



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

EXPECTATIVA DE AUTOEFICACIA DOCENTE EN EDUCACIÓN INFANTIL

*Confianza sobre las propias capacidades en el
profesorado de la Comunidad Autónoma de Aragón.*

Autor

Izarbe Blanco Gascón

Director

Ricardo Fueyo Díaz

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Año 2017.

Índice

| | |
|--|----|
| Resumen..... | 4 |
| 1 JUSTIFICACIÓN | 5 |
| 2 MARCO TEÓRICO | 5 |
| 2.1 Teoría Social Cognitiva y Expectativa de Autoeficacia..... | 5 |
| 2.2 Definición Expectativa de Autoeficacia General. | 9 |
| 2.3 Definición Expectativa de Autoeficacia Docente. | 9 |
| 2.4 Medidas de autoeficacia General y Específica..... | 11 |
| 2.4.1 Medidas de Autoeficacia General. | 11 |
| 2.4.2 Medidas de Autoeficacia Específica. | 12 |
| 2.4.3. Medidas de Autoeficacia Docente. | 15 |
| 2.5 Expectativa de Autoeficacia y Calidad de Vida..... | 18 |
| 3 OBJETIVOS | 20 |
| 4 MÉTODO | 20 |
| 4.1 Participantes | 20 |
| 4.2 Instrumentos | 21 |
| 4.3 Procedimientos | 22 |
| 4.4 Análisis de Datos..... | 24 |
| 5 RESULTADOS | 26 |
| 5.1 Variables Sociodemográficas..... | 26 |
| 5.2 Autoeficacia General..... | 27 |
| 5.3 Autoeficacia Docente. | 31 |
| 5.4 Calidad de Vida..... | 36 |
| 5.5 Correlación y Fiabilidad..... | 41 |
| 6 DISCUSIÓN..... | 41 |
| 6.1 Principales Resultados..... | 41 |
| 6.2 Puntos Fuertes y Puntos Débiles. | 46 |
| 6.3 Futuros Estudios..... | 47 |
| 7 AGRADECIMIENTOS..... | 47 |
| 8 CONCLUSIONES..... | 47 |
| 9 Referencias bibliográficas | 48 |
| ANEXO 1. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS..... | 55 |
| ANEXO 2. CALIDAD DE VIDA. | 55 |

| | |
|--|----|
| ANEXO 3. AUTOEFICACIA GENERAL. | 56 |
| ANEXO 4. TRADUCCIÓN AUTOEFICACIA DOCENTE. | 57 |

Expectativa de Autoeficacia Docente en Educación Infantil.

Expectation of Teaching Self-efficacy in Early Childhood Education.

- Elaborado por Izarbe Blanco Gascón.
- Dirigido por Ricardo Fueyo Díaz.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de diciembre del año 2017.
- Número de palabras (sin incluir anexos): 16315.

RESUMEN

El constructo de expectativa de autoeficacia nace de la teoría del aprendizaje social de Bandura, quien define la autoeficacia percibida como “juicios sobre la propia capacidad en base a los cuales un individuo organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado”. Para entender este concepto estudiaremos el origen de sus fuentes, dimensiones y otros conceptos de los que depende como locus de control o determinismo recíproco. Este estudio persigue tres objetivos específicos que son (1) Analizar y estudiar la relación de los niveles de autoeficacia general y docente de la muestra de maestros y futuros profesores de Educación Infantil. (2) Valorar la evolución de autoeficacia general y docente que posee un maestro a lo largo de su carrera profesional. (3) Relacionar autoeficacia general y docente con niveles de calidad de vida. Para ello se difundió una batería de escalas validadas para la autoeficacia general, docente y la calidad de vida, que se resolvió con que no existían diferencias significativas entre las muestras, aunque con respecto a la edad se alcanzaban niveles más bajos de autoeficacia en determinados rangos dando paso a futuros estudios sobre el estrés docente.

Palabras clave

Autoeficacia Docente, Autoeficacia en Educación infantil, Expectativas de Autoeficacia, Expectativas de Resultado, Calidad de Vida, Determinismo Recíproco.

1 JUSTIFICACIÓN

Por su naturaleza, la investigación está dirigida a la Educación Infantil y pretende analizar la autoeficacia que tiene un alumno al terminar el Grado de Maestro para dirigir y realizar el trabajo docente en el aula.

Además, se valora cuánta expectativa de autoeficacia dista a un alumno de la que poseen maestros de Educación Infantil con una trayectoria docente avanzada, ya que, según las primeras hipótesis la autoeficacia va aumentando a medida que pasan los años, de forma que se va ganando una experiencia que generará una mayor confianza por parte del maestro con respecto a su actividad docente.

Por supuesto, es sabido que tanto la salud física como psicológica influye directa e indirectamente en los comportamientos, actitudes y nivel de desempeño de las labores tanto profesionales como de la vida cotidiana. Por ello resulta interesante relacionar ambos aspectos en la misma investigación.

De esta forma a través de la búsqueda bibliográfica, se comprobó que no existen muchos estudios acerca de este constructo aplicado a la Educación Infantil, lo que genera muchas inquietudes acerca de las expectativas de autoeficacia en esta etapa, ya que se debería considerar una de las más importantes en la vida académica del alumno puesto que constituye la base de un largo proceso educativo.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 Teoría Social Cognitiva y Expectativa de Autoeficacia.

Para hablar del constructo de Autoeficacia debemos partir de la *Teoría del Aprendizaje Social* de Bandura, donde se habló del término de *Expectativa de Autoeficacia* como la “convicción de que uno puede ejecutar con éxito la conducta requerida para producir unos resultados” (Bandura, 1977).

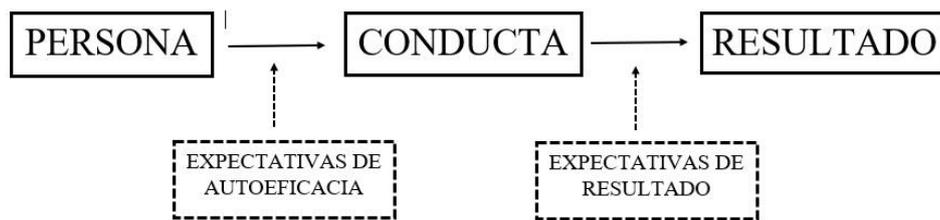
Según Bandura, expectativa de autoeficacia es “el convencimiento de que una ejecución se realice con éxito” (Apablaza & Lira, 2013), es decir, la confianza que las personas tenemos en que podemos desempeñar con éxito una determinada conducta. Las expectativas de eficacia son las que marcan “el esfuerzo ... para realizar una tarea

específica así como su grado de perseverancia cuando se enfrentan a situaciones difíciles” (Barraza Macías, 2010).

Por otro lado Bandura en 1977 habla de *Expectativas De Resultados* como “la estimación que una persona hace con respecto a que una conducta dada conducirá a ciertos resultados” (Carbonero & Merino, 2002).

Las expectativas de autoeficacia son vinculantes sobre las de resultados, es decir, “las expectativas de autoeficacia determinan las expectativas de resultado: las personas que se sienten capaces de desarrollar una tarea determinada suelen también anticipar buenos resultados” (Prieto Navarro, 2002).

Figura 1. Diferencia entre expectativas de autoeficacia y expectativas de resultado (Bandura, 1977)



Fue más tarde con la *Teoría Cognitiva Social* de Bandura en 1987, cuando establece el término de *Autoeficacia Percibida*, que lo define como “juicios de las personas sobre sus capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción requeridos para alcanzar tipos de ejecución señalados”. También aborda la “posibilidad de aplicaciones explícitas de la teoría de Autoeficacia” (Carbonero & Merino, 2002).

Bandura ya habla en 1987 de una causación triádica recíproca entre conducta, factores personales o cognitivos y factores medio ambientales. A esta causación la llamará *Determinismo Recíproco*, concepto que en 2008 definirá como “interacción recíproca entre los determinantes personales, comportamentales y ambientales” (Apablaza & Lira, 2013). Del mismo modo Bandura “manifiesta, que las personas no tienen un funcionamiento autónomo. Ni tampoco sus comportamientos están totalmente determinados por factores situacionales” (Apablaza & Lira, 2013).

Se podría decir que “entre conducta, ambiente y pensamiento existe una interrelación recíproca que se observa en una mutua influencia” ya que “la manera en que la gente interpreta los resultados de sus acciones proporciona información de, y altera, sus ambientes, así como a sus creencias personales, que a su vez proporcionan información de, y alteran, su desempeño posterior.” (Cantó y Rodríguez, 2011).

En este punto, Bandura en 1987 definió autoeficacia como “creencias en las capacidades para organizar y ejecutar las fuentes de acción requeridas para manejar prospectivamente situaciones” (Zabaleta, 2010). Además de afirmar que “las expectativas de autoeficacia se generan a partir de la interacción de cuatro *Fuentes*” (Bandura, 1987):

1. *Las experiencias anteriores o experiencias de dominio*, “constituyen experiencias de dominio real con una enorme implicación en la fortaleza o debilidad de las autopercepciones de eficacia.” (Apablaza & Lira, 2013). Dicho de otra forma “Una experiencia de dominio comprende el pasado exitoso de una persona en la realización de la tarea” (Filatov, 2015)

“Se refieren a que el individuo mide los efectos de sus acciones, y sus interpretaciones de estos efectos le ayudan a crear su autoeficacia con respecto a la acción realizada. De este modo, los resultados de sus acciones que se interpretan como exitosos aumentan su autoeficacia, mientras que los resultados considerados como fracasos la disminuyen.” (Cantó y Rodríguez, 2011).

2. *Las experiencias vicarias*, “están referidas al modelado, que es la observación de ejecutores realizadas por terceros” (Cantó y Rodríguez, 2011). Como señala Filatov, “La experiencia vicaria es la observación y el aprendizaje a partir de un modelo de desempeño de la tarea.” (Filatov, 2015).

“Las experiencias vicarias influyen en las expectativas de autoeficacia del estudiante cuando éste observa la conducta de otros estudiantes, ve lo que son capaces de hacer, nota las consecuencias de su conducta, y luego usa esta información para formar sus propias expectativas acerca de su propia conducta y sus consecuencias.” (Cantó y Rodríguez, 2011).

3. *La persuasión verbal o persuasión social*, “consiste en convencer al sujeto que tiene las capacidades necesarias para lograr lo que se ha propuesto.” (Apablaza & Lira, 2013). “El estudiante crea y desarrolla su autoeficacia como resultado de lo

que le dicen sus maestros, padres o condiscípulos.” (Cantó y Rodríguez, 2011) ya que “la persuasión verbal incluye apoyo, tranquilidad y comentarios de mentores, compañeros, amigos, familiares o colegas sobre las capacidades de uno.” (Filatov, 2015).

4. *Los estados fisiológicos o experiencias afectivas*, “afectan a los sentimientos de autoeficacia mediante los estados psicológicos y emocionales, positivos o negativos que tengan las personas.” (Apablaza & Lira, 2013). Esta fuente según Filatov “se relaciona con factores tales como la salud de la persona, el nivel de excitación, la fuerza física y el estado de ánimo” (Filatov, 2015).

Diez años después Bandura redefinió el término de *Expectativa de Autoeficacia*, estableciéndola como las “creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para producir unos logros dados” (Bandura, 1997). Y le otorgó tres *Dimensiones* ya atribuidas en 1977 más detalladas, (1) *Nivel o Magnitud*. Cuánto crees que eres capaz de hacer una determinada conducta. (2) *Fuerza*. Cuánta resistencia al fracaso tienes con respecto a una conducta. (3) *Generalidad*. Cuántas alternativas puedes encontrar para obtener un resultado.

Julián B. Rotter que también fue un propulsor de la *Teoría del Aprendizaje Social*, establece en 1966 el concepto de *Locus de Control* como, “constructo de personalidad que refiere a las expectativas que tiene una persona respecto de los resultados de su accionar” (Serna & Brenlla, 2014). Se distinguen dos tipos de locus de control establecidos por Rotter en 1966 que son, *locus de control externo* y *locus de control interno*.

El *Locus de Control Interno*, hace referencia a si las acciones que uno realiza pueden producir determinados resultados. Según Rotter se produce “cuando una persona percibe un refuerzo como consecuencia de alguna conducta suya” (Rotter, 1966). Por otro lado, el *Locus de Control Externo* se refiere a cuando no establecemos esa relación entre la conducta y el resultado, achacando el mismo a un producto de la suerte, del destino u otros factores externos.

Tal y como señala (Navarro, 2002) “Lugar de control refleja la creencia acerca de que determinadas acciones influyen en los resultados, ya sea atribuyendo las consecuencias de la conducta a factores externos o internos”.

2.2 Definición Expectativa de Autoeficacia General.

Muchos son los autores que han citado a Bandura (1977, 1987, 1997) en sus estudios definiendo *Autoeficacia General* como “los juicios de cada individuo sobre su capacidad, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (Navarro, 2002), o como “las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras” (Cantó y Rodríguez, 2011). En el estudio que realiza Gismero González junto a otros autores, hacen alusión a Bandura cuando hablan de las personas “quienes tienen un alto nivel de autoeficacia confían en su capacidad para manejar adecuadamente las demandas ambientales de su entorno” (Gismero-González et al., 2012).

En base a la teoría de Bandura hay autores que plantean sus propias definiciones de autoeficacia general describiéndola como un “juzgamiento de capacidades para organizar y efectuar las conductas necesarias para alcanzar los resultados esperados” (Marat, 2003).

Como hemos visto, esta capacidad está íntimamente ligada a “la confianza que tiene una persona de que tiene la capacidad para hacer las actividades que trata de hacer” (Cantó y Rodríguez, 2011). No obstante, no debemos olvidar que “para que se logre una competencia adecuada se requiere de la armonía, por un lado, de las creencias propias, y por el otro, de las habilidades y conocimientos que posean” (Cantó y Rodríguez, 2011). Algo a lo que también hacen alusión Carbonero y Merino cuando dicen que “si una persona no ve recompensada su competencia, dirigirá su atención a otras actividades” (Carbonero & Merino, 2002).

2.3 Definición Expectativa de Autoeficacia Docente.

Fue Rotter en 1966 uno de los propulsores del constructo de *Autoeficacia Específica* afirmando que la *Autoeficacia Docente* representa la creencia del profesor en su capacidad personal para controlar el efecto de sus propias acciones” (Navarro, 2002).

La definición de autoeficacia de Bandura en 1987 afirma que “poseer determinados conocimientos, habilidades o destrezas no es condición suficiente para tener éxito en la realización de determinadas conductas; mostrar, además, confianza en la propia capacidad para enseñar sí constituye un requisito fundamental para alcanzar las metas pretendidas” (Prieto Navarro, 2002).

Más tarde en 1995, Bandura afirma que “la autoeficacia percibida se ocupa de las creencias de la gente acerca de sus capacidades para producir ciertos comportamientos, mientras que el locus de control se refiere a las creencias de la gente sobre si los resultados que experimentan dependen de sus acciones o no” (Visdómine-Lozano & Luciano, 2006).

En su obra “*Autoeficacia: el ejercicio del control*” de Bandura en 1997 relaciona la autoeficacia de manera específica con una conducta concreta, además, dentro de la Autoeficacia Docente, propone dotar al alumno de, herramientas intelectuales, expectativas de autoeficacia, e intereses intrínsecos, ya que esto asegura que fomenta el crecimiento psicosocial, que a su vez contribuye a la calidad de vida más allá del ámbito profesional. Esta idea también la recoge Bamburg cuando en 1994 afirma que “La autoeficacia docente no solo se relaciona con el rendimiento de los alumnos sino también con la motivación que los docentes manifiestan en el aula y con las expectativas que tienen sobre sus estudiantes” (Bamburg, 1994). De esta forma, volviendo a Bandura podemos decir que las expectativas de autoeficacia quedarían ligadas a las competencias cognitivas.

