

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
ESCUELA DE POSGRADO



TRABAJO DE POSGRADO

LA RELACIÓN DE LA AUTOEFICACIA Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS
ESTUDIANTES DE LA MAESTRÍA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA
SUPERIOR DE LA FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE

**PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR**

PRESENTADO POR

LICENCIADO JOSÉ ÁLVARO LEÓN CANIZALES
LICENCIADO RENÉ MAURICIO VARGAS REYES

DOCENTE ASESOR

MAESTRO MAURICIO ORLANDO SANTIAGO MIRA

SEPTIEMBRE, 2020

SANTA ANA, EL SALVADOR, CENTROAMÉRICA

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
AUTORIDADES



M.Sc. ROGER ARMANDO ARIAS ALVARADO
RECTOR

DR. RAÚL ERNESTO AZCÚNAGA LÓPEZ
VICERRECTOR ACADÉMICO

ING. JUAN ROSA QUINTANILLA QUINTANILLA
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

ING. FRANCISCO ANTONIO ALARCÓN SANDOVAL
SECRETARIO GENERAL

LICDO. LUIS ANTONIO MEJÍA LIPE
DEFENSOR DE LOS DERECHOS UNIVERSITARIOS

LICDO. RAFAEL HUMBERTO PEÑA MARÍN
FISCAL GENERAL

FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
AUTORIDADES



M.Ed. ROBERTO CARLOS SIGÜENZA CAMPOS
DECANO

M.Ed RINA CLARIBEL BOLAÑOS DE ZOMETA
VICEDECANA

LICDO. JAIME ERNESTO SERMEÑO DE LA PEÑA
SECRETARIO

M. Ed. JOSÉ GUILLERMO GARCÍA ACOSTA
DIRECTOR DE ESCUELA DE POSGRADO

Agradecimientos.

Quiero expresar mi gratitud a mi madre Xenia Edelmira Reyes de Vargas y a mi padre Oscar Mauricio Vargas Berganza, por todo el amor, la fe y la fuerza que me han brindado. Por darme la vida, la cual he tratado de tomar sin dudas o vacilaciones, ya que cada paso es un regalo por el cual me siento afortunado. También, quiero agradecer a mis hermanas, ellas son las mujeres más hermosas del mundo y han sido buenas conmigo.

A mi alma mater le guardo aprecio, y a todos los amigos y compañeros que he hecho a lo largo de mis años universitarios. Agradezco a los buenos docentes por mostrarme el camino de la bondad, justicia y verdad, y también a los malos, por enseñarme por donde no ir.

Agradezco a mi compañero de tesis, Álvaro León Canizales, por mostrar la compostura y paciencia necesaria para trabajar conmigo. Así como a mi asesor y a todos los maestros que han hecho posible la culminación de esta nueva etapa de mi vida.

Por último, hago mención especial de mi gratitud hacia los grandes pensadores y académicos de todos los tiempos y épocas de los cuales me he nutrido. Si tuviese que regresar todo lo que les debo, quedaría muy poco de mí. Me han enseñado que la buena educación puede dar belleza y bondad al alma, un horizonte y esperanza para el futuro.

Por todos ustedes, ahora solo hay un camino, hacia adelante.

Rene Mauricio Vargas Reyes

Agradecido con Dios por esta oportunidad de crecer y poder salir adelante en este proceso, además acompañado de mi hermosa familia quienes debieron quedarse muchas ocasiones esperando en el parqueo de la universidad mientras salía de clases, por su amor y paciencia Liz y Monse.

Además satisfecho de poder llevarme los conocimientos de mis maestros, Juan Carlos, Carlos Fajardo, Simón Zelaya, Lucia Quinteros, Manuel Zometa, a los doctores David López y Esperanza Amaya.

Al coordinador de maestría Didier Delgado, maestro y guía en este proceso y al maestro Mauricio Santiago quien no solo con sus clases nos orientó, sino además en este proceso de grado, donde siempre que lo buscamos fue luz.

A las autoridades Universitarias, a la maestra Rina de Zometa y a su equipo de trabajo, infinitas gracias.

Así mismo al compañero y amigo Rene Vargas, quien fue paciente tolerante en el proceso de desarrollo de nuestro trabajo.

A pesar de las situaciones vivenciadas en el proceso este no es el fin, es el comienzo de una formación personal y profesional, los aportes científicos son parte del crecimiento, seguiremos adelante, como dice Machado “caminante no hay camino, se hace camino al andar”

Jose Alvaro León Canizales

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	ix
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.1 Situación Problemática.....	11
1.2 Antecedentes del Problema	13
1.2.1 Investigaciones en Estados Unidos y Europa.....	13
1.2.2 Investigaciones realizadas en Latinoamérica	14
1.3 Enunciado del Problema.....	15
1.4 Justificación.....	15
1.5 Alcances y Límites	16
1.5.1 Alcances	16
1.5.2 Limitaciones.....	17
1.6 Delimitación	18
1.6.1 Temporal	18
1.6.2 Geográfico.....	18
1.6.3 Social.....	18
1.7 Objetivos	18
1.7.1 Objetivo general	18
1.7.2 Objetivos específicos.....	18
CAPÍTULO II: REFERENCIAS TEÓRICAS	20
2.1 Antecedentes históricos: de Watson a Skinner.....	20
2.2 Teoría Cognoscitiva Social	22
2.3 Marco Conceptual para el Aprendizaje	22
2.3.1 Interacciones Recíprocas.....	22
2.3.2 Aprendizaje y Desempeño.....	23
2.3.3 Autorregulación.....	24
2.4 Procesos de Modelamiento.....	25

2.4.1 Teorías de la Imitación.....	25
2.4.2 Funciones del Modelamiento	28
2.4.3 Aprendizaje por Observación.....	29
2.5 Autoeficacia	30
2.5.1 Revisión de Conceptos	30
2.5.2 Resolución de Problemas y Autoeficacia.....	31
2.5.3 Desarrollo de la Voluntad	31
2.5.4 Persistencia o Perseverancia.....	32
2.5.5 Flexibilidad.....	32
2.5.6 Adaptabilidad	33
2.5.7 Control de las Emociones.....	33
2.5.8 Expectativas de Resultados	34
2.5.9 Autoconocimiento de Límites	34
2.5.10 Pensamiento Productivo	35
2.6 Rendimiento Académico	35
2.7 Antecedentes del Enfoque por Competencias.....	36
2.8 Enfoque por competencia.....	36
2.8.1 Competencias Conceptuales.....	38
2.8.2 Competencias Procedimentales.....	38
2.8.3 Competencias Actitudinales.....	39
3.1 Hipótesis General	40
3.2 Hipótesis Específicas.....	40
3.3 Hipótesis Nulas	40
3.4 Operacionalización de Hipótesis	42
CAPÍTULO IV: MATERIALES Y MÉTODOS	45
4.1 Tipo de Estudio	45
4.2 Población y Muestra.....	45

4.2.1 Población.....	46
4.2.2 Muestra.....	46
4.3 Técnica e Instrumentos.....	46
4.3.1 Técnica	46
4.3.2 Instrumentos.....	46
4.4 Validación de Instrumentos.....	47
4.5 Estadístico de Prueba de Hipótesis.....	48
CAPÍTULO V: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	49
5.1 Vaciado de datos	49
5.1.1 Primer Año.....	49
5.1.2 Segundo Año.....	52
5.1.3 Tercer Año.....	55
5.2 Análisis de resultados.....	59
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	68
6.1 CONCLUSIONES	68
6.2 RECOMENDACIONES	72
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
Anexos.....	81

INTRODUCCIÓN

La Teoría de las Expectativas de Autoeficacia surge por la necesidad de construir un concepto que pueda explicar el proceso de adquisición de actitudes y a la vez, pueda explicar el cambio de las actitudes. Siendo un concepto, que explica la adquisición y el cambio, es muy útil para predecir resultados, tanto así, que es consecuente suponer que la autoeficacia tiene una relación directa con el rendimiento académico, siendo este un indicador de éxito educativo.

En el *Capítulo I* se desarrolla la Situación Problemática. La cual incluye: antecedentes del problema, divididos en investigaciones en Estados Unidos y Europa, e investigaciones realizadas en Latinoamérica. Después se enuncia el problema lo más claro posible, se justifica, y se definen los alcances y límites. Entonces, se plantea la Delimitación, como Temporal, Geográfica, y Social. Finalmente, se establece el Objetivo General, y los Objetivos Específicos.

Mientras que el *Capítulo II* inicia con los Antecedentes Históricos necesarios para poner la Teoría Cognoscitiva Social en contexto. Siendo fundamental para dicha teoría establecer un marco conceptual para el aprendizaje, dividido en: interacciones recíprocas, aprendizaje y acto vicario, aprendizaje y desempeño, y autorregulación. También, importante para la Teoría del Aprendizaje Social, son los procesos de modelamiento, los cuales se fundamentan en diversas Teorías de la Imitación. Por último, se dividen las funciones del modelamiento como: facilitación de las respuestas, Inhibición y desinhibición.

El marco central del aprendizaje social es el aprendizaje por observación. Según el cual los individuos no solo aprenden mediante estímulos que originan conductas y refuerzos gratificantes o desagradables, también observando modelos conductuales – reales, verbales o simbólicos – el hombre puede aprender las consecuencias de determinadas acciones. Luego de ejecutada una acción, y vivenciadas sus consecuencias, la experiencia sirve de aprendizaje para futuras situaciones, permitiendo desarrollar una serie de expectativas que orientan a la persona en su medio.

Fundamentales son las expectativas que se generan alrededor de los resultados esperados con determinada acción y las expectativas de las propias capacidades y competencias. Dichas

expectativas de autoeficacia se dividen en los procesos de auto-observación, autojuicio y autocontrol, las cuales, la investigación empírica ha determinado son excelentes predictores del éxito en la ejecución de actividades específicas.

Las personas con altas expectativas de autoeficacia, suelen obtener mejores resultados los objetivos que se proponen. Esta es la hipótesis fundamental que se plantea en el *Capítulo III*, el cual se divide en: Hipótesis General, Hipótesis Específicas, Hipótesis Nulas, y Operacionalización de Hipótesis.

El *Capítulo IV* plantea cómo se concibe la investigación desde el marco metodológico, o sea, de ser necesario en el sistema de clasificación de los diferentes tipos de investigación, donde se ubica el trabajo aquí presentado. También se trata el problema de la población y la muestra, la técnica e instrumentos y el modelo estadístico. Solo resta esperar, que el presente informe cubra las expectativas de los lectores, así como alcanzó las expectativas de los investigadores.

El *Capítulo V* presenta los resultados de la investigación. Primero el vaciado general de datos dividido de acuerdo a los años de la Maestría. Luego, la dimensión de los datos y cierra con el Coeficiente de correlación de Spearman. El cual se presenta resumido y luego comparado, entre los valores esperados y los valores encontrados.

Por último, en el *Capítulo VI* se presentan las conclusiones y las recomendaciones que el equipo investigador consideró pertinentes, fundamentadas en los datos obtenidos en esta investigación realizada.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Situación Problemática

La pretensión de la investigación que se realizó fue evaluar la relación entre la *autoeficacia* y el *rendimiento académico*. Como tal, es una investigación de dos variables que necesitaron evaluarse de forma separada para luego relacionarse por medio de un valor estadístico específico. El rendimiento académico es tradicionalmente evaluado a través de los resultados académicos, mismos que no son despreciados, pero son ineficientes frente a los paradigmas contemporáneos sobre la *evaluación*.

Actualmente, la autoeficiencia es una variable muy investigada, ya que ha demostrado ser útil para predecir el éxito de la persona; tanto en los contextos laborales (Meseguer, Soler & García, 2014), académicos (Del Rosal Sánchez & Bermejo, 2017), clínicos (Olivari & Urra, 2007), entre otros. Además, la autoeficacia, a diferencia de otros conceptos como la autoconfianza y el locus de control, es más fácil de operacionalizar y someter a comprobación empírica, esto debido a que, la autoeficacia incluye el aspecto subjetivo de la percepción del individuo (Blanco, Ornelas, Aguirre & Guedea, 2012), y el aspecto empírico del desempeño obtenido (Hernández & Cenicerros, 2018).

Según Bandura (1977) una expectativa de eficacia es “the conviction that one can successfully execute the behavior required to produce the outcomes” (p. 193). El concepto de expectativa de eficacia puede ser traducido como *la convicción de que uno puede ejecutar con éxito el comportamiento requerido para producir los resultados*. Además, Bandura (1977), afirmó que dicha convicción con la cual se ejecuta una actividad, incide directamente sobre los resultados obtenidos, la eficiencia en el manejo del tiempo y recursos, el nivel de perseverancia que mostrará y las habilidades que podrían adquirirse en el proceso.

Desde esa forma de explicar la autoeficacia, es entendida por Sanjuán, Pérez & Bermúdez (2000) como: “un constructo global que hace referencia a la creencia estable de la gente sobre su capacidad para manejar adecuadamente una amplia gama de estresores de la vida cotidiana” (p. 509). Claramente, aquí no se diferencia entre expectativas de autoeficacia y expectativas de resultado, como en la mayor parte de investigaciones

empíricas. Y aunque ambos conceptos se integran en su definición operativa, para la teorización e interpretación es necesario separarlas.

La diferencia radica en que las expectativas de autoeficacia tratan sobre la convicción de la capacidad personal para ejecutar determinadas tareas y conductas, o sea hace referencia al sí mismo. Mientras que, las expectativas de resultados se refieren a la estimación de que un comportamiento conducirá a determinados resultados. Según Bandura (1977) las expectativas de resultados y eficacia se diferencian, porque las personas pueden creer que un curso de acción en particular producirá ciertos resultados y al mismo tiempo dudar de sus competencias personales; o puede ser personas con altas expectativas de autoeficacia, pero con bajas expectativas de resultados.

Las creencias de autoeficacia son un predictor de buen desempeño académico y la persistencia educativa. A tal grado que, la autoeficacia mantiene su capacidad predictiva a pesar de las diferencias en cuanto a características personales de los sujetos, experiencias individuales o métodos didácticos utilizados (Multon, Brown & Lent, 1991). Los resultados de la investigación de Serra (2010), reflejaron que, hay una influencia significativa, positiva y bidireccional entre las creencias de eficacia y el aprovechamiento académico de los estudiantes. Concluyendo que “el nivel de percepción de autoeficacia, la cantidad de créditos y el tiempo en la universidad incide directa, positiva y significativamente en el nivel de aprovechamiento académico” (Serra, 2010, p. 40).

Pero; ¿Qué se entiende por rendimiento académico? El rendimiento académico siempre va a hacer referencia al nivel de conocimiento adquirido por el estudiante, en un período específico de tiempo, en materias o asignatura específicas. Sin embargo, hoy en día es común que se intercambie el conocimiento adquirido por habilidades, competencias o destrezas. Estas últimas, tienen las características de presentarse como más “útiles” para el ejercicio académico del profesional o el estudiante.

En educación siempre se busca enseñar aquello que resulte útil para la vida. Esto implica que, la manera común en que se sabe cuánto aprendió la persona es mediante la *evaluación*. Por consiguiente, el rendimiento académico normalmente se equipará al resultado numérico obtenido por el estudiante. Es por ello que, la evaluación debe estar siempre en función de los objetivos que se pretende alcanzar, de lo contrario carecerá de sentido.

