



**PERCEPCIONES DE AUTOEFICACIA DOCENTE EN LA GESTIÓN
DEL CLIMA DE AULA DURANTE EL RETORNO A LA
PRESENCIALIDAD POSCOVID-19: UN ESTUDIO CUALITATIVO EN
UNA ESCUELA PRIVADA DE LIMA METROPOLITANA**

PERCEPTIONS OF TEACHER SELF-EFFICACY IN CLASSROOM
CLIMATE MANAGEMENT DURING THE RETURN TO FACE-TO-FACE
LEARNING AFTER COVID-19: A QUALITATIVE STUDY IN A PRIVATE
SCHOOL IN METROPOLITAN LIMA

**Tesis para optar al
Título Profesional de Educación Primaria**

Autores

Cesar Enrique Santamaria Juarez
<https://orcid.org/0000-0002-2273-6663>

Aldo Luis Bardales Rengifo
<https://orcid.org/0009-0000-0267-9457>

Asesor

Fabrizio Arenas Barchi
<https://orcid.org/0009-0005-9361-6588>

**Lima-Perú
2026**

TESIS Final ITS 2025_Aldo Bardales_Cesar SantaMaria

ID : f13bde3b8d4924b6d8bb5548c71d679b813a6bbd

 **10%**
Textos sospechosos

Nombre del fichero : TESIS Final ITS 2025_Aldo Bardales_Cesar SantaMaria.txt
Tamaño del archivo original : 111,99 kB
Número de palabras : 19.078
Número de caracteres : 131513

Depositante : Fabrizio Arenas Barchi
Fecha de depósito : 28 de abril de 2026
Tipo de carga : interface
fecha de fin de análisis : 28 de abril de 2026

 Resumen (sección 1/3)

Localización de los textos sospechosos en el documento :



Incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

 Similitudes **6%**

 Sintáctica 5%  Semántica 1%

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.



 Detección de IA **53%**

Textos estilísticamente próximos a un texto generado por una IA.

Este índice es un indicador y no una prueba. Comprueba con el autor si domina los conocimientos mencionados en el documento.



 Idiomas no reconocidos **4%**

Pasajes en los que parte del vocabulario utilizado no forma parte del diccionario de la lengua.

Puede tratarse de un intento del autor de modificar el texto para evitar ser detectado.



No incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

 Textos entre comillas **5%**

Pasajes entre comillas, a menudo indicativos de una cita.

DEDICATORIA

Adrián Gabriel y César Ignacio, su presencia en mi vida es motivo de felicidad siempre.

A la familia que Dios me regaló. A la familia que elegí. A las personas que se suman al caminar de construir una familia universal.

Cesar Enrique Santamaria Juarez

A mi hija Alessia y a mi hijo Adrián, que son mi energía diaria y me recuerdan la importancia de seguir desarrollándome profesionalmente.

De forma muy especial, a mi querida esposa Linda, que siempre está a mi lado con todo su amor.

Aldo Luis Bardales Rengifo

RESUMEN

El objetivo del presente estudio es presentar las percepciones de autoeficacia de cinco maestros de escuela primaria de una escuela privada en Lima Metropolitana, considerando la gestión del clima del aula en el complejo proceso de regreso a las clases presenciales después del brote de COVID-19. La pandemia reestructuró el contexto educativo, revelando claramente déficits y la necesidad de nuevas habilidades socioemocionales y pedagógicas por parte de los educadores. En este contexto, la autoeficacia docente, entendida como la creencia en las propias capacidades para organizar y ejecutar acciones que produzcan determinados logros, emerge como un constructo fundamental para comprender la adaptación, la resiliencia y la efectividad del profesorado. A través de entrevistas semiestructuradas, se exploró la subjetividad de los participantes, analizando los factores que, desde su perspectiva, limitan o potencian su sentido de eficacia. El análisis de datos identificó cinco categorías apriorísticas que estructuran la construcción de la autoeficacia: capacidad para enseñar, manejo de la disciplina, uso de estrategias pedagógicas, motivación y expectativas, y evaluación y retroalimentación; por otro lado, se ubicaron tres categorías apriorísticas referidas a la gestión del clima de aula: gestión de la diversidad, afrontamiento de desafíos, y reflexión sobre la práctica. Los resultados indican que la autoeficacia docente es un constructo dinámico, relacional y profundamente contextualizado, que se fortalece a través de la flexibilidad pedagógica, la resiliencia, la vocación intrínseca y, de manera crucial, el apoyo colaborativo de pares y equipos directivos. Entre los factores limitantes destacan la desarticulación con las familias, el desgaste emocional y las barreras estructurales del sistema. Se concluye que el fomento de una alta autoeficacia docente en la era pospandemia requiere de un compromiso institucional para crear ecosistemas de apoyo colaborativo, emocionalmente seguros y estimulantes a nivel profesional.