En el análisis de creencias de autoeficacia que hace Prieto Navarro en 2002 se recogen diversas definiciones de distintos autores basadas en Bandura sobre Autoeficacia docente:

- “Grado en el que el profesor cree que posee capacidad para influir en el rendimiento de los alumnos” (Armor y otros, 1976).
- “Variable mediadora entre los antecedentes y las consecuencias de la acción docente” (Denham y Michael, 1981).
- “Creencia del profesor en su propia capacidad para ejercer un efecto positivo en el aprendizaje de los alumnos” (Aston, 1985).

- “Creencia del profesor acerca de su capacidad para influir en la capacidad del aprendizaje escolar” (Guskey y Passaro, 1994).

2.4 Medidas de autoeficacia General y Específica.

Muchos son los estudios que se han realizado sobre *Expectativa de Autoeficacia*, tanto general como de forma más específica para un ámbito determinado, la medida más generalizada de evaluación que se ha utilizado en estas investigaciones, han sido los cuestionarios. De hecho, Bandura en 2001 elaboró una “*Guía para la Construcción de Escalas de Autoeficacia*” donde detalla los aspectos y consideraciones que se deben dar en este instrumento para su posterior validación.

2.4.1 Medidas de Autoeficacia General.

Diversos autores se han centrado en la construcción y validación de distintas escalas para valorar las expectativas de autoeficacia general, la *General Self-Efficacy Scale* (GSES) por ejemplo, fue desarrollada por (Baessler & Schwarzer, 1996) y "evalúa el sentimiento estable de competencia personal para manejar de forma eficaz una gran variedad de situaciones estresantes" (San Juan Suárez, Pérez García, & Bermúdez Moreno, 2000). Consta de 10 afirmaciones sobre distintas situaciones que se tendrán que valorar en una escala del 1 al 4 donde, 1 es incorrecto, 2 apenas cierto, 3 más bien cierto y 4 cierto. Contiene afirmaciones tipo “Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero, aunque alguien se me oponga” y ha sido usada en multitud de estudios de autoeficacia incluso combinada con otras escalas de autoeficacia específica, como es el caso por ejemplo del estudio “*Locus de Control y Autoeficacia. Su asociación con el desempeño académico en estudiantes de secundario de contextos vulnerables*” de (Serna & Brenlla, 2014). Esta escala es una traducción al castellano proporcionada por el profesor Schwarzer, no obstante la primera traducción a este idioma de la *Escala de Autoeficacia General (GSES)* la encontramos de la mano de Jerusalem & Schwarzer (1992).

Otra escala que pretende medir la autoeficacia general es la *Escala de Autoeficacia General (AG)* de (Sherer et al., 1982). Esta escala está basada en el constructo de expectativa de autoeficacia que plantea (Bandura, 1977), se evalúa mediante dos subescalas, una generalizada y otra específica. Se compone de 23 ítems, de los cuales 17

son generalizados y 6 son específicos de dominio interpersonal y ha sido utilizada en diversos trabajos como “*Evaluación de las expectativas generalizadas de control: versión revisada*” de (D. Palenzuela, Prieto, M. Barros, & Almeida, 1994), o como en “*Una versión Española de una Batería de Escalas de Expectativas Generalizadas de Control (BEEGC)*”, también de (D. L. Palenzuela, Prieto, Barros, & Almeida, 1997) junto con otras escalas de autoeficacia específica.

2.4.2 Medidas de Autoeficacia Específica.

A estas escalas de autoeficacia general normalmente le suceden otras de carácter específico para medir la autoeficacia en determinados campos de estudio, es el caso por ejemplo de la *Escala ED-6*, de (Gutiérrez-Santander, 2004) para valorar el estrés docente en su estudio “*Estrés Docente: Elaboración De La Escala ED-6 Para Su Evaluación*”. Esta escala consta de 77 afirmaciones en las que se debe dar el grado de acuerdo sobre una escala del 1 al 5 en el que (1) significa total acuerdo y (5) total desacuerdo. Las afirmaciones de esta escala están dirigidas a diferentes ámbitos a los que puede llevar el síndrome de Burnout en el profesorado docente, se trata de 19 afirmaciones que evalúan la ansiedad con ítems tipo “Me perturba estar expuesto a cambios en el trabajo sobre los que no tengo ningún control”, 10 afirmaciones que evalúan la depresión con ítems tipo “Me siento triste con más frecuencia de lo normal en mí”, 12 afirmaciones que evalúan las creencias desadaptativas con ítems tipo “Incluir alumnos con N.E.E. en el aula es un error que perjudica el rendimiento del resto”, 10 afirmaciones que evalúan las presiones a las que se puede ver expuesto el docente con ítems tipo, “A algunos alumnos lo único que les pido es que no me molesten mientras enseño a los demás”, 14 afirmaciones para evaluar la desmotivación en el aula con ítems tipo “Estoy bastante distanciado del ideal de profesor con el que comencé a ejercer”, y por último 12 afirmaciones para evaluar el mal afrontamiento de las situaciones que se les puedan dar en la escuela con ítems tipo “Siempre me he adaptado bien a los cambios que me han surgido en el trabajo”, todas ellas se combinan para medir el nivel de estrés docente en el profesorado.

Por supuesto Bandura, propulsor del constructo de autoeficacia también elabora diversas escalas para la evaluación de autoeficacia específica, es el caso de la *Parental Self-Efficacy Scale*, es una escala para evaluar las expectativas de autoeficacia en los padres de los alumnos, y ha sido utilizada en estudios como por ejemplo “*Teachers*”,

school staff's and parents' Efficacy Beliefs as determinants of attitudes towards school" de (Caprara et al. 2003). Se compone de 58 preguntas a valorar en una escala del 1 al 9 donde (1) es nada, (3) es muy poco, (5) algunas veces, (7) es bastante y (9) es gran cantidad, se compone de 8 apartados, el primero es el de eficacia para influir en el rendimiento relacionado con la escuela y contiene ocho preguntas tipo "¿Cuánto puedes hacer para mostrarles a tus hijos que trabajar duro en la escuela influye en los éxitos posteriores?". Le sigue el apartado de eficacia para influir en las actividades de tiempo libre que contiene tres preguntas tipo "¿Cuánto puede hacer para que sus hijos participen en actividades fuera de la escuela (por ejemplo, música, arte, baile, lecciones, actividades deportivas)?" El tercer apartado es el de eficacia en el establecimiento de límites, actividades de seguimiento e influencia de la afiliación de pares, con nueve preguntas tipo "¿Cuánto puede hacer para realizar un seguimiento de lo que hacen sus hijos cuando están fuera del hogar?". Como cuarto apartado tenemos eficacia para el control de ejercicio sobre comportamientos de alto riesgo, compuesto por cinco preguntas tipo "¿cuánto puede hacer para evitar que sus hijos hagan cosas que no desea que hagan fuera del hogar?". A este le sigue la eficacia para influir en el sistema escolar, compuesto por diez preguntas tipo "¿cuánto puede hacer para influir en lo que los maestros esperan que sus hijos puedan hacer del trabajo escolar?". El sexto apartado es el de eficacia para incluir recursos comunitarios para el desarrollo escolar, con dos preguntas tipo "¿cuánto puede hacer para lograr que los grupos vecinales participen en el trabajo con las escuelas?". A continuación, encontraremos el apartado de eficacia para controlar la angustia con cuatro preguntas tipo "¿qué tan bien puede mantener su mente en las cosas que está haciendo después de haber tenido una experiencia perturbadora?". Y por último encontramos el apartado de resiliencia de la autoeficacia, con cuatro preguntas tipo "¿qué tan bien puedes evitar que los problemas difíciles te depriman?".

El estudio "*Una Versión Española de una Batería de Escalas de Expectativas Generalizadas de Control (BEEGC)*" de (Palenzuela et al., 1997) pretende evaluar la autoeficacia a partir de tres dimensiones de locus de control¹ y para ello utiliza la *Escala de Autoeficacia General (AG)* de (Sherer et al., 1982) con 23 ítems, de los cuales 17 son generalizados y 6 son específicos de dominio interpersonal, combinada con tres

¹ Las dimensiones que evalúa esta investigación son, (1) Locus de Control, (2) Autoeficacia, (3) Expectativa de Éxito.

medidas de carácter general; (1) La *Escala de Locus de Control* de (Levenson, 1972), una escala multidimensional encargada de medir “las expectativas generalizadas de locus de control”. Está compuesta por 24 ítems que se reparten en tres subescalas² de 8 ítems cada una; (2) La *Escala de Optimismo Disposicional (OD)* de (Scheier & Carver, 1985) que mide la expectativa generalizada del refuerzo mediante 8 ítems basados en la teoría que pública sobre este constructo (Rotter, 1954). Por último esta investigación utiliza (3) la *Escala de Deseabilidad Social (DS)* desarrollada por (Reynolds, 1982). Esta versión es una forma abreviada de la escala de Marlow-Crowne, y consta de 13 ítems que miden “en qué medida las personas tratan de responder de acuerdo con lo que sería socialmente más deseable”.

Siguiendo la misma línea de estudio encontramos la investigación “*Locus de Control y Autoeficacia. Su asociación con el desempeño académico en estudiantes de secundario de contextos vulnerables*” de (Serna & Brenlla, 2014). Investiga sobre la relación que existe entre Locus de Control y la percepción de autoeficacia con el desempeño académico en los estudiantes. Para ello también combina medidas de autoeficacia general y específicas, viendo la relación establecida entre la anteriormente nombrada, *Escala de Autoeficacia General*, de (Jerusalem & Schwarzer, 1992) compuesta por 10 ítems a valorar entre 1. Nunca, 2. Pocas veces, 3. A veces o 4. Siempre; Y la *Escala de Locus de Control* de (Rotter, 1966) con 29 ítems de los cuales 23 evalúan el locus de control y 6 son simples distractores.

Una vez adentrados en el campo de la educación también encontramos estudios sobre la autoeficacia académica de los estudiantes como podemos ver en la investigación de “*Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes*” de (Barraza Macías, 2010), donde se aborda este constructo de expectativa de autoeficacia académica empleando cuatro medidas de carácter específico. El (1) *Inventario de Autoeficacia para el Aprendizaje* (Zimmerman, Kitsantas, & Campillo, 2005) evalúa “habilidades de escritura, hábitos de estudio ... y creencias de los estudiantes con relación a tres áreas tradicionales de funcionamiento académico: lectura, toma de apuntes y exámenes” es decir, con este inventario se determina “bajo qué condiciones o contextos se debe utilizar una estrategia particular

² Las tres subescalas de la *Escala de locus de control de Levenson* son internalidad (IN), causalidad (CA) y “gente poderosa” (GP).

para enfrentar o lidiar con situaciones que hacen difícil el aprendizaje” (Barraza Macías, 2010). Para ello utiliza 57 ítems a valorar sobre una escala que va de 0 a 100, con un intervalo cada 10 puntos. Por otro lado, Barraza incorpora en esta batería la (2) *Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar* de (Cartagena Beteta, 2008) con la que evalúa las expectativas de autoeficacia académica en adolescentes a través de 19 afirmaciones a valorar en una escala de 0 a 10. A esta le sigue un (3) *Inventario de Autoeficacia para el Estudio* de (Pérez & Delgado, 2006) que consta de 8 ítems elaborados a partir de los 30 que la componían en su origen evaluando la autoeficacia para el aprendizaje basado en la teoría social-cognitiva. Por último, Barraza añade la *Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones* creada por Palenzuela, en el año 1983. Con ella lo que pretende es una vez más medir la autoeficacia percibida en estudiantes a partir de 10 ítems.

1.4.3. Medidas de Autoeficacia Docente.

Este estudio se ha centrado en las expectativas de autoeficacia específicas para la actividad docente, por lo que se ha realizado una exhaustiva búsqueda de instrumentos de medida en el campo de autoeficacia en maestros. La *Theacher's Sense of Efficacy Scale (TSES)* de (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) es una escala cuyo nombre original es "Teachers Sense of Efficacy Scale" (TSES), debido a que fue elaborada en la Universidad Estatal de Ohio también la podemos encontrar como "Ohio State Teacher Efficacy Scale". Se creó en el año 2001 por Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy con la finalidad de medir el sentido de la autoeficacia de los profesores. Esta escala se compone de 24 preguntas que se deberán puntuar en una escala del 1 al 9 (en el que 1 es Nada y 9 es Mucho) el grado en el que se ve capaz de realizar las cuestiones propuestas. Esta escala determina el grado de autoeficacia para tres ámbitos docentes, (1) para la *eficacia en el compromiso estudiantil* utilizando 8 ítems con preguntas tipo “¿Cuánto puede ayudar a las familias en ayudar a que sus niños tengan éxito en la escuela?”, (2) para la *eficacia en las estrategias instruccionales* mediante 8 ítems con preguntas tipo “¿En qué medida puede proporcionar un ejemplo o explicación alternativa cuando los estudiantes están confundidos?”, y por último determina (3) la *eficacia en la gestión del aula* también mediante 8 ítems con preguntas tipo “¿Cómo de bien puede establecer un sistema de gestión de aula con cada grupo de estudiantes?. Woolfolk y Tschannen-

Moran establecieron entre estos tres factores una correlación a través de la formulación de los ítems para determinar las expectativas de autoeficacia en el docente.

Esta escala ha sido utilizada en estudios como “*An Analysis of teacher self-efficacy, teacher trust, and collective efficacy in a southwest Texas school district*” de (Ball, 2010), donde se analiza la Autoeficacia Docente de forma demográfica en el distrito de Texas. Para ello combina la *Theacher`s Sense of Efficacy Scale (TSES)* de (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) con otras dos medidas de autoeficacia específica docente como son la (1) *Omnibus T-Scale* de Tschannen-Moran (2003). Formada por 26 ítems tipo “Los maestros aquí creen que los estudiantes son competentes”. Estas afirmaciones se valoran en una escala del 1 al 6 donde, 1 es totalmente en desacuerdo, y 6 es totalmente de acuerdo. Y por otro lado la (2) *Collective Efficacy Scale (CE-Scale)*. Formada por 21 ítems a valorar en una escala del 1 al 6 donde (1) es totalmente en desacuerdo y (6) es totalmente de acuerdo afirmaciones del tipo “los maestros de esta escuela no tienen las habilidades para lidiar con los problemas disciplinarios de los estudiantes”.

En esta línea de investigación se encuentra la escala *Teacher Self-Efficacy* de (Schwarzer, Schmitz, & Daytner, 1999), se trata de una escala de Autoeficacia Específica para Maestros basada en la teoría social cognitiva de Bandura y Schwarzer, determina la autoeficacia docente para cuatro ámbitos, la realización del trabajo, el desarrollo de las habilidades del trabajo, la interacción social con los alumnos, padres e iguales y la forma de afrontar la tensión producida por el estrés en el trabajo. Para ello introducen 10 ítems a valorar en una escala donde es (1) incorrecto, (2) apenas cierto, (3) más bien cierto, o (4) cierto, a afirmaciones tipo “Estoy convencido de que puedo desarrollar formas creativas para hacer frente a las limitaciones del sistema (tales como los recortes presupuestarios y otros problemas administrativos) y continuar para enseñar bien”.

