ser la profesión docente impartida en el aula hay que considerar que los alumnos aprenden del docente no solo los contenidos, sino ciertas maneras de actuar del educador, es decir lo ven como un modelo a seguir, por este hecho el docente debe mantener a toda costa una autoeficacia alta, para que los educandos también se perciban así mismos capaces de realizar cualquier actividad y no se detengan ante cualquier obstáculo al que se enfrenten.
- Es aconsejable que los educadores salgan de su zona de confort, conozcan sobre los diversos enfoques y estrategias que pueden aplicar en su práctica con la finalidad de desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje en la que el alumno sea visto como un sujeto activo.
- Se recomienda también que los docentes constantemente reflexionen sobre su práctica para la constatación de errores o aciertos que pueda tener, todo predispuesto a lograr una mejora en su quehacer pedagógico y alcanzar una práctica educativa acertada.



6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, R. y Hernández, J. (2004). La autoestima en la educación. *Revista Redalyc*. 1 (11), p. 82-95.
Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/836/83601104.pdf>
- Achilli, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario. Recuperado de: <http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/La-pr%C3%A1ctica-docente.-Una-interpretaci%C3%B3n.pdf>
- Araujo, B. (2009). Planificación y ciclo de aprendizaje. *Santillana*. Recuperado de: <https://www.uenma.edu.ec/recursos/Santillana%20Archivos/PLANIFICACION%20Y%20CICLO%20DE%20APRENDIZAJE.pdf>
- Ávila, P. (2009). *La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación*. Maestría en ciencias de la educación. Recuperado de: https://www.educar.ec/servicios/0-Avila_retroalimentacion.pdf
- Badia, A. (2019). *La práctica educativa fundamentada. Definición, características e implicaciones para la mejora y la innovación educativa*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/333747520_La_practica_educativa_fundamentada_Definicion_caracteristicas_e_implicaciones_para_la_mejora_y_la_innovacion_educativa
- Bandura, A. (1976). *Social Learning Theory*. New Jersey: Editorial Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). *Human Agency in Social Cognitive Theory*. Recuperado de: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1989AP.p>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy in Changing Societies*. Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Bordieu, P. (2009). *Los Herederos: los estudiantes y La cultura*. Buenos Aires: Editorial siglo veintiuno.
- Briceño, C. (2013). Autoeficacia y rendimiento académico en los estudiantes de ingeniería: ¿una relación condicionante? *Revista Digital de Investigación y Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Politécnica "Antonio José de Sucre"*, 3(2). Recuperado de: <file:///C:/Users/geova/Downloads/DialnetAutoeficaciaRendimientoAcademicoEstudiantesDeIn-4777895.pdf>



- Campillo, M. (2013). Terapia narrativa de juego. *Haciendo Psicología*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/psicologia/files/2013/09/Terapia-narrativa-de-juego.pdf>
- Capella, J. (2004). Políticas educativas. *Revista Dialnet*. Recuperado de: [file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-PolíticasEducativas-5056854%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-PolíticasEducativas-5056854%20(1).pdf)
- Carrillo, C. y Díaz, D. (2016). Desarrollo del locus de control en las etapas de la adolescencia. *Revista de Educación y Desarrollo*. Recuperado de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/39/39_Carrillo.pdf
- Cartagena, M. (2008). Relación entre autoeficacia y rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3). Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num3/art3.pdf>
- Castillero, O. (2020). La teoría del aprendizaje social de Rotter. *Psicología y mente*. Recuperado de: <https://psicologiaymente.com/social/teoria-aprendizaje-social-rotter>.
- Castro, J. (2017). *Validación de una escala de autoeficacia del profesor universitario de pregrado sobre su capacidad para implementar prácticas docentes que favorezcan la inclusión de estudiantes con discapacidad, en la ciudad de Concepción*, (Tesis de masterado, Universidad de Concepción, Chile). Recuperado de: http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/2824/3/Tesis_Validacion_de_una_escala_de_autoeficacia.pdf
- Covarrubias, C. y Mendoza, M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente el: caso de Chile. *Estudios Hemisféricos y Polares*. 4(2), 107-123. Recuperado de: <http://www.revistaestudioshemisfericosypolares.cl/articulos/048-Covarrubias%20Lira-Autoeficacia%20Desempeno%20Docente%20Chile.pdf>
- Chacón, C. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Dialnet*. Recuperado de: [file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-Las Creencias De Autoeficacia-2968869.pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-Las_Creencias_De_Autoeficacia-2968869.pdf).
- Del Río, B. Rodríguez, M. Rodríguez K. Águila, O. (2018). La autoeficacia docente: un reto en el accionar del profesor universitario de las ciencias médicas. *Revista Scielo*. 10(2). Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742018000200013



- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Editorial Mc Graw Hill. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>
- Domingo, R. (2014). Locus de control. *Revista de Psicología Insight*. Recuperado de: <http://www.revistainsight.es/locus-de-control/>
- Dubet, F. (2005). La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa? *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. Recuperado de: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/325/473>
- Dubet, F. (2006). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/27595375_El_declive_y_las_mutaciones_d_la_institucion
- Drinot, M. (2012). *La autoeficacia en la práctica*. (Tesis de Licenciatura, Universidad Católica del Perú). Recuperado de: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/1700/DRINOT_
- Edelstein, G (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica. *Revista del IICE*. Recuperado de: https://ens9004-inf.d.mendoza.edu.ar/sitio/p-n-f-p/upload/Edelstein-Analisis-didactico_1.pdf.
- Eggen, P. y Kauchak, D. (2009). *Estrategias Docentes*. México: Fondo cultural económica.
- Elder, L. y Paul, R. (2002). El Arte de Formular Preguntas Esenciales. *The Foundation For Critical Thinking*. Recuperado de: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-AskingQuestions.pdf>
- Escobar, M. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista de tecnología y sociedad*, Paakat, 8(5). Recuperado de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/347>
- Ezequiel y Egg, (1993). La planificación educativa Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores. Editorial Magisterio del Río de La Plata. Recuperado de: <https://centrofpuvm.files.wordpress.com/2012/11/libro-la-planificacion-educativa.pdf>.
- Ezpeleta, J. (1991). *Escuelas y Maestros*. Buenos Aires: OREALC. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378068.pdf>



- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Flórez, R. (1995). *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Editorial McGraw Hill.
- Freire, P. (1970). *La educación como práctica de la libertad*. Recuperado de: [file:///C:/Users/user/Downloads/Paulo%20Freire%20%20La%20educaci%C3%B3n%20como%20pr%C3%A1ctica%20de%20la%20libertad%20\(0\)%20-%20libgen.lc.pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Paulo%20Freire%20%20La%20educaci%C3%B3n%20como%20pr%C3%A1ctica%20de%20la%20libertad%20(0)%20-%20libgen.lc.pdf)
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Editor Siglo Veintiuno.
- Gaitán, C., Martínez, D., Gatarayiha, G., Romero, J., Saavedra, M. y Alvarado, P. (2005). *Categorización de la práctica docente universitaria*. (Maestría en educación, Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia). Recuperado de: <https://javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis11.pdf>
- García, J. (s.f). La autoeficacia de Albert Bandura: ¿crees en tí mismo? *Psicología y mente*. Recuperado de: <https://psicologiyamente.com/psicologia/autoeficacia-albert-bandura>
- García, B. Loredo, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado de: <file:///C:/Users/user/Downloads/200-Texto%20del%20art%C3%ADculo-951-1-10-20121219.pdf>
- Gimeno Sacristán, J (1920). La evaluación en la enseñanza. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, S. L. Recuperado de: <http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/eacademico>
- Goldrine, T. y Rojas, S. (2007). Descripción de la práctica docente a través de la interactividad profesor-alumnos. *Revista de estudios pedagógicos Valdivia*, 33(2). Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052007000200010
- Gonzales, M. (2018). Construcción de la Escala de Autoeficacia Docente Colectiva del profesorado universitario. *Revista Espacios*, 39(52). Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n52/a18v39n52p30.pdf>
- Gozalo, M. y León, B. (1999). La promoción de la autoeficacia en el docente universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*. 2 (1). Recuperado de: <file:///C:/Users/user/Downloads/DialnetLaPromocionDeLaAutoeficaciaEnElDocenteUniversitari-2794996.pdf>