Palabras clave: autoeficacia docente; clima de aula; pospandemia; COVID-19; percepciones docentes.

ABSTRACT

The objective of the present study was to explore the self-efficacy perceptions of private primary school teachers in Metropolitan Lima, with a specific focus on the management of classroom climate during the complex process of returning to in-person classes following the COVID-19 outbreak. The pandemic fundamentally restructured the educational context, clearly revealing deficiencies and highlighting the need for educators to develop new socio-emotional and pedagogical skills. In this context, teacher self-efficacy, understood as the belief in one's own capacities to organize and execute the actions required to produce specific achievements, emerges as a foundational construct for understanding teacher adaptation, resilience, and effectiveness. Using semi-structured interviews, the study explored the subjective experiences of the participants, analyzing the factors that, from their perspective, either limit or enhance their sense of efficacy. The data analysis identified five a priori categories that structure the construct of self-efficacy: teaching capacity, classroom discipline management, the use of pedagogical strategies, motivation and expectations, and assessment and feedback; conversely, three a priori categories regarding classroom climate management were defined: diversity management, coping with challenges, and reflection on practice. The findings indicate that teacher self-efficacy is a dynamic, relational, and deeply contextualized construct that is strengthened through pedagogical flexibility, resilience, intrinsic vocation, and, crucially, the collaborative support of peers and leadership teams. Among the limiting factors, disengagement with families, emotional burnout, and structural systemic barriers were highlighted. The study concludes that fostering high teacher self-efficacy in the post-pandemic era requires an institutional commitment to creating collaborative ecosystems that are emotionally secure and professionally stimulating.

Keywords: teacher self-efficacy; classroom climate; post-pandemic; COVID-19; teacher perceptions;

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	14
1.1. Antecedentes de la investigación.....	14
1.1.1. Antecedentes internacionales.....	14
1.1.2. Antecedentes nacionales.....	19
1.2. Bases Teóricas	20
1.2.1. La Teoría de la Autoeficacia de Albert Bandura	20
1.2.2. Las fuentes de las creencias de autoeficacia.....	22
1.3. La autoeficacia docente	23
1.4. La autoeficacia docente en el contexto pospandémico.....	26
1.5. Clima de aula y autoeficacia	27
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA	30
2.1. Enfoque y diseño de la investigación	30
2.2. Participantes y muestreo.....	30
2.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	31
2.4. Procedimiento	32
2.5. Estrategias de análisis de datos.....	33
CAPÍTULO III: RESULTADOS Y ANÁLISIS	34
3.1. Categoría 1: Capacidad para enseñar.....	34
3.2. Categoría 2: Manejo de la disciplina	36
3.3. Categoría 3: Uso de estrategias pedagógicas.....	38
3.4. Categoría 4: Motivación y expectativas	40

3.5. Categoría 5: Gestión de la diversidad.....	42
3.6. Categoría 6: Evaluación y retroalimentación.....	44
3.7. Categoría 7: Afrontamiento de desafíos	46
3.8. Categoría 8: Reflexión sobre la práctica.....	47
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN	49
4.1. Características del clima de aula como potenciadoras o limitantes de la autoeficacia docente	49
4.1.1 Potenciadores del clima de aula: constructores de la agencia docente	49
4.1.2 Limitantes del clima de aula: tensiones estructurales y emocionales.....	51
4.2. Competencias personales como potenciadoras o limitantes de la autoeficacia	52
4.2.1. Competencias potenciadoras: resiliencia y agencia reflexiva	53
4.2.2 Competencias limitantes: brechas de conocimiento y vulnerabilidad emocional	54
4.3. Influencia de la interacción con actores educativos en la autoeficacia.....	55
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	57
REFERENCIAS.....	60

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Guía de preguntas para entrevista semiestructurada.....	66
Anexo 2. Guía de expertos	67
Anexo 3. Consentimiento informado para participantes de investigación	75

INTRODUCCIÓN

La enseñanza como curso va más allá de la transferencia de conocimiento; es un acto altamente humano en un sentido muy complejo y multifacético que involucra, como se ha sugerido, dimensiones cognitivas, emocionales, éticas y sociales.

La investigación educativa de los últimos años no solo ha dirigido su mirada a las prácticas visibles dentro del aula, sino también a las creencias, percepciones e historias creadas por los docentes sobre su labor. Estas no son solo historias anecdóticas; son cómo los docentes construyen lo que les funciona, cómo navegan los desafíos que enfrentan, cómo llegan a ver el aprendizaje y a sus estudiantes, y cómo se integran en la vida de sus alumnos, colegas y familia.

Entre los ejes de comprensión sobre la calidad de la enseñanza y el bienestar de los docentes que se han identificado dentro de este marco, se encuentran la autoeficacia del docente, la evaluación formativa, el enfrentamiento de desafíos y la reflexión profesional.

La crisis sanitaria que surgió a principios del 2020, debido a la pandemia por COVID-19, fue un evento extraordinario y disruptivo para los sistemas educativos de todo el mundo; una circunstancia que llevó a una serie de desafíos, desmotivación, crisis y nuevas situaciones que requirieron respuestas inmediatas en las escuelas. A nivel mundial, un abrumador 68 % de los estudiantes matriculados se vio confinado a una cuarentena que se extendió por más de doce meses, alterando de manera fundamental las dinámicas de enseñanza y aprendizaje establecidas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020). Este evento de magnitud histórica no solo interrumpió la continuidad pedagógica, sino que actuó como un catalizador que evidenció y, en muchos casos, acentuó las profundas inequidades y fragilidades inherentes a los sistemas educativos.

Entre las debilidades expuestas destacaron las carencias en la infraestructura tecnológica y de enseñanza (Zhang et al., 2020), la inexperiencia de un considerable número de docentes para transitar de un modelo presencial a uno de emergencia remota, y severas crisis en la gestión educativa para responder con agilidad y pertinencia al nuevo escenario (Sánchez Mendiola et al., 2020). De igual forma, la crisis sanitaria hizo visibles brechas y necesidades históricamente no atendidas o insuficientemente resueltas, tanto en la operación cotidiana de las escuelas como en la percepción y valoración social de la labor educativa (Rusca-Jordan et

al., 2020). La respuesta de los aparatos estatales, como señalaron Parra et al. (2020), fue en gran medida adultocéntrica y burocrática. Los esfuerzos se concentraron en la digitalización de la educación, guiados por la necesidad de los adultos de proteger a la infancia y, simultáneamente, cumplir con las metas curriculares preestablecidas. Esta aproximación mantuvo una orientación rígida del currículo y de los mecanismos de rendición de cuentas, sin considerar de manera suficiente las necesidades integrales de desarrollo socioemocional, físico y cognitivo de niñas, niños y adolescentes en un contexto de aislamiento y ansiedad generalizada.

El Perú siguió las tendencias globales e impulsó la estrategia “Aprendo en Casa”, a través de plataformas de televisión e internet, un esfuerzo notable para garantizar la continuidad del servicio educativo. Sin embargo, la efectividad de esta iniciativa se vio opacada por las persistentes brechas de infraestructura, acceso a dispositivos y conectividad, así como por una cultura digital incipiente en muchos hogares y comunidades educativas. Este proceso, como acertadamente lo describieron Suárez-Guerrero y Lloret-Catalá (2022), se caracterizó por una dinámica de “ensayo y error”, donde la improvisación fue a menudo la norma. En el ámbito de las escuelas privadas, la respuesta fue heterogénea; cada institución, en función de sus recursos y condiciones, se esforzó por implementar soluciones tecnológicas y pedagógicas para no interrumpir la formación de sus estudiantes.

El posterior y gradual retorno a la presencialidad, lejos de ser un simple regreso a la normalidad previa, se configuró como un nuevo y complejo desafío. Este proceso requirió un vasto despliegue de esfuerzos institucionales y personales para contener, acompañar, orientar y reparar las secuelas de la pandemia, tanto en el plano de los aprendizajes como en las condiciones socioemocionales de estudiantes y docentes. El reencuentro en las aulas físicas implicó gestionar duelos, ansiedades, brechas de aprendizaje, dificultades de socialización y un reajuste general de las dinámicas escolares. Este retorno también significó un cambio profundo en las concepciones, percepciones y expectativas de todos los actores educativos respecto a los resultados, los roles y el desempeño en la escuela.

Este escenario de alta complejidad y transformación suscita una serie de cuestionamientos relevantes que urgen ser investigados. Entre ellos, emergen interrogantes como: ¿Cuáles han sido los elementos que describen una actuación efectiva de los docentes durante el periodo de retorno a la presencialidad? ¿Qué aspectos o situaciones priorizan los docentes en su práctica cotidiana en este nuevo contexto y por qué? ¿Existen factores

coyunturales pospandemia que están teniendo un impacto significativo en las percepciones de efectividad docente, los cuales obliguen a priorizar acciones específicas de formación, acompañamiento y soporte a los maestros? Así también, de manera crucial, se formula la pregunta: ¿Cuáles son las situaciones que generan mayores retos o desafíos a la efectividad docente en la actualidad?

Estas preguntas resultan de un alto interés para el análisis y diseño de planes de mejora institucional, tanto para la generación de climas de aprendizaje positivos y seguros como para el incremento en la percepción de la eficacia docente, porque son factores clave para la motivación y el bienestar del profesorado. La literatura académica reciente ha mostrado un creciente interés en migrar del análisis de las conductas observables del docente hacia el estudio de sus creencias y concepciones, puesto que, como señala la teoría de Bandura (2006), tienen un impacto directo y profundo en la motivación y en la elección de estrategias de intervención pedagógica. Autores como Fullan (2002) ya habían identificado cómo estas concepciones se convirtieron en las auténticas claves del cambio y la innovación en las escuelas. La pandemia no solo movilizó recursos y estrategias, sino que, de manera fundamental, sacudió y reconfiguró las concepciones y creencias sobre la práctica educativa.

Considerando el contexto descrito, la presente investigación se enfoca en la situación problemática que constituye la base de este estudio, la cual se concentra en la subjetividad del docente. Se busca comprender, desde la propia voz de los educadores, aquellos factores que, en el desafiante escenario pospandémico, actúan como catalizadores o inhibidores de su sentido de eficacia para gestionar uno de los aspectos cruciales del acto pedagógico: el clima del aula.

La pregunta que guía este estudio es: ¿Cuáles son las percepciones docentes sobre los factores que limitan o potencian la autoeficacia respecto a la gestión de clima de aprendizaje durante el proceso de retorno a la presencialidad poscovid-19 en las escuelas? Mientras que las interrogantes específicas son: ¿Qué características del clima de aula, desde la percepción docente, se identifican como potenciadoras o limitantes de su autoeficacia?, ¿qué características de las competencias personales docentes son atribuidas por ellos mismos como potenciadoras o limitantes de su capacidad para gestionar el clima de aprendizaje en el aula? y ¿de qué manera la interacción con otros actores educativos (estudiantes, familias, colegas, directivos) influye en la percepción de autoeficacia docente para la gestión del clima de aula en el contexto pospandémico?

El objetivo general es describir las percepciones de autoeficacia docente respecto a la gestión de clima de aula en el contexto de retorno a la presencialidad en tiempos de pandemia COVID-19 en una escuela privada de Lima Metropolitana. Asimismo, los objetivos específicos son: identificar las características potenciadoras o limitantes del clima de aula que los docentes relacionan con su autoeficacia; analizar las características de las competencias personales docentes que los profesores atribuyen como potenciadoras o limitantes del clima de aprendizaje en el aula; y explorar cómo las interacciones con estudiantes, familias, colegas y directivos son percibidas por los docentes como factores que impactan su autoeficacia en la gestión del clima de aula.

La relevancia de esta investigación radica en su potencial para generar conocimiento profundo y contextualizado sobre uno de los pilares de la calidad educativa: la autoeficacia docente. En un período de recuperación y reconstrucción como el actual, comprender la subjetividad del profesorado es fundamental. Los cuestionamientos planteados son de gran importancia, ya que permiten formular planes de mejora institucionales que sean pertinentes y respondan a las necesidades reales del cuerpo docente. En ese sentido, fortalecer el clima de aprendizaje en el aula y atender las necesidades emocionales surgidas durante la pandemia son tareas prioritarias. Cabe mencionar que la autoeficacia del docente es un mediador clave para su éxito.

Resulta crucial preguntarse si los docentes cuentan con las condiciones profesionales necesarias para enfrentar los desafíos que se presentan en la era pospandemia. Esta investigación busca explorar la subjetividad docente para identificar los factores que tienen un impacto en su identidad y actuación frente a un elemento central de la acción pedagógica: el desarrollo de condiciones favorables en el aula para el logro de aprendizajes, que es la base del constructo de autoeficacia (Sáez-Delgado et al., 2020).

Desde la perspectiva teórica, el estudio contribuye al campo de la psicología educacional al aplicar el constructo de autoeficacia de Bandura a un contexto histórico único y poco explorado en la investigación peruana. A nivel práctico, los hallazgos pueden servir como insumo para el diseño de programas de formación y acompañamiento docente que no solo se centren en aspectos técnicos, sino que también atiendan al fortalecimiento de las creencias de eficacia, de la resiliencia y del bienestar emocional del profesorado.

Dada la naturaleza cualitativa y exploratoria de la investigación, las conclusiones y hallazgos tienen un alcance limitado, por lo que no se busca la generalización estadística. El estudio se centra en analizar en profundidad las percepciones de un grupo de cinco docentes de una escuela privada de Lima Metropolitana. Las limitaciones incluyen la muestra pequeña y no probabilística, lo que limita la representatividad. El enfoque fenomenológico prioriza la profundidad sobre la amplitud, pero no captura variabilidad cuantitativa. Por ello, el contexto privado en Lima puede no reflejar realidades rurales o públicas.

Los criterios de inclusión para la investigación fueron tres: contar con título pedagógico, tener un tiempo de trabajo mínimo de tres años en la sede y haber ejercido la docencia en la institución antes de la pandemia, durante esta y en el periodo de retorno a la presencialidad por la COVID-19. Como criterio de exclusión, se consideró la falta de firma del consentimiento informado.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Antecedentes de la investigación

Se realizó una búsqueda exhaustiva en las siguientes bases de datos: Google Scholar, Scopus, Web of Science, Education Resources Information Center (ERIC), Taylor & Francis Online y ScienceDirect, así como en el repositorio ALICIA (Concytec). Adicionalmente, se consultaron repositorios institucionales de universidades peruanas, tales como los de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH) y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). El período de búsqueda abarcó desde 2018 hasta 2025.

1.1.1. Antecedentes internacionales

En Italia, Geraci et al. (2023) realizaron una investigación cuyo objetivo fue investigar si la inteligencia emocional, el desgaste profesional, el compromiso laboral y la autoeficacia docente sufrieron alteraciones durante el confinamiento por COVID-19. El estudio usó un enfoque cuantitativo de diseño transversal de medidas repetidas. El muestreo fue por conveniencia. La muestra estuvo compuesta por 65 profesores de educación básica y secundaria. Como instrumentos, utilizaron el Inventario de Agotamiento de Copenhague, escalas de autoeficacia y pruebas de rendimiento de inteligencia emocional. Los investigadores concluyeron que los niveles de agotamiento aumentaron considerablemente y la autoeficacia instruccional disminuyó debido a las restricciones pandémicas. De igual forma, identificaron que la inteligencia emocional operó como un factor protector que anuló las diferencias perjudiciales sobre el bienestar.

En España, Delgado-Galindo et al. (2025) realizaron una investigación cuyo objetivo fue analizar y comparar las dinámicas relacionales para comprender el clima escolar en equipos directivos de centros de alta y baja eficacia educativa. El estudio usó un enfoque cualitativo de diseño descriptivo basado en análisis de contenido temático. El muestreo fue teórico y estratificado. La muestra estuvo compuesta por 50 miembros de equipos directivos. Como instrumentos, utilizaron entrevistas semiestructuradas. Los investigadores concluyeron que los centros de alta eficacia poseen percepciones notablemente más favorables del clima escolar y del apoyo de expectativas. De igual forma, identificaron que la inestabilidad docente y la falta

de cohesión en escuelas de baja eficacia limitan gravemente el rendimiento académico y el clima positivo.

Hlad'o et al. (2025), en República Checa, llevaron a cabo una investigación cuantitativa con diseño transversal y alcance correlacional. Aplicaron encuestas a una muestra de 841 docentes de primaria y secundaria baja (edad media = 45.9 años; experiencia docente media = 19.3 años; 86.1 % mujeres). Los resultados indicaron que la autoeficacia actúa como amortiguador del burnout y promueve la resiliencia y la productividad docente.