“*Auto-eficacia Docente, Motivación del profesor y Estrategias de Enseñanza*” (S. Rodríguez, Núñez, Valle, Blas, & Rosario, 2009), donde se investiga sobre el papel que ejercen las creencias de autoeficacia de los maestros sobre su sostenimiento del compromiso con la enseñanza y sobre su motivación. Para ello además de elaborar dos cuestionarios propios, uno de motivación docente y otro de estrategias instruccionales, usaron un instrumento de medida de autoeficacia específica docente como es la

Theachers' Sense of Efficacy Scale (short form) de (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) que consta de 10 ítems donde 1 es totalmente de acuerdo y 6 totalmente desacuerdo. Al igual que su versión larga anteriormente nombrada, la short form analiza a partir de los 4 ítems que componen cada uno de los ámbitos evaluados, en primer lugar, el compromiso estudiantil incluye preguntas tipo “¿Cuánto puede hacer para motivar a los estudiantes que muestran bajo interés en el trabajo escolar?”, por otro lado, la eficacia en la gestión del aula analiza ítems tipo “¿En qué medida puede proporcionar una explicación o ejemplo alternativo cuando los estudiantes están confundidos?”. Y para finalizar Tschannen-Moran y Woolfolk incluyeron también los 4 ítems que dicta esta escala para evaluar la eficacia en la gestión del aula con preguntas tipo “¿Cuánto puede hacer para controlar el comportamiento perturbador del aula?”.

Existen cuatro ámbitos donde el maestro puede ejercer la docencia, son infantil, primaria, secundaria y enseñanzas universitarias. Dentro de este último encontramos estudios como el de *Autoeficacia Docente del Profesorado Universitario* de (Prieto Navarro, 2007). Consta de cuatro bloques, en el primero nos encontramos con 44 afirmaciones donde deberemos cuantificar del 1 al 6 en qué medida nos sentimos identificados con este ítem y con qué frecuencia lo llevamos a cabo, son afirmaciones tipo “Otorgar a los alumnos un papel activo en clase, más de constructores de conocimiento que de receptores de la información”. En el segundo bloque debemos indicar nuestro grado de acuerdo en una escala del 1 al 6 con respecto a 14 afirmaciones tipo “Frecuentemente obtengo de otros profesores una información útil sobre mi propia capacidad para enseñar”, por último, en el bloque tres los ítems son respondidos en la misma escala con 10 afirmaciones tipo “En general, los profesores de esta facultad carecen de las destrezas necesarias para que los alumnos aprendan”. Esta escala finaliza con 7 preguntas a responder mediante casillas de verificación preguntas de carácter socio-cognitivo tales como “¿En qué medida se siente apoyado por la institución en el desarrollo de su tarea docente?”.

Este estudio por su naturaleza se centra en el ámbito de la Educación Infantil y a pesar de que no son muchos, hay estudios que también incluyen los maestros de esta etapa en sus investigaciones, como es el caso de *Eficacia docente y personalidad en profesorado de educación infantil, primaria, secundaria y superior* de (Herrera Torres, Perandones González, & Lledó Carreres, 2016), se trata de una investigación que

establece relación entre eficacia docente y personalidad, estableciendo variables en función del género y de la etapa educativa del maestro. Este estudio se realizó basándose en dos medidas de autoeficacia específicas para docentes como son, (1) *Teachers Efficacy Scale (Short Form)* de (Hoy & Woolfolk, 1993), es la versión anterior de la que hicieron (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) y al igual que esta, consta de 10 ítems respondidos a partir de una escala donde 1 es totalmente de acuerdo y 6 totalmente desacuerdo, todo ello para evaluar diferentes ámbitos de trabajo como son la eficacia en el compromiso estudiantil, la eficacia en las estrategias instruccionales y la eficacia en la gestión del aula. Por otro lado, en este estudio se utilizó la (2) *Big Five Inventory* de (Rammstedt & John, 2007). Esta escala evalúa “cinco factores de personalidad como son la extraversión, la amabilidad, la responsabilidad, el neuroticismo y la apertura a nuevas experiencias”, esto lo hace a través de 10 ítems donde 1 es muy en desacuerdo y 5 es muy de acuerdo.

2.5 Expectativa de Autoeficacia y Calidad de Vida.

El término *Calidad de Vida* ha sido definido por muchos autores, Bishop por ejemplo en 2005 dijo que era la “percepción subjetiva de bienestar general que resulta de la evaluación que hace el individuo de diversos dominios o áreas de su vida” (Avendaño Monje & Barra Almagiá, 2008).

Por otro lado, también podemos encontrar algunos estudios que relacionan los términos *Expectativa de Autoeficacia* con *Calidad de Vida* ya que, “los altos niveles de autoeficacia general se relacionan con sentimientos positivos, mayores logros y mayor satisfacción con la vida” (Luszczynska, Gutiérrez-Doña, & Schwarzer, 2005). Un ejemplo es el trabajo realizado por (Avendaño Monje & Barra Almagiá, 2008), “*Autoeficacia, Apoyo Social y Calidad de Vida en Adolescentes con Enfermedades Crónicas*”, en el que investiga sobre la relación que hay entre la calidad de vida de pacientes adolescentes con enfermedades crónicas, su autoeficacia y el apoyo social recibido. Para ello combinan medidas de autoeficacia tanto generalizadas como específicas como son (1) la *Escala de Autoeficacia Generalizada*, en este caso de (Schwarzer y Scholz, 2000) que al igual que en la de (Jerusalem & Schwarzer, 1992), consta de 10 ítems a valorar mediante “más bien cierto”, “apenas cierto” e “incorrecto” preguntas tipo “Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero, aunque alguien se me oponga”. (2) El *Cuestionario de Apoyo Social Percibido* de (Musitu, Gracia, &

Herrero, 2002). Consta de 6 ítems divididos en 3 dimensiones como son emocional, consejo y ayuda, respondidos a partir de una escala del 1 al 5 donde 1 es (Nunca – Casi Nunca) y 5 es (Siempre – Casi Siempre). Por último, Avendaño y Barra añadieron a su batería de escalas el (3) *Cuestionario de Calidad de Vida KIDSCREEN-27*, se trata de una versión reducida del *KIDSCREEN-52* de (Ravens-Sieberer et al., 2005). Consta de 27 ítems a puntuar en un rango del 1 al 5, cada ítem pertenece a una de las 5 dimensiones de calidad de vida que evalúa este cuestionario, bienestar físico, psicológico, autonomía y relación con los padres, amigos y apoyo social, y entorno escolar.

Otro estudio en el que se establece esta relación es “*Personal and family factors associated with quality of life in adolescents with diabetes*” de (Grey, Boland, Yu, Sullivan-Bolyai, & Tamborlane, 1998) donde resuelve como resultado que la menor calidad de vida tenía una relación significativa con una menor autoeficacia.

Una escala que se ha popularizado mucho y la cuál utilizamos en nuestro estudio es la *SF12V2* de (Ware, Kosinski, & Keller, 1996), es una versión posterior de la escala en la que está basada, el *SF12*, utilizada para relacionar calidad de vida con la salud o la salud percibida. Consta de 12 ítems que abarcan ocho dimensiones con dos componentes sumarios³ utilizando preguntas tipo “Durante las 4 últimas semanas, ¿Con qué frecuencia la salud física o los problemas emocionales le han dificultado sus actividades sociales (como visitar a los amigos o familiares)?”. Ambos cuestionarios, el *SF12* y su segunda versión el *SF12V2*, son versiones abreviadas del cuestionario de calidad de vida *SF36* (Vilagut et al., 2005).

También hay estudios publicados en los que para evaluar una expectativa de autoeficacia específica utilizan estas dos medidas combinadas⁴, como es el caso de “*Adaptación transcultural y validación del Celiac Dietary Adherence Test. Un cuestionario sencillo para determinar la adherencia a la dieta sin gluten*” de (Fueyo-Díaz, Gascón-Santos, Asensio-Martínez, Sánchez-Calavera, & Magallón-Botaya, 2016). Este es un estudio que realizan a través de un cuestionario en el que además incluir el *SF12V2* añaden una batería de instrumentos o medidas para medir la autoeficacia

³ Los dos componentes sumarios que se desarrollan en la “SF12v2” son físico y mental.

⁴ Estudios donde se mide el grado de Expectativa de Autoeficacia Específica combinando medidas que evalúen tanto la Expectativa de Autoeficacia como la Calidad de Vida.

general y específica. Para medir la autoeficacia general nos encontramos con (1) *GSES* de (Baessler & Schwarzer, 1996), que como ya hemos visto, se compone de 10 afirmaciones sobre distintas situaciones a valorar en una escala del 1 al 4. Por otro lado nos encontramos con dos medidas de autoeficacia específica, la (2) *Celiac-SE* de (Fueyo Díaz, Gascón Santos, & Magallón Botaya, 2015) compuesta por 20 preguntas a contestar en una escala de 11 puntos su grado de confianza para una conducta dada en la gestión de la dieta sin gluten, esto proporcionará resultados para 5 ámbitos “compras, comer fuera de casa, con otros, viajar y trabajo/escuela” (Fueyo-Díaz et al., 2016). Y por último, la (3) *CD-QOL* de (Dorn et al., 2010) se trata de un cuestionario que describe el estado de salud de una persona a partir de cuatro dimensiones, “disforia, limitaciones, problemas de salud y tratamiento adecuado” (Fueyo-Díaz et al., 2016). Consta de 20 preguntas a valorar en una escala de 0 a 100 donde 0 es “peor calidad de vida” y 100 es “mejor calidad de vida”.

3 OBJETIVOS

1. Analizar y estudiar la relación existente en niveles de autoeficacia general y docente en maestros y estudiantes que se encuentren en sus dos últimos años de carrera de la etapa de Educación Infantil.
2. Valorar la evolución de autoeficacia general y docente que posee un maestro desde su periodo de formación a lo largo de su carrera profesional.
3. Relacionar la autoeficacia general y docente de la muestra con sus respectivos parámetros de calidad de vida.

4 MÉTODO

Para la realización de este estudio se elaboró una batería de escalas integradas en un cuestionario llamado *Batería de autoeficacia y calidad de vida Docente. (BAC-D)*.

4.1 Participantes

Las muestras que se han recogido para elaborar este estudio son todas pertenecientes a maestros y alumnos del Grado de Maestro en Educación Infantil, y a su vez pertenecientes a las tres provincias de la Comunidad Autónoma de Aragón. Por un lado, se envió el cuestionario mediante la aplicación electrónica que proporciona Google

Forms a todos los colegios y centros de Educación Infantil, tanto públicos, como privados, como concertados. Y por otro lado la coordinación de estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil de la Facultad de Educación de Huesca distribuyó este instrumento entre alumnos de tercer y cuarto curso de esta misma facultad.

Podemos decir entonces, que los criterios de inclusión exigían que las muestras fueran pertenecientes a la Comunidad Autónoma de Aragón y que desempeñaran un rol o bien de maestro o bien de estudiante en sus últimos años de carrera dentro de la Educación Infantil. Sin exclusiones de edad, sexo o antigüedad del ejercicio docente.

Este estudio por lo tanto recoge dos tipos de muestras de personas, la primera está formada por 30 maestros en activo de la etapa de Educación Infantil, tanto de 0 a 3 años como de 3 a 6 años, y la segunda muestra está formada por 30 alumnos del Grado de Maestro en Educación Infantil, que se encuentran en tercer y último curso de su carrera académica, lo que asegura que ya hayan tenido experiencias directas en el aula. Todas ellas de la comunidad Autónoma de Aragón.

No obstante, la recogida de datos sociodemográficos que conlleva la *BAC-D*, permite dividir la muestra aparte de por ocupación, por edad, sexo, años de experiencia docente o incluso por provincia en la que el sujeto desarrolla su actividad, siendo así más preciso el análisis de los resultados obtenidos.

4.2 Instrumentos

Se elaboró una batería de escalas integradas en un cuestionario llamado *Batería de autoeficacia y calidad de vida Docente. (BAC-D)*, es elaborado con la finalidad de obtener unos resultados con los que poder analizar, cuál puede ser el cambio en las Expectativas de Autoeficacia que posee un maestro de Educación Infantil perteneciente a la Comunidad Autónoma de Aragón, a lo largo de su carrera profesional desde su edad académica. Por ello la importancia de que la muestra sobre la que se realice el estudio sea tanto de maestros en Educación Infantil, como de estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil que además se encuentren en los dos últimos años de carrera habiendo realizado así la práctica docente. Por otra parte, esta muestra permitió también establecer relaciones y diferencias entre los resultados obtenidos acerca de la autoeficacia docente en maestros, con los obtenidos de los estudiantes. Y, por último, se

abordan aspectos de Expectativa de Autoeficacia docente relacionándolos y estableciendo correlaciones de acuerdo con los parámetros obtenidos en calidad de vida percibida.

La *BAC-D* está compuesta por dos escalas de autoeficacia validadas y otra de calidad de vida⁵. En primer lugar, integra unas preguntas de carácter sociodemográfico⁶ sobre algunos datos personales tales como edad, sexo, ocupación, experiencia docente, provincia y periodo de infantil para el que desarrolla su actividad. Esto permitió poder clasificar mejor los datos obtenidos de las escalas según características de las muestras recogidas, los datos recogidos en el cuestionario son totalmente confidenciales utilizados con un único propósito, la elaboración de un estudio sobre la expectativa de autoeficacia docente en Educación Infantil.

El primer cuestionario con el que nos encontramos en la batería de medidas que componen la *BAC-D* se trata del cuestionario de calidad de vida *SF12V2*⁷ de (Ware et al., 1996). Posteriormente, tras la búsqueda de escalas validadas sobre la autoeficacia y la autoeficacia docente, se escogió la "*Teachers Sense of Efficacy Scale*" (*TSES*) de (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) y la "*Escala de Autoeficacia General*" (*GSES*)⁸ de (Baessler & Schwarzer, 1996). Esta última es proporcionada por Schwarzer a través de su web donde la podemos encontrar validada en distintos idiomas, entre ellos el castellano. En cambio, la "*Teachers Sense of Efficacy Scale*" (*TSES*) fue una transcripción del inglés al castellano hecha por Natividad Luesma Alastruey⁹ ya que solo se pudo disponer de esta versión en inglés.

El cuestionario *BAC-D* por lo tanto recogía 52 preguntas cuantitativas a valorar mediante escala y fue elaborado de forma que no llevara más de 10 minutos realizarlo.

4.3 Procedimientos

Este estudio perseguía el fin de analizar los niveles de Autoeficacia tanto General como Docente, en estudiantes del Grado de Maestro y docentes de Educación Infantil para así posteriormente valorar la evolución de la autoeficacia que posee un maestro

⁵ La escala que pasaremos sobre calidad de vida es el test validado "SF12V2".

⁶ Véase en *Anexo 1*.

⁷ Véase en *Anexo 2*.

⁸ Véase en *Anexo 3*.

⁹ Véase en *Anexo 4*.

desde su periodo de formación a lo largo de su carrera profesional. Y a su vez, relacionar autoeficacia y calidad de vida de los maestros y estudiantes de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Aragón. Bajo este pretexto se creó una batería de cuestionarios, que hemos nombrado previamente, validados por diferentes autores como son (Ware et al., 1996), (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) o (Baessler & Schwarzer, 1996) y utilizados en gran variedad de estudios de investigación de la mano de autores como (Fueyo-Díaz et al., 2016) o (Ball, 2010). Esta batería de cuestionarios se elaboró utilizando las plantillas que proporciona la aplicación de Google Forms.

Puesto que por su naturaleza el cuestionario debía ser en castellano, se buscaron versiones de este idioma en todas las escalas elegidas, no obstante, la escala de autoeficacia docente fue una versión traducida del inglés al castellano hecha por Natividad Luesma Alastruey directora y propietaria del centro de estudios “Tecnova Formación” en Sariñena (provincia de Huesca) con un nivel B2 de inglés.