El nivel de autoeficacia y el rendimiento académico se evaluaron en la población de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador. Para evaluar ambas variables se elaboraron los instrumentos, sin embargo, para la autoeficacia se partió de la adaptación de Sanjuán, Pérez & Bermúdez (2000) de la Escala de Autoeficacia General de Bäßler & Schwarzer (1996), ya que en numerosas investigaciones dicha escala ha mantenido la consistencia interna que requiere un instrumento para considerarse confiable (Espada, Gonzálvez, Orgilés, Carballo & Piqueras, 2012; Sanjuán, Pérez & Bermúdez, 2000; Blanco, 2010; Contreras, Espinosa, Esguerra, Haikal, Polanía & Rodríguez, 2005; González, Pedrozo, Ahumado, Romero & Blanquicett, 2017; Quintero, Pérez & Correa, 2009; y Del Rosal & Bermejo, 2017). Incluso, los autores de la escala original han trabajado una validación intercultural comparando poblaciones latinoamericanas, europeas y asiáticas (Luszczynska, Scholz & Schwarzer, 2005).

Los maestrantes se constituyeron en población-muestra, ya que al ser un grupo relativamente pequeño es factible su evaluación completa, también se incluyeron como sujetos de evaluación a los docentes de dicha maestría. Por necesidad de contraste de información más que por tradición, la evaluación de la variable de rendimiento académico, corresponderán a los docentes de la Maestría.

1.2 Antecedentes del Problema

1.2.1 Investigaciones en Estados Unidos y Europa

Dentro de las investigaciones sobre autoeficacia en contextos educativos, Sanjuán, Pérez & Bermúdez (2000), desarrollan la diferencia existente entre la evaluación de la autoeficacia general frente a la evaluación de una autoeficacia específica. En su investigación sobre la fiabilidad, validez y datos normativos de la escala de autoeficacia general de Baessler y Schwarzer, concluyen que la evaluación de la autoeficacia general tiene una capacidad predictiva considerable, por lo tanto, puede ser aplicada a diferentes contextos, como el educativo, salud o evaluación de las emociones.

También, Espada et al., en el 2012, investigaron la autoeficacia con poblaciones de adolescentes españoles. El objetivo de su estudio fue analizar la consistencia interna,

validez y estructura factorial de la Escala de Autoeficacia General. Siendo los resultados obtenidos de Alfa de Cronbach de .89. Además, se encontró una correlación significativa entre la autoeficacia y el autoconcepto, lo que implica que a mayor autoeficacia percibida mayor autoconcepto, mientras que la correlación entre autoeficacia y depresión fue pequeña y no significativa.

Por último, Blanco (2010) evaluó a 273 estudiantes de Psicología de las universidades Complutense de Madrid y Pontificia Comillas de Madrid; dividiendo la evaluación de autoeficacia en dos proposiciones derivadas de la Teoría Cognitiva Social: las creencias generales de autoeficacia y la autoeficacia en el ámbito académico específico, encontrando diferencias estadísticas significativas entre las áreas evaluadas, pudiendo concluir que presentar un elevado nivel de autoeficacia general no implica ser autoeficaz en el área académica. Resultados no coincidentes con los reportados por Sanjuán, Pérez & Bermúdez en el año 2000.

1.2.2 Investigaciones realizadas en Latinoamérica

A nivel latinoamericano, Contreras, et al. (2005) tuvieron como propósito determinar la relación entre las variables de autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico, en un grupo de estudiantes de un colegio privado de Bogotá. Al ser examinados los resultados evidenciaron que, la autoeficacia está asociada directamente con el rendimiento académico, mientras que la ansiedad no. Sin embargo, concluyeron, que tanto la autoeficacia como la ansiedad resultan ser significativas para predecir el rendimiento académico.

También en Colombia, en la Universidad de Cartagena, González, et al. (2017), evaluaron la relación entre autoeficacia percibida y el desempeño académico en estudiantes de Enfermería. Los resultados muestran un alto nivel de autoeficacia (73,7%) y un desempeño académico regular (47,5%). La asociación entre las variables autoeficacia percibida y desempeño académico fue estadísticamente positiva pero baja (Spearman=0,035).

1.3 Enunciado del Problema

¿Cuál es la relación de la autoeficacia con el rendimiento académico de los estudiantes de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador?

1.4 Justificación

La formación docente a nivel de pregrado y posgrado, suele muchas veces enfocarse excesivamente en la formación teórico-conceptual de los estudiantes, siendo relegadas o, a veces olvidadas, la necesidad de una formación integral que fomente el desarrollo de competencias relacionadas con la expresión verbal, la autoconfianza y asertividad de los docentes. La relevancia de investigar la autoeficacia en relación al rendimiento académico radica en poner en el mapa de las universidades de El Salvador, un tema que hasta la fecha ha pasado desapercibido. Basta con digitar: “autoeficacia en contextos educativos en El Salvador” en la barra de búsqueda, para que el navegador arroje 27 resultados posibles. Mismos que son insuficientes y en la mayoría de casos, ni siquiera son investigaciones salvadoreñas, además, es risible la cantidad si se comparan con el volumen de información encontrada en universidades extranjeras.

A nivel de El Salvador, la autoeficacia en relación al rendimiento académico es un tema nuevo, ya que no se encuentra bibliografía al respecto, por lo tanto, para brindar antecedentes se retomaron investigaciones a nivel latinoamericano y europeo. Mientras que, el rendimiento académico – como variable independiente –, es un tema altamente explorado en El Salvador, con diferentes enfoques y variables. En el extranjero, el volumen de investigaciones realizadas sobre la autoeficacia en contextos académicos es amplia y variada. Esto indica que dicho tema, si bien no es novedoso, es de actualidad.

Resulta llamativo que teniendo como objetivo la investigación solamente evaluar la relación entre variables, podría establecerse una relación de causalidad entre autoeficacia y rendimiento académico, ya que la propia definición de autoeficacia, como indicador del éxito de la persona en el cumplimiento de tareas, la empuja en el contexto educativo, a

relacionar la autoeficacia con el rendimiento académico, un indicador pertinente del éxito del estudiante.

Considerar la autoeficacia como predictor del éxito y el buen desempeño de actividades académicas no es algo nuevo. Esto debido a que, las creencias de autoeficacia se fundamentan sobre las experiencias de los resultados antes obtenidos, mismo que a su vez le permiten al individuo predecir nuevos resultados. Es por eso que las líneas de investigación actual sobre la autoeficacia se orientan hacia el eje autoeficacia-educación. Sin embargo, está no es la única línea de investigación.

Sobre las diversas líneas de investigación utilizando la variable autoeficacia, Valencia y Marulanda (2019) encontraron que, la evolución y tendencias de investigación sobre la autoeficacia, se da en relación a las variables de: educación, género, innovación e intención emprendedora. Siendo para la variable autoeficacia-educación, dos líneas las más notorias: investigaciones orientadas hacia la autoeficacia como un elemento que predice de mejor manera el desempeño y las habilidades académicas, y la incidencia de las creencias de autoeficacia de los profesores en el aprendizaje y los logros académicos de sus estudiantes (Ruíz, 2005).

Por tanto los beneficiarios de investigar el tema autoeficacia y rendimiento académico, será la Universidad de El Salvador, porque uno de sus ejes fundamentales es la Investigación Científica, y para las variables tal como se presentan aquí, no existe precedente en investigaciones. Lo anterior lleva a afirmar, que los beneficiarios secundarios serán, todos aquellos investigadores que pretendan inquirir estos temas o temas anexos.

1.5 Alcances y Límites

1.5.1 Alcances

La presente investigación consta de dos variables: Autoeficacia y Rendimiento Académico. La primera de ellas dividida por Bandura (1982, 1977) en expectativas de autoeficacia y expectativas de resultado. Siendo viable, investigar la relación entre las expectativas de autoeficacia y de resultados (Abaitua y Ruíz, 1990; Garrido, Tabernero y Herrero, 1998). También, es posible investigar las creencias de autoeficacia como única variable (Merino, 2010), o tal como hace Chacón (2006) en la docencia. Mientras la otra opción de

investigación es tomar las expectativas de resultados, conocida en los contextos académicos como expectativas académicas, como variable única (Valle y Nuñez, 1989).

Por su parte, el rendimiento académico según el enfoque por competencias se divide en: dominios conceptuales, dominios procedimentales y dominios actitudinales (Navarra, 2003; Zabala, 2007, García y Martínez, 2003). El rendimiento académico se ha investigado en relación a la autoeficacia (Alegre, 2014). Incluido, especificando a partir de las expectativas de resultados de docentes y estudiantes (Navas, Sampascual, y Castejón, 1992). Por último, otra línea de investigación es considerar la participación y expectativas de los padres o apoderados en el los resultados del aprendizaje (Sánchez, Reyes y Villarroel, 2016).

Sin dudas las opciones de investigación son diversas. Sin embargo, todas las investigaciones que tratan sobre las expectiativas de autoeficacia y expectativas de resultados, tiene como punto de partida las formulaciones teóricas de Alfred Bandura. Esto por el sencillo hecho de ser el fundador de dicha teoría. Por otro lado, el enfoque por competencias representa un enfoque contemporáneo que ha dado resultados solidos y con mucho potencial aún por desarrollar.

1.5.2 Limitaciones

La autoeficacia y el rendimiento académico se investigaron a nivel posgrado. Específicamente, en la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente. Esto puede ser una limitación al no permitir la generalización de los resultados obtenidos.

Dentro de las posibles limitaciones de la investigación se encuentran que no se puede predecir la asistencia de los maestrantes a clases, en este sentido, en el Capítulo IV se establece la población y muestra, sin embargo, dicho dato puede variar en función de los estudiantes que asistan y los que no asistan a sus clases. También, un problema propio de la Población es que cambia cada ciclo, por lo cual los instrumentos deben de aplicarse solamente durante un ciclo.

1.6 Delimitación

1.6.1 Temporal

La investigación abarcó desde junio hasta diciembre de 2019. Aunque la interpretación de resultados, conclusiones, presentación y defensa de la misma se pretende cubra parte del primer trimestre del año 2020.

1.6.2 Geográfico

El límite geográfico que se requirió fueron las instalaciones de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador, en el departamento de Santa Ana.

1.6.3 Social

Los sujetos de investigación, quienes constituyeron una población-muestra por lo reducido del grupo, son los estudiantes de la Maestría en Docencia Superior Universitaria, los cuales fueron de diferentes profesiones, entre las que se incluyen: Licenciatura en Educación, Licenciatura en Psicología, Licenciatura en Ciencias Jurídicas, Licenciatura en Idioma Inglés Opción Enseñanza, entre otros. Dichos profesionales tienen experiencia laboral en diversos rubros, y no todos tienen experiencia ejerciendo la docencia a nivel universitario.

1.7 Objetivos

1.7.1 Objetivo general

- Determinar si la autoeficacia tiene relación con el rendimiento académico de los estudiantes de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador.

1.7.2 Objetivos específicos

- Identificar la autoeficacia percibida por los estudiantes y su relación con las competencias conceptuales de los estudiantes de la Maestría en Docencia

Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador.

- Determinar la autoeficacia percibida por los estudiantes y la relación con las competencias procedimentales de los estudiantes de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador.
- Identificar la autoeficacia percibida por los estudiantes y la relación con las competencias actitudinales de los estudiantes de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador.

1.8 Preguntas de investigación

1.8.1 Pregunta General

- ¿La autoeficacia tiene relación con el rendimiento académico de los estudiantes de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador?

1.8.2 Preguntas Específicas

- ¿La autoeficacia percibida por los estudiantes tiene relación con las competencias conceptuales de los estudiantes de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador?
- ¿La autoeficacia percibida por los estudiantes tiene relación con las competencias procedimentales de los estudiantes de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador?
- ¿La autoeficacia percibida por los estudiantes tiene relación con las competencias actitudinales de los estudiantes de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador?

CAPÍTULO II: REFERENCIAS TEÓRICAS

2.1 Antecedentes históricos: de Watson a Skinner

El ser humano es la criatura del reino animal que nace más desprovista para la vida. Los otros animales necesitan poco o casi nada de asistencia de sus pares para la preparación para su vida adulta. Muchos de ellos, por ejemplo, inmediatamente nacen deben caminar, proceso que, si se compara con el del ser humano, este dura entre uno a tres años. Explicar, como el ser humano aprende todo lo que necesita para su vida, es una de las grandes ambiciones a la cual se han dedicado los Psicólogos.

Conforme la humanidad evoluciona, el volumen de lo que el ser humano “necesita” aprender para la vida, se multiplica y diversifica. El cambio en el contenido y volumen ocasiona, gradualmente, el cambio en la forma en que se debe aprender. Tal como lo plantea Dewey (1998), “con el desarrollo de la civilización aumenta la distancia entre las capacidades originales de los seres inmaduros y las normas y costumbres de las personas mayores” (p. 14). Nace así la necesidad que se desarrollen instituciones sociales que suplan las necesidades educativas que la familia, ya no puede sostener.

Acorde al avance de la humanidad, las sociedades se fueron modernizando, industrializando y tecnificando, la educación se desarrolló al mismo ritmo acelerado, puesto que la educación es fundamental para preparar al individuo para la vida, y siendo la vida de los seres humanos limitada por la muerte, la transmisión de la cultura humana, a través de la educación formal e informal, garantiza la supervivencia de la especie; no solo como entidades biológicas, sino como seres sociales, culturales y políticos.

El binomio de la educación se compone de un educador y un educando; el primero tiene por finalidad enseñar, el segundo, aprender. Pero, ¿Cómo aprende el educando? Dentro de los paradigmas que explican cómo el ser humano aprende lo que necesita para su vida, se han desarrollado dos grandes vertientes. Primero, los que plantean que el ser humano nace como una *tábula rasa*, y que el aprendizaje, de todo lo que le constituye humano se aprende desde cero. Segundo, las teorías que plantean a la base de todo lo que el ser humano

desarrolla se encuentran un conjunto de instintos y reflejos de naturaleza biológica, los cuales van condicionando el desarrollo psicológico.

En el primer grupo de teorías, se encuentra J. B. Watson. Quien trabajó para desarrollar una Psicología que cumpliera los cánones clásicos del Positivismo; la cual tuviera la solidez, confiabilidad y validez de la academia. La experimentación con animales para generalizar los resultados a la conducta humana fue vital, tanto así que Watson creía que aprendizaje era igual en ambos (Hothersall, 1997). Esta Psicología debería definir su objeto de estudio de acuerdo a los criterios positivistas y su método de acuerdo al empirismo clásico. El diseño experimental para su desarrollo, fue la piedra sobre la cual se edificó, lo que el mismo J. B. Watson denominó *Conductismo*.

A pesar de los impases que afrontó la Psicología Conductista en general, esta tuvo un desarrollo fructífero y se popularizó en Estados Unidos. Según Schunk (2012), “el sello distintivo de las teorías del condicionamiento no es que se ocupen de la conducta (todas las teorías lo hacen), sino que explican el aprendizaje en términos de eventos ambientales” (p. 72). El mayor representante del Conductismo de segunda generación fue de F. B. Skinner. Quien al incluir dentro del objeto de estudio, el lenguaje como “conducta verbal”, fue pionero en la aplicación del Conductismo a la educación.

Sin embargo, una de las críticas más fuerte hecha al Conductismo fue, que la Psicología, en su afán de obtener la etiqueta de “científica”, había obviado de su estudio todo lo que era parte de la vida subjetiva del ser humano. Esta es una postura muy extendida pero errónea, según la cual, el Conductismo simplemente desecha todo aquello que es parte de la vida sensible del ser humano, que no es accesibles a través de la experiencia sensible, medible o sujeto a experimentación.