En China, Peng et al. (2022) realizaron una investigación cuyo objetivo fue explorar la relación entre la autonomía docente y la salud mental, evaluando el rol mediador en cadena de la eficacia de enseñanza y la satisfacción laboral en maestros. El estudio usó un enfoque cuantitativo de diseño analítico transversal. El muestreo fue intencional mediante encuestas en línea. La muestra estuvo compuesta por 810 profesores de escuelas primarias y secundarias. Como instrumentos, utilizaron escalas estandarizadas de autonomía, salud mental, eficacia de enseñanza y satisfacción laboral. Los investigadores concluyeron que la autonomía docente incide de forma positiva en la salud mental. De igual forma, identificaron que tanto la autoeficacia como la satisfacción operan de manera independiente y en cadena como mediadores significativos mitigando el riesgo de deterioro psicológico.

En China, Fang y Qi (2023) realizaron una investigación cuyo objetivo fue explorar y analizar el impacto del clima escolar y la autoeficacia docente en la satisfacción laboral en profesores de educación vocacional. El estudio usó un enfoque cuantitativo de diseño correlacional mediante ecuaciones estructurales. El muestreo fue estratificado y por conveniencia. La muestra estuvo compuesta por 1035 profesores de instituciones vocacionales. Como instrumentos, utilizaron el Cuestionario de Desarrollo Profesional para evaluar clima escolar, autoeficacia y satisfacción. Los investigadores concluyeron que la percepción favorable del clima institucional predice de manera directa la satisfacción laboral del profesorado. De igual forma, identificaron que la autoeficacia actúa como un puente mediador parcial indispensable entre los factores ambientales y la actitud profesional.

En China, Qu (2024) realizó una investigación cuyo objetivo fue investigar las relaciones entre el clima escolar percibido, la eficacia docente colectiva y la autocompasión, así como su impacto en el bienestar subjetivo en educadores universitarios. El estudio usó un enfoque cuantitativo de diseño correlacional con modelado de ecuaciones estructurales. El

muestreo fue intencional. La muestra estuvo compuesta por 617 profesores universitarios. Como instrumentos, utilizaron escalas validadas de percepción de clima escolar, eficacia colectiva, autocompasión y bienestar subjetivo. Los investigadores concluyeron que el clima escolar y la eficacia colectiva inciden directa y positivamente en el bienestar general de los docentes. De igual forma, identificaron que la autocompasión opera como un mediador significativo frente a las adversidades del entorno.

En China, Sun et al. (2024) realizaron una investigación cuyo objetivo fue examinar la relación entre el clima organizacional escolar y los comportamientos de ciudadanía organizacional evaluando el rol mediador de la eficacia docente en educadores. El estudio usó un enfoque cuantitativo de diseño correlacional transversal. El muestreo fue por conveniencia. La muestra estuvo compuesta por 500 profesores de escuelas primarias y secundarias. Como instrumentos, utilizaron la Escala de Clima Organizacional Escolar y medidas validadas de optimismo académico. Los investigadores concluyeron que el entorno organizacional detona consistentemente las conductas altruistas y de compromiso excedente, con la autoeficacia como catalizador mediador. De igual forma, identificaron que los rasgos optimistas innatos regulan y facilitan la transformación de tales recursos en respuestas eficaces.

En China, Shao et al. (2025) realizaron una investigación cuyo objetivo fue explorar cómo el liderazgo auténtico moldea el compromiso laboral mediante los roles mediadores secuenciales del clima escolar y la autoeficacia en profesores de educación básica. El estudio usó un enfoque cuantitativo de diseño correlacional estructural. El muestreo fue por conglomerados. La muestra estuvo compuesta por 1043 profesores de escuelas primarias y secundarias. Como instrumentos, utilizaron la Escala de Liderazgo Auténtico, la Escala de Sentido de Eficacia Docente y el Inventario de Clima. Los investigadores concluyeron que el liderazgo ético y genuino incide directamente sobre la dedicación y el involucramiento laboral del docente. De igual forma, identificaron que el andamiaje del clima escolar seguido de la autoeficacia personal fungen como mecanismos de mediación encadenada fundamentales.

