

**Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas**

**Facultad de Ciencias Sociales**

**Departamento de Psicología**



## **Trabajo de Diploma**

**Las creencias de autoeficacia en el desempeño docente: una  
mirada desde profesores de la Enseñanza Técnica-Profesional**

**Autora: Ekaterina Matienzo Kobeleva**

**Tutora: Dra. C. Annia Esther Vizcaino Escobar**

**Santa Clara**

**2016**

**"Año 58 de la Revolución"**

## **Pensamiento**

*“Enseñar no es una función vital, porque no tiene el fin en sí mismo;*

*la función vital es aprender.”*

*Aristóteles.*

## **Dedicatoria**

*A mi mamá por su eterna luz en mi vida*

*A mi papá por su confianza y amor*

*Cada hora cada minuto de cada día, siempre los querré*

## **Agradecimientos**

*No hay persona más especial, que da todo a cambio de nada.*

*A mis padres, quienes han sido mi mayor inspiración y apoyo.*

*A mis abuelos, por su confianza, estimulación y experiencia.*

*A Annia, por su tutela, enseñanza de excelencia y confianza en mí.*

*A los directivos y docentes, por facilitar que el proceso se hiciera más fácil.*

*A los profesores del departamento de Psicología, por contribuir en mi formación.*

*A Geily, Daniel, Karla, Adelis, Dayana, Adriana, Daneisy, Yanela y Olga por su amistad incondicional y desarrolladora.*

*A Dios, por permitirme llegar hasta donde estoy.*

*A todas esas personas que me han permitido crecer personalmente, gracias por su paciencia, colaboración y estímulo.*

*Realmente gracias.*

## **Resumen**

El estudio de las creencias de autoeficacia docente es un hecho que cobra relevancia en el contexto de la Educación Media Superior cubana, del mismo modo que el ejercicio de la docencia técnica-profesional está cobrando importancia en las instituciones educativas, donde las inquietudes profesionales se hacen cada vez mayor, tanto de los docentes, directivos de estas instituciones y los investigadores. Esta situación ha llevado a concretar intereses en cuanto a una mirada descriptiva y comprensiva de las creencias de autoeficacia manifestadas en los profesores en este nivel de enseñanza. Se propone como objetivo general caracterizar las creencias de autoeficacia docente que se manifiestan en los profesores del Politécnico “Armando de la Rosa Ruíz” en su desempeño profesional.

La investigación respondió a la carencia de estudios sobre la manifestación de las creencias de autoeficacia en el desempeño docente como expresión de problemáticas en cuanto al ejercicio pedagógico, y como necesidad de la institución media superior en la provincia de Sancti-Spíritus.

El proyecto investigativo asumió un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico. Las técnicas empleadas fueron la entrevista, la observación, la triangulación y el análisis documental. El proceso constructivo-interpretativo de la información se realizó mediante el análisis de contenido.

Emergieron contenidos, a partir de la categorización de indicadores que demuestran que los docentes con alta autoestima sostienen pocas razones intrínsecas para implicarse en la enseñanza, tampoco se evidencian altos niveles de autoeficacia para las actividades didácticas y su mediación en los resultados docentes.

Palabras claves: creencias de autoeficacia, desempeño docente, resultados docentes, percepciones personales, enseñanza, autoestima, didácticas.

## **Abstract**

The study of the beliefs of educational autoefficacy is a fact that charges relevance in the context of the Cuban Superior Half Education, in the same way that the exercise of the technique-professional professors is charging importance in the educational institutions, where the professional restlessness are bigger every time, same to the educational ones, directive of these institutions and the investigators. This situation has taken to sum up interests as for a descriptive and understanding look of the autoefficacy beliefs manifested in the professors in this teaching level. It intends as general objective to characterize the beliefs of educational autoefficacy that are manifested in the professional acting of the professors of the "Armando de la Rosa Ruíz" Polytechnic.

The investigation responded to the lack of studies on the manifestation of the autoefficacy beliefs in the educational acting as expression of problematics in the pedagogic exercise, and as necessity of the superior half institution in the county of Sancti-Spíritus.

The investigative project assumed a qualitative focus with a phenomenological design. The techniques used were the interview, the observation, the triangulation and the documental analysis. The constructive-interpretive process of the information was carried out by of the content analysis.

Contents emerged, trough the categorization of indicators that demonstrate that the educational ones with high self-esteem sustain few intrinsic reasons to be implied in the teaching, neither high autoefficacy levels are evidenced for the didactic activities and their mediation in the educational results.

Key words: autoefficacy beliefs, educational acting, educational results, personal perceptions, teaching, self-esteem, didactic.

## Índice

Introducción.....	1
Capítulo 1. Las creencias de autoeficacia docente: aspectos teóricos y metodológicos para su estudio.....	6
1.1 Antecedentes de las creencias de autoeficacia: principales autores e investigaciones .6	
1.1.1 Fuentes de la autoeficacia: variables condicionantes de las creencias de autoeficacia del profesor .....	10
1.1.2 Dimensiones de la autoeficacia.....	12
1.2 Las creencias de autoeficacia docente .....	14
1.2.1 Creencias de autoeficacia docente: formas más frecuentes de investigarlas .....	17
1.3 Creencias de autoeficacia en el desempeño docente .....	19
1.4 El I.P “Armando de la Rosa Ruíz” como contexto para el estudio de las creencias de autoeficacia en el desempeño docente .....	22
Capítulo 2. Aspectos metodológicos para el estudio de las creencias de autoeficacia docente en profesores de la Enseñanza Técnica-Profesional.....	25
2.1 La Fenomenología como forma de estudio de las creencias de autoeficacia docente en los profesores de la Enseñanza Técnica-Profesional .....	25
2.1.1 El acceso al I.P “Armando de la Rosa Ruíz” como contexto para el estudio de las creencias de autoeficacia en el desempeño de los docentes.....	26
2.1.2 Criterios de selección de la institución.....	27
2.1.3 Selección de los participantes .....	28
2.1.4 Técnicas e instrumentos para el estudio de las creencias de autoeficacia docente .....	30
2.1.5 Criterios de calidad en el estudio de las creencias de autoeficacia docente.....	33
2.2 Estrategia para el proceso de construcción e interpretación de la información.....	35

Capítulo 3. Creencias de autoeficacia en el desempeño docente de los profesores del I.P “Armando de la Rosa Ruíz” .....	37
3.1 Configuración de las creencias de autoeficacia en los docentes de la Enseñanza Media Superior cubana .....	38
3.2 Expresión de las creencias de autoeficacia en el desempeño de los profesores del I.P “Armando de la Rosa Ruíz” .....	56
3.3 Información colateral .....	69
3.4 Discusión .....	73
Conclusiones.....	1
Recomendaciones .....	3
Referencias Bibliográficas.....	4
Anexos .....	9

## **Introducción**

En nuestro país existe inconformidad acerca de lo que aprenden los estudiantes en las instituciones educativas, ya que no existe en todos los casos, total correspondencia entre lo que se espera que esta institución socializadora logre y el resultado obtenido. Por lo que en los momentos actuales el contexto histórico social impone nuevas formas de enseñar más integradoras, desarrolladoras, variadas, así como un mayor dominio de destrezas para la utilización del conocimiento humano.

En el campo del aprendizaje se encuentran diferentes enfoques que provienen tanto de la Psicología como de la Pedagogía, muchas veces con el mismo interés, enfocados principalmente en los objetivos de conocer, comprender, por qué o cuáles son las razones de determinados comportamientos, de determinados resultados, así como cuáles serían las opciones para darle solución a las diferentes perspectivas que convergen en un mismo contexto o institución, con diferentes formas de ver los procesos, distintas creencias, modos de desempeño, y posteriores resultados, todo ello con el fin único de cumplir con las expectativas de éxito y calidad de la Educación.

La comprensión del fenómeno de la enseñanza escolar, es un reto en el siglo que transcurre, está siendo uno de los factores más influyentes con respecto a la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Esta realidad está apostando por una comprensión crítica y transformadora de las creencias de autoeficacia docente, que coincidiendo con Chacón (2006) estas creencias constituyen una fuente fundamental de información que permite interpretar las acciones del docente en el aula, así como su influencia en la persistencia, el esfuerzo y el tiempo que el docente invierte en enseñar a sus alumnos. Desde esta perspectiva Bermejo y Prieto (2005) plantean que las creencias de autoeficacia están relacionadas con las actitudes de los profesores hacia la enseñanza.

Siguiendo estas ideas estudios realizados por Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) plantean que aquellos profesores con altas creencias de autoeficacia presentan mayor apertura a nuevas ideas, mayor disposición para probar nuevos métodos, mejor planificación y organización de sus clases y se muestran más entusiastas en el proceso de enseñanza.

Por otra parte el estudio realizado por Prieto (2005) demuestra que profesores con un elevado sentimiento de autoeficacia muestran mayor apertura a nuevas ideas, así como disposición a probar métodos innovadores manifestando gran entusiasmo por la enseñanza y compromiso con la profesión.

Asimismo Drinot (2012) argumenta que estas creencias en los docentes se ven enfrentadas a nuevos retos, por la importancia que se le otorga a su labor pedagógica y el desarrollo de un desempeño docente efectivo.

Estas investigaciones constituyen antecedentes que demuestran la importancia del estudio de las creencias de autoeficacia docente, debido a su acción mediadora en el proceso enseñanza-aprendizaje y que contribuyen a favorecer o debilitar el desempeño pedagógico de quienes lo practican.

Tal es la importancia que se le ha concedido al estudio de la autoeficacia en docentes, que en los últimos años ha aumentado el número de investigaciones a nivel internacional, donde Ortega y Monserrat (2011) resumen que tales estudios se han centrado fundamentalmente en estudiar este constructo asociado a variables tales como la empatía, agresividad, responsabilidad y aprendizaje autorregulado. Incluyendo los estudios de la autoeficacia asociada al desempeño docente en diferentes niveles educacionales, pero siempre presentando una labor orientada a las matemáticas o las lenguas.

A partir de los antecedentes se puede observar en menor cuantía estudios de las creencias de autoeficacia docente en la Enseñanza Media Superior, permitiendo destacar la pertinencia y relevancia de la presente investigación, la cual constituye un primer acercamiento a la configuración de las creencias de autoeficacia docente de los profesores del politécnico “Armando de la Rosa Ruíz” en su desempeño profesional; específicamente las especialidades de Gestión y Capital Humano e Informática. La autora se sitúa en una postura comprensiva y exploratoria de aquellas categorías que emergen del proceso investigativo y que será necesario tomar en cuenta para un análisis más profundo.

Ello ha sido resultado de la necesidad del perfeccionamiento continuo de la Enseñanza Media Superior en la provincia de Sancti-Spíritus, ya que se han estado realizando reformas, de unificación e integración entre las especialidades, y sobre la base del lema “todo por la promoción de educación“, conduciendo al planteamiento de algunos

cuestionamientos en relación a la experiencia docente y la práctica pedagógica que se desarrollan; el nivel de preparación de los profesores; su formación académica y su compromiso con la profesión. Dichos cuestionamientos han generado preocupaciones con respecto al esfuerzo dedicado a la enseñanza, las metas que se proponen alcanzar, su entusiasmo y la percepción que tienen sobre sí mismos para llevar a cabo el proceso enseñanza- aprendizaje, por lo que el estudio de estas categorías se convierte en una necesidad y problemática de la investigación educativa actual.

Según lo abordado anteriormente se evidencia la necesidad del estudio de las creencias de autoeficacia, a través de una mirada comprensiva, exploratoria y descriptiva en relación al desempeño docente por su importancia en los contextos de aprendizaje escolar; con el fin de incrementar la calidad y la eficacia en el proceso enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con Fernández (2008) se define que el desempeño docente puede comprenderse como la valoración que realiza el profesor en relación a sus actividades laborales, entre ellas la calidad y la efectividad con la que trabajan, la preparación de sus clases, la elaboración de los materiales, la calificación de las evaluaciones, las relaciones que establece con otros agentes de la escuela, así como la participación en programas de capacitación.

Cuando se aborda el desempeño docente desde la perspectiva subjetiva está asociado a la forma en que cada profesor valora la calidad de su trabajo, así como la satisfacción que experimenta con ella. Mientras que al asociarlo con la perspectiva objetiva se encuentra relacionado con la cuantificación de los indicadores que se evalúan (Fernández, 2008). Centrándonos en la perspectiva subejtiva invita a tener una mirada comprensiva y crítica sobre las creencias que mediatizan esa subjetividad en el desempeño de los docentes.

Se le concede importancia a las creencias de autoeficacia y su carácter mediador en el desempeño docente ya que se encuentran asociados a variables tales como la personalidad, la vocación, el manejo del contenido, demostrándose su derivación en el aprendizaje de los alumnos, de la misma forma que tienen influencia dichos aprendizajes en la formación de los futuros profesionales (Abarza & Avila, 2013).

Por lo tanto las creencias de autoeficacia docente cobran especial relevancia, ya que permiten comprender de una mejor manera el desempeño de los docentes en su ejercicio profesional.

Conllevando al planteamiento del siguiente **problema científico**: ¿Cuáles creencias de autoeficacia se manifiestan en el desempeño docente de los profesores del Politécnico “Armando de la Rosa Ruíz”?

El problema científico condujo a formular como **objetivo general de la investigación** caracterizar las creencias de autoeficacia que se manifiestan en el desempeño docente de los profesores del Politécnico “Armando de la Rosa Ruíz”

A partir de los objetivos de la investigación se formulan las siguientes interrogantes científicas:

1. ¿Qué creencias de autoeficacia docente presentan los profesores del I.P “Armando de la Rosa Ruíz”, de la especialidad Gestión y Capital Humano e Informática?
2. ¿Cómo se manifiestan las creencias de autoeficacia en el desempeño docente de los profesores objeto de estudio?

Las interrogantes científicas orientaron la elaboración de los siguientes objetivos específicos que permitieron la consecución del objetivo general formulado:

1. Describir el contenido de las creencias de autoeficacia docente de los profesores del I.P “Armando de la Rosa Ruíz” de la especialidad Gestión y Capital Humano e Informática.
2. Comprender la expresión que tienen las creencias de autoeficacia en el desempeño docente de los profesores del I.P “Armando de la Rosa Ruíz”.

La novedad científica de la investigación radica en que se identifican las particularidades de las creencias de autoeficacia docente y su manifestación o expresión en el desempeño de los profesores. Lo novedoso de este trabajo se erige además como contribución a la práctica pedagógica, pues al develar el contenido de dichas creencias se podrán precisar líneas directrices para el diseño y orientaciones metodológicas así como para el tratamiento profesional docente a las necesidades de superación de este claustro.

Desde el punto de vista metodológico se muestra una forma de estudiar las creencias de autoeficacia y sus manifestaciones en el desempeño docente.

Como contribución práctica la investigación aporta el contenido que tienen las creencias de autoeficacia docente de los profesores que puede convertirse en un recurso potencial para prevenir dificultades en el desempeño de los docentes, así como su participación en actividades educativas y podrán ser tomados en cuenta para la búsqueda de nuevas formas de enseñar y aprender.

Desde el punto de vista teórico se retoma la teoría Social Cognitiva de Bandura como sustento para la comprensión del perfeccionamiento continuo del desempeño docente.

La memoria escrita muestra el proceso de investigación a través de un informe cuyos capítulos enuncian aspectos teóricos, metodológicos y de construcción de la información. Cuenta con conclusiones, recomendaciones y anexos. El primer capítulo contiene precisiones teóricas y metodológicas para la investigación de las creencias de autoeficacia docente en los profesores del I.P “Armando de la Rosa Ruíz”, de los departamentos Gestión y Capital Humano e Informática. El segundo capítulo presenta aspectos metodológicos para el estudio del desempeño docente en instituciones educativas de Enseñanza Media Superior. El tercer capítulo expone el proceso constructivo-interpretativo de la información, así como la descripción y explicación de los resultados obtenidos.

## **Capítulo 1. Las creencias de autoeficacia docente: aspectos teóricos y metodológicos para su estudio**

### **1.1 Antecedentes de las creencias de autoeficacia: principales autores e investigaciones**

La teoría de la autoeficacia ha atravesado por distintas etapas conceptuales y metodológicas, intentando demostrar como los aspectos conductuales, cognitivos, afectivos y contextuales se encuentran condicionados por la autoeficacia representado así por Bandura (1977) quien ha sido el máximo impulsor de esta teoría.

El sustento teórico de la siguiente investigación es construido a partir del referente de autoeficacia aportado por Albert Bandura (1986) con la teoría Social Cognitiva y la Teoría del aprendizaje Social de Rotter (1966). Ambas teorías, coinciden en definir a la autoeficacia como los juicios que hacen los individuos sobre sus capacidades para poder organizar y llevar a cabo un objetivo.

Desde la teoría del aprendizaje social de Rotter, se establecen dos tipologías LOC interno y LOC externo, ya que cuando las personas tienen un lugar de control interno, asumen las responsabilidades de sus circunstancias, involucrándose en situaciones donde el éxito lo alcanzan por sus capacidades y esfuerzos. Al contrario de las personas con un lugar de control externo, al aceptar que su vida se encuentra controlada por agentes externos, y por lo tanto los logros o fracasos que puedan obtener los atribuyen al azar o a la suerte (Woolfolk, 2006).

Por otra parte la Teoría Social Cognitiva de Bandura sitúa al funcionamiento humano a partir del modelo del determinismo recíproco, en el cual el ambiente, la persona y la conducta constituyen una triada dinámica y recíproca de influencia, resultando trascendental en el estudio del sentimiento de autoeficacia del profesor (Chacón, 2006).

De acuerdo con Bandura (1977, 1986) puntualiza que la autoeficacia está referida a la percepción que una persona tiene de su propia capacidad para realizar satisfactoriamente una tarea. En base a estas capacidades, los individuos organizarán y ejecutarán sus actos permitiéndole alcanzar el rendimiento deseado.

Las obras de estos autores constituyen el pilar fundamental en el estudio de la autoeficacia y es a partir de este enfoque donde se desarrollan los trabajos orientados a una mayor comprensión del constructo autoeficacia.

Esta investigación se posiciona en la propuesta de Bandura, y a partir de este supuesto distintos autores han encarado el estudio de las creencias de autoeficacia. Así por ejemplo Reátegui, Arakaki, y Flores (2002) sostienen que el poseer un sentido de autoeficacia, implica tomar iniciativas y no adoptar actitudes pasivas. Implica actuar en el medio y no dejar que este nos controle o determine nuestros actos. Por ello, es importante, que cada persona sea consciente de cuáles son las actividades que mejor realiza de acuerdo a sus habilidades. Sólo así, cada uno va a poder realizar con éxito las metas que se traza y va a poder también, afrontar nuevos retos.

Precisamente este es un aspecto importante que distingue a la autoeficacia ya que la misma determina en parte, el esfuerzo de las personas, el período de tiempo en el que persisten en las actividades que emprenden a pesar de las dificultades a las que se enfrentan. A mayor sentimiento de autoeficacia, mayor será el esfuerzo y el grado de persistencia manifestado, y viceversa (Prieto, 2002).

Asimismo Covarrubias y Mendoza (2013) ofrecen características de la autoeficacia, al plantear que es dinámica, ya que contiene un flujo de entradas y salidas, por las propias experiencias pueden aumentar o disminuir la opinión de eficacia que se posee. Es cíclica por los elementos interdependientes que encierra, donde los individuos son a la vez productos y productores de sus circunstancias. Es multidimensional ya que abarca procesos psicológicos básicos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos. Es específica de un desempeño ya que no se puede hablar de autoeficacia alta para todos los ámbitos y contextos del funcionamiento humano. Es permeable a los cambios que pueden afectarla, ya sea fortaleciéndola o disminuyéndola.

Siguiendo a Prieto (2002), se plantea que no basta con tener expectativas altas de eficacia personal para obtener los resultados esperados, sino que ha de existir cierto equilibrio entre las creencias de autoeficacia y los conocimientos y destrezas, corroborando esta idea Chacón (2006), al añadir que las creencias propias del individuo controlan su ambiente a través de los juicios, autopercepciones, o sentido de autoeficacia.

En esta línea de pensamiento se manifiesta el vínculo entre las creencias de autoeficacia y la actuación personal, constituyendo las creencias verdades intransferibles, ya que son personales, procediendo las mismas de la experiencia o de la fantasía de cada sujeto y

tienen un rol adaptativo, pues facilitan a cada uno su definición del mundo y de sí mismos (Drinot, 2012).

Estas creencias de autoeficacia, según Chacón (2006) “ejercen un rol fundamental en el pensamiento docente y se refieren a los juicios o convicciones específicas sobre la capacidad que se posee para promover el aprendizaje de los alumnos, incluso de aquellos desmotivados o difíciles de enseñar” (Chacón (2006, p. 47)).

De esta forma la autoeficacia percibida va a estar afectando el ambiente de aprendizaje y las acciones propiciadas por el docente, así como la persistencia y el esfuerzo empleado para alcanzar el aprendizaje de los estudiantes.

Las mismas ejercen influencia en la percepción de los profesores sobre sus capacidades para hacer que su labor sea exitosa, los niveles de auto-superación y disposición para enfrentar nuevos retos, donde se involucran no solo sus cualidades personales, sino el esfuerzo y dedicación en su quehacer docente.

La discusión teórica en relación al constructo creencias de autoeficacia ha sido muy controvertida, un aporte significativo aportado por Bandura (1977), y que sirve de base para la comprensión del constructo de autoeficacia es la idea del determinismo recíproco, donde Gozalo y León (1999) siguen este modelo y sostienen que tanto los factores personales internos como los factores situacionales y la conducta son determinantes que actúan en un proceso de interacción recíproca triádica. Las personas con sus interacciones producen condiciones ambientales que afectan a su comportamiento. De la misma forma que las experiencias generadas por el comportamiento determinan las cogniciones del sujeto. Cuando estas condiciones ambientales obligan a emitir una conducta determinada, se convierten estas en los principales determinantes del comportamiento, sin embargo cuando los determinantes de la situación son débiles, los factores personales actúan determinado la conducta.

Otros seguidores en sus investigaciones han dedicado parte importante de sus estudios a aportar elementos que contribuyen a esclarecer los aportes de Bandura. Tal es el caso de las fuentes y dimensiones de la autoeficacia donde Prieto (2005) diseña instrumentos relacionados con los mismos. Un análisis más detallado en relación a la evaluación de las creencias de autoeficacia se ofrece más adelante en este capítulo.

### *Efectos de la autoeficacia en los procesos psicológicos*

Prieto (2005) vislumbra que la autoeficacia tiene efectos sobre los procesos psicológicos al ejercer influencia en la conducta de las personas, al existir entre ambos una relación directa. Los procesos psicológicos a los que hace referencia son los procesos cognitivos donde la autorregulación de la conducta interviene principalmente en la anticipación cognitiva que realizan las personas en función de las metas que se proponen. Y así, cuanto mayor sean las creencias de autoeficacia las metas serán más ambiciosas y existirá un compromiso más fuerte para intentar alcanzarlas. Para dicha autora, cuanto mayor sea la percepción de eficacia personal, mayores serán los retos que la persona decide emprender y más firme su compromiso con ellos.

En cuanto a los procesos motivacionales se plantea que la mayoría de las motivaciones personales se generan a nivel cognitivo, lo que permite que las personas se motiven a sí mismas y guíen sus conductas gracias a su capacidad de anticipación. Por lo que las situaciones futuras pueden representarse cognitivamente en presente, convirtiéndose en motivaciones y reguladores actuales de la conducta. Desde este punto de vista, las creencias de autoeficacia juegan un papel esencial en la regulación cognitiva de la motivación (Prieto, 2005).

En relación a los procesos afectivos desempeñan un importante papel en la autorregulación, en la naturaleza e intensidad de las experiencias emocionales, ello a través de tres modos principales: el ejercicio del control personal sobre el pensamiento, sobre la acción y sobre el afecto (Prieto, 2005).

Por último se encuentran los procesos de selección, donde la autora Prieto (2005) vislumbra que la autoeficacia influye en las elecciones que hacen las personas, desempeñando un papel importante en la toma de decisiones, puesto que las personas eligen distintos tipos de actividades y ambientes. En el desarrollo personal a través de los procesos de selección, las personas cultivan determinadas potencialidades y estilos de vida, evitando aquellas que exceden sus capacidades y escogiendo aquellas en las que se sienten más capaces de actuar.

### **1.1.1 Fuentes de la autoeficacia: variables condicionantes de las creencias de autoeficacia del profesor**

Bandura en su teoría del aprendizaje social (1986), también presenta fuentes de información para el desarrollo de creencias de alta eficacia, como son los logros de ejecución, las experiencias vicarias, la persuasión verbal y los estados fisiológicos.

Prieto (2005) plantea que la primera fuente referida a los *logros de ejecución* hace referencia al modo en que las personas interpretan sus éxitos y fracasos personales. Los éxitos y fracasos van a depender de las circunstancias en las que se han alcanzado determinados resultados, el mérito que se otorga a la acción realizada y el nivel de esfuerzo que se ha dedicado para completarla. Así como la interpretación que realizan las personas de los factores personales y del contexto en el que se realiza la tarea. En fin, los logros de ejecución por sí solos no proporcionan información suficiente para formarse un juicio sobre la propia capacidad.

Desde esta perspectiva la autora realiza un apartado en relación a la dificultad de la tarea y los elementos contextuales, donde se plantea que el no conocer las demandas de la tarea crea incertidumbre a la hora de evaluar la propia eficacia a partir de las otras experiencias. Influyen además los elementos del contexto, el apoyo de otras personas, los recursos disponibles, así como las condiciones de la actividad (Prieto, 2005).

Otra característica que define a los logros de ejecución se refiere al nivel de esfuerzo que las personas emplean para realizar una tarea determinada afectando a la autoeficacia a partir de los resultados que se consiguen. Donde la capacidad y el esfuerzo, representan factores interdependientes e influyen en el juicio de autoeficacia que las personas se forman a partir de su propio desempeño (Prieto, 2005).

De acuerdo con los fracasos, el esfuerzo tiene un papel importante en la evaluación que realizan las personas sobre su propia eficacia. Un rendimiento pobre sin que exista esfuerzo no proporciona información sobre uno mismo ni sobre la capacidad personal. Sin embargo, fracasar tras un esfuerzo sostenido y en condiciones positivas, y más si nos referimos a una tarea sencilla, plantea dudas a las personas sobre su capacidad, así como el efecto negativo en su percepción de autoeficacia (Prieto, 2005).

De acuerdo con la auto-observación y la reconstrucción de la experiencia, se destaca la importancia de la auto-observación en relación al desempeño. Aquellas personas que solo prestan atención a las experiencias de fracaso, tienden a infravalorar su capacidad (Prieto, 2005).

La segunda fuente referida a la *experiencia vicaria* influye en la evaluación de la autoeficacia a través de la ejecución que se observa en otras personas que se eligen como modelos. La experiencia vicaria representa un factor predictivo de la propia capacidad siempre que las comparaciones se realizan con personas de características similares. Por el contrario, observar el fracaso de personas similares a uno mismo tras un gran esfuerzo influye negativamente en la percepción de eficacia personal (Prieto, 2005).

Siguiendo las ideas acotadas por la autora cuanto mayor sea la similitud con el modelo, más influencia tendrán los éxitos y los fracasos que éste obtenga en la realización de una tarea determinada. En general las experiencias vicarias no son tan poderosas como las experiencias directas en lo que se refiere a su efecto sobre el sentimiento de autoeficacia, aunque en determinadas condiciones pueden anular o rebajar la influencia de estas últimas.

La tercera fuente relacionada con la *persuasión verbal* según Prieto (2005) se ve relacionada con lo que otros nos dicen sobre nuestro desempeño, pudiendo favorecer las creencias de autoeficacia, el sentimiento de que uno posee las capacidades necesarias para emprender determinadas acciones. Si las personas que son importantes para uno mismo manifiestan confianza en la capacidad de otros, es más fácil que estos últimos alberguen expectativas más altas de eficacia personal.

Según Gozalo y León (1999) sostienen en relación a la persuasión verbal que es más fácil hacer disminuir la autoeficacia mediante la persuasión que incrementarla, ya que las personas suelen tener un extenso repertorio de experiencias negativas. Asimismo se plantea que la fuente de persuasión debe ser una persona con prestigio, credibilidad y alto nivel de conocimientos sobre el tema que se está tratando. La información que se ofrece al sujeto sobre sus posibilidades debe encontrarse dentro de los límites realistas.

La última fuente relacionada con *el estado fisiológico y emocional* “proporcionan una información relevante a la hora de juzgar la autoeficacia, sobre todo en aquellos ámbitos

que requieren un desempeño físico, una salud óptima o un manejo adecuado del estrés” (Prieto, 2005, p. 117).

Igualmente se plantea que las personas aprenden más rápido, si aquello que aprenden guarda coherencia directa con su estado de ánimo.

La información proporcionada por el estado emocional no es un buen predictor de la eficacia personal. Considerando en este ámbito la importancia del procesamiento cognitivo, así como la intensidad de las reacciones físicas y emocionales, su percepción e interpretación.

Según Prieto (2005) el peso de las diversas fuentes puede variar en dependencia del ámbito del que se trate, así como el modo de integrar la información. De esta forma el análisis teórico de las fuentes de autoeficacia constituye un referente importante para su interpretación desde la perspectiva del docente. Este trabajo ha situado la mirada en las creencias de autoeficacia docente, valorando las fuentes que han tenido incidencia en su configuración.

### **1.1.2 Dimensiones de la autoeficacia**

Prieto (2005) sostiene que la magnitud, la fuerza y la generalidad son dimensiones de la autoeficacia que tienen repercusión en la actuación personal.

En relación a la *magnitud* es entendida como el grado de dificultad de la tarea que una persona se cree capaz de afrontar. De acuerdo al nivel de dificultad de la tarea, las expectativas de eficacia de las personas pueden variar (Prieto, 2005).

La *fuerza* de las expectativas de eficacia es otra de las dimensiones descritas por la autora y se refieren al juicio que hace la persona sobre la magnitud de la tarea, en dependencia de si es fuerte o débil. En caso de que la magnitud de la tarea sea fuerte asegura la perseverancia en el esfuerzo aunque surjan experiencias negativas; en caso de que la magnitud sea débil, la autoeficacia será fácilmente cuestionable si surgen dificultades. Mientras que si estas expectativas son débiles desaparecen fácilmente tras experiencias que no han podido superarse, aquellas personas que poseen expectativas bien consolidadas perseveran a pesar de posibles situaciones difíciles o incluso, en las que han fracasado (Prieto, 2005).

Estas creencias de autoeficacia difieren en *generalidad*, en función de que el sentimiento de autoeficacia sea más o menos generalizado. En este sentido, algunas experiencias favorecen creencias de eficacia específicas para una tarea determinada, mientras que otras pueden generar creencias más generales acerca de la propia capacidad. Aunque esta última dimensión fue propuesta por Bandura al mismo tiempo que las dos anteriores, generando escasa investigación empírica en comparación con éstas (Prieto, 2005).

De acuerdo a los supuestos presentados previamente, se ha tratado de ofrecer un panorama de las creencias de autoeficacia, centrándonos fundamentalmente en la teoría de Albert Bandura quien con sus estudios constituye el eje fundamental sobre el que versan las investigaciones en relación con el constructo autoeficacia.

Tanto las fuentes como las dimensiones de la autoeficacia contribuyen a la mejor comprensión de este constructo, en relación a las capacidades y habilidades que poseen las personas para el desarrollo de determinada tarea. El esfuerzo y dedicación que pongan para la realización de estas tareas, la comparación con otras personas de características similares, la magnitud de las actividades que se van a realizar, en cuanto a su fortaleza o debilidad y la forma en que se llevan a cabo la consecución de las metas propuestas, así como la interpretación que realizamos de nuestros éxitos y fracasos. Todo ello como condicionantes fundamentales que demuestran la eficacia de las personas, dependiendo del ámbito del que se trate y el contexto de actuación.

Otros investigadores han estudiado la relación existente entre la autoeficacia y el bienestar, como un factor importante a través de los diferentes ciclos vitales como consecuencia del logro de los objetivos personales (Sansinenea et al., 2008).

Igualmente Galicia, Sánchez, y Robles (2013) demuestran que una alta percepción de eficacia se relaciona con bajas puntuaciones en depresión. Una baja autoeficacia percibida se relaciona con la sintomatología depresiva, mostrando en los individuos sesgos en el procesamiento cognitivo, incumplimiento de aspiraciones, falta de percepción de control e ineficacia social.

Por otra parte en la investigación de S. Rodríguez, Núñez, Valle, Blas, y Rosario (2009) corroboran los hallazgos de investigaciones recientes en el sentido de que las creencias de

autoeficacia de los profesores tienen un papel crucial en el sostenimiento del compromiso con la enseñanza y en la motivación de los docentes.

La investigación realizada por Abarza y Ávila (2013) demuestran que la autoeficacia de los profesores en el desempeño de las labores académicas se encuentra relacionada con la obtención de mejores resultados de sus alumnos. Se corrobora además que no se pueden separar las creencias de autoeficacia que el profesor posee de las acciones docentes que ejecuta.

Prieto (2005) aporta elementos importantes que contribuyen a esclarecer esta teoría a través del aporte de fuentes de información y dimensiones de la autoeficacia, tomando como base la Teoría Social Cognitiva de Albert Bandura. La autora sostiene que el proceso de formación de la autoeficacia depende de la integración que se haga de la información procedente de las distintas fuentes. Asimismo las dimensiones de la autoeficacia demandan una evaluación detallada de la magnitud, la generalidad y la intensidad de las mismas. Situándonos en el grado de dificultad y complejidad de la tarea, grado de seguridad que la persona presenta para realizar la tarea, ya que a mayor fuerza de autoeficacia, mayor probabilidad de éxito. Así como la generalización del sentimiento de autoeficacia a otros ámbitos de actividad.

Estas ideas nos posicionan en la importancia que se le concede al estudio de las creencias de autoeficacia, y su relación con las capacidades y habilidades para llevar a cabo una tarea determinada, relacionándose la misma con el bienestar y la depresión que las personas pueden percibir de acuerdo al logro de determinados objetivos.

Algunos autores consideran que el contenido de las creencias de autoeficacia está referido al contexto en el que ella se trate, de ahí la importancia del estudio de las creencias de autoeficacia docente.

## **1.2 Las creencias de autoeficacia docente**

Fernández (2008) plantea que en el proceso educativo una preocupación fundamental está asociada al desempeño docente o rendimiento de los maestros en relación a las tareas desempeñadas, ya que esta es la actividad más relevante del docente por lo que es imprescindible estudiarla asociada a la autoeficacia.

Este autor al realizar un análisis sobre los profesores con alto sentido de eficacia los caracteriza como emprendedores, motivados, persistentes en las actividades, destacando la importancia de la valoración social ya que la misma ejerce influencia significativa en sus niveles de desempeño. Asimismo Baños (2010) construye características que los profesores deben tener en cuenta para alcanzar el éxito en su desempeño docente, estas se refieren al reto, proponerse metas altas pero alcanzables; libertad de equivocarse; respeto, ya que si se trata con respeto el auto-respeto aumentará; cordialidad ya que esta influye en la autoestima; disciplina para que tanto educandos como educadores presenten autoestima positiva, firme, exigente y a la vez cordial; el éxito orientado a fomentar y facilitar el éxito, más que a corregir el fracaso.

Estas características vislumbran al docente eficaz, en sus actividades y en los objetivos propuestos, así como el trato con los demás miembros de la institución ya que si existe un trato afectivo positivo, encaminado a orientar a los estudiantes, se orienta también el docente, y mientras exista clima positivo entre ambos va a favorecer que el docente sienta que tiene las herramientas necesarias para su función y su desarrollo, indicando que los niveles de éxito y de eficacia están en un nivel superior. No se debe perder de vista la profesionalidad y el compromiso pero tampoco las relaciones, el afecto y la potenciación de características positivas (Baños, 2010).

Los maestros al sentirse eficaces, contribuyen a su crecimiento personal, tienen confianza en sus capacidades y habilidades para aprender y a la vez para enseñar a sus alumnos, los altos niveles de autoeficacia contribuyen además a que los docentes ayuden más a aquellos estudiantes que presentan determinadas dificultades en el aprendizaje y sean menos críticos con los mismos. Hace que se enfoquen en fortalecer sus habilidades y el empleo de adecuadas estrategias.

Entre las tareas más importantes de la investigación educativa, se encuentran la comprensión del desempeño docente asociado a la sabiduría didáctica, manifestándose a través de las creencias que posean los profesores en relación a sus características personales y creencias en sus habilidades para llevar a cabo las tareas educativas y que median en el proceso de enseñar y aprender. El escenario fundamental para que el profesor demuestre

estas características es el aula, siendo también el lugar más adecuado donde los docentes muestran elementos de su autoeficacia.

Un maestro con creencias de alta autoeficacia, puede manejar adecuadamente un salón, organizar las clases, así como los materiales didácticos convenientes, planificar su discurso y el manejo del tiempo, crear un ambiente estimulante, evaluar correctamente y promover el aprendizaje (Chacón, 2006).

Según Prieto (2005) demostró que profesores con un elevado sentimiento de autoeficacia están más dispuestos a probar métodos innovadores, así es que ellos adaptan mejor sus clases, dedican tiempo a los alumnos que se esfuerzan en su aprendizaje, muestran compromiso con la enseñanza y se muestran abiertos a nuevas ideas. De esta misma forma los profesores aprenden de su desempeño, determinado este como espacio profesional en donde el docente tiene la posibilidad de demostrar sus acciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores que constituyen lo propio de ser maestro (Sanzana, 2013).

El propio estudio realizado por Chacón (2006) plantea que a mayor autoeficacia personal, mayor va a ser la disposición del docente a implementar estrategias de enseñanza, así como la motivación y la disciplina, viéndose como necesidad la importancia de fortalecer la autopercepción de eficacia de los profesores.

Los planteamientos anteriores demuestran la veracidad de las ideas enmarcadas en la teoría de Bandura (1986) donde proyecta que para garantizar una enseñanza eficaz no basta con que los docentes posean un dominio de la materia, se requiere además de la capacidad para emplear los conocimientos y destrezas para enseñar bajo condiciones impredecibles y variadas.

Resulta importante destacar que las creencias de autoeficacia docente desempeñan un importante lugar dentro del contexto educativo, por ser este el escenario donde de manera continua interactúan las personas, desde distintos posicionamientos, ya sea de profesor, directivo, estudiante u otro agente socializador dentro de la institución educativa. Las ideas ofrecidas por Vygotsky demuestran la veracidad de estas ideas ya que “el sujeto como ser social, desarrolla los procesos de comunicación, lenguaje y razonamiento en el contexto social y luego los internaliza desde un comportamiento cognitivo en un

contexto social”, lo que lleva a pensar que el aprendizaje no es una actividad exclusivamente individual, sino más bien social, se requiere que el estudiante interactúe, puesto que se aprende con más eficacia en un contexto de colaboración e intercambio con los compañeros (Chamorro, Gonzalez, & Gomez, 2008).

Resulta evidente la necesidad de interacción, comunicación e intercambio de ideas entre los diferentes agentes para lograr la eficacia ya sea desde el rol de enseñar, como desde el rol de aprender. Resulta pertinente precisar que los profesores con un alto nivel de autoeficacia tenderán a adoptar medidas más efectivas para enfrentar y resolver los problemas que advierten (Tabernero, Arenas, & Briones, 2005).

Concluyendo es significativo hacer referencia a las ideas acotadas por Chacón (2006) donde las preconcepciones o juicios que la persona establece acerca del éxito o fracaso de su desempeño, proporcionan información, y a su vez, alteran las creencias de autoeficacia percibida que se reflejarán en desempeños posteriores. Estas creencias en la pedagogía forman parte del conocimiento del profesor, específicamente de su conocimiento profesional (Drinot, 2012).

El estudio de las creencias de autoeficacia en los docentes, resulta de importancia en el contexto educativo, ya que es relevante la forma de enseñar de los docentes, los métodos y estrategias de enseñanza, así como la promoción del aprendizaje significativo en los estudiantes, la diferenciación de ejercicios en cuanto a las necesidades de los mismos, las relaciones que se establecen entre los agentes de las instituciones y la forma en que se afrontan los retos, actividades y tareas.

La manera en que el docente enfrenta estas situaciones habla mucho de sus cualidades personales, de sus capacidades y habilidades para el perfeccionamiento personal y además demuestra la veracidad de su eficacia personal, y las creencias en sus propios desempeños y características personales para continuar ejerciendo su labor exitosamente a pesar de las adversidades.

### **1.2.1 Creencias de autoeficacia docente: formas más frecuentes de investigarlas**

Los estudios encaminados a una mayor comprensión de las creencias de autoeficacia docente se sitúan fundamentalmente a través de mediciones cuantitativas a través de

estudios correlacionales. Tal es el caso del estudio realizado por Portcarrero (2013) donde se correlacionan las variables autoeficacia docente y desarrollo profesional empleándose instrumentos de recolección de datos a través de una ficha de análisis documental para la variable desarrollo profesional, mientras que para la variable autoeficacia docente fue empleada la escala de autoeficacia docente del profesor universitario de Prieto (2005). Se obtuvo relación significativa entre desarrollo profesional y autoeficacia docente.

Otra investigación de corte cuantitativo es la de Drinot (2012) quien llevó a cabo un estudio correlacional entre autoeficacia y la calidad del manejo del aula en la práctica docente, demostrándose que los profesores presentan mayor autoeficacia en la medida que tienen mejor manejo de sus salones de clases, reportando además mejor práctica pedagógica.

Fue empleado el instrumento Escala de Autoeficacia docente donde se mide la percepción de autoeficacia en tres dimensiones: eficacia percibida para optimizar la propia instrucción, eficacia percibida para gestionar el aula y eficacia para implicar al estudiante en el aprendizaje. Fue empleado el cuestionario de motivación docente, además del empleo del cuestionario de estrategias instruccionales. Mostrándose relación entre baja percepción de eficacia y baja autoestima y se corrobora además que las creencias de autoeficacia tienen un papel crucial en el sostenimiento del compromiso con la enseñanza y en la motivación de los docentes (S. Rodríguez et al., 2009).

Castro, Porra, Narea, Flores, y Lagos (2012) se centran en un procedimiento de codificación temática a través de comparaciones en cuatro casos diferentes, empleándose el análisis de matrices a través del estudio del desarrollo profesional, creencias respecto a la educación, etapa evolutiva, fuentes y reguladores de autoeficacia, así como facilitadores y obstaculizadores dentro del proceso. Se demuestra que los profesores novatos al principio de su inserción profesional están caracterizados por su optimismo mientras que a medida que transcurre la experiencia se ve contrastada con la realidad educacional. Es fundamental caracterizar a los profesores novatos para entender el cambio en sus creencias de autoeficacia y sus estrategias de resolución de conflictos.

Prieto (2005) propone el instrumento para evaluar la autoeficacia docente del profesorado universitario, donde se realizan análisis estadísticos, a través de correlaciones entre variables tales como: autoeficacia docente, fuentes de la autoeficacia, autoeficacia

colectiva, entre otras variables académicas y personales de los profesores. Además de buscar la relación entre la percepción de eficacia docente (autoeficacia) y la frecuencia de conducta.

De acuerdo con los estudios realizados en cuanto a las creencias de autoeficacia docente, se demuestra en mayor cuantía los estudios cuantitativos, utilizando instrumentos de papel y lápiz. Se puede observar que la mayoría de los estudios se encuentran enfocados hacia correlaciones entre variables tales como manejo de los salones de clases, así como la eficacia para implicar a los estudiantes en el aprendizaje y el desarrollo profesional.

### **1.3 Creencias de autoeficacia en el desempeño docente**

El desempeño docente en las instituciones educativas es entendido como la valoración que hace el profesor de sus actividades laborales como la calidad y la efectividad con la que trabaja, con la que prepara y dicta sus clases, la elaboración de materiales y la calificación de evaluaciones, así como la interacción con todos los agentes de la escuela y la participación e involucramiento en programas de capacitación (Fernández, 2008).

Prieto (2005) plantea que los profesores con un sentido de eficacia alto se muestran más dispuestos a probar métodos innovadores, manifestando gran entusiasmo por la enseñanza y demuestran más compromiso con la profesión; corroborándose esta idea con estudios realizados por Chacón (2006) donde se vislumbra que a mayor autoeficacia personal mayor va a ser la disposición del docente a implementar estrategias de enseñanza, así como la motivación y disciplina, viéndose como necesidad la importancia de fortalecer la autopercepción de eficacia de los futuros profesores.

La autoeficacia tiene un papel vital en el ámbito académico. Se ha evidenciado que un buen desempeño académico no puede ser garantizado solo por los conocimientos y habilidades de los individuos. Las creencias de eficacia pueden determinar un desempeño diferente en dos personas con el mismo grado de habilidad. Esto se debe a que el éxito académico demanda procesos reguladores como la autoevaluación, el auto-monitoreo y el uso de estrategias metacognitivas de aprendizaje, procesos que son influidos positivamente por un alto grado de creencia en la propia capacidad o autoeficacia (Pajares, 2002).

Ser profesor no es un estatus que se adquiere a través de pruebas, sino una actividad que se ejerce en el acto de enseñar y que cada día se renueva y perfecciona. De ahí que se plantee como objetivo esencial del desarrollo profesional que el profesor se sitúe ante un proceso de formación continua para que cada día pueda mejorar la práctica. El profesor debe convertirse diariamente en un aprendiz, no se puede considerar que la condición de profesor se adquiera una vez superada la etapa de la formación inicial. Al contrario, el profesor se hace cada día en la medida que el proceso de formación continua le permite hacer su trabajo cada vez mejor, para lo cual tiene que mantener una constante actitud de aprendizaje. La formación durante el ejercicio profesional constituye una exigencia inseparable de la condición de ser profesor (Allinder, 1994).

De ahí la importancia y el valor que se le concede a las creencias de autoeficacia en el desempeño de los docentes, por su mediatización en las creencias en las propias capacidades, habilidades para organizar el material impartido, para la planificación, la constante actitud de aprendizaje, su desarrollo profesional diario. Para este desarrollo continuo del desempeño docente en las instituciones de educación, y que manifiestan el nivel de eficacia del claustro están referidas a las máximas que los guían, destacado así por Sanzana (2013), a lo que la autora representa como una de las tareas más importantes.

Las primeras tareas relacionadas con la utilización del tiempo de forma efectiva, organización de la materia adecuadamente y la enseñanza de estrategias de aprendizaje, operan a nivel comprensivo para situar la actuación docente, guían su pensamiento para situar la enseñanza en el contexto singular de su sala de clases, y es en esta compleja tarea que el docente supera el conocimiento técnico generando un modelo pedagógico único. Otra de las máximas es la enseñanza directa donde a diferencia de la enseñanza dirigida, produce resultados importantes y consistentes ya que se ajusta a la diversidad de estudiantes, donde los objetivos son explícitos y conocidos por los estudiantes además de proveer variadas oportunidades para el desempeño de la estrategia, provee oportunidades de aplicación de lo aprendido, supervisa de forma continua, emplea preguntas para comprobar la comprensión de los estudiantes. Se ofrece un resumen de la lección, logrando una relación positiva del estudiante con el aprendizaje (Sanzana, 2013).

Estos organizadores previos facilitan la obtención del aprendizaje significativo de materias específicas o serie de ideas estrechamente relacionadas. Donde se distinguen dos analizadores previos, estos son los comparativos encargados de relacionar los conocimientos o ideas previas con la nueva información a partir de las diferencias y las similitudes, donde es apropiado diseñar actividades que requieran de mayor autonomía para los estudiantes, requiriendo menos control por parte del docente. Los expositivos operan cuando los conocimientos previos no son reconocibles con la nueva información. En esta situación de aprendizaje los docentes tienen mayor protagonismo y los estudiantes mayor dependencia (Sanzana, 2013).

La máxima relacionada con las actividades tutoriales, el tutor tiene la oportunidad de profundizar en los aprendizajes de los estudiantes y estos son apoyados, otorgando mayor accesibilidad y naturalización a los desafíos de aprendizaje. Esta interacción es reconocida por la autora como una práctica más refinada y de equipo cuando el estudiante presenta necesidades de aprendizaje que escapan a la naturaleza de los estilos y ritmos de aprendizaje y se requiere de adaptar la enseñanza. En cuanto a la adaptación de la enseñanza debe estar encaminada a alcanzar la meta de facilitar oportunidades de aprendizaje reales y significativas para los estudiantes (Sanzana, 2013).

Estos indicadores ofrecidos anteriormente por la autora, son indispensables para una adecuada evaluación de un desempeño docente efectivo, y que guían todo el trabajo docente-educativo de los profesores. Si la mayoría de estos indicadores son tomados en cuenta, se podría garantizar el éxito en las instituciones educativas. Si no son cumplidos entonces hay evidencias de dificultades y mal desempeño docente, contribuyendo a que existan problemas en el aprendizaje de los estudiantes.

De los análisis anteriores se desprende, que los maestros aprenden de la realidad, de la propia práctica, de sus desempeños dentro del aula, de la realidad social, y del entorno del que forman parte. Desglosándose que el desempeño docente debe considerar la calidad, efectividad, colaboración, estimulación, preparación, interacción del docente con las funciones de planificación y organización de su trabajo dentro de la institución educativa, debe considerar la calidad del trabajo, asociada a la originalidad, capacidades y el deleite con que se realizan estas acciones, que además debe ser un proceso sistemático de selección

de información y material didáctico, sin perder de vista el efecto que tienen estas actividades en los estudiantes, facilitando su aprendizaje de forma estimulante.

Como se ha estado analizando, el desempeño docente efectivo o eficaz conlleva adecuación entre la autoeficacia y las capacidades y habilidades para mantener con éxito, todas las funciones que conllevan el ser maestro, confianza en sí mismo para incidir sobre los estudiantes, así como la innovación en nuevos métodos de enseñanza, y el compromiso con la misma, conlleva además la retroalimentación positiva con el entorno en el que se desenvuelven; las prácticas docentes son efectivas además cuando el docente con altos niveles de autoeficacia es capaz de crear expectativas en sus estudiantes y llevarlas al plano práctico.

Siguiendo la idea de que las creencias de autoeficacia docente es un proceso continuo, de superación constante de los docentes, y que requiere ser estudiado para un pleno desarrollo de los profesores en las instituciones educativas, tomando como referencia los estudios anteriores, la autora de este trabajo ha enfocado la mirada al estudio de las creencias de autoeficacia de profesores de la Enseñanza Técnica-Profesional en la provincia de Sancti-Spíritus.

#### **1.4 El I.P “Armando de la Rosa Ruíz” como contexto para el estudio de las creencias de autoeficacia en el desempeño docente**

El I.P “Armando de la Rosa Ruíz” es una institución educativa, de formación profesional en diferentes especialidades entre las que se encuentran: Informática, Planificación Física, Geodesia y Cartografía; Gestión y Capital Humano y Refrigeración, de las familias de Industrial, Contabilidad e Informática, contando con un total de 281 estudiantes entre todas las especialidades.

El centro surge como necesidad de la provincia para preparar personas que estén adecuadamente preparadas. Se comenzó a construir el 4 de enero 1977, y a mediados de este mismo año comenzaron a ofrecerse cursos de técnicos medios de la agricultura, funcionando de esta forma durante 5 años. En sus inicios el centro era conocido como “Escuela de Mecanización Provincial”, partiendo de la propuesta del núcleo y de un Sociólogo se nombró al centro con el nombre de “Armando de la Rosa Ruíz”. Ya en el año

1999, el centro pasó a subordinaciones de Educación y en el año 2000 empezó el primer curso de Informática.

Las diferentes instituciones encargadas de este nivel de formación académica han sufrido cambios desde su formación hasta la actualidad, ya que por necesidades propias del país, y del Órgano del Trabajo, ha existido la necesidad de abrir nuevas especialidades. Esta institución anteriormente era la encargada de formar solamente técnicos de Informática, abriéndose a nuevas especialidades. Todo ello ha conllevado al perfeccionamiento continuo en cuanto a la experiencia de los docentes y su desempeño, ya que no cumplen con las expectativas de la dirección de educación, ni existen docentes formados en las especialidades que imparten, por lo que ha generado preocupación con respecto al esfuerzo dedicado a la enseñanza, las metas que se proponen, así como el esfuerzo empleado por la superación de los profesores.

La especialidad escogida según necesidades de la dirección del centro, es la especialidad de Gestión y Capital Humano e Informática, debido a la obtención de bajos resultados académicos de los estudiantes y la formación de sus profesores. Los mismos no cumplen con las expectativas de resultados satisfactorios de la institución, poseen baja motivación en cuanto a la superación profesional, evidenciándose en los títulos académicos y científicos que poseen.

En este proceso de perfeccionamiento de la labor docente, las creencias de autoeficacia ocupan un lugar esencial y se ha identificado como posible directriz para contribuir a ese perfeccionamiento docente, así como la superación del claustro.

Resulta complejo el estudio de las creencias de autoeficacia en el desempeño docente de los profesores objeto de estudio ya que la literatura ofrece como forma de investigarlo más frecuente el empleo de instrumentos de papel y lápiz, que han dirigido la mirada hacia investigaciones más positivistas. Este trabajo ofrece una perspectiva más abierta y flexible y más relacionada con el contexto objeto de estudio.

### **1.5 La investigación cualitativa como forma de investigar las creencias de autoeficacia en el desempeño docente**

La perspectiva metodológica que se ha seguido en este estudio ha sido la cualitativa o interpretativa. En esta perspectiva se pretende comprender la experiencia, los factores que

inciden en algún fenómeno educativo, considerando que la realidad se construye por los individuos en interacción con su mundo social. En la investigación cualitativa el interés está puesto en comprender los significados que los individuos construyen y como toman sentido de su mundo y de las experiencias que tienen en él. El significado está inmerso en las experiencias de los individuos y que este significado media a través de las percepciones propias del investigador (Canedo, 2009).

En el campo del aprendizaje se encuentran enfoques provenientes de la Psicología y la Educación interesados en conocer la ocurrencia de procesos, el aprendizaje de las personas en contextos diferentes, la efectividad de los modos de enseñar, las maneras de investigar sobre el aprendizaje y la enseñanza. Este campo se caracteriza por el desarrollo y la aplicación de principios psicológicos en el contexto educativo, por la adopción de perspectivas psicológicas en educación (O'Donnell & Levin, 2000).

En este campo de la investigación según Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba, y Zúñiga (2006) se desarrolla fundamentalmente a partir del hábitus de sus agentes y como estos por medio de sus relaciones son capaces de imponer nuevas perspectivas para desarrollar el campo e incrementar las variantes del oficio del investigador. En la medida que un campo esté abierto al debate, revisión y posibles cambios en su interior, las perspectivas de “evolución “ de éste y de sus agentes, son incuestionables, al contrario de un campo donde se imponen los cánones tradicionales dando lugar a nulas perspectivas de desarrollo en su interior y el aporte al campo del desarrollo científico sería limitado.

En este marco se seleccionó un enfoque cualitativo de la investigación orientado esencialmente a la comprensión del fenómeno estudiado, que según Mella (1998) este enfoque favorece la estrategia de investigación relativamente abierta y no estructurada. Implica además poseer dos conceptos básicos, ellos son la introspección y la empatía. La introspección tiene acceso directo a los sentimientos y pensamientos y la empatía implica la reunión de información a partir de otra persona y no de uno mismo. Asimismo Hernández, Fernández, y Baptista (2014) definen el enfoque cualitativo como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones.

Dentro del planteamiento epistemológico realizado se siguió un diseño fenomenológico desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente, así como el basamento en el análisis y la búsqueda del significado de cada punto de vista (Hernández et al., 2014).

A partir de las realidades educativas contemporáneas demandan el estudio fenomenológico en este ámbito ya que se encuentra centrado en la preocupación por la comprensión de cómo las personas experimentan un fenómeno. El investigador suspende su juicio o ideas preconcebidas acerca del fenómeno para comprenderlo a través de las voces de los informantes.

## **Capítulo 2. Aspectos metodológicos para el estudio de las creencias de autoeficacia docente en profesores de la Enseñanza Técnica-Profesional**

La comprensión humana es la cualidad del pensamiento que se construye poco a poco en el proceso de aprendizaje. Es imposible describir los resultados del aprendizaje... con independencia de los procesos. Los resultados no son más que cualidades de la mente desarrolladas de un modo progresivo en el proceso. No son especificables de antemano, normalizables, ni estados finales prefijados del aprendizaje. La consideración del aprendizaje como proceso dirigido hacia la consecución de algún estado final fijado de antemano supone la deformación de su valor educativo, porque no es su eficacia instrumental para producir resultados "cognitivos", definidos con independencia del proceso, lo que lo convierte en educativo, sino la calidad del pensamiento desarrollado en el proceso (Elliot, 2000, p. 8).

### **2.1 La Fenomenología como forma de estudio de las creencias de autoeficacia docente en los profesores de la Enseñanza Técnica-Profesional**

La fenomenología es una escuela de pensamiento filosófico que subyace a toda la investigación cualitativa. La investigación cualitativa toma de la filosofía, de la

fenomenología, el énfasis en la experiencia y la interpretación. En la conducción de un estudio fenomenológico el foco estará en la esencia o estructura de una experiencia (fenómeno) explorando sistemáticamente el sentido de lo que acontece y la forma en que acontece (Canedo, 2009).

El diseño fenomenológico tiene como propósito principal explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias (Hernández et al., 2014).

Siguiendo la propuesta de los autores, el presente estudio se posiciona en la fenomenología empírica, ya que la investigadora se sitúa más en describir las experiencias de los participantes, además de recopilar datos sobre estas experiencias, identificar el significado y generar categorías detectadas en las citas de los propios participantes.

De esta misma forma este tipo de estudio cualitativo procura explicar los significados en los que estamos inmersos en la vida cotidiana y no las relaciones estadísticas a través de una serie de variables, el predominio de tales opiniones sociales o la frecuencia de algunos comportamientos. En esencia es la exploración del significado del ser humano (Fuentes et al., 2010).

De acuerdo con las ideas acotadas anteriormente se puede decir que el estudio fenomenológico contribuye a ofrecer de la mejor forma posible la caracterización de las creencias de autoeficacia que se manifiestan en el desempeño docente de los profesores del Politécnico “Armando de la Rosa Ruíz”, a través de su descripción, comprensión y la forma en que son analizados los datos obtenidos de esta realidad social educativa en la que se desarrolla la investigación.

### **2.1.1 El acceso al I.P “Armando de la Rosa Ruíz” como contexto para el estudio de las creencias de autoeficacia en el desempeño de los docentes**

Desde el marco metodológico se realizó la inmersión inicial en el campo como momento de construcción del escenario de investigación.

El acceso a la institución implicó un proceso de negociación a través de diálogos que permitieron la clarificación de objetivos entre participantes y directivos. Durante los

diálogos se promovió el establecimiento del rapport a través de una comunicación cooperativa y amable entre participantes e investigadora.

La inmersión inicial en el contexto de investigación estuvo orientado por un problema de investigación poco estructurado, enfocado principalmente hacia la comprensión de las creencias de autoeficacia en los docentes. A lo que devinieron miradas y expresiones de las mismas en los espacios áulicos, reuniones departamentales y relaciones interpersonales entre los docentes y de estos a su vez con los directivos de la institución.

La elección del contexto objeto de estudio estuvo determinado por la necesidad del Ministerio de Educación (MINED) de la provincia de Sancti-Spíritus de acuerdo a la necesidad del estudio de estas categorías en dicha institución, por la insatisfacción con respecto al desempeño de los docentes así como su superación y los resultados obtenidos por los estudiantes. Los procedimientos para la presentación de la investigación contó con cartas de recomendación realizados por la tutora de dicho estudio.

Fue mostrado durante todo el proceso investigativo la aprobación de los participantes para con el estudio y su interés y cooperación. No existieron conflictos de intereses, y la comunicación fue asertiva en todo momento, donde los criterios abordados fueron comprendidos existiendo un lenguaje claro y comprensible para el estudio.

### **2.1.2 Criterios de selección de la institución**

La selección de la institución estuvo determinada por la necesidad educativa realizada por el MINED en la provincia de Sancti-Spíritus ya que ha identificado como problemática el perfeccionamiento de la labor docente de los profesores en la Enseñanza Politécnica. Por lo que el I.P “Armando de la Rosa Ruíz” constituye una institución de formación profesional.

La selección de la Institución de Formación Profesional, para el estudio de los docentes estuvo determinada por los criterios de transferencia ya que los resultados de la investigación pueden dar pautas para tener una idea general del problema estudiado y la posibilidad de aplicar las soluciones a otro contexto, aunque este criterio nunca será total, pues no existen dos contextos iguales (Hernández et al., 2014).

Otro de los criterios tomados en cuenta fue la credibilidad ya que a través de métodos, como la observación prolongada, los conocimientos acumulativos de las experiencias

vividas de los estudiados, nos da una certeza de la verdad sentida, conocida y experimentada. Se tuvo en cuenta el criterio confirmativo, por la obtención de información directa y repetida de lo que se ha visto, escuchado y experimentado bajo el objeto que se encuentra bajo estudio (M, Leininger (1995).

Los criterios estratégicos considerados que permitieron la inserción en la institución estuvieron determinados por los criterios aportados por Quintana y Montgomery (2006):

- La adecuación, ya que fue posible contar con los datos suficientes y disponibles para el desarrollo exhaustivo y completo de la autoeficacia docente y el desempeño de los mismos.
- La conveniencia, por la posibilidad de la elección de la institución al permitir la labor de registro, y la alternativa de poder posicionar a la investigadora dentro del grupo estudiado, que permitió obtener una visión clara de esta realidad.
- La disponibilidad, dado que fue posible el acceso libre y permanente al lugar, las situaciones analizadas y los eventos que demanda la investigación, así como la posibilidad de colaboración de los participantes.

### **2.1.3 Selección de los participantes**

La selección de los participantes para el estudio de las creencias de autoeficacia docente en los profesores del I.P “Armando de la Rosa Ruíz” se sustentó en la propuesta de Quintana y Montgomery (2006) para la investigación cualitativa de muestreo de variación máxima. Este tipo de propuesta orientó la selección hacia participantes que garantizaron la captura y descripción de las principales características de las creencias de autoeficacia docente, tipificando la realidad estudiada, teniendo en cuenta la heterogeneidad entre los participantes para mostrar distintas perspectivas y mostrar la complejidad del fenómeno estudiado, permitiendo así la saturación, calidad y riqueza de la información.

El muestreo de variación máxima posibilitó la conjugación de diferentes estrategias para determinar a las personas que en los momentos del trabajo de campo aportaron informaciones relevantes a los propósitos de la investigación.

La selección de los participantes se orientó por el principio de pertinencia, adecuación, conveniencia y disponibilidad (Quintana & Montgomery, 2006).

El principio de la pertinencia se cumplió mediante la identificación y el logro del concurso de los participantes, aportando la mejor y mayor información a la investigación. La adecuación permitió contar con los datos suficientes disponibles para el desarrollo de la exhaustiva descripción de la problemática estudiada. El principio de la conveniencia se cumplió, ya que fue posible la elección del lugar y la situación, facilitando la labor de registro sin interferencias. Permitiendo además, el posicionamiento dentro del grupo estudiado para la obtención de una comprensión clara de la realidad estudiada. Por último la disponibilidad fue posible gracias al acceso libre y permanente a los lugares, situaciones y eventos que demanda la investigación. Fueron seleccionados los participantes considerando como criterios:

- Docentes que ejercieran la docencia en el I.P “Armando de la Rosa Ruíz”.
- Pertenecer al departamento de Gestión y Capital Humano e Informática.
- Disposición para participar en la investigación.
- Interés de la dirección del centro de comprender los resultados no satisfactorios en el desempeño de los docentes.

El grupo de profesores estudiado quedó conformado por 8 participantes, sus edades oscilan entre 18 y 66 años de edad. En cuanto al sexo, 3 pertenecen al masculino y 5 al femenino, los docentes provienen de los territorios Cabaiguán, Guayos y Sancti-Spiritus de la provincia Sancti-Spiritus. En cuanto a su formación profesional de base, 2 presentan el título de licenciados en Informática, 4 son licenciados en Humanidades, uno es Ingeniero Hidráulico Civil y 1 es técnico medio en Gestión y Capital Humano. Como superación alcanzada solo 1 profesor es máster en Ciencias Pedagógicas.

Los docentes pertenecen a los departamentos de Gestión y Capital Humano e Informática, los mismos no cumplen con las expectativas de resultados satisfactorios de la institución, poseen baja motivación en cuanto a la superación profesional, evidenciándose en los títulos académicos y científicos que poseen. Además la dirección de la institución tiene preocupación por los resultados académicos obtenidos por los estudiantes y las expectativas de estos con respecto al ejercicio de la profesión; los empleadores a su vez se encuentran insatisfechos por el desempeño de los alumnos en los períodos de prácticas pre-profesionales.

## **2.1.4 Técnicas e instrumentos para el estudio de las creencias de autoeficacia docente**

Para el estudio de las creencias de autoeficacia docente se encuentran diferentes técnicas contempladas en la metodología cualitativa y que proporcionan información para el estudio de la categoría estudiada, siendo estas técnicas e instrumentos la forma fundamental para el estudio de las creencias de autoeficacia docente en los profesores estudiados; las mismas fueron empleadas durante el proceso investigativo entre ellas: la entrevista no estructurada; la observación participante, con explicitación abierta, con observación sistemática; revisión de documentos; grabaciones audiovisuales; grabaciones documentales; la triangulación de métodos y técnicas y la triangulación de datos.

- Entrevista individual no estructurada

La entrevista no estructurada es más flexible y abierta, de modo tal que el entrevistador puede modificar el orden de sus intervenciones y la forma de encauzar o enunciar sus interrogantes para adaptarlos a las diversas situaciones y características particulares de los sujetos de estudio. No obstante esa flexibilidad en las intervenciones dependen de los objetivos que se persiguen de acuerdo al problema a abordar en relación al marco teórico adoptado (Piacente, 2009).

Se realizaron entrevistas no estructuradas tanto a los participantes cuya guía se expone en el anexo 3, como a los informantes claves cuya guía se expone en el anexo 4, como forma para la exploración de estas particularidades desde las perspectivas de los directivos y la contrastación de resultados obtenidos mediante otras técnicas.

Entrevista individual no estructurada a los participantes

Objetivo

- ✓ Indagar en las particularidades de la práctica pedagógica desde la perspectiva de los docentes.

Entrevista no estructurada a los informantes claves: (director general, directora docente, jefe de departamento de Gestión y Capital Humano).

Objetivos

- ✓ Explorar los indicadores que emergieron de la entrevista a los docentes objeto de estudio.

- ✓ Contrastar lo observado en clases y los datos que puedan aportar los evaluadores.
- La observación participante

Ingrediente fundamental de la metodología cualitativa y designa la investigación que implica la interacción social entre el investigador y quienes forman parte del escenario natural que se va a observar. Durante la observación, se recaban datos cuidando cumplir con dos requisitos: que se haga en forma sistemática y no intrusiva (que no altere la dinámica natural del medio observado)(Aravena et al., 2006).

Entre sus principios se encuentran el tener un objetivo específico, debe ser planeada cuidadosa y sistemáticamente, debe llevarse por escrito, un control cuidadoso de la misma, debe especificarse su duración y frecuencia, debe seguir los principios básicos de confiabilidad y validez (Campoy & Gómez, 2009).

El empleo de la observación participante en la presente investigación, aún cuando se utilizó la combinación con otras técnicas y métodos, significó fundamental para la obtención de gran parte de los resultados, la misma fue empleada durante las clases, las reuniones departamentales, para la obtención de información de los medios empleados por los docentes, así como sus estrategias de enseñanza para la promoción del aprendizaje de los estudiantes y su desenvolvimiento en los diferentes momentos de las clases. Implicando acciones de registro de datos como de interpretación a partir de los referentes teóricos y metodológicos de la investigación. Se presentan sus guías en los anexos 5,6 y 7.

Objetivos de las observaciones a clases

- ✓ Triangular la información partiendo de los indicadores de la entrevista a los participantes.
- ✓ Analizar la emergencia de nuevos indicadores.

Clases a observar: Clase de introducción de contenido y clase de ejercitación de contenido.

Objetivos de las observaciones a clases en las diferentes etapas de la clase

- ✓ Explorar la emergencia de otras categorías.
- ✓ Triangular la información contenida de las entrevistas.

## Observación de la reunión departamental en cuanto a las orientaciones metodológicas

### Objetivos

- ✓ Conocer los indicadores tomados en cuenta para la orientación docente quincenal de los profesores.
- ✓ Indagar en los indicadores relacionados con la función docente.
- Análisis de documentos

El análisis de documentos constituye el punto de entrada a la investigación, donde a través de ellos es posible obtener información valiosa para lograr el encuadre. Permite además revelar los intereses y las perspectivas de comprensión de la realidad, que caracterizan a los que han escrito los documentos (Quintana & Montgomery, 2006).

Los documentos analizados fueron de naturaleza institucional y formal, documentos metodológicos para la planeación docente, así como los modelos de control a clases realizados por los directivos de la institución. Obteniéndose información relevante sobre la manera en que se orientan a los docentes metodológicamente y la presencia de diversidad en el momento de la planificación docente. Su consulta fue realizada durante la inmersión inicial en el campo así como durante el proceso investigativo. En los anexos 8 y 9 se presentan los principales aspectos a analizar.

### Documento: Modelo del control a clases

#### Objetivos

- ✓ Conocer los principales indicadores tomados en cuenta para el desempeño en clases, en cuanto a los directivos de la institución educativa.
- ✓ Triangular la información obtenida en observaciones a clases.

### Revisión de los planes de clases

#### Objetivos

- ✓ Contrastar las categorías emergidas durante las observaciones a clases.
- ✓ Contrastar los indicadores que se orientan en las preparaciones metodológicas y los que realmente son tomados en cuenta para la planificación docente.

- ✓ Triangular la información obtenida mediante las observaciones a clases y las reuniones metodológicas.
- La triangulación de métodos y técnicas

Consiste en el uso de múltiples métodos o técnicas para estudiar un problema determinado (Aravena et al., 2006).

Este método fue empleado para la triangulación de información mediante la recogida de datos obtenida mediante las diferentes técnicas empleadas. Posibilitando así la comprensión de la realidad estudiada.

Mediante esta técnica fue posible triangular la información y los datos recopilados a través de las entrevistas, las observaciones y la revisión documental. Posibilitando la integración de los datos.

- Triangulación de datos

En este método se utiliza una variedad de datos para realizar el estudio, provenientes de diferentes fuentes de información (Aravena et al., 2006).

Permitiendo comprobar que la información obtenida mediante la entrevista eran confirmadas a partir del análisis documental y sustentadas por la observación. La triangulación de investigadores favoreció la riqueza interpretativa y el análisis de los datos. El equipo de investigadores constituyó un espacio de reflexión conformado por la tutora y otra investigadora, en investigaciones independientes.

### **2.1.5 Criterios de calidad en el estudio de las creencias de autoeficacia docente**

La investigación aseguró su calidad mediante el cumplimiento de requisitos éticos y técnicos. En cuanto a los aspectos éticos en la investigación educativa no se pueden dejar de lado, especialmente si se tiene en cuenta que en la mayoría de los casos se trabaja con seres humanos, a sabiendas de los costes y consecuencias de la investigación en aras de proteger los derechos de las personas implicadas en el estudio. Para dar cumplimiento a los requisitos éticos y legales se tuvo en cuenta el informe a los participantes de todos los aspectos de la investigación que podrían afectar sobre el deseo de participar y contestar a las preguntas. Se mantuvo la honestidad y sinceridad en todo momento de la investigación.

Fue obtenida la aprobación para llevar a cabo la investigación antes de la recogida de los datos, sin privar de esta forma el conocimiento por parte de los participantes de los resultados del estudio en el que han participado.

La investigación aseguró su calidad por el cumplimiento de requisitos técnicos sustentando la transparencia observada desde la formulación hasta la culminación de la investigación. Para cumplir con el criterio de credibilidad, fue captado el significado completo y profundo de las experiencias de los participantes, relacionadas con el planteamiento del problema investigativo. Además de la capacidad para comunicar el lenguaje, pensamientos y puntos de vista de los participantes. La credibilidad fue posible mediante la corroboración estructural ya que las categorías emergidas fueron soportadas conceptualmente entre sí, estableciendo conexiones entre los datos, que conformaron un todo de la evidencia. La credibilidad permitió que a través de métodos, como la observación prolongada, los conocimientos acumulativos de las experiencias vividas de los estudiados, nos proporcionara la certeza de la verdad sentida, conocida y experimentada (Hernández et al., 2014).

El criterio de transferencia no se realizó con el fin de generalizar los resultados a una población más amplia sino con la posibilidad de aplicar soluciones a otro contexto, aunque este criterio nunca será total, pues no existen dos contextos iguales. Así como los resultados de la investigación pueden dar pautas para tener una idea general del problema estudiado. Para ello se contó con una muestra diversa en cuanto a edad y sexo.

Para dar cumplimiento al criterio confirmabilidad se valoró la estancia prolongada en el campo, la triangulación, así como las creencias y concepciones de la investigadora para la provisión de la información.

En cuanto a la validez interna-autenticidad fue valorada la expresión de los participantes tal y como son, siendo estas descripciones equilibradas y justas, a través de la riqueza del contexto. Se explican coherentemente la obtención de datos, y la descripción estimable de las descripciones presentadas, así como de las conclusiones elaboradas. Mostrándose adecuadamente la relación entre los datos presentados y las categorías de análisis.

## **2.2 Estrategia para el proceso de construcción e interpretación de la información.**

El proceso de construcción de la información se realizó mediante el análisis de contenido, permitiendo formular inferencias reproducibles y válidas a partir de los datos empíricos, el contexto de los datos y la forma en que el conocimiento de la investigadora condujo al análisis e interpretación de la realidad (Krippendorff, 1990).

Las tareas y actividades seguidas para el análisis de contenido están sustentadas en la sistematización realizada por G. Rodríguez, Gil, y García (1996).

En un primer momento se transitó por la tarea de reducción de datos, realizando una simplificación, resumen y selección de la información para hacerla abarcable y manejable. Entre ellas la categorización y codificación de datos, identificando los elementos de significado que soportan. Se parte de un conjunto amplio y complejo de información permitiendo llegar a elementos más manejables a través de la organización del material mediante lecturas flotantes sucesivas en los temas subyacentes; se formularon hipótesis y se registraron las ideas emergentes que sirven de base a las inferencias, que posteriormente permitieron establecer relaciones y sacar conclusiones.

En un segundo momento se transformó el material mediante la separación de la información en contenidos para el análisis, siendo posible esta tarea a través del criterio temático, considerando contenidos en función del tema abordado. A través de la consideración del discurso proporcionado por los participantes y los informantes claves durante las entrevistas, así como la situación de observación a clases, posibilitando encontrar segmentos de frases y hechos que hablan de un mismo tema. Se escogió este criterio por ser el más extendido y el que resulta más valioso en el análisis de datos cualitativos.

Con posterioridad se transitó a la identificación y clasificación de unidades a través de los códigos que representan a las categorías que emergieron durante el análisis interpretativo de los datos, añadiendo marcas a las unidades de datos para indicar la categoría a la que pertenecen a través de abreviaturas de palabras con las que se han etiquetado a las categorías. La codificación se llevó a cabo en diferentes momentos de la investigación permitiendo diferenciar códigos descriptivos utilizados en un primer momento (entrevistas, observaciones, análisis documental) y códigos con un mayor contenido inferencial,

permitiendo la interpretación y explicación de la información utilizados posteriormente. Las categorías fueron emergiendo a medida que se analizaban los datos, posibilitando que el estudio de los nuevos fragmentos estudiados sirviera para confirmar las categorías existentes y como fuente para la creación de otras nuevas. Siendo este proceso de codificación, un producto de análisis.

El sistema de categorías siguió una serie de requisitos, tal es el caso de exhaustividad de las categorías donde cada unidad puede ser ubicada en alguna de las categorías, siendo capaz de cubrir todas las posibles unidades diferenciadas en los datos. Y el requisito de pertinencia, ya que las categorías son relevantes de acuerdo a los objetivos planteados para el presente estudio, así como adecuadas al contenido analizado.

El proceso de síntesis y agrupamiento fue realizado al sintetizarse en una meta-categoría la información contenida en varias categorías que tienen algo en común y la definición de un meta-código que agrupan a un conjunto de códigos.

El procedimiento que facilitó la comprensión y transformación de los datos, condicionaron posteriores decisiones en el proceso de análisis y permitieron extraer conclusiones, fue el diseño de matrices albergando información expresadas en fragmentos de frases, conteniendo los datos en tablas, en cuyas celdas se aloja una breve información verbal de acuerdo con los aspectos especificados por filas y columnas.

Las estrategias para la interpretación de los resultados y su integración se realizó siguiendo a Goetz y LeCompte (1988) teniendo en cuenta la consolidación teórica donde fueron conformados los resultados obtenidos con los marcos teóricos desarrollados originalmente, modificando éstos para intentar que se ajusten más a los datos. Así como la aplicación de otras teorías a través de la búsqueda de marcos más generales en los que integrar los datos, así como la síntesis de los resultados con los obtenidos por otros investigadores.

Las verbalizaciones de los sujetos y su procesamiento analítico son expuestos en los anexos detallados pertinentemente.

### **Capítulo 3. Creencias de autoeficacia en el desempeño docente de los profesores del I.P “Armando de la Rosa Ruíz”**

El alcance del análisis de contenido fue enriquecido a través de la elaboración, así como de los conocimientos previos y los aportados por la situación investigada, el apoyo que brinda la técnica al entrelazamiento de las operaciones de recolección de datos brutos (orientando el universo de interés), la codificación, la categorización y la interpretación final (Cáceres, 2003).

Para orientar el universo de interés así como la elaboración, la categorización y codificación ha sido tomado en cuenta el constructo creencias de autoeficacia en el desempeño docente, como unidad fundamental de análisis, permitiendo enriquecer la elaboración de la información. Además de ser considerada la construcción de indicadores tomando como principal referencia la investigación doctoral de Prieto (2005) en cuanto a la Escala de Autoeficacia Docente, donde considera como dimensiones la preparación y planificación de las clases, implicación de los alumnos en el aprendizaje, creación de un clima positivo en el aula, autoevaluación de la función docente y evaluación del aprendizaje. Estas dimensiones han sido tomadas en cuenta para la formación de categorías que orientan el sentido de las creencias de autoeficacia de los docentes y su expresión en el desempeño de estos.

Las entrevistas realizadas a los docentes muestran una visión interesante en cuanto a su percepción de sí mismo, su autoestima, su valoración en cuanto a la labor docente y las

cualidades para poder desarrollar esta tarea, así como la participación que les otorgan a los estudiantes en el aprendizaje. De la misma forma las entrevistas realizadas a los directivos de la institución muestran valiosa información en cuanto al desempeño de los profesores objeto de estudio para con el proceso enseñanza-aprendizaje. Fue analizado la importancia de poseer características personales positivas para el desempeño pedagógico, ya que las mismas guían la formación, motivación y dedicación del claustro de docentes.

Asimismo mediante el análisis de documentos se vislumbraron la expresión de las creencias de los docentes en la manera en cómo se preparan para sus actividades y el lugar que le otorgan a los estudiantes en el proceso.

La intención de este capítulo se encuentra enfocada en las experiencias de los docentes en cuanto a la labor educativa, permitiendo realizar un análisis más detallado de sus cualidades, características, habilidades y desempeños, para la comprensión de tan complejo proceso, y contribuir en investigaciones futuras a la superación y fortalecimiento del claustro de docentes en niveles educativos de Enseñanza Técnica-Profesional. De esta misma forma se describen los significados que los docentes le atribuyen a su realidad, y como ese significado media de una forma u otra en su comportamiento.

### **3.1 Configuración de las creencias de autoeficacia en los docentes de la Enseñanza Media Superior cubana**

#### *Caracterización personal de los docentes*

Las entrevistas con los docentes y los directivos fueron grabadas, transcritas y convertidas en forma de textos. Posteriormente fueron señaladas las expresiones más frecuentes de los docentes en relación a la unidad para el análisis de características personales de los mismos.

A partir del conjunto de creencias codificadas bajo el indicador caracterización personal, a través del criterio de los participantes (ver tabla 3.1) y de los informantes claves (ver tabla 3.2), se arribaron a las categorizaciones autoestima alta y compromiso profesional. De aquí confluyen creencias en relación a las características personales positivas que son necesarias poseer para el mantenimiento de las relaciones entre colegas y la responsabilidad en cuanto a la labor educativa. Confluyen creencias además en relación al cumplimiento de las normas dentro de la institución educativa que posibilitan su estancia en el centro. Las

principales verbalizaciones en este sentido giran en torno a “*Me caracterizo por ser una persona bastante responsable, preocupada por mis labores en el centro*”; “*mantengo buenas relaciones con mis compañeros*”; “*me considero medianamente eficaz, porque nadie es perfecto*”; “*soy una persona bastante modesta, alegre y comprensiva*”.

Es evidente la necesidad existente en cuanto a la percepción personal por parte de los profesores en relación al mantenimiento de características positivas entre las que se destacan la responsabilidad, preocupación, capacidad empática para el mantenimiento de buenas relaciones con los compañeros (percepción positiva de los otros), modestia, alegría y comprensión. Todas ellas destacan por ser positivas y encaminar la actividad docente hacia el triunfo.

**Tabla 3.1. Juicios de los docentes en relación a sus características personales**

Datos brutos	Categoría	Código	Pre-análisis	Frecuencia
- “ <i>Me caracterizo por ser una persona bastante responsable, preocupada por mis labores en el centro</i> ”	Autoestima Alta	AUT-ALT	Responsabilidad docente en cuanto a las labores que tienen que desempeñar dentro del centro, siendo un factor imprescindible las buenas relaciones que sean capaces de mantener, de acuerdo a sus características personales positivas.	5
- “ <i>mantengo buenas relaciones con mis compañeros</i> ”				2
- “ <i>me considero medianamente eficaz, porque nadie es perfecto</i> ”				3
- “ <i>soy una persona bastante modesta, alegre y comprensiva</i> ”				2

El sentir de los directivos en este sentido se encuentra muy generalizado en cuanto a la entrega, dedicación y esmero en relación a la labor desempeñada, desde esta perspectiva, los directivos consideran que los docentes manifiestan compromiso con los deberes dentro del centro y las normas que deben acatar.

Cuando se realiza un análisis de la literatura las tendencias que se observan parecen corroborar que los docentes con más baja percepción de eficacia evidencian una baja autoestima y sostienen pocas razones intrínsecas para implicarse en la enseñanza, mientras

que los docentes con niveles más altos de autoeficacia se implican, en mayor medida, en la enseñanza por razones intrínsecas, pudiendo mostrar más altos niveles de autoestima en los docentes que tienen una mayor motivación para la enseñanza (S. Rodríguez et al., 2009).

Por lo tanto, se observa que estos profesores, mantienen altos niveles de autoestima, enfocándose fundamentalmente en características positivas desde su percepción, manifestadas en la labor docente. De esta forma las creencias identificadas en la configuración de autoeficacia, alusivos a la caracterización personal refieren que son preocupados, responsables, capaces de mantener relaciones interpersonales adecuadas, comprensivos y alegres. Estas creencias explicitan una connotación personal favorable al hacerse referencia a su alta autoestima.

**Tabla 3.2. Juicios de los informantes claves en función de las características personales de los docentes estudiados**

Datos brutos	Categoría	Código	Pre-análisis	Frecuencia
-“ en general los profesores se destacan por su entrega, dedicación y esmero a la labor que realizan como profesores del centro”	Compromiso profesional	COMP-PRF	Muestras del nivel de compromiso existente con la labor que desempeñan los docentes en relación con su trabajo, así como con las normas que deben cumplir en relación con el centro del que forman parte. Existe conexión entre las diversas características personales que predominan en cada profesor y el compromiso con la docencia que imparten, teniendo en cuenta su función dentro del centro y las reglas que deben ser acatadas.	3

Existe cierta concordancia entre lo identificado en los docentes y el sentir de los directivos, aunque en el discurso de estos últimos no se identifican características de los docentes en relación a su desempeño educativo o al enfoque de enseñanza que sustenta su práctica, sino que se enfocan más a la entrega y dedicación de los profesores en cuanto a las normas que deben cumplir así como al comportamiento social dentro de la institución. En el análisis de la teoría, se muestran evidencias de que para una enseñanza eficaz en un contexto escolarizado el compromiso debe estar dirigido a que los estudiantes tengan todos los estímulos necesarios para reaccionar al nivel y cumplir con los objetivos educativos (Brophy & Good, 1986).

Se observa que para estos profesores ser eficaz, se encuentra relacionado con características positivas de su autoestima, la percepción adecuada que tengan los otros de sus desempeño. Los directivos mantienen una visión poco realista y elaborada en cuanto a los profesores, ya que su caracterización la ofrecen en relación a sus desempeños extra-docentes enfocados únicamente al compromiso y el cumplimiento con las normas.

#### *Participación de los alumnos en el aprendizaje*

Las creencias de los docentes en relación a la participación de los alumnos en el aprendizaje a partir del discurso pronunciado arribó a la categorización orientación al rendimiento académico del estudiante.

Desde esta perspectiva confluyen creencias en relación a la categorización de los estudiantes en cuanto a sus resultados académicos y las estrategias que emplean para su estudio independiente, es así que se muestran las creencias de los docentes en torno al mejor aprovechamiento estudiantil. Las principales verbalizaciones en este sentido giran en torno a “...*utilizo las preguntas dirigidas, para tratar de que lleguen a un análisis lógico*”, se infiere por lo tanto que los docentes consideran que los alumnos alcanzan un nivel mayor de abstracción mediante las preguntas dirigidas como estrategia fundamental para la enseñanza, ello sin alcanzar en ocasiones durante el proceso, el análisis pretendido ya que “*les gusta aprenderse las cosas mecánicas*”, aludiendo los propios docentes que los mecanismos empleados no están potenciando de la mejor manera el aprendizaje de sus alumnos, ni mucho menos las formas de estudio durante el proceso para la asimilación del contenido, que se evidencia son de naturaleza superficial.

Tanto es así que al revisar el trabajo de Campo y Restrepo (2002), destacan los elementos conformadores de las creencia, dichos elementos están dados por un componente cognitivo relacionado con el conocimiento, un componente afectivo relacionado con las emociones y un componente conductual relacionado con la acción.

Se observa la mediatización de los componentes cognitivos, relacionados con el aprendizaje de contenidos que esperan los docentes alcancen sus estudiantes (no se potencian), el componente conductual por su parte ejerce impacto en el resultado esperado (no se alcanzan los resultados esperados). Y los componentes afectivos están mediando en el sentimiento de bienestar, de acuerdo con el logro alcanzado mediante su trabajo (los

docentes no se sienten satisfechos). Ya que *“es muy difícil, porque a estos niños les cuesta trabajo estudiar”*, evidenciándose que los profesores no están alcanzando los resultados esperados en cuanto a sus expectativas (preguntas dirigidas) para lograr los niveles de abstracción de los estudiantes. Surge entonces como hipótesis que no existe correspondencia entre las estrategias empleadas por los profesores y los resultados obtenidos en los estudiantes.

Los docentes deben evaluar de vez en cuando su teoría de acción. Para hacerlo, primero deben explicitar sus teorías profesadas (lo que dicen sobre su enseñanza) y sus teorías al uso (el mundo conductual de la clase) solamente de esta manera podrán incrementar el conocimiento de la enseñanza, de los contextos y de sí mismos como docentes. Una vez hayan explicitado sus actuales teorías en acción, aparece una dificultad, porque deben preparar las estrategias para las nuevas teorías al uso, esto permite ponerlas en práctica y volver a vivir una nueva experiencia cíclica y de un mejor encuentro de la teoría y la práctica (Valverde, 2011).

Se debe valorar por lo tanto, la posibilidad de que los docentes reestructuren su forma de enseñar, que evalúen sus acciones y los resultados que obtienen en aras de potenciar el incremento del análisis tanto de los estudiantes como de los propios docentes.

*“...casi siempre se realiza partiendo de la diferenciación de ejercicios”*. Los docentes utilizan la diferenciación de ejercicios como mecanismo para implicar a los estudiantes en el aprendizaje de forma unívoca en cuanto al rendimiento académico de los mismos. Se emplea esta diferenciación de ejercicios como forma de implicarlos en el aprendizaje y que alcancen mayores niveles de comprensión.

**Tabla 3.3. Juicios manifestados de los docentes en relación a la participación de los alumnos en el aprendizaje**

Datos brutos	Categoría	Código	Pre-análisis	Frecuencia
<i>“...casi siempre se realiza partiendo de la diferenciación de ejercicios”</i>	Orientación al rendimiento académico del estudiante.	ORIENT-REND.ACAD	Los docentes presentan una orientación fundamentalmente al rendimiento del estudiante basado en características conductuales y un análisis sobre sus estrategias de estudio (fundamentalmente la	4
<i>“...utilizo las preguntas dirigidas,</i>				3

<i>para tratar de que lleguen a un análisis lógico</i>			superficial).	
<i>“es muy difícil, porque a estos niños les cuesta trabajo estudiar”</i>				2
<i>“les gusta aprenderse las cosas mecánicas”</i>				2

Mediante el discurso de los docentes se evidencia, que mantienen un control regular en cuanto al ejercicio de la diferenciación de actividades de los estudiantes, caracterizado por una delimitación exigente en cuanto al rendimiento de estos.

**Tabla 3.4. Juicios de los docentes en función de las actividades de diferenciación de ejercicios**

<b>Datos brutos</b>	<b>Categoría</b>	<b>Código</b>	<b>Pre-análisis</b>	<b>Frecuencia</b>
<i>“...les doy diferenciación de ejercicios”</i>	Control regular	CNT-REG	Frecuencia ordenada y control académico sobre los estudiantes; identificación en cuanto a los resultados de los mismos, caracterizado por una delimitación exigente en cuanto al rendimiento de estos.	5
<i>“...siempre acorde al nivel que este el estudiante (1, 2 ó 3)”</i>			Existe necesidad de catalogar a sus estudiantes. (Desde la planificación de la clase los profesores proveen la atención diferenciada, diseñando la misma en correspondencia con el nivel de rendimiento académico del estudiante).	2
<i>“Las tareas varían en dependencia del estudiante”</i>				1

Como se puede analizar en la (tabla 3.4), las citas de los profesores se encuentran encaminadas a la diferenciación de ejercicios en cuanto a la forma en que catalogan el rendimiento de los alumnos. De acuerdo con ello, se identifican creencias en relación a la necesidad de diferenciar a sus estudiantes para ejercer más control sobre sus resultados y la forma en que aprenden, de acuerdo a su nivel académico.

Al contrastar la información obtenida mediante el discurso de los participantes, con los documentos revisados de sus planes de clases, no existe una total correspondencia ya que en los mismos se alcanza a observar que no mantienen un control sobre esta actividad, aunque plantean que se realizan estas diferenciaciones y que son tomadas en cuenta con

rigor. Las actividades independientes se realizan en forma de tablas y se tienen en cuenta el objetivo, la pregunta, posible respuesta, y clave, siempre con carácter evaluativo. Estas opiniones conduce al planteamiento de la hipótesis de que las actividades de diferenciación de ejercicios no son tomados en cuenta para la planificación docente.

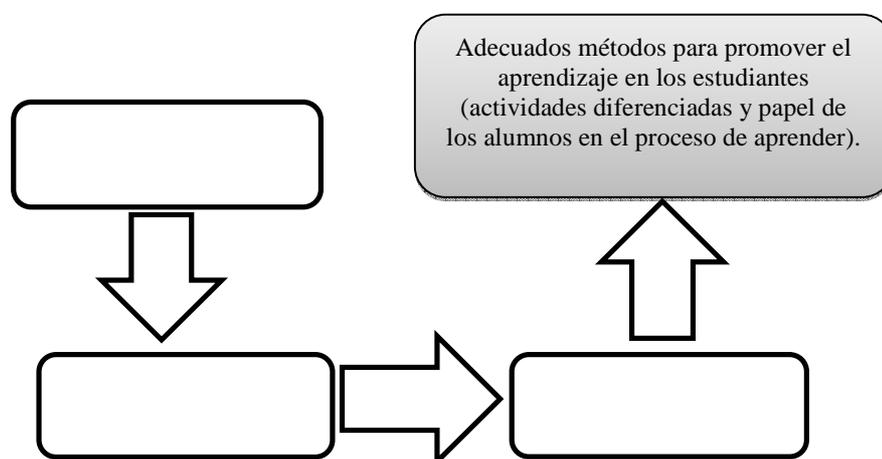
¿Serán tomados en cuenta en el transcurso de las actividades docentes y las orientaciones metodológicas realizadas en el centro, la potenciación de un momento dedicado a la realización de preguntas constantes durante la clase, la promoción de espacios para la participación, la retroalimentación y la aclaración de dudas?

La respuesta a esta interrogante será aportada más adelante en este capítulo contribuyendo al análisis y la interpretación del desempeño de los docentes en las actividades pedagógicas en los salones de clases y las reuniones departamentales como forma para comprender la expresión de las creencias de autoeficacia en el desempeño de los docentes.

Para el profesorado, las actividades diferenciadas no se encuentran bien argumentadas o poco elaboradas en cuanto a su función didáctica ya que en el discurso los mismos no refieren la importancia de estas actividades como forma para el incremento de la eficacia y los aportes personales tanto para los docentes como para los aprendices.

Es importante que los docentes contribuyan mediante estas actividades y que reconozcan la importancia de la diferenciación de ejercicios para el impulso del desarrollo intelectual y la construcción de conocimientos en el proceso de enseñar y aprender.

Sintetizando se ofrecen a continuación en la figura 3.1 los principales elementos que constituyen las creencias de los docentes en su desempeño y donde involucran a los estudiantes con el proceso.



**Figura 3.1. Elementos constitutivos de las creencias de los docentes en su desempeño para el logro del aprendizaje en los estudiantes**

En la figura anterior se evidencia la importancia de la percepción positiva de sí mismo reflejadas en las características personales positivas y su influencia en la autoestima. Si el docente posee estas características, probablemente tenga eficacia en su desempeño para las actividades didácticas, conduciendo a la implementación de métodos que promueven el aprendizaje de los estudiantes, conteniendo la diferenciación de ejercicios y el papel activo de los estudiantes.

*Planificación de la clase*

La planificación de la enseñanza es una de las dimensiones de la autoeficacia docente según Prieto (2005) que median en la percepción de preparación de los profesores a la hora de planificar las clases y evaluar tanto el aprendizaje de los alumnos como su propia enseñanza.

La planificación de la clase es fundamental para el logro de los objetivos de aprendizaje, la organización y jerarquización del contenido que se va a impartir, involucrando el conjunto de acciones y decisiones durante la jornada diaria en los salones de clases (Leal, 2009).

En cuanto al discurso pronunciado por cada uno de los participantes, se arribó a la categorización de ajustes de las clases centradas en el objetivo y la evaluación. Resultando creencias de los profesores en cuanto a centrar las clases en función de los objetivos “...*el objetivo es lo principal que debe tener una clase*”, de acuerdo con ello, se observa que la principal función que debe tenerse en cuenta para el desarrollo y planificación de las actividades deben ser guiadas por los objetivos.

De acuerdo con ello los docentes ponen énfasis en las evaluaciones sistemáticas, ya sean orales o escritas, tanto así como la revisión de las libretas y las actividades prácticas, considerado como lo fundamental de las clases y como forma para garantizar el avance de los estudiantes en cuanto al contenido que se estará impartiendo. Todo ello está mediando en la percepción que presentan los profesores como forma para alcanzar la calidad en las clases.

Se deslindan creencias en relación al dominio que presentan los profesores en cuanto a los contenidos que se hacen conocer *“Tengo total dominio de las clases que imparto”*, demostrándose una vez más la percepción positiva de los docentes. Estas ideas permiten inferir que las características positivas y la alta autoestima están mediando en las creencias para la eficacia en la planificación de las clases de estos profesores, así como para el trabajo evaluativo, diferenciado y riguroso en relación a los estudiantes.

Según el criterio de los profesores todas estas actividades que pretenden enriquecer el accionar y el aprender de los estudiantes se ven favorecidas *“...en las pruebas finales, se nota como el estudiante ha evolucionado durante todo el curso, y su nivel de análisis”*. Infiriéndose que la actividad de los docentes y su control constante otorgan frutos en el proceso de enseñanza-aprendizaje al final del curso, demostrándose en los resultados que alcanzan los alumnos en las actividades evaluativas. Ver tabla 3.5.

**Tabla 3.5 Creencias de los docentes en cuanto a la planificación de la enseñanza**

Datos brutos	Categoría	Código	Pre-análisis	Frecuencia
<i>“...el objetivo es lo principal que debe tener una clase”</i>	Ajustes de las clases centradas en el objetivo y la evaluación	OBJ-EV	La calidad de las clases está basada fundamentalmente en el cumplimiento de los objetivos.	6
<i>“...donde más énfasis hago es en la parte de las evaluaciones sistemáticas”</i>			Las acciones de preparación están orientadas en función de los conocimientos previos de los docentes.	1
<i>“Tengo total dominio de las clases que imparto”</i>			Los docentes tienen un control riguroso sobre el avance y el conocimiento de los estudiantes.	1
<i>“...lo que yo más utilizo son las evaluaciones orales”</i>			Exigencia personal y sobredimensión en cuanto al archivo académico y progreso de los alumnos.	
<i>“...basándonos en las evaluaciones escritas”</i>				
<i>“Las revisiones de libretas”</i>				
<i>“Me gusta mucho las actividades prácticas, que es lo principal”</i>				
<i>“...en las pruebas finales, se nota como el estudiante ha evolucionado durante todo el curso, y su nivel de análisis”</i>				

La autoeficacia que perciben los docentes en sus actividades se ve enriquecida por las percepciones positivas adecuadas para el desempeño de estas actividades académicas, contribuyendo al desarrollo de la autoeficacia personal.

Desde el criterio de los directivos se confirma que los profesores mantienen un vínculo entre los objetivos propuestos y el desarrollo de la clase, incluyendo además la metodología empleada y el tratamiento de las materias, estas ideas han sido contrastadas ya que *“se realizaron visitas técnicas a las clases por parte del Jefe de Departamento, Metodóloga Provincial de la E.T.P obteniendo resultados satisfactorios en todos los controles efectuados”*. Estos discursos mantienen una relación entre el criterio aportado por los docentes y el criterio de los directivos, siendo caracterizado el proceso de planificar clases y su orientación como asertivos.

Estos planteamiento demuestran que existe preparación didáctica, coherente, organizada en correspondencia con lo que plantea el currículo, sin embargo no siempre la definición de objetivos garantiza la calidad de la clase, ya que como plantea Fariñas (2004), la clase debe fluir como un proceso espontáneo y natural, trascendiendo cualquier objetivo. Debe existir en la clase la posibilidad de reestructurar el objetivo sin estar pegado a los mismos.

No obstante el discurso deja entrever que existen dificultades en cuanto al tratamiento que se les otorga a los estudiantes, de la misma forma que existen dificultades en cuanto a la planificación docente *“se comprobó que se debe continuar trabajando en el trabajo independiente diferenciado para que los niveles de asimilación por parte de los educandos logren tener un aprendizaje que sea suficiente, variado y diferenciado”*; *“debe continuar superándose en la planificación de estas clases ya que su estructura es diferente”*. Las citas anteriores conducen al planteamiento de dos hipótesis en este sentido y es que existen problemáticas relacionadas con la planificación de las clases. Existen dificultades en el tratamiento diferenciado y variado a los estudiantes durante las clases.

#### *Preparación de las clases*

En relación a la preparación de las clases como dimensión tomada en cuenta por Prieto (2005) en la Escala de Autoeficacia Docente, se arribó a la categorización de la colaboración, donde emergen creencias de los profesores en relación a la necesidad del criterio de compañeros expertos para el desempeño pedagógico de las clases así como la

necesidad de compartir el esfuerzo y el logro alcanzado con los compañeros. Estas creencias se evidencian a través del discurso pronunciado por los mismos, donde se identifican verbalizaciones en relación a *“Sobre todo la colaboración con otros”* *“...Trato de buscar ayuda, con mis compañeros de más experiencia”*.

Tanto es así que para los docentes la opinión de sus colegas, es muy importante, así como el aporte y las ideas que estos le puedan dar para su formación personal, se infiere que la percepción positiva de los otros en cuanto al desempeño docente de los profesores está mediatizando las creencias de autoeficacia de estos.

La colaboración entre los docentes es un aspecto fundamental para que se dejen sentir los efectos positivos de las creencias de eficacia colectiva; esta influye en la calidad de su trabajo, en los procesos de toma de decisiones en los que participan los profesores del centro (Prieto, 2005).

Mediante la verbalización *“...no necesito para el contenido prepararme”*, se infiere que los profesores presentan creencias en cuanto al completo dominio de los contenidos que van a impartir. Siendo manifestación de su percepción de autoeficacia personal en cuanto a su preparación personal para la función didáctica.

#### *Tiempo empleado para la planificación de las clases*

En relación al tiempo que dedican los docentes para la planificación de las clases, como indicador para conocer la preparación que tengan del contenido, se arribó a la categorización inconstancia temporal según el criterio de los profesores y comparación con el colectivo desde la perspectiva de los directivos, partiendo de aquí se evidencia nuevamente la gran necesidad de poseer la aprobación positiva de sus compañeros de trabajo, así como la comparación con los mismos, evidenciándose en la verbalización *“...no dedico mucho tiempo, como otros profesores porque gracias a Dios me sé el contenido”*. Se identifican además creencias en relación a la sabiduría en cuanto al contenido.

*“...yo trato de adelantar aquí las cosas, porque nunca me gusta llevarme trabajo para mi casa”*, se infiere que el tiempo que dedican los docentes a su preparación es en el marco de la jornada laboral, ¿será suficiente en función de las disímiles tareas en las que se involucra un profesor de este tipo de enseñanza?, ¿basta con ese tiempo para encontrar soluciones

creativas a las necesidades de su alumnos?, estas interrogantes y muchas otras nos sitúan ante el dilema de cómo percibe este profesor su preparación y cómo llevar a cabo una preparación docente mucho más cercana al contexto de referencia. Ver tabla 3.6

**Tabla 3.6 Juicios de los docentes en cuanto a las creencias del tiempo necesario para la planificación y preparación de la enseñanza**

Datos brutos	Categoría	Código	Pre-análisis	Frecuencia
<i>“...no dedico mucho tiempo, como otros profesores porque gracias a Dios me sé el contenido”</i>	Inconstancia temporal y comparación con el colectivo	INC.TEMP-COMPARAC	Debilidad ocupacional con respecto a las obligaciones docentes; las responsabilidades se encuentran afectadas debido a factores tales como: obligación, creencias de sabiduría personal, debilidad en cuanto al tiempo necesario para la planificación.	2
<i>“eso tenemos que hacerlo, hay que hacerlo”</i>				2
<i>“No es el tiempo suficiente que debería tener, pero es el que hay que utilizar en esas 8 horas de trabajo”</i>				3
<i>“...yo trato de adelantar aquí las cosas, porque nunca me gusta llevarme trabajo para mi casa”</i>				1

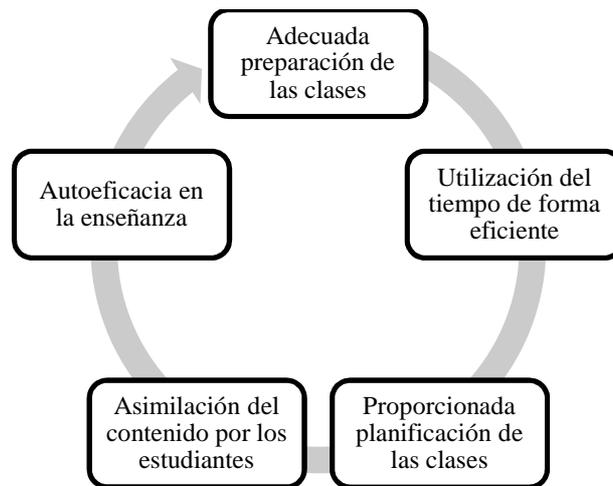
Los docentes ofrecen visiones estereotipadas y poco elaboradas en cuanto al tiempo empleado para la planificación de la enseñanza, porque lo ven como obligatorio, como una exigencia que demanda la tarea, mientras que algunos consideran que las ocho horas de trabajo no le son suficientes para la planificación y preparación, otros consideran que no necesitan realizar esta preparación porque tienen ya adquiridos todos los conocimientos. Según la literatura los profesores con mayor autoeficacia dedican tiempo suficiente a la planificación de las clases (Prieto, 2005). Emplear adecuadamente el tiempo que se dedica para aprender lo que se quiere enseñar, es fundamental porque “La necesidad de organizar las ideas propias para expresarlas de modo inteligible para otros, ser conscientes del valor del tiempo y aprender estrategias de organización y habilidades sociales

son, probablemente, los beneficios fundamentales que reporta ser tutor” (Walberg & Paik, 2005, p. 23).

Las creencias de los docentes en este sentido, tal y como se demuestran en la (tabla 3.6) se ven afectadas por la debilidad ocupacional con respecto a las obligaciones docentes, las responsabilidades en cuanto a la actividad docente se encuentran afectadas debido a factores tales como: obligación, creencias de sabiduría personal y debilidad en cuanto al tiempo necesario para la planificación.

Retomando las investigaciones de las tesis doctorales de (Chacón, 2006; Drinot, 2012; Prieto (2005); Sanzana, 2013; Valverde, 2011) y tomando en cuenta los resultados, la preparación de las clases, la mejora periódica de los contenidos y la formación continuada son muy importantes para los profesores con alta percepción de eficacia (S. Rodríguez et al., 2009).

De acuerdo con ello es importante destacar que:



**Figura 3.2 Ciclo continuo de la autoeficacia en la enseñanza en relación a la preparación y planificación docente y posteriores resultados en los estudiantes**

En la figura anterior se intenta ofrecer una visión en ciclos sobre el continuo de la autoeficacia en la enseñanza. El ciclo parte de la adecuada preparación de las clases, esta adecuación contiene la utilización del tiempo de forma eficiente, conduciendo a la proporción en la planificación de las clases. Todos estos elementos conducen a la asimilación del contenido por los estudiantes, y estos elementos antes mencionados probablemente garantizan la eficacia en la enseñanza.

En los profesores estudiados se manifiestan adecuadas percepciones de eficacia en relación a la forma en que planifican sus clases, centradas estas en el objetivo como forma fundamental para garantizar la calidad, aún así cuando consideren que como forma de preparación personal no necesitan estudiar el contenido, ni empleen el tiempo disponible de manera adecuada. Como consecuencia se espera que los docentes con altos niveles de eficacia en su preparación docente y su planificación de las clases, empleen en las mismas las adecuadas estrategias y medios para la potenciación del aprendizaje en los estudiantes, a través del empleo de estrategias de enseñanza, por lo que se arriba a la hipótesis de que los profesores en sus clases emplean adecuadas estrategias de enseñanza.

#### *Clima de confianza en el espacio áulico*

*“...siempre y cuando haya la distancia de que tú eres el alumno y yo soy profesor”; “se sienten mal cuando les llamas la atención”; “se hace muy complejo a veces por las cuestiones de disciplina”; “...no me gusta ese grupo”; “...es imposible crear un clima de confianza en el aula”.*

La confianza y la adecuación entre las relaciones alumno-profesor, es un proceso que cada vez se hace más complejo. La situación es cada vez más incontrolable dentro de los espacios áulicos.

Las citas de los profesores objeto de estudio arribaron a la categorización atribuciones negativas debido a la configuración de creencias de estos en relación a la imposibilidad de crear un clima positivo en el espacio áulico, así como reflexiones negativas en cuanto al comportamiento desafiante de los estudiantes y dificultades en cuanto a la identificación de sus necesidades y el manejo de las deficiencias comportamentales de los alumnos, así como la capacidad para comprender las actitudes de estos.

Los estudios plantean que la autoeficacia docente no sólo se relaciona con el rendimiento de los alumnos sino también con la motivación que los docentes manifiestan en el aula y con las expectativas que tienen sobre sus estudiantes (Bamburg, 2004).

Los profesores no creen poder controlar la situación manifestada en los espacios de clase, porque o bien los alumnos son muy indisciplinados, o es necesario establecer distancia entre estas relaciones, porque esto puede conllevar a malentendidos entre ambos.

Bandura (1997) en las dimensiones de la Escala de Autoeficacia Docente considera a la autoeficacia disciplinaria y la creación de un clima positivo en el aula, como ámbitos de autoeficacia docente que han de poner en juego los profesores en su trabajo cotidiano. Este ámbito de autoeficacia docente se relaciona positivamente con el rendimiento de los alumnos, con la motivación, con el desarrollo de técnicas instructivas innovadoras y con el establecimiento de un clima positivo dentro del aula (Hoy & Woolfolk, 1990).

Según estos planteamientos la autoeficacia de los profesores conlleva a un clima positivo dentro del aula, y al realizar una mirada sobre la verdadera situación de este espacio hay evidencias de que las creencias de los profesores se encuentran posicionadas en la incapacidad para controlar a los estudiantes ya que no se sienten bien cuando están con el grupo, y es imposible crear un clima de confianza, manifestándose bajos o medios niveles de autoeficacia en este sentido.

La situación de no poder controlar la disciplina dentro del aula, así como la posibilidad de crear confianza en los espacios compartidos con los alumnos, está creando baja motivación y desilusión con el trabajo, percibiéndose como más evidentes entre los profesores que no se consideran eficaces para motivar al alumno, para mejorar la propia actividad docente y para controlar el aula (S. Rodríguez et al., 2009). Ver tabla en (anexo 10).

#### *Eficacia personal y su reflejo en las actividades extra-docentes*

En las entrevistas a los informantes claves se arribó a la categorización participación activa en eventos, *“Mantuvo actualizado el diagnóstico de los estudiantes lo que le permitió determinar cada una de las particularidades de sus alumnos en cada grupo”*.

Esta verbalización nos ofrece información de que los docentes mantienen preocupación sobre aquellas actividades que son controladas por los directivos, ya que las mismas son solicitadas por la dirección de la institución. Asimismo, *“Participó en eventos científicos tales como: Encuentro de monitores, Sociedad Científica, Festival de la clase, Evento de pedagogía a nivel de base, taller martiano, obteniendo resultados a este nivel en pedagogía 2016”*

Se evidencia por lo tanto el seguimiento que posee la dirección de la institución con respecto al desempeño de los profesores en las actividades extra-docentes, evidenciándose

desde este nivel de análisis que los docentes se mantienen activos ante eventos científicos y de otras categorías.

En la (tabla 3.7) se evidencia la percepción manifestada por los directivos en cuanto a la participación de estos en las diferentes actividades durante el año, donde se evidencian la existencia de divergencias en cuanto a los criterios, ya que los docentes cumplen e incumplen con ellas, que puede estar haciendo referencia a un indicador de no identificación con este tipo de actividades, o como no se les hace un reconocimiento por esta actividad no sienten la necesidad o la obligación de cumplir con ellas así como la necesidad de reforzar la importancia de la correcta valoración de los proyectos. Las principales verbalizaciones se identifican en la tabla que aparece a continuación.

**Tabla 3.7 Percepción de los directivos en cuanto a la participación en actividades convocadas por el centro**

Datos brutos	Categoría	Código
<p>-“Contribuyeron satisfactoriamente con el pago de la cuota sindical y de la MTT en el tiempo establecido”</p> <p>-“ Ha presentado atrasos en la documentación que responda a dichas funciones como guía del grupo al incumplir con la entrega de la misma a la psicopedagoga del centro en algunas cuestiones (Estrategia de Intervención)”</p>	Cumplimiento divergente en las actividades.	CUMPL-DIVERG.ACTD

Desde esta perspectiva y siguiendo el criterio de los informantes claves en función de la preparación para el desarrollo del trabajo, se llegó a la categorización del núcleo de sentido preparación profesional adaptada al trabajo. Asimismo los directivos consideran que “la aplicación de la lengua materna es buena” *Su preparación para aplicar correctamente el sistema de evaluación del escolar fue correcta* “debe de continuar superándose en los contenidos que imparte y a su vez tiene que mantener un estrecho vínculo en la superación con el Instituto de Provincial de Estudios Laborales cursando para aumentar el nivel de conocimientos en cuanto a las asignaturas que imparte”.

Los directivos desde su sentir ven que la adaptación al trabajo de estos profesores son adecuadas, aunque existen criterios de la necesidad de continuar superándose, no cumplen con los criterios para la función que realizan ya que deben de caracterizarse por un principio de responsabilidad social y participación profesional en cualquier espacio que

desempeñen, estas ideas nos llevan a la necesidad de realizar una mirada hacia la integración docente desde las dimensiones personales, las relaciones y la comunicación.

Así fue que se decidió realizar una mirada hacia las características personales asociadas a la ética pedagógica y profesional, por su fuerte vínculo con las características que deben poseer los docentes en sus actividades cotidianas en la institución educativa y como principales responsables de lo que aprenden los estudiantes en este espacio. Desde esta perspectiva se arribó a la categorización equilibrio personal y estabilidad profesional.

Las miradas de los directivos en este sentido giran en torno a *“es ejemplo por su forma de actuar hacia sus educandos manteniendo una buena presencia personal en correspondencia con sus funciones”*; *“debe perfeccionar el vocabulario a la hora de interactuar con los educandos, ya que ha mostrado un equilibrio emocional en ocasiones un tanto fuerte para el nivel de nuestra enseñanza”*; *“es muy responsable en la entrega de la información”*; *“se relaciona muy bien con todos los profesores del departamento y de la escuela en general”*; *“Es una persona muy receptiva, cuando se le llama la atención o recomienda alguna acción”*.

Las citas antes expuestas, ofrecen una mirada sobre el equilibrio que debe existir entre las características personales y las profesionales, como estrategia esencial para obtener mejores resultados en las relaciones interpersonales, en la comunicación, el trabajo en equipo, así como ser ejemplo para los estudiantes.

Realizando un análisis más detallado de la demanda solicitada por la institución en cuanto a los resultados obtenidos por estos docentes, se parte para ello del análisis del discurso de los mismos en cuanto a las recomendaciones realizadas a su labor educativa, para ello tomaremos en cuenta las principales verbalizaciones.

**Tabla 3.8 Percepción de los directivos en cuanto a los principales contenidos que deben garantizar la calidad en la institución**

Datos brutos	Categoría	Código
-“Alcanzar resultados de promoción superiores al 98.0% en cada una de las asignaturas que imparte de acuerdo a los indicadores de eficiencia del centro”	Promoción educativa.	PROMOC-EDUCAT
-“Fortalecer las acciones a ejecutar con los educandos encaminados a		

*lograr mejores resultados en la promoción según las asignaturas que imparte”*

*-“ En el trabajo con el grupo se le recomienda ser más sistemática en el trabajo a diario que se debe de llevar con estas funciones pues tiene que resolver mediante diferentes acciones los problemas disciplina, asistencia y puntualidad de los alumnos”*

*-“ debe seguir superándose en los contenidos a impartir pues la profesora es reorientada”*

Como se ha podido observar en la matriz de datos de la (tabla 3.8), existe un fuerte vínculo entre las creencias de los directivos en relación a las actividades docente-educativa que deben desempeñar los profesores para alcanzar los resultados esperados por la institución, de aquí el lema que guía la demanda del propio contexto estudiado, “Todo por la promoción de educación”.

En las verbalizaciones se muestra el gran interés y el peso que le otorgan los directivos a los resultados de promoción, entre las demandas de la misma es que deben mantenerse por encima de un 98% en todas las asignaturas como indicador para alcanzar la eficiencia acordada como calidad en este centro educativo. Se considera importante el control que debe ejecutar el docente como asistencia y puntualidad de los estudiantes, disciplina, para que cuenten con una excelente valoración de la dirección y el cumplimiento de los indicadores de calidad de esta institución.

Sintetizando los resultados obtenidos hasta el momento, desde la perspectiva de la dirección de la institución objeto de estudio: los profesores son eficaces en la medida que cumplen con los resultados de promoción, los cuales deben superar el 98% de calidad, para el alcance de estos resultados, los profesores deben cumplir con una serie de actividades extra-docentes, que les permite enmarcarse como destacados. Cuando se realizan las evaluaciones de los mismos en sus clases, los directivos y demás agentes encargados de evaluar se sitúan fundamentalmente en características tales como disciplina, asistencia y puntualidad de los alumnos. Obviando o prestando menos importancia a actividades diferenciadas, forma de impartir el contenido, tiempo dedicado a la planificación y la preparación personal.

Como generalidad los docentes presentan alta autoestima y características personales positivas, consideran ser eficaces en sus actividades curriculares, no necesitan prepararse en

el contenido ya que lo dominan. Esto como consecuencia de su autoestima alta, que según la teoría desempeña un importante papel, ya que los niveles de eficacia serán mayores en aquellos profesores con elevada autoestima. La misma media en sus metas, actividades y creencias de eficacia. Quedando claro mediante la afirmación de Branden (1988) donde la autoestima es un sentimiento de capacidad y de valor personal.

Por lo tanto los profesores que mantienen una alta autoestima, y características personales positivas poseen creencias de autoeficacia en cuanto a sus capacidades. No obstante, según los análisis realizados, no existe concordancia entre estas características positivas y esta alta autoestima con la eficacia para la planificación de las clases, la preparación, el tiempo que se emplea para estas actividades, así como la capacidad para generar y mantener un clima positivo dentro del espacio áulico. Tampoco existe una correspondencia entre el trabajo diferenciado con los estudiantes y su aplicación o distinción de estas actividades en los planes de clases.

En síntesis, los análisis realizados del discurso de los docentes, los directivos y la revisión de los planes de clases dejan entrever que los docentes con alta autoestima sostienen pocas razones intrínsecas para implicarse en la enseñanza, tampoco se evidencian altos niveles de autoeficacia para las actividades docentes, siendo sentidas estas percepciones, por los directivos de la institución, aunque los docentes presentan eficacia en cuanto a la participación extra-docente.

### **3.2 Expresión de las creencias de autoeficacia en el desempeño de los profesores del I.P “Armando de la Rosa Ruíz”**

Para dar respuesta al segundo objetivo que guía la presente investigación, con la pretensión de comprender la expresión que tienen las creencias de autoeficacia en el desempeño docente de los profesores del I.P “Armando de la Rosa Ruíz”, se utilizó la observación a clases. Se determinaron los diferentes momentos de las mismas, también la observación a las actividades metodológicas de estos docentes, dirigidas por el jefe de departamento y las observaciones registradas en los modelos de control a clases. El análisis de contenido y la integración de la información obtenida se realizaron por el método de triangulación de la información (incluyendo los aspectos de saturación y consulta de los resultados a informantes y co-investigadores).

### *Participación de los alumnos en el aprendizaje*

Según las observaciones realizadas a las clases se corrobora la emergencia de la categorización de orientación al rendimiento académico del estudiante, la misma se evidencia cuando los docentes emplean el método evaluativo y directo hacia los aprendices ya que estos demuestran evidencias de baja motivación, involucrándose de forma pasiva en las actividades de la clase, no quieren participar, dada esta situación el profesor no cuenta con estrategias y medios de enseñanza para motivar a los estudiantes con la clase y que exista asimilación del contenido. Si los docentes favorecieran la participación en clase a través de preguntas, opiniones, propuestas ayudarían a favorecer esta implicación deseable en los alumnos.

**Tabla 3.9 Manifestación de las creencias de autoeficacia de los docentes en las actividades de enseñanza**

<b>Datos brutos</b>	<b>Categoría</b>	<b>Código</b>	<b>Pre-análisis</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- preguntas dirigidas</li><li>- comentar una frase</li><li>- preguntas evaluativas a estudiantes que tienen pocas evaluaciones</li><li>- los estudiantes no quieren participar en la clase.</li><li>- los estudiantes tienen la cabeza baja, mientras el profesor imparte la clase.</li></ul>	Orientación al rendimiento académico del estudiante.	ORIENT-REND.ACAD	<p>Los docentes están obligados a emplear el método evaluativo y directo hacia los estudiantes ya que estos no se sienten interesados con la clase y no quieren participar, por lo que el docente no sabe si existe asimilación del contenido.</p> <p>Los docentes no ofrecen oportunidades para la reflexión y el cuestionamiento de los aprendices.</p> <p>No se activa la recuperación de conocimientos previos.</p>

Sin embargo durante la observación a las actividades de preparaciones metodológicas de los docentes, se evidencia que existe direccionalidad entre participación y evaluación, ya que el jefe de departamento resalta la participación en cuanto a los estudiantes, siendo eminentemente académica y actividades que posteriormente son evaluadas, resaltando nuevamente el indicador evaluación y su relación directa con las actividades docentes.

Como respuesta a la interrogante formulada en el epígrafe anterior: ¿Serán tomados en cuenta en el transcurso de las actividades docentes y las orientaciones metodológicas realizadas en el centro, la potenciación de un momento dedicado a la realización de

preguntas constantes durante la clase, la promoción de espacios para la participación, la retroalimentación y la aclaración de dudas?.

La respuesta es no ya que los docentes no están ofreciendo oportunidades para la reflexión y el cuestionamiento de los aprendices, no se activa la recuperación de conocimientos previos, ya que no ofrecen espacios de tiempo entre preguntas para que los mismos activen los procesos de recuperación de contenidos y puedan asimilar lo que están enseñándoles. Los profesores no motivan a los alumnos con el proceso de aprendizaje, y estos últimos están ejerciendo un papel pasivo. Aunque se considere la importancia de la evaluación como mecanismo para comprobar la asimilación de los contenidos a través del proceso de enseñanza.

#### *Clima de confianza en el espacio áulico*

Mediante las observaciones a clases se puede observar que los estudiantes hablan a la vez sobre temas irrelevantes o ajenos a la clase, se ríen entre ellos; no prestan atención al profesor. Ello nos indica la falta de motivación, interés, sobre los temas que se están abordando en la clase.

Los docentes por su parte desde su papel y como respuesta a las actitudes manifestadas por los estudiantes, no les interesa lo que pase en el aula, solo desean terminar la clase; los docentes no imponen respeto en el aula; no se interesan por las preocupaciones, problemas o necesidades de los estudiantes. Indicando que estos no controlan la disciplina, no promueven el respeto y el análisis en cuanto a los contenidos que se abordan durante la clase. Existe un desplazamiento categorial conduciendo a la relación inadecuada estudiante-profesor (REL-INAD), e incorporar la creencia de los docentes encontrada mediante las entrevistas a los mismos, en relación a las atribuciones negativas hacia los alumnos (ATR-NEG). Esta idea nos conduce a la configuración de la meta-categoría relaciones no adecuadas sobre la base de las atribuciones negativas profesor-estudiante.

La literatura plantea que las creencias de autoeficacia que los profesores perciben en relación a sus capacidades para facilitar el aprendizaje de los estudiantes constituyen una fuente fundamental de información que permite interpretar las acciones del docente en el aula (Chacón, 2006).

De acuerdo con estas ideas se infiere que las relaciones entre ambos agentes dentro del contexto áulico no están siendo las más adecuadas, tanto por el comportamiento de los estudiantes, como por la respuesta de los docentes. En esta medida los profesores no perciben la relación de sus capacidades para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, ni para ejercer influencia positiva sobre estos.

Para la realización y el control de las actividades dentro del espacio áulico, el docente debe poseer una serie de herramientas que guíen su desempeño, estas son las estrategias de enseñanza empleadas, para mantener el control ya sea sobre la clase, la atención, disciplina y el contenido de los estudiantes.

### *Estrategias de enseñanza*

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje son instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes (Pimienta, 2012).

Asimismo las estrategias de enseñanza deben ser diseñadas de tal manera que estimulen a los estudiantes a observar, analizar, opinar, formular hipótesis y descubrir el conocimiento por sí mismos. Es importante también y tarea del maestro lograr que los alumnos sean autónomos, que se hagan responsables de su propio aprendizaje, que no se limiten sólo a escuchar lo que el maestro dice y después lo repita, no se debe limitar solamente a generar más que el aprendizaje memorístico. Son cuestiones que enmarcan características de la importancia de utilizar estrategias diversas, siempre encaminadas a lograr un aprendizaje significativo.

De acuerdo con ello, durante las observaciones realizadas a las orientaciones metodológicas de estos docentes, la orientación o fundamentación de las estrategias de enseñanza no se toman en cuenta, esto conduce a la categorización no orientación de estrategias de enseñanza (NO.ORIENT-ESTRAT.ENSEÑ) evidenciándose que el trabajo docente es cuestión personal, no existe una unidad orientadora o capacitada para ofrecer recomendaciones en este sentido. Ver tabla en anexo 14.

Al contrastar la información con la aportada por las observaciones realizadas por los directivos a las clases, se toma como indicador para la observación la selección adecuada

de métodos y procedimientos, lo que conduce a la categorización del núcleo de sentido inadecuación en estrategias de enseñanza (INAD-ESTR.ENSEÑ). Se constata que se dirige el proceso de aprendizaje al nivel reproductivo, por lo que el proceso de aprendizaje de los estudiantes es guiado por los docentes de forma mecánica y reproductiva, sin promover la reflexión en los alumnos.

La comprobación del mal manejo estratégico, se pudo comprobar mediante las observaciones a diferentes clases, arribando a la categorización bajo nivel de enseñanza a través de estrategias (ENSEÑ.ESTR-BAJ-NIV), son empleadas fundamentalmente el subrayado, palabras claves en la pizarra, flechas y los diagramas. Los docentes no identifican las estrategias adecuadas para impartir la clase, solo se enfocan en estrategias tales como: la ilustración y el empleo de estructuras textuales, para influir en su comprensión y recuerdo, como principal método para el aprendizaje de los estudiantes. No se sienten comprometidos con el aprendizaje, no tienen en cuenta los conocimientos previos de los aprendices para establecer el empleo de puentes cognitivos, entre lo que ya conocen con el contenido nuevo por conocer. No generan conflictos cognitivos que provoquen o que lleven a la reflexión por parte de los estudiantes, por lo que se conduce al planteamiento de la siguiente hipótesis el empleo de inadecuadas estrategias de enseñanza puede deberse a la preparación de los docentes para sus clases.

Para la comprensión del empleo de las estrategias fue realizado un análisis de las mismas durante los diferentes momentos de la clase, tomando como referencia la forma organizativa del proceso pedagógico, con la visión del profesor como facilitador del proceso de enseñanza para lograr aprendizaje consciente. Para la mejor comprensión en este sentido ver tabla en el anexo 13.

En el momento de la clase caracterizado como introductorio fue valorado el proceso de enseñanza-aprendizaje como indicador para conocer la forma en que se realiza este proceso en la fase inicial, arrojando a la categorización que conduce el sentido al nulo empleo de estrategias de activación de conocimientos (NO.ESTR-ACT.CONOC), ya que no existe una re-memorización de los objetivos y contenidos propuestos de la clase anterior. Se evidencia poco intercambio con los alumnos, poco o nulo diálogo para evaluar el proceso

de los métodos, procedimientos así como medios de aprendizaje empleados en la clase anterior.

En el momento de la clase caracterizado como desarrollo, fue considerado como indicador la evaluación del autoaprendizaje de los estudiantes, arrojando a la categorización de sentido nulo empleo de estrategias de enlace entre información (NO.ESTR-ENLAC.INF), ya que se condiciona el protagonismo de los alumnos a través de evaluaciones dirigidas a estos, no potenciando conclusiones parciales, ni estableciendo nexos con el nuevo contenido a impartir en la presente clase.

En un segundo momento de la clase caracterizado por orientación del nuevo contenido, se arrojó a la categorización que orientan el sentido al nulo empleo de estrategias generadoras de expectativas (NO.ESTR-GENER.EXP) ya que se evidencia poca estimulación o establecimiento de estrategias para facilitarle al estudiante el estudio del nuevo contenido que se impartirá en la clase ya sea a través de guías de bases orientadoras o bibliografía disponible para el mismo. No ayudan a que los estudiantes se formulen expectativas, sentidos, sobre el nuevo contenido que deberán asimilar y no existe empleo de estrategias para orientar la atención de los estudiantes.

En un tercer momento caracterizado por ser una etapa donde se ofrecen las conclusiones, fue tomado en cuenta el indicador conclusiones teóricas del proceso, arribando a la categorización del núcleo de sentido débil empleo de estrategias de organización de información (NO.ESTR-ORG.INF) ya que los docentes son conocedores de la importancia de dar finalización a la clase a través de métodos que obliguen a los estudiantes a reflexionar sobre lo abordado, de la misma forma no es frecuente el establecimiento de nexos entre contenidos o asignaturas y no se brindan en esta etapa de la clase explicaciones sobre la forma en que los estudiantes deben realizar el autoaprendizaje del nuevo contenido. Es evidente que existe un intercambio con los estudiantes al finalizar la clase, de maneras muy diversas, ya sea a través de preguntas dirigidas, de evaluaciones, o conclusiones por parte de algunos estudiantes, solo que existe poco vínculo de estos con los profesores sobre las dudas que resultaron de la clase, lo que es evidente que el docente tendrá dificultades para satisfacer las necesidades que se pudieran detectar en la clase, corroborando una vez más la interrogante formulada durante el proceso.

Como se ha podido apreciar han sido varias las categorizaciones en relación con el empleo de las estrategias de enseñanza. Las mismas posibilitan una mayor interpretación de la realidad existente en cuanto a la forma de implementarlas y considerarlas para el trabajo didáctico, la agrupación de sus códigos (ESTRAT.ENSEÑ-INAD-NO.ORIENT & ACT.CONOC-ENLAC.INF-GENER.EXP-ORG.INF) permiten la interpretación de la información a un nivel más concreto, sosteniendo que las estrategias de enseñanza son inadecuadas y no orientadas, entre ellas se encuentran las estrategias de activación de conocimientos, de enlace de información, generadora de expectativas y de organización de la información. Quedando conformada la idea de que los docentes estudiados presentan niveles menores de autoeficacia en cuanto al empleo de las estrategias de enseñanza.

Esta idea se corrobora ya que en la revisión de la literatura Valverde (2011), demuestra que es menor la autoeficacia a la hora de emplear otros tipos de estrategias de enseñanza.

El análisis anterior permite rechazar la hipótesis planteada en el epígrafe anterior en cuanto a que los profesores en sus clases emplean adecuadas estrategias de enseñanza.

#### *Medios para la enseñanza*

Para comprender como ocurre esta situación es necesario realizar una mirada sobre los medios, métodos y el alcance de los objetivos que se proponen los docentes como mecanismo didáctico necesario para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes y hacer que asimilen mejor la información.

En cuanto a los medios de enseñanza, en las observaciones a clases, se arribó a la categorización del núcleo de sentido inadecuación entre medios y contenido (MED-INSUF.CON), ya los medios empleados no están acorde con las aspiraciones reales de la clase, una de las situaciones observadas en este sentido fue una clase de Informática, el objetivo que se persigue alcanzar es la creación de contraseñas a la base de datos; para la realización de esta clase se contó únicamente con los medios pizarra y borrador, cuando debería ser necesario el empleo de una computadora, que facilitara la realización de esta actividad. Para mejor comprensión ver tabla en el anexo 12.

En este sentido los medios más empleados por los profesores son pizarra, borrador, cartulina y el plan de clases.

Elementos importantes a considerar en la dinámica de la clase se encuentran las relaciones didácticas legítimas entre objetivo, contenido, métodos, medios, formas de docencia y evaluación (Ortiz & Mariño, 2004).

En cuanto a lo anterior fue considerado como indicador para la observación a las clases el alcance de los objetivos previamente establecidos, permitiendo categorizar incoherencia entre objetivos y medios disponibles (INCOH-OBJ.MED). Encontrando que los docentes plantean bien los objetivos, pero no cuentan con las herramientas para llevarlos a cabo. Para una mejor comprensión ver matriz en el anexo 12.

Algo similar, fue lo observado por los directivos de la institución en cuanto a la utilización de los medios de enseñanza, permitiendo llegar a la categorización insuficiencia en la utilización de medios (INSUF-MED.ENSEÑ), las principales anotaciones en este sentido pueden apreciarse en la matriz de datos en el anexo 15, ello permitió conocer que los medios de enseñanza como instrumento fundamental y necesario para la promoción del aprendizaje de los estudiantes, no es tomado en cuenta en el salón de clases. Al no ser empleados, están dirigiendo el contenido a que se exprese de forma reproductiva.

Los núcleos de sentido que conforman la realidad existente en cuanto a los medios de enseñanza: inadecuación entre medios y contenido (MED-INSUF.CON); insuficiencia en la utilización de medios (INSUF-MED.ENSEÑ) e incoherencia entre objetivos y medios disponibles (INCOH-OBJ.MED), da lugar a la conformación y abstracción del pensamiento a un nivel mayor, conformando la unidad de estos códigos (MED- INSUF- CON- ENSEÑ&INCOH-OBJ), que nos orienta en el sentido de que existen insuficiencias en el empleo de los medios para la enseñanza del contenido e incoherencia para alcanzar los objetivos.

La necesidad de los medios de enseñanza como facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje juegan un papel importante como facilitadores de comunicación, especialmente los que forman parte de la nueva generación de la tecnología educativa, los cuales permiten una mayor interactividad e independencia del alumno con dichas técnicas, tal es el caso de los ordenadores, los equipos de multimedia, el video, la televisión, el correo electrónico. Pero la existencia de tales medios en la clase no garantizan solos la calidad de este proceso, todo depende de que estén en función de hacerlo más activo, o sea, que no entorpezcan el

proceso o que los alumnos se conviertan en receptores pasivos de información (Ortiz & Mariño, 2004).

Tal como se plantea los medios no certifican la calidad del proceso, sino que deben verse como una forma o como un instrumento, para facilitar el proceso de enseñar y la forma en que aprenden de ellos.

#### *Métodos de enseñanza*

Los métodos de enseñanza tienen su valor, no existen métodos activos ni pasivos, le corresponde al profesor determinar cuál es el idóneo, el más útil en cada clase, el que mejor active el proceso, de acuerdo con las particularidades de los alumnos, el grupo, de los objetivos de la clase, de los contenidos a tratar y del contexto escolar. Tan dañino es explotar siempre el mismo método de enseñanza como utilizarlos indiscriminadamente sin una justificación didáctica (Ortiz & Mariño, 2004).

En cuanto a la idea anterior, el empleo constante del mismo método de enseñanza es dañino, aunque sea el profesor quien decide cual emplear de acuerdo a las variables que se identifican. En las observaciones realizadas se puede apreciar que no existe adecuación entre el contenido a tratar, el tipo de clase, ni las particularidades de los estudiantes, ya que el método más frecuente es el expositivo, ello nos conduce a la categorización del núcleo de sentido métodos reproductivos de enseñanza (MET.ENSEÑ-REPRODUCT). Como se puede apreciar en la matriz de datos de la (tabla 3.10), el método no está siendo idóneo, ya que no propician el debate y la polémica en los estudiantes.

**Tabla 3.10 Métodos empleados por los docentes en las actividades didácticas**

<b>Datos brutos</b>	<b>Categoría</b>	<b>Código</b>	<b>Pre-análisis</b>	<b>Frecuencia</b>
expositivo	Métodos reproductivos de enseñanza	MET.ENSEÑ-REPRODUCT	Los profesores utilizan un método eminentemente reproductivo, memorístico, sin hacer énfasis en las opiniones y reflexiones de los estudiantes, sin realizar conexiones entre contenidos. Provocando que el aprendizaje el estudiante lo adquiera de forma simple y mecánica, ya que el propio docente realiza esta actividad de forma puramente reproductiva.	6(clase introductoria)
expositivo				2 (ejercitación del contenido)

### *Participación de los docentes en la clase*

Fue tomado en cuenta este indicador para la observación tomando como referencia el estudio realizado por Valverde (2011) ya que se encontró que el nivel de satisfacción de los profesores guarda relación con la autoeficacia para fomentar participación y crear clima de confianza en el aula. Cuanto más satisfechos se sienten los profesores por haber alcanzado un aprendizaje positivo, mayor es su eficacia personal para fomentar positivamente la participación y confianza en el aula.

Este indicador permitió la categorización que orienta el sentido en cuanto a la preparación inadecuada, ya que demuestran que en sus clases tienen dependencia del plan de clases cuatro profesores, se sienten nerviosos cuatro docentes, inseguro un profesor y seguros dos de estos docentes. Manifestándose como generalidad la manifestación de comportamientos poco eficaces en cuanto al desenvolvimiento durante estas clases. Se infiere que no existe un análisis previo y óptimo en relación con el contenido que se quiere impartir, provocando que el proceso enseñanza-aprendizaje sea eminentemente pasivo tanto por parte del estudiante como del profesor. Para una revisión más detallada ver tabla en el anexo 12.

En las observaciones a las clases realizadas por los directivos ver (tabla 3.11) a continuación, se toma como indicador para la misma el dominio del contenido y las potencialidades educativas, conllevando a la categorización reproductividad y poco dominio del contenido (REPR-POC.DOM-CLAS).

**Tabla 3.11 Dominio del contenido y potencialidades educativas manifestadas por los docentes en clases mediante la percepción de los directivos**

Datos brutos	Categoría	Código	Pre-análisis	Frecuencia
Clases fundamentalmente dictadas	Reproductividad y poco dominio del contenido	REPR-POC.DOM-CONT	Los docentes no potencian el análisis de los contenidos que imparten, ni presentan un mediano dominio de los mismos, ya que las clases son fundamentalmente dictadas.	6
Los contenidos no se relacionan con la práctica laboral			La mayoría de los docentes no utilizan vínculo entre los contenidos impartidos y la práctica que deben desempeñar en las empresas. Sin promover el	6

aprendizaje significativo, donde deben existir conexiones entre contenidos y conocimientos, para la posterior implementación.

Ello refleja una actitud pasiva en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que no promueven la participación e interacción en el aula, así como la capacidad de crear un clima positivo en este espacio. ¿Esta reproductividad y poco dominio del contenido permitirá implicar a los alumnos en el aprendizaje? Probablemente no, ya que la autoeficacia en la docencia se encuentra relacionada con planificar y preparar las clases, fomentar la participación, crear un clima de confianza en el aula, evaluar la propia función docente y el aprendizaje e implicar a los educandos (Valverde, 2011).

Siguiendo la línea de la necesidad de profesores eficaces para la enseñanza, fue tomado como indicador para las observaciones a clases de los directivos, la motivación y orientación en los diferentes momentos del proceso. Permitiendo categorizar el núcleo de sentido poca fundamentación teórica de los contenidos (CONTEN-POC.FUNDAMENTAD), en la matriz de la (tabla 3.12) se presenta a continuación ofrecen una visión más integradora en este sentido.

**Tabla 3.12 Motivación y orientación de los docentes en los diferentes momentos del proceso manifestados en clase desde la percepción de los directivos**

Datos brutos	Categoría	Código	Pre-análisis	Frecuencia
-Poca motivación con respecto a la orientación del tema	Poca fundamentación teórica de los contenidos	CONTEN-POC.FUND	Se evidencia que las clases no son guiadas correctamente, los momentos de la misma no son tomados en cuenta, las conclusiones por su parte, que desempeñan un lugar importante en la misma, al dirigir los principales conocimientos aprendidos en cuanto a los diferentes contenidos, no están siendo tomados en cuenta.	4
-La profesora debe dirigir las conclusiones de la clase			2	
-No realizan conclusiones de la clase.			5	
			Las conclusiones de las clases son fundamentalmente elaboradas por los estudiantes, sin existir un criterio por parte del docente en cuanto a las elaboraciones del análisis de dichas conclusiones.	
			Si los propios docentes, no sienten interés y motivación en cuanto al tema que imparten, mucho menos los	

---

estudiantes van a sentirse motivados. El tema es considerado de poco interés, y los docentes no tienen un completo conocimiento del tema que imparten.

---

Hay evidencias nuevamente de la poca preparación existente en estos profesores para la impartición docente, donde influye su preparación personal.

Está demostrado que si no hay motivación no hay aprendizaje, detrás de la falta de solidez de los conocimientos está el desinterés de los alumnos. Motivar para el aprendizaje es una tarea difícil porque obliga al profesor a explotar sus potencialidades. Exige del profesor poner en juego todas sus habilidades comunicativas, su experiencia profesional y creatividad (Ortiz & Mariño, 2004).

¿Será que los docentes no están explotando al máximo sus potencialidades? ¿No ponen en juego sus habilidades, su experiencia profesional y su creatividad?

Estas interrogantes demuestran que la preparación en cuanto al contenido par la clase, no es manifestada en cuanto a las habilidades y potencialidades de estos docentes, ya que no logran orientar los temas de la clase, así como no consiguen orientar las conclusiones del proceso. De acuerdo con los análisis realizados permite corroborar la hipótesis de que existen problemáticas relacionadas con la planificación de las clases.

#### *Atención diferenciada a los estudiantes*

Las observaciones a clases, arrojaron en relación a la atención diferenciada de los estudiantes, la categorización que orienta el sentido en cuanto al control inapropiado (CNT-INAPROP), rechazando la categoría planteada en el epígrafe anterior mediante las entrevistas realizadas a los docentes, categorizada como control constante. Este cambio se debe a que en las clases es frecuente el empleo de frases como “*tú que siempre estás perdido*”; los docentes no orientan las actividades en dependencia del nivel en el que se encuentra el estudiante obteniendo este último una frecuencia total de cinco profesores. Ver la tabla del anexo 12.

Sin embargo cuando se realizan las observaciones a las orientaciones metodológicas, se identifica la categoría diferenciación de actividades a estudiantes con dificultades. Ver la tabla 3.13.

**Tabla 3.13 Manifestación de las actividades de diferenciación de ejercicios en las orientaciones metodológicas**

Datos brutos	Categoría	Código	Pre-análisis
-“con esos niños que tienen bajo promedio hay que ponerse y realizar un trabajo diferenciado”	Diferenciación de actividades a estudiantes con dificultades	ACT.DIFERENC-DIF.AP	<p>Las orientaciones están guiadas fundamentalmente al trabajo diferenciado con aquellos estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje, o bajos rendimientos académicos, sin promover también aquellas cualidades y potencialidades de los estudiantes aventajados, favoreciendo sus conocimientos.</p> <p>Se plantea en las orientaciones metodológicas que se debe realizar trabajo diferenciado con estudiantes con dificultades, pero no se plantea las actividades que deben ser realizadas, ni la forma en que deben ser llevadas a cabo.</p>

Se infiere que a pesar de que en las preparaciones metodológicas se orienta que se debe trabajar diferenciadamente con los estudiantes que poseen bajo rendimiento académico, esto no es tomado en cuenta para la planificación docente, ni durante el desarrollo de las clases. Esta idea permite corroborar la hipótesis planteada en el epígrafe anterior en cuanto a que las actividades de diferenciación de ejercicios no son tomados en cuenta para la planificación docente.

Al hacer coincidir esta información con la observada por los directivos de la institución, se identifica la categorización que orienta el sentido en cuanto al no empleo de trabajo diferenciado (NO-TRAB.DIFERENC) ya que el criterio dominante de estos se encuentra asociado a que los docentes no presentan la planificación del trabajo diferenciado, con una frecuencia de cinco docentes. Corroborándose nuevamente la hipótesis de que existen problemáticas relacionadas con la planificación de las clases.

En la observación a la preparación metodológica a estos profesores se comprobó que se tiene en cuenta este criterio como forma para el trabajo con los estudiantes que tienen bajo promedio, referente a esta idea el jefe de departamento plantea que *“con esos niños que tienen bajo promedio hay que ponerse y realizar un trabajo diferenciado”*, orientando el

sentido en cuanto a la diferenciación de actividades a estudiantes con dificultades (ACT.DIFERENC-DIF.AP).

Sintetizando las ideas planteadas hasta el momento podría inferirse que en las orientaciones metodológicas se tiene en cuenta este aspecto para la planificación docente, aunque no es tomado en cuenta, corroborado mediante las observaciones a clases tanto por la investigadora como por los directivos de la institución.

El trabajo diferenciado con los estudiantes opera como una oportunidad para que los estudiantes completen sus campos conceptuales y procedimientos, ya sea por consulta u observación, el docente desempeña un papel fundamental en este sentido ya que guía a sus estudiantes desde un campo de menor autonomía a uno de mayor autonomía, para ofrecer el control y ajuste cuando sea necesario. Como docente es necesario el apoyo en otros especialistas para ampliar su comprensión del problema específico de enseñanza que deberá resolver (Sanzana, 2013).

De acuerdo con lo anterior, los profesores estudiados deben comprender la importancia del empleo del trabajo diferenciado en sus clases, como vía para promover el aprendizaje de los estudiantes, no obstante los docentes poseen la creencia de que tienen control sobre este aspecto, sin embargo se ha demostrado mediante sus manifestaciones en clase y preparaciones metodológicas, así como desde la percepción de los directivos, que no se está potenciando de la mejor manera. Verificándose a través de los resultados obtenidos por los estudiantes.

La conformación de dos categorías orientadoras del sentido en cuanto a la diferenciación de actividades, condujo a la conformación de la meta-categoría trabajo diferenciado inapropiado a estudiantes con dificultades de aprendizaje (TRAB.DIFERENC-INAPROP-DIF.AP). Esta idea nos conduce a corroborar la hipótesis de que existen problemáticas en cuanto al trabajo diferenciado y variado a los estudiantes durante las clases.

### **3.3 Información colateral**

De forma colateral a este conocimiento que responde al foco de la presente investigación se obtuvo información colateral relacionada con el desempeño de los docentes en el I.P “Armando de la Rosa Ruíz” (anexo 7). Entre los indicadores tomados en cuenta en la

preparación metodológica y que resulta de interés para la comprensión del desempeño docente de estos profesores en su planificación, son las evaluaciones de los estudiantes, orientando el sentido a la categorización importancia evaluativa (IMP-EV), a continuación la matriz de datos de las ideas más importantes observadas en este sentido.

**Tabla 3.14 Indicador tomado en cuenta para las orientaciones metodológicas de los docentes. Evaluaciones de los estudiantes**

Datos brutos	Categoría	Código	Pre-analisis
<p>“Te falta la evaluación sistemática al número 21”</p> <p>“la práctica laboral falta desde la 1 hasta la 4 al número 21”</p> <p>“no se han entregado las notas de las evaluaciones”</p> <p>“al número 6 del grupo 4 le faltan evaluaciones”</p> <p>“al número 10 la actividad práctica 3 y la actividad practica 4”</p> <p>“recordarles que según la resolución 238, que las actividades finales no pueden ser similar a una prueba final, en base a un trabajo integrador en diferentes modalidades”</p> <p>“tienes a dos estudiantes desaprobados en evaluaciones sistemáticas y eso es imposible”</p> <p>“Con un tin aprueba”</p> <p>“esa niña se puede salvar”</p>	<p>Importancia evaluativa</p>	<p>IMP-EV</p>	<p>Se evidencia el uso de las evaluaciones de los estudiantes mediante los informes y registros que deben entregar los profesores tras un corte de evaluación. Realizando un análisis sobre los alumnos que presentan dificultades y bajo rendimiento (alumnos desaprobados)</p>

---



---

Asimismo se constata en esta actividad que las principales orientaciones ofrecidas a los docentes se encuentran en función de la evaluación y promoción de resultados (EVAL-PROMOC.RESULT) ya que estas se encuentran orientadas a ofrecer información a los estudiantes en cuanto a sus evaluaciones académicas: *“yo necesito que usted copie estos resultados, para que usted le diga a ellos el promedio que tienen”* (ver tabla en el anexo 7).

Además se muestra una vez más la importancia destacada que presentan las evaluaciones para el criterio de los docentes centrándose exclusivamente en el rendimiento académico, sin optar por la mirada hacia el esfuerzo y preocupación que puedan presentar estudiantes en cuanto a su aprendizaje.

Se evidencia que la mirada que poseen los docentes en cuanto a la evaluación se encuentra determinada fundamentalmente, por los resultados de promoción que alcancen cada uno de

ellos, constatándose así mediante el criterio ofrecido por el jefe de departamento “*ahí la promoción es de 24*”.

Estas ideas infieren que los docentes le conceden marcada importancia a la evaluación de los estudiantes como vía para que aprueben y alcancen los resultados de promoción que espera la institución con vista a alcanzar la calidad. IMP-EV& PROMOC.RESULT, conformándose la meta-categoría importancia evaluativa para la promoción de resultados.

Si bien el trabajo de las instituciones educativas en la actualidad presenta la orientación hacia el alcance de mayores índices de calidad, se debe trabajar sobre la base de garantizar la adecuada preparación y formación de los docentes como mecanismo fundamental para incidir en el aprendizaje de los estudiantes y poder hablar entonces de promoción.

Trabajar sobre la base de alcanzar estos altos índices, los alejaría de los verdaderos propósitos que persigue la educación: aprendizajes desarrolladores, formación integral de la personalidad, promoción de actividades potenciadoras de crecimiento personal.

#### *Dominio de la planificación didáctica*

Como información colateral se conoció el indicador tomado en cuenta para las orientaciones metodológicas, conduciendo la dirección de análisis a la categorización clase centrada en objetivos. Ver matriz de datos en la tabla 3.15.

**Tabla 3.15 Dominio de la planificación didáctica desde la percepción de los directivos**

<i>Datos brutos</i>	<i>Categoría</i>	<i>Código</i>	<i>Pre-análisis</i>	<i>Frecuencia</i>
Se cumple con los objetivos del programa y la clase	Clase centrada en objetivos.	OBJ-CLAS	Se muestran los docentes se enfocan en cumplir con los objetivos de las clases, así como del programa, evidenciándose la importancia de los objetivos, para guiar el proceso en la docencia, y el aprendizaje de los estudiantes.	8

Se evidencia la importancia que se le concede a los objetivos como estrategia didáctica principal, que si bien es cierto que posibilita al docente mayor organización y control durante la clase, no es considerado un criterio total para que las tareas sean interiorizadas por el docente y lograr su motivación sobre el trabajo independiente.

De este modo se confirma la hipótesis de que el empleo de inadecuadas estrategias de enseñanza puede deberse a la preparación de los docentes para sus clases.

Sintetizando los resultados obtenidos hasta el momento, y como forma de respuesta del segundo objetivo que orientó la presente investigación, se evidencia que los docentes estudiados presentan niveles menores de autoeficacia en cuanto al empleo de las estrategias de enseñanza.

### **3.4 Discusión**

La presente investigación tuvo como objetivo general caracterizar las creencias de autoeficacia que se manifiestan en el desempeño docente de los profesores del Politécnico “Armando de la Rosa Ruíz”. La principal motivación para la consecución de este objetivo radicó en la importancia de sus resultados como primer momento de un proceso orientado a comprender la expresión que tienen las creencias de autoeficacia en el desempeño de los profesores, en el contexto de la Enseñanza Técnica-Profesional. Los principales resultados se construyeron como un cuerpo descriptivo explicativo de la configuración y presencia de las creencias de autoeficacia en el desempeño docente de profesores encargados de la enseñanza técnica en Sancti-Spíritus.

Para dar cumplimiento al objetivo general fueron definidos dos objetivos específicos que sirven de guía para la discusión de los resultados obtenidos. El primer objetivo se orientó a describir el contenido de las creencias de autoeficacia docente de los profesores del I.P “Armando de la Rosa Ruíz” de la especialidad Gestión y Capital Humano e Informática.

El principal antecedente sobre el que versan las primordiales discusiones en la presente investigación es el de Bandura (1986), así como el análisis de las fuentes y dimensiones aportadas por Prieto (2005), que apoyaron la construcción de la información.

El establecimiento de dimensiones por la autora orienta el sentido de la presente investigación, permitiendo la elaboración de indicadores que orientaron el universo de interés a través de las categorizaciones. Desde una lógica configuracional se evidenció que los docentes presentan como generalidad alta autoestima y compromiso con la profesión. En cuanto a la implicación de los alumnos en el aprendizaje se configuran creencias en cuanto a la orientación fundamentalmente al rendimiento del estudiante basado en

características conductuales y un análisis sobre sus estrategias de estudio expresada en la débil motivación que los profesores le otorgan a los alumnos con el proceso de aprendizaje, resaltando creencias en cuanto a la importancia de la diferenciación de ejercicios durante el proceso.

En relación a la planificación, preparación de las clases y el tiempo empleado para estas actividades, se evidenció como tendencia la configuración de creencias en cuanto a la necesidad de los objetivos como proceso único que orienta la calidad de las clases, así como creencias en cuanto al completo dominio del contenido. La preparación de los docentes en este sentido se encuentra orientada por la configuración de creencias en cuanto a la necesidad de autoeficacia colectiva para el desempeño de los mismos así como el sentido de colaboración entre los profesores. En cuanto al tiempo, ofrecen visiones estereotipadas y poco elaboradas para la planificación de la enseñanza, porque lo ven como obligatorio, como una exigencia que demanda la tarea, existiendo inconstancia en cuanto al tiempo dedicado para estas actividades. Como generalidad los profesores consideran ser eficaces en sus actividades curriculares.

El clima de confianza en el espacio áulico orienta la configuración de las creencias de los profesores en función de no poder controlar la situación manifestada en los contextos áulicos, porque o bien los alumnos son muy indisciplinados, o es necesario establecer distancia entre estas relaciones, porque esto puede conllevar a malentendidos entre ambos. Aunque se manifiesta que la participación de los profesores en las actividades extra-docentes son activas, ya sea en eventos científicos y de otras categorías, en cuanto a estos indicadores los propios directivos configuran creencias en cuanto a que los profesores para ser eficaces deben cumplir con los resultados de promoción, los cuales deben superar el 98% de calidad, para el alcance de estos resultados, los profesores deben cumplir estas actividades extra-docentes.

El segundo objetivo se orientó hacia comprender la expresión que tienen las creencias de autoeficacia en el desempeño docente de los profesores del I.P “Armando de la Rosa Ruíz”.

Se evidenció la presencia de la orientación al rendimiento académico del estudiante, interviniendo en la dinámica de actividades diferenciadas de los mismos, durante la expresión de estas creencias en cuanto a las actividades diferenciadas emergió un

desplazamiento categorial hacia control inapropiado. A su vez condujo a la conformación de la meta-categoría trabajo diferenciado inapropiado a estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Se identificó en cuanto al clima de confianza en el espacio áulico, la emergencia de la meta-categorización relaciones no adecuadas sobre la base de las atribuciones negativas profesor-estudiante.

Fue identificado en cuanto al empleo de estrategias de enseñanza, la conformación de la meta-categoría estrategias de enseñanza inadecuada y no orientada, entre ellas se encuentran las estrategias de activación de conocimientos, de enlace de información, generadora de expectativas y de organización de la información. Quedando conformada la idea de que los docentes estudiados presentan niveles menores de autoeficacia en cuanto a este tema.

En relación a los métodos y medios de enseñanza nos orienta en el sentido de que existen insuficiencias en el empleo de los medios para la enseñanza del contenido e incoherencia para alcanzar los objetivos. Los métodos son reproductivos, no propician el debate y la polémica entre los estudiantes.

Se identificó que la participación de los docentes en clase presenta como generalidad la manifestación de comportamientos poco eficaces en cuanto al desenvolvimiento durante las mismas. No existe un análisis previo y óptimo en relación con el contenido que se quiere impartir, provocando que el proceso enseñanza-aprendizaje sea eminentemente pasivo tanto por parte del estudiante como del profesor.

Como información colateral en el estudio de las creencias de autoeficacia en los docentes, en el tratamiento realizado por los profesores como manifestación de sus creencias en cuanto a las evaluaciones de los estudiantes y los resultados de promoción de la institución, condujo a la conformación de la meta-categoría importancia evaluativa para la promoción de resultados. También el dominio de los profesores en cuanto a la planificación didáctica evidencia la importancia que se le concede a los objetivos como estrategia didáctica principal, que si bien es cierto que posibilita al docente mayor organización y control

durante la clase, no es considerado un criterio total para que las tareas sean interiorizadas por el alumno y lograr su motivación por el trabajo independiente.

Como resultado fundamental de la investigación se obtiene que los profesores estudiados mantienen adecuada percepción de sí mismos, manifestándose a través de la alta autoestima y el compromiso con las actividades extra-docentes, siendo estas creencias mediatizadas por el criterio de los directivos en relación a la necesidad existente de alcanzar altos niveles de calidad en la institución, obligando a los profesores a enmarcarse como destacados después de haber alcanzado un alto índice de promoción.

Los docentes desde su perspectiva configuran creencias de apropiada eficacia, en relación a la preparación, planificación y tiempo empleado para su preparación personal, también creen tener completo dominio de las materias impartidas, ya que existe concordancia en cuanto a la planificación didáctica, por el solo hecho de establecer bien sus objetivos, como elemento principal para garantizar la calidad en las clases y el aprendizaje de los alumnos, así como a través de la constante evaluación, asimismo consideran tomar en cuenta el empleo de los métodos, medios, actividades diferenciadas y el conveniente empleo de las estrategias de enseñanza. Se evidencia que los profesores en cuanto a la necesidad del empleo de estos indicadores, configuran creencias acertadas, considerando el empleo de los mismos para la actividad didáctica. Desde la perspectiva de estos tienen la certeza de no poder controlar la disciplina en el contexto áulico, de la misma forma no pueden crear un clima de confianza en este espacio, descargando sobre los estudiantes el peso fundamental.

Desde la manifestación de estas creencias, la realidad expresa que no existe correspondencia entre sus creencias y los indicadores de eficacia para la actividad educativa, desde un análisis interpretativo y constructivo, se demuestra que su adecuada percepción de eficacia no mediatiza eficientemente su desempeño profesional, no garantiza su preparación, planificación, tiempo para estas actividades, empleo de estrategias de enseñanza, métodos y medios. Posiblemente el hecho de participar en las actividades extra-curriculares no sea suficiente para garantizar la eficacia en el proceso enseñanza-aprendizaje. La realidad actúa como medio para la expresión de estas creencias, demostrándose creencias de autoeficacia lineales, no existiendo correspondencia entre la realidad conocida. En sus clases no demuestran seguridad, como tampoco la necesidad del

empleo de trabajo diferenciado y de estrategias de enseñanza para facilitar el aprendizaje de los alumnos según sus características; aunque se les ofrecen recomendaciones en este sentido desde la dirección de la institución educativa, no se tiene en cuenta para el desarrollo de las actividades, lo que genera la imposibilidad de crear un clima positivo en el contexto áulico.

De las hipótesis e interrogantes planteadas durante el transcurso de la investigación fueron corroboradas todas las hipótesis, exceptuando la hipótesis relacionada con que no existe correspondencia entre las estrategias empleadas por los profesores y los resultados obtenidos por los estudiantes, que a juicio de la autora de este trabajo deberá ser tenido en cuenta en investigaciones futuras de este tema. De la misma forma, fueron ofrecidas las respuestas a las interrogantes elaboradas.

En el análisis de las limitaciones del presente estudio fue identificada la no realización de un análisis en cuanto a la forma en que la experiencia docente y el género mediatizan las creencias de autoeficacia docente y viceversa.

## **Conclusiones**

1- Las creencias de autoeficacia docente expresadas por los profesores de las especialidades Gestión y Capital Humano e Informática evidenciaron en su configuración la presencia de distintos núcleos de sentido. Los relacionados con sus características personales, destacan la responsabilidad, preocupación, la capacidad empática para el mantenimiento de buenas relaciones con los compañeros (percepción positiva de los otros), la modestia, alegría y comprensión. En cuanto a la labor docente estas creencias explicitan una connotación personal favorable al hacerse referencia a su alta autoestima, identificándose compromiso profesional en cuanto a las tareas extra-docentes.

En la dinámica de configuración de las creencias docentes se expresaron distintas combinaciones relacionadas con la planificación, la preparación de las clases y el tiempo que emplean para ello. En cuanto a la planificación expresan como primordial los objetivos y la evaluación, destacando el papel que le otorgan a estas categorías didácticas. A su vez, la preparación requiere del criterio y la colaboración de compañeros expertos, la necesidad de compartir el esfuerzo y el logro alcanzado por los otros, dejando entrever ciertos matices de la importancia de la autoeficacia colectiva en la configuración de la autoeficacia personal. El tiempo dedicado a la planificación de la clase se categorizó como inconstancia temporal, encontrándose diferencias entre los juicios de los docentes y los directivos. Los docentes ofrecen visiones estereotipadas y poco elaboradas en cuanto al tiempo empleado para la planificación de la enseñanza.

Las creencias de los profesores sobre la participación de los alumnos en el aprendizaje se orientan fundamentalmente al rendimiento académico. Con respecto al clima de confianza en el espacio áulico se arribó a la categorización atribuciones negativas debido a la imposibilidad de crear un clima positivo en el aula vinculado sobre todo al comportamiento desafiante de los estudiantes.

2- Las creencias de autoeficacia docente identificadas matizan el desempeño de los profesores objeto de estudio, así por ejemplo en la participación de los alumnos en el aprendizaje se corroboró la emergencia de la categorización orientación al rendimiento

académico, existiendo bidireccionalidad entre participación y evaluación. En relación al clima de confianza en el espacio áulico se condujo a la formulación de la meta-categoría relaciones no adecuadas sobre la base de las atribuciones negativas profesor-estudiante; dichas relaciones no están siendo las más adecuadas, tanto por el comportamiento de los alumnos, como por la respuesta de los docentes.

Se evidenciaron niveles menores de autoeficacia en cuanto al empleo de estrategias de enseñanza. Los docentes reconocen el valor de las estrategias de activación de conocimientos, de enlace de información, las que generan expectativas por la clase, sin embargo ninguna forma organizativa del proceso docente se caracteriza por el empleo de dichas estrategias. De igual forma, los juicios sobre el empleo de medios y métodos creativos para la apropiación del contenido, no se corresponden con la puesta en práctica de formas reproductivas de enseñanza que estimulan aprendizajes simples y mecánicos

## **Recomendaciones**

- Continuar el estudio de las creencias de autoeficacia docente, profundizando en la acción mediadora que ellas ejercen en el desempeño de los profesores.
- Profundizar en la configuración de las creencias de autoeficacia docente teniendo en cuenta el criterio estudiantil.
- Elaborar alternativas de intervención para mejorar el desempeño de los docentes objeto de estudio teniendo en cuenta las manifestaciones de las creencias de autoeficacia encontradas.

## Referencias Bibliográficas

- Abarza, L. E., & Avila, E. C. (2013). Creencias de autoeficacia de docentes de la Universidad Autónoma de Chile, y su relación con los resultados de la evaluación docente. *Revista de psicología*, 2(4), 33-56.
- Allinder, R. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zúñiga, J. (2006). Psicología Educativa I *C convenio Interinstitucional* (pp. 9-448). Chile.
- Bamburg, J. (2004). Raising expectations to improve student learning. Retrieved from <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educa-trs/leadrshp/le0bam.htm> website:
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. *Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall*.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. *New York: Freeman*.
- Baños, I. (2010). El efecto Pymalión en el aula. *REvista Digital: Innovacion y experiencias educativas*(28), 1-9.
- Bermejo, L., & Prieto, M. (2005). Malestar docentes y creencias de autoeficacia del profesor. *Revista española de Pedagogía*(232), 493-510.
- Branden, N. (1988). Cómo mejorar su autoestima. *Mexico: Paidós*.
- Brophy, J., & Good, T. (1986). Psicología educacional: un enfoque realista. *México: Editorial Interamericana*.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Revista de la escuela de psicología*, II, 53-82.
- Campo, R., & Restrepo, M. (2002). La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo. *Bogotá-Colombia: Javegraf*.

- Campoy, T. J., & Gómez, E. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*.
- Canedo, S. P. (2009). *Contribución al estudio de las ciencias experimentales en la educación infantil: cambio conceptual y construcción de modelos científicos precursores*. (Tesis Doctoral), Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Castro, P. J., Porra, C., Narea, M., Flores, A., & Lagos, A. (2012). La autoeficacia docente para la resolución de conflictos entre profesores *Educ.Educ*, 15(2), 265-288.
- Covarrubias, C. G., & Mendoza, M. (2013). La Teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile. *Estudios Hemisféricos y Polares*, 4(2), 107-123.
- Chacón, C. T. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*(15), 44-54.
- Chamorro, A. J., Gonzalez, M. H., & Gomez, A. M. (2008). *LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS QUE CONSTRUYEN CONOCIMIENTO COLECTIVO EN EL AULA CON ESTUDIANTES DE PREGRADO DE TRES UNIVERSIDADES DE BOGOTÁ*. (Magíster en Docencia), Universidad de la Salle.
- Drinot, M. (2012). *La Autoeficacia Docente en la Práctica Pedagógica*. (Licenciatura en Psicología), Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Elliot, J. (2000). La investigación-acción en educación. *Ediciones Morata, S.L.*
- Fariñas, G. (2004). *Maestro, para una didáctica del aprender a aprender*. La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.
- Fernández, J. M. (2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú. *Univ. Psychol.*, 7(2), 385-401.
- Fuentes, Y., Dueñas, N., Pérez, J. M., Mosquera, B., Rojas, Y., Vitón, E., . . . Vázquez, M. M. (2010). La aplicación de la fenomenología y la Teoría Fundamentada e una investigación social comunitaria. *Revista Digital Sociedad de la Información*, (21).

- Galicia, I., Sánchez, A., & Robles, F. J. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de Psicología*, 29(2), 491-500.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigaciones educativas* (Morata ed.).
- Gozalo, M., & León, B. (1999). La promoción de la autoeficacia en el docente universitario. *REvista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1).
- Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación* (sexta edición ed.). México DF.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*(27), 279-300.
- Krippendorff, K. (1990). Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica *Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.*
- Leal, L. A. (2009). La planeación docente es vital antes de impartir clases. *BrainPop Maestros. Tips, materiales y herramientas.*
- Mella, O. (1998). Naturalezas y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa.
- O'Donnel, A. M., & Levin, J. R. (2000). Educational Psychology's Healthy Growing Pains. *Educational Psychologist*, 36(2), 73-82.
- Ortega, F., & Monserrat, R. M. (2011). Autoeficacia percibida por docentes de Educación Primaria en Formación: Un estudio Exploratorio en el contexto de la Reforma Integral de Educación Básica *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-10).
- Ortiz, E. A., & Mariño, M. A. (2004). Pedagogía Universitaria. *Revista Pedagogía Universitaria*, 9(5).
- Pajares, F. (2002). Overview of Social Cognitive Theory and Self – Efficacy. *EEUU: Emory University.*

- Piacente, T. (2009). *Instrumentos de Evaluación Psicológica no tipificados. Observación, Entrevista y Encuesta. Consideraciones Generales.* . Universidad Nacional de La Plata
- Pimienta, J. H. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias* (primera edición ed.). México: Pearson Educación.
- Portcarrero, E. (2013). Desarrollo profesional y autoeficacia docente del profesor universitario, Universidad Nacional Hermilio-Valdizán-Huánuco 2013. *II PSI*, 17(1), 82-91.
- Prieto, L. (2002). El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional del docente. *Revista de teología y ciencias humanas*, 60(107), 591-612.
- Prieto, L. (2005). *las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario* (Tesis Doctoral no publicada), Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- Quintana, A., & Montgomery, W. (2006). Metodología de la Investigación Científica Cualitativa. *Psicología: tópicos de actualidad*, 47-84.
- Reátegui, N., Arakaki, M., & Flores, C. (2002). Mi salón de clases: cada alumno un mundo distinto. In S. P. y. Pedagogía. (Ed.), *Manual sobre diferencias individuales*. Perú: Ministerio de Educación.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*.
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R., & Rosario, P. (2009). Autoeficacia Docente, Motivación del profesor y Estrategias de Enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3(1), 1-7.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Sansinenea, E., Gil, L., Aguirrezabal, A., Larrañaga, M., Ortiz, G., Francisco, J., & José, M. (2008). Autoconcordancia y autoeficacia en los objetivos personales, ¿Cuál es su aportación al bienestar? *Anales de Psicología*, 24(1), 121-128.
- Sanzana, G. (2013). *La práctica de aula: percepción de efectividad y autoeficacia*. (Tesis Doctoral), Universidad de Córdoba, Córdoba.

- Taberero, C., Arenas, A., & Briones. (2005). Impacto del Feedback negativos sobre los procesos de autorregulación del grupo. La ruptura del contrato grupal relacional. *Revista de Psicología Social*, 20(1), 93-108.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Valverde, O. O. (2011). *Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de Humanidades, Ciencias Sociales, Educación y Ciencias Administrativas*. (Tesis Doctoral), Universitat de València, España.
- Walberg, H., & Paik, S. (2005). Prácticas eficaces. *Serie de prácticas educativas*, 7-35.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa Mexico*: Pearson-Educación.

## **Anexos**

### **Anexo 1 Consentimiento informado**

Consentimiento informado al personal docente del I.P “Armando de la Rosa Ruíz, especialidades de Gestión y Capital Humano e Informática.

Nosotros:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Hemos sido informados por la investigadora Ekaterina Matienzo Kobeleva sobre los objetivos y particularidades de la investigación que desarrolla la Facultad de Ciencias Sociales, departamento de Psicología de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Con la misma se pretende caracterizar las creencias de autoeficacia que se manifiestan en el desempeño docente de los profesores del Politécnico “Armando de la Rosa Ruíz” a su vez se pretenderá describir el contenido de las creencias de autoeficacia docente que permitirá comprender la expresión que tienen estas creencias de autoeficacia en el desempeño docente de los profesores.

Hemos sido invitados a participar en dicha investigación para lo cual tenemos conocimiento que debemos de contestar una serie de entrevistas garantizándose la confidencialidad de nuestras respuestas, así como la observación a algunas de nuestras clases, y la revisión de documentos. De igual manera, se nos ha explicado que tenemos el derecho de no continuar en la investigación si así fuese nuestra voluntad.

---

---

---

---

---

---

---

---

Firmas de los participantes

---

Firma de la investigadora

## **Anexo 2 Aval de la institución**

Sancti-Spíritus, 8 de junio del 2016

Año 58 de la Revolución.

Aval.

Por medio del presente documento hacemos constar que la investigación “Las creencias de autoeficacia en el desempeño docente: una mirada desde profesores de la Enseñanza Técnica Profesional” de la autora Ekaterina Matienzo Kobeleva, tutorada por la profesora Dra. C. Annia Esther Vizcaíno Escobar, posee gran valor tanto teórico como metodológico y práctico para nuestra institución.

Desde el punto de vista teórico contribuye a esclarecer un constructo no tenido en cuenta por nosotros para el perfeccionamiento de la labor docente. Nos ofrece los antecedentes fundamentales del tema, develando resultados a tener en cuenta para su comprensión en nuestro contexto.

Metodológicamente ofrece una mirada para indagar en las creencias de autoeficacia de los profesores de las especialidades Gestión y Capital Humano e Informática. A su vez desde la práctica pedagógica ofrece recomendaciones para intervenir en la planificación docente, preparación, superación del claustro, así como la participación de los alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Para que así conste

---

Director general del I.P “Armando de la Rosa Ruíz”

### **Anexo 3 Guía de entrevista no estructurada a los docentes de las especialidades de Gestión y Capital Humano e Informática**

Objetivo: Indagar en las particularidades de la práctica pedagógica desde la perspectiva de los docentes.

Temáticas:

- Caracterización del profesor (características personales, formación profesional y pedagógica, experiencia docente, desempeño de su labor, superación realizada).
- Información general sobre la docencia que imparten (especialidades, años y asignaturas que imparten).
- Implicación de los alumnos en el aprendizaje (participación, clima de confianza, actitudes, necesidades).
- Planificación y preparación de las clases (estructura, contenido, tiempo, establecimiento de objetivos de aprendizaje, fuentes de información, atención diferenciada a los alumnos, evaluación del contenido impartido).
- Interacciones que se promueven (características del clima del aula, relaciones que se establecen).

#### **Anexo 4 Guía de entrevista no estructurada a los directivos de la institución**

Objetivos:

- Explorar las particularidades de la eficacia docente desde la perspectiva de los directivos
- Contrastar lo observado en clases y los datos que puedan aportar los directivos.

Temáticas:

- Caracterización personal de los docentes objeto de estudio (características que los distinguen, comportamiento, desempeño docente).
- Planificación de las clases (estructura, tiempo empleado para la planeación docente, concepción de objetivos, evaluaciones a los estudiantes).
- Actividades en las que se destacan (participación en eventos científicos u otras actividades propuestas por el centro, actualizaciones de las demandas docentes propuestas por la dirección) .
- Participación en actividades convocadas por el centro (disposición para la participación en actividades, forma en que participan).
- Preparación para el desarrollo del trabajo (preparación política e ideológica, preparación metodológica, formas de aplicar el sistema de evaluación, superación personal).
- Características personales asociados a la ética pedagógica y profesional (correspondencia en las funciones, responsabilidad, exigencia en las actividades y con los estudiantes).
- Recomendaciones realizadas por la dirección a los docentes.

## **Anexo 5 Guía de observación participante a las clases**

Objetivos:

- Triangular la información partiendo de los indicadores de la entrevista a los participantes.
- Analizar la emergencia de nuevos indicadores.

Clases a observar:

Clase de introducción de contenido

Clase de ejercitación de contenido.

Indicadores a observar:

- Participación de los alumnos en el aprendizaje (preguntas evaluativas a los estudiantes, motivación de los estudiantes, papel activo o pasivo que le otorga el docente a los aprendices).
- Clima de confianza en el espacio áulico (control que ejercen los docentes en el aula, potenciación de las cualidades de los aprendices, comportamiento de los docentes dentro de este espacio).
- Atención diferenciada a los alumnos (actividades diferenciadas, preguntas dirigidas, evaluaciones diferentes, catalogación de los estudiantes, actitud asumida por los docentes).
- Participación de los docentes en la clase (nerviosos, seguros o inseguros).
- Estrategias de enseñanza empleadas (empleo de estrategias durante la clase, en pizarras, libros, cartulinas).
- Medios empleados.
- Métodos.
- Alcance de los objetivos previamente establecidos (empleo de elementos o mecanismos para dar cumplimiento a los objetivos que se establecen, forma en que lo llevan a cabo, ajuste entre lo que se proponen alcanzar y como lo llevan a cabo).

## **Anexo 6 Guía de observación participante a las clases. Etapas**

Objetivos:

- Explorar la emergencia de otras categorías.
- Triangular la información obtenida de las entrevistas

Indicadores a observar:

1- Etapas de la clase:

Momento I: Introducción.

- Valoración del proceso enseñanza aprendizaje (memorización de los contenidos abordados en la clase anterior, métodos que emplean, lema que utilizan)

Momento I: Desarrollo.

- Evaluación del autoaprendizaje de los estudiantes (revisión del estudio independiente)

Momento II: Nuevo contenido.

- Orientación del nuevo contenido ( materiales que emplean, bibliografía utilizada, uso de diferentes estrategias y métodos, orientaciones de guías de estudio)

Momento III: Conclusiones

- Conclusiones teóricas del proceso (estrategias empleadas para promover la reflexión en los estudiantes, orientación del estudio educativo, comprobación de los contenidos abordados en clase, tiempo empleado para impartir el tema)

## **Anexo 7 Guía de observación participante a la preparación metodológica de los docentes de Gestión y Capital Humano e Informática**

Objetivos:

- Conocer los indicadores tomados en cuenta para la orientación docente quincenal de los profesores.
- Indagar en los indicadores relacionados con la función docente.

Indicadores a observar:

- Participación de los alumnos en el aprendizaje
- Atención diferenciada a los alumnos (forma en que se lleva a cabo la evaluación diferenciada, formar equipos, orientaciones de actividades)
- Evaluaciones de los estudiantes
- Necesidades de los docentes ( cuestiones que preocupen a los docentes)
- Orientaciones ofrecidas a los docentes (principales recomendaciones que se ofrezcan para mejorar el desempeño de los docentes)
- Empleo de estrategias de enseñanza ( orientaciones del empleo de estrategias de enseñanza por los docentes, tipos, procedimientos)

## **Anexo 8 Revisión del documento “Modelo del control a clases”**

Objetivo:

- Conocer los principales indicadores tomados en cuenta para el desempeño en clases, en cuanto a los directivos de la institución educativa.
- Triangular la información obtenida en observaciones a clases.

Constituyen indicadores para la observación de las clases:

- Dominio por parte del docente del fin, el alcance de los objetivos del grado, de la asignatura y las características de la planificación didáctica de la clase. Orientación hacia los objetivos a partir de la caracterización integral de los alumnos y las actividades diferenciadas.
- Dominio del contenido y de las potencialidades educativas de la clase que imparte, así como los vínculos entre asignaturas.
- Selección adecuada de los métodos y procedimientos que emplea en la dirección del proceso.
- Utilización eficiente de los medios de enseñanza
- Clima psicológico que se manifiesta entre estudiantes y docentes en el desarrollo de la actividad.
- Motivación y orientación que realiza en los diferentes momentos del proceso
- Posibilidades que ofrece el docente para favorecer la independencia cognoscitiva de los alumnos en el proceso de la clase, para que se apropien de los conceptos esenciales y el contenido de los libros de textos.
- Orientación y control de la tarea docente
- Acciones de control, autocontrol y evaluación.
- Formación de habilidades, hábitos, valores y de las normas de comportamiento.
- Dominio del contenido y las habilidades planificadas, por parte de los escolares.
- Poseer el plan de clase.

De los indicadores anteriores fue tomado en cuenta, según el criterio de los observadores.

- Dominio en cuanto a la planificación didáctica y actividades diferenciadas.

- Dominio del contenido y de las potencialidades educativas de la clase que imparte, así como los vínculos entre asignaturas.
- Selección adecuada de los métodos y procedimientos que emplea en la dirección del proceso
- Utilización eficiente de los medios de enseñanza
- Motivación y orientación que realiza en los diferentes momentos del proceso

## **Anexo 9 Revisión de los planes de clases**

Objetivo:

- Analizar la emergencia de otras categorías.
- Corroborar la información obtenida mediante las entrevistas realizadas a los docentes.
- Triangular la información obtenida.

Indicadores a revisar:

- Planteamiento de objetivos.
- Métodos empleados.
- Medios empleados.
- Procedimientos utilizados.
- Habilidades pretendidas en los estudiantes.
- Función didáctica.
- Concepción de las diferentes fases de la clase. Fase introductoria; fase de desarrollo; fase final.
- Orientación del estudio independiente.
- Tratamiento realizado de las actividades diferenciadas.

**Anexo 10 Tabla 3.16 Creencias manifestadas de los docentes en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje**

Indicadores	Datos brutos	Categoría	Código	Pre- análisis	Frecuencia
Caracterización personal	<i>“Me caracterizo por ser una persona bastante responsable, preocupada por mis labores en el centro”</i>	Autoestima alta	AUT-ALT	Responsabilidad docente en cuanto a las labores que tienen que desempeñar dentro del centro, siendo un factor imprescindible las buenas relaciones que sean capaces de mantener, de acuerdo a sus características personales positivas.	5
	<i>“mantengo buenas relaciones con mis compañeros”</i>				2
	<i>“me considero medianamente eficaz, porque nadie es perfecto”</i>				3
	<i>“soy una persona bastante modesta, alegre y comprensiva”</i>				2
Participación de los alumnos en el aprendizaje	<i>“...casi siempre se realiza partiendo de la diferenciación de ejercicios”</i>	Orientación al rendimiento académico del estudiante.	ORIENT-REND.ACAD	Los docentes presentan una orientación fundamentalmente al rendimiento del estudiante basado en características conductuales y un análisis sobre sus estrategias de estudio (fundamentalmente la superficial).	4
	<i>“...utilizo las preguntas dirigidas, para tratar de que lleguen a un análisis lógico”</i>				3
	<i>“es muy difícil, porque a estos niños les cuesta trabajo estudiar”</i>				2
	<i>“les gusta aprenderse las cosas”</i>				2

	<i>mecánicas”</i>				
Clima de confianza en el espacio áulico	<p><i>“...siempre y cuando haya la distancia de que tú eres el alumno y yo soy profesor”</i></p> <p><i>“se sienten mal cuando les llamas la atención”</i></p> <p><i>“se hace muy complejo a veces por las cuestiones de disciplina”</i></p> <p><i>“...no me gusta ese grupo”</i></p> <p><i>“...es imposible crear un clima de confianza en el aula”</i></p>	Atribuciones negativas hacia los alumnos	ATR-NEG	<p>Imposibilidad del docente de crear un clima positivo en el espacio áulico.</p> <p>Reflexiones negativas en cuanto al comportamiento desafiante de los estudiantes</p> <p>Dificultades en cuanto a la identificación de las necesidades y el manejo de las deficiencias comportamentales de los estudiantes así como la capacidad para comprender las actitudes de los alumnos.</p>	2 1 2 1 2
Planificación de las clases	<p><i>“...el objetivo es lo principal que debe tener una clase”</i></p> <p><i>“...donde más énfasis hago es en la parte de las evaluaciones sistemáticas”</i></p> <p><i>“Tengo total dominio de las clases que imparto”</i></p> <p><i>“...lo que yo más utilizo son las evaluaciones orales”</i></p> <p><i>“...basándonos en las evaluaciones escritas”</i></p> <p><i>“Las revisiones</i></p>	Ajustes de las clases centradas en el objetivo y la evaluación.	OBJ-EV	<p>La calidad de las clases están basadas fundamentalmente al cumplimiento de los objetivos, obviando las habilidades y materiales necesarios para el cumplimiento de las mismas.</p> <p>Las acciones de preparación están orientadas en función de los conocimientos previos de los docentes.</p> <p>Los docentes tienen un control riguroso sobre el avance y el conocimiento de los estudiantes.</p> <p>Exigencia personal y sobredimensión en cuanto al archivo académico y progreso</p>	6 1 1

	<p>de libretas”</p> <p>“Me gusta mucho las actividades prácticas, que es lo principal”</p> <p>“...en las pruebas finales, se nota como el estudiante ha evolucionado durante todo el curso, y su nivel de análisis”</p>			de los alumnos.	
Preparación de las clases	<p>“Sobre todo la colaboración con otros”</p> <p>“...no necesito para el contenido prepararme”</p> <p>“...Trato de buscar ayuda, con mis compañeros de más experiencia”</p>	Colaboración	COL	<p>Necesidad del criterio de compañeros expertos, para el desempeño pedagógico de las clases.</p> <p>Necesidad de compartir el esfuerzo y el logro alcanzado con los compañeros.</p>	5 1 2
Tiempo empleado para planificar las clases.	<p>“...no dedico mucho tiempo, como otros profesores porque gracias a dios me sé el contenido”</p> <p>“eso tenemos que hacerlo, hay que hacerlo”</p> <p>“No es el tiempo suficiente que debería tener, pero es el que tenemos y es el que hay que utilizar en esas 8 horas de trabajo”</p>	Inconstancia temporal y comparación con el colectivo.	INC.TEMP-COMPARAC	<p>Debilidad ocupacional con respecto a las obligaciones docentes; las responsabilidades se encuentran afectadas debido a factores tales como: obligación, creencias de sabiduría personal, debilidad en cuanto al tiempo necesario para la planificación.</p>	2 2 3 1

	<p><i>“...yo trato de adelantar aquí las cosas, porque nunca me gusta llevarme trabajo para mi casa”</i></p>				
Atención diferenciada a los alumnos	<p><i>“...les doy diferenciación de ejercicios”</i></p> <p><i>“...siempre acorde al nivel que este el estudiante (1, 2 o 3)”</i></p> <p><i>“Las tareas varían en dependencia del estudiante”</i></p>	Control regular	CNT-REG	<p>Frecuencia ordenada y control académico, sobre los estudiantes; identificación en cuanto a los resultados de los mismos caracterizado por una delimitación exigente en cuanto al rendimiento de estos.</p> <p>Existe necesidad a catalogar a sus estudiantes. (Desde la planificación de la clase los profesores proveen la atención diferenciada, diseñando la misma en correspondencia con nivel de rendimiento académico del estudiante)</p>	5 2 1

**Anexo 11 Tabla 3.17 Juicios de los directivos en cuanto al desempeño de los docentes en el proceso enseñanza-aprendizaje**

<b>Indicadores</b>	<b>Datos brutos</b>	<b>Categoría</b>	<b>Código</b>	<b>Pre-análisis</b>	<b>Frecuencia</b>
Caracterización personal	- “ <i>en general los profesores destacan por su entrega dedicación y esmero a la labor que realizan como profesores del centro</i> ”	Compromiso profesional	COMP-PRF	Muestras del nivel de compromiso existente con la labor que desempeñan los docentes en relación con su trabajo, así como con las normas que deben cumplir en relación con el centro del que forman parte. Existe conexión entre las diversas características personales que predominan en cada profesor y el compromiso con la docencia que imparten, teniendo en cuenta su función dentro del centro y las reglas que deben ser acatadas.	3
Planificación de las clases	- “ <i>Realizan una orientación adecuada de los objetivos que se proponen</i> ” - “ <i>efectúa un aprovechamiento óptimo de las potencialidades del contenido para a través de la clase, mostrando ingenio por llevar los contenidos de forma novedosa a sus alumnos</i> ”	Ajustes de las clases centradas en el objetivo y la evaluación	OBJ-EV	Existe una inclinación en la planeación de la clase hacia los objetivos, como mecanismo fundamental para el logro o consecución de los temas que se quieren impartir. Al objetivo se le otorga el peso fundamental de la clase siendo el responsable de las decisiones y	3 1

	<p>-“se comprobó que debe de continuar trabajando en el ESTUDIO independiente diferenciado para que los niveles de asimilación por parte de los educandos logren tener un aprendizaje que sea suficiente, variado y diferenciado”</p> <p>- “Efectuó estudios de los programas docentes de la asignatura, determinando los contenidos, objetivos, métodos y medios de enseñanza necesarios a emplear en las clases de acuerdo a las particularidades de cada grupo”</p> <p>- “ debe continuar superándose en la planificación de estas clases ya que su estructura es diferente”</p>			<p>acciones que se toman a lo largo de la jornada docente.</p> <p>Se evidencia además como indicador fundamental que en la planeación de las clases debe existir un momento dedicado al trabajo diferenciado y variado, para facilitarles la construcción de conocimientos a los aprendices.</p> <p>La organización y planificación de las clases mantienen un carácter actualizado. Aun así cuando se evidencia que las diferencias en cuanto a las estructuras de planificación de clases de los docentes pueden tener un carácter divergente, se continúa trabajando por la integración en los criterios en cuanto a este tema.</p>	<p>2</p> <p>1</p> <p>1</p>
Actividades en las que se destaca	-“Mantuvo actualizado el diagnóstico de los estudiantes lo que le permitió determinar cada una de las particularidades de sus alumnos en	Participación activa en eventos	PARTCP-ACTIV	Los docentes mantienen una actividad activa en eventos científicos y de otras categorías, considerado como momento de superación y crecimiento	1

	<p><i>cada grupo”</i></p> <p><i>-“Durante toda la etapa realizaron un trabajo de seguimiento con la revisión de libreta y trabajo correctivo ortográfico”</i></p> <p><i>-“Participó en eventos científicos tales como: Encuentro de monitores, Sociedad Científica, Festival de clases, Evento de pedagogía a nivel de base, taller martiano, obteniendo resultados a este nivel en pedagogía 2016”</i></p>			<p>profesional para el desempeño integrado de los docentes.</p> <p>Se evidencia el desarrollo docente constante en las diferentes etapas del curso escolar.</p>	<p>3</p> <p>2</p>
<p>Participación en actividades convocadas por el centro.</p>	<p><i>-“Contribuyeron satisfactoriamente con el pago de la cuota sindical y de la MTT en el tiempo establecido”</i></p> <p><i>-“ Ha presentado atrasos en la documentación que responda a dichas funciones como guía del grupo al incumplir con la entrega de la misma a la psicopedagoga del centro en algunas cuestiones (Estrategia de Intervención)”</i></p>	<p>Cumplimiento divergente en las actividades.</p>	<p>CUMPL-DIVERG.ACTD</p>	<p>Existen divergencias de criterios en cuanto al cumplimiento de las actividades que se establecen por el centro, ya que los docentes cumplen e incumplen con ellas, que puede estar haciendo referencia a un indicador de no identificación con dicha actividad, o como no se les hace un reconocimiento por esta actividad no sienten la necesidad o la obligación de</p>	<p>3</p> <p>2</p>

				cumplir con ellas. Necesidad de reforzar la importancia de la correcta valoración de los proyectos	
Preparación para el desarrollo del trabajo	<p>-“Su nivel de preparación política e ideológica y pedagógica es correcta</p> <p>-“la aplicación de la lengua materna es buena”</p> <p>-“la preparación metodológica individual y colectiva para garantizar la aplicación adecuada de las didácticas particulares y la metodología del trabajo educativo, fundamentalmente la clase y en la revisión de libretas son adecuados”.</p> <p>-“Su preparación para aplicar correctamente el sistema de evaluación del escolar fue correcta”</p> <p>-“logra una ejemplaridad que debe caracterizar a un docente”</p> <p>- “debe de continuar superándose en los contenidos que imparte y a su vez tiene que mantener un</p>	Preparación profesional acorde al trabajo	PREP.PROF-ACORD.TRAB	<p>La preparación que presentan los docentes en cuanto al desarrollo de las prácticas laborales y cumplimiento con el trabajo que deben desempeñar son adecuados, no existen quejas, ni divergencias de criterios en cuanto a la preparación profesional ni al trabajo desempeñado por los docentes.</p> <p>Aun así existen criterios de la necesidad de continuar superándose, ya que no cumplen con los criterios para la función que realizan, caracterizarse por un principio de responsabilidad social y la participación profesional en cualquier espacio que se desempeñen, es necesario realizar una mirada hacia la integración</p>	<p>3</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>2</p>

	<i>estrecho vínculo en la superación con el Instituto de Provincial de Estudios Laborales cursando para aumentar el nivel de conocimientos en cuanto a las asignaturas que imparte”</i>			docente desde las dimensiones personales, las relaciones y la comunicación.	
Características personales asociados a la ética pedagógica y profesional	<p><i>-“muestra amor hacia la profesión, respeta mucho su labor, es abnegado y sensible ante los problemas”</i></p> <p><i>“Es ejemplo por su forma de actuar hacia sus educandos manteniendo una buena presencia personal en correspondencia a sus funciones”</i></p> <p><i>-“debe perfeccionar el vocabulario a la hora de interactuar con los educandos, ya que ha mostrado un equilibrio emocional en ocasiones un tanto fuerte para el nivel de nuestra enseñanza”</i></p> <p><i>-“es muy responsable en la entrega de la información”</i></p> <p><i>-“Su comportamiento y forma de dirigirse hacia los padres o superiores son las</i></p>	Equilibrio personal en el desempeño profesional	EQ.PERS-DESEMP.PROF	<p>Es evidente que para un buen desempeño profesional como docente de este nivel de enseñanza, es necesario la total y congruente concordancia y relación entre las características personales que caracterizan a cada docente y la ética pedagógica y profesional que sean capaces de reflejar y desempeñar, estos indicadores son fundamentales para la estabilidad profesional que se espera tengan nuestros docentes en la educación actual, ya que estarían encaminándose hacia mejores resultados, relaciones, comunicación, trabajo en</p>	<p>1</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>2</p>

	<p><i>mejores”</i></p> <p>- <i>“se relaciona muy bien con todos los profesores del departamento y de la escuela en general”</i></p> <p>- <i>“Es una persona muy receptiva, cuando se le llama la atención o recomienda alguna acción”</i></p> <p>- <i>“Es exigente con sus estudiantes a la hora de orientar las tareas y evaluarlas, en la disciplina, puntualidad, en el uso correcto del uniforme”</i></p> <p>- <i>“En su persona se evidencian las características que deben identificar a un docente tales como la superación, el deseo de enseñar, amor por la profesión, sencillez, honradez entre otros”</i></p>			<p>equipo, ejemplo para los estudiantes, correcta proyección hacia los educandos, manteniendo siempre un papel activo.</p> <p>Debe existir correspondencia entre las características emocionales, personales y el desempeño profesional docente.</p>	<p>2</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>1</p>
<p>Recomendaciones realizadas por la dirección a los docentes</p>	<p>-“Alcanzar resultados de promoción superiores al 98.0% en cada una de las asignaturas que imparte de acuerdo a los indicadores de eficiencia del centro”</p> <p>-“Fortalecer las</p>	<p>Promoción educativa</p>	<p>PROMOC-EDUCAT</p>	<p>Es evidente que se le presta especial y marcada atención a los resultados que sean capaces de alcanzar los docentes, dejando de lado otras cuestiones, si el profesor no presenta 99% de promoción no es</p>	<p>3</p>

	<p>acciones a ejecutar con los educandos encaminados a lograr mejores resultados en la promoción según las asignaturas que imparte”</p> <p>- “ En el trabajo con el grupo se le recomienda ser más sistemática en el trabajo a diario que se debe de llevar con estas funciones pues tiene que resolver mediante diferentes acciones los problemas disciplina, asistencia y puntualidad de los alumnos”</p> <p>- “ debe seguir superándose en los contenidos a impartir pues la profesora es reorientada”</p>			<p>considerado capaz para su cargo, dejando de lado otras cuestiones como colaboración, conocimiento, ejemplaridad, trabajo en equipo.</p> <p>Un profesor es eficiente, (según criterio del centro), y cumple con los indicadores de eficiencia dentro del centro cuando alcanza altos índices de resultados de promoción.</p> <p>Se considera importante el control que debe ejecutar el docente como asistencia y puntualidad de los estudiantes, disciplina, para que cuenten con una excelente valoración de la dirección.</p>	<p>3</p> <p>1</p> <p>1</p>
--	---	--	--	--	----------------------------

**Anexo 12 Tabla 3.18 Manifestación de las creencias de autoeficacia en el desempeño de los docentes**

Indicadores	Datos brutos	Categoría	Código	Pre-análisis	Frecuencia
Participación de los alumnos en el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- preguntas dirigidas</li> <li>- comentar una frase</li> <li>- preguntas evaluativas a estudiantes que tienen pocas evaluaciones</li> <li>- los estudiantes no quieren participar en</li> </ul>	Orientación al rendimiento académico del estudiante.	ORIENT-REND.ACAD	Los docentes están obligados a emplear el método evaluativo y directo hacia los estudiantes ya que estos no se sienten interesados con	<p>3</p> <p>2</p> <p>4</p>

	<p>la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- los estudiantes tienen la cabeza baja, mientras el profesor imparte la clase.</li> </ul>			<p>la clase y no quieren participar, por lo que el docente no sabe si existe asimilación del contenido.</p> <p>Los docentes no ofrecen oportunidades para la reflexión y el cuestionamiento de los aprendices.</p> <p>No se activa la recuperación de conocimientos previos.</p>	<p>3</p> <p>3</p>
<p>Clima de confianza en el espacio áulico</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- los estudiantes hablan a la vez sobre temas irrelevantes o ajenos a la clase.</li> <li>- los estudiantes se ríen entre ellos.</li> <li>- los estudiantes no prestan atención al profesor</li> <li>- a los docentes no les interesa lo que pase en el aula, solo desean terminar a clase.</li> <li>- los docentes no imponen respeto en el aula.</li> <li>- los docentes no se interesan por la preocupaciones, problemas o necesidades de los estudiantes.</li> <li>- promueven la confianza de los estudiantes en sí mismos.</li> </ul>	<p>Relación inadecuada estudiante-profesor</p>	<p>REL-INAD</p>	<p>Es evidente que en las manos del docente no existen o no presentan las herramientas adecuadas, los medios para mantener el orden dentro del espacio áulico, los estudiantes hacen caso omiso de todas aquellas actividades académicas existentes dentro de este espacio, ya sea por la falta de motivación hacia el contenido recibido, no entienden o no les interesa, el docente tiene la necesidad de encontrar las herramientas para controlar</p>	<p>3</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>1</p>

				<p>la situación, o simplemente una capacitación.</p> <p>Se manifiesta poca incidencia del docente sobre los alumnos, así como poco interés y dedicación o compromiso del propio profesor hacia la actividad que dirige.</p> <p>Si el clima de confianza no existe, tampoco se hace nada para alcanzarlo.</p>	
Atención diferenciada a los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- se emplean preguntas dirigidas en dependencia de los estudiantes.</li> <li>- se emplean palabras tales como: "Tu que siempre estás perdido"</li> <li>- los docentes no orientan las actividades en dependencia del nivel en el que se encuentra el estudiantes (tareas diferenciadas)</li> </ul>	Control constante cambio por: control inapropiado	<b>CNT-CONST</b> (cambio por: CNT- INAPROP	<p>Existe el control diferenciado hacia los estudiantes, pero en base a las evaluaciones, con el empleo constante del registro evaluativo.</p> <p>No se tienen en cuenta los niveles y actividades bien diferenciadas y en equipo para los alumnos.</p> <p>El razonamiento de los estudiantes es</p>	<p>2</p> <p>2</p> <p>5</p>

				<p>inducido, obligatorio, sin emplear estrategias para facilitar y promover el aprendizaje, ni la elaboración propia de los mismos.</p> <p>No se emplean las palabras o los métodos más adecuados para entablar esta relación adecuada entre el estudiante y el profesor.</p>	
Participación del docente en la clase	<ul style="list-style-type: none"> <li>- se sienten nerviosos</li> <li>- seguros</li> <li>- inseguros</li> <li>- con dependencia del plan de clase</li> </ul>	Preparación inadecuada	PREP-INAD	<p>La inseguridad de los docentes en el contenido que imparten los lleva a que los estudiantes no entiendan lo que aprenden y estudian, llevándolos a un aprendizaje reproductivo.</p> <p>Además de que no existe un análisis previo y óptimo en relación con el contenido que se quiere impartir, provocando que el proceso enseñanza aprendizaje sea eminentemente pasivo tanto por parte del estudiante como del profesor</p>	<p>4</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>4</p>

Estrategias de enseñanza empleadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- subrayado</li> <li>- palabras claves en la pizarra</li> <li>- flechas</li> <li>- diagrama</li> </ul>	Bajo nivel de enseñanza a través de estrategias.	ENSEÑ.ESTR -BAJ-NIV	<p>Los docentes no identifican o no tienen en cuenta las estrategias adecuadas para impartir la clase, solo se enfocan en estrategias tales como: la ilustración y el empleo de estructuras textuales, para influir en su comprensión y recuerdo, como principal método para el aprendizaje de los estudiantes. No se sienten comprometidos con el aprendizaje, no tienen en cuenta los conocimientos `previos de los estudiantes para establecer el empleo de puentes cognitivos, entre lo que ya conocen con el contenido nuevo por conocer.</p> <p>No generan conflictos cognitivos que provoquen o que lleven a la reflexión por parte de los estudiantes.</p>	<p>1</p> <p>6</p> <p>1</p> <p>1</p>
Medios empleados	<ul style="list-style-type: none"> <li>-pizarra</li> <li>- borrador</li> <li>- cartulina</li> </ul>	Inadecuación entre medios y contenido	MED-INSUF.CON	<p>Es evidente que no se hace uso adecuado o no existen los</p>	<p>4</p> <p>4</p> <p>1</p>

	- plan de clases			<p>medios para provocar el razonamiento en los estudiantes, así como el consecuente interés, motivación y logro de las metas que se quiere alcanzar con los mismos.</p> <p>No valoran la importancia del empleo de los medios, asociado al contenido que se quiere impartir para favorecer el mayor interés tanto por parte del educando como del aprendiz, así como la motivación y el desempeño docente dentro del espacio áulico.</p> <p>Cuando no se toman en cuenta los medios suficientes esto contribuye a un mal o insuficiente desarrollo de la creatividad y la participación activa de los estudiantes.</p>	7
Métodos	- Expositivo  - Expositivo	Métodos reproductivos de enseñanza	MET.ENSEÑ-REPRODUCT	Los profesores utilizan un método eminentemente reproductivo,	6(clase introductoria) 2 (ejercitación del contenido)

				<p>memorístico, sin hacer énfasis en las opiniones y reflexiones de los estudiantes, sin realizar conexiones entre contenidos. Provocando que el aprendizaje el estudiante lo adquiera de forma simple y mecánica, ya que el propio docente realiza esta actividad de forma puramente reproductiva</p>	
<p>Alcance de los objetivos previamente establecidos</p>	<p>-Caracterizar los procesadores de texto software →no se emplean computadoras; se utiliza únicamente el método expositivo</p> <p>- argumentar⇒ método explicativo</p> <p>- Ejercitar ⇒(plantea que se emplea elaboración conjunta cuando lo que hace es dictar el contenido, y no es clase introductoria sino de ejercitación del nuevo contenido)</p> <p>- conocer el modelo de gestión⇒ empleando como función didáctica la orientación del nuevo contenido</p> <p>- crear un informe⇒empleand o el método</p>	<p>Incoherencia entre objetivos y medios disponibles.</p>	<p>INCOH- OBJ.MED</p>	<p>Cuando el docente planea el trabajo se realiza en función de lo que quiere alcanzar, de los objetivos de aprendizaje que quiere lograr, para qué y cómo, de acuerdo al tiempo de que dispone y el espacio así como los materiales y el contenido que se propone impartir. Los docentes analizados planifican las clases sin tener en cuenta las habilidades que pretenden desarrollar, fortalecer, no se</p>	

<p>expositivo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- utilizar los procesadores de texto⇒sin el empleo de computadoras</li> <li>- ejercitar conocimientos adquiridos a través de trabajos realizados anteriormente⇒sin la presencia de dichos trabajos.</li> </ul>	<p>consideran las estrategias, o simplemente no tienen la congruencia entre el objetivo trazado, el método empleado y las acciones para lograr ambos criterios.</p> <p>Los docentes plantean bien los objetivos, pero no cuentan con las herramientas para llevarlos a cabo.</p>
---	--

**Anexo 13 Tabla 3.19 Manifestación de las creencias de autoeficacia docente en cuanto al empleo de estrategias de enseñanza en los diferentes momentos de la clase**

Indicadores	Etapas de la clase	Datos brutos	Categoría	Código	Pre-análisis	Frecuencia
Valoración del proceso enseñanza aprendizaje	<b>Momento I: Introducción</b>	<p>-Pase de lista</p> <p>-Pregunta que clase tocaba a los estudiantes</p> <p>- comienza la clase con un lema.</p> <p>- comienza</p>	Nulo empleo de estrategias de activación de conocimientos	NO.ESTR-ACT.CONOC	No existe una re memorización de los objetivos y contenidos propuestos de la clase anterior. Se evidencia poco intercambio	2 1 2 3

		<i>la clase recordando lo abordado en la anterior.</i>			con los alumnos, poco o nulo diálogo para evaluar el proceso de los métodos, procedimientos así como medios de aprendizaje empleados en la clase anterior	
Evaluación del autoaprendizaje de los estudiantes	Momento I: Desarrollo	<p><i>Evaluación de la guía independiente e propuesta en la clase anterior.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>No se orienta estudio independiente e en la clase anterior</i></li> <li>- <i>No se revisa el estudio independiente e orientado en la clase anterior</i></li> </ul>	Nulo empleo de estrategias de enlace entre información	NO.ESTR-ENLAC.INF	Se condiciona el protagonismo de los alumnos a través de evaluaciones dirigidas a estos, no potenciando conclusiones parciales, ni estableciendo nexos con el nuevo contenido a impartir en la presente clase.	1 3 4
Orientación del nuevo contenido	Momento II: Nuevo contenido	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>“recuerden que nos estaremos basando en el Decreto 229 de la Ley del Trabajo”</i></li> <li>- <i>“no se orienta la bibliografía para la clase”</i></li> <li>- <i>“no se ofrecen guías de</i></li> </ul>	Nulo empleo de estrategias generadoras de expectativas	NO.ESTR-GENER.EX P	Se evidencia poca estimulación o establecimiento de estrategias para facilitarle al estudiante el estudio del nuevo contenido que se impartirá en la clase ya sea a través de guías de bases orientadoras o bibliografía	1 4 2 1

		<p><i>estudio”</i></p> <p><i>-se orienta la guía, libros que se estarán empleando durante la clase</i></p>			<p>disponible para el mismo.</p> <p>No ayudan a que los estudiantes se formulen expectativas, sentidos, sobre el nuevo contenido que deberán asimilar.</p> <p>No existe empleo de estrategias para orientar la atención de los estudiantes</p>	
Conclusiones teóricas del proceso	Momento III: conclusiones	<p><i>- no se realizan preguntas al finalizar la clase</i></p> <p><i>- el profesor realiza preguntas y el mismo las responde, sin establecer un tiempo o promover la reflexión para que los estudiantes respondan</i></p> <p><i>- el profesor orienta el estudio educativo para la próxima clase</i></p> <p><i>- se promueve las reflexiones por parte de los estudiantes.</i></p>	Débil empleo de estrategias de organización de información	NO.ESTR-ORG.INF	<p>Los docentes son concedores de la importancia de dar finalización a la clase a través de métodos que obliguen a los estudiantes a reflexionar sobre lo abordado, aunque no es evidente en todos los casos.</p> <p>No es frecuente el establecimiento de nexos entre contenidos o asignaturas.</p> <p>- no se brindan en esta etapa de la clase explicaciones sobre la forma en que los</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>2</p>

	<p>- comprueba la asimilación del nuevo contenido impartido a través de preguntas dirigidas y evaluativas a los estudiantes</p> <p>- apurada para terminar la clase antes del tiempo establecido</p>		<p>estudiantes deben realizar el autoaprendizaje del nuevo contenido.</p> <p>Es evidente que existe un intercambio con los estudiantes al finalizar la clase, de maneras muy diversas, ya sea a través de preguntas dirigidas, de evaluaciones, o conclusiones por parte de algunos estudiantes, solo que existe poco vínculo de estos con los profesores sobre las dudas que resultaron de la clase, lo que es evidente que el docente tendrá dificultades para satisfacer las necesidades que se pudieran detectar en la clase.</p>	1
--	--	--	---	---

**Anexo 14 Tabla 3.20 Actividad orientadora de la actividad didáctica de los docentes**

Indicadores	Datos brutos	Categoría	Código	Pre-análisis
-------------	--------------	-----------	--------	--------------

Participación de los alumnos en el aprendizaje	Tareas integradoras exposición en la biblioteca sobre la Victoria a Playa Girón, prácticas laborales	Direccionalidad entre participación y evaluación	PART-EVAL	La participación que se les otorga a los estudiantes, es eminentemente académica y actividades que posteriormente son evaluadas, resaltando nuevamente el indicador evaluación y su relación directa con las actividades docentes.
Atención diferenciada a los alumnos	-“con esos niños que tienen bajo promedio hay que ponerse y realizar un trabajo diferenciado”	Diferenciación de actividades a estudiantes con dificultades	ACT.DIFERENC-DIF.AP	Las orientaciones están guidas fundamentalmente al trabajo diferenciado con aquellos estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje, o bajos rendimientos académicos, sin promover también aquellas cualidades y potencialidades de los estudiantes aventajados, favoreciendo sus conocimientos.  Se plantea en las orientaciones “metodológicas” que se debe realizar trabajo diferenciado con estudiantes con dificultades, pero no se plantea las actividades que deben ser realizadas, ni la forma en que deben ser llevadas a cabo.
Evaluaciones de los estudiantes	-“Te falta la evaluación sistemática al número 21”  “la práctica laboral falta	Importancia evaluativa	IMP-EV	Se evidencia el uso de las evaluaciones de los estudiantes mediante los informes y registros que deben entregar los profesores tras un corte de evaluación. Realizando un

	<p>desde la 1 hasta la 4 al número 21”</p> <p>“no se han entregado las notas de las evaluaciones”</p> <p>“al número 6 del grupo 4 le faltan evaluaciones”</p> <p>“al número 10 la actividad práctica 3 y la actividad practica 4”</p> <p>“recordarles que según la resolución 238, que las actividades finales no pueden ser similar a una prueba final, en base a un trabajo integrador en diferentes modalidades”</p> <p>“tienes a dos estudiantes desaprobados en evaluaciones sistemáticas y eso es imposible”</p> <p>“Con un tin aprueba”</p> <p>“esa niña se puede salvar”</p>			<p>análisis sobre los alumnos que presentan dificultades y bajo rendimiento (alumnos desaprobados)</p>
<p>Orientaciones ofrecidas a los docentes</p>	<p>-“yo necesito que usted copie estos resultados, para que usted le diga a ellos el promedio que tienen”</p> <p>“ahí la promoción es de 24”</p>	<p>Evaluación y promoción de resultados</p>	<p>EVAL-PROMOC.RESULT</p>	<p>Las orientaciones se encuentran en función de ofrecer información a los estudiantes en cuento a sus evaluaciones académicas.</p> <p>Mostrándose una vez más la importancia destacada que presentan las evaluaciones para el criterio de los docentes centrándose exclusivamente en el rendimiento académico, sin optar por la mirada hacia el</p>

				<p>esfuerzo, preocupación que puedan presentar los mismos en cuanto a su aprendizaje. Se evidencia, que la visión que poseen los docentes en cuanto a la evaluación se encuentran determinadas fundamentalmente, por los resultados de promoción que alcancen cada uno de ellos.</p>
Empleo de estrategias de enseñanza	No son tomados en cuenta	No orientación de estrategias de enseñanza	NO.ORIENT- ESTRAT.ENSEÑ	<p>En las orientaciones metodológicas, no se aborda el tema relacionado con la labor que deben desempeñar los docentes, ni se promueve como emplear las estrategias de enseñanza, así como orientaciones relacionadas con el desempeño de los mismos, recomendaciones en cuanto a su labor. Evidenciándose que el trabajo docente es cuestión personal, no existe una unidad orientadora u capacitada para ofrecer recomendaciones en este sentido.</p>

**Anexo 15 Tabla 3.21 Percepción de los directivos de la institución en función de las actividades didácticas de los docentes dentro del contexto áulico**

Indicadores	Datos brutos	Categoría	Código	Pre-análisis	Frecuencia

Dominio en cuanto a la planificación didáctica	Se cumple con los objetivos del programa y la clase	Clase centrada en objetivos.	OBJ-CLAS	Se muestran las Los docentes se enfocan en cumplir con los objetivos de las clases, así como del programa, evidenciándose la importancia de los objetivos, para guiar el proceso en la docencia, y el aprendizaje de los estudiantes.	8
Actividades diferenciadas	No presenta planificación del trabajo diferenciado  Se piden criterios diferenciados	No empleo de trabajo diferenciado	NO-TRAB.DIFERENC	Divergencias en cuanto a la forma de impartir las clases de los docentes. Mientras que unos toman en cuenta el trabajo diferenciado, otros lo dejan de lado, como aspecto irrelevante, o no consideran necesario diferenciar el trabajo.	5  3
Dominio del contenido y potencialidad es educativas	Clases fundamentalmente dictadas  Los contenidos no se relacionan con la práctica laboral	Reproductividad y poco dominio del contenido	REPR-POC.DOM-CONT	Los docentes no potencian el análisis de los contenidos que imparten, ni presentan un mediano dominio de los mismos, ya que las clases son fundamentalmente dictadas.  La mayoría de los docentes no utilizan vínculo	6  6

				entre los contenidos impartidos y la práctica que deben desempeñar en las empresas. Sin promover el aprendizaje significativo, donde deben existir conexiones entre contenidos y conocimientos, para la posterior implementación.	
Selección adecuada de los métodos y procedimientos	-Dirige el proceso de aprendizaje al nivel reproductivo	Inadecuación en estrategias de enseñanza	INAD-ESTR.ENSEÑ	El proceso de aprendizaje de los estudiantes es guiado por los docentes de forma mecánica y reproductiva, sin promover la reflexión en los estudiantes.	6
Utilización de los medios de enseñanza	-No emplea medios de enseñanza. -Empleo en la pizarra de diagramas. - los estudiantes participan al expresar las ideas en el pizarrón	Insuficiencia en la utilización de medios	INSUF-MED.ENSEÑ	Los medios de enseñanza como instrumento fundamental y necesario para la promoción del aprendizaje de los estudiantes, no es tomado en cuenta en el salón de clases. Al no ser empleados, están dirigiendo el contenido a que se exprese de forma reproductiva.  En ocasiones al promover este tipo de enfrentamiento entre estudiantes	5 1 2

				y conocimientos, estos se sienten motivados por participar, y expresar sus ideas.	
Motivación y orientación en los diferentes momentos del proceso.	<p>-Poca motivación con respecto a la orientación del tema</p> <p>-La profesora debe dirigir las conclusiones de la clase</p> <p>-No realizan conclusiones de la clase.</p>	Poca fundamentación teórica de los contenidos	CONTEN- POC.FUNDAMENT AD	<p>Se evidencia que las clases no son guiadas correctamente, los momentos de la misma no son tomados en cuenta, las conclusiones por su parte, que desempeñan un lugar importante en la misma, al dirigir los principales conocimientos aprendidos en cuanto a los diferentes contenidos, no están siendo tomados en cuenta.</p> <p>Las conclusiones de las clases son fundamentalmente elaboradas por los estudiantes, sin existir un criterio por parte del docente en cuanto a las elaboraciones del análisis de dichas conclusiones.</p> <p>Si los propios docentes, no sienten interés y motivación en cuanto al tema que imparten, mucho menos</p>	4  2  5

---

				los estudiantes van a sentirse motivados. El tema es considerado de poco interés, y los docentes no tienen un completo conocimiento del tema que imparten.
--	--	--	--	--

---

**Anexo 16 Registro del discurso producido por los docentes**

Profesor 1 Edad: 66 Sexo: Masculino

Fecha: 8 de febrero, 2016

Hora: 2.15pm- 3.00 pm

Local: Departamento de Gestión y Capital Humano.

Nivel Académico: Ingeniero Hidráulico Civil.

Características personales: *“Me caracterizo por ser una persona bastante responsable, preocupada por mis labores en el centro” “Soy un profesor normal”; “medianamente eficaz, uno trata siempre de ser eficaz, de dar lo mejor de uno mismo”.*

Formación profesional y pedagógica: Ingeniero Hidráulico y Civil. *“No tengo ninguna formación pedagógica, ni didáctica ni nada, lo que se es porque la rutina de la vida me lo ha enseñado”.*

Experiencia docente: 40 años.

Desempeño de su labor: *“me gusta ser profesor”.*

Superación realizada: no.

Especialidades que imparte: Gestión de Capital Humano, a Informática y Planificación Física.

Años: 2do, 3ero y 4to.

Asignaturas que imparten: *“imparto Elementos de Economía, Elementos de Estadística, Estadística Económica, Cartografía, Estadística Aplicada, Elementos de Economía y Legislación Laboral, Infraestructura”.*

Participación de los alumnos durante las clases: *“...utilizo las preguntas dirigidas, para tratar de que lleguen a un análisis lógico; “es muy difícil, porque a estos niños les cuesta trabajo estudiar”; les gusta aprenderse las cosas mecánicas”.*

Clima de confianza: *“...siempre y cuando haya la distancia de que tú eres el alumno y yo soy profesor”; “este proceso de crear clima se hace muy complejo a veces por las cuestiones de disciplina”; “...es imposible crear un clima de confianza en el aula”*

Necesidades: *“Siempre tengo en cuenta las necesidades de los estudiantes, sobre todo con el trabajo diferenciado”.*

Tiempo: *“No necesito mucho tiempo para prepararme pues llevo muchos años ejerciendo”.*

Establecimiento de objetivos de aprendizaje: *“teniendo al objetivo siempre como base fundamental” “más bien siempre se encaminan los objetivos a ejercitar, analizar, interpretar, consolidar, es aquí donde se ve esa interrelación conjunta en el método y la función didáctica, aparte del método expositivo empleo mucho el demostrativo”; “...el objetivo es lo principal que debe tener una clase”.*

Fuentes de información: *“por los libros, y lo ya me sé”.*

Atención diferenciada a los alumnos: *“realizo un trabajo diferenciado con los estudiantes, pero si los implico a todos, lo que las tareas varían en dependencia del estudiante”.*

Evaluación del contenido impartido: *“a todos por igual, la prueba final es igual para todos, nunca se exige a nadie de realizar una prueba, ya que eso es con estudiantes excepcionales”; “aquí te lo exigen, promoción sin calidad; “Sí, la sistemática es la que más variable es, tiene oral, escrita, de todas las modalidades”.*

Características del clima del aula: *“se hace muy complejo a veces por las cuestiones de disciplina, los alumnos no están en las clases, se escapan, desde el punto de vista que no te siguen el hilo de la clase; “A estos estudiantes no les gusta estudiar”.*

Relaciones que se establecen: *“...generalmente distanciadas entre los estudiantes, pero siempre son buenas con los compañeros”.*

Información colateral: el profesor plantea que en la pizarra muestra a los estudiantes estrategias de aprendizaje ya que muestra en la pizarra el subrayado, el diagrama, tablas, circula aquellas palabras fundamentales, destaca entre comillas

### **Anexo 17 Registro del discurso producido por los docentes**

Profesor 2 Edad: 27 años Sexo: Masculino

Fecha: 8 de febrero.

Hora: 3.30 pm- 4.15 pm.

Local: Departamento de Informática.

Nivel académico: Licenciado en Informática.

Características personales: *“soy una persona modesta, sencilla, con sentido de responsabilidad ante las tareas del trabajo, exigente en las funciones que realizo” “eficaz, porque así soy en todo”*.

Formación profesional y pedagógica: ninguna

Experiencia docente: 10 años.

Desempeño de su labor: *“me gusta ser responsable”*.

Superación realizada: curso de habilitación pedagógica por 6 meses y en el pedagógico por 5 años.

Especialidades que imparten: Informática.

Años: 1er y 3er año.

Asignaturas que imparten: *“imparto operación de computadoras y programación III”*

Participación de los alumnos durante las clases: *“mediante ejercicios prácticos en el uso de la computadora y al dejarles tareas investigativas para la casa”; “las evaluaciones sistemáticas que son las que más utilizo, que de ahí parten las evaluaciones orales, la revisión de libretas, las actividades prácticas y las comprobaciones escritas”; “...utilizo las preguntas dirigidas, para tratar de que lleguen a un análisis lógico”*.

Clima de confianza: *“no se les puede dar mucha confianza porque se aprovechan”*

Actitudes: *“en dependencia de cómo se porten los niños entonces será la relación”*.

Necesidades: *“eso siempre hay que tenerlo en cuenta, para poder implementar todo lo que se evaluará y como se tratará a los alumnos”*.

Tiempo: *“a veces no es el suficiente pero es el que se tiene, para hacerlo todo”*. *“A veces me canso de que el tiempo no me alcance”*.

Establecimiento de objetivos de aprendizaje: *“los objetivos siempre los tengo presente, pues es lo que guía el sentido de las clases”*.

Fuentes de información: *“generalmente los libros de la asignatura”*

Atención diferenciada a los alumnos: *“Siempre les doy mi ayuda diferenciadamente dentro y fuera del aula; “...les doy diferenciación de ejercicios”*

Evaluación del contenido impartido: *“mediante la revisión de libretas, preguntas orales, escritas, trabajos finales”.*

Características del clima del aula: *“...trato de que sea buena, dentro de mis posibilidades, porque no me gusta llevarme mal con nadie, solo que quiero que las cosas estén bien siempre, porque así he sido siempre yo, solo que en estos tiempos se complica mucho la situación”.*

Relaciones que se establecen: *“en dependencia”*

Información colateral:

### **Anexo 18 Registro del discurso producido por los docentes**

Profesor 3 Edad: 26 años Sexo: Femenino

Fecha: 9 de febrero, 2016

Hora: 8.50 am-9.40 am.

Local: Departamento de Informática.

Nivel académico: Licenciada en Informática

Características personales: *“Me caracterizo por ser una persona bastante responsable, preocupada por mis labores en el centro, una persona normal”; “normalmente medianamente eficaz, porque nadie es perfecto, siempre todos tenemos algo y yo estoy en el medio como todo el mundo, haciendo las cosas bien”*

Formación profesional y pedagógica: ninguna

Experiencia docente: 9 años.

Desempeño de su labor: *“me gusta lo que estudié, pero hoy en día estas situaciones están cogiendo otros rumbos”*.

Superación realizada: ninguna

Especialidades que imparten: *“imparto a las especialidades de Informática, planificación física, gestión y capital humano”*.

Años: 1er, 2do 3er año.

Asignaturas que imparten: *“imparto informática básica, aplicada y redes”; “estas asignaturas no son difíciles, aunque a los estudiantes les cuesta trabajo estudiarlas, pero aquí todo es difícil la primera vez, para mí ya no es difícil, porque llevo 9 años en esto ya, esto es poco a poco, pero para eso estamos para aprender, para eso estamos los profesores que trabajamos en el centro”*.

Planificación de las clases: *“busco ayuda, con otros que tengan mayor conocimiento que yo, pero hasta ahora no, en la fecha que estoy para enseñar no para que me enseñen”*.

Participación de los alumnos durante las clases: *“les gusta aprenderse las cosas mecánicas, a mí eso no me gusta, porque entonces estás haciendo la copia de la trayectoria de una persona, es decir que no estas incorporando las cosas a tu sistema, yo soy del criterio de que me gusta que el alumno se aprenda las cosas a su forma y que me la demuestre, hay veces que me lo quieren decir tan perfecto que llega el momento que se le olvida. Ahí lo que estas evaluando es que el estudiante tienen una memoria bastante amplia”; “...casi siempre se realiza partiendo de la diferenciación de ejercicios”*.

Clima de confianza: *“los niños de hoy no son como los de antes, donde tú le llamabas la atención a un estudiante y él te bajaba la cabeza y hoy no se sienten mal porque los regañes, en esta generación se sienten incómodos porque uno los regañe por la cuestión que sea”*; *“siempre y cuando haya la distancia de que tú eres alumno y yo soy profesor”*

Actitudes: *“generalmente negativas, aunque no te miento que tengo preferencias según el estudiante que sea”*, *“entre los profesores son buenas”*.

Necesidades: *“hay que tenerlas en cuenta siempre para todo lo que vayamos hacer”*.

Tiempo: *“no me alcanza para hacer todo lo que quiero, pero para la planificación no necesito tanto, pues ya tengo toda la base necesaria adquirida, y lo que quiero es que sepan lo que yo se ya”*.

Establecimiento de objetivos de aprendizaje: *“siempre el objetivo es lo principal que debe tener una clase, ya que es la trayectoria de lo que tú vas a dar durante toda la clase (45min) la base de lo que vas a implementar”*. *“Lo primordial de una clase es que los estudiantes asimilen el objetivo que te propones. El objetivo es lo principal, lo básico para tu decir que tu clase fue magnífica”*.

Fuentes de información: *“los programas que me dan y que tengo en mi laptop”*; *“a veces hago algunas búsquedas pero todo es lo mismo con lo mismo, ya te digo yo sé me lo esencial para el estudio”*; *“no necesito para el contenido prepararme”*

Atención diferenciada a los alumnos: *“Acorde al nivel que este el estudiante (1, 2 o 3 ) tú le haces unas preguntas orales, y lo evaluás como evaluación sistemática”*.

Evaluación del contenido impartido: *“preguntas escritas y orales, revisión de libretas, los trabajos prácticos, evaluaciones parciales, actividades finales”*.

Características del clima del aula: *“na, conmigo ellos no se tiran, porque ellos saben quién soy yo, y además yo los se controlar”*

Relaciones que se establecen: *“son todas normales, tanto con los compañeros, como con los estudiantes, aunque a veces se tornen difíciles”*.

Estrategias de enseñanza empleadas: *“De acuerdo a las especialidades, lo mío es la computadora, los pasos directos para hacer los ejercicios o partes de la computadora. Las notas de clase, ejecutar los pasos en la máquina o a través del power point”*.

Información colateral: *“tengo total dominio de las clases que imparto”; “yo donde más énfasis hago es en la parte de las evaluaciones sistemáticas”, que eso si tiene que estar bien planificado”. “Sus objetivos, su desglose de los puntos y a quién voy a evaluar”*.

#### **Anexo 19 Registro del discurso producido por los docentes**

Profesor 4 Edad: 18 años Sexo: Femenino

Fecha: 10 de febrero, 2016

Hora: 11.00am- 11.40am.

Local: Departamento de Gestión y Capital Humano.

Nivel académico: Técnico Medio en Gestión y Capital Humano

Características personales: *“con buena educación, soy muy responsable, y amigable, ya que mantengo buenas relaciones con mis compañeros, que antes fueron mis profesores. “Me caracterizo por ser una persona bastante responsable, preocupada por mis labores en el centro”.*

Formación profesional y pedagógica: ninguna

Experiencia docente: ninguna.

Desempeño de su labor: *“me ha costado un poco de trabajo todo esto, porque estoy empezando y necesito siempre de la ayuda de los que eran mis profesores, pero ahí lo llevo, bastante bien, aunque a veces me cuesta trabajo por los estudiantes”.*

Superación realizada: no

Especialidades que imparten: *“imparto clases solamente a la especialidad de Gestión y Capital Humano”*

Años: 3er año.

Asignaturas que imparten: *“imparto Seguridad y salud en el trabajo”*

Planificación de las clases: *“busco ayuda, aunque me cuesta un poco de trabajo, porque recién estoy prendiendo, pero siempre busco ayuda”.*

Participación de los alumnos durante las clases: *“yo siempre trato de hacerlo, con las preguntas, a veces lo hago dirigido”*

Clima de confianza: *“porque es que desde que entro en esa aula, me dan ganas de salir corriendo, no me gusta ese grupo, y además de que no me ven como su profesora, como yo soy estudiante, n o sé creo yo que sea por eso”.*

Actitudes: generalmente negativa hacia la profesión

Necesidades: *“trato de identificarlas y ayudarlos en lo que puedo”*

Tiempo: *“...yo trato de adelantar aquí las cosas, porque nunca me gusta llevarme trabajo para mi casa”*

Establecimiento de objetivos de aprendizaje: *“a mí me ayudan en este aspecto, pero sé que de ahí parte todo el funcionamiento posterior de las clases”*.

Fuentes de información: *“los programas de clase, y algunos materiales que me dan los demás profesores del departamento”*

Atención diferenciada a los alumnos: *“...les doy diferenciación de ejercicios sobre todo en las guardias, por las noches, y ese mismo día les dejo las guías, y por la noche les ayudo en lo que pueda”*.

Evaluación del contenido impartido: *“a través de las preguntas escritas, orales, tareas extraclases y trabajos prácticos”*.

Características del clima del aula: *“para que contarte, siempre entro asustada y salgo peor que como entre, ahhh y cuando Jorgito me dice que me van a visitar de antemano, ya me pongo súper nerviosa, pero yo sé que esto se me tiene que quitar con el tiempo”*.

Relaciones que se establecen: *“negativas con los estudiantes y mantengo muy buenas relaciones con los demás profesores”*.

## **Anexo 20 Registro del discurso producido por los docentes**

Profesor 5 Edad: 32 años Sexo: Femenino

Nivel académico: Licenciada en Humanidades.

Fecha: 10 de febrero, 2016

Hora: 2.50pm-3.20 pm

Local: Departamento de Gestión y Capital Humano.

Características personales: *“Me caracterizo como una persona consciente, a la hora de comprender a los estudiantes, sus problemas familiares, problemas aquí en la escuela, a la hora de ayudar a un estudiante; soy como una samaritana de las cosas que les pasan”*. *“Mis relaciones con los compañeros de trabajo son buenas”*. *“Medianamente eficaz, porque nunca se es completamente eficaz, ojala y yo fuera eficaz”*.

Formación profesional y pedagógica: no

Experiencia docente: 6 años

Desempeño de su labor: buena

Superación realizada: cursos de E.T.P

Especialidades que imparten: *“imparto clases a la especialidad de Gestión y Capital Humano y soy su guía”*.

Años: 1er año.

Asignaturas que imparten: *“imparto Gestión, Administración y Práctica Laboral”*.

Planificación de las clases: *“sobre todo la colaboración con otros profesores, ya que la asignatura nuestra tiene implícita los 9 módulos que conforman el modelo de gestión y todos los profesores del departamento tienen que ver un poquito cada cual de la misma especialidad”*.

Participación de los alumnos durante las clases: *“Trabajo de control, evaluaciones sistemáticas, pruebas finales, trabajos prácticos, seminarios; “...casi siempre se realiza partiendo de la diferenciación de ejercicios”*

Clima de confianza: *“bueno, las relaciones son estándares, ni buenas, ni malas, porque yo sé que a pesar de que me llevo muy bien con ellos, y que me quieren, ellos no son fáciles de manipular”*.

Actitudes: positivas con todo el mundo, y con la profesión.

Necesidades: *“siempre hay que partir de las necesidades, para poder comprender cualquier situación”*.

Tiempo: *“No es el tiempo suficiente que debería tener, pero es el que tenemos y es el que hay que utilizar en esas 8 horas de trabajo”*.

Establecimiento de objetivos de aprendizaje: *“...el objetivo es lo principal que debe tener una clase”*

Fuentes de información: *“si te digo la verdad, es lo que ya me sé, de mi propio estudio y preparación, pero algunas veces me sirve lo que aprendo y pregunto de mis compañeros”*.

Atención diferenciada a los alumnos: *“a ellos se le hacen evaluaciones sistemáticas, revisión de libreta, preguntas orales, guías de ejercicios relacionados con la misma asignatura y en ms asignaturas no tengo desaprobados, pero como soy profesor guía estoy al tanto de que en otras asignaturas si hay desaprobados, entonces le caigo atrás a los profesores para que le pongan la guía los estudiantes y que ellos puedan realizarla y que tengan atención diferenciada con ellos”* ; *“trabajamos en tres tipos de niveles nivel I: alto nivel II: medio nivel III: bajo. Es decir que en la clase se orientan tres tareas donde todos tienen que realizar las 3 tareas solo que en el momento de la evaluación se le identifica por ejemplo al no. 14 y 15 que son los que más trabajo les dan las preguntas, entonces a ello se les dice, ustedes enfatizen en tal pregunta, que en la próxima clase serán evaluado”*.

Evaluación del contenido impartido: *“las preguntas escritas, orales, tareas extraclases y trabajos prácticos”*.

Características del clima del aula: *“intento siempre de que sean las mejores”*.

Relaciones que se establecen: *“generalmente son buenas con todos”*

Información colateral: *“Si hay que dominar el contenido, y más cuando hablas de resoluciones y leyes, ya que a los estudiantes en estos temas suelen hacer muchas preguntas; para la preparación de las clases “...Trato de buscar ayuda, con mis compañeros de más experiencia”*

**Anexo 21 Registro del discurso producido por los docentes**

Profesor 6 Edad: 55 años Sexo: Femenino

Nivel académico: Licenciada en Humanidades.

Fecha: 11 de febrero, 2016

Hora: 11.00am-11.50am.

Local: Departamento de Gestión y Capital Humano.

Características personales: *“me caracterizo como una persona buena, comprensiva, trabajadora, amorosa, me gusta que todo se haga como tiene que ser; pero me considero medianamente eficaz, porque nadie es perfecto”*; *“soy una persona bastante modesta, alegre y comprensiva”*

Experiencia docente: 25 años.

Especialidades que imparten: *“imparto clases a las especialidades de Gestión y Capital Humano”*

Años: 2do año.

Asignaturas que imparten: *“Idoneidad demostrada y competencias laborales”*.

Planificación de las clases: *“me gusta siempre planificar bien mis clases, incluso ofrezco ayuda a mis compañeros en este sentido”*

Participación de los alumnos durante las clases: *“...lo que yo más utilizo son las evaluaciones sistemáticas, porque de esta forma se ofrece atención diferenciada y se puede controlar mejor la evolución de los niños”*

Clima de confianza: *“...déjame decirte que yo llevo bastantes años aquí, y te digo que esto ha cambiado mucho, porque es imposible sostener buenas relaciones con los alumnos, ya e salieron de las manos, pero también te digo que la mayoría de los problemas de disciplina de ellos, son de la casa”*.

Necesidades: *“siempre las tengo en cuenta para todas las actividades que voy a implementar”*.

Tiempo: *“No es el tiempo suficiente que debería tener, pero es el que tenemos y es el que hay que utilizar en esas 8 horas de trabajo”*.

Establecimiento de objetivos de aprendizaje: *“...el objetivo es lo principal de una clase”*.  
*“sobre el versan los métodos, medios, en fin todo lo que lleva una buena planificación”*

Atención diferenciada a los alumnos: *“siempre hay que hacerlo, sobre todo partiendo de sus niveles de aprendizaje”*.

Evaluación del contenido impartido: *“yo siempre se cómo están los muchachos porque les dejo muchas actividades independientes, para después evaluarlos con preguntas escritas y además en los trabajos finales y los exámenes es donde se ve el avance que han tenido”*.

Características del clima del aula: *“la situación dentro del aula, cada vez se vuelve mas incontrolable, pero intento establecer disciplina, pero que va es imposible, cuando saben que hay pruebas, es cuando más tranquilos están, pero si no, no hay quien pueda con ellos”*.

Información colateral: *“Tengo total dominio de las clases que imparto”*.

## **Anexo 22 Registro del discurso producido por los docentes**

Profesor 7 Edad: 40 años Sexo: Masculino.

Fecha: 12 de febrero, 2016

Hora: 3.20pm-4.00pm.

Local: Departamento de Gestión y Capital Humano.

Características personales: *Me caracterizo por ser una persona bastante responsable, preocupado por mis labores*"; *"mantengo buenas relaciones con mis compañeros"*.

Formación profesional y pedagógica: Licenciado en Humanidades.

Experiencia docente: 15 años.

Superación realizada: cursos de Enseñanza- Técnica-Profesional (E.T.P)

Especialidades que imparten: *"imparto clases a la especialidad de Gestión y Capital Humano"*

Años: 1ero, 2do.

Asignaturas que imparten: *"Elementos de Sociología del Trabajo"*

Participación de los alumnos durante las clases: *"...casi siempre se realiza partiendo de la diferenciación de ejercicios"*; *"...lo que yo más utilizo son las evaluaciones orales"*; *"...en las pruebas finales, se nota como el estudiante ha evolucionado durante todo el curso, y su nivel de análisis"*.

Clima de confianza: *"intento, pero no puedo mantener buenas relaciones con mis estudiantes, porque son muy pesados, no hay quien los controle, y si es ese grupo 4 de Gestión, es el peor de todo, me sacan de mis casillas"*.

Tiempo: *"...no dedico mucho tiempo, como otros profesores porque gracias a dios me sé el contenido"*; *"pero hay que hacerlo"*; *"siempre intento de ajustar el tiempo, pero es que son muchas cosas, porque aquí en la escuela hay muchísimas exigencias en cuanto a las tareas"*.

Establecimiento de objetivos de aprendizaje: *"siempre se tienen en cuenta para la planificación de las clases, es lo que guía nuestros propósitos durante las clases, y lo fundamental es que los estudiantes aprendan y entiendan lo que se les da"*

Atención diferenciada a los alumnos: *"por supuesto, si no, no sabes cómo trabajar con ellos, siempre hay que ubicarlos en niveles de aprendizaje, si tú sabes que el número 5 es"*

*inteligente y está bien, entonces con ese estudiante no se trabaja en las clases, y tampoco se le hacen preguntas, aunque siempre es el que quiere participar”.*

Evaluación del contenido impartido: “casi siempre lo hago a través de las evaluaciones escritas, y las preguntas orales, que es lo más sistemático que hay”.

Características del clima del aula: “*definitivamente son malas*”

Información colateral: “*Para mi preparación personal lo que más me gusta es la colaboración con otros*”.

### **Anexo 23 Registro del discurso producido por los docentes**

Profesor 8 Edad: 45 años Sexo: Femenino

Nivel académico: Máster en Ciencias de la Educación.

Fecha: 15 de febrero, 2016

Hora: 9.00am-9.30am

Local: Departamento de Gestión y Capital Humano.

Características personales: *“me caracterizo por ser comprensiva, amorosa, responsable, medianamente eficaz”*.

Formación profesional y pedagógica: Licenciada en Humanidades.

Experiencia docente: 20 años.

Desempeño de su labor: buena

Superación realizada: Maestría en Educación.

Especialidades que imparten: *“imparto clases a la especialidad de Gestión y Capital Humano, Cartografía e Informática”*.

Años: 1ero.

Asignaturas que imparten: “Imparto Distribución Socialista”

Participación de los alumnos durante las clases: *“...casi siempre se realiza partiendo de la diferenciación de ejercicios”, siempre me gusta que lleguen a un nivel lógico, porque es la base del aprendizaje de los estudiantes, tampoco me gusta tratarlos mal”*.

Clima de confianza: *“conmigo son bastante buenos, aunque sé que otros profesores no tienen tan buena opinión de ellos, pero como yo nada más vengo unos días a la semana cuando me tocan las clases, no comparto mucho tiempo con ellos, pero no son tan malos conmigo”*.

Tiempo: *eso tenemos que hacerlo”*; *“No es el tiempo suficiente que debería tener, porque yo también doy clases en otras escuelas, pero también te digo que ya no se emplea el tiempo necesario ni para la preparación, ni planificación, pero es el que tenemos y es el que hay que utilizar en esas 8 horas de trabajo”*.

Establecimiento de objetivos de aprendizaje: *“es lo principal de una clase, pero también se deben tomar en cuenta, otros aspectos que también son importantes, como los métodos, la forma de impartir la clase, para ayudar en la motivación de los estudiantes y para que alcancen esos objetivos, así como incentivar la confianza en ellos mismos”*.

Atención diferenciada a los alumnos: *“siempre lo hago, pero no me gusta que ellos se den cuenta, pues eso los hace sentirse mal”*.

Evaluación del contenido impartido: *“siempre todos los días, durante todas las clases, se está evaluando, ya sea a través de preguntas, comentarios, frases, revisiones, y así tú vas conociendo cómo evolucionan los alumnos”*.

## **Anexo 24 Registro del discurso producido por los directivos de la institución**

Profesores directores de la institución (Jefe de Departamento de Gestión y Capital Humano, Subdirectora docente, Director General)

Fecha: 17 de febrero, 2016

Hora: 10.25am- 11.58am.

Local: Dirección.

Características generales de los docentes estudiados: -*“en general los profesores destacan por su entrega dedicación y esmero a la labor que realizan como profesores del centro”*

Planificación de las clases

- *“Realizan una orientación adecuada de los objetivos que se proponen” (los 3 directivos están de acuerdo)*

-*“efectúa un aprovechamiento óptimo de las potencialidades del contenido para a través de la clase, mostrando ingenio por llevar los contenidos de forma novedosa a sus alumnos” (solo uno de los directivos estuvo de acuerdo)*

-*“se comprobó que debe de continuar trabajando en el ESTUDIO independiente diferenciado para que los niveles de asimilación por parte de los educandos logren tener un aprendizaje que sea suficiente, variado y diferenciado” (dos directivos estuvieron de acuerdo)*

- *“Efectuó estudios de los programas docentes de la asignatura, determinando los contenidos, objetivos, métodos y medios de enseñanza necesarios a emplear en las clases de acuerdo a las particularidades de cada grupo” (un directivo planteó esta idea)*

- - *“debe continuar superándose en la planificación de estas clases ya que su estructura es diferente” (solo un director estuvo de acuerdo)*

Actividades en las que se destacan

-“Mantuvo actualizado el diagnóstico de los estudiantes lo que le permitió determinar cada una de las particularidades de sus alumnos en cada grupo” (solo uno de los directivos planteó la idea)

-“Durante toda la etapa realizaron un trabajo de seguimiento con la revisión de libreta y trabajo correctivo ortográfico” (los 3 directivos confirmaron la idea)

-“Participó en eventos científicos tales como: Encuentro de monitores, Sociedad Científica, Festival de clases, Evento de pedagogía a nivel de base, taller martiano, obteniendo resultados a este nivel en pedagogía 2016 (dos de los directivos estuvieron de acuerdo)

#### Participación en actividades del centro

- “Contribuyeron satisfactoriamente con el pago de la cuota sindical y de la MTT en el tiempo establecido” (tres directivos están de acuerdo)

-“Ha presentado atrasos en la documentación que responda a dichas funciones como guía del grupo al incumplir con la entrega de la misma a la psicopedagoga del centro en algunas cuestiones (Estrategia de Intervención)” (dos directivos confirman la idea).

#### Preparación para el desarrollo del trabajo:

-“Su nivel de preparación política e ideológica y pedagógica es correcta” (todos los directivos se encuentran de acuerdo)

-“la aplicación de la lengua materna es buena” (dos de los directivos confirman la idea)

-“la preparación metodológica individual y colectiva para garantizar la aplicación adecuada de las didácticas particulares y la metodología del trabajo educativo, fundamentalmente la clase y en la revisión de libretas son adecuados” (dos de los directivos tratan esta idea).

-“Su preparación para aplicar correctamente el sistema de evaluación del escolar fue correcta”( dos de los directivos mantienen esta idea).

- *“logra una ejemplaridad que debe caracterizar a un docente” (solo un directivo planteó la idea)*

- *“debe de continuar superándose en los contenidos que imparte y a su vez tiene que mantener un estrecho vínculo en la superación con el Instituto de Provincial de Estudios Laborales cursando para aumentar el nivel de conocimientos en cuanto a las asignaturas que imparte”( dos de los directivos planteó la idea)*

#### Características personales asociados a la ética pedagógica y profesional

- *“muestra amor hacia la profesión, respeta mucho su labor, es abnegado y sensible ante los problemas” (solo un directivo contempló la idea)*

- *“Es ejemplo por su forma de actuar hacia sus educandos manteniendo una buena presencia personal en correspondencia a sus funciones”( la mayoría de los directivos contemplan la idea)*

- *“debe perfeccionar el vocabulario a la hora de interactuar con los educandos, ya que ha mostrado un equilibrio emocional en ocasiones un tanto fuerte para el nivel de nuestra enseñanza”( dos de los directivos plantean la idea).*

- *“es muy responsable en la entrega de la información” (solo uno de los directivos sostiene esta idea al referirse a uno de los docentes)*

- *“Su comportamiento y forma de dirigirse hacia los padres o superiores son las mejores”( dos de los directivos corroboran la idea)*

- *“se relaciona muy bien con todos los profesores del departamento y de la escuela en general” (dos de los directivos sostienen esta idea)*

- *“Es una persona muy receptiva, cuando se le llama la atención o recomienda alguna acción” ( dos de los directivos están de acuerdo)*

- *“Es exigente con sus estudiantes a la hora de orientar las tareas y evaluarlas, en la disciplina, puntualidad, en el uso correcto del uniforme” (la mayoría de los directivos corroboran la idea)*

*En su persona se evidencian las características que deben identificar a un docente tales como la superación, el deseo de enseñar, amor por la profesión, sencillez, honradez entre otros” (solo uno de los directivos sostiene esta idea).*

Recomendaciones realizadas por los directivos a la institución

*-“Alcanzar resultados de promoción superiores al 98.0% en cada una de las asignaturas que imparte de acuerdo a, los indicadores de eficiencia del centro”(todos los directivos sostienen esta idea como medio fundamental para alcanzar el éxito).*

*-“Fortalecer las acciones a ejecutar con los educandos encaminados a lograr mejores resultados en la promoción según las asignaturas que imparte” (la mayoría de los directivos mantienen esta idea)*

*-“En el trabajo con el grupo se le recomienda ser más sistemática en el trabajo a diario que se debe de llevar con estas funciones pues tiene que resolver mediante diferentes acciones los problemas disciplina, asistencia y puntualidad de los alumnos” (solo uno de los directivos realiza esta recomendación).*

*-“debe seguir superándose en los contenidos a impartir pues la profesora es reorientada” (solo uno de los directivos realiza esta recomendación)*

## **Anexo 25 Registros de observación de las clases**

*Clases visitadas:* Seguridad y Salud en el Trabajo; Administración de Gestión y Capital Humano; Seguridad Y salud en el trabajo; Estadística Aplicada; Elementos de Sociología del Trabajo; Operación de Computadoras I; Distribución Socialista; Idoneidad Demostrada y competencia laboral.

*Fecha:* mes de marzo, 2016

*Locales:* aulas.

*Manifestaciones de la apertura.*

- se sienten nerviosos (4)
- seguros (2)
- inseguros (1)
- con dependencia del plan de clases (4)

*Estrategias de enseñanza empleadas:*

- subrayado (1)
- palabras claves en la pizarra (6)
- flechas (1)
- diagrama (1)

*Medios empleados:*

- pizarra (4)
- borrador (4)
- cartulina (1)
- plan de clases (7)

*Métodos empleados:*

- expositivo (6 clase introductoria)

-expositivo (2 ejercitaciones)

*No existe concordancia entre disponibilidad técnica, recursos, medios necesarios y objetivos planteados.*

Caracterizar los procesadores de texto software →no se emplean computadoras; se utiliza únicamente el método expositivo

- argumentar⇒ método explicativo

- Ejercitar ⇒(plantea que se emplea elaboración conjunta cuando lo que hace es dictar el contenido, y no es clase introductoria sino de ejercitación del nuevo contenido)

- conocer el modelo de gestión⇒ empleando como función didáctica la orientación del nuevo contenido

- crear un informe⇒empleando el método expositivo

- utilizar los procesadores de texto⇒sin el empleo de computadoras

- ejercitar conocimientos adquiridos a través de trabajos realizados anteriormente⇒sin la presencia de dichos trabajos.

*Momento I:*

- saludo (4), los estudiantes se ríen entre ellos, los docentes no se interesan por la preocupaciones, problemas o necesidades de los estudiantes.

- pase de lista (2),

-comentar frase (2), los estudiantes no quieren participar en la clase (1), los estudiantes tienen la cabeza baja (2), los estudiantes se ríen entre ellos. los estudiantes no prestan atención al profesor, los docentes no se interesan por la preocupaciones, problemas o necesidades de los estudiantes.

- recuerdan los contenidos de la clase anterior (3), empleo de preguntas dirigidas (1), los estudiantes no quieren participar en la clase (1), los estudiantes tienen la cabeza baja (1), los estudiantes hablan a la vez sobre temas irrelevantes o ajenos a la clase

*Momento II:* Desarrollo. se emplean palabras tales como: “Tu que siempre estás perdido” (2)

- Evaluación del trabajo independiente de la clase anterior (1), empleo de preguntas dirigidas (1), los estudiantes no quieren participar en la clase (1), los estudiantes no prestan atención al profesor, los docentes no se interesan por las preocupaciones, problemas o necesidades de los estudiantes.

- Tal parece que en la clase anterior no se orientó estudio independiente (3), a los docentes no les interesa lo que pase en el aula, solo desean terminar la clase, los docentes no imponen respeto en el aula.

- no se orienta para revisar el estudio independiente de la clase anterior (4)

*Orientación del nuevo contenido.*

-no se orienta bibliografía para la clase (4)

- no se orientan guías para la clase (4)

- se les orienta a los estudiantes los libros que se estarán empleando durante la clase (1), se emplean preguntas dirigidas diferenciadas en dependencia de los estudiantes

- orientaciones sobre la clase (1), los docentes no imponen respeto en el aula.

*Momento III:* conclusiones.

- el profesor realiza preguntas y el mismo las responde, sin establecer un tiempo o promover la reflexión para que los estudiantes respondan (1)

- no se realizan preguntas al finalizar la clase (1)

- se promueve la reflexión para que los estudiantes participen (2), empleo de preguntas dirigidas (1), preguntas evaluativas a estudiantes que tienen pocas evaluaciones (2), se

emplean preguntas dirigidas diferenciadas en dependencia de los estudiantes, los docentes no orientan las actividades en dependencia del nivel en el que se encuentra el estudiantes (tareas diferenciadas) (1)

- el profesora orienta el estudio independiente para la próxima clase (1), los estudiantes hablan a la vez sobre temas irrelevantes o ajenos a la clase, los estudiantes se ríen entre ellos a los docentes no les interesa lo que pase en el aula, solo desean terminar a clase.

- asimilación del nuevo contenido impartido a través de preguntas dirigidas y evaluativas a los estudiantes (2), preguntas evaluativas a estudiantes que tienen pocas evaluaciones (2), los estudiantes no prestan atención al profesor, a los docentes no les interesa lo que pase en el aula, solo desean terminar a clase, los docentes no imponen respeto en el aula, promueven la confianza de los estudiantes en sí mismos, se emplean preguntas dirigidas diferenciadas en dependencia de los estudiantes, los docentes no orientan las actividades en dependencia del nivel en el que se encuentra el estudiantes (tareas diferenciadas) (1)

- apurada para terminar la clase antes del tiempo establecido (1), los estudiantes hablan a la vez sobre temas irrelevantes o ajenos a la clase, los estudiantes no prestan atención al profesor, a los docentes no les interesa lo que pase en el aula, solo desean terminar a clase, los docentes no imponen respeto en el aula; los docentes no orientan las actividades en dependencia del nivel en el que se encuentra el estudiantes (tareas diferenciadas) (3)

## Anexo 26 Evidencias

**Foto 3.1 Profesores de Gestión y Capital Humano e Informática del I.P “Armando de la Rosa Ruíz”.**



## Anexo 27 Eviencias

### Foto 3.2 Contexto áulico



## **Anexo 28 Evidencias**

### **Foto 3.3 I.P “Armando de la Rosa Ruíz”**