El Conductismo en ningún momento pudo negar la subjetividad del ser humano. Si todo estímulo provoca una respuesta, este estímulo debe poder ser percibido y aprendido. El problema del Conductismo es el lugar que ocupa la subjetividad en la estructura de la teoría; pues según Skinner (1994), “los afectos, pensamientos y voluntad o son productos colaterales de las condiciones responsables del comportamiento” (p. 47), o bien son acompañantes de los procesos de respuesta del organismo.

En palabras de Skinner (1994) “(...) los motivos y los propósitos están en las personas, mientras que las contingencias de refuerzo están en el ambiente; pero, en el mejor de los casos, los motivos y propósitos son los efectos de los refuerzos” (p. 55). El trabajo de Skinner, de involucrar los procesos psíquicos en el estudio de la Psicología fue insuficiente, pues la vida anímica del ser humano, siempre es planteada como un subproducto ambiguo, movedizo o insondable.

2.2 Teoría Cognoscitiva Social

El aprendizaje facilita la adaptación. En el mundo contemporáneo, caracterizado por los cambios abruptos, el acceso y el exceso de información, las grandes autopistas informáticas, y el cambio social, político y cultural acelerado; tratar de explicar la adaptación del ser humano desde las teorías tradicionales del aprendizaje basado en interacciones Estímulo-Organismo-Respuesta, resulta seriamente insuficiente. Uno de los psicólogos que replanteó este problema fue Albert Bandura.

La Teoría del Aprendizaje Social, cuestiona seriamente las Teorías Conductistas Tradicionales sobre el aprendizaje. El giro significativo de la Teoría del Aprendizaje Social fue postular que las personas también pueden aprender mediante la observación de otras personas; no es imperativa la necesidad de realizar dichas acciones o que se refuerce la conducta, para que pueda operar el aprendizaje.

Según Schunk (2012), para la Teoría Cognoscitiva Social “las consecuencias de las conductas sirven como fuente de información y de motivación, y no como el medio para fortalecer las conductas” (p. 121). No es necesario entonces, que a cada conducta le siga un refuerzo para que tenga probabilidad de que se repita; aunque el refuerzo es útil, las personas tienen la capacidad de discriminar que conductas son útiles, evaluando los resultados que producen, y las expectativas propias.

2.3 Marco Conceptual para el Aprendizaje

2.3.1 Interacciones Recíprocas

Uno de los principios fundamentales para entender el pensamiento científico de Bandura es el *determinismo recíproco*, esto significa que los estímulos ambientales y el

comportamiento de las personas interactúan y se afectan mutuamente. Debido a que, existe este determinismo recíproco, las personas no son meros *entes o cosas* que reaccionan pasivamente al medio, todo lo contrario, las personas accionan sobre su medio y lo modifican, siendo afectadas a la vez por este.

Por tanto, desde la teoría de Albert Bandura la conducta humana involucra tres elementos, los cuales son: variables ambientales, las conductas, y factores personales como las cogniciones, afectos, expectativas y motivación. Es obvio que, los últimos dos elementos están íntimamente relacionados, sin embargo, hay que tener presente que la psicología norteamericana, desde sus inicios percibió con desconfianza los factores subjetivos que han integrado históricamente el campo de investigación y acción de la psicología (Hothersall, 1997).

Aprendizaje y Acto Vicario

La Teoría del Aprendizaje Social no desestima las Teorías Ambientales Tradicionales del Aprendizaje, ni las Teorías Cognitivas. Pues, reconoce que gran parte del aprendizaje ocurre a través del hacer real, que se da mediante estímulos ambientales que pueden servir de iniciadores para la conducta o pueden servir de refuerzos para mantener o extinguirla. Sin embargo, el aprendizaje también puede darse de forma vicaria o por medio de la observación de modelos; los cuales pueden ser reales o en vivo, modelos de instrucción verbal o modelos simbólicos.

2.3.2 Aprendizaje y Desempeño

Un supuesto básico de la Teoría Cognoscitiva Social es que las personas luchan por ejercer control sobre los sucesos que afectan sus vidas. Supuesto según el cual las personas transforman su medio de acuerdo a sus necesidades, las cuales son cambiantes en las diferentes etapas de su vida, y requieren de diferentes medios y formas de satisfacerse de acuerdo al ciclo vital humano. De lo contrario, sería imposible que las personas percibiesen su progreso, y por tanto su sentido de dirección y de control de sí mismas no existiría.

2.3.3 Autorregulación

El ser humano no es meramente una máquina que recibe estímulos del ambiente, y responde a ellos por acto reflejo, en función de los estímulos que recibe. Todo estímulo que es capaz de producir como respuesta una conducta humana, pasa antes de emitida la conducta, por un proceso cognitivo de evaluación, para poder responder a ella de la mejor manera. Luego, de emitida la conducta, los resultados obtenidos, sean estos gratificantes o punitivos, alimentarán la historia de aprendizaje del sujeto. La autorregulación, es el concepto que utiliza la Teoría Cognitiva Social para describir, explicar y predecir dicho fenómeno.

Para Zimmerman y Shunk (2001) la autorregulación del comportamiento integra los procesos metacognitivos, motivacionales y conductuales; por lo tanto, el sujeto tiende a autogenerar pensamientos, sentimientos y acciones orientados hacia el cumplimiento de sus objetivos. Sin embargo, en la autorregulación los procesos, estrategias y conductas específicas varían en función del sujeto, de su historia personal de aprendizajes y de las condiciones ambientales que le rodeen.

En la misma línea de pensamiento, Zimmerman y Shunk (2001), consideran que, una segunda característica de la mayoría de las definiciones de autorregulación es el *feedback* o ciclo de retroalimentación orientado a sí mismo, consecuencia del aprendizaje obtenido. Este ciclo se refiere a que el sujeto monitorean la efectividad de sus comportamientos y responden a esta retroalimentación de varias maneras, desde cambios encubiertos en la autopercepción hasta cambios evidentes en el comportamiento, como por ejemplo, reemplazar una conducta con resultados desagradable por otra con consecuencias gratificantes.

Los autores con inclinaciones cognitivistas suelen explicar este *feedback* más en términos de autoconcepto, autoestima, o autoactualización; mientras que los autores que prefieren explicar dicho fenómeno en términos de conducta suelen hacer referencia a los procesos de autoregistro, autoreforzamiento o autocontrol. La Teoría del Aprendizaje Social, considera la autorregulación en términos de autoobservación, autojuicio y autoreacción (Bandura, 1982; Bandura & Cervone, 1983; y Zimmerman, 1989).

2.4 Procesos de Modelamiento

El ser humano necesita su medio ambiente para llevar a cabo su vida. El medio ambiente del ser humano es social por naturaleza y necesidad, y es con la interacción con otros seres humanos con los cuales aprende. Los aprendizajes que se dan en el seno de la sociedad humana son de diversa naturaleza: algunos son socialmente organizados, como la escuela o la universidad, otros son más espontáneos, como la familia, y otros quedan al control difuso del ambiente, como los medios de comunicación. En todos ellos se dan patrones de aprendizaje mediante modelos.

El proceso de aprendizaje de conductas mediante modelos se llama modelado. Según Bandura y Walters (1974), el modelado implica la “transmisión de pautas de respuesta de una imitación precisa y que previamente no se encontraban en el repertorio de respuestas del observador” (p. 92). La importancia del aprendizaje en base a modelos es que permite explicar la adquisición de conductas complejas sin tener que recurrir a cadenas explicativas de Estímulos-Respuesta-Refuerzos que se extiendan *ad infinitum*.

2.4.1 Teorías de la Imitación

El aprendizaje humano es un acto del entendimiento, el cual para la psicología conductista, se da de forma subjetiva en un entorno objetivo. La inteligencia le permite al ser humano aprender sin necesidad de sufrir por las posibles consecuencias de todas sus acciones, consecuencias que deben venir, necesariamente de su medio físico o social, o sea, de sus pares. De no ser así, el ser humano tendría que aprender todas las consecuencias de todas las conductas posibles, incluidas las consecuencias de todas las conductas legal y socialmente incorrectas, y el mundo sería un caos por ello.

Instinto

Los seres vivos poseen una dotación genética para responder ante exigencias comunes de la especie. Según Castilla del Pino (1978), en la actividad humana puede distinguirse dos tipos de conductas: actos *aconductuales* y *actos de conducta* o sencillamente *conducta*. Los actos aconductuales “tienen un carácter adaptativo, y acontecen en virtud de regulaciones

preestablecidas entre los distintos órganos, aparatos y sistemas” (Castilla del Pino, 1978, p. 78).

La otra forma de respuesta, es “una actividad programada, en ocasiones sobre la marcha, y en la que se reconoce la base de una actividad con sentido” (Castilla del Pino, 1978, p. 78), a esta forma de respuesta se le llama *conducta*. La primera de ella, es pues, una respuesta automática e indiscriminada ante un estímulo, la respuesta es la misma sin importar la variación del estímulo, la respuesta de *huida refleja*, es idéntica ante el fuego o ante un elemento cortante. En el otro sentido, para entender la conducta, es indispensable la consideración de la situación provocadora.

El contexto es considerado desde la perspectiva del naturalismo de la conducta como los estímulos ambientales que recibe el individuo, punto en común con el Conductismo Tradicional. Estímulos que provienen del medio natural, o de diferentes miembros de la misma especie. Para Lorenz (2005), en la convivencia de los miembros de la especie, los individuos se conducen gracias a sus instintos que le sirven de orientación. A su vez, los aprendizajes individuales complementan la adquisición de conductas que el individuo aportará al grupo.

Las interacciones sociales coaccionan los instintos, seleccionando aquellos que tienen mayor utilidad y sentido; mientras que, la experiencia individual, se transmite a la vida social. Los instintos son la base para el aprendizaje de nuevas formas de relacionarse, son el armazón sobre el cual se constituyen las interacciones entre individuos. De no ser así, las experiencias de todas las generaciones anteriores, carecerían de todo valor.

En concreto, Baro (1990) resume que para Lorenz, los instintos se cristalizan en lo social: en la cultura, los mitos y los ritos, y se transmiten de generación en generación. Así es como los niños aprenden, a través de la observación de los adultos que ejercen autoridad, teniendo como base los modelos conductuales que corresponden a la especie.

Desarrollo

De acuerdo con Piaget (2005), el ser humano avanza por una serie de etapas que van desde lo sensorio-motor hasta lo conceptual-lógico en la constitución de estructuras mentales, a través de un aprendizaje gradualmente complejo. La última etapa del desarrollo

cognoscitivo es el pensamiento abstracto; dichas estructuras lógico-formales, implican la adquisición de esquemas que permiten pensamientos y acciones organizados y los cuales se adquieren en gran medida mediante la imitación.

Contrario a las Teorías del Aprendizaje Social, en Piaget el aprendizaje por imitación es más importante en las primeras etapas de la vida del ser humano, en el cual el aprendizaje sensorio- motriz, permite al niño la adquisición mediante la observación de la conducta de otros niños, dicha forma de aprendizaje, va gradualmente disminuyendo en su importancia, hasta ser el razonamiento puro en la edad adulta, la que dirige la conducta humana. Mientras que en Bandura, el aprendizaje mediante modelos, es igual de importante en cualquier etapa de la vida.

Condicionamiento Operante

La imitación es interpretada por los teóricos del acondicionamiento como una situación de asociación entre un comportamiento que sirve de *estímulo*, una *conducta* emitida, y un *reforzamiento* ambiental. Por ejemplo, un niño ve a su padre realizar una acción altruista (estímulo), el niño repite la conducta del padre (conducta emitida) y este lo elogia por ello (refuerzo). En palabras de Skinner (1994), “cuando una unidad de comportamiento tiene la clase de consecuencias denominada reforzante, tiene mayor probabilidad de ocurrir de nuevo” (p. 46).

Por tanto, todas aquellas conductas que permiten la satisfacción de necesidades vitales y que otorgan seguridad y protección a quienes las ejecutan, tienen mayor probabilidad de ser aprendidas y repetidas. Los seres humanos aprenden a discriminar entre estas conductas para orientarse en la vida y relacionarse adecuadamente con sus semejantes. La Teoría del Condicionamiento Operante, fue la base sobre la cual se construyó la Teoría del Aprendizaje por Observación, aunque esta aún tuvo que explicar la conducta instrumental.

Conducta Instrumental

La Teoría de la Conducta Instrumental fue el punto medio que permitió el paso del Conductismo clásico a la Teoría del Aprendizaje Social. Sobre la base del Conductismo Clásico, Miller y Dollard (1941), plantearon la imitación como una fase especial del Aprendizaje Social. Descartan la idea de que la imitación es instintiva, y la consideran un

patrón aprendido derivado de la operación de factores básicos en el condicionamiento en situaciones sociales. Sin embargo, el concepto de imitación que presentan, no tienen una identidad precisa, sino que se refiere a una gran similitud en el comportamiento de dos o más personas.

Miller y Dollard (1941), postulan tres mecanismos de imitación: *mismo comportamiento*, *comportamiento dependiente emparejado* y *copia*. El primero se presenta en el hecho que debido a la composición constitucional y el condicionamiento previo, las personas en presencia de un estímulo común, tienden a dar respuestas similares. El segundo es ampliamente evidente en lo que otros han llamado *imitación de prestigio*, en el que existe un modelo que establece el patrón de comportamientos que otros tienden a imitar. El tercero se ilustra en la adopción consciente e inconsciente de las acciones de otros en asuntos como la moda, el comportamiento de la multitud y la mafia, en los movimientos sociales y en lo que los Antropólogos llaman *difusión*.

Para explicar los mecanismos involucrados en la imitación, especialmente los dos últimos tipos, Miller y Dollard (1941), presentan diversas investigaciones de Psicología Infantil, investigaciones experimentales del comportamiento animal y de informes del comportamiento verbal de niños en diferentes contextos. Su texto fundamental, *Social Learning and Imitation*, arrojó nueva luz a la Psicología en un momento histórico que esta necesitaba construir un nuevo paradigma.

2.4.2 Funciones del Modelamiento

Bandura (1986) diferencia tres funciones fundamentales del Modelamiento: facilitación de la respuesta, inhibición y desinhibición, y aprendizaje por observación. La facilitación de respuesta se refiere a los estímulos externos que sirven como iniciadores de conductas; la inhibición y desinhibición, se refiere a los procesos por medio del cual una conducta es reprimida o una conducta reprimida se manifiesta; y el aprendizaje por observación, consiste en la adquisición de nuevas conductas o aprendizajes mediante un modelo. Los cuales se desarrollarán más adelante.

Facilitación de las respuestas

La conducta humana es un fenómeno social. La conducta de otros sirve de guía para que el ser humano sepa cómo comportarse entre sus coetáneos. Esta conducta modelo, son estímulos que sirven para aprender, reforzar, manifestar o exigir una conducta; por eso la Teoría del Aprendizaje Social le llama a esta función del modelamiento: facilitación de respuestas.

Inhibición/ Desinhibición

El modelamiento sirve para que se ejecuten pero también para que se inhiban conductas. Los agentes de socialización como, por ejemplo, con frecuencia los padres y profesores, hacen uso, de modelos ejemplares a los cuales premian o castigan a los niños delante de los demás, con la esperanza de que el refuerzo positivo o negativo influirá sobre la conducta futura de los otros niños (Bandura, 1974). Ciertos individuos de una sociedad, que tienen prestigio y fama, a través de su castigo o premio sirven a la misma sociedad para delimitar la norma de los comportamientos normalizados.