- Gregorio, A. y Casas, D. (2014). La planificación de la actividad docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Traducción y Derecho. *Historia y Comunicación Social*. 19, p. 525-538. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/38816776.pdf>
- Hernández, L. y Cenicerros, D. (2018). Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables? *Revista Scielo*, 18(78). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166526732018000300171#B21
- Hight, G. (1982). *El arte de enseñar*. Ecuador: Paidós.
- Iranzo, P. (2009). *Innovando en educación: formarse para cambiar: un viaje personal*. Barcelona: Erasmus. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/257856042_Innovando_en_educacion_Formarse_para_cambiar_un_viaje_personal
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación educativa*. Madrid, España: Ediciones de la Torre
- Linares, E. (Agosto de 2018). *La narrativa pedagógica: un proceso complejo de reflexión de la práctica docente*. Escuela Normal Superior de Michoacán. Aguascalientes. Recuperado de: <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P167.pdf>
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lopez, C. y Matesanz del Barrio, M. (2009). *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad*. Madrid: Biblioteca Nueva. pp. 21-44. Recuperado de: https://eprints.ucm.es/9973/1/APRENDIZAJE_Y_CONSTRUCCION_DEL_CONOCIMIENTO.pdf
- Martínez, P., Armengol, C. y Muñoz, J. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36). Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071851622019000100055&script=sci_arttext&tlng=en
- Mayora, C. y Fernández, N. (2015). Locus de control y rendimiento académico en educación universitaria: Una revisión bibliográfica. *Revista Scielo*. 19 (3). Recuperado de: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v19n3/1409-4258-ree-19-03-00261.pdf>
- Merino, E. (2010). La expectativa de autoeficacia: su influencia y relevancia en el desarrollo personal. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 3(1), p. 371-377. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326039.pdf>



- Ministerio de Educación. (2016). Ley Orgánica de Educación Intercultural (codificado). Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>
- Murrieta, G. y Reyes, M. (2019). Experiencias de desempeño y creencias de autoeficacia en profesores de lenguas extranjeras. *Revista Scielo*. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665109X20190001001
- Nava, G. y Reynoso, J. (2015). Conceptualización y reflexión sobre la práctica educativa en un programa de formación continua para docentes de educación media superior en México. *Revista de educación*. 39(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v39i1.17862>.
- Navea, A. y Suárez, J. (2017). Psicología Educativa. *ScienceDirect Journals y Books*. 23(2). Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X17300192>
- Organización de los Estados Americanos (2003). *Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica*. Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas, Módulo 1. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005633.pdf>.
- Ortíz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, (19), 93-110. DOI: 10.17163/soph.n19.2015.04. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Pascual, L. (2009). Teorías de Bandura aplicadas al aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*, (22). Recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_23/PEDRO%20LUIS_%20PASCUAL%20LACAL_2.pdf
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV (3), pp. 503-523. Recuperado de: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_3_6.html
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Distrito Federal. México: Colofón, S.A. de C.V.
- Pereyra, C., Ronchieri, C., Rivas, A., Trueba, D., Mur, J y Páez, N. (2018). Autoeficacia: una revisión aplicada a diversas áreas de la psicología. *Revista scielo*. Recuperado de: http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v16n2/v16n2_a04.pdf