Una vez diseñada la batería de escalas que tanto profesores como futuros maestros de infantil iban a realizar, se incluyó una primera sección sobre los datos demográficos de la persona encuestada que nos permitieran mejor su posterior análisis y de esta forma se completó la composición del cuestionario al que se llamaría *Batería de autoeficacia y calidad de vida Docente. (BAC-D)*

Antes de lanzar este cuestionario se realizó un estudio piloto entre 10 profesores y alumnos de educación infantil, en él se incluyeron 4 preguntas cualitativas y 3 cuantitativas a modo de escala del 1 al 10. Este procedimiento se realizó gracias a la URL que proporciona Google Forms para la difusión de cuestionarios, el estudio piloto permitió la adaptación y mejora de la estructura de la *BAC-D* intercambiando el lugar de las escalas, a la vez que se pudieron ajustar las preguntas sociodemográficas a las cualidades requeridas de las muestras de forma que todas las preguntas pudieran ser planteadas de carácter obligatorio.

Una vez hechas las modificaciones de la *BAC-D* se procedió a su difusión entre los dos tipos de muestras. Para acceder a los maestros de las dos etapas de infantil obtuvimos del sitio web de “educaragon” un documento Excel donde proporcionan algunas direcciones electrónicas de todos centros públicos, privados y concertados de la

Comunidad Autónoma de Aragón. A estas direcciones se mandó un e-mail donde se les explicaba la naturaleza del estudio y su necesaria difusión entre maestros de la etapa de infantil, adjuntado así el enlace URL que proporciona la APP de Google Forms y que daba acceso a la *BAC-D*. Por otro lado, para la divulgación entre los estudiantes de Magisterio se contactó con las personas encargadas de la coordinación de TFG en el curso 2016-2017, las que facilitaron el contacto con la coordinación de estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil, que se encargó de la difusión de la *BAC-D* entre los estudiantes en tercer y último curso de este grado. No obstante, no se obtenía la difusión deseada, por lo que a través de la ADD de Unizar “Moodle” se accedió a direcciones electrónicas de alumnos a través de los cuales se terminó de completar la muestra de 30 estudiantes.

4.4 Análisis de Datos

Las variables sociodemográficas se representan mediante un análisis sumatorio y porcentual que nos permitirá establecer la naturaleza de las muestras para su posterior estudio y comparación entre Sí.

En la escala que mide la autoeficacia general se compararon los datos obtenidos de las sumatorias de la muestra de profesores, con los que proporciona Schwarzer en su web de una muestra de profesores de nacionalidad alemana. Para esto se elaboró un Análisis descriptivo de ambas muestras en el que se detalla la media, el error típico, la mediana, la moda, la desviación estándar, la varianza, la curtosis, el coeficiente de asimetría, el máximo, la suma y la cuenta de las dos muestras. Este análisis permitió realizar una prueba t-student para dos muestras independientes que indico si había diferencias significativas entre ambas, para ello se estableció la probabilidad (p) asociada al valor obtenido de (t).

Una vez establecida la relación entre las muestras de maestros aragoneses y alemanes, se analizaron las diferencias entre la muestra obtenida de maestros con la muestra obtenida de alumnos, para ello se establecieron las sumatorias que habían producido las muestras de autoeficacia general, para posteriormente realizar un análisis descriptivo que estableció el promedio de los maestros y de los alumnos que componían la muestra, además del resto de parámetros estadísticos anteriormente citados. A esto se

le añadió el análisis de una t-student para dos muestras independientes estableciendo la probabilidad (p) asociada al valor obtenido de (t).

Para finalizar el análisis de la escala de autoeficacia general de forma independiente, se realizó un análisis descriptivo de la muestra total con respecto al resto de variables recogidas a través de las preguntas sociodemográficas.

Para el análisis de la escala de autoeficacia docente se respetaron las bases establecidas por los autores donde se agrupaban los ítems mediante ámbitos. En primer lugar, se analizaron las diferencias entre la variable de ocupación, es decir, entre la muestra obtenida de maestros con la muestra obtenida de alumnos, para ello se establecieron las sumatorias que habían producido ambas muestras en los tres ámbitos haciendo posteriormente el análisis descriptivo de cada muestra correspondiente a cada ámbito. Dichos resultados sirvieron para elaborar una t-student para dos muestras independientes.

Siguiendo la misma línea metodológica que con la escala que mide la autoeficacia general, para finalizar el análisis de la escala de autoeficacia docente de forma independiente, se realizó un análisis descriptivo de la muestra total con respecto al resto de variables recogidas a través de las preguntas sociodemográficas.

La primera escala que compone la *BAC-D*, la de calidad de vida, producirá por un lado la puntuación de calidad de vida física y por el otro la puntuación de calidad de vida psicológica. Para la obtención de las variables que utilizaremos en el análisis, se utilizó el software facilitado por la empresa, donde introduciendo los datos obtenidos de las muestras calcula automáticamente los resultados correspondientes a cada aspecto de calidad de vida.

En un primer análisis de esta escala se compararon los datos obtenidos de toda la muestra de la Comunidad Autónoma de Aragón para, tanto el ámbito de calidad de vida física, como para el ámbito de calidad de vida psicológica, con los que proporciona la misma empresa del cuestionario correspondiente a una muestra de población americana. Para esto se elaboró un análisis descriptivo de ambas muestras para los dos ámbitos.

Al igual que en la escala de autoeficacia docente, para el análisis de los datos, se respetaron las bases establecidas por los autores donde se agrupan los ítems mediante

ámbitos. En primer lugar, al igual que en las otras escalas, se analizaron las diferencias entre las variables de ocupación, es decir, entre la muestra obtenida de maestros con la muestra obtenida de alumnos, para ello se realizó el análisis descriptivo de cada muestra correspondiente a cada ámbito. Estos análisis se contrastaron mediante la elaboración de t-student para dos muestras independientes, estableciendo como en las otras escalas la probabilidad (p) asociada al valor obtenido de (t). Por último, de forma independiente se realizó un análisis descriptivo de la muestra total con respecto al resto de variables recogidas.

Para establecer la relación existente entre las escalas se procedió al análisis estadístico a partir del Coeficiente de Correlación de Spearman, este es un índice de medida no paramétrica con relación lineal que puede utilizarse “para medir el grado de relación de dos variables siempre y cuando ambas sean cuantitativas” (Castillo, 2015). Para finalizar este estudio, se determinó la fiabilidad de las escalas de autoeficacia tanto general como docente, a partir de los datos obtenidos de las muestras. Esto se realizó a través del Coeficiente Alfa de Cronbach que es un “índice usado para medir la confiabilidad y el tipo consistencia interna de una escala” (Oviedo & Arias, 2005).

5 RESULTADOS

5.1 Variables Sociodemográficas.

Los resultados del análisis sumatorio y porcentual de las variables sociodemográficas establecen que se recogió una muestra 60 personas entre estudiantes y maestros equivalente a 100% del total de la muestra, estos valores responden al mismo número de la muestra de maestros que de alumnos, 30 para cada grupo de muestra lo que equivale al 50% de la muestra total para cada uno de estos parámetros. De la misma forma se representan los valores de la muestra con respecto al sexo de los encuestados, resolviendo así 56 personas de la muestra para el género femenino que constituyen el 93% de la muestra total, frente a 4 personas de la muestra correspondiente al género masculino que representan el 7% de la muestra total. Del total de la muestra también se establece que la provincia con mayor difusión de la *BAC-D* se ha correspondido con Zaragoza representando un 45% de la muestra de encuestados, frente a Huesca un con 42%, o frente a Teruel que representa un 10% de la muestra total.

Respecto a la edad de la muestra total se encontró en que la mayor parte de los encuestados correspondiente a 42 personas de la muestra o el 53% del total poseen entre 20 y 30 años, frente a los más longevos de más de 60 años que se representan con el 2% de la muestra total. Esta misma variable también indica qué tanto de la muestra posee edades intermedias, resolviendo que 13 personas de la muestra o el 22% de la muestra total tienen edades comprendidas entre 31 y 40 años, 5 de los encuestados que representan el 8% de la muestra total poseen edades entre los 41 y 50 años, dejando así valores del 15% de la muestra para edades comprendidas entre 51 y 60 años. Esto influye en los años de experiencia docente que posee el total de la muestra, indicando que la mayor parte de los encuestados, 38 personas, representan el 63% de la muestra total y poseen hasta 10 años de experiencia, frente a los más experimentados con una trayectoria profesional entre los 31 y los 40 años que re representan el 7% de la muestra total. Esta misma variable también representa qué tanto de la muestra posee una experiencia docente intermedia, indicando que 11 de los encuestados que representan el 18% de la muestra total tienen una experiencia profesional que va desde los 11 a los 20 años, dejando a 7 personas de la muestra que representan un 12% los que poseen una experiencia docente de entre 21 a 30 años.

5.2 Autoeficacia General.

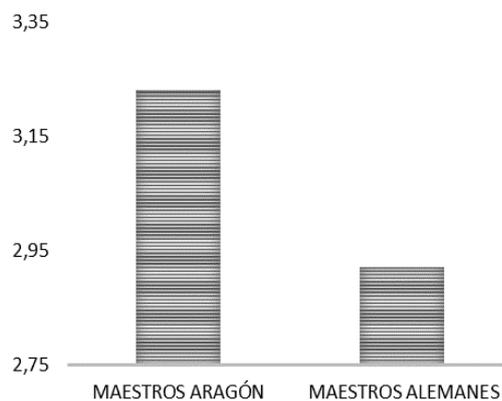
El análisis descriptivo de la muestra de maestros recogida en la escala de autoeficacia general y de la muestra de profesores de Alemania que proporciona Schwarzer en su web, determina para la muestra de maestros de Aragón un valor de $\bar{X}=32,3$ frente a un valor $\bar{X}=29,16$ dado por la muestra de profesores alemanes. Para su posterior análisis de significancia se halló también la desviación estándar de las muestras dando como resultado un valor de $\sigma=3,59$ para la muestra de maestros aragoneses frente a un valor de $\sigma=4,17$ para la muestra dada por Schwarzer de profesores alemanes. Estos valores derivan en el cálculo de las varianzas de las muestras asignando un valor de $\sigma^2=12,91$ para la muestra de maestros de Aragón frente a un valor de $\sigma^2=17,40$ para la muestra de maestros alemanes. En la tabla 1 podemos ver el análisis descriptivo de ambas muestras al completo, a partir de él se hallaron los distintos valores estadísticos que permitieron el establecimiento de diferencias significativas entre ambas muestras.

Tabla 1. Análisis descriptivo de muestra de maestros pertenecientes a Aragón y Alemania.

| <i>Análisis descriptivo Maestros Aragón</i> | | <i>Análisis Descriptivo Maestros Alemania</i> | |
|---|--------|---|----------|
| Media | 32,30 | Media | 29,16 |
| Error típico | 0,66 | Error típico | 0,17 |
| Mediana | 32,00 | Mediana | 30,00 |
| Moda | 30,00 | Moda | 30,00 |
| Desviación estándar | 3,59 | Desviación estándar | 4,17 |
| Varianza de la muestra | 12,91 | Varianza de la muestra | 17,40 |
| Curtosis | -0,18 | Curtosis | 0,50 |
| Coefficiente de asimetría | 0,47 | Coefficiente de asimetría | -0,21 |
| Rango | 14,00 | Rango | 23,00 |
| Mínimo | 26,00 | Mínimo | 17,00 |
| Máximo | 40,00 | Máximo | 40,00 |
| Suma | 969,00 | Suma | 16651,00 |
| Cuenta | 30,00 | Cuenta | 571,00 |

Estos valores posicionan a la muestra de maestros de Aragón con un promedio por encima de la muestra de maestros alemanes con respecto a las expectativas de autoeficacia general, tabla 2, resolviéndose con una $t=0$, lo que indica que $p>0,05$ y, por lo tanto, los resultados entre la muestra de profesores aragoneses y la muestra de profesores alemanes poseen diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 2. Comparación de muestra de maestros aragoneses y muestra de maestros alemanes.



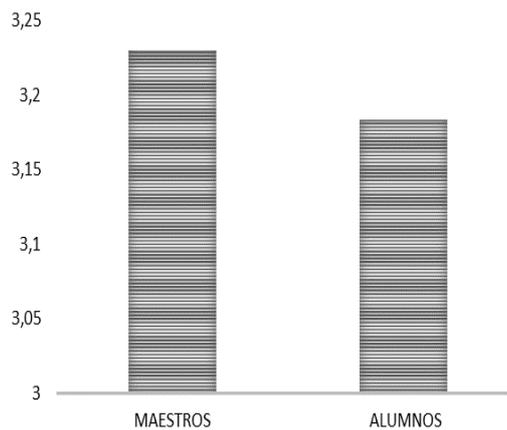
Del mismo modo se realizó un análisis descriptivo detallado en la tabla 3. de la muestra recogida de estudiantes en la Escala de Autoeficacia, esto determina para la muestra de alumnos del Grado de Maestro en Educación Infantil un valor de $\bar{X}=31,83$, $\sigma=3,71$ y $\sigma^2=13,73$.

Tabla 3. Análisis descriptivo de la muestra de alumnos para autoeficacia general.

| <i>Análisis Descriptivo Alumnos</i> | |
|-------------------------------------|-------|
| Media | 31,83 |
| Error típico | 0,68 |
| Mediana | 32 |
| Moda | 32 |
| Desviación estándar | 3,71 |
| Varianza de la muestra | 13,73 |
| Curtosis | -0,02 |
| Coefficiente de asimetría | 0,18 |
| Rango | 15 |
| Mínimo | 25 |
| Máximo | 40 |
| Suma | 955 |
| Cuenta | 30 |

Estos valores posicionan a la muestra de maestros con un promedio por encima de la muestra de alumnos con respecto a las expectativas de autoeficacia general, tabla 4, resolviéndose con una $t=0,34$ lo que indica que $p<0,05$ y, por lo tanto, los resultados entre la muestra de maestros y la muestra de alumnos no poseen diferencias estadísticamente significativas.

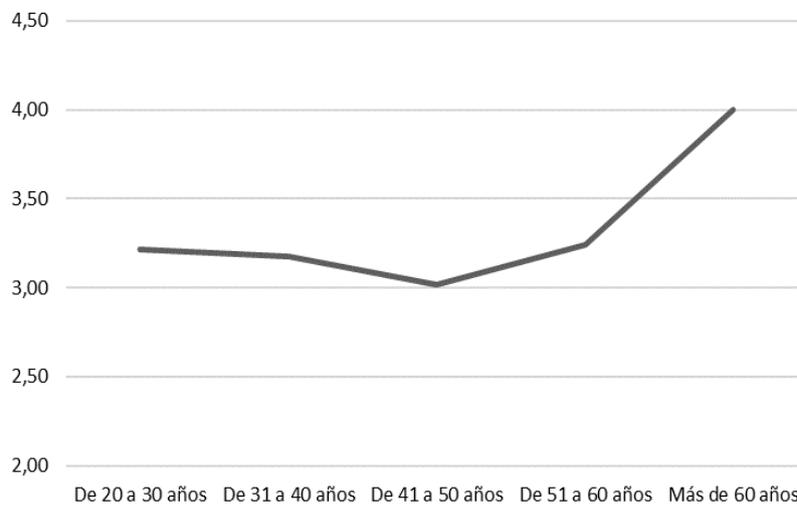
Tabla 4. Comparación de muestra de maestros y muestra de alumnos para autoeficacia general.



Utilizando como variable la edad de la muestra, los resultados del análisis descriptivo detallaron $\bar{x}=3,21$ para la muestra que comprende edades de 20 a 30 años, $\bar{x}=3,18$ para la muestra que comprende edades entre 31 y 40 años, $\bar{x}=3,02$ para la muestra con edades comprendidas entre 41 y 50 años, $\bar{x}=3,24$ para la muestra con edades entre 51 y

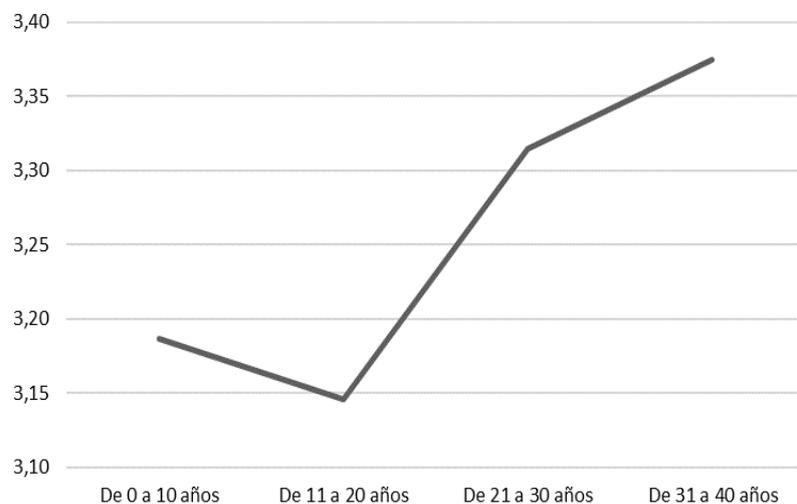
60 años, y $\bar{X}=4$ para las personas de la muestra con más de 60 años. Esto produjo un gráfico lineal ascendente a partir de los 41 años que podemos observar en la tabla 5.

Tabla 5. Gráfica lineal de autoeficacia general para la muestra según su edad.



La variable de la edad, en este caso determina la variable de los años de experiencia ya que los resultados del análisis descriptivo detallaron $\bar{X}=3,19$ para la muestra que comprende hasta 10 años de experiencia profesional, $\bar{X}=3,15$ para la muestra que posee entre 11 y 20 años de experiencia, $\bar{X}=3,31$ resulta de la muestra cuya experiencia oscila entre los 21 y 30 años, y $\bar{X}=3,38$ para las personas de la muestra con más experiencia, entre 31 y 40 años. Lo que derivó en que el gráfico lineal tuviera una trayectoria ascendente como podemos observar en la tabla 6 a partir de los 20 años de experiencia.

Tabla 6. Gráfica lineal de autoeficacia general para la muestra según su experiencia docente.



5.3 Autoeficacia Docente.

El análisis descriptivo detallado en la tabla 7. de la muestra tanto de maestros como de alumnos recogida en la escala de autoeficacia docente, determina para el ámbito de la eficacia en el compromiso estudiantil un valor de $\bar{X}=60,67$ respecto a la muestra de maestros, frente a un valor de $\bar{X}=59,93$ dado por la muestra de alumnos.

Tabla 7. Análisis gráfico de muestras de maestros y alumnos con respecto a la autoeficacia en el compromiso estudiantil.

| <i>Análisis descriptivo Alumnos</i> | | <i>Análisis descriptivo Maestros</i> | |
|-------------------------------------|---------|--------------------------------------|---------|
| Media | 59,93 | Media | 60,67 |
| Error típico | 1,34 | Error típico | 0,94 |
| Mediana | 59,50 | Mediana | 60,00 |
| Moda | 57,00 | Moda | 60,00 |
| Desviación estándar | 7,35 | Desviación estándar | 5,16 |
| Varianza de la muestra | 54,00 | Varianza de la muestra | 26,57 |
| Curtosis | 0,25 | Curtosis | -0,20 |
| Coefficiente de asimetría | -0,40 | Coefficiente de asimetría | 0,48 |
| Rango | 30,00 | Rango | 21,00 |
| Mínimo | 42,00 | Mínimo | 51,00 |
| Máximo | 72,00 | Máximo | 72,00 |
| Suma | 1798,00 | Suma | 1820,00 |
| Cuenta | 30,00 | Cuenta | 30,00 |

Con respecto al ámbito de estrategias instruccionales, el análisis descriptivo detallado en la tabla 8 de la muestra tanto de maestros como de alumnos recogida en la escala de autoeficacia docente, determina un valor de $\bar{X}=59,37$ respecto a la muestra de maestros, frente a un valor de $\bar{X}=57,97$ dado por la muestra de alumnos. Del mismo modo, para su posterior análisis de significancia se halló la desviación estándar de las muestras dando como resultado un valor de $\sigma=7,06$ para la muestra de alumnos frente a un valor de $\sigma=5,93$ para la muestra dada por los maestros. Posteriormente se realizó a partir de estos valores el cálculo de las varianzas de las muestras trabajadas asignando un valor de $\sigma^2=49,83$ para la muestra de alumnos frente a un valor de $\sigma^2=35,21$ para la muestra de maestros. En la tabla 8 podemos ver el análisis descriptivo completo de ambas muestras a partir del cual se hallaron los distintos valores estadísticos que permitieron el establecimiento o no de diferencias significativas entre ambas muestras.

Tabla 8. Análisis gráfico de muestras de maestros y alumnos con respecto a la autoeficacia en las estrategias instruccionales.

| <i>Análisis Descriptivo Alumnos</i> | | <i>Análisis Descriptivo Maestros</i> | |
|-------------------------------------|---------|--------------------------------------|---------|
| Media | 57,97 | Media | 59,37 |
| Error típico | 1,29 | Error típico | 1,08 |
| Mediana | 58,00 | Mediana | 58,50 |
| Moda | 56,00 | Moda | 54,00 |
| Desviación estándar | 7,06 | Desviación estándar | 5,93 |
| Varianza de la muestra | 49,83 | Varianza de la muestra | 35,21 |
| Curtosis | 0,44 | Curtosis | -0,55 |
| Coefficiente de asimetría | -0,52 | Coefficiente de asimetría | 0,41 |
| Rango | 31,00 | Rango | 21,00 |
| Mínimo | 41,00 | Mínimo | 50,00 |
| Máximo | 72,00 | Máximo | 71,00 |
| Suma | 1739,00 | Suma | 1781,00 |
| Cuenta | 30,00 | Cuenta | 30,00 |

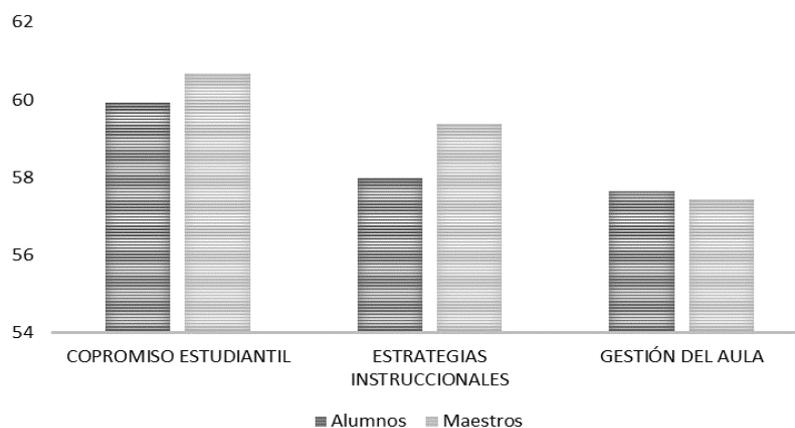
Siguiendo con el ámbito de autoeficacia en gestión de aula, el análisis descriptivo detallado en la tabla 9 indica que la muestra recogida de maestros en la escala de autoeficacia docente determina un valor de $\bar{X}=57,43$; $\sigma=7,44$; y $\sigma^2=55,43$; frente a un valor de $\bar{X}=57,63$; $\sigma=7,10$; y $\sigma^2=50,45$ dado por la muestra de alumnos.

Tabla 9. Análisis gráfico de muestras de maestros y alumnos con respecto a la autoeficacia en la gestión de aula.

| <i>Análisis Descriptivo Alumnos</i> | | <i>Análisis Descriptivo Maestros</i> | |
|-------------------------------------|---------|--------------------------------------|---------|
| Media | 57,63 | Media | 57,43 |
| Error típico | 1,30 | Error típico | 1,36 |
| Mediana | 59,50 | Mediana | 57,00 |
| Moda | 63,00 | Moda | 56,00 |
| Desviación estándar | 7,10 | Desviación estándar | 7,44 |
| Varianza de la muestra | 50,45 | Varianza de la muestra | 55,43 |
| Curtosis | -0,19 | Curtosis | 0,79 |
| Coefficiente de asimetría | -0,37 | Coefficiente de asimetría | -0,43 |
| Rango | 30,00 | Rango | 34,00 |
| Mínimo | 42,00 | Mínimo | 38,00 |
| Máximo | 72,00 | Máximo | 72,00 |
| Suma | 1729,00 | Suma | 1723,00 |
| Cuenta | 30,00 | Cuenta | 30,00 |

Estos resultados en la escala de autoeficacia general condujeron a establecer parámetros estadísticos de significancia entre las muestras de estudiantes con las muestras obtenidas de los maestros para cada ámbito, estableciendo para compromiso estudiantil $t=0,33$ lo que indica que $p<0,05$, para estrategias instruccionales $t=0,2$ lo que indica un valor $p<0,05$ y, para gestión de aula $t=0,46$ para un valor $p<0,05$, por lo tanto, los resultados entre la muestra de maestros y la muestra de alumnos de los tres ámbitos las podemos ver reflejadas en la tabla 10 y no poseen diferencias estadísticamente significativas entre sí.

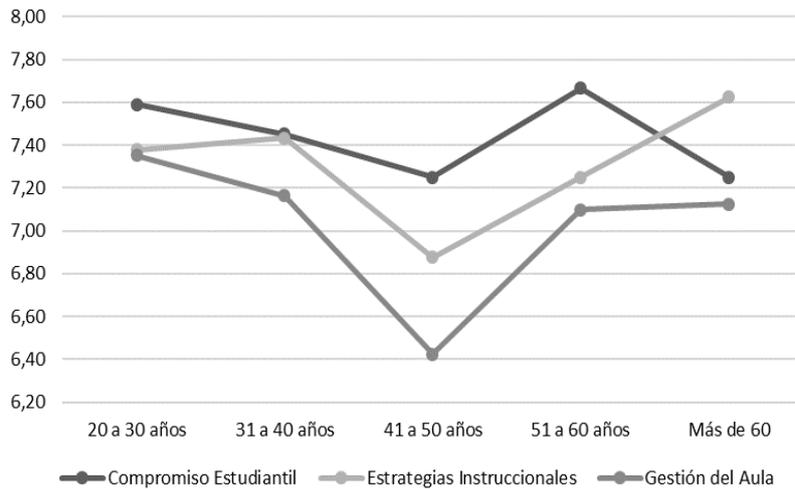
Tabla 10. Comparación de muestra de maestros y muestra de alumnos para autoeficacia docente.



Utilizando como variable la edad de la muestra, los resultados del análisis descriptivo detallaron con respecto al compromiso estudiantil $\bar{X}=7,59$ para la muestra que comprende edades de 20 a 30 años, $\bar{X}=7,45$ para la muestra que comprende edades entre 31 y 40 años, $\bar{X}=7,25$ para la muestra con edades comprendidas entre 40 y 50 años, $\bar{X}=7,67$ para la muestra con edades entre 51 y 60 años, y $\bar{X}=7,25$ para las personas de la muestra con más de 60 años. Así mismo, con respecto a las estrategias instruccionales, se estableció $\bar{X}=7,38$ para la muestra que comprende edades de 20 y 30 años, $\bar{X}=7,43$ para la muestra que comprende edades entre 31 y 40 años, $\bar{X}=6,88$ para la muestra con edades comprendidas entre 41 y 50 años, $\bar{X}=7,25$ para la muestra con edades entre 51 y 60 años, y $\bar{X}=7,63$ para las personas de la muestra con más de 60 años. Finalizando este análisis basado en la edad de la muestra se obtuvieron los datos del ámbito de gestión de aula donde se estableció $\bar{X}=7,35$ para la muestra que comprende edades de 20 a 30 años, $\bar{X}=7,16$ para la muestra que comprende edades entre 31 y 40 años, $\bar{X}=6,43$ para la muestra con edades comprendidas entre 41 y 50 años, $\bar{X}=7,10$ para la muestra con

edades entre 51 y 60 años, y $\bar{X}=7,13$ para las personas de la muestra con más de 60 años. A continuación, en la tabla 11 podemos observar la gráfica lineal que producen estos resultados.

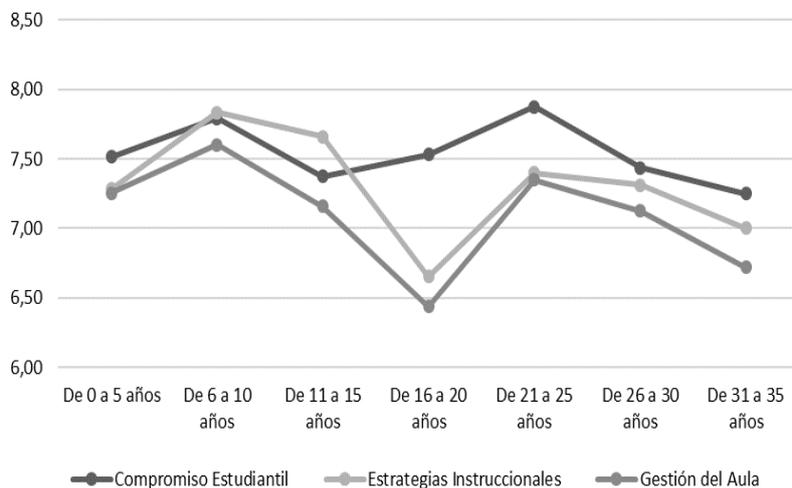
Tabla 11. Gráfica lineal de autoeficacia docente para la muestra según su edad.



La edad en este caso también determina la variable de años de experiencia puesto que los resultados del análisis descriptivo detallaron para el ámbito de compromiso estudiantil $\bar{X}=7,52$ para la muestra que comprende hasta 5 años de experiencia profesional, $\bar{X}=7,79$ para la muestra que posee entre 6 y 10 años de experiencia, $\bar{X}=7,38$ resulta del grupo de la muestra cuya experiencia oscila entre los 11 y 15 años, $\bar{X}=7,53$ para los participantes de la muestra que comprenden de 16 a 20 años de experiencia profesional, $\bar{X}=7,88$ para el grupo de la muestra que posee entre 21 y 25 años de experiencia, $\bar{X}=7,44$ resulta de los participantes de la muestra cuya experiencia oscila entre los 26 y los 30 años y $\bar{X}=7,25$ para las personas de la muestra con más experiencia, entre 31 y 40 años. Con respecto al ámbito de estrategias instruccionales se obtuvo $\bar{X}=7,29$ para el grupo de la muestra que comprende hasta 5 años de experiencia profesional, $\bar{X}=7,83$ para los participantes que poseen entre 6 y 10 años de experiencia, $\bar{X}=7,66$ resulta del grupo de la muestra cuya experiencia oscila entre los 11 y 15 años, $\bar{X}=6,66$ para los participantes de la muestra que tienen de 16 a 20 años de experiencia profesional, $\bar{X}=7,40$ para las personas de la muestra que poseen entre 21 y 25 años de experiencia, $\bar{X}=7,31$ resulta del grupo de la muestra cuya experiencia oscila entre los 26 y los 30 años y $\bar{X}=7$ para las personas de la muestra con más experiencia, entre 31 y 40

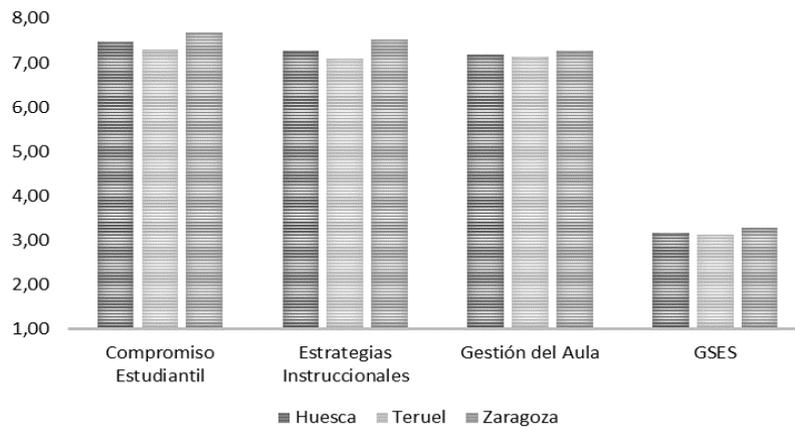
años. Por último, en el ámbito de gestión de aula se detalló $\bar{X}=7,25$ para los participantes de la muestra que tienen hasta 5 años de experiencia profesional, $\bar{X}=7,60$ para el grupo de la muestra que posee entre 6 y 10 años de experiencia, $\bar{X}=7,16$ resulta de las personas de la muestra cuya experiencia oscila entre los 11 y 15 años, $\bar{X}=6,64$ para las personas de la muestra que tienen de 16 a 20 años de experiencia profesional, $\bar{X}=7,35$ para el grupo de la muestra que posee entre 21 y 25 años de experiencia, $\bar{X}=7,13$ resulta del grupo de la muestra cuya experiencia oscila entre los 26 y los 30 años y $\bar{X}=6,72$ para las personas de la muestra con más experiencia, entre 31 y 40 años. Los resultados de los tres ámbitos produjeron un gráfico lineal descrito en la tabla 12.

Tabla 12. Gráfica lineal de autoeficacia docente para la muestra según su experiencia profesional.



Analizando la muestra según las variables geográficas tanto de autoeficacia general como de los tres ámbitos de autoeficacia docente observamos que la muestra obtenida de la provincia de Zaragoza tiene los valores más altos obteniendo $\bar{X}=3,27$ en la escala de autoeficacia general, $\bar{X}=7,69$ para el compromiso estudiantil, $\bar{X}=7,52$ para las estrategias instruccionales y $\bar{X}=7,28$ en gestión de aula. Le sigue la muestra obtenida de la provincia de Huesca con $\bar{X}=3,16$ en la escala de autoeficacia general, $\bar{X}=7,48$ para el compromiso estudiantil, $\bar{X}=7,26$ para las estrategias instruccionales y $\bar{X}=7,18$ en gestión de aula. Y por debajo de estos valores se encuentra la muestra obtenida de la provincia de Teruel obteniendo $\bar{X}=3,12$ en la escala de autoeficacia general, $\bar{X}=7,29$ para el compromiso estudiantil, $\bar{X}=7,08$ para las estrategias instruccionales y $\bar{X}=7,13$ en gestión de aula. Estos valores representan la tabla 13.

Tabla 13. Comparación de muestra geográfica para autoeficacia general y autoeficacia docente.



5.4 Calidad de Vida.

El cuestionario de calidad de vida se analizó respetando los ámbitos de calidad de vida física y calidad de vida psicológica. En primer lugar, se comparó los datos dados por la empresa de una muestra de población americana donde $\bar{X}=50$ para ambos ámbitos con la muestra total obtenida de las respuestas la *BAC-D*, véase en tabla 14 y en la tabla 15. Estas muestras dieron unos datos de $\bar{X}=49,28$ para la calidad de vida psicológica y $\bar{X}=54,63$ para la calidad de vida física.

Tabla 14. Comparación para MCS.

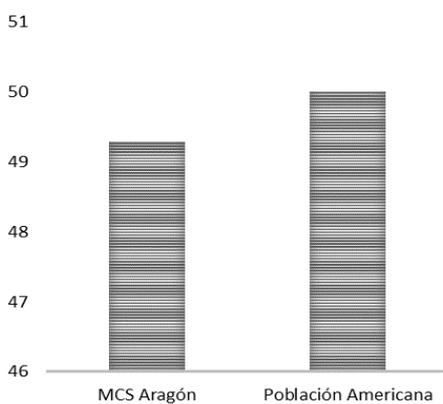
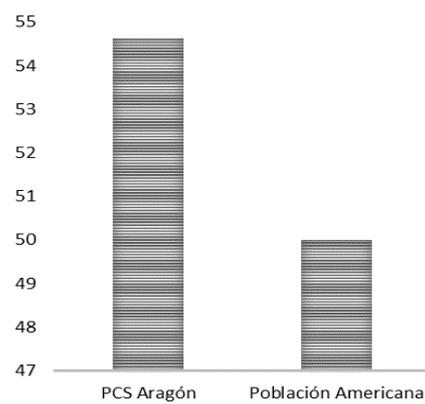


Tabla 15. Comparación para PCS.



Siguiendo la misma línea metodológica, se realizó un análisis descriptivo de las muestras de alumnos y de las muestras de maestros producidas por la *BAC-D* para los dos ámbitos de estudio de calidad de vida, obteniendo para la calidad de vida física $\bar{X}=54,35$; $\sigma=6,37$; y $\sigma^2=40,60$ en la muestra de maestros y $\bar{X}=54,90$; $\sigma=6,39$; y $\sigma^2=40,89$ para la muestra de alumnos. Véase en la tabla 16.

Tabla 16. Análisis descriptivo de las muestras de alumnos y maestros para la calidad de vida física.

| <i>Análisis Descriptivo Maestros</i> | | <i>Análisis Descriptivo Alumnos</i> | |
|--------------------------------------|---------|-------------------------------------|---------|
| Media | 54,35 | Media | 54,90 |
| Error típico | 1,16 | Error típico | 1,17 |
| Mediana | 55,90 | Mediana | 55,71 |
| Moda | 55,90 | Moda | 55,52 |
| Desviación estándar | 6,37 | Desviación estándar | 6,39 |
| Varianza de la muestra | 40,60 | Varianza de la muestra | 40,89 |
| Curtosis | -0,19 | Curtosis | -0,19 |
| Coefficiente de asimetría | -0,77 | Coefficiente de asimetría | -0,60 |
| Rango | 23,64 | Rango | 25,44 |
| Mínimo | 40,72 | Mínimo | 40,93 |
| Máximo | 64,36 | Máximo | 66,37 |
| Suma | 1630,37 | Suma | 1647,14 |
| Cuenta | 30,00 | Cuenta | 30,00 |

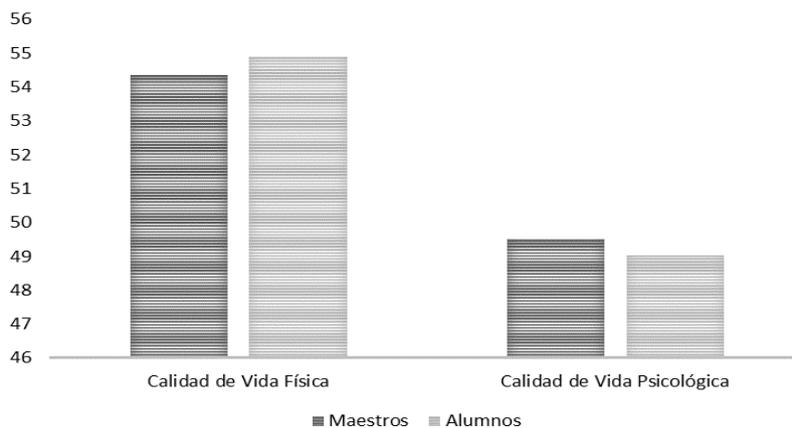
Así mismo, se estableció un análisis descriptivo de las muestras de alumnos y maestros para el ámbito de calidad de vida psicológica, este análisis determinó que las muestras de maestros poseen un valor $\bar{X}=49,52$; $\sigma=8,85$; y $\sigma^2=78,37$; frente a un valor $\bar{X}=49,04$; $\sigma=9,89$; y $\sigma^2=97,73$ que posee la muestra de estudiantes. Véase en la tabla 17.

Tabla 17. Análisis descriptivo de la muestra de maestros y alumnos para calidad de vida psicológica.

| <i>Análisis Descriptivo Maestros</i> | | <i>Análisis Descriptivo Alumnos</i> | |
|--------------------------------------|---------|-------------------------------------|---------|
| Media | 49,52 | Media | 49,04 |
| Error típico | 1,62 | Error típico | 1,80 |
| Mediana | 52,88 | Mediana | 51,82 |
| Moda | 54,75 | Moda | 55,47 |
| Desviación estándar | 8,85 | Desviación estándar | 9,89 |
| Varianza de la muestra | 78,37 | Varianza de la muestra | 97,73 |
| Curtosis | 0,56 | Curtosis | 0,52 |
| Coefficiente de asimetría | -1,10 | Coefficiente de asimetría | -1,07 |
| Rango | 36,11 | Rango | 37,15 |
| Mínimo | 26,52 | Mínimo | 25,48 |
| Máximo | 62,63 | Máximo | 62,63 |
| Suma | 1485,46 | Suma | 1471,18 |
| Cuenta | 30,00 | Cuenta | 30,00 |

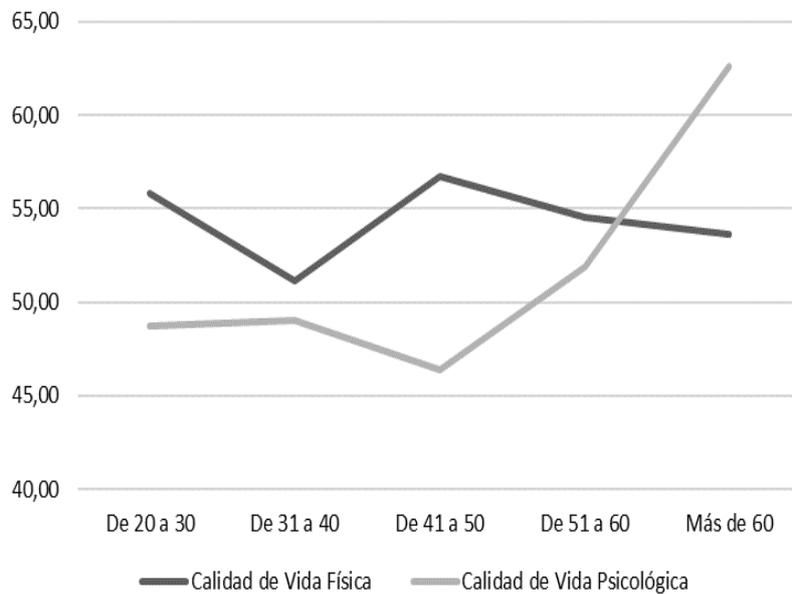
Este análisis de maestros frente a alumnos, véase tabla 18, concluyó estableciendo los últimos parámetros estadísticos de significancia entre las muestras de estudiantes con las muestras de los maestros para cada ámbito, estableciendo para calidad de vida física $t=0,37$ lo que indica que $p<0,05$ y para calidad de vida psicológica $t=0,42$ lo que indica que $p<0,05$ por lo que en ninguno de los dos ámbitos se producen diferencias estadísticamente significativas entre sí.

Tabla 18. Comparación muestras de maestros y alumnos para calidad de vida física y psicológica.



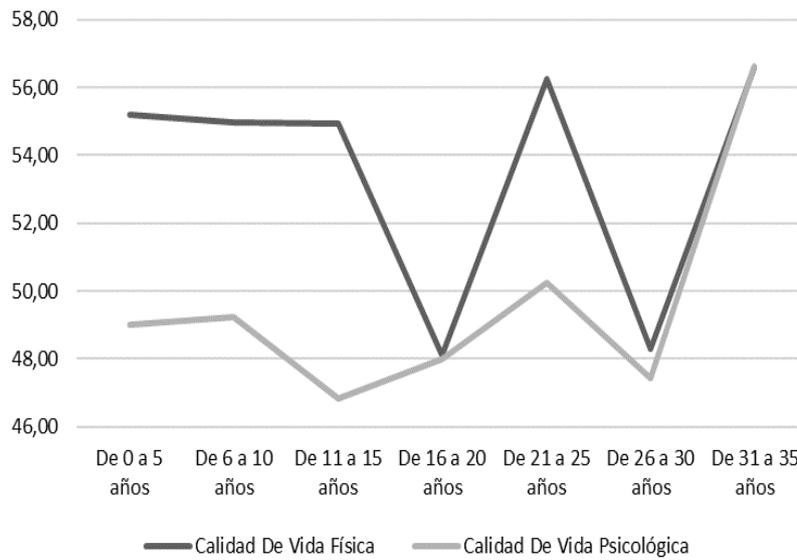
De forma independiente, se analizaron estadísticamente los resultados de las muestras dependiendo de la edad que poseen, tabla 19. Con respecto a la calidad de vida física se obtuvo $\bar{X}=55,79$ para el grupo de la muestra que comprende edades de 20 a 30 años, $\bar{X}=51,10$ para las personas de la muestra que tiene edades entre 31 y 40 años, $\bar{X}=56,72$ para la población de la muestra con edades comprendidas entre 41 y 50 años, $\bar{X}=54,51$ para el grupo de la muestra con edades entre 51 y 60 años, y $\bar{X}=53,65$ para las personas de la muestra con más de 60 años. Del mismo modo para la calidad de vida psicológica se obtuvo $\bar{X}=48,69$ para el grupo de la muestra que comprende edades de 20 a 30 años, $\bar{X}=49,02$ para las personas de la muestra que tienen edades entre 31 y 40 años, $\bar{X}=46,38$ para la población de la muestra con edades comprendidas entre 41 y 50 años, $\bar{X}=51,87$ para el grupo de la muestra con edades entre 51 y 60 años, y $\bar{X}=62,63$ para las personas de la muestra con más de 60 años.

Tabla 19. Gráfica lineal de calidad de vida para la muestra según su edad.



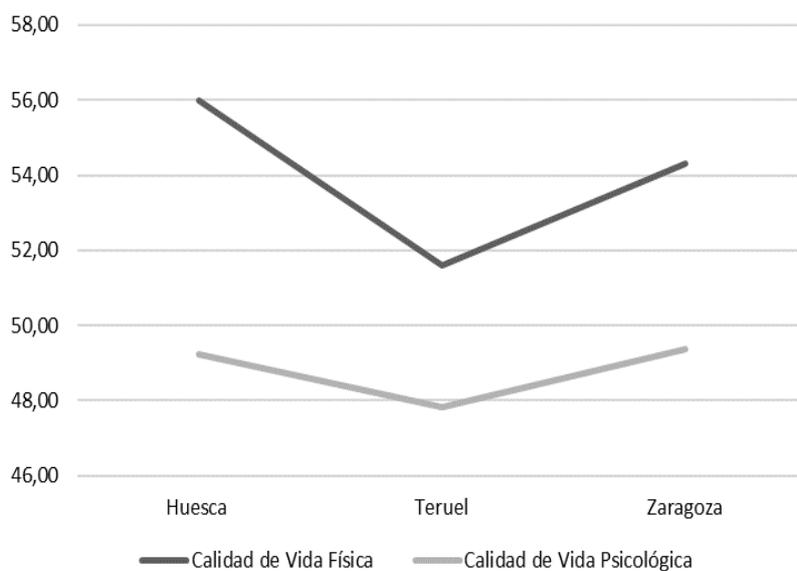
De forma independiente también, se analizaron los datos obtenidos a través de la variable de experiencia docente para ambos ámbitos de calidad de vida a través de un análisis descriptivo, véase tabla 20. Para el ámbito de calidad de vida física se obtuvo $\bar{X}=55,21$ para la muestra que comprende hasta 5 años de experiencia profesional, $\bar{X}=54,96$ para la muestra que posee entre 6 y 10 años de experiencia, $\bar{X}=54,92$ resulta de la muestra cuya experiencia oscila entre los 11 y 15 años, $\bar{X}=48,12$ para la muestra que comprende de 16 a 20 años de experiencia profesional, $\bar{X}=56,25$ para la muestra que posee entre 21 y 25 años de experiencia, $\bar{X}=48,31$ resulta de la muestra cuya experiencia oscila entre los 26 y 30 años y $\bar{X}=56,58$ para las personas de la muestra con más experiencia, entre 31 y 40 años. Respecto al ámbito de calidad de vida psicológica se obtuvo $\bar{X}=49,02$ para la muestra que comprende hasta 5 años de experiencia profesional, $\bar{X}=49,23$ para la muestra que posee entre 6 y 10 años de experiencia, $\bar{X}=46,82$ resulta de la muestra cuya experiencia oscila entre los 11 y 15 años, $\bar{X}=48,02$ para la muestra que comprende 16 a 20 años de experiencia profesional, $\bar{X}=50,26$ para la muestra que posee entre 21 y 25 años de experiencia, $\bar{X}=47,44$ resulta de la muestra cuya experiencia oscila entre los 26 y 30 años y $\bar{X}=56,64$ para las personas de la muestra con más experiencia, entre 31 y 40 años.

Tabla 20. Gráfica lineal de calidad de vida para la muestra según su experiencia docente.



Concluyendo este análisis de calidad de vida, se establecieron los promedios a partir de las variables geográficas de la muestra, véase tabla 21, obteniendo en Zaragoza $\bar{X}=54,30$ para calidad de vida física y $\bar{X}=49,37$ para calidad de vida psicológica, en Huesca $\bar{X}=55,99$ para calidad de vida física y $\bar{X}=49,23$ para calidad de vida psicológica y por último en Teruel $\bar{X}=51,59$ para calidad de vida física y $\bar{X}=47,82$ para calidad de vida psicológica.

Tabla 21. Gráfica lineal de calidad de vida para la muestra según su provincia.



5.5 Correlación y Fiabilidad.

De manera global, se realizó un análisis estadístico no paramétrico y lineal entre las tres escalas a partir del Coeficiente de Correlación de Spearman. Este análisis estableció para la autoeficacia general y la docente un valor $r=0,49$ ($p<0,05$) lo que indica que existe una correlación moderada donde la dependencia entre ambas escalas es positiva o directamente proporcional. La escala para la calidad de vida física y la de autoeficacia general obtienen $r=0,11$ por lo que establecen una correlación de carácter mínimo, aunque positivo o directamente proporcional, en cambio, la calidad de vida física y la escala de autoeficacia docente obtienen un valor $r=0,04$ estableciendo una correlación de carácter mínimo y sin significancia, pero al igual que en el caso anterior directamente proporcional o positivo. Por último, la escala de calidad de vida psicológica con la escala de autoeficacia general establece un valor $r=0,25$ y con la escala de autoeficacia docente obtiene un valor de $r=0,20$, por lo que con ambas escalas establece un índice de correlación bajo, pero al igual que en los anteriores directamente proporcional o positivo.

Para determinar la fiabilidad de las escalas de autoeficacia tanto general como docente, se estableció el índice alfa de Cronbach a partir de los datos obtenidos de las muestras. Para la escala que mide la autoeficacia general se obtuvo un valor $\alpha=0,84$; mientras que para la escala que mide la autoeficacia docente se determinó un valor de $\alpha=0,95$; por lo que ambas escalas se encuentran dentro de los parámetros de consistencia y fiabilidad.

6 DISCUSIÓN

6.1 Principales Resultados

La muestra que hemos analizado en este estudio está compuesta por el mismo número de maestros que de alumnos, en su mayoría de Zaragoza y Huesca, de los datos totales de la muestra se concluye que respecto al sexo han contestado casi en su totalidad mujeres. Respecto a la edad la población entre 20 y 30 años se eleva ligeramente a más de la mitad de la muestra, lo que deriva en que la mayoría de los encuestados se encuentren en sus primeros 10 años de experiencia docente.

El análisis descriptivo de las muestras obtenidas en la escala de autoeficacia general permitió observar en un primer momento que la media de la muestra de los maestros de la Comunidad Autónoma de Aragón para la escala que mide la autoeficacia general es mayor que la muestra de los maestros alemanes que proporciona Schwarzer en su página web. Este análisis llevó a realizar una prueba t-student que indicó que los resultados obtenidos de la muestra de Aragón tienen diferencias estadísticamente significativas con respecto a la muestra de la población de profesores alemanes que proporciona Schwarzer. Además, este análisis estadístico concluyó determinando que las expectativas de autoeficacia general de la muestra de maestros no tenían diferencias significativas con las expectativas de autoeficacia general de los alumnos que componen la muestra.

Con respecto a la edad, el análisis descriptivo determinó que el promedio de autoeficacia general que poseen las personas de más de 60 años es el más elevado, frente al de las personas de 40 a 50 años que poseen el promedio más bajo respecto a las expectativas de autoeficacia general. Del mismo modo utilizando la variable de los años de experiencia docente, el análisis descriptivo de las muestras determinó que la población con más experiencia laboral tenía un mayor promedio de autoeficacia general frente a las personas que poseían una experiencia de 11 a 20 años, siendo estas las poseedoras del promedio más bajo obtenido en la escala que mide la autoeficacia general. Concluyendo este análisis sobre las variables sociodemográficas de la autoeficacia general, se establece también a través del análisis descriptivo, que la muestra residente en la provincia de Zaragoza posee el promedio más alto de autoeficacia general, frente a la muestra residente en la provincia de Teruel, cuyo promedio es el más bajo de la muestra total con respecto a las muestras obtenidas en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Del mismo modo, el análisis descriptivo de la escala de autoeficacia docente permitió comprobar que el promedio de los maestros es ligeramente mayor al de los alumnos en los ámbitos de eficacia en el compromiso estudiantil y eficacia en las estrategias instruccionales, de modo inverso el promedio de los alumnos de la muestra en eficacia en la gestión del aula es ligeramente mayor al dado por los maestros que componen la muestra. Además, la t-student indicó que los resultados obtenidos de las dos muestras

no presentaban diferencias significativas en ninguno de los tres ámbitos de estudio de autoeficacia docente.

El análisis descriptivo de las variables sociodemográficas de la autoeficacia docente determinó con respecto a la edad que el promedio de autoeficacia en el compromiso estudiantil que poseen las personas de la muestra que se encuentran entre 51 a 60 años es el más elevado, frente al de las personas de la muestra que poseen de 41 a 50 años y de más de 60 obteniendo el promedio más bajo respecto a las expectativas de autoeficacia en este mismo ámbito. Con respecto a las expectativas de autoeficacia en las estrategias instruccionales, es la muestra que tiene más de 60 años la que produce el promedio más alto, frente a la muestra de 51 a 60 años que es la que obtiene el promedio más bajo. Y, por último, el análisis de la expectativa de autoeficacia en la gestión del aula detalla que son los integrantes de la muestra que tienen entre 20 y 30 años los que alcanzan el promedio más alto de autoeficacia, frente, a una vez más, a los componentes de la muestra que se encuentran entre los 41 y 50 años que obtienen el promedio más bajo.

Del mismo modo utilizando la variable de los años de experiencia docente, el análisis descriptivo de las muestras determinó que respecto a la autoeficacia en el compromiso estudiantil la muestra de población con una experiencia docente de entre 21 y 25 años posee el promedio más alto frente a los resultados obtenidos por la muestra que posee entre 31 y 35 años laborales que posee el promedio más bajo de autoeficacia en este ámbito. Por otro lado, tanto el ámbito de estrategias instruccionales como el ámbito de gestión de aula producen resultados similares siendo la muestra que comprende entre 6 y 10 años trabajados en la docencia los que mejor promedio tienen, frente a la muestra que posee entre 16 y 20 años de experiencia, la que obtiene el promedio más bajo con respecto a estos ámbitos.

Concluyendo este análisis sobre las variables sociodemográficas de la autoeficacia docente, se establece, a través del análisis descriptivo, que la muestra residente en la provincia de Zaragoza posee el promedio más alto de autoeficacia docente, frente a la muestra residente en la provincia de Teruel, cuyo promedio es el más bajo de la muestra total de la escala que mide la autoeficacia docente con respecto a las muestras obtenidas en la Comunidad Autónoma de Aragón.

El análisis descriptivo de autoeficacia docente permitió observar que el promedio de la muestra de la Comunidad Autónoma de Aragón es mayor que el de la muestra de población americana respecto a la calidad de vida física y ligeramente menor en el ámbito de calidad de vida psicológica. Del mismo modo se determinó que el promedio de la muestra de maestros es ligeramente mayor al de la muestra de alumnos en el ámbito de calidad de vida psicológica, al contrario de lo que ocurre en el ámbito de calidad de vida física donde la muestra de alumnos detalla un promedio ligeramente mayor al obtenido por la muestra de maestros. Este proceso concluyó con una t-student mostrando que los resultados obtenidos de las dos muestras no presentaban diferencias significativas en ninguno de los dos ámbitos de estudio de calidad de vida.

Con respecto a la experiencia laboral, se obtuvieron datos muy similares para ambos ámbitos siendo la población de la muestra con más experiencia laboral la que obtiene mayor promedio frente a la muestra que posee de 11 a 15 años laborales de la que obtenemos el promedio más bajo para la calidad de vida psicológica, y frente a la muestra que tiene de 16 a 20 años de experiencia docente de la que se obtiene el promedio más bajo con respecto a la calidad de vida física. Con respecto a la variable sociodemográfica establecida por la edad, realizamos una vez más el análisis descriptivo de cada muestra con respecto a los dos ámbitos de calidad de vida. De este análisis se obtuvieron unos promedios en los que la muestra que comprende de los 41 a los 50 años despunta con el mayor promedio en el ámbito de calidad de vida física y con el promedio más bajo con respecto a la calidad de vida psicológica mientras que son las muestras de población de 31 a 40 años las que dan el promedio más bajo en calidad de vida física y las muestras de más de 60 años las que establecen el promedio más alto con respecto al ámbito de calidad de vida psicológica.

Este análisis independiente de la calidad de vida concluye estableciendo una vez más que la muestra residente en la provincia de Zaragoza posee el promedio más alto de calidad de vida psicológica, frente a la muestra residente en la provincia de Teruel que posee el promedio más bajo en ambos ámbitos de calidad de vida, así mismo, es de la muestra residente en la provincia de Huesca, de la que se extrae el promedio más alto para la calidad de vida física con respecto a las muestras obtenidas en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Podemos decir que respecto a los niveles de autoeficacia general en la muestra de maestros frente a la muestra de alumnos en el ámbito de la Educación Infantil, se observa que los datos obtenidos no siempre se corresponden a la hipótesis del origen de este estudio, donde establecíamos que las expectativas de autoeficacia general aumentaban del mismo modo que aumentaba la edad de la muestra o los años de experiencia de la misma, de acuerdo con esta hipótesis hemos demostrado que la muestra de maestros con mayor edad y más experimentados poseen más expectativas de autoeficacia general que los alumnos de la facultad. No obstante, es en torno a los 40 años y con una experiencia adquirida de 10 a 20 años cuando encontramos los picos más bajos en autoeficacia general.

Algo parecido nos encontramos en los niveles de autoeficacia docente, donde los picos más bajos de autoeficacia los encontramos en el mismo rango de edad y de experiencia docente adquirida. Aunque los resultados obtenidos de los alumnos indican que son estos los que poseen más expectativas de autoeficacia docente en la mayor parte de los ámbitos que establece la escala utilizada.

Estos resultados se hacen virales cuando observamos que, en este mismo rango de edad, la calidad de vida establece su pico más bajo de autoeficacia con respecto a la calidad de vida psicológica de la muestra.

Una vez analizadas las tres escalas por separado, los resultados obtenidos del Coeficiente de Correlación de Spearman para las escalas de autoeficacia determinaron que entre ambas escalas existe una correlación moderada donde la dependencia entre ambas es positiva o directamente proporcional. Por otro lado, la escala para la calidad de vida física y la de Autoeficacia General establecen una correlación de carácter mínimo, aunque positivo o directamente proporcional. La calidad de vida física y la autoeficacia docente en cambio establecen una correlación de carácter mínimo y sin significancia, pero al igual que en el caso anterior directamente proporcional o positivo. Finalizando este análisis de Coeficiente de Correlación de Spearman se determinó para la de calidad de vida psicológica, que tanto con la escala de autoeficacia general como con la docente se establece un índice de correlación bajo, pero al igual que en los anteriores directamente proporcional o positivo.

Aunque la fiabilidad y la validez de estas escalas ya viene establecida en muchos de los estudios ya nombrados dentro del marco teórico, el Alfa de Cronbach aplicado a los resultados de las muestras obtenidas por el *BAC-D*, indican que los valores obtenidos de tanto autoeficacia general como docente se encuentran dentro de los parámetros de consistencia y fiabilidad.

6.2 Puntos Fuertes y Puntos Débiles.

Uno de los puntos débiles de este estudio se ve relacionado a que no se siguió un proceso ortodoxo de traducción y validación, no obstante, se estimó que cumplía los objetivos de la investigación de este TFG.

El que ambas escalas de autoeficacia docente y autoeficacia específica no muestren diferencias significativas entre las muestras también supone un punto débil proporcionado en esta investigación, mencionando el tamaño de la muestra como posible principal agente perturbador de los resultados.

El primer punto fuerte de este estudio es el que no hay muchas investigaciones de esta índole en el campo de la educación infantil siendo esta una etapa muy importante en la vida escolar de los alumnos.

El segundo punto fuerte proviene de la actualidad que tiene el término de autoeficacia en psicología puesto que es un tema en el que se centran muchos estudios recientes de esta disciplina.

La validez que proporcionan los autores que han diseñado las escalas utilizadas en este estudio comporta el tercer punto fuerte de esta investigación, ya que su fiabilidad esta rigurosamente comprobada y validada por los mismos.

Este estudio se inició sin tener conocimientos de estadística ni de programación Excel, por lo que complico su realización. No obstante, los resultados estadísticos se han convertido en un punto fuerte del estudio ya que, aunque muy básicos están bien establecidos y corroborados con otros estudios de la misma índole lo que determina su fiabilidad.

6.3 Futuros Estudios.

La relación que muestran las tres escalas difundidas en el cuestionario *BAC-D* acerca de los rangos donde se establecen menos expectativas de autoeficacia, permite la propuesta de futuros estudios acerca de la expectativa de autoeficacia docente, donde además de estas escalas u otras de la misma naturaleza, se administre a la muestra una escala de estrés docente que permita correlacionar tanto la autoeficacia, como la calidad de vida psicológica, como el nivel de estrés al que se ve sometido el docente ya sea por la institución a la que pertenece como por el desempeño de la propia actividad.

Así mismo se pueden ir incorporando distintas escalas de carácter específico para hondar en las expectativas de autoeficacia que tienen tanto maestros como alumnos en los distintos campos de la educación como pueden ser las enseñanzas de las matemáticas, la física o la lengua.

Como todos sabemos, un pilar muy fuerte en la educación de los niños es la familia, existen escalas de autoeficacia específicas como la parental de Bandura anteriormente nombrada que combinada con otras de autoeficacia general como de calidad de vida podrían dar resultados muy interesantes para analizar.

7 AGRADECIMIENTOS.

Agradecimiento a la empresa I.M.P.R.E.S.S. por el software utilizado para la correcta evaluación de las muestras y así mismo por la cesión de datos de las muestras americanas para su contrastación con las obtenidas en el *BAC-D*.

8 CONCLUSIONES

De este TFG se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- La escala que hemos utilizado para la autoeficacia docente se ha traducido al castellano de modo que esta transcripción pueda dar pie a siguientes estudios para este ámbito.
- Las únicas diferencias significativas que hemos hallado entre las muestras obtenidas de la *BAC-D* son las que hay entre los maestros alemanes y la muestra de maestros aragoneses que hemos obtenido. Esto quizá tenga que ver con las

diferencias culturales de ambos países ya que en el estudio que Schwarzer proporciona en su página web establece a los españoles con un promedio de autoeficacia de $\bar{X}=31,31$; por encima del de los alemanes con un $\bar{X}=29,57$; con una $p<0,01$.

- A este estudio han respondido muestras en su mayoría mujeres de entre 20 y 30 años de la provincia de Zaragoza y con una experiencia docente que se establece entre 0 y 10 años.
- La edad establece para ambas escalas de autoeficacia un descenso en torno a los 40 años lo que podemos relacionar con la calidad de vida psicológica que también coincide el mismo rango de edad con su promedio más bajo de los resultados.
- La experiencia profesional es otro punto común donde se han encontrado semejanzas con respecto al rango de descenso en las escalas de autoeficacia y de calidad de vida psicológica, ya que establecen su promedio más bajo entre los 10 y los 20 años de experiencia profesional.
- Tanto la escala de autoeficacia general como docente establecen sus picos más altos en la provincia de Zaragoza seguida de la provincia de Huesca.

9 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apablaza, C. G. C., & Lira, M. M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: El caso de Chile. *Estudios hemisféricos y polares*, 4(2), 107–123.

Armor, D. (1976). Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools.

Ashton, P. (1985). Motivation and teachers' sense of efficacy. En Ames, C. y Ames, R. (Eds.): *Research on motivation in education II: The classroom milieu*, p. (141-174). Orlando, FL: Academic Press.

Avendaño Monje, M. J., & Barra Almagiá, E. (2008). Autoeficacia, Apoyo Social y Calidad de Vida en Adolescentes con Enfermedades Crónicas. *Terapia Psicológica*,

26(2). Recuperado 3 de noviembre de 2017, a partir de <https://doi.org/10.4067/S0718-48082008000200002>

Baessler, J., & Schwarzer, R. (1996). *Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General*.

Ball, J. (2010). *An analysis of teacher self-efficacy, teacher trust, and collective efficacy in a southwest Texas school district*. Texas A&M University.

Bamburg, J. D. (1994). *Raising Expectations To Improve Student Learning*. Urban Monograph Series.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Martínez Roca.

Bandura, A. (1997). *La auto-eficacia: El ejercicio del control*. Nueva York: Freeman.

Bandura, A. (1999). *Autoeficacia: Cómo enfrentamos los cambios de la sociedad*. Bilbao: Edt. Desclée De Brouwer.

Bandura, A. (2001). Guía para la construcción de escalas de autoeficacia. *Revista Evaluar*, 2(15), 7–37.

Bandura, A. (2008). The reconstrual of “free will” from the agentic perspective of social cognitive theory. *Are we free*, 86–127.

Barraza Macías, A. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (10). Recuperado 10 de noviembre de 2017, a partir de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=283121719001>

Cantó y Rodríguez, J. E. (2011). Autoeficacia y educación. *Educación y ciencia (ISSN 2448-525X)*, 2(18).

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Petitta, L., & Rubinacci, A. (2003). Teachers', school staff's and parents' efficacy beliefs as determinants of attitudes toward school. *European journal of psychology of education*, 18(1), 15.

Carbonero, M. A., & Merino, E. (2002). La escala de autoeficacia vocacional: desarrollo, análisis y aplicaciones del instrumento. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 99-114.

Cartagena Beteta, M. (2008). Relación entre la Autoeficacia en el Rendimiento Escolar y los Hábitos de Estudio en el Rendimiento Académico en Alumnos de Secundaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3).

Castillo, P. (2015). *Coefficiente de Correlación de Pearson y Spearman*. Educación.

Denham, C. H., & Michael, J. J. (1981). Teacher Sense of Efficacy: A Definition of the Construct and a Model for Further Research. *Educational Research Quarterly*, 6(1), 39–63.

Dorn, S. D., Hernandez, L., Minaya, M. T., Morris, C. B., Hu, Y., Leserman, J., ... Green, P. H. R. (2010). The development and validation of a new coeliac disease quality of life survey (CD-QOL). *Alimentary pharmacology & therapeutics*, 31(6), 666–675.

Filatov, K. (2015). The Relationship between University Learning Experiences and English Teaching Self-Efficacy: Perspectives of Five Final-Year Pre-Service English Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(6). Recuperado 1 de noviembre de 2017, a partir de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1064614>

Fueyo Díaz, R., Gascón Santos, S., & Magallón Botaya, R. (2015). Caracterización de la población celiaca en Aragón: aspectos psicosociales de la adherencia a la dieta sin gluten.

Fueyo-Díaz, R., Gascón-Santos, S., Asensio-Martínez, Á., Sánchez-Calavera, M. A., & Magallón-Botaya, R. (2016). Adaptación transcultural y validación del Celiac Dietary Adherence Test: un cuestionario sencillo para determinar la adherencia a la dieta sin gluten. *Revista Española de Enfermedades Digestivas*, 108(3), 138–144.

Gismero-González, M. E., Bermejo, L., Prieto, M., Cagigal, V., García Mina, A., & Hernández, V. (2012). Estrategias de afrontamiento cognitivo, auto-eficacia y variables laborales. Orientaciones para prevenir el estrés docente. *Acción Psicológica*, 9(2).

Grey, M., Boland, E. A., Yu, C., Sullivan-Bolyai, S., & Tamborlane, W. V. (1998). Personal and family factors associated with quality of life in adolescents with diabetes. *Diabetes care*, 21(6), 909–914.

Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American educational research journal*, 31(3), 627–643.

Gutiérrez-Santander, P. (2004, marzo 2). Estrés docente: elaboración de la escala ed-6 para su evaluación. Recuperado 14 de noviembre de 2017, a partir de https://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_3.htm

Herrera Torres, L., Perandones González, T. M., & Lledó Carreres, A. (2016). Eficacia docente y personalidad en profesorado de educación infantil, primaria, secundaria y superior.

Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The elementary school journal*, 93(4), 355–372.

Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. *Self-efficacy: Thought control of action*, 195213.

Levenson, H. (1972). Distinctions with in the concept of internal-external control: Development of a new scale. En *Proceedings of the Annual Convention of the American Psychological Association*. American Psychological Association.

Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80-89. Recuperado 10 de noviembre de 2017, a partir de <https://doi.org/10.1080/00207590444000041>

Marat, D. (2003). Assessing self-efficacy and agency of secondary school students in a multi-cultural context: Implications for academic achievement. En *Proceedings of the*

New Zealand and Australian Association for Research in Education Conference, Auckland (Vol. 18, p. 2008).

Musitu, G., Gracia, E., & Herrero, J. (2002). Cuestionario de apoyo social percibido. *E. Gracia, J. Herrero y G. Musitu. Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad. Madrid: Síntesis.*

Navarro, L. (2002). El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional del docente. *Revista de teología y ciencias humanas*, 60(107), 591–612.

Oviedo, H. C., & Arias, A. C. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(4), 572–580.

Palenzuela, D. L., Prieto, G., Barros, A. M., & Almeida, L. S. (1997). Una versión española de una batería de escalas de expectativas generalizadas de control (BBEGC). Recuperado 30 de octubre de 2017, a partir de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3322>

Palenzuela, D., Prieto, G., M. Barros, A., & Almeida, L. (1994). *Evaluación de las expectativas generalizadas de control: versión revisada* (Vol. 2).

Pérez, E. R., & Delgado, M. F. (2006). Inventario de autoeficacia para el estudio: desarrollo y validación inicial. *Avaliação psicológica*, 5(2).

Prieto Navarro, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente* (Vol. 15). Narcea Ediciones.

Ralf Schwarzer. (s. f.). Recuperado 28 de noviembre de 2017, a partir de <http://www.ralfschwarzer.de/>

Rammstedt, B., & John, O. P. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10-item short version of the Big Five Inventory in English and German. *Journal of research in Personality*, 41(1), 203–212.

Ravens-Sieberer, U., Gosch, A., Rajmil, L., Erhart, M., Bruil, J., Duer, W., ... Czemy, L. (2005). KIDSCREEN-52 quality-of-life measure for children and

adolescents. *Expert review of pharmacoeconomics & outcomes research*, 5(3), 353–364.

Reynolds, W. M. (1982). Development of reliable and valid short forms of the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale. *Journal of clinical psychology*, 38(1), 119–125.

Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R., & Rosario, P. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología (Internet)*, 3(1), 1–7.

Rodríguez, J. E. C. y. (2011). Autoeficacia y educación. *Educación y ciencia (ISSN 2448-525X)*, 2(18). Recuperado 10 de noviembre de 2017, a partir de <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/142>

Rotter, J. B. (1954). Social learning and clinical psychology.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28. Recuperado 30 de octubre de 2017, a partir de <https://doi.org/10.1037/h0092976>

San Juan Suárez, P., Pérez García, A. M., & Bermúdez Moreno, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(Suplemento), 509-513.

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health psychology*, 4(3), 219.

Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Daytner, G. T. (1999). The teacher self-efficacy scale.

Serna, J., & Brenlla, M. E. (2014). Locus de control y autoeficacia. Su asociación con el desempeño académico en estudiantes de secundario de contextos vulnerables. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.

Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological reports, 51*(2), 663–671.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teachers' sense of efficacy scale. *Journal of Educational Psychology, 83*(1), 81–91.

Vilagut, G., Ferrer, M., Rajmil, L., Rebollo, P., Permanyer-Miralda, G., Quintana, J. M., ... Alonso, J. (2005). El Cuestionario de Salud SF-36 español: una década de experiencia y nuevos desarrollos. *Gaceta Sanitaria, 19*(2), 135-150. Recuperado 15 de noviembre de 2017, a partir de <https://doi.org/10.1157/13074369>

Visdómine-Lozano, J. C., & Luciano, C. (2006). Locus de control y autorregulación conductual: revisiones conceptual y experimental. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 6*(3).

Ware, J., Kosinski, M., & Keller, S. D. (1996). A 12-Item Short-Form Health Survey: construction of scales and preliminary tests of reliability and validity. *Medical Care, 34*(3), 220-233.

Zabaleta, A. T. (2010). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento psicológico, 1*(6).

Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Revista Evaluar, 5*.

ANEXO 1. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS.

1. Sexo.
2. Edad (señale la franja correspondiente a sus años).
3. Señale cuál es su ocupación actual.
4. En caso de ser maestro señale el ciclo en el que imparte docencia.
5. Indique sus años de Experiencia Docente.
6. Indique la provincia en la que se encuentra.

ANEXO 2. CALIDAD DE VIDA.

1. En general, usted diría que su salud es.

Las siguientes preguntas se refieren a actividades o cosas que usted podría hacer en un día normal. Su salud actual, ¿le limita hacer esas actividades o cosas? Si es así, ¿cuánto?

2. Esfuerzos moderados, como mover una mesa, pasar la aspiradora, jugar a los bolos o caminar más de una hora.
3. Subir varios pisos por la escalera.

Durante las 4 últimas semanas, ¿ha tenido alguno de los siguientes problemas en su trabajo o en sus actividades cotidianas, a causa de su salud física?

4. ¿Hizo menos de lo que hubiera querido hacer?
5. ¿Tuvo que dejar de hacer algunas tareas en su trabajo o en sus actividades cotidianas?

Durante las 4 últimas semanas, ¿ha tenido alguno de los siguientes problemas en su trabajo o en sus actividades cotidianas, a causa de algún problema emocional (como estar triste, deprimido, o nervioso)?

6. ¿Hizo menos de lo que hubiera querido hacer, por algún problema emocional?
7. ¿No hizo su trabajo o sus actividades cotidianas tan cuidadosamente como de costumbre, por algún problema emocional?
8. Durante las 4 últimas semanas, ¿hasta qué punto el dolor le ha dificultado su trabajo habitual (incluido el trabajo fuera de casa y las tareas domésticas)?

Las preguntas que siguen se refieren a cómo se ha sentido y cómo se le han ido las cosas durante las 4 últimas semanas. En cada pregunta responda lo que se parezca más a cómo se ha sentido usted. Durante las últimas 4 semanas ¿cuánto tiempo...

9. se sintió calmado y tranquilo?
10. tuvo mucha energía?
11. se sintió desanimado y triste?
12. Durante las 4 últimas semanas, ¿con qué frecuencia la salud física o los problemas emocionales le han dificultado sus actividades sociales (como visitar a los amigos o familiares)?

ANEXO 3. AUTOEFICACIA GENERAL.

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 lo suficiente.
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.

ANEXO 4. TRADUCCIÓN AUTOEFICACIA DOCENTE.

Indicaciones: Este cuestionario está diseñado para ayudarnos a comprender mejor los tipos de cosas que crean dificultades para los maestros en sus actividades escolares. Por favor indique su opinión sobre cada una de las preguntas a continuación. Sus respuestas son confidenciales.

1. ¿Cuánto puede hacer para comunicarse con los alumnos más difíciles?
2. ¿Cuánto puede hacer para ayudar a los estudiantes a pensar críticamente?
3. ¿Cuánto puede hacer para controlar el comportamiento disruptivo en el aula?
4. ¿Cuánto puede hacer para motivar a los estudiantes que muestran bajo interés en el trabajo de la escuela?
5. ¿En qué medida se pueden hacer claras sus expectativas sobre el comportamiento de los estudiantes?
6. ¿Cuánto puede hacer para que los estudiantes crean que pueden hacer bien el trabajo escolar?
7. ¿Cómo de bien puede responder a preguntas difíciles de sus estudiantes?
8. ¿Cómo de bien puede establecer rutinas para mantener actividades funcionando sin problemas?

9. ¿Cuánto puede hacer para ayudar a los estudiantes a valorar su aprendizaje?
10. ¿Cuánto puedes medir la comprensión del estudiante de lo que has enseñado?
11. ¿Hasta qué punto puede crear buenas preguntas para sus alumnos?
12. ¿Cuánto puede hacer para fomentar la creatividad del estudiante?
13. ¿Cuánto puede hacer para que los niños/as puedan seguir las reglas de aula?
14. ¿Cuánto puede hacer para mejorar la comprensión de un estudiante que está cayendo?
15. ¿Cuánto puede hacer para calmar a un estudiante que está molesto o ruidoso?
16. ¿Cómo de bien puede establecer un sistema de gestión de aula con cada grupo de estudiantes?
17. ¿Cuánto puede hacer para ajustar su clase al nivel adecuado para los estudiantes?
18. ¿Cuánto puede utilizar una variedad de estrategias de evaluación?
19. ¿Cómo de bien puede evitar que algunos estudiantes problemáticos arruinen una lección entera?
20. ¿En qué medida puede proporcionar un ejemplo o explicación alternativa cuando los estudiantes están confundidos?
21. ¿Cómo de bien puede responder a estudiantes desafiantes?
22. ¿Cuánto puede ayudar a las familias en ayudar a que sus niños tengan éxito en la escuela?
23. ¿Cómo de bien puede implementar alternativas en el aula?
24. ¿Cómo de bien puede proporcionar desafíos apropiados para estudiantes muy capaces?