Prestigio y Competencias del Modelo

El prestigio y competencias del modelo se relacionan con la aprobación social que el entorno hace de los modelos. Aquellos modelos que desarrollan comportamientos socialmente más deseables, tienen menores probabilidades de ser reprobados que aquellos que desarrollan comportamiento desadaptativos o conductas antisociales.

2.4.3 Aprendizaje por Observación

Los seres humanos aprenden de diversas maneras, todo tipo de contenido. Los paradigmas contemporáneos de educación, buscan ser lo más holísticos en la explicación de cómo surge el aprendizaje. La repetición, lectura y explicación magistral, son parte de los muchos medios reconocidos para la enseñanza. Es por ello que, se ha invertido un verdadero esfuerzo intelectual e investigativo en los procesos de aprendizaje por observación (Schunk, 2012). Dentro de las teorías más ampliamente desarrolladas y difundidas se encuentra la planteada por Alber Bandura, conocida como: Teoría del Aprendizaje Social, Aprendizaje

por Observación o Aprendizaje Vicario. El Aprendizaje por Observación incluye cuatro procesos: *atención, retención, producción y motivación* (Bandura, 1978, 1989).

2.5 Autoeficacia

Para Bandura (1977) el estudio de la autoeficacia está planteado en dos grupos de teorías, y ambas enfrentan problemas en su estructura. La primera de ellas explica efectivamente la adquisición de las ideas de autoeficiencia, pero afronta problemas al momento de explicar su cambio en el desarrollo del sujeto; la segunda, explica muy bien el cambio de las expectativas de resultados, pero no logra explicar convenientemente, el origen de estas expectativas. El esfuerzo de Bandura fue presentar una teoría unificada sobre la percepción de la autoeficiencia, como percepción de autoeficiencia y expectativas de resultados.

Con respecto a la relación de la autoeficacia y el comportamiento, la investigación demuestra que las creencias sobre la autoeficacia influyen en el logro de conductas, lo cual determina como la persona selecciona las tareas a realizar, el nivel de perseverancia que mostrará y las habilidades que podrían adquirir en el proceso. El modelo del aprendizaje vicario de Bandura, no implica que los factores personales y ambientales influyan siempre en el mismo sentido. En un momento dado podría ser más influyente uno de ellos.

2.5.1 Revisión de Conceptos

El tema de la autoeficacia se desglosará en dos vías: desde las líneas de investigación contemporáneas de mayor auge, y desde los tópicos teóricos establecidos desde la Teoría de Autoeficacia General de Bäßler & Schwarzer (1996).

Las líneas de investigación contemporáneas se dividen en, investigación empírica relacionada con la autoeficacia y desarrollo teórico de la autoeficacia. El primero de ellos a su vez se divide en: resolución de problemas y autoeficacia, control de las emociones, expectativas de resultados y pensamiento productivo. Mientras que, desde los temas establecidos por la Teoría de Autoeficacia General se encuentran: el desarrollo de la voluntad, persistencia o perseverancia, flexibilidad y adaptabilidad, autoconocimiento de límites.

2.5.2 Resolución de Problemas y Autoeficacia

La resolución de problemas implica el juicio humano. Es por tanto, el punto medio entre la situación problemática, que sirve de estímulo y la conducta emitida, que es la respuesta al estímulo. Resolver un problema implica poner en juego las habilidades cognitivas de atención, retención, juicio, análisis, entre otras. El interés por el estudio de los procesos cognitivos, es una característica distintiva de la Teoría del Aprendizaje Social, en donde la autoeficacia es un constructo útil para explicar las exceptivas previas a toda conducta emitida.

Para el concepto de autoeficacia, según Garrido (1993) “lo esencial de la definición es ser un juicio autorreferente del sujeto acerca de su capacidad para llevar a cabo una acción y conseguir un propósito” (p. 338). En cuanto a resolución de problemas se refiere, los niveles de autoeficacia del sujeto indican que, cuando este emite una conducta como respuesta a una situación problemática, parte de la noción subjetiva que dicha respuesta es la correcta; lo cual solo se corrobora mediante la experiencia de los resultados obtenidos, que a su vez retroalimentarán acciones futuras.

Respecto a la resolución de problemas interpersonales y la autoeficacia social percibida, Rengifo (2017), realizó una investigación cuasi-experimental, con un modelo de capacitación y los resultados test – postest no encontrando una relación significativa entre ambas variables, de hecho, la correlación Pearson fue a la baja, de 0,039 a 0,024 en el test – postest del grupo experimental. Sin embargo, Rengifo (2017), solo demostró la poca efectividad el programa de capacitación en resolución de problemas interpersonales aplicados en su investigación y no la autoeficacia social percibida.

2.5.3 Desarrollo de la Voluntad

El desarrollo de la voluntad se refiere al desarrollo de autocontrol, entendido como mecanismo de autorregulación del aprendizaje y del comportamiento. El desarrollo del autocontrol se manifiesta en “la proposición de los refuerzos inmediatos, sancionados por la cultura, a favor de alguna meta a largo plazo, más gratificante en potencia” (Bandura, 1974, p. 386). El proceso de adquisición del autocontrol, conocido en esta forma como desarrollo

de la voluntad, es el aprendizaje de aplazar una gratificación inmediata y pequeña por otra posterior y mucho más valor.

El concepto de autoeficacia de Bandura, se relaciona con el autocontrol en dicha manifestación de la voluntad de hacer algo. Sí, la autoeficacia se relaciona con la convicción de la persona acerca de lo cual se considera capaz de lograr, una persona es autoeficaz cuando se considera muy capaz de conseguir sus metas propuestas, esto desemboca en una sensación de bienestar personal.

2.5.4 Persistencia o Perseverancia

La persistencia, puede referirse a dos cosas: primero, a la permanencia en el tiempo de las conductas adquiridas. Segundo, al esfuerzo sostenido que una persona mantiene para alcanzar un fin específico. El primero de ellos hace referencia a la fijación y por lo tanto a la calidad del aprendizaje, el cual para el caso de la autoeficacia se relaciona con la motivación. Mientras que el esfuerzo sostenido se relaciona con los elementos de la tolerancia del estrés, y por lo tanto con las autoexpectativas de eficacia.

Es común que los contextos educativos, los jóvenes que inicialmente no alcanzan las metas propuestas, ya sea autoimpuestas o definida por otros, presenten frustración y altas probabilidades de abandonar la actividad; en general la Teoría de la Autoeficacia relaciona los altos índices de abandono con bajos niveles de autoeficacia o bajas expectativas de resultados.

2.5.5 Flexibilidad

La flexibilidad es un concepto práctico dentro de la Teoría de la Autoeficacia. La flexibilidad como propiedad de los procesos cognitivos puede o no involucrar cambios, siempre y cuando la meta establecida, y las expectativas establecidas en relación a dicha meta, no se modifiquen. Siempre y cuando estas expectativas sean sobre la propia capacidad o sobre los resultados obtenidos, es decir expectativas de autoeficacia o de resultados.

La flexibilidad es una propiedad importante, porque muestra los diferentes modos de llegar a la consecución del fin. En relación a las expectativas de autoeficacia, esto implica

que, la flexibilidad sirve como característica de la persistencia, y por lo tanto, orientará las futuras expectativas de autoeficacia. Es por ello que, según Alegre (2014), los años iniciarles de formación impactan directamente la consecución de dicho proceso. Aquellos estudiantes que inician los procesos educativos con altas expectativas de eficacia, tiene mayor probabilidad de logran la consecución de sus objetivos, y obtener mejores resultados.

2.5.6 Adaptabilidad

El aprendizaje es considerado, desde el punto de vista de las teorías clásicas del aprendizaje en la Psicología, como adaptación (Piaget, 1991, 1998, 2005). Esto debido a que aprehender implica reestructuración cognitiva y por lo tanto, cambios de acuerdo a los límites establecidos por el propio entendimiento. La flexibilidad tiene que ver con la capacidad de reestructurarte, pero también, con la capacidad de reelaborarse los nuevos contenidos; es decir, no solo se aprende incorporando nuevos contenidos, sino también reestructurando nuevos conocimientos.

Esta postura, considerada como constructivista, plantea que, los nuevos elementos se afincan sobre los antiguos; algunos quedarán en el olvido y otros asumirán nuevas formas. Las expectativas de autoeficacia y de resultados, se retroalimentan de acuerdo a los resultados obtenidos en la actividad, o sea, se van modificando de acuerdo a la experiencia. Es por ello que, Bandura (1977) postula que la experiencia personal es la segunda fuente de las autoexpectativas de eficacia.

2.5.7 Control de las Emociones

El control de las emociones está fuertemente vinculada a la inteligencia emocional (Fernández y Extremera, 2006). La inteligencia emocional suele ser un predictor exitoso del buen funcionamiento personal e interpersonal del individuo. Sin embargo, el control de la Teoría de la Inteligencia Emocional no suele relacionarse con la autoeficacia; ya que, las creencias sobre las propias capacidades no suelen referirse al ámbito de las emociones.

Sin embargo, la investigación ha demostrado que altos niveles de inteligencia emocional favorecen la consecución de metas, y puede servir para predecir el éxito para alcanzar las metas personales (Extremera, Fernández y Salovey, 2006). También, las creencias de

autoeficacia son un buen indicador para predecir el éxito, la diferencia radica en que, la inteligencia emocional es un constructo más general que puede ser adaptado para la predicción, sin embargo, la teoría de la autoeficacia se construye con la finalidad de predecir el éxito en las actividades y metas que el individuo se plantea.

2.5.8 Expectativas de Resultados

La diferencia entre las expectativas de autoeficacia y las de resultados, radica en que se relacionan con un diferente locus de control. Por lo general, las expectativas de autoeficacia están más relacionadas con el locus de control interno, mientras que las de resultados se relacionan más con el locus de control externo. Esto indica que, ambas formas de expectativas no tienen que ser necesariamente coincidentes.

Según Roces, González-Torres, y Tourón (1997), los estudiantes se suelen considerar más capaces de aprender que de rendir, o sea, consideran que si invierten el tiempo y el esfuerzo necesario serán capaces de aprender el contenido, pero no por ello esperan un buen rendimiento académico. Lo anterior tiene que ver con el control que ejerce el docente y el contexto educativo, debido a que los docentes se forman sus propias expectativas respecto a los estudiantes (Navas, Sampascual, y Castejón, 1992; Montes y Franco, 2012). Lo anterior es más una crítica a los modelos y técnicas de enseñanza docente, que hacia la capacidad de aprendizaje de los estudiantes.

2.5.9 Autoconocimiento de Límites

El juicio que se hace sobre autoeficacia está implicado: la elección de meta que haga, el esfuerzo o cantidad de energía y empeño que se va a poner para alcanzarla, y la perseverancia ante las dificultades que surjan y la reacción ante ellas. Las causas del juicio de autoeficacia son: la propia ejecución, el modelado que de la conducta se hace, la persuasión que puede o no venir de otros y la inferencia que se hace sobre la propia capacidad.

2.5.10 Pensamiento Productivo

Niveles altos de autoeficacia se han relacionado anteriormente con el nivel de permanencia en una actividad para el cumplimiento de los objetivos propuestos. Las personas con alto grado de autoeficacia suelen perseverar más, a pesar de las dificultades. Además, es natural que en el transcurso de dicha actividad surgen diversos problemas que dificulten el cumplimiento con éxito de los objetivos propuestos. La Teoría de la Autoeficacia plantea que, las personas con altos niveles de eficacia serán capaces de resolver dichos problemas.

Aguirre, Muñoz, Rueda y Blanco (2012) correlacionaron positivamente al autoeficacia con la solución de problemas y la comunicación; a medida que aumenta la autoeficacia percibida en alguno de los factores, también lo hace la capacidad de resolver problemas eficientemente. Sin embargo, ser eficiente para resolver problemas, no significa ser eficaz. El mundo laboral, académico y profesional contemporáneo, exige ser capaz de resolver los problemas en el menor tiempo y con los mínimos recursos posible.

Las personas con altos niveles de autoeficacia, tienen un alto nivel de desarrollo en la capacidad de resolución de problemas. Según Hurson (2014), la resolución eficiente de problemas requiere el desarrollo del *pensamiento productivo*, el cual requiere: “separar y equilibrar dos modelos de pensamiento diferentes, el pensamiento creativo y el pensamiento crítico. El pensamiento creativo es generador. (...) El pensamiento crítico es evaluador” (p. 153).

El pensamiento productivo, enriquece los niveles de autoeficacia, al convertirse en una herramienta para la resolución eficaz y eficiente de los problemas que puedan ir surgiendo en el curso de acción, para alcanzar los objetivos propuestos.

2.6 Rendimiento Académico

El concepto de *rendimiento académico* es amplio desde la consideración semántica y sustancial, que dicho sea de paso, en muchas ocasiones se asemeja con la evaluación puramente de saberes conceptuales, sin embargo, el término ha evolucionado en su sustanciación, es decir en el sentido más amplio de su concepción, por lo que no se puede

limitar al mero hecho evaluativo en sí, sin embargo, ante las diversas concepciones se exponen algunas definiciones, las cuales han servido de guía durante los últimos años.

Para Martínez-Otero (2007), desde un enfoque humanista, el rendimiento académico es “el producto que da al alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares” (p. 34). La postura es meramente evaluativa de los resultados académicos. Por otra parte, el rendimiento académico ha sido considerado como “un constructo susceptible a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje” (Edel Navarro, 2003, p.12), evidencia que el rendimiento como tal implica una serie de formaciones, las cuales se comprueban en un proceso evaluativo, así mismo se puede colegir que es un conjunto de elementos que interactúan condicionando esa relación.

2.7 Antecedentes del Enfoque por Competencias

Los procesos de enseñar a aprendizajes se convierten en fuente principal de la currícula impartida en los niveles de educación, por ende, debe colocarse énfasis en el resultado de este, teniendo en consideración que el rendimiento académico se convierte en nodal para evaluar los resultados del mismo, el término competencia posee sus orígenes a “principios de la década de los setenta y en el ámbito de las empresas surge el término *competencia* para designar aquello que caracteriza a una persona capaz de realizar una tarea concreta de forma eficiente” (Zabala, 2007. p.19), como se denota, este término surge en la empresa, pero poco después es aplicado al ámbito escolar, escoltado como una respuesta al modelo tradicional.

2.8 Enfoque por competencia

El enfoque por competencias ha sido señalado por algunos teóricos como elitista, que solo pretende establecer al estudiante para un proceso de formación de índole laboral, sin embargo el mismo pretende demostrar que el estudiante puede mediante sus saberes, su forma de proceder cambiar su actitud hacia los desafíos que la vida presenta, “al decantarnos por esta opción, es importante mostrar que, lejos de dar la espalda a los saberes, el enfoque por competencias les da una fuerza nueva, vinculándolos a las prácticas

sociales, a las situaciones complejas, a los problemas, a los proyectos”. (Perrenoud, 2008, p. 46), en tal sentido, entonces el enfoque por competencia proporciona una respuesta significativa al proceso enseñanza aprendizaje.

Si bien es cierto, existe diversas definiciones o concepciones sobre las competencias, es necesario establecer con claridad en qué consiste la misma de acuerdo Zabala (2007), citando a McClelland, (1973)...definió competencia como “una forma de evaluar aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo” (p.30). Este autor es conocido como el principal responsable del término competencia, sin embargo, su centro se detecta a nivel del rendimiento laboral, ya que, dicho concepto se estableció en la administración de empresas, en relación a la eficiencia, eficacia y productividad.

En el año 2004, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) también expone una definición, para esta entidad la competencia, como aquella capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada, es decir retoma los planteamientos anteriores y se mantiene en la línea del ámbito laboral, ambas definiciones proponen en su estructura la capacidad de aplicar conocimiento, destrezas y actitudes para el desempeño de una labor, ligando entonces que las competencias refieren a funciones específicas desarrolladas con éxito.

Al revisar el término competencia en el ámbito educativo, es evidente que recoge los elementos esenciales del mundo laboral, sin embargo, en este, ya se profundiza en elementos como el manejo y funcionamiento del saber, y cómo reacciona la persona ante la puesta en práctica de los conocimientos teóricos. En esta misma línea de ideas al analizar el modelo educativo por competencias, en este convergen diversas habilidades de la persona en sí, las cuales favorecen los procesos cognoscitivos partiendo de las experiencias sensoriales y motoras del individuo, de la misma forma los campos en los que el individuo se desarrolla tanto social como individual, por tanto el educando no solo debe conocer sus saberes, sino además aplicarlos teniendo bajo su control los diversos entornos sociales y su interacción.

2.8.1 Competencias Conceptuales

Los conocimientos declarativos en el aprendizaje significativo, se convierte en la piedra angular en el proceso de enseñanza tradicional, este modelo por competencias, si bien es cierto da crédito a este conocimiento, no se centra necesariamente en ello, pues este solo es parte del proceso de desarrollo del conocimiento y aprendizaje. En esta línea de ideas, para las competencias conceptuales, es importante que el alumno conozca las definiciones importantes en relación a los contenidos, de acuerdo a Coll (1992):

Dentro de los conceptos científicos que deben aprender los alumnos puede establecerse una distinción entre los principios y los conceptos estructurantes y los conceptos específicos. Los principios serian conceptos muy generales, de un nivel de abstracción, que suelen subyacer a la organización conceptual de un área, aunque no siempre se hagan lo suficientemente explícitos (p.27).

Esta diferenciación permite establecer con claridad que las competencias conceptuales se convierten en un eje fundamental para el manejo del conocimiento y las categorías epistemológicas, por ende el alumno no solo debe conocer, sino armónicamente manejar las definiciones de las categorías del conocimiento, por tal razón es importante que se posea claridad del conocimiento ante eventuales contextos que así lo demanden.

2.8.2 Competencias Procedimentales

El procedimiento no solo requiere del manejo conceptual, sino además de la habilidad ejecutora del conocimiento, es decir que el aplicar el concepto también se convierte en fundamental en la evaluación como proceso de rendimiento académico. La importancia de las competencias procedimentales Según Lucio (1989), es que “la acción es la que pennite¹ solucionar un problema y la reflexión sobre la acción, en cierta manera la abstracción a partir de la acción, es el conocimiento que produce saber y saber hacer” (p. 52). O sea que, el saber y la acción se construyen mutuamente. Lo cual indica que, las competencias procedimentales no se ven aislada del manejo conceptual, por el contrario se

¹ De acuerdo al sentido de la oración, es posible que el autor quisiera decir [permite], sin embargo, se ha mantenido el texto original.

complementan, en esta tónica es claro entonces que el saber hacer se convierte en un eje fundamental.

Ahora bien, para el desarrollo de la competencia procedimental es importante tener claro que no existe aprendizaje sino hay práctica, por ende, los procedimientos se deben aplicar con facilidad, pero cuando la persona o el alumno en primer momento los interioriza, y posteriormente lo quieren evidenciar en la práctica, por tal razón este doble ejercicio de conocer y aplicar es clave.

2.8.3 Competencias Actitudinales

Como se ha señalado con anterioridad, las competencias actitudinales no se pueden ver separadas del entorno del alumno, y la actitud como parte de las propiedades de la persona humana, las cuales configuran a la persona no solo por su contenido, sino además de su forma de como la ajustan, cuando se habla de competencia actitudinal no se puede obviar que la actitud se compone por cognición, conductas, y vínculos interpersonales, por tanto el alumno debe de evidenciar una armonía, entre lo que piensa y actúa, pues estos elementos están concatenados para un mejor funcionamiento y de esa manera el alumno evita la puesta en práctica de disonancias cognitivas.

La competencia actitudinal posee funciones en el ámbito académico, por ejemplo, permiten emitir juicios de valor, ya que al poseer el conocimiento, este se relaciona con los esquemas mentales, de la misma manera que, con la actitud se puede comunicar algo a los demás. Esto debido a que, toda comunicación implica actitudes y emociones, el poseerlas permite reconocer las actitudes y emociones de los demás. Esto es la congruencia del pensar, sentir y actuar.

CAPÍTULO III: SISTEMA DE HIPÓTESIS

3.1 Hipótesis General

La autoeficacia tiene relación con el rendimiento académico de los estudiantes de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador.

3.2 Hipótesis Específicas

- H. 1.: La autoeficacia tiene relación con el desarrollo de competencias conceptuales de los estudiantes de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador.
- H. 2.: La autoeficacia tiene relación con el desarrollo de competencias procedimentales de los estudiantes de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador.
- H. 3.: La autoeficacia tiene relación con el desarrollo de competencias actitudinales de los estudiantes de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador.

3.3 Hipótesis Nulas

H₀ 1.: La autoeficacia no tiene relación con el desarrollo de competencias conceptuales de los estudiantes de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador.

H₀ 2.: La autoeficacia no tiene relación con el desarrollo de competencias procedimentales de los estudiantes de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador.

H₀ 3.: La autoeficacia no tiene relación con el desarrollo de competencias actitudinales de los estudiantes de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador.

3.4 Operacionalización de Hipótesis

Hipótesis Específicas	Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores
	Autoeficacia	<p>Una expectativa de resultado se define como la estimación de una persona de que un comportamiento dado conducirá a ciertos resultados. Una expectativa de eficacia es la convicción de que uno puede ejecutar con éxito el comportamiento requerido para producir los resultados (Bandura, 1977).</p>	<p>La autoeficacia hace referencia a las expectativas que la persona tiene respecto a sus propias actividades, es además, un predictor del resultado obtenido en dicha actividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> —Capacidad de resolución de problemas. —Desarrollo de la voluntad. —Persistencia o perseverancia. —Flexibilidad. —Adaptabilidad. —Autocontrol de las emociones. —Expectativas de autoconfianza. —Autoconocimiento de límites. —Pensamiento productivo.

<p>La autoeficacia tiene relación con el desarrollo de competencias conceptuales</p>	<p>Competencias conceptuales</p>	<p>Son un tipo de competencias que se relacionan con la visión para detectar nuevas oportunidades, la <i>creatividad</i> para encontrar y estructurar nuevas ideas, las capacidades de <i>análisis</i> para detectar en cada situación <i>hechos esenciales</i> y decisivos, la capacidad de <i>síntesis</i>, todos ellos coordinados para obtener un desenvolvimiento óptimo.</p>	<p>Son todos aquellos procesos relacionados con el pensamiento: <i>comprensión, análisis, abstracción y síntesis.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> — Comprensión — Análisis — Abstracción — Síntesis
<p>La autoeficacia tiene relación con el desarrollo de competencias procedimentales</p>	<p>Competencias procedimentales</p>	<p>Las competencias procedimentales son aquellas que se forman por las acciones que van a mejorar el objetivo de un fin ya propuesto, es aquella donde el estudiante será el actor principal en la realización de los procedimientos que demandan los contenidos, o sea que se va a desarrollar la capacidad de saber hacer.</p>	<p>Las competencias procedimentales implican los procesos de: <i>planificación, ejecución, evaluación de resultado y realimentación.</i> Aplicados a diferentes procedimientos y contextos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Planificación — Ejecución — Evaluación de resultados — Realimentación
<p>La autoeficacia</p>	<p>Competencias</p>	<p>Las competencias actitudinales se</p>	<p>Las competencias</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Bioética

tiene relación con el desarrollo de competencias actitudinales	Actitudinales	relacionan directamente con el “saber-ser” o “saber-actuar” frente a una situación determinada. Por esta razón son competencias extremadamente útiles para nuestro desempeño profesional y sin las cuales muchos de nuestros conocimientos no podrían ser aprovechados.	actitudinales expresan directamente en el constructo: saber conducirse adecuadamente, esto es, para nosotros, de forma <i>bioética, responsable, democracia participativa</i> a nivel personal y profesional.	— Responsabilidad — Democracia participativa
---	---------------	---	---	---

CAPÍTULO IV: MATERIALES Y MÉTODOS

4.1 Tipo de Estudio

Este estudio se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, por lo tanto, se hizo énfasis en los parámetros numéricos y estadísticos. Dicha pretensión se fundamenta en el intento de proporcionar solidez y confiabilidad a la investigación. Según Corbetta (2007), el núcleo central de la Investigación Cuantitativa es la transformación de las hipótesis teóricas en proposiciones comprobables por medios empíricos. Esto para contrastar la teoría con la realidad, luego retroalimentar la teoría y enriquecer la ciencia.

Siendo esta investigación de carácter correlacional se pretendió probar o descalificar la relación entre dos variables, en este sentido la comprobación empírica mediante instrumentos estandarizados y no estandarizados, dio respuesta a las hipótesis previamente planteadas. Los estudios correlacionales, según Hernández, Fernández y Baptista (2014) “tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular” (p. 93).

En este estudio no se manipularon variables, solo se corroboró la existencia o no-existencia de la relación entre variables, razón por la cual es no-experimental. La autoeficacia y el rendimiento académico se investigaron en un periodo específico, por lo cual se considera que la investigación con un enfoque transeccional. Finalmente, al ser la población equivalente a la muestra, toda medida de generalización de resultados carece de confiabilidad.

4.2 Población y Muestra

El nivel de autoeficacia y el rendimiento académico se evaluó en la población de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador. Según Kerlinger & Lee (2002), el muestreo implica “tomar una porción de un universo o población como representativa de esa población o universo” (p. 148). La razón más usual para extraer esta porción más pequeña de la población suele ser económica, sin embargo, para estudios como el presente, en el cual la población o universo es pequeño no es indispensable muestrear. Además, existe una

relación inversamente proporcional entre el tamaño de la muestra y el de la población, o sea que, entre más grande es la muestra en relación a la población, menor será el error resultante (Kerlinger & Lee (2002).

4.2.1 Población

La población de la investigación la constituyó 42 estudiantes de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador.

Primer año	Segundo año	Tercer año	TOTAL
16	15	11	42

4.2.2 Muestra

La muestra de la investigación la constituyó 42 estudiantes de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador.

Primer año	Segundo año	Tercer año	TOTAL
16	15	11	42

4.3 Técnica e Instrumentos

4.3.1 Técnica

La encuesta será la técnica de recolección de datos, la según Corbetta (2007), debe cumplir cuatro condiciones para que sea una encuesta como tal: a) debe estar elaborada por medio de preguntas, b) debe dirigirse a los sujetos de la investigación, c) es preferible que solo se aplique a una muestra de los sujetos de la investigación, d) es un procedimiento estandarizado, y e) debe tener por fin evaluar la relación entre dos o más variables.

4.3.2 Instrumentos

Para la recolección de la información se utilizaron dos instrumentos de escala Likert. Para evaluar ambas variables se elaboraron los instrumentos, sin embargo, para la autoeficacia se

partió de la adaptación de Sanjuán, Pérez & Bermúdez (2000) de la Escala de Autoeficacia General de Bäßler & Schwarzer (1996), ya que en numerosas investigaciones dicha escala ha mantenido la consistencia interna que requiere un instrumento para considerarse confiable.

La Escala de Autoeficacia General, es un instrumento de 10 ítems en escala Likert que, a manera de auto reporte, proporciona información sobre la medida en que las personas se perciben capaces de realizar con éxito sus actividades. Mientras que, para evaluar el rendimiento académico se elaboró una escala Likert de 30 ítems; la cual evaluó el rendimiento académico a nivel de las competencias percibidas para las áreas cognitiva, procedimental y actitudinal.

4.4 Validación de Instrumentos

Los instrumentos fueron validados utilizando el modelo de juicio de expertos, el cual según Robles & Rojas (2015) citando a Cabrero y Llorento (2013) define la validación por juicio de expertos como el acto de “solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto” (14). Por tanto, se contó con el juicio de dos especialistas uno en el ámbito de la Psicología y un especialista en el Área Educativa de Evaluación.

Según este modelo, los instrumentos deben cumplir con dos criterios, los cuales son: validez definida como el nivel, con el que un instrumento brinda una medida de lo que intenta medir y fiabilidad, que es el nivel con que un instrumento mide con fidelidad y lo ejecuta mediante la duración temporal, el consenso de los expertos y la consistencia (Robles & Rojas, 2015).

Luego de la aplicación de instrumentos y el vaciado de datos; para relacionar variables se aplicó el Coeficiente de correlación de Spearman, para evaluar la relación de variables, a través de la comprobación de hipótesis. Tomando como referencia el planteamiento de Kerlinger & Lee (2002), “la esencia de la prueba de hipótesis consiste en probar la relación expresada por la hipótesis. No se prueban las variables como tales, sino la relación entre ellas” (p. 16). Sin embargo, para poder probar la relación de hipótesis, es esencial evaluar ambas variables que la integran.

El correlacionar hipótesis es el fin último de la investigación; caso contrario el presente estudio no presentaría dos variables como tema de investigación. Esto con el fin de evaluar la Teoría de la Autoeficacia de Albert Bandura aplicada a contextos educativos universitarios; pues, por la naturaleza misma de la investigación científica, este debe permitir la repetición de investigaciones, con la pretensión de repetir o rechazar los resultados obtenidos por otros.

4.5 Estadístico de Prueba de Hipótesis

El estadístico utilizado para la prueba de hipótesis fue el Coeficiente de correlación de Spearman, aplicando el programa SPSS en su versión libre para Linux. El nivel de significancia elegido fue del 0,05, esto para darle un 95% de confiabilidad a los resultados obtenidos, que es el mínimo aceptado para una investigación en Ciencias Sociales (Corbetta, 2007). Por la conveniencia de acuerdo a sistema de hipótesis planteadas en el capítulo anterior, el valor crítico observado se estableció a dos colas, pues se pretendía solamente probar la existencia o no-existencia de relación entre variables. Lo cual simplifico significativamente el proceso.

CAPÍTULO V: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

5.1 Vaciado de datos

El vaciado de datos simple consiste en la transcripción numérica de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos a los estudiantes de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador. En este capítulo solo se tomaron en cuenta los instrumentos válidos.

5.1.1 Primer Año

El vaciado de datos simple consiste en la transcripción numérica de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos a los maestrandos de primer año de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador. En este capítulo solo se tomaron en cuenta los instrumentos válidos.

INSTRUMENTO 1					
	Vaciado de datos	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
	Competencias Conceptuales				
1	Reconoce los conceptos principales de cada una de las materias o módulo.		1	13	2
2	Expresa con facilidad en la escritura.		1	12	3
3	Comprende las clases sin dificultad.		2	13	1
4	Diferencia los términos primarios y secundarios de cada materia o módulo.		3	10	3
5	Define con claridad cada término diferenciado.		4	10	2
6	Le es fácil identificar los conceptos pedagógicos.		4	8	4
7	Le es fácil identificar los conceptos didácticos.		4	11	1

8	Maneja los conceptos claves de evaluación.	1	4	10	1
9	Relaciona los conceptos de pedagogía y didáctica.		1	10	5
10	Descompone la información para su análisis.	1	5	6	4
Sumatoria = 160		2	29	103	26
Porcentaje		1.25%	18.12%	64.37%	16.25%

*

Competencias Procedimentales					
1	Aplica los conceptos de cada uno de las materias o módulos.	1	2	12	1
2	Escribe con facilidad según la exigencia.	1	4	10	1
3	Aplica las clases en su práctica.	1	4	9	2
4	Al diferenciar los términos plantea la ejecución de los mismos.	0	2	14	0*
5	Se le es fácil planificar la clase.	1	4	8	3
6	Aplicar los conceptos de la pedagogía.	2	3	6	5
7	Aplica los conceptos didácticas.	2	4	5	5
8	Pone en práctica diversos modelos de evaluación.	2	4	6	4
9	Aplica la Teoría Psicológica en su abordaje en clase.	2	5	7	2
10	Utiliza diversas estrategias en la docencia.	2	3	5	6
Sumatoria = 160		14	35	82	29
Porcentaje (99.99%)		8.75%	21.87%	51.25%	18.12%
Competencias Actitudinales					
1	Respetar las opiniones de los demás compañeros y alumnos.	1		3	11
2	Emite juicios de valor libre de prejuicio.	1	2	7	6

3	Cuando no comprendo la temática pregunto.	1	2	10	4
4	Es riguroso al realizar sus tareas.	1	3	9	3
5	Expresa su punto de vista.	1	3	7	5
6	Está motivado por aprender.	1		5	10
7	Se muestra colaborador con sus compañeros y alumnos.	1	2	4	9
8	Evalúa según la exigencia académica.	1		7	8
9	Es empático ante sus compañeros y estudiante.	1		8	9
10	Es responsable en el ejercicio de la docencia.	1	1	6	8
Sumatoria = 160		10	13	66	71
Porcentaje (99.99%)		6.25%	8.12%	41.25%	44.37%

INSTRUMENTO 2

Vaciado de datos					
1	Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga.		1	14	1
2	Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.			5	11
3	Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.			9	7
4	Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.			11	5
5	Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.			12	4
6	Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para			12	4

	manejar situaciones difíciles.				
7	Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.			9	7
8	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.			6	10
9	Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.			11	5
10	Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.		1	11	4
Sumatoria = 160		0	2	100	58
Porcentaje (100%)		0%	1.25%	62.5%	36.25%

5.1.2 Segundo Año

El vaciado de datos simple consiste en la transcripción numérica de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos a los maestrandos de segundo año de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador. En este capítulo solo se tomaron en cuenta los instrumentos válidos.

INSTRUMENTO 1					
	Vaciado de datos	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
Competencias Conceptuales					
1	Reconoce los conceptos principales de cada una de las materias o módulo.			8	2
2	Expresa con facilidad en la escritura.		1	3	6
3	Comprende las clases sin dificultad.	1		8	1

4	Diferencia los términos primarios y secundarios de cada materia o modulo.		1	5	4
5	Define con claridad cada término diferenciado.		1	6	3
6	Le es fácil identificar los conceptos pedagógicos.			8	2
7	Le es fácil identificar los conceptos didácticos.			7	3
8	Maneja los conceptos claves de evaluación.		2	5	3
9	Relaciona los conceptos de pedagogía y didáctica.			6	4
10	Descompone la información para su análisis.			6	4
Sumatoria = (100)		1	5	62	32
Porcentaje (100%)		1%	5%	62%	32%
Competencias Procedimentales					
1	Aplica los conceptos de cada uno de las materias o módulos.	2	1	7	0
2	Escribe con facilidad según la exigencia.	2	1	4	3
3	Aplica las clases en su práctica.	2		7	1
4	Al diferenciar los términos plantea la ejecución de los mismos.	2		6	2
5	Se le es fácil planificar la clase.	2		5	4
6	Aplicar los conceptos de la pedagogía.	2		5	4
7	Aplica los conceptos didácticos a sus actividades académicas	2		6	2
8	Pone en práctica diversos modelos de evaluación.	2		8	0

9	Aplica la Teoría Psicológica en su abordaje en clase.	2	1	6	1
10	Utiliza diversas estrategias en la docencia.	2		5	3
Sumatoria = 100		20	2	59	19
Porcentaje (100%)		20%	2%	59%	19%
Competencias Actitudinales					
1	Respeto las opiniones de los demás compañeros y alumnos.	2			8
2	Emite juicios de valor libre de prejuicio.	2		5	3
3	Cuando no comprendo la temática pregunto.	2		4	4
4	Es riguroso al realizar sus tareas.	2		8	0
5	Expresa su punto de vista.	2		3	5
6	Está motivado por aprender.	2		2	6
7	Se muestra colaborador con sus compañeros y alumnos.	2		3	5
8	Evalúa según la exigencia académica.	2		2	6
9	Es empático ante sus compañeros y estudiante.	2		1	7
10	Es responsable en el ejercicio de la docencia.	2		1	7
Sumatoria = 100		20	0	29	51
Porcentaje (100%)		20%	0%	29%	51%
INSTRUMENTO 2					
Vaciado de datos		Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1	Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga.		1	8	1

2	Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.			4	6
3	Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.			4	6
4	Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.			8	2
5	Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.			7	3
6	Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.			9	1
7	Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.			8	2
8	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.			5	5
9	Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.			4	6
10	Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.		1	6	3
Sumatoria = 100		0	2	63	35
Porcentaje (100%)		0%	2%	63%	35%

**

5.1.3 Tercer Año

El vaciado de datos simple consiste en la transcripción numérica de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos a los maestrandos de tercer año de la

Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador. En este capítulo solo se tomaron en cuenta los instrumentos válidos.

INSTRUMENTO 1					
	Vaciado de datos	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
	Competencias Conceptuales				
1	Reconoce los conceptos principales de cada una de las materias o módulo.		1	10	
2	Expresa con facilidad en la escritura.		1	9	1
3	Comprende las clases sin dificultad.			11	
4	Diferencia los términos primarios y secundarios de cada materia o modulo.		1	10	
5	Define con claridad cada término diferenciado.		3	8	
6	Le es fácil identificar los conceptos pedagógicos.		2	8	1
7	Le es fácil identificar los conceptos didácticos.		1	8	2
8	Maneja los conceptos claves de evaluación.			9	2
9	Relaciona los conceptos de pedagogía y didáctica.		1	8	2
10	Descompone la información para su análisis.		6	4	1
	Sumatoria = 110	0	16	85	9
	Porcentaje (99.99%)	0%	14.54%	77.27%	8.18%
	Competencias Procedimentales				
1	Aplica los conceptos de cada uno de las materias o módulos.		2	9	
2	Escribe con facilidad según la		2	8	1

	exigencia.				
3	Aplica las clases en su práctica.		1	8	2
4	Al diferenciar los términos plantea la ejecución de los mismos.		3	8	
5	Se le es fácil planificar la clase.		3	3	5
6	Aplicar los conceptos de la pedagogía.		2	7	2
7	Aplica los conceptos didácticas.			8	3
8	Pone en práctica diversos modelos de evaluación.		5	3	3
9	Aplica la Teoría Psicológica en su abordaje en clase.		6	5	0
10	Utiliza diversas estrategias en la docencia.		1	6	4
	Sumatoria = 110	0	25	65	20
	Porcentaje (99.99%)	0%	22.72%	59.09%	18.18%
	Competencias Actitudinales				
1	Respeto las opiniones de los demás compañeros y alumnos.			5	6
2	Emite juicios de valor libre de prejuicio.			7	4
3	Cuando no comprendo la temática pregunto.		2	6	3
4	Es riguroso al realizar sus tareas.		1	7	3
5	Expresa su punto de vista.			9	2
6	Está motivado por aprender.			6	5
7	Se muestra colaborador con sus compañeros y alumnos.		1	6	4
8	Evalúa según la exigencia académica.		1	7	3
9	Es empático ante sus compañeros y estudiante.			6	5
10	Es responsable en el ejercicio de la		1	4	6

	docencia.				
	Sumatoria = 110	0	6	63	41
	Porcentaje (99.99%)	0%	5.45%	57.27%	37.27%
INSTRUMENTO 2					
	Vaciado de datos	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1	Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga.	1	1	6	3
2	Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.	1		7	3
3	Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.	1	1	6	3
4	Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	1	1	5	3
5	Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.	1	1	6	3
6	Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	1	4	4	2
7	Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.	1	2	7	1
8	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.	1		5	5
9	Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.	1		7	3
10	Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias	1	1	4	5

	alternativas de cómo resolverlo.				
	Sumatoria = 110	10	12	57	31
	Porcentaje (99.98%)	9.09%	10.90%	51.81%	28.18%

5.2 Análisis de resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos en los instrumentos aplicados. Siendo este paso la primera etapa del análisis de resultados, ya que se debe conocer primero cual es el estado de la autoeficacia y del rendimiento académico de los estudiantes de la Maestría en Docencia Superior.

Año	INSTRUMENTOS				
	Rendimiento académico				Autoeficacia
	C. Conceptuales	C. Procedimentales	C. Actitudinales		
Primer año	Nunca	1.25%	8.75%	6.25%	0%
	Casi nunca	18.12%	21.87%	8.12%	1.25%
	Casi siempre	64.37%	51.25%	41.25%	62.5%
	Siempre	16.25%	18.12%	44.37%	36.25%
	TOTAL	99.99%	99.99%	99.99%	100%
Año	INSTRUMENTOS				
	Rendimiento académico				Autoeficacia
	C. Conceptuales	C. Procedimentales	C. Actitudinales		
Segundo año	Nunca	1%	20%	20%	0%
	Casi nunca	5%	2%	0%	2%
	Casi	62%	59%	29%	63%

	siempre				
	Siempre	32%	19%	51%	35%
	TOTAL	100%	100%	100%	100%
Año		INSTRUMENTOS			
		Rendimiento académico			Autoeficacia
		C. Conceptuales	C. Procedimentales	C. Actitudinales	
Tercer año	Nunca	0%	0%	0%	9.09%
	Casi nunca	14.54%	22.72%	5.45%	10.90%
	Casi siempre	77.27%	59.09%	57.27%	51.81%
	Siempre	8.18%	18.18%	37.27%	28.18%
	TOTAL	99.99%	99.99%	99.99%	99.98%

5.3 Prueba de Normalidad

De acuerdo con Romero (2016), cuando el tamaño de la muestra es inferior o igual a 50, procede realizar la Prueba de Shapiro-Wilk, para determinar si está se ajusta a una distribución normal.

5.4 Prueba de Shapiro-Wilk

Pruebas de normalidad						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
AUTOEFICACIA	.187	41	.001	.856	41	.000
RENDIMIENTO	.170	41	.004	.901	41	.002

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Con los resultados obtenidos procede realizar la prueba estadística:

Prueba Estadística	
“Shapiro-Wilk”	
1. Hipótesis	H ₀ : Las variables Autoeficacia y Rendimiento Académico y provienen de una población normal. H ₁ : Las variables Autoeficacia y Rendimiento Académico y no provienen de una población normal.
2. Significancia	$\alpha = 5\% = 0.05$
3. Valor calculado	0.901 y 0.856 respectivamente para cada variable
4. P-valor	p=0.02 y 0.00 respectivamente para cada variable
5. Decisión	Si $p > \alpha$ se acepta H ₀ ., caso contrario se acepta H ₁ Para el caso al que se aplica el modelo de prueba observamos que $p < \alpha$. Implicando, entonces, que se debe de rechazar H ₀ y aceptar H ₁ .
6. Conclusión	Por lo tanto, las variables Rendimiento Académico y Autoeficacia no provienen de una población normal.

Con los resultados de la prueba estadística, se infiere que para la comparación de los **datos en análisis no proceden estadísticas paramétricas, sino que se deben aplicar análisis de orden no paramétricas.**

Pruebas de Normalidad

Variables	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Autoeficacia	.187	41	.001	.856	41	.000
Rendimiento	.170	41	.004	.901	41	.002
Competencias actitudinales	.212	41	.000	.799	41	.000

Competencias procedimentales	.198	41	.000	.899	41	.002
Competencias conceptuales	.241	41	.000	.905	41	.002

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Como se denota en el cuadro anterior, todas las variables no provienen de una distribución o población normal.

5.5 Prueba de Hipótesis General

Rendimiento Académico * Autoeficacia [total %, esperado]. La autoeficacia tiene relación con el rendimiento académico de los estudiantes de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador.

5.5.1 Correlaciones no paramétricas de Spearman

Correlaciones

		Autoeficacia	Rendimiento
Rho de Spearman	Autoeficacia	Coefficiente de correlación	.980**
		Sig. (bilateral)	.000
		N	41
	Rendimiento	Coefficiente de correlación	.980**
		Sig. (bilateral)	.000
		N	41

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

Tabla1. Grado de relación según coeficiente de correlación

RANGO	RELACIÓN
-0.91 a -1.00	Correlación negativa perfecta
-0.76 a -0.90	Correlación negativa muy fuerte
-0.51 a -0.75	Correlación negativa considerable
-0.11 a -0.50	Correlación negativa media
-0.01 a -0.10	Correlación negativa débil
0.00	No existe correlación
+0.01 a +0.10	Correlación positiva débil
+0.11 a +0.50	Correlación positiva media
+0.51 a +0.75	Correlación positiva considerable
+0.76 a +0.90	Correlación positiva muy fuerte
+0.91 a +1.00	Correlación positiva perfecta

Fuente: Elaboración propia, basada en Hernández Sampieri & Fernández Collado, 1998.

5.5.2 Interpretación

Como el coeficiente Rho de Spearman es 0.980 y de acuerdo con el baremo de estimación de la correlación de Spearman, existe una correlación positiva perfecta. Además, el nivel de significancia es menor que 0.05, lo cual indica que existe relación entre las variables. Por lo que se puede inferir que la autoeficacia tiene relación con el Rendimiento Académico de los estudiantes de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador.

En cuanto a la autoeficacia, los resultados mostraron que presentan un nivel alto. Para el primer año, los resultados suman el 98.75% de aprobación (65.5% corresponden a casi siempre, mientras que el 36.25% a siempre). Mientras que, para el segundo año, los resultados positivos representan el 98% de aprobación (63% corresponden a casi siempre, mientras que el 35% a siempre). Finalmente, para el tercer año, los resultados positivos representan el 79.99% (51.81% corresponden a casi siempre, mientras que el 28.18% a siempre).

5.6 Hipótesis Específicas 1. Autoeficacia y C. Conceptual

Competencias conceptuales * Autoeficacia [total %, esperado].

H. 1.: La autoeficacia tiene relación con el desarrollo de competencias conceptuales de los estudiantes de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador.

Correlaciones			
		Autoeficaci a	Competencia s conceptuales
Rho de Spearman	Autoeficacia	Coeficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	.930**
		N	.
		N	41
	Competencias conceptuales	Coeficiente de correlación	.930**
		Sig. (bilateral)	1.000
		N	.
		N	41

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

5.6.1 Interpretación

Como el coeficiente Rho de Spearman es 0.930 y de acuerdo con el baremo de estimación de la correlación de Spearman, existe una correlación positiva perfecta. Además, el nivel de significancia es menor que 0.05, lo cual indica que existe relación entre las variables. Por lo que se puede inferir que la autoeficacia tiene relación con las Competencias Conceptuales de los estudiantes de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador.

En cuanto al dominio conceptual del rendimiento académico los resultado obtenidos fueron: para el primer año, los resultados suman el 80.62% de aprobación (64.37% corresponden a casi siempre, mientras que el 16.25% a siempre). Mientras que, para el

segundo año, los resultados positivos representan el 94% de aprobación (62% corresponden a casi siempre, mientras que el 35% a siempre). Finalmente, para el tercer año, los resultados positivos representan el 85.45% (77.27% corresponden a casi siempre, mientras que el 8.18% a siempre). El año que presenta los menores niveles de dominio conceptual es el primer año, resulta lógico, ya que ellos inician el proceso formativo.

5.7 Hipótesis Específicas 2. Autoeficacia y C. Procedimental

Competencia procedimental * Autoeficacia [total %, esperado].

H. 2.: La autoeficacia tiene relación con el desarrollo de competencias procedimentales de los estudiantes de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador.

Correlaciones

		Autoeficacia	Competencias procedimentales
Rho de Spearman	Autoeficacia	1.000	.972**
	Sig. (bilateral)	.	.000
	N	41	41
	Competencias Procedimentales	.972**	1.000
	Sig. (bilateral)	.000	.
	N	41	41

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

5.7.1 Interpretación

Como el coeficiente Rho de Spearman es 0.972 y de acuerdo con el baremo de estimación de la correlación de Spearman, existe una correlación positiva perfecta. Además, el nivel de significancia es menor que 0.05, lo cual indica que existe relación entre las variables. Por lo que se puede inferir que la autoeficacia tiene relación con las Competencias

Procedimentales de los estudiantes de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador. En cuanto al dominio procedimental del rendimiento académico los resultados obtenidos fueron: para el primer año, los resultados suman el 69.37% de aprobación (51.25% corresponden a casi siempre, mientras que el 18.12% a siempre). Mientras que, para el segundo año, los resultados positivos representan el 78% de aprobación (59% corresponden a casi siempre, mientras que el 19% a siempre). Finalmente, para el tercer año, los resultados positivos representan el 77.27% (59.09% corresponden a casi siempre, mientras que el 18.18% a siempre). Se puede observar un claro descenso del dominio procedimental en relación al dominio conceptual.

5.8 Hipótesis Específicas 3. Autoeficacia y C. Actitudinales

Competencia actitudinal * Autoeficacia [total %, esperado].

H. 3.: La autoeficacia tiene relación con el desarrollo de competencias actitudinales de los estudiantes de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador.

Correlaciones

		Autoeficacia	Competencias Actitudinales
Rho de Spearman	Autoeficacia	Coefficiente de correlación	.973**
		Sig. (bilateral)	.000
	N	41	41
	Competencias actitudinales	Coefficiente de correlación	.973**
Sig. (bilateral)		.000	.
N		41	41

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

5.8.1 Interpretación

Como el coeficiente Rho de Spearman es 0.973 y de acuerdo con el baremo de estimación de la correlación de Spearman, existe una correlación positiva perfecta. Además, el nivel de significancia es menor que 0.05, lo cual indica que existe relación entre las variables. Por lo que se puede inferir que la autoeficacia tiene relación con las Competencias Actitudinales de los estudiantes de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador. Por último, en cuanto al dominio actitudinal del rendimiento académico los resultados obtenidos fueron: para el primer año, los resultados suman el 85.62% de aprobación (41.25% corresponden a casi siempre, mientras que el 44.37% a siempre). Mientras que, para el segundo año, los resultados positivos representan el 80% de aprobación (29% corresponden a casi siempre, mientras que el 51% a siempre). Finalmente, para el tercer año, los resultados positivos representan el 94.54% (57.27% corresponden a casi siempre, mientras que el 37.27% a siempre). Los resultados muestran una mejoría respecto al dominio procedimental, además, es interesante mencionar que en el dominio actitudinal las distribuciones entre las opciones de respuesta son más homogénea con respecto a los otros dominios. Se puede concluir entonces que los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, poseen las competencias generales y pertinentes para el ejercicio de la profesión.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 CONCLUSIONES

A continuación se presentan las conclusiones de la investigación realizada sobre la relación entre la autoeficacia y el rendimiento académico de los estudiantes de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador.

- i. La evidencia demuestra que existe una relación entre la autoeficacia con el rendimiento académico de los estudiantes de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador. De acuerdo a la prueba de Hipótesis General efectuada, se obtuvo 0.980 de Coeficiente de correlación de Spearman y de acuerdo con el baremo de estimación de la correlación de Spearman, existe una correlación positiva perfecta. Además, el nivel de significancia es menor que 0.05, entonces se aceptó la hipótesis de trabajo, es decir existe una relación entre la autoeficacia y el rendimiento académico de los estudiantes de la Maestría en Docencia Superior Universitaria.
- ii. En cuanto a las hipótesis específicas como ya se mencionó, en el capítulo anterior se dimensionaron para la respectiva tabulación, sin embargo esta misma sirvió para la comprobación o no de las hipótesis específicas. En relación a la autoeficacia con la competencia conceptual, mostró una relación estadísticamente significativa. De acuerdo a la prueba de hipótesis específica número uno: “La autoeficacia tiene relación con el desarrollo de competencias conceptuales de los estudiantes de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador”; con un coeficiente Rho de Spearman es 0.930 y de acuerdo con el baremo de estimación de la correlación de Spearman, existe una correlación positiva perfecta. Además, el nivel de significancia es menor que 0.05, lo cual indica que existe relación entre las variables.
- iii. Hay una relación estadísticamente significativa de la autoeficacia con la competencia procedimental, de acuerdo a la prueba de hipótesis específica número

dos: “La autoeficacia tiene relación con el desarrollo de competencias procedimentales de los estudiantes de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador. Ya que, el coeficiente Rho de Spearman es 0.972 y de acuerdo con el baremo de estimación de la correlación de Spearman, existe una correlación positiva perfecta. Además, el nivel de significancia es menor que 0.05, lo cual indica que existe relación entre las variables.

- iv. La autoeficacia mostró una relación estadísticamente significativa con la competencia actitudinal, de acuerdo a la prueba de hipótesis específica número tres: “La autoeficacia tiene relación con el desarrollo de competencias actitudinales de los estudiantes de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador”. Como el coeficiente Rho de Spearman es 0.973 y de acuerdo con el baremo de estimación de la correlación de Spearman, existe una correlación positiva perfecta. Además, el nivel de significancia es menor que 0.05, lo cual indica que existe relación entre las variables. Por lo que se puede inferir que la autoeficacia tiene relación con las Competencias Actitudinales de los estudiantes de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador.
- v. En cuanto a la autoeficacia, los resultados mostraron que presentan un nivel alto. Para el primer año, los resultados suman el 98.75% de aprobación (65.5% corresponden a casi siempre, mientras que el 36.25% a siempre). Mientras que, para el segundo año, los resultados positivos representan el 98% de aprobación (63% corresponden a casi siempre, mientras que el 35% a siempre). Finalmente, para el tercer año, los resultados positivos representan el 79.99% (51.81% corresponden a casi siempre, mientras que el 28.18% a siempre). Es interesante destacar que los estudiantes que presentan los niveles más bajos de autoeficacia son los de tercer año, quienes se encontraban en proceso de finalizar su formación. Niveles altos de autoeficacia implica que los estudiantes de la Maestría en Docencia muestran una percepción de sí mismos muy positiva. La forma como asumen el proceso, su manejo de emociones y una amplia gama de situaciones en las que la autoeficacia es

determinante, ahora bien este desarrollo de actitudes y habilidades favorecen a un nivel alto de rendimiento académico.

- vi. En cuanto al dominio conceptual del rendimiento académico los resultados obtenidos fueron: para el primer año, los resultados suman el 80.62% de aprobación (64.37% corresponden a casi siempre, mientras que el 16.25% a siempre). Mientras que, para el segundo año, los resultados positivos representan el 94% de aprobación (62% corresponden a casi siempre, mientras que el 35% a siempre). Finalmente, para el tercer año, los resultados positivos representan el 85.45% (77.27% corresponden a casi siempre, mientras que el 8.18% a siempre). El año que presenta los menores niveles de dominio conceptual es el primer año, resulta lógico, ya que ellos inician el proceso formativo.
- vii. En cuanto al dominio procedimental del rendimiento académico los resultados obtenidos fueron: para el primer año, los resultados suman el 69.37% de aprobación (51.25% corresponden a casi siempre, mientras que el 18.12% a siempre). Mientras que, para el segundo año, los resultados positivos representan el 78% de aprobación (59% corresponden a casi siempre, mientras que el 19% a siempre). Finalmente, para el tercer año, los resultados positivos representan el 77.27% (59.09% corresponden a casi siempre, mientras que el 18.18% a siempre). Se puede observar un claro descenso del dominio procedimental en relación al dominio conceptual.
- viii. Por último, en cuanto al dominio actitudinal del rendimiento académico los resultados obtenidos fueron: para el primer año, los resultados suman el 85.62% de aprobación (41.25% corresponden a casi siempre, mientras que el 44.37% a siempre). Mientras que, para el segundo año, los resultados positivos representan el 80% de aprobación (29% corresponden a casi siempre, mientras que el 51% a siempre). Finalmente, para el tercer año, los resultados positivos representan el 94.54% (57.27% corresponden a casi siempre, mientras que el 37.27% a siempre). Los resultados muestran una mejoría respecto al dominio procedimental, además, es interesante mencionar que en el dominio actitudinal las distribuciones entre las opciones de respuesta son más homogénea con respecto a los otros dominios. Se puede concluir entonces que los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de

la Docencia Superior, poseen las competencias generales y pertinentes para el ejercicio de la profesión.

- ix. Ahora bien, el estudio también presentó datos importantes en relación a cada competencia estudiada, dicho sea de paso las competencias conceptual y actitudinal muestran un estándar alto, por lo tanto las hipótesis fueron aceptadas, sin embargo en las competencias procedimental se logró evidenciar que los estudiantes presentan problemas al momento de ejecutar los conocimientos, es decir que en efecto conocen y poseen la actitud para ejecutar el conocimiento pero fallan al momento de pasar a la práctica. De las tres competencias, el procesamiento de datos presentó que los estudiantes tienen problemas con la aplicación de las temáticas desarrolladas en los módulos, como también al aplicar las Teorías Pedagógicas. Por último, se deja en evidencia que las formas de evaluación son las mismas tradicionales, así mismo desde lo evidenciado los estudiantes muestran carencia de aplicación de los conceptos psicopedagógico en el desarrollo de las clases.

6.2 RECOMENDACIONES

A continuación se presentan las recomendaciones de la investigación realizada sobre la relación entre la autoeficacia y el rendimiento académico de los estudiantes de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador.

- i. A los estudiantes que fueron sujetos de investigación se les recomienda que propongan a los Institutos de Educación Superior a los que tengan acceso, espacios profesionales que les permitan la práctica de la docencia y la posibilidad de mejorar las competencias profesionales. Ya que, las expectativas de autoeficacia se retroalimentan de acuerdo a la experiencia personal, lo cual les permitirá mejorar gradualmente su desempeño. Como observaron Sanjuán, Pérez & Bermúdez (2000), altas expectativas de autoeficacia permite desarrollar la capacidad para manejar adecuadamente una amplia gama de estresores de la vida cotidiana.
- ii. A futuros investigadores se recomiendan como líneas de investigación la relación entre las expectativas de autoeficacia y de resultados, tal como lo hacen Abaitua y Ruíz, 1990; & Garrido, Tabernero y Herrero, 1998. Dado que, en la presente investigación se trataron las expectativas de autoeficacia y resultados como una unidad; esto por razones propias de la teoría de Albert Bandura. También es posible investigar las creencias de autoeficacia como única variable dentro de los contextos educativos (Chacón; 2006). Mientras la otra opción de investigación es tomar las expectativas de resultados o expectativas académicas, como variable única (Valle y Nuñez, 1989).

Por último, la investigación de la relación de las expectativas de autoeficacia con los modelos por competencias, se podría especificar a partir de las expectativas de resultados de docentes (Navas, Sampascual, y Castejón, 1992), desde la participación y expectativas de los padres o apoderados en los resultados del aprendizaje (Sánchez, Reyes y Villarroel, 2016), o desde las expectativas de autoeficacia de los estudiantes sobre sí mismos. Estas opciones de investigación son orientadas con miras a enriquecer el conocimiento que se tiene acerca de como las expectativas de los diferentes actores de los procesos educativos (estudiantes,

docentes y responsables) inciden sobre los resultados que estos obtienen, teniendo por finalidad última, la modificación de estos factores para mejorar la calidad de los aprendizajes.

- iii. A los docentes de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, consideren en sus planificaciones didácticas generar espacios, talleres y prácticas guiadas que permitan evaluar para mejorar las habilidades y competencias docentes de los estudiantes de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente.
- iv. A la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, se les recomienda que ante los resultados de las competencias procedimentales se nombren docentes con las competencias requeridas en el ámbito de la Didáctica, para que los estudiantes aprendan a través del modelaje, proceso fundamental para el desarrollo de las expectativas de autoeficacia desde la Teoría del Aprendizaje Social. Dicho paradigma es el más adecuado para explicar los procesos de educación-aprendizaje desde la perspectiva de los cambios abruptos, el acceso y el exceso de información, las grandes autopistas informáticas, y el cambio social, político y cultural acelerado del mundo contemporáneo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abaitua, B., y Ruíz, N. A. (1990). Expectativas de auto-eficacia y de resultado en la resolución de tareas de anagramas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 43(1), 45-52.
- Aguirre, J., Muñoz, F., De-Rueda, B., y Blanco, J. (2012). Composición Factorial de una Escala de Autoeficacia en la Solución de Problemas y Comunicación en Universitarios de Ciencias Sociales. *Formación Universitaria*, 5(5), 27-38. DOI: 10.4067/S0718-50062012000500004
- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79-120. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Bandura, A. & Cervone, D. (1983). Self-Evaluative and Self-Efficacy mechanisms governing the motivational effects of goals systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(5), 1017-1028. This Research was supported by Public Health Research Grant M-5162-20 from the National Institutes of Mental Health.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Bandura, A. (1978). The self-system in the reciprocal determinism. *American Psychological Association*, 33(4), 344-358. This Research was supported by Public Health Research Grant M-5162 by James McKeen Cattell Award.
- Bandura, A. (1982). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. *J. Behov. Ther. & Exp.*, 13(3), 195-199. Preparation of this article by Research Grant M-5162 from the National Institutes of Health, United States Public Health Service.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Six theories of child development*, 6, 1-60. Greenwich, CT: JAI Press.

- Bandura, A. y Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Baro, I. M. (1990). *Acción e ideología: psicología social desde Centroamérica*. San Salvador, El Salvador: UCA Editores.
- Bäßler, J. & Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de autoeficacia general [Measuring generalized self-beliefs: A Spanish adaptation of the General Self-Efficacy scale]. *Ansiedad y Estrés*, 2(1), 1-8.
- Blanco, Á. (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *RELIEVE*, 16 (1), 1-28. Recuperado el día 8 de ago. de 19 de: http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_2.htm
- Blanco, H., Ornelas, M., Aguirre, J. & Guedea, J. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas: diferencias entre ser humano y mujeres. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17 (53), 557-571.
- Castilla del Pino, C. (1980). *Introducción a la psiquiatría* (Tomo I). Madrid: Alianza Editorial.
- Chacón, C. T. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*, 15, 44-54. Código NUTA-H-196-04-04B.
- Coll, J. I. (1992). *Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid, España: Editoriales Santillana.
- Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A. & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1 (2), 183-194.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Del Rosal I. & Bermejo M. (2017). Autoeficacia en estudiantes universitarios: diferencias entre el grado de maestro en educación primaria y los grados en ciencias.

International Journal of Developmental and Educational Psychology, Revista INFAD de Psicología, 1(1), 115-124.
DOI:<http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v1.904>

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. (3er Edición). Madrid: Editoriales Morata S. L.

Edel Navarro, Rubén (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2) ,0. [Fecha de Consulta 3 de Julio de 2020]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55110208>

Espada, J., González. M., Orgilés, M., Carballo. J. L. & Piqueras, J. (2012). Validación de la Escala de Autoeficacia General con adolescentes españoles. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (1), 355-370. ISSN: 1696-2095.

Extremera, P., Fernández B. y Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer Salovey-Caruso Emotional Intelligence test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.

Fernández B., P. y Extremera, P. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical overview of its 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.

García, S., & Martínez, C.(2003). Enseñar a enseñar contenidos procedimentales es difícil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1),79-99. [fecha de Consulta 18 de Mayo de 2020]. ISSN: 0213-8646. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27417106>

Garrido, E. (1993). Autoeficacia e intervención en problemas de familia. *Psicothema*, 5 (S), 337-347. ISSN 0214 - 9915 CODEN PSOTEG.

Garrido, E., Tabernero, M. C. y Herrero M. C. (1998). Expectativas de resultado, expectativas de capacidad percibida o autoeficacia: dos constructos percibidos como diferentes. *Studies in Psychology*, 19:61, 15-24. DOI: 10.1174 / 02109399860341852

- González D., Pedrozo E., Ahumado M., Romero I. & Blanquicett Y. (2017). *Autoeficacia percibida en estudiantes de enfermería de la universidad de Cartagena y desempeño académico durante las prácticas formativas*. Tesis para optar por el grado de licenciatura en enfermería. Universidad de Cartagena, Facultad de Enfermería: Cartagena.
- Hernández, L. & Ceniceros, D. (2018). Autoeficiencia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables? *Innovación educativa*, 18 (78). 171-192.
- Hernández, R, Fernández C.C, Baptista L. M, (2014) Metodología de la investigación, Mexico D.F editorial McGRAW-HIL.
- Hothersall, D. (1997). *Historia de la psicología* (3era Ed.). México, D. F.: McGraw-HILL Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Hurson, T. (2014). *Pensamiento productivo para mejores ideas*. En: Think Better: An Innovator's Guide to Productive Thinking. New York: McGraw-Hill Education.
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). Investigación del comportamiento. México D. F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Lorenz, K. (2005). *Sobre la agresión: el pretendido mal* (Trad. Blanco, F.). México, D. F.: Siglo XXI.
- Lucio A., D. (1989). Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de La Salle*, (17), 35-46.
- Luszczynska, A., Scholz, U. & Schwarzer, R. (2005). The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies, *The Journal of Psychology*, 5 (139), 439-457, DOI: 10.3200/JRLP.139.5.439-457
- Martínez, Otero (2007). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y Consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Fundamentos.
- Merino, E. (2010). La expectativa de autoeficacia: su influencia y relevancia en el desarrollo personal. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 371-377. [fecha de Consulta 19 de Mayo de 2020]. ISSN: 0214-

9877. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349832326039>
- Meseguer, M., & Soler, M., & García Izquierdo, M. (2014). El papel moderador de la autoeficacia profesional entre situaciones de acoso laboral y la salud de una muestra multiocupacional. *Anales de Psicología*, 30 (2). 573-578.
- Miller N. & Dollard J. (1941). *Social Learning and Imitation*. New Haven: Yale University Press.
- Montes, I., y Franco, E. (2012). Expectativas hacia el rendimiento escolar en profesores de educación primaria de la provincia de Arequipa: Una aproximación al estudio del Efecto Pigmalión. *Revista de Investigación*, 1(1), 13-27.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of educational psychology*, 38(1), 30-38. Doi: 10.1037/002-0167.38.1.30
- Navas, L., Sampascual, G., y Castejón, J. L. (1992). Atribuciones y expectativas de alumnos y profesores: influencias en el rendimiento escolar. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45(1), 55-62.
- Olivari Medina, C., & Urra Medina, E. (2007). Autoeficacia y conductas de salud. *Ciencia y Enfermería*, XIII (1), 9-15.
- Perrenoud, P. (2008). Localización: REDU: Revista de Docencia Universitaria, ISSN 1887-4592, ISSN-e 1887-4592, N°. Extra 2.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Editorial Labor. S. A.
- Piaget, J. (1998). *La equilibración de las estructuras cognitivas: problema central del desarrollo* (5ta Ed.). México, D. F.: Siglo Veintiuno Editores S.A. de C.V.
- Piaget, J. (2005). *Inteligencia y Afectividad* (Trad. Dorín, M.). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

- Quintero, M., Pérez C., Correa S. (2009). La relación entre la autoeficacia y la ansiedad ante las ciencias en estudiantes del nivel medio superior. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XIX (2), 69-91.
- Rengifo, B. (2017). *Entrenamiento en solución de problemas interpersonales y su efecto sobre la autoeficacia social percibida en escolares de un colegio público de Bogotá*. Tesis para optar por el grado de magister en psicología. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas Maestría en Psicología: Bogota.
- Robles, P. & Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija*, España.
- Roces, C., González-Torres, M. y Tourón, J. (1997). Expectativas de aprendizaje y de rendimiento de los alumnos universitarios. *Revista de Psicología de la Educación*, 22, 99-123.
- Romero, Manuel (2016). Pruebas de bondad de ajuste a una distribución normal. *Revista Enfermería del Trabajo*, 6(3), 105-114.
- Ruíz, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria [RIDU]*, 1(16), DOI: <https://doi.org/10.19083/ridu.1.33>
- Sánchez, A., Reyes, F., y Villarroel, V. (2016). Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. *Estudios Pedagógicos*, XLII(3), 347-367.
- Sanjuán, P., Pérez A. & Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12 (2), 509-513. ISSN 0214 - 9915 CODEN PSOTEG.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa* (Sexta edición). México. D. F.: Pearson Educación.
- Serra, J. A. (2010). Autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 3(2), 37-45. ISSN 1949-4742

- Skinner, F. B. (1994). *Sobre el conductismo*. (Trad. Barrera, F.). España: Ediciones Martínez Roca, S. A.
- Valencia, J.A. y Marulanda, F.A. (2019). Evolución y tendencias investigativas en autoeficacia emprendedora: un análisis bibliométrico. *Estudios Gerenciales*, 35(151), 219-232. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2019.151.3277>
- Valle, A., y Nuñez, J. C. (1989). Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional. *Revista de Educación*, 290, 293-319.
- Zabala, A. V, (2007). *11 ideas claves Cómo aprender y enseñar competencias*. Madrid: Editorial Grao, de Irif, S. L.
- Zimmerman, B. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/e1ff/53e710437e009f06bc264b093a2ba9523879.pdf>
- Zimmerman, B. y Schunk, D. (Eds.) (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2a. ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.

ANEXOS

Anexo1. Cuestionario para la evaluación del Rendimiento Académico



Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria de Occidente
Escuela de Posgrado



Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior.

✓ **Cuestionario:** evaluación de eficacia por competencias

Objetivo: Recolectar información que permita indagar la relación entre autoeficacia y rendimiento académico según las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales

Identificación

Sexo: _____ Edad: _____

Año de estudios maestría:

1°	2°	3°
----	----	----

Indicación: Marque con una X la casilla donde considere que lo identifique mejor.

Com. Conceptual				
Ítems	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1. Reconoce los conceptos principales de cada una de las materias o módulo				
2. Expresa con facilidad en la escritura				
3. Comprende las clases sin dificultad				
4. Diferencia los términos primarios y secundarios de cada materia o modulo				
5. Define con claridad cada termino diferenciado				

6. Le es fácil identificar los conceptos pedagógicos				
7. Le es fácil identificar los conceptos didácticas				
8. Maneja los conceptos claves de evaluación				
9. Relaciona los conceptos de pedagogía y didáctica				
10. Descompone la información para su análisis				
Com. Procedimental				
Ítems	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1. Aplica los conceptos de cada uno de las materias o módulos.				
2. Escribe con facilidad según la exigencia.				
3. Aplica las clases en su practica				
4. Al diferenciar los términos plantea la ejecución de los mismos.				
5. Se le es fácil planificar la clase				
6. Aplicar los conceptos de la pedagogía				
7. Aplica los conceptos didácticas				
8. Pone en práctica diversos modelos de evaluación				
9. Aplica la Teoría Psicológica en su abordaje en clase				
10. Utiliza diversas estrategias en la docencia.				

Com. Actitudinal				
Ítems	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1. Respeta las opiniones de los demás compañeros y alumnos				
2. Emite juicios de valor libre de prejuicio				
3. Cuando no comprendo la temática pregunto				
4. Es riguroso al realizar sus tareas				
5. Expresa su punto de vista				
6. Está motivado por aprender				
7. Se muestra colaborador con sus compañeros y alumnos				
8. Evalúa según la exigencia académica				
9. Es empático ante sus compañeros y estudiante				
10. Es responsable en el ejercicio de la docencia				

Anexo 2. Cuestionario para la evaluación de Expectativas de Autoeficacia



Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria de Occidente
Escuela de Posgrado
Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior.



✓ **Escala estandarizada:** Auto-Eficacia Generalizada”

Objetivo: Recolectar información que permita indagar la relación entre autoeficacia y rendimiento académico, según la percepción de la autoeficacia.

Identificación

Sexo: _____ Edad: _____

Año de estudios maestría:

Indicación: Marque con una X la casilla donde considere que lo identifique mejor.

N°	Indicador	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1	Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga.				
2	Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.				
3	Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.				
4	Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.				
5	Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.				
6	Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las				

	habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.				
7	Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.				
8	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.				
9	Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.				
10	Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.				

©Spanish Adaptation of the General Self-Efficacy Scale

Auto-Eficacia Generalizada

By Judith Bäßler, Ralf Schwarzer & Matthias Jerusalem, 1993

Anexo 3. Tabulación de Datos

1. Dimensión de datos

Para la dimensionalización de datos, se entenderá la Autoeficacia Percibida como V1, mientras que el Rendimiento Académico se identificará como V2. Ya que, el Rendimiento Académico es la variable dependiente, se dividirá en Competencias Conceptuales (D1), Competencias Procedimentales (D2) y Competencias Actitudinales (D3).

	CÁLCULO DE SUMA						CÁLCULO DE PROMEDIO				
	V1	V2	D1	D2	D3		V1	V2	D1	D2	D3
1	37	10	17	10	10		1	1	2	1	1
2	40	22	20	10	10		1	2	2	1	1
3	42	25	22	10	10		1	3	2	1	1
4	44	27	23	11	10		1	3	2	1	1
5	49	28	24	13	12		2	3	2	1	1
6	63	29	24	16	23		2	3	2	2	2
7	70	30	27	19	24		2	3	3	2	2
8	73	30	27	20	26		2	3	3	2	3
9	76	30	29	20	27		3	3	3	2	3
10	80	30	29	21	30		3	3	3	2	3
11	84	30	29	25	30		3	3	3	3	3
12	85	30	29	26	30		3	3	3	3	3
13	87	30	30	27	30		3	3	3	3	3
14	89	30	30	28	31		3	3	3	3	3
15	89	30	30	28	31		3	3	3	3	3
16	90	30	30	29	31		3	3	3	3	3
17	90	30	30	29	31		3	3	3	3	3
18	89	30	30	28	31		3	3	3	3	3
19	92	30	30	30	32		3	3	3	3	3
20	94	32	30	30	34		3	3	3	3	3

21	94	32	30	30	34		3	3	3	3	3
22	94	32	30	30	34		3	3	3	3	3
23	95	32	30	30	35		3	3	3	3	4
24	96	32	30	30	36		3	3	3	3	4
25	96	33	30	30	36		3	3	3	3	4
26	96	34	30	30	36		3	3	3	3	4
27	96	34	30	30	36		3	3	3	3	4
28	98	35	30	31	37		3	4	3	3	4
29	101	36	30	32	39		3	4	3	3	4
30	103	38	31	32	40		3	4	3	3	4
31	107	38	33	34	40		4	4	3	3	4
32	107	38	33	34	40		4	4	3	3	4
33	107	39	33	34	40		4	4	3	3	4
34	111	39	36	35	40		4	4	4	4	4
35	112	40	37	35	40		4	4	4	4	4
36	113	40	37	36	40		4	4	4	4	4
37	116	40	39	37	40		4	4	4	4	4
38	116	40	39	37	40		4	4	4	4	4
39	119	40	40	39	40		4	4	4	4	4
40	119	40	40	39	40		4	4	4	4	4
41	120	40	40	40	40		4	4	4	4	4

2. Gráfico de Resultados

A continuación se presenta el gráfico de resultados, en el cual se puede observar que los resultados arrojan un más alto grado de rendimiento académico que de autoeficacia. Esto se debe a que el rendimiento académico se dividió en tres sub-variables, de las cuales, el dominio de las competencias conceptuales fue muy bien valorado por los estudiantes.

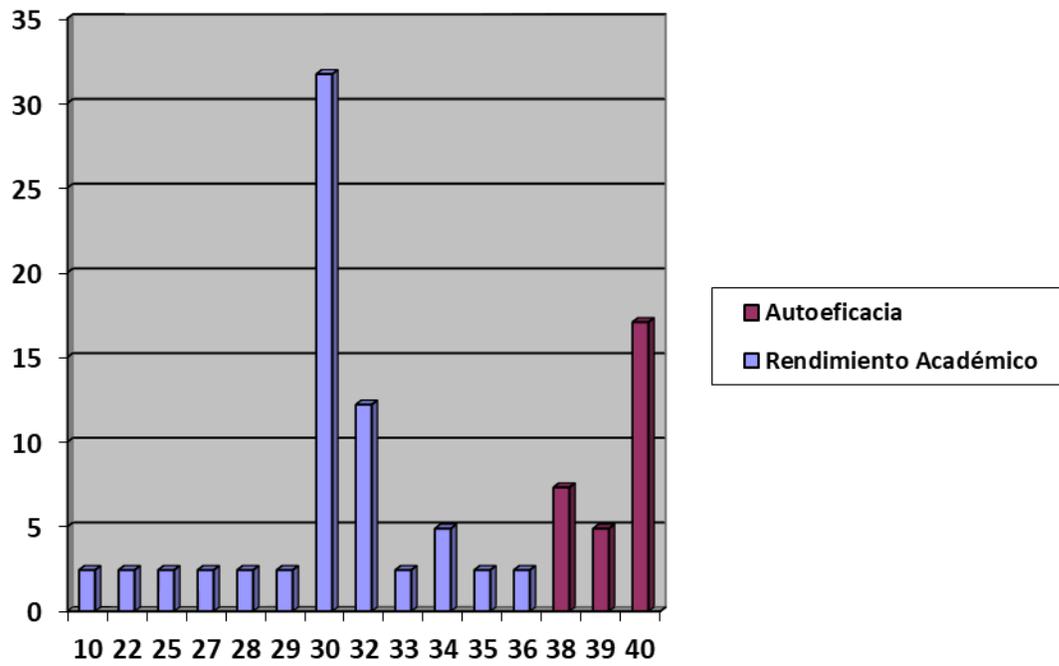


Grafico 1. Autoeficacia y Rendimiento Académico.