- Pérez, C. (2016). *Diferencias en autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en adolescentes institucionalizados y adolescentes en contextos sociales de riesgo*. (Tesis, Universidad Pontificia Icaica). Recuperado de: <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/13119/TFM000396.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez, A., Hernández, P. y Centeno, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes de posgrado, comprender para transformar. Recuperado de: <https://revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/view/3594/4540>
- Philip W. Jackson (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata S. A.
- Ponce, R. (2008). Las creencias sobre los factores que generan un ambiente exitoso de aprendizaje en profesores de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*. 46(7). Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2293Ponce.pdf>
- Prieto, L. (2005). Las creencias de autoeficacia docente del profesor universitario. Recuperado de: <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/PrietoSintesis.pdf>
- Prieto, L. (2007). Autoeficacia del profesor universitario. Madrid, España: Editorial Narcea S. A.
- Reglamento general a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2013). Recuperado de: http://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/05/Reglamento_LOEI-enero2013.pdf
- Reoyo, N. (2013). *Auto-eficacia docente en Educación Secundaria Obligatoria: perspectivas de alumnos, profesores y futuros profesores*. (Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid). Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/4337/?sequence=1>
- Rivera, M. Martínez, M. González, F. y Salazar, M. (2016). Autoeficacia, participación social y percepción de los servicios universitarios según el sexo. *Revista Scielo*. 25 (2). Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-05812016000200013.
- Rodríguez, E. (2018). ¿Qué es la autoeficacia? *La mente es maravillosa*. Recuperado de: <https://lamenteesmaravillosa.com/que-es-la-autoeficacia/>
- Rodríguez, L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista electrónica investigación, innovación educativa i socioeducativa*, 3(1), 29-50. Recuperado de: <file:///C:/Users/geova/Downloads/Dialnet-La Teoria Del Aprendizaje Significativo-3634413.pdf>



- Rodríguez, S. Núñez, J. Valle, A. Blas, R. Rosario, P. (2009). Auto-eficacia Docente, Motivación del Profesor y Estrategias de Enseñanza. *Revista Scielo*. 3 (1). Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1989-38092009000300001
- Rozalén, M. (s.f). Creencias de autoeficacia y coaching. Como mejorar la productividad de las personas. *Creencias de autoeficacia y coaching*. Recuperado de: https://innovacioneducativa.upm.es/jimcue_09/comunicaciones/02_2245_Coaching_Creencias.pdf
- Salazar Y Tabón (2018). Análisis documental del proceso de Formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*. Recuperado de: [file:///C:/Users/stali/Downloads/Analisiscurricular\(2\).pdf](file:///C:/Users/stali/Downloads/Analisiscurricular(2).pdf)
- Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*. 40(2). Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1538Escobedo.pdf>
- Schön, Donald A (1983). *The reflective practitioner*. Editorial: Basic Books.
- Suárez, D y Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes (2018). *Revista Redalyc*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3845/384555587004/html/index.html>
- Soleiman J. (2012) Predicting Teachers' Locus of Control and Job performance among MA and BA Teachers Senior Secondary Schools. *International Journal of Humanities and Social Science*. 2 (12). Recuperado de: http://ijhssnet.com/journals/Vol_2_No_12_Special_Issue_June_2012/30.pdf
- Souza, E., Souza F., y Teixeira A.(2011). Prácticas Educativas y Territorios Rurales: Sujetos a Prácticas Pedagógicas en las escuelas Rurales del Estado de Bahía (Brasil). *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. 15(2). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129009>
- Toro, M. (2012). *La Planificación: Conceptos Básicos, Principios, Componentes, Características y Desarrollo del Proceso*. (Tesis de maestría, Universidad Santa María). Recuperado de: <https://nikolayaguirre.files.wordpress.com/2013/04/1-introduccion3b3n-a-la-planificacion3b3n1.pdf>
- Torre, J. (s.f). Estrategias para potenciar la autoeficacia y la autorregulación académica en los estudiantes universitarios. Prieto Navarro (comp), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. (pp.61-90). Barcelona, España: Editorial Octaedro.



- Valenzuela, J. (2015). Características psicométricas de un inventario para explorar la autoeficacia motivacional docente. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 20(66), 859-878. Recuperado de: <https://search-proquest-com.ucuenca.idm.oclc.org/docview/1707542762?accountid=36749>
- Vásquez, F. (2010). *Estrategias de enseñanza: Investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*. Editorial Kimpres. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117011106/Estrategias.pdf>
- Velásquez, A. (2009). Autoeficacia: Acercamientos y definiciones. *Revista Psicogente*, 12(21), 231-235. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552353017.pdf>
- Villalva, N. (2008). *Las creencias de autoeficacia docente del profesorado univertario*. (Tesis de licenciatura, Universidad Fasta). Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/49224917.pdf>
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. España. Editorial Graó, de Serveis Pedagògics. Recuperado de: <https://des-for.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf>