

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA
FACULTAD DE EDUCACIÓN



Construcción de un instrumento aplicable al contexto de escuelas primarias
oficiales guatemaltecas que mide la percepción que el docente posee de su
“eficacia docente”

Trabajo de graduación presentado por Velvet Souldyin Friné Pérez Nisthal
para optar al grado académico de Magíster en Medición, Evaluación e
Investigación Educativa

Guatemala

2008

Construcción de un instrumento aplicable al contexto de escuelas primarias
oficiales guatemaltecas que mide la percepción que el docente posee de su
“eficacia docente”

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Construcción de un instrumento aplicable al contexto de escuelas primarias
oficiales guatemaltecas que mide la percepción que el docente posee de su
“eficacia docente”

Trabajo de graduación presentado por Velvet Souldyin Friné Pérez Nisthal
para optar al grado académico de Magíster en Medición, Evaluación e
Investigación Educativa

Guatemala

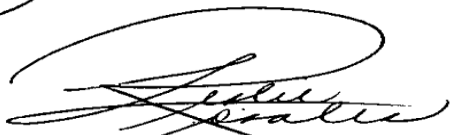
2008


Vo. Bo.:

(f) 
MA. Alvaro Fortín
Asesor

Tribunal Examinador:

(f) 
MA. Alvaro Fortín

(f) 
MA. Leslie Rosales

(f) 
MA. Jacqueline García de De León

Fecha de aprobación: Guatemala, 13 de diciembre del 2008

PREFACIO

A Dios

...porque no depende del deseo humano o del esfuerzo, sino de quien ÉL tiene misericordia.

A mi familia

.... porque son el mejor regalo que Dios pudo darme y gracias a su amor, paciencia y comprensión fue posible alcanzar este logro.

Al Programa de Estándares e Investigación Educativa J&A (USAID)

...por haberme otorgado la beca para estudiar la maestría.

A las personas que creyeron en la investigación y en el trabajo que realicé

.... porque están realmente comprometidos con la mejorara educativa y porque reconocen el rol que el educador juega en el proceso.

CONTENIDO

PREFACIO	v
LISTA DE CUADROS.....	viii
LISTA DE GRÁFICOS O ILUSTRACIONES	x
RESUMEN.....	xi
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.....	3
A. Antecedentes	3
B. Justificación.....	4
C. Objetivos	5
D. Alcances y límites.....	5
III. MARCO CONCEPTUAL.....	7
A. Orígenes del concepto eficacia	7
B. Escuelas efectivas.....	8
C. Origen del constructo eficacia docente.....	12
1. Definiciones	15
2. Modelos de eficacia docente.....	15
3. Características de un profesor eficaz.....	17
IV. METODOLOGÍA	21
A. Investigación bibliográfica	21
B. Definición del constructo “eficacia docente”	21
C. Caracterización y contextualización de estudios con evidencia Empírica.....	22
D. Definición de áreas que incluirá el instrumento.....	22
E. Especificaciones de los ítems	22
F. Elaboración de ítems y diseño de instrumento	28
1. Orden de ítems por área	28

2. Calificación de la escala.....	29
G. Juicio con expertos y sujetos de estudio	30
H. Aplicación piloto	30
V. RESULTADOS.....	33
A. Procesamiento de datos	33
1. Análisis factorial, de frecuencias y porcentajes de cada ítem por área. ...	33
2. Alpha de Crombach.....	53
B. Ítems que afectan la confiabilidad	54
1. Propuesta de modificación en la redacción de ítems	55
VI. PROPUESTA FINAL DE INSTRUMENTO.....	57
A. Nuevo orden de ítems por área	57
VII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	58
A. Conclusiones.....	58
B. Recomendaciones.....	59
VIII. BIBLIOGRAFÍA	61
IX. APÉNDICE.....	71

LISTA DE CUADROS

Cuadro	Página
1. Factores encontrados en primeros estudios de escuelas efectivas.....	10
2. Especificaciones de los ítems.....	22
3. Áreas que incluye el instrumento que mide “eficacia docente”	24
4. Orden de ítems por área.....	28
5. Escala tipo Likert utilizada en el instrumento.....	29
6. Docentes participantes.....	31
7. Género del docente	31
8. Idioma materno del docente	32
9. Edad del docente	32
10. Cantidad de docentes que respondieron la escala.....	33
11. KMO y Test de Bartlett.....	33
12. Matriz de Rotación.....	34

LISTA DE GRÁFICOS O ILUSTRACIONES

Ilustración	Página
1. Análisis de factores con procesos productivos educativos.....	8
2. Sistema básico del funcionamiento de una escuela modelo.....	11

RESUMEN

Este trabajo presenta una propuesta al nivel de educación primario oficial de Guatemala de un instrumento para medir la percepción que el educador tiene de su propia eficacia docente, dado que el nivel de percepción que el docente posea de la misma, será evidente en su desarrollo personal y en los logros de aprendizaje y académicos de sus estudiantes.

La metodología utilizada para la elaboración del instrumento inició con una investigación bibliográfica y documental. Se investigó acerca de los inicios del concepto “eficacia docente”, para luego descubrir algunas definiciones importantes del constructo. Se identificaron los principales estudios con evidencia empírica de la importancia de ciertas acciones del docente que repercuten en los resultados de sus alumnos (caracterización) y se hizo una contextualización (si aplicaba o no a nuestro contexto)

Luego, las principales variables identificadas en esos estudios fueron agrupadas por áreas, estableciendo definiciones para la redacción de ítems que posteriormente constituirían la versión preliminar del instrumento.

Esta primera versión está estructurada en ocho áreas denominadas: Compromiso y responsabilidad en su labor, preparación académica del educador, dominio de los conocimientos que enseña, conocimiento de las características individuales de los alumnos, uso de competencias pedagógicas, resultados de su labor educativa, experiencia docente y manejo del aula. El instrumento contiene 52 ítems en una escala Likert.

Una vez estructurado el instrumento, se solicitó a expertos y a 8 sujetos de estudio que lo revisaran. Posteriormente, se hizo una aplicación piloto, porque no fue sometida a una validación completa, con 175 educadores/as del magisterio primario oficial guatemalteco y que, aunque, no es una

muestra estadísticamente representativa del magisterio nacional, sí lo es respecto a representatividad de todos los sectores.

En el procesamiento de datos se realizó un análisis factorial y análisis de frecuencias y porcentajes para analizar el nivel de confiabilidad. Con base a los resultados se tomaron decisiones que constituyen fundamentos para futuras y más profundas investigaciones.

En la búsqueda de mejorar el instrumento y la confiabilidad del mismo, se sugiere cambios en la redacción de ciertos ítems que disminuyen la confiabilidad de la escala. Se presenta una nueva propuesta para tomarse en cuenta en una validación futura a nivel nacional con un total de 41 ítems, con las mismas áreas a medir y con un aumento en la confiabilidad del instrumento.

I. INTRODUCCIÓN

Este estudio presenta una propuesta para medir la percepción de los educadores del sector primario oficial guatemalteco acerca de su eficacia. Para ello se utilizó una escala debidamente caracterizada y contextualizada a la realidad guatemalteca.

El interés en diseñar un instrumento de este tipo, radica en la importancia del rol del docente dentro de su sociedad:

<<La importancia del papel que cumple el personal docente como agente de cambio, favoreciendo el entendimiento mutuo y la tolerancia, nunca ha sido tan evidente como hoy. Este papel será sin duda más decisivo todavía en el siglo XXI>> (UNESCO, 1998)

Esta escala de eficacia docente se diseñó y administró con el fin de operacionalizar el constructo “eficacia” en los docentes y su uso constituye una herramienta útil para formular objetivos, programas y la toma de decisiones oportunas.

Este estudio está organizado en capítulos. Luego de una introducción y delimitación de la investigación en el tercer capítulo se realiza una sustentación teórica para la elaboración de la escala, con base a los orígenes del concepto, escuelas efectivas, definiciones del constructo, modelos de eficacia docente y características que, según algunos autores, un profesor “eficaz” manifiesta.

El cuarto capítulo contiene todo el proceso metodológico realizado para elaborar la escala. Es decir, se especifica las consultas bibliográficas, el proceso de caracterización y contextualización, la elaboración de ítems, la construcción de la prueba, la calificación a la escala, el juicio de expertos realizados, la aplicación piloto y la muestra utilizada.

En el capítulo cinco se hace la presentación de los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento y de las decisiones a tomar.

El sexto contiene la propuesta final de la escala que mide eficacia docente, la nueva confiabilidad obtenida y la sugerencia de cambios a los ítems que afectaron la escala en su versión inicial.

El capítulo séptimo presenta conclusiones y recomendaciones. El octavo incluye un listado de las referencias bibliográficas. Luego de los ocho capítulos, el apéndice.

II. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

A. Antecedentes

Las ideas sobre eficacia docente han evolucionado a lo largo del tiempo, desde cuando se consideraba buen profesor a aquel que poseía una serie de características de personalidad, sin embargo, hoy día se considera profesor eficaz a aquel que conoce una serie de competencias y además es capaz de utilizarlas de forma adecuada en los momentos precisos (Medley, 1979).

Desde que se evidenció el papel mediador del profesor en el proceso enseñanza-aprendizaje (Brophy, 1973; Good, Biddle y Brophy, 1975; Anderson, Everdon y Brophy, 1979) se han desencadenado diferentes concepciones sobre lo que es un profesor eficaz.

El movimiento de investigación sobre eficacia intentó, desde sus primeros estudios, elaborar una teoría comprensiva que diera cuenta de los elementos que ayudan a que una escuela sea eficaz (Reynolds *et al.*, 2005; Townsend, 2007). Sin embargo, no es sino hasta los años noventa cuando comienzan a proponerse modelos explicativos globales como un primer paso para la construcción de la teoría que diera a esta línea del respaldo que necesita. Así, en esta fecha el profesor Jaap Scheerens aseguró:

<<Poseemos algunos conocimientos acerca de qué funciona en educación, pero aún tenemos poca consistencia en las ideas sobre por qué ciertos enfoques parecen ser eficaces>> (Scheerens, 1992:13).

De igual modo, Hulman (2001) indica:

<<Si bien existen muchas definiciones del profesor efectivo, la mayoría de ellas se centran en la forma en que el maestro se maneja en el aula. Sin embargo se encuentran pocas descripciones o análisis de docentes en las que se preste especial atención no sólo al manejo de los alumnos en clase, sino al manejo de las ideas en el Aula>>.

Entonces, surge la interrogante, ¿el nivel de percepción que el docente posee de su eficacia influye en su desarrollo personal y en los logros académicos y de aprendizaje de sus estudiantes?

B. Justificación

Existe evidencia que el docente es esa persona dentro del aula que administra una gran cantidad de factores asociados a la calidad educativa. Entonces, se hace necesario que posea características de un buen acompañante en el área administrativa y técnico- pedagógico, además que su nivel de percepción respecto a su eficacia sea el adecuado, para que influya en su desarrollo personal y en los logros de aprendizaje y académicos de sus estudiantes.

Por ejemplo para Hanushek y Wöbmann en la Revista Preal No.39, a través de muchas investigaciones se ha confirmado que la calidad del maestro en el aula es uno de los atributos más importantes en una escuela efectiva (Hanushek y Rivkin: 2006) siendo su calidad el principal factor que incide en el rendimiento académico de sus estudiantes.

En el informe de la UNESCO sobre educación para el siglo XXI se identifica la figura del maestro como el “acompañante” del alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Este término refleja la serie de cambios que se están produciendo en este contexto, en el que el maestro deja a un lado el papel de transmisor y se sitúa en una posición de tutor y orientador durante el tiempo que el estudiante pasa en la institución educativa. (Garrido y Valverde 1999:779)

Según Eric A. Hanushek y Rivkin (2006) los buenos maestros, definidos en términos del aprendizaje de los estudiantes, son capaces de aumentar el rendimiento de sus estudiantes mucho más allá de lo que lo hacen los maestros comunes, demostrando entusiasmo por enseñar (Allider, 1994, Guskey 1984 Hall *et al* 1992)

Ser buen profesor no implica solamente manejar cantidad de información, sino distinguir cómo emplear lo que se sabe, cómo acceder y cómo manejar esa información, cómo aprender más y, por sobretodo, cómo realizar actividades

Meta cognitivas con los conocimientos adquiridos.

C. Objetivos

1. Diseñar un instrumento para medir la percepción de eficacia docente en los docentes de nivel primario a través de indicadores que verifiquen el constructo. (La validación completa quedará pendiente por razones de logística)

2. Asociar y verificar la relación entre el constructo “eficacia” y áreas que se incluirán en el instrumento.

D. Alcances y límites

Luego de un proceso sistemático de caracterización y contextualización a nuestra realidad como sistema educativo guatemalteco, el instrumento cuenta con ítems representativos de ocho áreas como factores determinantes en el buen desempeño docente y que evidencian resultados positivos en el rendimiento y aprendizaje de sus estudiantes.

Dicha propuesta, constituye una herramienta útil para medir la percepción de eficacia en los maestros/as de educación primaria a nivel oficial, permitiendo obtener información sobre su autopercepción de eficacia.

Su alcance radica en las decisiones encaminadas al mejoramiento educativo de la población docente, que, a partir de los resultados obtenidos de su aplicación, puedan hacer los mismos educadores y autoridades administrativas del centro educativo y del sistema educativo nacional, siendo posible la generación de insumos para diseñar un programa de profesionalización docente, siendo utilizada como una herramienta de evaluación, automonitoreo y monitoreo.

Entre las limitaciones están que la presente escala mide únicamente la percepción que el docente posee sobre su eficacia docente, existiendo claridad en que, para catalogar como eficaz a un/a educador/a, existen muchos otros factores asociados. Además, se decidió no profundizar en un análisis factorial dados los resultados obtenidos (ver Pág. 31) limitando el trabajo de investigación a pilotear ítems representativos de la prueba. De igual modo, la muestra trabajada no es estadísticamente representativa del magisterio nacional aunque sí respecto a representatividad de todos los sectores, constituyendo un plan piloto, porque no ha sido sometida a una validación completa. Con la muestra utilizada se llevó a cabo un análisis clásico, pero para ser utilizada en mayor escala, se hace necesaria una validación más completa que conllevaría la verificación del constructo, ya que, aunque los ítems funcionen bien no se cuentan con evidencias externas a la prueba como por ejemplo: observaciones a clases, entrevistas, encuestas, etc.

Al finalizar el trabajo, la validación del instrumento se encontrará en una fase inicial, debido a que una validación completa requerirá muestras grandes de población, aplicaciones en diferentes momentos y un sistema logístico más complejo.

III. MARCO CONCEPTUAL

A. Orígenes del concepto eficacia

Los orígenes de los conceptos efectividad y eficiencia se originan en corrientes económicas, relacionados con procesos productivos en una organización. La definición económica de efectividad se deriva de la idea de una racional función organizacional, es decir, con certeza de objetivos. Objetivos que pueden ser operacionalizados como resultados para ser perseguidos y cumplirse.

Los estudios sobre eficacia educativa parten de la premisa de que no es suficiente entender la relación entre resultados académicos y recursos empleados (tamaño de la clase, experiencia del profesor, etc.). Se hace necesario determinar la relación, es decir, qué tipo de recursos permiten estrategias más eficaces para mejorar el resultado académico dentro de un determinado límite presupuestario (comparando costes y eficacia).

También es oportuno señalar que la eficacia ha sido ligada a un paradigma educativo llamado paradigma proceso-producto. Este enfoque ha sido superado, como muchos autores lo manifiestan, por procesos más complejos en donde no sólo se atiende el factor de los resultados educativos, sino que, además, se analizan dimensiones como las variables contextuales que incluyen, la propia experiencia de los docentes, las características del grupo de alumnos, el tipo de escuela, etc. (Gage, 1989; Porter y Brophy, 1988)

Levin en 1970 utilizó los resultados de las funciones de producción para comparar los coeficientes de regresión (productos o efectos marginales) de recursos como la experiencia del profesor y su capacidad de expresión con los costos de determinadas estrategias de contratación de profesorado. Concluyó, por ejemplo, que contratar a profesores con mayor capacidad de expresión proporciona mejores resultados en el estudiante que contratar profesores con más experiencia.

En un estudio posterior, Levin, Glass y Meister (1987) compararon la eficacia con los costos del tamaño de las clases, la enseñanza asistida por computadora, las tutorías y el horario escolar, encontrando una fuerte relación entre estos factores y los resultados de eficacia del docente. Inician así, los estudios acerca de escuelas eficaces.

La siguiente ilustración presenta el desarrollo de los procesos educativos productivos por etapas.

Ilustración No. 1

Análisis de factores con procesos productivos educativos

Inputs	Procesos	Outputs	Resultados
Financiamiento	Métodos de instrucción	Punteos finales	Dispersión sobre mercado de trabajo

Fuente: Scheerens (2000)

Económicamente, el concepto de efectividad deriva de la idea de organizaciones funcionales que alcanzan logros, logros que se operacionalizan como outputs (resultados).

Van Kesteren (1996: 94) señala que:

<<La eficiencia de una organización consiste en el grado en que esta tenga una gestión competente, evitando esfuerzo innecesario dentro del complejo entorno en el que opera, administra y controla la organización interna y las condiciones ambientales, a fin de proporcionar por medio de su propio proceso de transformación, los resultados>>.

B. Escuelas efectivas

Gibaja (1988-1991) plantea que lo que sucede en cada aula es un fenómeno único que puede entenderse sólo bajo condiciones relativamente ideosincráticas.

A lo largo de estudios se determinó que entre las herramientas instruccionales y prácticas de enseñanza, la uniformidad de instrucciones y prácticas docentes provocaban un alto rendimiento. Por ello puede

asegurarse que la efectividad está muy ligada con diferentes tipos de organización escolar, donde el docente tiene un papel protagónico.

Por ello, para Fuller y Clarke (1974), fue en los años sesentas cuando iniciaron los estudios acerca de las escuelas efectivas y cuando surgieron las principales interrogantes planteadas respecto al papel del educador dentro y fuera del aula y el impacto que el uso de ciertos insumos produce en los resultados.

Según Valdés Velos (2000) los estudios relacionados con factores escolares asociados con los resultados en el aprendizaje de los alumnos son recientes. Durante los años cincuenta a ochenta se creyó que las condiciones socioeconómicas y culturales externas a la educación eran determinantes en el éxito escolar y que poco o nada podía hacerse dentro de las escuelas. Inclusive se aseguró que el sistema educativo reproducía la estructura social y sus desigualdades (Colemán 1986 y Bourdier 1970).

Sin embargo, durante los últimos años, en busca del mejoramiento de la calidad educativa, se ha identificado el desempeño profesional del maestro como un factor muy importante y determinante, dentro de la gestión escolar.

Es así como hoy día, existe evidencia para aceptar que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo dependen fundamentalmente de la calidad del desempeño de sus educadores.

<<Podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas, textos escolares; construirse magníficas instalaciones; obtenerse excelentes medios de enseñanza, pero sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación>> (Valdéz Veloz, 2000).

Entonces, las herramientas instruccionales, las prácticas pedagógicas y las reglas de los miembros dentro de una organización escolar definen la situación cultural de una escuela efectiva.

Para Jaap Scheerens (2000) resulta común que una escuela efectiva sea cercanamente, lo mismo que una buena escuela. Escuela efectiva se refiere al rendimiento de la unidad organizacional llamada “escuela”.

El rendimiento de la escuela puede ser expresada como el output de la escuela, que fue medida en términos de promedio de logros de los alumnos

al final de un período formal escolar. Una escuela efectiva lo es en la medida en que logra sus metas.

Cuadro No. 1

Factores encontrados en primeros estudios de escuelas efectivas	
1.	Fuerte liderazgo educativo
2.	Énfasis en la adquisición de competencias básicas
3.	Entorno seguro y ordenado
4.	Altas expectativas del logro de los alumnos
5.	Evaluaciones frecuentes del progreso de los alumnos

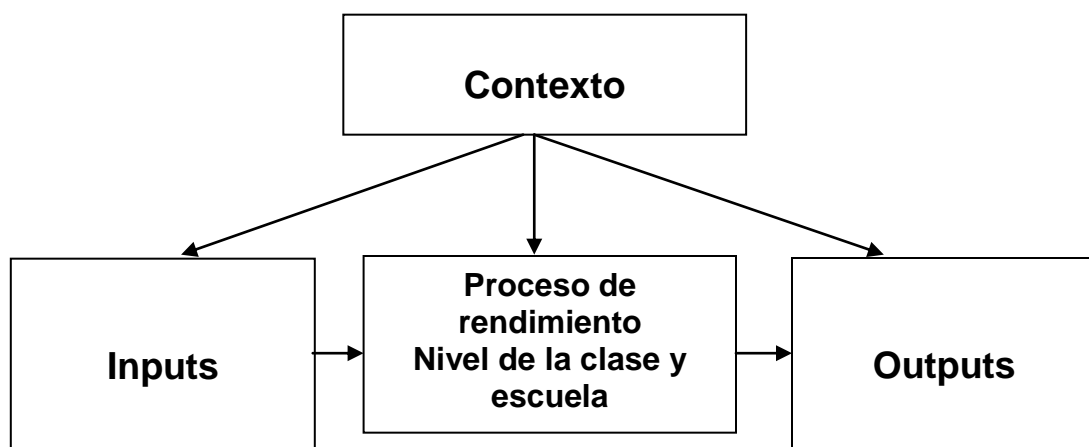
Fuente: Scheerens (2000)

Anderson (1991:2) invocó un postulado universal sobre clases efectivas:

<<Los profesores deberían desarrollar clases donde exista mutuo respeto entre profesores y estudiantes y un alto grado de cohesión entre los propios estudiantes>>.

En los estudios de escuelas efectivas se encontró que aspectos como: número de alumnos en una clase, promedio de alumnos, uso de bibliotecas, textos, niveles de capacitación para maestros, y la duración de los programas de capacitación de maestros ejercían un efecto positivo en una escuela, catalogándola como efectiva. (Scheerens, 2000)

Ilustración No. 2
Sistema básico del funcionamiento de una escuela modelo



Fuente: Scheerens (2000)

La ilustración anterior ejemplifica el accionar de una escuela catalogada como modelo, donde son evidentes las interrelaciones entre las etapas.

Quiere decir que, las escuelas con mejores resultados académicos, se comparan con las de peores resultados, para determinar en qué se basan las diferencias. Estas características diferenciales se denominaron correlativos de las escuelas efectivas. Por lo tanto, si las escuelas no efectivas pudieran adoptar estos correlativos podrían llegar a tener las características de las escuelas efectivas y lógicamente sus resultados.

En esta línea de investigación destacan los trabajos de Brookover y Lezotte (1979), Edmonds (1979), Rutter *et al.* (1979), Levin (1980), Reynolds (1982), Purkey y Smith (1983), Madaus, Kellaghan, Rakow y King (1987) y Mortimore *et al.* (1988).

Se concluye, las características más significativas de las escuelas eficaces son:

- La fuerte autoridad del director,
- La importancia de enseñar técnicas básicas,
- Un entorno escolar limpio y ordenado,
- Grandes expectativas (por parte de estudiantes, padres, y profesorado),

- Una frecuente valoración del progreso de los estudiantes y grupos de control
- Modelos positivos de profesorado,
- Correcciones de errores y repetición de las actividades de los estudiantes,
- Continuidad en los valores escolares y aceptación de las normas de la escuela

C. Origen del constructo eficacia docente

<<La importancia del papel que cumple el personal docente como agente de cambio, favoreciendo el rendimiento mutuo y la tolerancia, nunca ha sido tan evidente como hoy. Este papel será sin duda más decisivo todavía en el siglo XXI. Los nacionalismos obtusos deberán dejar paso a al universalismo, los prejuicios étnicos y culturales a la tolerancia, a la comprensión y al pluralismo y un mundo dividido, en que la alta tecnología es privilegio de unos pocos, a un mundo tecnológicamente unido. Este imperativo entraña enormes responsabilidades para el personal docente, que participa en la formación del carácter y de la mente de la nueva generación>> (UNESCO; 1998).

Durante los años sesentas y setentas las características del profesor empezaron a tener importancia (Medley y Mitzel en 1963, Rosenshine y Furst en 1973 y Gage en 1965). Como consecuencia del estudio y análisis de las escuelas altamente efectivas, se encontró que existe una persona que administra los recursos del aula donde su comportamiento guarda relación con el aprendizaje escolar: Ramírez (1982), Alfaro (1999), Schmelkes y Ahuja (2001) y Rodríguez (2002).

Entonces, desde que se puso de manifiesto el papel mediador del profesor en el proceso enseñanza-aprendizaje (Brophy, 1973; Good, Biddle y Brophy, 1975; Anderson, Everdon y Brophy, 1979) se han desencadenado diferentes concepciones sobre lo que es un profesor eficaz.

Los estudios sobre eficacia continuaron avanzando, y es así como en 1977 surge la auto-eficacia propuesta por Bandura, como las creencias en la propia capacidad de organizar y ejecutar los cursos para producir logros, el nivel de competencias que una persona espera mostrar en una situación dada, influencia en los pensamientos y las emociones que permiten acciones

en el que las personas dedican un esfuerzo sustancial en lograr sus objetivos, dar la cara ante la adversidad, rebote de contratiempos, y ejercicio de control de acontecimientos que afectan su vida: (Bandura 1986, 1993, 1996 y 1997).

A partir de entonces nace el concepto de auto eficacia, entendiéndolo como tal.

<<Los juicios de cada individuo sobre su capacidad, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado>> (Bandura, 1986).

Para Bandura (1987) la autoeficacia percibida se define como:

<<Los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado... por lo tanto el concepto no hace referencia a los recursos de que se disponga sino a la opinión que cada uno tenga sobre lo que puede hacer con ellos>>.

Estas líneas teóricas sobre la percepción de eficacia de un docente fueron confirmadas por Gibson y Dembo (1984).

Para Bandura (1987) y Gibson y Dembo (1984) el constructo de la autoeficacia tiene dos dimensiones:

- La creencia de que el alumnado, en general, puede lograr resultados satisfactorios dentro de sus posibilidades: en sí, es el grado en que el alumno puede producir un resultado concreto gracias a la educación recibida en el aula (eficacia docente).
- El sentido de la eficacia personal, donde el profesorado posee las habilidades necesarias para influir en los resultados de los alumnos, por lo tanto es capaz de brindarles múltiples apoyos y, si hace falta, modificando sus estrategias de enseñanza (eficacia docente personal).

De igual modo, Gurkey (1987) estudió la eficacia docente y encontró que los profesores con alto sentido de eficacia mantienen un alto nivel de esfuerzo; persisten en las tareas emprendidas, pese a las dificultades encontradas e incorporan nuevas estrategias ante su tarea docente.

Skinner y Belmont (1993) y Babad (1993) realizaron estudios en los cuales observaron la implicación emocional y de comportamiento del alumno en la clase, donde la percepción que se tiene del profesor, afecta, en forma positiva o negativa, su motivación en las tareas escolares y en su mundo efectivo.

Melby (1995) demostró que los docentes con bajo nivel de sentido de eficacia están cargados de problemas dentro de su salón de clases, se encuentran estresados por ello; se enfadan por el mal comportamiento; tienen una visión de custodiar todo su trabajo y, se centran más en la materia que en su objeto de estudio dejando de lado el desarrollo personal de los estudiantes.

Algunas observaciones en salones norteamericanos y en el tercer mundo revelan a menudo claves de reglas sociales en el salón de clase:

- Normas sobre autoridad del profesor
- Reglas implícitas sobre la participación del alumno (relativas a la interacción con el profesor y con otros estudiantes) y
- Estructura de trabajo y tareas en clase, incluyendo herramientas de instrucción empleadas, tareas demandadas y placenteras para los estudiantes, y tiempo de trabajo individual o cooperativo (en USA: Goodlad, 1984, Stodolsky 1988, in Japón y China: Stevenson & Stigler, 1992, en otros países del tercer mundo: Anderson, *et al.*, 1989; Fuller y Snyder, 1991; Prophet & Rowell, 1993)

Fuller y Clarke argumentan que el estudio cruzado cultural de autoridad del profesor, las reglas de participación en el aula, la estructura del salón de trabajo y las herramientas de enseñanza, representan la frontera para entender subyacentemente las diferencias entre los diversos tipos de organizaciones escolares. (Megan Tschannen-Moran, Anita Woolfolk Hoy, and Wayne K. Hoy 1998)

1. Definiciones

- Medida en que el maestro cree tener capacidad de afectar el rendimiento de los estudiantes. (Berman *et al* 1977:137)
- Creencia o convicción de cuánto pueden influir en el aprendizaje de los estudiantes incluso en aquellos con dificultades o desmotivados. (Guskey y Passaro, 1994:4)
- Medida en que los maestros podrían controlar el refuerzo de sus acciones, controles de sí mismos y del medio ambiente. Motivación del estudiante y rendimiento son influenciados por profesores eficaces (Rotter;1966)
- Para Bandura 1977, la creencia acerca de su capacidad de llevar a cabo cierto nivel de logro.
- Grado en el que el profesor cree que posee capacidad para influir en el rendimiento de los alumnos (Armor y otros, 1976)
- Creencia del profesor en su propia capacidad para ejercer un efecto positivo en el aprendizaje de los alumnos (Ashton,1985)
- Creencia del profesor acerca de su capacidad para influir en la calidad del aprendizaje escolar (Guskey y Passaro, 1994)

El docente eficaz se caracteriza como un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, investigador, intelectual crítico e intelectual transformador que (Barth, 1990; Delors y otros, 1996; Hargreaves, 1994; Gimeno, 1992; Jung, 1994; OCDE, 1991, Schon, 1992; UNESCO, 1990, 1998; Valdez, 2000)

2. Modelos de eficacia docente.

En 1990 Montero, basado en una propuesta de Brophy y Good (1986), clasificó las perspectivas del estudio de la eficacia docente en tres:

- Presagio-producto: estudia las características o rasgos de personalidad que distinguen a los buenos profesores: buen juicio y

objetividad, autocontrol, respeto, capacidad de ser flexible, estabilidad en el tiempo, etc.

- Proceso-producto: énfasis en el estudio del comportamiento del docente en el aula y los resultados que obtienen los alumnos. Brophy (1983) revisa distintas investigaciones que ponen en relieve que no son los rasgos de personalidad los que hacen a un profesor eficaz, sino el modo de proceder, destacando aspectos como las expectativas del profesor y de sus alumnos, el clima de clase agradable, el arreglo del contexto y la ayuda directa a los alumnos, la enseñanza activa. Este enfoque ha posibilitado la operacionalización de las conductas docentes efectivas.
- Pensamiento del profesor o mediacional: se sustenta en la teoría del procesamiento de la información y parte del supuesto de que el profesor es un profesional reflexivo que toma decisiones y cuyos pensamientos guían y orientan su conducta (Marcelo, 1987; Justicia 1996)

Años después de la elaboración de un modelo de eficacia escolar por Scheerens y Creemers en 1989, el profesor holandés Bert Creemers publicó su propuesta de modelo de eficacia (Creemers, 1994). Este modelo ha llegado a convertirse en uno de los modelos clásicos más interesantes de los elaborados hasta el momento.

La propuesta elaborada en 1994, se llamó “modelo de eficacia escolar”. Este modelo está más centrado en el aula, debido a que existe evidencia empírica de la influencia que tienen la mayoría de los factores de este nivel sobre los resultados de los alumnos.

En este modelo se han distinguido cuatro niveles (alumno, aula, escuela y contexto).

- Nivel del alumno: El rendimiento de los alumnos está determinado, en primer término, por sus antecedentes, motivación y aptitudes. Sin embargo, hay otra serie de factores personales que también afectan.

Entre ellos destacan el tiempo dedicado a la tarea y las oportunidades para aprender.

- Nivel del aula: Los resultados de la educación están determinados por las variables tiempo, oportunidad y calidad de la enseñanza. Partiendo de la teoría y de la investigación empírica, es posible seleccionar características de los tres componentes de calidad de la instrucción de aula, currículo, procedimientos de agrupación y comportamiento del profesorado.
- Nivel escolar: Los factores escolares del modelo de Creemers también se agrupan bajo los apartados de calidad de la enseñanza, distinguiendo los aspectos educativos y los organizativos, tiempo y oportunidad para aprender.
- Nivel de contexto: De nuevo con los componentes de calidad, tiempo y oportunidad para aprender.

3. Características de un profesor eficaz. Existe una respetable cantidad de estudios que evidencian las principales características de un profesor eficaz. Entre ellas están:

Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) afirman que docentes con elevados sentimientos de autoeficacia muestran mayor apertura a nuevas ideas, mayor disposición para probar nuevos métodos, mejor planificación y organización de sus clases y se muestran entusiastas en el proceso de enseñanza. Además, debe señalarse que esta variable no solo 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.

Dembo y Gibson (1985), Ashton (1985), Ross (1994) y Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy (1998) asocian la autoeficacia del profesor a conductas relacionadas con la adopción de materiales y enfoques de enseñanza innovadores, las estrategias de dirección del aula, la motivación, el esfuerzo

dedicado a la enseñanza, las metas que pretenda alcanzar y su entusiasmo y compromiso profesional.

Ashton y otros (1982) realizaron un estudio donde se evidencian tres áreas específicas de la actividad docente en función de las creencias de autoeficacia de los profesores participantes:

- Dirección y control del aula: el modo en que el profesor actúa en relación con la conductas, positivas y negativas que manifiestan sus alumnos.
- Comunicación con los alumnos: incluye aquellas actividades docentes relativas al clima que el profesor es capaz de crear en el aula y, en general respecto a la relación profesor-alumno.
- Puesta en práctica de determinadas conductas instructivas: engloba las conductas dirigidas a enseñar a los alumnos, tanto contenidos académicos como otro tipo de destrezas y habilidades.

Dembo y Gibson en 1984, encontraron que el nivel de eficacia afecta la cantidad de esfuerzo que un profesor realiza frente a los obstáculos, ya que los que tienen mayor sentimiento de eficacia son menos propensos a criticar a un estudiante que da una respuesta incorrecta y apoyan al que está en situación de fracaso. Además dividían la clase en pequeños grupos para la instrucción.

Allinder (1994) encontró que la eficacia personal docente está vinculada a la instrucción y experimentación y a la voluntad de probar materiales y enfoques, deseo de encontrar mejores formas de enseñanza y la aplicación progresiva de métodos innovadores, nivel de organización, planificación y equidad, claridad y entusiasmo en la enseñanza.

Se encontró también que, según Woolfolk, Rossoff y Hoy, (1990) el profesor eficaz desempeña un papel en la conformación de actitudes de los estudiantes hacia la escuela, la materia e incluso el profesor. Cuanto más eficaz, mayor interés del estudiante en la escuela y percepción de la importancia del aprendizaje. Se ha relacionado con su comportamiento

dentro del aula, su apertura a nuevas ideas, actitudes hacia la enseñanza, influencia en el reconocimiento de los estudiantes y actitud y crecimiento afectivo. Variables como la estructura escolar y el clima organizacional juegan también un papel en la conformación del sentido de eficacia en los docentes.

Los educadores con un alto sentido de eficacia demuestran entusiasmo por enseñar (Allider, 1994, Guskey 1984 Hall *et al* 1992). De igual modo los que utilizan nuevos métodos y conocimientos encuentran significado de eficacia, y quienes implementan nuevos métodos después del entrenamiento ven un incremento en su eficacia docente (Roos, 1994, Roos, Mc keiver y Hogaboam Gray 1995), sienten gran responsabilidad por enseñar positivo y negativo, y más sentimientos positivos hacia la enseñanza (Guskey 1984)

Gimeno Sacristán (1999) plantea que la práctica profesional del docente es considerada como una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica. Es un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende a enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer o sustituir la comprensión de los alumnos y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión Hoy y Woolforlk (1990) aseguran que existe una relación entre la autoeficacia del profesor y las variables como:

- Rendimiento de los alumnos.
- Nivel de motivación.
- Desarrollo de técnicas instructivas innovadoras.
- Capacidad que manifiestan para la dirección del aula.
- Establecimiento de un clima positivo.
- Modo en que se estructuran las actividades de aprendizaje, etc.

Stiggins y Duke (1988) a través de la realización de un conjunto de estudios de casos, identificaron las siguientes características del profesor que evidencian relación con el desarrollo profesional:

- Fuertes expectativas profesionales.
- Una orientación positiva hacia los riesgos.
- Actitud abierta hacia los cambios.
- Deseo de experimentar en clases.
- Actitud abierta ante la crítica.
- Conocimiento sólido de aspectos técnicos de la enseñanza.
- Conocimientos sólidos de su área de especialización.
- Experiencias positivas en la evaluación del profesorado.

Con base a lo anterior puede considerarse que, teóricamente, uno de los criterios, para medir la eficacia docente es el aprendizaje del estudiante.

Sin embargo, a pesar de todos los argumentos anteriores, las características de los buenos maestros no siempre están bien descritas, (Eric A. Hanushek y Rivkin 2006). De igual modo Javier Murillo Torrecilla (2006) enfatiza que NO existe consenso respecto a que es un maestro de calidad.

Para muchos investigadores es cuestionable considerar al profesor como responsable absoluto del éxito de sus alumnos, pues, como se sabe, los resultados que obtienen los alumnos son efectos de múltiples factores, uno de los fundamentales, es el docente.

Para Brophy (1983) lo que hace eficaz a un profesor es el modo de proceder, destacando aspectos como las expectativas del profesor y sus experiencias sobre los alumnos, el clima de clase agradable, el arreglo del contexto y la ayuda directa a los alumnos, las tareas exitosas, la enseñanza activa, etc.

IV. METODOLOGÍA

Para operacionalizar el constructo se utilizaron herramientas, métodos y técnicas psicométricas para elaborar un instrumento cuyo fin es la medición de la variable: Eficacia docente.

A. Investigación bibliográfica

Previo a diseñar el instrumento se realizó una investigación bibliográfica de los siguientes temas: Orígenes del concepto, escuelas efectivas, origen del constructo eficacia docente, definiciones, modelos de eficacia docente, características de un docente eficaz y principales estudios que demuestran qué hace a un educador eficaz.

En la literatura consultada sobre este tema no se encontró una definición clara y específica de este concepto, por tal razón se elaboró una del constructo central de este estudio.

B. Definición del constructo “eficacia docente”

Todas las definiciones de eficacia docente encontradas, luego de una adecuada revisión bibliográfica fueron organizadas y analizadas para conformar un concepto, a partir del cual se generaron las especificaciones para elaborar los ítems que incluiría el instrumento

Eficacia docente dentro del marco de este estudio se definirá como: El nivel de compromiso y responsabilidad que manifiesta un docente, haciéndose evidente en su preparación académica y el dominio de los conocimientos que enseña. Además, junto con su experiencia, es capaz de utilizar competencias pedagógicas en el manejo del aula, identificando las características individuales de sus estudiantes, siendo evidentes todos estos factores en los resultados de su labor educativa.

C. Caracterización y contextualización de estudios con evidencia empírica

Se clasificaron los principales estudios con evidencia empírica que han identificado ciertas características en los docentes que repercuten en su eficacia docente. Posteriormente los resultados de dichos estudios fueron analizados desde una perspectiva apropiada y contextualizada a nuestro país, con el fin de justificar el uso de ciertas áreas en la elaboración del instrumento. (Ver en anexo cuadro 19). Este procedimiento se elaboró consultando estudios bibliográficos del estudio Centinela 2008, el artículo de UNESCO (2006) Evaluación del desempeño y carrera de Javier Murillo, y de Investigaciones realizadas por Héctor Valdez 2000.

D. Definición de áreas que incluirá el instrumento

Las principales variables identificadas en los estudios fueron agrupadas por áreas según su semejanza y relación, se establecieron entonces las áreas prioritarias, se definió cada una de ellas y se redactaron preguntas que constituyeron los ítems que integraron el instrumento.

E. Especificaciones de los ítems

Luego del proceso de caracterización y contextualización se decidió trabajar la siguiente tabla que describe la información que solicitan los ítems que forman el instrumento.

Tabla No. 2
Especificaciones de los ítems

Ítem No.	ITEM
1.	Sentimiento de satisfacción en general
2.	Valoración de su profesión para otras personas
3.	Equilibrio emocional
4.	Proyección positiva hacia la evaluación de su trabajo
5.	Sentimiento de orgullo profesional
6.	Esfuerzo y dedicación
7.	Resiliencia ante las dificultades más comunes
8.	Acomodamiento en la profesión
9.	Motivación por aprender

Continuación Tabla No. 2

Ítem No.	ITEM
10.	Motivación por aprender
11.	Innovación y capacidad de cambio
12.	Conocimiento de los contenidos
13.	Conocimiento de los contenidos
14.	Enseñanza significativa
15.	Conocimiento de principios, funciones y leyes didácticas
16.	Habilidad matemática
17.	Habilidad en expresión oral
18.	Habilidad en escritura
19.	Capacidades lectoras
20.	Sistema de monitoreo constante a sus alumnos
21.	Instrumento de cambio
22.	Respeto hacia sus estudiantes
23.	Inspira confianza
24.	Identificación de las individualidades de sus alumnos
25.	Uso de estilos de aprendizaje
26.	Identificación de las individualidades de sus alumnos
27.	Sentimiento de empatía
28.	Rechazo a la crítica destructiva
29.	Credibilidad en sus alumnos
30.	Credibilidad en sus alumnos
31.	Planificación de sus clases
32.	Planificación de sus clases
33.	Organización y planificación
34.	Sentido del humor
35.	Retroalimentación de contenidos impartidos
36.	Disciplina
37.	Capacidad de trabajar en equipo
38.	Deseo de aprender
39.	Aplicabilidad de sus capacidades
40.	Responsabilidad al enseñar
41.	Responsabilidad por el logro de sus estudiantes
42.	Responsabilidad por el logro de sus estudiantes
43.	Actitud motivante
44.	Responsabilidad por el logro de sus estudiantes
45.	Experiencia docente
46.	Práctica continua
47.	Satisfacción laboral y profesional
48.	Organización del tiempo
49.	Uso de tipos disciplinarios
50.	Trabajo de los alumnos en equipo

Continuación Tabla No. 2

Ítem No.	ITEM
51.	Identificación de alumnos tutores
52.	Capacidad de delegar responsabilidades a los alumnos

Cuadro No. 3
Áreas que incluye el instrumento que mide “eficacia docente”

De las definiciones de cada una de las siguientes ocho áreas se diseñaron los ítems que formarán el instrumento que mide la percepción del docente respecto a su eficacia. VN significa valencia negativa del ítem.

Área 1: Compromiso y responsabilidad en su labor	
Definición:	7 ítems
<p>Es evidente su satisfacción en la labor docente, dentro y fuera del aula, es puntual, constante y perseverante en sus labores diarias.</p> <p>Cuenta con un alto grado de valoración positiva de si mismo/a se quiere, aprecia y valora su labor.</p> <p>Posee un estado psíquicamente bueno.</p> <p>La evaluación le ayuda a identificar áreas en que debe mejorar.</p> <p>Posee un sentimiento afectivo por la carrera pedagógica, y se compromete con la misma y se predispone positivamente por su ocupación.</p> <p>Realiza esfuerzos frente a los obstáculos.</p>	<p>1. Siento satisfacción con la labor que realizo como docente.</p> <p>2. Percibo que mi labor docente carece de valor para los miembros de mi comunidad. VN</p> <p>3. Me considero una persona equilibrada respecto a mis emociones y estados de ánimo.</p> <p>4. Creo que cuando me evalúan me proveen oportunidad para mejorar.</p> <p>5. Ser docente me llena de orgullo.</p> <p>6. Me esfuerzo por hacer un buen trabajo</p> <p>7. No me detengo frente a los obstáculos dentro de mi profesión.</p>

Área 2: Preparación académica del educador	
Definición:	4 ítems
<p>Años de escolarización.</p> <p>Actitud hacia el aprendizaje y formación permanente.</p> <p>Abierto ante nuevas formas de enseñanza u opciones educativas.</p> <p>Se capacita y auto prepara.</p> <p>Quiere aprender cosas nuevas.</p> <p>Entrenamiento.</p>	<p>8. Enseñar como siempre lo he hecho me da tranquilidad. VN</p> <p>9. Me motiva asistir a cursillos o capacitaciones para aprender nuevas formas de enseñanza.</p> <p>10. Me causa insatisfacción no aprender cosas nuevas acerca de mi profesión.</p> <p>11. Con frecuencia ensayo nuevas formas de enseñar.</p>

Continuación Cuadro No. 3

Área 3: Dominio de los conocimientos que enseña	
Definición:	8 ítems
<p>Conoce a profundidad lo que enseña y si no busca opciones.</p> <p>Identifica lo que sus alumnos deben lograr.</p> <p>Posee conocimientos y habilidades y tiene dominio de los temas que enseña.</p> <p>Prevé el grado de dominio que necesitarán los alumnos en los grados que restan del ciclo y en el ciclo que sigue.</p> <p>Se interesa en el conocimiento de las leyes, principios, funciones y reglas de la Didáctica y Pedagogía General.</p> <p>Se actualiza en el conocimiento de los avances de la Didáctica de la especialidad.</p> <p>Dominio sobre el CNB-Currículo Nacional Base-</p> <p>Dominio sobre todas las asignaturas.</p>	<p>12. A menudo me quedan dudas del contenido que enseño. VN</p> <p>13. Tengo claro lo más importante que mis estudiantes deben aprender.</p> <p>14. Enseño a mis estudiantes lo que les servirá en los próximos años escolares.</p> <p>15. No me interesa conocer principios, funciones y leyes didácticas. VN</p> <p>16. Me resulta fácil enseñar matemática.</p> <p>17. Se me dificulta enseñar a mis estudiantes las formas correctas de expresarse en forma oral. VN</p> <p>18. He logrado que mis estudiantes escriban bien.</p> <p>19. Mis estudiantes han logrado desarrollar destrezas para la lectura.</p>

Área 4: Conocimiento de las características individuales de los alumnos	
Definición:	11 ítems
<p>Monitoreo constante al alumno.</p> <p>Ayuda a sus alumnos a desarrollar habilidades y actitudes fundamentales tales como la creatividad, la aceptación al cambio y la innovación, adaptabilidad a situaciones cambiantes, capacidad de discernimiento, actitud crítica, actitud proactiva y solución de problemas.</p> <p>Respeto y exige a sus alumnos, brindándoles confianza y un control adecuado que les da seguridad.</p> <p>Utiliza diferentes prácticas educativas en función de los requerimientos del contenido, de la situación y de características de las edades que tienen sus alumnos.</p> <p>Respeto las características individuales</p>	<p>20. Constantemente monitoreo a mis estudiantes.</p> <p>21. Me considero un instrumento para lograr cambios positivos en la vida de mis estudiantes.</p> <p>22. Evidencio respecto hacia mis estudiantes.</p> <p>23. No pretendo que mis estudiantes me tengan confianza VN</p> <p>24. Conozco la personalidad de cada uno de mis estudiantes.</p> <p>25. Adecuo mis enseñanzas a las necesidades de cada uno de mis estudiantes.</p> <p>26. Identifico las áreas que mis estudiantes deben mejorar</p> <p>27. Nunca me coloco en el lugar de mis estudiantes para tomar decisiones. VN</p>

Continuación Cuadro No. 3

<p>de sus alumnos. Conoce las deficiencias y los logros de sus alumnos. Es capaz de ponerse en el lugar de ellos, siendo sensible a sus percepciones y sentimientos. Estimula positivamente y posee altas expectativas sobre el desarrollo y aprendizaje de sus alumnos.</p>	<p>28. Critico continuamente a mis estudiantes VN 29. Pienso que todos mis estudiantes pueden aprender tanto como quieran. 30. Creo que todos mis estudiantes pueden ser altamente exitosos.</p>
---	--

Área 5: Uso de competencias pedagógicas	
Definición:	9 ítems
<p>Planifica el proceso enseñanza-aprendizaje. Estructura correcta de actividades de aprendizaje. Capacidad para actuar con justicia, realismo y sentido del humor. Capacidad para expresarse comprensiblemente y de aclarar y explicar lo complicado e incomprensible, de convertir en fácil lo difícil. Destrezas en: lectura, escritura, lógica, matemática e informática. Disciplina en el trabajo, búsqueda de desafíos y capacidad para trabajar en grupo. Posee competencias y es capaz de utilizarlas en los momentos adecuados. Iniciativa de innovar, probar materiales y enfoques, deseo de encontrar mejores formas de enseñanza y la aplicación. Nivel de organización, planificación y equidad, claridad y entusiasmo en la enseñanza.</p>	<p>31. No me gusta planificar mis clases, prefiero improvisarlas. VN 32. Ya tengo la experiencia necesaria para impartir clases sin prepararlas. VN 33. Las actividades que realizo con mis estudiantes están bien estructuradas. 34. Intento mantener un buen sentido del humor dentro y fuera del aula. 35. Me disgusta volver a explicar un tema que ya he dado. VN 36. Tengo poca disciplina en mi trabajo. VN 37. Se me dificulta trabajar en equipo con mis compañeros de trabajo. VN 38. Siempre quiero aprender métodos innovadores de enseñanza. 39. Me entusiasma aplicar los conocimientos que poseo cuando enseño.</p>

Área 6: Resultados de su labor educativa	
Definición:	5 ítems
Alto rendimiento académico. Logros de aprendizaje en sus alumnos. Atribuye los buenos resultados y dificultades formativas de sus alumnos en una buena parte a su labor docente. Motiva a sus alumnos. Altos promedios en los resultados de sus alumnos. Reconoce su papel dentro de los aprendizajes de sus alumnos.	40. Mis estudiantes han logrado aprendizajes significativos. 41. Soy consciente de mi responsabilidad en los resultados académicos de mis estudiantes. 42. Reconozco mi responsabilidad en los malos resultados en el aprendizaje de mis estudiantes. VN 43. Mi actitud motiva a mis estudiantes. 44. Si los promedios académicos de mis alumnos son muy bajos no es mi responsabilidad VN

Área 7: Experiencia docente	
Definición:	3 ítems
Años de escolaridad. Años impartiendo clases. Años dando clases en el mismo grado.	45. La experiencia docente se adquiere con la práctica diaria 46. Adquiero más experiencia a partir del segundo año de dar clases en el mismo grado. 47. Los resultados de mi labor docente me satisfacen.

Área 8 : Manejo del aula	
Definición:	5 ítems
Organización del aula, no solo como espacio físico sino psicosocial. Uso de métodos de reforzamiento. Manejo de disciplina. Administración del tipo de enseñanza. Establecimiento de rutinas. Organización de las clases en grupos o trabajos fuera del aula. Utilización de tutores (ejemplo: Método lancasteriano ¹)	48. Organizo efectivamente el tiempo de trabajo con mis estudiantes. 49. Implemento diferentes tipos de disciplina en el aula, según las circunstancias. 50. He logrado que mis estudiantes trabajen en equipo con el resto de la clase. 51. Identifico a los estudiantes que pueden fungir como tutores para el resto de sus compañeros. 52. Delego responsabilidades a todos mis estudiantes.

¹ Método lancasteriano: Lancaster, quáquero de origen inglés, desarrolló un sistema de alumnos monitores con quienes se podía abordar el problema de educar a grandes masas.

F. Elaboración de ítems y diseño de instrumento

Fue necesario redactar ítems pertinentes que reflejaran clara y precisamente la definición del constructo a medir. (Muñiz, 2000: 259 y ICFES, 2004).

Según Carmines y Zeller (1979) un test es una muestra de conducta a partir de la que se pretende hacer ciertas inferencias. La validez se refiere al conjunto de pruebas y datos que han de recogerse para garantizar la pertinencia de las inferencias. Más que el test lo que se validan son las inferencias. El problema de hallar la validez de un test es el problema general de la ciencia para validar una teoría, por lo que es necesaria la utilización de los métodos y procedimientos habituales de la investigación científica.

La escala desarrollada en este trabajo de investigación fue diseñada y administrada para operacionalizar el constructo Eficacia docente en los maestros de escuelas primarias oficiales de Guatemala. En el espacio de anexos se presenta la versión original sometida a estudio y la versión definitiva resultante de los análisis realizados. (Ver Cuadros 21 y 23)

El instrumento está compuesto por 52 ítems divididos en 8 áreas. Cada ítem se responde en una escala tipo Likert de 5 puntos.

1. Orden de ítems por área

Cuadro No. 4
Orden de ítems por área

ÁREA	No. DE ÍTEM EN INSTRUMENTO	Total
1. Compromiso y responsabilidad en su labor	1, 14, 21, *25, 26, 32, 37	7
2. Preparación académica	*2, 12, 20, 39	4
3. Dominio de los conocimientos que imparte	3, 13, 33, *38, *43, 46, 47, 50	8
4. Conocimiento de las características individuales de sus alumnos	4, 5, 24, 31, 34, *40, *42, 44, 48, *51, 52	11
5. Uso de competencias pedagógicas	*6, 10, *11, *16, *18, 19, *29, 45, 49	9
6. Resultados de su labor educativa	7, 15, *23, *30, 35	5
7. Experiencia docente	8, 27, 36	3
8. Manejo del aula	9, 17, 22, 28, 41	5
	Total	52

* Valencia negativa

2. Calificación de la escala. Desde que Likert (1932) introdujo la posibilidad de que las respuestas a los ítems podrían ordenarse en función de categorías a las que se asignaba un número entero, se ha dado por llamar a los ítems con categorías ordenadas o politómicos como tipo Likert.

Cuadro No. 5
Escala tipo Likert utilizada en el instrumento

Escala	*Valoración en el procesamiento de datos
Totalmente de acuerdo	2
De acuerdo	1
Indiferente	0
En desacuerdo	-1
Totalmente en desacuerdo	-2

*Los valores se invierten en los ítems cuya valencia es negativa

La valoración anterior significa que todos los ítems fueron diseñados esperando respuestas: Totalmente de acuerdo y de acuerdo para obtener entre 1 y 2 puntos por respuesta. No es el mismo caso en los ítems con valencia negativa (14 en total) donde la redacción es diferente y la calificación de las respuestas en forma inversa.

G. Juicio con expertos y sujetos de estudio

Previo a pilotear el instrumento con la muestra determinada, se realizaron varios procedimientos: un grupo de personas expertas en la especialidad calificaron los ítems del instrumento en términos de coherencia con los propósitos del mismo y su estructura, valorando el grado de dificultad, claridad y ofreciendo sugerencias para su refinamiento.

De igual modo, ocho docentes, cuatro del área urbana y cuatro del área rural aportaron sugerencias para mejorar la escala, revisando la redacción, el vocabulario y la intención de cada ítem.

En el proceso se obtuvo las siguientes observaciones y/o sugerencias:

- Utilizar un vocabulario fácil de entender para la población objetivo
- Colocar las opciones de respuesta al inicio de cada hoja que integra el instrumento.
- En el ítem No. 4 cambiar la palabra “evidencio” y utilizar la palabra “Muestro”.
- Agregar la vocal a la palabra “prender” en el ítem No. 52.

Con base a lo anterior se realizaron los cambios y se preparó el instrumento con el nuevo diseño listo para ser piloteado.

H. Aplicación piloto

El instrumento fue aplicado a manera de plan piloto, ya que por razones logísticas y de tiempo no fue sometido a una validación completa. Se trabajó una muestra representativa de todos los sectores de la población objetivo, no

así estadísticamente representativa de todo el sector magisterial. El fin, estimar indicadores que permitieran corroborar la calidad técnica del instrumento y el grado de pertinencia de los ítems en la población.

El tiempo promedio utilizado por los docentes para responder al instrumento fue entre 15 y 20 minutos.

1. Participantes. Para estudiar las propiedades psicométricas de la escala se trabajó con una muestra de 175 maestros de escuelas primarias oficiales urbanas y rurales, de ambos sexos, con un rango de edad de 19 a 66 años, siendo 39 años el promedio de edad de la muestra. El 85%, o sea 148 de la muestra corresponde al sexo femenino y el 15%, o sea el 27 restante, al sexo masculino. Diez y ocho docentes poseen el idioma maya como idioma materno y 157 el castellano.

Cuadro No. 6

Docentes participantes por escuela y área

Área	Escuela	No. de participantes
URBANA	1	21
	2	16
	3	11
	4	12
	5	25
	6	41
Total		126
RURAL	1	2
	2	12
	3	25
	4	10
Total		49
TOTAL		175

Cuadro No. 7
Género del docente

Sexo del docente

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	M	27	15.4	15.4	15.4
	F	148	84.6	84.6	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

Cuadro No. 8
Idioma materno del docente

Idioma materno

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Castellano	157	89.7	89.7	89.7
	Maya	18	10.3	10.3	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

Cuadro No. 9
Edad del docente

Edad del Docente	
Media	38.79
Moda	39
Mediana	39

2. Instrumento y procedimiento. La Escala de eficacia docente se diseñó y administró para operacionalizar el constructo eficacia en los docentes de escuelas primarias oficiales guatemaltecas. Luego de procesar toda la información recolectada, obtener información estadística y obtener resultados, en el área de Anexos se presenta la versión original sometida a estudio y la versión definitiva resultante de los análisis realizados.

V. RESULTADOS

A. Procesamiento de datos

Con el apoyo de la herramienta SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) se realizaron los siguientes análisis estadísticos:

1. Cantidad de respuestas

Cuadro No. 10
Cantidad de docentes que respondieron

Escala	Cantidad
Totalmente de acuerdo	3,646
De acuerdo	3,084
Indiferente	299
En desacuerdo	1,208
Totalmente en desacuerdo	863

1. Análisis factorial, de frecuencias y porcentajes de cada ítem por área. Con el fin de estimar el tamaño del efecto de la desviación de cada ítem y de confirmar la estructura del instrumento y encontrar nuevos hallazgos, se efectuó el procedimiento estadístico de Análisis Factorial. En este sentido, la prueba de adecuación muestral KMO (0.795) y de esfericidad de Barlett (significancia = 0.0001) indican que los datos efectivamente se adecuan para ser analizados mediante el análisis factorial. Esta información se confirma en la siguiente tabla.

Cuadro No. 11
KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.795
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3665.83
	Df	5
	Df	1326
	Sig.	.000

No obstante lo anterior, y siguiendo el procedimiento factorial, la matriz de componentes indica que los 52 ítems independientemente de su categoría predefinida en este trabajo, convergen en 15 factores y la correlación ítem-factor es fuerte ($r > 0.60$) en el Factor 1 únicamente para 7 ítems: 10, 19, 24, 32, 37, 45, 49 y en el Factor 2 solamente el ítem 2. En el factor No. 1 se agruparon 31 de los 52 ítems que tiene el instrumento: 1, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 12, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 39, 45, 48, 49, 52. En el factor No. 2 se agruparon 21 ítems: 2, 6, 8, 11, 13, 16, 18, 25, 29, 30, 36, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 50, 51.

Estos 15 componentes o cargas factoriales se consideran demasiados, y su explicación o definición resulta compleja, ya que proporcionan poca información sobre la estructura del instrumento en relación a las ocho subáreas originales: compromiso, preparación, dominio, individuo, pedagógico, su labor, docente y aula.

Agrupadas las variables originales en las 8 categorías definidas, el análisis factorial indica que estas categorías convergen en 2 componentes, los cuales son:

Cuadro No. 12

Rotated Component Matrix ^a

	Component	
	1	2
Compromiso	.379	.527
Preparación	.297	.662
Dominio	.701	.142
Individuo	.775	-.114
Pedagógico	.694	.246
Su labor	-.150	.791
docente	.143	.640
Aula	.485	.311

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

De esta tabla se ve que el componente 1 se refiere a las categorías definidas como: compromiso, preparación, dominio, individuo, y pedagógico, y para la categoría 2 quedan: su labor, docente y aula. Ahora bien definir adecuadamente éstos factores (1 y 2) de manera tal que represente efectivamente a las categorías (y a los ítems en su versión original que componen cada categoría) abarcadas en cada una de ellas es un ejercicio que sobrepasa los alcances de éste informe, al no producir una explicación adecuada, ni brindar un aporte significativo a la misma, pues se evidencia mucha variabilidad en el constructo que mide cada ítem, haciendo difícil ordenar en una sola categoría los ítems agrupados en los dos factores. Dado los resultados obtenidos, la definición de estos factores podrá ser utilizada en futuras investigaciones interesadas en explorar a profundidad el constructo. Los siguientes hallazgos brindan información importante para ser estudiados en un futuro y para definir si hay tendencias fijas de respuestas entre los docentes y confirmar si el fenómeno de aquiescencia (buscar respuestas para mostrar una imagen de aprobación) ya que existe desproporción entre las opciones de respuestas entre los docentes.

Cuadro No. 13
Frecuencias y porcentajes de respuesta por ítem

Área 1 Compromiso y responsabilidad en su labor

1. Siento satisfacción con la labor que realizo como docente.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	De acuerdo	34	19.4	19.4	19.4
	Totalmente de acuerdo	141	80.6	80.6	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

Continuación Cuadro No.13

14. No me detengo frente a los obstáculos más comunes dentro de mi profesión.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Totalmente en desacuerdo	3	1.7	1.7	1.7
En desacuerdo	6	3.4	3.4	5.1
Indiferente	7	4.0	4.0	9.1
De acuerdo	68	38.9	38.9	48.0
Totalmente de acuerdo	91	52.0	52.0	100.0
Total	175	100.0	100.0	

21. Me considero una persona equilibrada respecto a mis emociones y estados de ánimo.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid En desacuerdo	4	2.3	2.3	2.3
Indiferente	5	2.9	2.9	5.1
De acuerdo	82	46.9	46.9	52.0
Totalmente de acuerdo	84	48.0	48.0	100.0
Total	175	100.0	100.0	

25. Percibo que mi labor docente carece de valor para los miembros de mi comunidad.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Totalmente en desacuerdo	41	23.4	23.4	23.4
En desacuerdo	68	38.9	38.9	62.3
Indiferente	16	9.1	9.1	71.4
De acuerdo	34	19.4	19.4	90.9
Totalmente de acuerdo	16	9.1	9.1	100.0
Total	175	100.0	100.0	

26. Ser docente me llena de orgullo.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid En desacuerdo	1	.6	.6	.6
Indiferente	5	2.9	2.9	3.4
De acuerdo	32	18.3	18.3	21.7
Totalmente de acuerdo	137	78.3	78.3	100.0
Total	175	100.0	100.0	

Continuación Cuadro No.13

32. Creo que cuando me evalúan me proveen oportunidad para mejorar.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	En desacuerdo	2	1.1	1.1	1.1
	Indiferente	1	.6	.6	1.7
	De acuerdo	64	36.6	36.6	38.3
	Totalmente de acuerdo	108	61.7	61.7	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

37. Me esfuerzo por hacer un buen trabajo.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Indiferente	2	1.1	1.1	1.1
	De acuerdo	44	25.1	25.1	26.3
	Totalmente de acuerdo	129	73.7	73.7	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

Hallazgos del área 1 Compromiso y responsabilidad en su labor

Hallazgos: Esta área está integrada por 7 ítems que corresponden al compromiso y responsabilidad del educador en su labor. En el No. 1 el 100% de docentes contestaron que sienten satisfacción con la labor que realizan. El ítem No. 14 evidencia que un 91% de docentes le hacen frente a los obstáculos dentro de la profesión. Para el No. 21, 166 docentes de un total de 175 se consideran personas equilibradas respecto a emociones y estados anímicos. El ítem 25 posee una valencia negativa y evidencia que un 28% de educadores siente que su labor carece de valor, mientras que un 62% piensa lo contrario, para un 9% esto es indiferente. En el ítem No. 26 solamente 5 docentes no sienten orgullo de su labor. En el ítem 32 el 99% considera la evaluación como una oportunidad para mejorar. 173 docentes están de acuerdo y totalmente de acuerdo en que se esfuerzan por hacer un buen trabajo.

Continuación Cuadro No.13

Área 2 Preparación académica del educador
--

2. Enseñar como siempre lo he hecho me da tranquilidad.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente en desacuerdo	9	5.1	5.1	5.1
	En desacuerdo	30	17.1	17.1	22.3
	Indiferente	13	7.4	7.4	29.7
	De acuerdo	58	33.1	33.1	62.9
	Totalmente de acuerdo	65	37.1	37.1	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

12. Me causa insatisfacción No aprender cosas nuevas acerca de mi profesión.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente en desacuerdo	27	15.4	15.4	15.4
	En desacuerdo	23	13.1	13.1	28.6
	Indiferente	6	3.4	3.4	32.0
	De acuerdo	47	26.9	26.9	58.9
	Totalmente de acuerdo	72	41.1	41.1	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

20. Me motiva asistir a cursos o capacitaciones para aprender nuevas formas de enseñanza.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente en desacuerdo	2	1.1	1.1	1.1
	En desacuerdo	1	.6	.6	1.7
	Indiferente	5	2.9	2.9	4.6
	De acuerdo	57	32.6	32.6	37.1
	Totalmente de acuerdo	110	62.9	62.9	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

Continuación Cuadro No.13

39. Con frecuencia ensayo nuevas formas de enseñar.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	En desacuerdo	6	3.4	3.4	3.4
	Indiferente	4	2.3	2.3	5.7
	De acuerdo	98	56.0	56.0	61.7
	Totalmente de acuerdo	67	38.3	38.3	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

Hallazgos: Esta área está integrada por 4 ítems que miden la relación académica del educador. En el No. 2 con valencia negativa 123 docentes se sienten tranquilos de seguir enseñando como lo vienen haciendo tiempo atrás, 39 no están de acuerdo con esa situación y para 13 resulta indiferente. En el No. 12 68% se sienten insatisfechos si no aprenden nuevas cosas respecto a su profesión, 28% están en desacuerdo total y en desacuerdo, mientras que para un 3% esta situación es indiferente. En el ítem No. 20 167 docentes se sienten motivados a capacitarse y solamente a 3 no les interesa. 5 mostraron indiferencia respecto a la situación. En el ítem 39, de 175 docentes, 6 no ensayaron nuevas formas de enseñar, 4 permanecen indiferentes y el resto sí lo hace.

Área 3 Dominio de los conocimientos que imparte

3. Tengo claro que es lo más importante que mis estudiantes deben aprender.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	En desacuerdo	2	1.1	1.1	1.1
	De acuerdo	42	24.0	24.0	25.1
	Totalmente de acuerdo	131	74.9	74.9	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

Continuación Cuadro No.13

13. Mis estudiantes han logrado desarrollar destrezas para la lectura.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente en desacuerdo	3	1.7	1.7	1.7
	En desacuerdo	11	6.3	6.3	8.0
	Indiferente	6	3.4	3.4	11.4
	De acuerdo	94	53.7	53.7	65.1
	Totalmente de acuerdo	61	34.9	34.9	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

33. Enseño a mis estudiantes lo que les servirá en los próximos años escolares.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente en desacuerdo	3	1.7	1.7	1.7
	En desacuerdo	3	1.7	1.7	3.4
	Indiferente	1	.6	.6	4.0
	De acuerdo	80	45.7	45.7	49.7
	Totalmente de acuerdo	88	50.3	50.3	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

38. Se me dificulta enseñar a mis estudiantes las formas correctas de expresarse en forma oral.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente en desacuerdo	54	30.9	30.9	30.9
	En desacuerdo	84	48.0	48.0	78.9
	Indiferente	2	1.1	1.1	80.0
	De acuerdo	32	18.3	18.3	98.3
	Totalmente de acuerdo	3	1.7	1.7	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

43. A menudo me quedan dudas del contenido que enseño.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente en desacuerdo	40	22.9	22.9	22.9
	En desacuerdo	91	52.0	52.0	74.9
	Indiferente	14	8.0	8.0	82.9
	De acuerdo	23	13.1	13.1	96.0
	Totalmente de acuerdo	7	4.0	4.0	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

Continuación Cuadro No.13

46. No me interesa conocer principios, funciones y leyes didácticas.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente en desacuerdo	81	46.3	46.3	46.3
	En desacuerdo	66	37.7	37.7	84.0
	Indiferente	13	7.4	7.4	91.4
	De acuerdo	15	8.6	8.6	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

47. Me resulta fácil enseñar matemáticas.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente en desacuerdo	8	4.6	4.6	4.6
	En desacuerdo	16	9.1	9.1	13.7
	Indiferente	16	9.1	9.1	22.9
	De acuerdo	80	45.7	45.7	68.6
	Totalmente de acuerdo	55	31.4	31.4	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

50. He logrado que mis estudiantes escriban bien.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	En desacuerdo	18	10.3	10.3	10.3
	Indiferente	8	4.6	4.6	14.9
	De acuerdo	104	59.4	59.4	74.3
	Totalmente de acuerdo	45	25.7	25.7	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

Hallazgos:

El área Dominio de los conocimientos que imparte contiene 5 ítems.

En el ítem 3 el 99% de docentes tiene claro qué es lo más importante que sus estudiantes deben aprender. 155 docentes piensan que sus estudiantes han logrado desarrollar destrezas para la lectura, mientras que 14 piensan que no y para 6 ello es indiferente. En el ítem 33, solo 6 docentes opinaron que no enseñan a sus estudiantes lo que les servirá en próximos años.

El ítem 38 con valencia negativa en donde a un 20% se le dificulta enseñar a sus estudiantes las formas correctas de expresarse en forma oral y para un 1% les es indiferente y el resto piensa haberlo logrado.

17% están de acuerdo y totalmente de acuerdo respecto a que frecuentemente les quedan dudas del contenido que enseñan. Para un 8% es indiferente y el porcentaje restante opinó no quedarse con dudas sobre lo que enseña.

Continuación Cuadro No.13

Área 4 Conocimiento de las características individuales de sus alumnos**4. Muestro respeto hacia mis estudiantes.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	De acuerdo	25	14.3	14.3	14.3
	Totalmente de acuerdo	150	85.7	85.7	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

5. Considero que todos mis estudiantes pueden ser altamente exitosos.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	En desacuerdo	8	4.6	4.6	4.6
	Indiferente	5	2.9	2.9	7.4
	De acuerdo	55	31.4	31.4	38.9
	Totalmente de acuerdo	107	61.1	61.1	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

24. Me considero un instrumento para lograr cambios positivos en la vida de mis estudiantes.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Indiferente	2	1.1	1.1	1.1
	De acuerdo	49	28.0	28.0	29.1
	Totalmente de acuerdo	124	70.9	70.9	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

Continuación Cuadro No.13

34. Adecuo mis enseñanzas a las necesidades de cada uno de mis estudiantes.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	En desacuerdo	4	2.3	2.3	2.3
	De acuerdo	97	55.4	55.4	57.7
	Totalmente de acuerdo	74	42.3	42.3	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

40. Nunca me coloco en el lugar de mis estudiantes para tomar decisiones.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente en desacuerdo	47	26.9	26.9	26.9
	En desacuerdo	82	46.9	46.9	73.7
	Indiferente	10	5.7	5.7	79.4
	De acuerdo	27	15.4	15.4	94.9
	Totalmente de acuerdo	9	5.1	5.1	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

42. No pretendo que mis estudiantes me tengan confianza.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente en desacuerdo	79	45.1	45.1	45.1
	En desacuerdo	72	41.1	41.1	86.3
	Indiferente	11	6.3	6.3	92.6
	De acuerdo	13	7.4	7.4	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

44. Conozco la personalidad de cada uno de mis estudiantes.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	En desacuerdo	21	12.0	12.0	12.0
	Indiferente	3	1.7	1.7	13.7
	De acuerdo	95	54.3	54.3	68.0
	Totalmente de acuerdo	56	32.0	32.0	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

Continuación Cuadro No.13

48. Identifico las áreas que mis estudiantes deben mejorar.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	En desacuerdo	4	2.3	2.3	2.3
	Indiferente	1	.6	.6	2.9
	De acuerdo	84	48.0	48.0	50.9
	Totalmente de acuerdo	86	49.1	49.1	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

51. Critico en forma negativa y continua a mis estudiantes.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente en desacuerdo	77	44.0	44.0	44.0
	En desacuerdo	72	41.1	41.1	85.1
	Indiferente	10	5.7	5.7	90.9
	De acuerdo	13	7.4	7.4	98.3
	Totalmente de acuerdo	3	1.7	1.7	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

52. Pienso que todos mis estudiantes pueden aprender tanto como qu ran.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente en desacuerdo	1	.6	.6	.6
	En desacuerdo	4	2.3	2.3	2.9
	De acuerdo	63	36.0	36.0	38.9
	Totalmente de acuerdo	107	61.1	61.1	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

Continuación Cuadro No.13

Hallazgos: El área conocimiento de las características individuales de los alumnos está compuesta por 11 ítems. El ítem 4 fue respondido por el 100% estando de acuerdo y totalmente de Acuerdo en que muestran respeto a sus estudiantes. En el ítem No. 5, 8 docentes piensan que no todos sus estudiantes pueden ser altamente exitosos, para 5 es indiferente y el resto piensa que sí pueden serlo. En el ítem 24, 173 docentes se consideran un instrumento para lograr cambios positivos en la vida de sus estudiantes. Según datos obtenidos en el ítem 31, 3 docentes no monitorean a sus estudiantes, para 3 es indiferente y el resto sí lo hace. En el ítem 34, un 2.3% no adecua sus enseñanzas a las necesidades de sus estudiantes, mientras que el resto sí lo hace. El ítem 40 con valencia negativa mostró que un 21% de docentes están Totalmente de Acuerdo y de Acuerdo en que no se pone en el lugar de sus estudiantes para tomar decisiones. Para un 6% es indiferente hacerlo y el resto si lo hace. En el ítem 42, 151 de 175 buscan que sus estudiantes les tengan confianza, para 11 ello es indiferente y solamente 13 no lo pretenden. El ítem 44 cuya valencia es negativa presentó que un 12% argumenta no conocer la personalidad de sus estudiantes. Para el 2% es indiferente y el resto dice si conocerlas. En el ítem 48, 170 docentes sí identifican las áreas que sus estudiantes deben mejorar, mientras que el resto no lo tiene claro. Con valencia negativa el ítem 51 identificó que 16 docentes critican negativa y continuamente a sus estudiantes, 10 respondieron indiferentemente y el resto no lo hace. En el ítem 52, 5 docentes piensan que sus estudiantes no pueden ser altamente exitosos y 170 piensan que sí pueden serlo.

Área 5 Uso de competencias pedagógicas

6. Me disgusta volver a explicar un tema que ya he dado.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente en desacuerdo	66	37.7	37.7	37.7
	En desacuerdo	61	34.9	34.9	72.6
	Indiferente	10	5.7	5.7	78.3
	De acuerdo	28	16.0	16.0	94.3
	Totalmente de acuerdo	10	5.7	5.7	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

Continuación Cuadro No.13

10. Me entusiasma aplicar los conocimientos que poseo cuando enseño.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Indiferente	1	.6	.6	.6
	De acuerdo	38	21.7	21.7	22.3
	Totalmente de acuerdo	136	77.7	77.7	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

11. No me gusta planificar mis clases, prefiero improvisarlas.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente en desacuerdo	74	42.3	42.3	42.3
	En desacuerdo	71	40.6	40.6	82.9
	Indiferente	7	4.0	4.0	86.9
	De acuerdo	16	9.1	9.1	96.0
	Totalmente de acuerdo	7	4.0	4.0	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

16. Tengo poca disciplina en mi trabajo.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente en desacuerdo	73	41.7	41.7	41.7
	En desacuerdo	79	45.1	45.1	86.9
	Indiferente	8	4.6	4.6	91.4
	De acuerdo	14	8.0	8.0	99.4
	Totalmente de acuerdo	1	.6	.6	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

18. Ya tengo la experiencia necesaria para impartir clases sin prepararlas.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente en desacuerdo	47	26.9	26.9	26.9
	En desacuerdo	70	40.0	40.0	66.9
	Indiferente	8	4.6	4.6	71.4
	De acuerdo	38	21.7	21.7	93.1
	Totalmente de acuerdo	12	6.9	6.9	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

Continuación Cuadro No.13

19. Siempre quiero aprender métodos innovadores de enseñanza.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	En desacuerdo	3	1.7	1.7	1.7
	Indiferente	4	2.3	2.3	4.0
	De acuerdo	39	22.3	22.3	26.3
	Totalmente de acuerdo	129	73.7	73.7	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

29. Se me dificulta trabajar en equipo con mis compañeros de trabajo.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente en desacuerdo	49	28.0	28.0	28.0
	En desacuerdo	69	39.4	39.4	67.4
	Indiferente	10	5.7	5.7	73.1
	De acuerdo	45	25.7	25.7	98.9
	Totalmente de acuerdo	2	1.1	1.1	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

45. Las actividades que realizo con mis estudiantes están bien estructuradas.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente en desacuerdo	1	.6	.6	.6
	En desacuerdo	1	.6	.6	1.1
	Indiferente	6	3.4	3.4	4.6
	De acuerdo	118	67.4	67.4	72.0
	Totalmente de acuerdo	49	28.0	28.0	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

49. Intento mantener un buen sentido del humor dentro y fuera del aula.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	De acuerdo	82	46.9	46.9	46.9
	Totalmente de acuerdo	93	53.1	53.1	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

Continuación Cuadro No.13

Hallazgos:

Área correspondiente al área Uso de competencias pedagógicas. En el ítem 6 con valencia negativa se identificó que a 38 docentes les disgusta explicar nuevamente un tema ya dado, a 10 les es indiferente y para el resto no hay problema de volver a hacerlo. En el ítem 10 a 174 docentes les entusiasma aplicar los conocimientos que posee a la hora de enseñar, a 1 le es indiferente. En el ítem 11 con valencia negativa a 7 les es indiferente planificar, a 23 no les gusta hacerlo y el resto opinó desacuerdo y desacuerdo total en no planificar sus clases e improvisarlas. El ítem 16 con valencia negativa resultó que un 9% dice no tener disciplina en su trabajo, 5% contestaron indiferentemente y el resto manifestó desacuerdo y desacuerdo total respecto a no tenerla. El ítem 18 con valencia negativa evidenció que 107 maestros dicen no tener experiencia para dar clases sin prepararlas, a 8 les es indiferente y 50 ya se sienten con la suficiente experiencia para no planificar sus clases. En el 19, un 96% quiere aprender métodos innovadores de enseñanza, a un 2% les es indiferente y un 2% no quiere hacerlo. El ítem 29 con valencia negativa evidenció que a 10 docentes les es indiferente trabajar en equipo con sus compañeros, a 47 se les dificulta hacerlo y al resto se le facilita el trabajo en equipo. En el 45 el 95% está totalmente de acuerdo y de Acuerdo con que las actividades que realiza con sus alumnos están bien estructuradas, 1.2% informó que no lo están y para el 3.4% esto es indiferente.

175 docentes están totalmente de acuerdo y de acuerdo en que poseen buen sentido del humor dentro y fuera del aula

Área 6 Resultados de su labor educativa

15. Soy consciente de mi responsabilidad en los buenos resultados académicos de mis estudiantes.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Totalmente en desacuerdo	1	.6	.6	.6
En desacuerdo	2	1.1	1.1	1.7
Indiferente	2	1.1	1.1	2.9
De acuerdo	60	34.3	34.3	37.1
Totalmente de acuerdo	110	62.9	62.9	100.0
Total	175	100.0	100.0	

Continuación Cuadro No.13

23. Reconozco mi responsabilidad en los resultados negativos del aprendizaje de mis estudiantes.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	En desacuerdo	15	8.6	8.6	8.6
	Indiferente	4	2.3	2.3	10.9
	De acuerdo	88	50.3	50.3	61.1
	Totalmente de acuerdo	68	38.9	38.9	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

30. Si los promedios académicos de mis alumnos son muy bajos No es mi responsabilidad.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente en desacuerdo	47	26.9	26.9	26.9
	En desacuerdo	80	45.7	45.7	72.6
	Indiferente	12	6.9	6.9	79.4
	De acuerdo	33	18.9	18.9	98.3
	Totalmente de acuerdo	3	1.7	1.7	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

35. Mis estudiantes han logrado aprendizajes significativos.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente en desacuerdo	1	.6	.6	.6
	En desacuerdo	2	1.1	1.1	1.7
	Indiferente	4	2.3	2.3	4.0
	De acuerdo	90	51.4	51.4	55.4
	Totalmente de acuerdo	78	44.6	44.6	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

Continuación Cuadro No.13

Hallazgos: Área de resultados de su labor educativa. En el ítem No. 7, un 4% piensa que su actitud no motiva a sus estudiantes, para un 2.3% ello es indiferente y el resto opinó que su actitud sí motiva a sus estudiantes. En el No.15, 170 docentes opinan que están conscientes de su responsabilidad en los resultados académicos de sus estudiantes, 3 piensan que no y para 3 es indiferente. En el No. 23 con valencia negativa, 156 docentes están de acuerdo y totalmente de acuerdo en que son responsables de los resultados negativos en el aprendizaje de sus alumnos, mientras que a 4 les es indiferente y 15 están en desacuerdo. El ítem 30 con valencia negativa obtuvo información que 127 docentes opinaron estar en desacuerdo y desacuerdo total que no sea responsabilidad suya los promedios académicos bajos de sus alumnos, para 12 es indiferente y el resto opinó estar de acuerdo y totalmente de acuerdo en que no es su responsabilidad. En el ítem No. 35 resultó que un 96% de docentes sus estudiantes han logrado aprendizajes significativos, mientras que ara un 1.7 no, un 2.3% respondió la opción indiferente.

Área 7 Experiencia docente

8. Los resultados de mi labor docente me satisfacen.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	En desacuerdo	11	6.3	6.3	6.3
	Indiferente	5	2.9	2.9	9.1
	De acuerdo	75	42.9	42.9	52.0
	Totalmente de acuerdo	84	48.0	48.0	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

27. La experiencia docente se adquiere con la práctica diaria.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente en desacuerdo	1	.6	.6	.6
	En desacuerdo	2	1.1	1.1	1.7
	Indiferente	3	1.7	1.7	3.4
	De acuerdo	46	26.3	26.3	29.7
	Totalmente de acuerdo	123	70.3	70.3	100.0
	Total	175	100.0	100.0	

Continuación Cuadro No.13

36. Adquiero más experiencia a partir del segundo año de dar clases en el mismo grado.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Totalmente en desacuerdo	6	3.4	3.4	3.4
En desacuerdo	16	9.1	9.1	12.6
Indiferente	20	11.4	11.4	24.0
De acuerdo	70	40.0	40.0	64.0
Totalmente de acuerdo	63	36.0	36.0	100.0
Total	175	100.0	100.0	

Hallazgos: En el área: Experiencia docente se obtuvo los siguientes resultados:

En el ítem No. 8, 159 opinaron estar de acuerdo y totalmente de acuerdo en que les satisface su labor docente, en contraste a 5 les es indiferente y a 11 no les satisface.

En e No. 27, 169 maestros opinaron que la experiencia docente se adquiere con la práctica, 3 piensan que no es así y para 3 es indiferente. En el ítem No. 36 un 13% piensan que adquieren más experiencia luego del segundo año de clases en el mismo grado, para un 11.4% ello es indiferente y un 76% están convencidos que sí es así.

Área 8 Manejo del aula

9. He logrado que mis estudiantes trabajen en equipo con el resto de la clase.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid En desacuerdo	6	3.4	3.4	3.4
Indiferente	4	2.3	2.3	5.7
De acuerdo	80	45.7	45.7	51.4
Totalmente de acuerdo	85	48.6	48.6	100.0
Total	175	100.0	100.0	

17. Implemento diferentes tipos de disciplina en el aula, según las circunstancias.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid En desacuerdo	2	1.1	1.1	1.1
Indiferente	5	2.9	2.9	4.0
De acuerdo	82	46.9	46.9	50.9
Totalmente de acuerdo	86	49.1	49.1	100.0
Total	175	100.0	100.0	

Continuación Cuadro No.13

22. Delego responsabilidades a todos mis estudiantes.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Totalmente en desacuerdo	1	.6	.6	.6
En desacuerdo	13	7.4	7.4	8.0
Indiferente	9	5.1	5.1	13.1
De acuerdo	86	49.1	49.1	62.3
Totalmente de acuerdo	66	37.7	37.7	100.0
Total	175	100.0	100.0	

28. Identifico a los estudiantes que pueden fungir como tutores para el resto de sus compañeros.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Totalmente en desacuerdo	2	1.1	1.1	1.1
En desacuerdo	4	2.3	2.3	3.4
Indiferente	6	3.4	3.4	6.9
De acuerdo	87	49.7	49.7	56.6
Totalmente de acuerdo	76	43.4	43.4	100.0
Total	175	100.0	100.0	

41. Organizo efectivamente el tiempo de trabajo con mis estudiantes.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid En desacuerdo	6	3.4	3.4	3.4
Indiferente	3	1.7	1.7	5.1
De acuerdo	93	53.1	53.1	58.3
Totalmente de acuerdo	73	41.7	41.7	100.0
Total	175	100.0	100.0	

Hallazgos: En esta área en el ítem No. 9, 165 maestros han logrado que sus estudiantes trabajen en equipo con sus compañeros, 6 no lo han logrado y para 4 es indiferente. En el No. 17, el 1.1% de los docentes no utilizan diferentes tipos de disciplina según la situación, 2.9% es indiferente y el % restante sí lo hace. En el 22,14 no delegan responsabilidades a sus estudiantes, 152 sí y para 9 ello es indiferente. En el 28, 163 docentes identifican a los estudiantes que pueden ser tutores de sus compañeros, 6 no y para 6 resulta indiferente. El No. 41, 3.4% opinó que no organiza efectivamente el tiempo de trabajo con sus estudiantes, a un 1.7% le es indiferente y el resto sí lo hace.

2. Alpha de Crombach. Para realizar el análisis adecuado del instrumento con 52 ítems que representan 8 áreas a medir, se calculó su confiabilidad a través del coeficiente alfa de Crombach que brinda estimaciones reales de la fiabilidad. Nunnally y Berenstein (1995:279) lo consideran como una de las medidas apropiada de confiabilidad para cualquier tipo de ítem.

Para Muñiz (2000:54)

<<el coeficiente alfa (α) propuesto por Crombach en 1951 constituye otra forma de acercarse a la fiabilidad. Más que estabilidad de las medidas, el alfa refleja el grado en el que covarían los ítems o reactivos que constituyen el test>>.

Este coeficiente es un indicador de la consistencia interna del test. Estima el coeficiente de confiabilidad a partir del análisis que realiza de las interacciones entre reactivos. También determina si la magnitud de los errores de medición que causan que la ejecución varíe de ítem a ítem dentro de la prueba.

Este coeficiente propuesto por Crombach en 1951 constituye otra forma de acercarse a la fiabilidad. Más que la estabilidad de las medidas, el alfa refleja el grado en que covarían los ítems que constituyen el test, es por lo tanto, un indicador de la consistencia interna del test (Muñiz, 2000:54)

Cuadro No. 14 **Alfa de Crombach**

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.701	52

La confiabilidad de la escala original que constaba de 52 reactivos, fue satisfactoria desde el punto de vista de la consistencia interna. El índice de alfa de Cronbach fue de **.701**

B. Ítems que afectan la confiabilidad

Los siguientes Ítems afectan el nivel de confiabilidad del instrumento, pues en todos los tamaños del efecto es muy pequeño y en algunos casos negativos disminuyendo la correlación entre el total de ítems, por lo que se sugiere modificarlos y ser sometidos a una nueva validación para no sacrificar la validez de contenido del instrumento, e integrarlos a la versión final del mismo siempre y cuando, luego de haberlos piloteados, los resultados determinen una mejor correlación.

6. Me disgusta volver a explicar un tema que ya he dado.	43.47	119.745	-.029	.713
16. Tengo poca disciplina en mi trabajo.	43.84	120.089	-.020	.707
18. Ya tengo la experiencia necesaria para impartir clases sin prepararlas.	43.23	115.833	.110	.703
25. Percibo que mi labor docente carece de valor para los miembros de mi comunidad.	43.13	117.927	.033	.709
29. Se me dificulta trabajar en equipo con mis compañeros de trabajo.	43.32	119.345	-.008	.710
30. Si los promedios académicos de mis alumnos son muy bajos no es mi responsabilidad.	43.42	119.428	-.005	.709
40. Nunca me coloco en el lugar de mis estudiantes para tomar decisiones.	43.39	117.597	.062	.705
42. No pretendo que mis estudiantes me tengan confianza.	43.89	119.182	.030	.705
43. A menudo me quedan dudas del contenido que enseño.	43.41	121.014	-.070	.713
46. No me interesa conocer principios, funciones y leyes didácticas.	43.86	121.556	-.094	.711
51. Critico en forma negativa y continua a mis estudiantes.	43.83	121.741	-.102	.713

Cuadro No. 15
Ítems a modificar

ÁREA	No. DE ÍTEM EN INSTRUMENTO
1. Compromiso y responsabilidad en su labor	1, 14, 21, *25, 26, 32, 37
2. Preparación académica	*2, 12, 20, 39
3. Dominio de los conocimientos que imparte	3, 13, 33, *38, *43, 46, 47, 50
4. Conocimiento de las características individuales de sus alumnos	4, 5, 24, 31, 34, *40, *42, 44, 48, *51, 52
5. Uso de competencias pedagógicas	*6, 10, *11, *16, *18, 19, *29, 45, 49
6. Resultados de su labor educativa	7, 15, *23, *30, 35
7. Experiencia docente	8, 27, 36
8. Manejo del aula	9, 17, 22, 28, 41

*Valencia negativa

Se debe considerar seriamente su eliminación, ya que está en juego la variable latente, y al eliminar los 11 ítems señalados arriba, las áreas más afectadas son: Dominio de los conocimientos que imparte, conocimiento de las características individuales de sus alumnos y uso de competencias pedagógicas y esto afecta la validez del constructo.

1. Propuesta de modificación en la redacción de ítems que afectan la confiabilidad del instrumento: Hipotéticamente puede asumirse que los ítems anteriores reportaron resultados contrarios a la variable latente dada la forma negativa en que fueron redactados. Por ello, para mejorar la confiabilidad de la escala y no afectar la validez del constructo, se sugiere realizar una revisión y modificación de los mismos pues evidenciaron problemas en la escala (ver Cuadro No.16)

Los siguientes ítems no han sido piloteados, sin embargo se proponen para ser tomados en cuenta en una próxima validación e integrarlos a la versión final del instrumento, siempre y cuando, luego de haberse piloteado, los resultados determinen una mejora en la correlación.

Cuadro No. 16
Propuesta de nuevos ítems

No.	Antigua redacción	Redacción propuesta
6	Me disgusta volver a explicar un tema que ya he dado	No tengo problema en explicar nuevamente un tema que ya he enseñado
16	Tengo poca disciplina en mi trabajo.	Reconozco la necesidad de evidenciar disciplina en mi trabajo
18	Ya tengo la experiencia necesaria para impartir clases sin prepararlas.	*No preparo clases, ya tengo mucha experiencia
25	Percibo que mi labor docente carece de valor para los miembros de mi comunidad.	Siento satisfacción, a pesar que para algunas personas mi labor carece de valor
29	Se me dificulta trabajar en equipo con mis compañeros de trabajo.	*No me gusta trabajar en equipo con mis compañeros
30	Si los promedios académicos de mis alumnos son muy bajos no es mi responsabilidad.	Reconozco mi responsabilidad si hay problemas con los promedios académicos de mis estudiantes
40	Nunca me coloco en el lugar de mis estudiantes para tomar decisiones.	Creo necesario pensar en mis estudiantes antes de tomar decisiones
42	No pretendo que mis estudiantes me tengan confianza.	*No me llama la atención que mis estudiantes me tengan confianza
43	A menudo me quedan dudas del contenido que enseño.	Cuando me quedan dudas del contenido que enseño, busco ayuda
46	No me interesa conocer principios, funciones y leyes didácticas.	Me interesa conocer de principios, funciones y leyes didácticas
51	Critico en forma negativa y continua a mis estudiantes.	Creo que la crítica negativa y continua desmotivaría a mis estudiantes

* Valencia negativa

VI. PROPUESTA FINAL DE INSTRUMENTO

La nueva confiabilidad ganada sin los 11 ítems que afectaban la confiabilidad y que deberán ser sujetos a un nuevo pilotaje es: .842

Cuadro No. 17

Alfa de Crombach

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.842	41

A. Nuevo orden de ítems por área

Cuadro No. 18

Nuevo orden de ítems por área

	No. DE ÍTEM EN INSTRUMENTO	Total
1. Compromiso y responsabilidad en su labor	1, 14, 21, 26, 32, 37	6
2. Preparación académica	*2, 12, 20, 39	4
3. Dominio de los conocimientos que imparte	3, 13, 33, *38, 47, 50	6
4. Conocimiento de las características individuales de sus alumnos	4, 5, 24, 31, 34, 44, 48, 52	8
5. Uso de competencias pedagógicas	10, *11, 19, 45, 49	5
6. Resultados de su labor educativa	7, 15, *23, 35	4
7. Experiencia docente	8, 27, 36	3
8. Manejo del aula	9, 17, 22, 28, 41	5
	TOTAL	41

*ítems con valencia negativa

*Ver propuesta final en área de apéndice (Cuadro No. 23)

VII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A. Conclusiones

Esta escala se diseñó y administró con el fin de operacionalizar el constructo de eficacia docente, a través de un instrumento que mide la percepción que el docente posee de su eficacia docente en los docentes de escuelas primarias oficiales guatemaltecas. Su uso constituye una herramienta útil para formular objetivos, programas y tomar decisiones, como una herramienta de evaluación, automonitoreo y monitoreo.

El instrumento cuenta con ocho áreas: Compromiso y responsabilidad en su labor, preparación académica del educador, dominio de los conocimientos que enseña, conocimiento de las características individuales de los alumnos, uso de competencias pedagógicas, resultados de su labor educativa, experiencia docente y manejo del aula. La versión inicial contiene 52 ítems en una escala Likert y con un alpha de .701

Luego de procesos estadísticos se plantea la sugerencia de modificar la redacción de los 11 ítems que disminuía la confiabilidad, en base a las especificaciones y condiciones específicas. El resultado, la versión final de la propuesta del instrumento que incluye las mismas áreas y 41 ítems con un alpha que favorece la confiabilidad del instrumento (.842)

A pesar que la muestra empleada no es estadísticamente representativa del magisterio nacional aunque sí respecto a representatividad de todos los sectores, se realizó un análisis factorial (cuyos resultados no aportan al presente estudio) los hallazgos encontrados brindan información importante para ser estudiados en un futuro y para definir si hay tendencias fijas de respuestas entre los docentes.

La confiabilidad ganada finalmente (.842) indica que el instrumento produce datos consistentes internamente, evidenciando el cumplimiento del objetivo general de la propuesta: Desarrollar una escala para medir eficacia

docente en los educadores a nivel primario a través de indicadores que verifiquen el constructo.

Este estudio demostró que la escala de eficacia docente es un instrumento válido y confiable y que puede ser utilizado en futuras investigaciones, quedando a discreción de los interesados incluir los 11 ítems cuya redacción se modificó pero que, por razones de tiempo y logística, no hubo aplicación piloto. También son útiles los hallazgos encontrados en las opciones de respuesta para ser estudiados en un futuro y definir si hay tendencias fijas de respuestas entre los docentes y confirmar si el fenómeno de “aquiescencia” (buscar respuestas para mostrar una imagen de aprobación) está latente.

B. Recomendaciones

Debe tomarse en consideración que la validación del instrumento en este estudio se encuentra en una fase inicial, debido a que una validación completa requeriría muestras grandes de población, aplicaciones en diferentes momentos y otro tipo de logística. De allí que sea tomado como una aplicación piloto pues no ha sido sometido a verificación completamente.

Las condiciones de la validación definitiva deberán tener la mayor similitud posible con las condiciones de aplicación piloto (tabla de especificaciones, edición del instrumento, áreas incluidas, forma de calificación, tiempo disponible, etc.)

Se deben replantear los ítems que no tienen un adecuado índice alpha en la escala desarrollada y modificarlos siempre y cuando el nivel de correlación mejore.

Para utilizarse como una herramienta se hace necesario realizar una validación más sofisticada para verificar las variables latentes asociadas al constructo.

Dado que su diseño inicial fue para docentes del sector oficial guatemalteco se deben realizar modificaciones si quisiera utilizarse para el sector primario privado.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

1. Alfaro, A. 1999. *Variables psicosociales que inciden en el concepto y manejo de la disciplina en el aula. Construyendo la disciplina en los espacios educativos.* Cap.1. Costa Rica. En red: http://www.promece.mep.go.cr/capitulo_1.htm
2. Anderson, L.W, *et al.* 1979. *An experimental study of effective teaching in first-grade reading groups.* Elementary School Journal, 79, pp. 193-223
3. Armor, D. J., *et al.* 1976. *Analysis for the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools.* Santa Mónica, CA: The Rand Corporation.
4. Ashton, P., *et al.* 1982. *A study of teachers' sense of efficacy.* Final Report to the National Institute of Education. Gainesville: Florida University.
5. Ashton, P. 1985. *Motivation and Teachers' sense of efficacy.* En Ames, C. y Ames, R. (Eds.): *Research on motivation in education II: the classroom milieu,* pp. 141-174. Orlando, FL. Academic Press.
6. Banco Mundial. 1988. *Education in Sub-Saharan Africa: Policies for Adjustment, Revitalization and Expansion,* A World Bank Policy Study, Washington, D.C., 1988.
7. Banco Mundial. 1995. *Priorities and Strategies for Education: A World Bank Review,* Washington D.C.

8. Bandura A. 1986. *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. [Trad. cast.: Pensamiento y acción. Fundamentos sociales. Barcelona: Martínez Roca, 1987].
9. Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: the exercise of control*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
10. Bonilla Rodríguez, Victor. 2006. *Confiabledad*, en el boletín informativo INEVS en acción, Vol. 2 No. 3
11. Brophy, J. 1973. *Stability of Teacher effectiveness*. American Educational Research Journal, 9, 245-252
12. Brophy, J.E. 1983. *Fostering students learning and motivation in the elementary school classroom*. En, Paris, Olsen y Stevenson, Learning and motivation in the classroom. New Jersey: LEA.
13. Brophy, J. y Good, T.L. 1986. *Teacher effects*. En Witrock, M.C. (Ed) Handbook on research on teaching. Third edition. New Cork: Macmillan
14. Carmines y Zeller 1979. *Reliability and validity assessment*. Newbury Park; Sage
15. Carreras de Alba, Ma. del Rosario, et al. 1999. *Estudio diferencial de la percepción de eficacia docente*. Revista Electrónica Interuniversitario de Formación del Profesorado.

16. Cokley, K., et al. 2004. *Construction and initial validation of the student-professor interaction scale*. En: College Student Affairs Journal 24 (1)
17. Coleman, J. 1966. Report on the Equality of Educational Opportunity,
18. Contreras, J. 1991. Enseñanza, curriculum y profesorado. Madrid, Akal.
19. Creemers, B.P.M. 1994. *The effective classroom*. London: Cassell
20. Coulter, F. 1987. *Affective characteristics of student's teachers*. En Dumkin, MJ (Ed.). The international encyclopedia of teaching and teacher education. New York: Pergamon Press
21. Dembo, M. y Gibson, S. 1985. *Teachers`sense of efficacy: an important factor in school improvement*. Elementary School Journal. 86, 2, 173-184
22. Fuller Bruce y Clarke Prema. 1994. *Raising School Effects while Ignoring Culture?*
Local conditions and the Influence of Classroom, Tools, Rules, and Pedagogy. Review of Educational Research Spring 1994. Vol. 64 No. 1 pp. 119-157
23. Garrido, María del Carmen y Valverde Jesús. 1999. *La formación del maestro en la sociedad actual: consecuencias inmediatas y nuevas perspectivas*. Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado, 2(1)
24. Gibaja, R.E. 1991. *La cultura de la escuela*. Buenos Aires.

25. Gibaja, R.E. 1988. *Acerca del debate metodológico en la investigación educativa*. La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo 103 OEA.
26. Gimero Sacristán, José. 1992. *Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores*, en: La gestión pedagógica de la escuela, UNESCO-OREALC, Santiago.
27. Good, T., et al. 1975. *Teachers make difference*. New Cork: Holt, Rinehart y Winston.
28. Hanushek, et al. 2006. *Teacher Quality*. In Eric A. Hanushek and Finis Welch, eds., Handbook of the Economics of Education. Amsterdam: North Holland.
29. Hanushek, Erick y Wobmann Ludger. 2007. *PREAL No. 39. Calidad de la educación y crecimiento económico*
30. Hoy, W.K. y Woolfolk, A. 1990. *Socialization of student teachers*. American Educational Research Journal, 27,2, pp. 279-300
31. ICFES 2004. *Estándares para la construcción de pruebas*. Grupo de Evaluación Superior. Bogotá: ICFES.
32. Informe de avance del estudio panel en “Escuelas Centinela”. Julio 2008. Programa de Estándares e Investigación Educativa.
33. Justicia, F. 1996. *El profesor: los procesos de pensamiento*.

34. Kesteren, J.H.M. van. 1996. Doorlichten en herontwerpen van organisatiecomplexen (Auditing and redesigning organizational complexes). Thesis: University of Groningen.
35. Levin, Henry M. 1980. *Educational production theory and teacher inputs*, en Bidwell y Windham (eds.) Vol. 2.
36. Levin, Henry M, *et al.* 1987. *Cost-effectiveness of computer-assisted instruction*, Evaluation Review, vol. XI, nº 1, febrero, pp. 50-72.
37. Levin, Henry M. y Marlaine Lockheed (editores) 1993. *Effective Schools in Developing Countries*, The Falmer Press, Washington, D.C.
38. Likert, R. 1932. *A technique for measurement attitudes*. Archives of Psychology. n. 140.
39. Lockheed, Marlaine y Nicholas Longford. (1989) *A Multilevel Model of School Effectiveness in a Developing Country*, World Bank Discussion Papers, Nº 69, Washington, D.C.
40. Madaus, G., *et al.* 1987. *The sensivity of measures of school effectiveness*. Harvard Educational Review, pp. 207-230.
41. Marcelo, C. 1987. *El pensamiento del profesor*. Barcelona: EUB

42. Medley. D. (1979). *The effectiveness of teachers*. En P. Peterson y H. Walberg (Eds.), *Research on teaching: concepts, findings, and implications*. California: McCutchan.
43. Montero, M. 1992. *Comportamiento del profesor y resultados de aprendizaje: Análisis de algunas relaciones*. En: C. Coll y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Psicológica
44. Mortimore, P., *et al.* 1988. *School matters: The Junior Years*, Open Books, Wells.
45. Muñiz, José. 2000. *Teoría Clásica de los Test*. Ediciones Pirámide
46. Murillo, F. J. 2005. *Investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
47. Murillo, F. J. 2006. *Hacia un modelo de eficacia escolar*. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia de las escuelas españolas
48. Murillo, Javier. 2006. *Evaluación de desempeño y carrera docente*. Estudio comparado entre 50 países de América y Europa. UNESCO, 2006. 402 páginas.
49. Natividad y Sola, Tomás. 1998. *La formación del profesorado y sus implicaciones en la educación infantil*, Granada, Adhara, S.L.

50. Nunnally, Berenstein. 1995. *Teoría Psicométrica*. Tercera edición. McGraw Hill México.

51. OCDE. 1991 *Escuelas y calidad de la enseñanza (Informe Internacional)*, Paidós-MEC, Barcelona.

52. Purkey, S. C. y Smith, M. S. 1983 *Effective schools: a review*. Elementary School Journal, vol. 83, nº 4, pp. 427-452.

53. Ramírez, R. 1982. *Los nuevos rumbos de la didáctica*. En: Concepción Jiménez Alarcón, Rafael Ramírez. Escuela rural Mexicana. México, SEP/ El caballito, pp. 77-98.

54. Reyna, C., & Weiner, B. 2001. *Justice and utility in the classroom: An Attribution analysis of the goals of teacher's punishment and intervention strategies*. Journal of Educational Psychology, 93, 309-31

55. Reynolds, D., et al 2005. *World Class Schools: International Perspectives on School Effectiveness*. London Routledge.

56. Rivas Balboa, C. 1996. *Un nuevo paradigma en educación y formación de recursos humanos*. Caracas: cuadernos Lagoven.

57. Rodríguez, E. 2002. *La autoridad del profesor en el grupo*. Visión educativa V. México <http://www.setab.gob.mx/revista/edición5/ve511.html>.

58. Ross, J. 1994. *Beliefs that make a difference. The origins and impacts of teacher efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Association for Currículo Studies. Alberta: Canadá.

59. Rotter, J. B. 1966. *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. Psychological Monographs, 80, pp, 1-28
60. Sammons, P., et al. 1997. *Forging links: Effective schools and effective departments*. London: Paul Chapman Publishing.
61. Scheerens, J. 1992. *Effective schooling: research, theory and practice*. London: Cassell.
62. Scheerens, J. y Creemers, B.P.M. 1989. *Conceptualizing School Effectiveness*. En: International Journal of Educational Research. 13 (7), 691-706.
63. Scheerens Jaap. 2000. *Improving school effectiveness*. Published in the series: Fundamentals of Educational Planning-No. 68. UNESCO
64. Schiefelbein. E.C. et al. 1994. *Las características de la profesión maestro y la calidad de la educación en América Latina*, en: Boletín del Proyecto Principal en América Latina y el Caribe, N° 34, UNESCO-OREALC, Santiago.
65. Schmelkes, S., y Ahuja, R. 2001. *Alumno(a) s, familia, aula y maestro(a) s y escuela: factores asociados al rendimiento escolar en la primaria*. Un estudio en 24 escuelas de León Guanajuato. Ponencia del VI congreso Nacional de Investigación Educativa, Manzanillo, Colima, México.

66. Shulman, L. S. 2001. *Knowledge and Teaching*. Foundation of the New Revo Harvard Educational Review, Vol. 57, No. 1
67. Stiggins, R.J., Duke, D.L. 1988. *The case for Commitment to Teacher Growth: Research on Teacher Evaluation*, State University of New York Press, Albany, NY
68. Schon, Donald. 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
69. Torres, Rosa María. 1993. *¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*", en: *Necesidades básicas de aprendizaje: Estrategias de acción*, UNESCO-OREALC/IDRC, Santiago, 1993.
70. Torres, Rosa María. 1996. Publicado en: *Nuevas formas de aprender y enseñar*, UNESCO-OREALC, Santiago, 1996. <http://www.fronesis.org>
71. Tschannen-Moran M. y Woolfolk, A. 2001. *Teacher efficacy: capturing an elusive construct* En: *Teaching and teacher education*. 17, 783-805.
72. Tschannen-Moran, et, al.1998. *Teacher efficacy: its meaning and measure*. *Review of Educational Research*, 68 202-248.
73. UNESCO. 1990. *El futuro de la educación hacia el año 2000*, Narcea Ediciones, Madrid, 1990.
74. UNESCO. 1998. *Informe mundial sobre la educación 1,998. Los docentes y la enseñanza en un mundo de mutación*, Madrid: UNESCO

75. Vargas Zúñiga, F. 1998. *Formación profesional en América Latina*. Buenas perspectivas, varios desafíos. Ponencia presentada en el seminario sobre formación profesional y empleo. México. Disponible en <http://www.oei.org.co/iberfop/mexico8.htm>
76. Valdés Veloz, Héctor. 2000. *Evaluación del Desempeño escolar*. Ponencia presentada por Cuba. Encuentro iberoamericano sobre Evaluación del desempeño docente. Ciudad de México, 23 al 25 de mayo 2000
77. Valdés Veloz, Héctor. 2004. *Desempeño del Maestro y su Evaluación*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba, 2004
78. Valdés Veloz. Héctor. <<*Manual de Buenas Prácticas de evaluación del desempeño profesional de los docentes*>>

IX. APÉNDICE

Cuadro No. 19

*Contextualización de estudios sobre eficacia del docente

AUTOR/PAÍS	VARIABLES INVESTIGADAS	APLICA	
		SÍ	No
1. Rivas Balboa (1999) Venezuela	-Excelencia, -Autenticidad -Eficacia en su desempeño	El sistema está claro en el papel protagónico del docente dentro del sistema educativo y que de él depende en gran medida el éxito escolar de sus alumnos.	
2. Gimero Sacristán (1999)	-Facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos		Los estudiantes están acostumbrados a solamente recibir la información sin procesarla y a solo ser receptores de la misma.
3. Teachernet (2004)	-Opiniones de los alumnos valoradas, respetadas y solicitadas para sentir confianza de pedir ayuda - Respeto a las diferencias individuales de sus alumnos.		En algunas ocasiones los alumnos no expresan sus opiniones por temor a ser avergonzados frente el resto de compañeros. No existe un ambiente de tolerancia en el aula.
4. Cockley <i>et al</i> (2004) E.E.U.U	-Comprometido en crear experiencias de aprendizaje de calidad -Evidencia respeto y cuidado. -Voluntad de interactuar con estudiantes en diferentes situaciones	En un 80% los docentes empiezan las interacciones y el 70% prioriza temas de calidad. *Centinela 2008	

Continuación Cuadro No. 19

AUTOR/PAÍS	VARIABLES INVESTIGADAS	APLICA	
		SÍ	No
5. Hanushek Ludger WÖbmann (2007) Holanda	- Calidad en todas las áreas como principal factor que incide en el rendimiento académico de los alumnos.	70% de docentes prioriza temas de calidad, aunque a veces carecen de recursos para ello. *Centinela 2008	
6. Brophy 1983 E.E.U.U	-Expectativas del profesor y sus experiencias sobre los alumnos, -Clima de clase agradable -Enseñanza activa, sin temor a probar nuevos métodos de enseñanza	En el 2007 aumentaron las estrategias de manejo de aula, sobre todo en docentes mujeres *Centinela 2008	
7. (Medley, 1979). E.E.U.U	-Conoce una serie de competencias y es capaz de utilizarlas de forma adecuada en los momentos precisos	La capacitación ha mejorado sobre todo en el CNB capacitando al 50% de los docentes *Centinela 2008	
8. Tschannen-Moran y Woolfoolk (2001)	-Nuevas ideas y mayor disposición para probar nuevos métodos		El método tradicional continúa imperante en nuestro sistema y existe rechazo a utilizar nuevos métodos
9. Antonio Candela (1999)	- Acepta versiones alternativas - Devuelve preguntas - Pide argumentos - Acepta cuestionamientos - Busca consensos en vez de imponer un punto de vista - Ambiente de participación		Aun existe unidireccionalidad entre maestro-alumno. El docente No siempre acepta cuestionamientos. Los maestros/as inician en un 80% las interacciones con sus alumnos. *Centinela 2008

Continuación Cuadro No. 19

AUTOR/PAÍS	VARIABLES INVESTIGADAS	APLICA	
		SÍ	No
10. Armor y otros (1976) E.E.U.U	-Capacidad para influir en el rendimiento de los alumnos	Los docentes reconocen su papel en el rendimiento de sus alumnos/as	
11. María del Rosario Carreras de Alba, Rocío Bozal y José Miguel Mestre (1999)	<ul style="list-style-type: none"> - Crea un ambiente de confianza - Explica las razones por las que toma las decisiones - Estimula la voluntad de los alumnos - Explica claramente y hace pensar. - Se preocupa por implicar al alumno en su propia formación - Favorece la motivación intrínseca en un clima de confianza - Confía en la auto dirección y autocontrol de los alumnos - Pocas censura y más alabanza 	Las herramientas del manejo de aula han mejorado, sobre todo en el las maestras *Centinela 2008 El pensamiento del profesor hacia sus alumnos determina en gran manera su rendimiento.	
12. Brophy (1983) E.E.U.U.	<ul style="list-style-type: none"> -Modo de proceder con altas expectativas hacia sus alumnos, -Ayuda directa a los alumnos -Enseñanza activa 	Las herramientas del manejo de aula han mejorado, sobre todo en las maestras	
13. Shulman (2001)	-Como se maneja en el aula Organización del aula, y el aula no como espacio físico sino psicosocial, tener diferentes tipos de disciplina, administrar el tipo de enseñanza y establecer rutinas, organizar las clases en grupos o trabajos fuera del aula es manejo del aula... Utilizar tutores (lancasteriano)	La maestra maneja mejor las herramientas del manejo del aula, al igual que aspectos disciplinarios. *Centinela 2008	

Continuación Cuadro No. 19

AUTOR/PAÍS	VARIABLES INVESTIGADAS	APLICA	
		SÍ	No
14. Reyna y Weiner (2001) E.E.U.U	-Autoridad de una forma democrática, mejor entendimiento del material, contentamiento y buenas reacciones emocionales.		No siempre existe identificación con la labor docente
15. Fuller y Clarke (1994)	-Conocimiento de la materia - Monitoreo frecuente del alumno - Capacitación docente en servicio - Años de escolarización - Nivel salarial del maestro	Estas variables determinan buenos resultados en los alumnos/as. Estos aspectos han mejorado gracias a capacitaciones y supervisiones.	
16. BM 1995:	-Insumos que mejoran el rendimiento: libros de texto y materiales - Formación en servicio	Brindar materiales a los niños/as apoya su aprendizaje. La capacitación constante desarrolla habilidades en los docentes.	
17. (Lockheed y Longford 1989; Van Kalmthout y O'Grady 1992 Postlethwaite & Ross 1992 Hungría, Indonesia, Trinidad-Tobago, Venezuela	- Formación docente	El grado de formación de un docente está relacionado con el logro de los objetivos en sus alumnos/as.	
18. (Gallén y Bold, 1989)	-Actitud y las expectativas del profesor hacia sus alumnos.	Lo que piense el docente de sus alumnos/as es determinante.	
19. (BM 1995:7) (BM, 1988:41).	-Educación adecuada y cuyos conocimientos hayan sido demostrados	El docente evidencia sus capacidades en pruebas de rendimiento y de aplicación en el trabajo.	

Continuación Cuadro No. 19

AUTOR/PAÍS	VARIABLES INVESTIGADAS	APLICA	
		SÍ	No
20. (OCDE 1991; Gimeno Sacristán, 1992; Levin y Lockheed, 1993)	-Buena formación profesional, -Espíritu de equipo y el trabajo colectivo -Autonomía en la realización de su tarea. -Preparado para identificar la variedad de opciones pedagógicas	En el 2007 se incrementó el aprendizaje práctico y desarrollo de estudiantes. *Centinela 2008	
21. (Contreras 1990)	-Sabe buscar y seleccionar información -Capaz de identificar las necesidades básicas de aprendizaje de sus alumnos -Sabe organizar el trabajo en grupo entre sus alumnos, y participar y cooperar él mismo en el trabajo grupal con sus colegas; -Capacidad para reflexionar sobre su rol y sobre su práctica	Estas son capacidades necesarias en un docente. El 70% prioriza aspectos relacionados con la calidad. *Centinela 2008	
22. (UNESCO 1990; Torres 1993);	-Capaz de ayudar a sus alumnos a desarrollar habilidades y actitudes consideradas fundamentales tales como la creatividad, la receptividad al cambio y la innovación, versatilidad en el conocimiento, anticipación y adaptabilidad a situaciones cambiantes, capacidad de discernimiento, actitud crítica, identificación y solución de problemas	En el 2007 se incrementó el aprendizaje práctico y desarrollo de los estudiantes. *Centinela 2008	

Continuación Cuadro No. 19

AUTOR/PAÍS	VARIABLES INVESTIGADAS	APLICA	
		SÍ	No
23. (UNESCO 1990).	-Capaz de ponerse al tanto de la renovación de las disciplinas básicas -Preparar a los alumnos para la selección y utilización crítica de la información, iniciarse en los problemas del trabajo y de la vida económica y en la pedagogía de adultos a fin de tomar parte en la educación permanente, en la comprensión de los grandes problemas del mundo contemporáneo, y colaborar con los padres y la comunidad	Las maestras utilizan un 71.9% de sistemas disciplinarios y los maestros un 68.1% *Centinela 2008	
24. (Gimeno Sacristán 1992).	-Comprensión y participación activamente del cambio - Capacidad de modificar viejas formas de enseñanza	Los docentes que no le temen al cambio, se arriesgan más y buscan nuevas y mejores técnicas de enseñanza-aprendizaje	
25. Arancibia, 1988),	-Actitud determinante ante el aprendizaje de los alumnos	Lo que el educador piense de sus alumnos/as influye en su rendimiento.	
26. (Wenglinsky 2002)	-Prácticas de enseñanza -Desarrollo profesional docente (dominio de la materia que enseña y capacidad de enseñar a alumnos de diverso origen sociofamiliar) y los insumos (tamaño del curso, educación inicial y experiencia del profesor).		1/5 de docentes considera a la pedagogía como un elemento para motivar a sus estudiantes. *Centinela 2008
27. Dembo y Gibson 1984	-Esfuerzo que realiza frente a los obstáculos -Menos propensos a criticar a un estudiante que de una respuesta incorrecta y apoyan al que está en situación de fracaso.	En el 2007 aumentó el desarrollo de los estudiantes. *Centinela 2008	

Continuación Cuadro No. 19

AUTOR/PAÍS	VARIABLES INVESTIGADAS	APLICA	
		SÍ	No
28. Allinder 1994	-Voluntad de probar materiales y enfoques, deseo de encontrar mejores formas de enseñanza y la aplicación progresiva de métodos innovadores, -Nivel de organización, planificación y equidad, claridad y entusiasmo en la enseñanza	En el 2007 hubo mejoramiento en las estrategias de manejo del aula. *Centinela 2008	
29. Woolfolk, Rossoff y Hoy (1990)	-Apertura a nuevas ideas, actitudes hacia la enseñanza, influencia en el reconocimiento de los estudiantes y actitud y crecimiento afectivo.	Hay más concientización en los docentes de la necesidad de capacitarse y de efectuar cambios.	
30. Harbinson y Hanushek (1992)	-Conocimiento en la materia y espíritu de investigador	Existe evidencia que es indispensable que el docente conozca la materia que enseña.	
31. (Sarr, 1990) GAMBIA	-Uso adecuado de libros de texto, intentando no limitar la gama o variedad de prácticas pedagógicas	El deseo de conocer de leyes didácticas y pedagógicas promueve un mejor desenvolvimiento docente.	
32. En Sri Lanka (Tatto <i>et al.</i>)	-Conocimiento el tema -Interacción con alumnos	Los docentes que promueven interacciones con sus alumnos obtienen mejores resultados.	
33. Nyagura y Riddel 1992 Zimbabwe	-Libros de texto -Género del docente, -Edad, -Nivel de entrenamiento, -Planificación -Experiencia docente	Las maestras manejan más las estrategias en el aula.	

Continuación Cuadro No. 19

AUTOR/PAÍS	VARIABLES INVESTIGADAS	APLICA	
		SÍ	No
34. Postlethwaite & Ross 1992 Hungría, Indonesia, Trinidad-Tobago, Venezuela	- Evaluaciones de profesores, como herramienta de cambio y no de fiscalización -Experiencia docente.	Los maestros/as que ven en la evaluación una oportunidad de mejorar, obtienen mejores resultados.	
35. Raudenbush <i>et al</i> 1992 Tailandia	-Supervisión a profesores en servicio y en entreno, -Edad -Experiencia docente,	Mejores resultados en docentes que reciben apoyo de sus autoridades. El tiempo de dar clases en el mismo grado favorece la experiencia.	
36. Reimers 1992 Pakistán	-Nivel educativo del profesor, -Entrenamiento en servicio	La preparación que el docente tenga se hace evidente.	
37. Ross y Postlethwaite 1989 Indonesia	Conocimiento del docente, -Experiencia	La capacidad de investigar si no conoce un tema.	
38. Anderson <i>et al</i> 1989 Nigeria, Tailandia, Korea del Sur	-Materiales instruccionales y practicas docentes,	El uso de recursos didácticos al alcance y el uso de la creatividad en la práctica docente.	
39. Fuller <i>et al</i> (en prensa) Botswana	-Libros de texto, -Tamaño de clase, -Entrenamiento docente	Uso adecuado de recursos. Cantidad adecuada de niños/as en cada salón de clase.	
40. Keeves 1992 Hungría	-Tamaño de la clase, -Uso de métodos activos de enseñanza.	Ha habido aumento en el uso de estrategias de manejo del aula	
41. Lockheed 1991 Korea del Sur	-Género del docente, -Tamaño de la escuela	Según Centinela 2008: Hay una diferencia entre desenvolvimiento de maestros y maestras.	

Continuación Cuadro No. 19

AUTOR/PAÍS	VARIABLES INVESTIGADAS	APLICA	
		SÍ	No
42. Lockheed y Komenan 1989 Nigeria y Suiza	-Entrenamiento docente, -Tamaño de clase, lectura, -Monitoreo del profesor al trabajo del alumno	Cuando el docente supervisa el trabajo del alumno/a, este presenta mejores resultados.	
43. Lockheed y Longford 1991 Tailandia	-Habilidad del maestro en la materia (mate), -Uso de libros, -Experiencia, -Género y edad	Los educadores priorizan las clases de Matemática y Lenguaje. Las maestras usan más técnicas de manejo de aula.	
44. Lockheed y Zhao 1993 Filipinas	-Entrenamiento docente, -Preparación de la clase,	Los docentes que toman tiempo en preparar su clase, estructuran mejor su tiempo y actividades.	
45. Lockheed y Komenan 1989 Nigeria y Suiza	-Entrenamiento docente, -Tamaño de clase, lectura, -Monitoreo del profesor al trabajo del alumno	La existencia de un monitoreo al alumno/a evidencia mejores resultados en este.	

* Información contextualizada con base a lecturas efectuadas, al Informe Centinela 2008, al artículo Evaluación del desempeño y carrera docente, UNESCO 2006 de Javier Murillo, y de información de Héctor Valdez 2000

Cuadro No. 20
Instrumento para ser validado por expertos

<p>Edad: ____ años Sexo: F__ M ____ Área donde trabaja: Urbana__ rural____</p> <p>Idioma materno: Maya_____ Castellano_____ Garífuna_____</p>

Instrucciones: El objetivo de responder este test es conocer la percepción que usted tiene respecto a su eficacia docente, por lo que se le solicita hacer una marca en la opción que considera se aplica a su caso particular.

No.	Ítem	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1.	Siento satisfacción con la labor que realizo como docente.					
2.	Enseñar como siempre lo he hecho me da tranquilidad.					
3.	Tengo claro lo más importante que mis estudiantes deben aprender.					
4.	Evidencio respeto hacia mis estudiantes.					
5.	Considero que todos mis estudiantes pueden ser altamente exitosos.					
6.	Me disgusta volver a explicar un tema que ya he dado.					
7.	Mi actitud motiva a mis estudiantes.					
8.	Los resultados de mi labor docente me satisfacen.					
9.	He logrado que mis estudiantes trabajen en equipo con el resto de la clase.					
10.	Me entusiasma aplicar los conocimientos que poseo cuando enseño.					
11.	No me gusta planificar mis clases, prefiero improvisarlas.					
12.	Me causa insatisfacción no aprender cosas nuevas acerca de mi profesión.					
13.	Mis estudiantes han logrado desarrollar destrezas para la lectura.					
14.	No me detengo frente a los obstáculos más comunes dentro de mi profesión.					

Continuación Cuadro No. 20

No.	Ítem	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
15.	Soy consciente de mi responsabilidad en los buenos resultados académicos de mis estudiantes.					
16.	Tengo poca disciplina en mi trabajo.					
17.	Implemento diferentes tipos de disciplina en el aula, según las circunstancias.					
18.	Ya tengo la experiencia necesaria para impartir clases sin prepararlas.					
19.	Siempre quiero aprender métodos innovadores de enseñanza.					
20.	Me motiva asistir a cursos o capacitaciones para aprender nuevas formas de enseñanza.					
21.	Me considero una persona equilibrada respecto a mis emociones y estados de ánimo.					
22.	Delego responsabilidades a todos mis estudiantes.					
23.	Reconozco mi responsabilidad en los malos resultados en el aprendizaje de mis estudiantes.					
24.	Me considero un instrumento para lograr cambios positivos en la vida de mis estudiantes.					
25.	Percibo que mi labor docente carece de valor para los miembros de mi comunidad.					
26.	Ser docente me llena de orgullo.					
27.	La experiencia docente se adquiere con la práctica diaria					
28.	Identifico a los estudiantes que pueden fungir como tutores para el resto de sus compañeros.					
29.	Se me dificulta trabajar en equipo con mis compañeros de trabajo.					
30.	Si los promedios académicos de mis alumnos son muy bajos no es mi responsabilidad.					
31.	Constantemente monitoreo a mis estudiantes.					
32.	Creo que cuando me evalúan me proveen oportunidad para mejorar.					

Continuación Cuadro No. 20

No.	Ítem	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
33.	Enseño a mis estudiantes lo que les servirá en los próximos años escolares.					
34.	Adecuo mis enseñanzas a las necesidades de cada uno de mis estudiantes.					
35.	Mis estudiantes han logrado aprendizajes significativos.					
36.	Adquiero más experiencia a partir del segundo año de dar clases en el mismo grado.					
37.	Me esfuerzo por hacer un buen trabajo					
38.	Se me dificulta enseñar a mis estudiantes las formas correctas de expresarse en forma oral.					
39.	Con frecuencia ensayo nuevas formas de enseñar.					
40.	Nunca me coloco en el lugar de mis estudiantes para tomar decisiones.					
41.	Organizo efectivamente el tiempo de trabajo con mis estudiantes					
42.	No pretendo que mis estudiantes me tengan confianza.					
43.	A menudo me quedan dudas del contenido que enseño.					
44.	Conozco la personalidad de cada uno de mis estudiantes.					
45.	Las actividades que realizo con mis estudiantes están bien estructuradas.					
46.	No me interesa conocer principios, funciones y leyes didácticas.					
47.	Me resulta fácil enseñar matemática.					
48.	Identifico las áreas que mis estudiantes deben mejorar.					
49.	Intento mantener un buen sentido del humor dentro y fuera del aula.					
50.	He logrado que mis estudiantes escriban bien.					
51.	Critico continuamente a mis estudiantes					
52.	Pienso que todos mis estudiantes pueden aprender tanto como quieren.					

Cuadro No. 21
Instrumento que se piloteó

Edad: _____ años Sexo: F___ M___ Nombre de la Escuela: _____ Área de trabajo: Urbana___Rural___ Idioma materno: Maya_____ Castellano_____ Garífuna_____

Instrucciones: El objetivo de este cuestionario es conocer cómo se considera a usted mismo/a en algunas áreas que son importantes en su trabajo como docente. Lea cada oración con atención, al lado encontrará cinco columnas para marcar con una X la opción que aplique a su caso. Marque totalmente de acuerdo, si está totalmente de acuerdo en que la oración lo/la describe, de lo contrario, marque en la columna que mejor corresponda.

No.	Ítem	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1.	Siento satisfacción con la labor que realizo como docente.					
2.	Enseñar como siempre lo he hecho me da tranquilidad.					
3.	Tengo claro qué es lo más importante que mis estudiantes deben aprender.					
4.	Muestro respeto hacia mis estudiantes.					
5.	Considero que todos mis estudiantes pueden ser altamente exitosos.					
6.	Me disgusta volver a explicar un tema que ya he dado.					
7.	Mi actitud motiva a mis estudiantes.					
8.	Los resultados de mi labor docente me satisfacen.					
9.	He logrado que mis estudiantes trabajen en equipo con el resto de la clase.					
10.	Me entusiasma aplicar los conocimientos que poseo cuando enseño.					
11.	No me gusta planificar mis clases, prefiero improvisarlas.					
12.	Me causa insatisfacción no aprender cosas nuevas acerca de mi profesión.					
13.	Mis estudiantes han logrado desarrollar destrezas para la lectura.					
14.	No me detengo frente a los obstáculos más comunes dentro de mi profesión.					

Continuación Cuadro No. 21

No.	Ítem	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
15.	Soy consciente de mi responsabilidad en los buenos resultados académicos de mis estudiantes.					
16.	Tengo poca disciplina en mi trabajo.					
17.	Implemento diferentes tipos de disciplina en el aula, según las circunstancias.					
18.	Ya tengo la experiencia necesaria para impartir clases sin prepararlas.					
19.	Siempre quiero aprender métodos innovadores de enseñanza.					
20.	Me motiva asistir a cursillos o capacitaciones para aprender nuevas formas de enseñanza.					
21.	Me considero una persona equilibrada respecto a mis emociones y estados de ánimo.					
22.	Delego responsabilidades a todos mis estudiantes.					
23.	Reconozco mi responsabilidad en los resultados negativos del aprendizaje de mis estudiantes.					
24.	Me considero un instrumento para lograr cambios positivos en la vida de mis estudiantes.					
25.	Percibo que mi labor docente carece de valor para los miembros de mi comunidad.					
26.	Ser docente me llena de orgullo.					
27.	La experiencia docente se adquiere con la práctica diaria.					
28.	Identifico a los estudiantes que pueden fungir como tutores para el resto de sus compañeros.					
29.	Se me dificulta trabajar en equipo con mis compañeros de trabajo.					
30.	Si los promedios académicos de mis alumnos son muy bajos no es mi responsabilidad.					
31.	Constantemente monitoreo a mis estudiantes.					
32.	Creo que cuando me evalúan me proveen oportunidad para mejorar.					
33.	Enseño a mis estudiantes lo que les servirá en los próximos años escolares.					
34.	Adecuo mis enseñanzas a las necesidades de cada uno de mis estudiantes.					

Continuación Cuadro No. 21

No.	Ítem	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
35.	Mis estudiantes han logrado aprendizajes significativos.					
36.	Adquiero más experiencia a partir del segundo año de dar clases en el mismo grado.					
37.	Me esfuerzo por hacer un buen trabajo.					
38.	Se me dificulta enseñar a mis estudiantes las formas correctas de expresarse en forma oral.					
39.	Con frecuencia ensayo nuevas formas de enseñar.					
40.	Nunca me coloco en el lugar de mis estudiantes para tomar decisiones.					
41.	Organizo efectivamente el tiempo de trabajo con mis estudiantes.					
42.	No pretendo que mis estudiantes me tengan confianza.					
43.	A menudo me quedan dudas del contenido que enseño.					
44.	Conozco la personalidad de cada uno de mis estudiantes.					
45.	Las actividades que realizo con mis estudiantes están bien estructuradas.					
46.	No me interesa conocer principios, funciones y leyes didácticas.					
47.	Me resulta fácil enseñar matemáticas.					
48.	Identifico las áreas que mis estudiantes deben mejorar.					
49.	Intento mantener un buen sentido del humor dentro y fuera del aula.					
50.	He logrado que mis estudiantes escriban bien.					
51.	Critico en forma negativa y continua a mis estudiantes.					
52.	Pienso que todos mis estudiantes pueden aprender tanto como quieran.					

Cuadro No. 22
Resultados de la prueba alpha a instrumento piloteado

ITEMS	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1. Siento satisfacción con la labor que realizo como docente.	40.84	117.262	.359	.694
2. Enseñar como siempre lo he hecho me da tranquilidad.	41.85	110.488	.322	.687
3. Tengo claro que es lo más importante que mis estudiantes deben aprender.	40.92	116.361	.346	.693
4. Muestro respeto hacia mis estudiantes.	40.79	119.030	.177	.699
5. Considero que todos mis estudiantes pueden ser altamente exitosos.	41.15	118.522	.084	.701
6. Me disgusta volver a explicar un tema que ya he dado.	43.47	119.745	-.029	.713
7. Mi actitud motiva a mis estudiantes.	41.26	115.643	.248	.694
8. Los resultados de mi labor docente me satisfacen.	41.32	112.863	.405	.686
9. He logrado que mis estudiantes trabajen en equipo con el resto de la clase.	41.25	114.603	.360	.690
10. Me entusiasma aplicar los conocimientos que poseo cuando enseño.	40.87	117.938	.252	.696
11. No me gusta planificar mis clases, prefiero improvisarlas.	43.73	116.844	.105	.702
12. Me causa insatisfacción no aprender cosas nuevas acerca de mi profesión.	41.99	113.086	.162	.701
13. Mis estudiantes han logrado desarrollar destrezas para la lectura.	41.51	112.343	.396	.686
14. No me detengo frente a los obstáculos más comunes dentro de mi profesión.	41.29	116.654	.170	.697
15. Soy consciente de mi responsabilidad en los buenos resultados académicos de mis estudiantes.	41.07	115.627	.326	.692
16. Tengo poca disciplina en mi trabajo.	43.84	120.089	-.020	.707

Continuación Cuadro No. 22

ITEMS	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
17. Implemento diferentes tipos de disciplina en el aula, según las circunstancias.	41.21	117.429	.204	.697
18. Ya tengo la experiencia necesaria para impartir clases sin prepararlas.	43.23	115.833	.110	.703
19. Siempre quiero aprender métodos innovadores de enseñanza.	40.97	116.654	.266	.694
20. Me motiva asistir a cursos o capacitaciones para aprender nuevas formas de enseñanza.	41.09	117.279	.183	.697
21. Me considero una persona equilibrada respecto a mis emociones y estados de ánimo.	41.24	116.609	.242	.695
22. Delego responsabilidades a todos mis estudiantes.	41.49	115.631	.220	.695
23. Reconozco mi responsabilidad en los resultados negativos del aprendizaje de mis estudiantes.	41.45	117.709	.113	.700
24. Me considero un instrumento para lograr cambios positivos en la vida de mis estudiantes.	40.95	118.474	.170	.698
25. Percibo que mi labor docente carece de valor para los miembros de mi comunidad.	43.13	117.927	.033	.709
26. Ser docente me llena de orgullo.	40.90	118.502	.148	.699
27. La experiencia docente se adquiere con la práctica diaria.	41.00	117.437	.194	.697
28. Identifico a los estudiantes que pueden fungir como tutores para el resto de sus compañeros.	41.33	116.083	.239	.694
29. Se me dificulta trabajar en equipo con mis compañeros de trabajo.	43.32	119.345	-.008	.710
30. Si los promedios académicos de mis alumnos son muy bajos No es mi responsabilidad.	43.42	119.428	-.005	.709
31. Constantemente monitoreo a mis estudiantes.	41.25	118.672	.109	.700
32. Creo que cuando me evalúan me proveen oportunidad para mejorar.	41.06	115.468	.385	.691
33. Enseño a mis estudiantes lo que les servirá en los próximos años escolares.	41.23	113.571	.397	.687

Continuación Cuadro No. 22

ITEMS	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	if Item Deleted
34. Adecuo mis enseñanzas a las necesidades de cada uno de mis estudiantes.	41.27	115.933	.319	.692
35. Mis estudiantes han logrado aprendizajes significativos.	41.26	115.068	.360	.690
36. Adquiero más experiencia a partir del segundo año de dar clases en el mismo grado.	41.69	114.217	.224	.694
37. Me esfuerzo por hacer un buen trabajo.	40.92	117.718	.250	.696
38. Se me dificulta enseñar a mis estudiantes las formas correctas de expresarse en forma oral.	43.53	117.113	.093	.702
39. Con frecuencia ensayo nuevas formas de enseñar.	41.35	115.391	.319	.692
40. Nunca me coloco en el lugar de mis estudiantes para tomar decisiones.	43.39	117.597	.062	.705
41. Organizo efectivamente el tiempo de trabajo con mis estudiantes.	41.31	114.240	.398	.688
42. No pretendo que mis estudiantes me tengan confianza.	43.89	119.182	.030	.705
43. A menudo me quedan dudas del contenido que enseño.	43.41	121.014	-.070	.713
44. Conozco la personalidad de cada uno de mis estudiantes.	41.58	112.003	.401	.685
45. Las actividades que realizo con mis estudiantes están bien estructuradas.	41.43	113.672	.519	.686
46. No me interesa conocer principios, funciones y leyes didácticas.	43.86	121.556	-.094	.711
47. Me resulta fácil enseñar matemáticas.	41.74	113.997	.230	.694
48. Identifico las áreas que mis estudiantes deben mejorar.	41.21	115.808	.317	.692
49. Intento mantener un buen sentido del humor dentro y fuera del aula.	41.11	115.585	.434	.690
50. He logrado que mis estudiantes escriban bien.	41.64	113.220	.364	.688
51. Critico en forma negativa y continua a mis estudiantes.	43.83	121.741	-.102	.713
52. Pienso que todos mis estudiantes pueden aprender tanto como quieran.	41.10	118.709	.091	.701

Cuadro No. 23
Propuesta final de Instrumento que mide eficacia docente

Edad: _____ años Sexo: F___ M___ Nombre de la Escuela: _____ Área de trabajo: Urbana___Rural___ Idioma materno: Maya_____ Castellano_____ Garífuna_____

Instrucciones: El objetivo de este cuestionario es conocer cómo se considera a usted mismo/a en algunas áreas que son importantes en su trabajo como docente. Lea cada oración con atención, al lado encontrará cinco columnas para marcar con una X la opción que aplique a su caso. Marque totalmente de acuerdo, si está totalmente de acuerdo en que la oración lo/la describe, de lo contrario, marque en la columna que mejor corresponda.

No.	Ítem	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1.	Siento satisfacción con la labor que realizo como docente.					
2.	Enseñar como siempre lo he hecho me da tranquilidad.					
3.	Tengo claro que es lo más importante que mis estudiantes deben aprender.					
4.	Muestro respeto hacia mis estudiantes.					
5.	Considero que todos mis estudiantes pueden ser altamente exitosos.					
6.	Mi actitud motiva a mis estudiantes.					
7.	Los resultados de mi labor docente me satisfacen.					
8.	He logrado que mis estudiantes trabajen en equipo con el resto de la clase.					
9.	Me entusiasma aplicar los conocimientos que poseo cuando enseño.					
10.	No me gusta planificar mis clases, prefiero improvisarlas.					
11.	Me causa insatisfacción no aprender cosas nuevas acerca de mi profesión.					
12.	Mis estudiantes han logrado desarrollar destrezas para la lectura.					
13.	No me detengo frente a los obstáculos más comunes dentro de mi profesión.					
14.	Soy consciente de mi responsabilidad en los buenos resultados académicos de mis estudiantes.					

Continuación Cuadro No. 23

No.	Ítem	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
15.	Implemento diferentes tipos de disciplina en el aula, según las circunstancias.					
16.	Siempre quiero aprender métodos innovadores de enseñanza.					
17.	Me motiva asistir a cursos o capacitaciones para aprender nuevas formas de enseñanza.					
18.	Me considero una persona equilibrada respecto a mis emociones y estados de ánimo.					
19.	Delego responsabilidades a todos mis estudiantes.					
20.	Reconozco mi responsabilidad en los resultados negativos del aprendizaje de mis estudiantes.					
21.	Me considero un instrumento para lograr cambios positivos en la vida de mis estudiantes.					
22.	Ser docente me llena de orgullo.					
23.	La experiencia docente se adquiere con la práctica diaria.					
24.	Identifico a los estudiantes que pueden fungir como tutores para el resto de sus compañeros.					
25.	Constantemente monitoreo a mis estudiantes.					
26.	Creo que cuando me evalúan me proveen oportunidad para mejorar.					
27.	Enseño a mis estudiantes lo que les servirá en los próximos años escolares.					
28.	Adecuo mis enseñanzas a las necesidades de cada uno de mis estudiantes.					
29.	Mis estudiantes han logrado aprendizajes significativos.					
30.	Adquiero más experiencia a partir del segundo año de dar clases en el mismo grado.					
31.	Me esfuerzo por hacer un buen trabajo.					
32.	Se me dificulta enseñar a mis estudiantes las formas correctas de expresarse en forma oral.					
33.	Con frecuencia ensayo nuevas formas de enseñar.					
34.	Organizo efectivamente el tiempo de trabajo con mis estudiantes.					

Continuación Cuadro No. 23

No.	Ítem	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
35.	Conozco la personalidad de cada uno de mis estudiantes.					
36.	Las actividades que realizo con mis estudiantes están bien estructuradas.					
37.	Me resulta fácil enseñar matemáticas.					
38.	Identifico las áreas que mis estudiantes deben mejorar.					
39.	Intento mantener un buen sentido del humor dentro y fuera del aula.					
40.	He logrado que mis estudiantes escriban bien.					
41.	Pienso que todos mis estudiantes pueden aprender tanto como quieran.					