En China, She et al. (2025) realizaron una investigación cuyo objetivo fue explorar el mecanismo subyacente entre el clima organizacional escolar y las actitudes hacia la educación inclusiva en profesores de educación general. El estudio usó un enfoque cuantitativo de diseño correlacional transversal. El muestreo fue aleatorio simple. La muestra estuvo compuesta por 1453 profesores de aulas regulares con estudiantes integrados. Como instrumentos, utilizaron el Cuestionario de Entorno a Nivel Escolar y la Escala de Contacto con Personas

Discapacitadas. Los investigadores concluyeron que la autoeficacia docente interviene sustancialmente mediando la relación entre el ambiente de la escuela y las posturas ante la inclusión. De igual forma, identificaron que el contacto intergrupar modera y magnifica la influencia del clima sobre dichas expectativas de competencia.

En Australia, Duan et al. (2024) realizaron una investigación cuyo objetivo fue identificar los factores que se correlacionan con la autoeficacia en la gestión del aula de los docentes. El estudio usó un enfoque cuantitativo de diseño de revisión sistemática y metaanálisis. El muestreo fue intencional mediante la aplicación de estrictos criterios de elegibilidad en bases de datos. La muestra estuvo compuesta por 87 estudios empíricos enfocados en docentes en servicio. Como instrumentos, utilizaron protocolos de codificación sistemática para metaanálisis y análisis de moderadores mediante metarregresión. Los investigadores concluyeron que el clima del aula, las prácticas proactivas de gestión y el rendimiento de los estudiantes poseen correlaciones positivas de nivel medio a grande con la autoeficacia. De igual forma, identificaron que el mal comportamiento de los estudiantes, el estrés y el agotamiento docente operan como factores estructurales que disminuyen la confianza del maestro en su capacidad de control del entorno escolar.

En Australia, Sheridan et al. (2025) realizaron una investigación cuyo objetivo fue examinar las asociaciones entre los recursos personales y laborales, y el nivel de compromiso laboral en educadores frente a escenarios de disrupción. El estudio usó un enfoque cuantitativo con modelado de ecuaciones estructurales. El muestreo fue por conveniencia a través de redes sociales y profesionales. La muestra estuvo compuesta por 170 profesores. Como instrumentos, utilizaron encuestas estructuradas para evaluar resiliencia, eficacia colectiva y autoeficacia. Los investigadores concluyeron que un elevado nivel de autoeficacia resguarda contundentemente la implicación en la labor instruccional. De igual forma, identificaron que factores subyacentes de adaptabilidad individual asientan orgánicamente el desarrollo de dicha autoeficacia.

En España y Costa Rica, Alonso-Tapia y Ruiz-Díaz (2022) realizaron una investigación cuyo objetivo fue estudiar el efecto de la percepción del clima escolar y las expectativas motivacionales sobre la satisfacción docente y el clima motivacional del aula en profesores y estudiantes. El estudio usó un enfoque cuantitativo transcultural de diseño correlacional explicativo. El muestreo fue por conveniencia. La muestra estuvo compuesta por 441 profesores de secundaria y bachillerato y 5380 alumnos. Como instrumentos, utilizaron la

Batería de Perfil de Clima Escolar, la Escala de Satisfacción Docente y el Cuestionario de Clima Motivacional de Aula. Los investigadores concluyeron que la percepción del clima escolar y las expectativas de autoeficacia influyen directa y significativamente en la satisfacción laboral, estructurando así el clima motivacional percibido. De igual forma, identificaron que el clima motivacional no depende de la satisfacción docente, sino fundamentalmente del apoyo mutuo del profesorado y las actitudes estudiantiles.

A nivel transnacional, Saglam et al. (2023) realizaron una investigación cuyo objetivo fue identificar el modelo explicativo más apropiado para describir el desarrollo de la autoeficacia docente desde una perspectiva ecológica en profesores de educación secundaria superior. El estudio usó un enfoque cuantitativo de diseño analítico basado en modelos de ecuaciones estructurales. El muestreo fue probabilístico estratificado por conglomerados en dos etapas. La muestra estuvo compuesta por 38,081 profesores correspondientes a 11 sistemas educativos globales. Como instrumentos, utilizaron la base de datos y matriz de factores de la encuesta internacional TALIS. Los investigadores concluyeron que el clima escolar, el contacto interno y la valoración sociopolítica consolidan el andamiaje ambiental idóneo para la eficacia instruccional. De igual forma, identificaron que sentirse valorados a nivel nacional constituye un componente esencial dentro del marco ecológico escolar que robustece dicha eficacia.

En Ecuador, Calle (2018) realizó una investigación cuyo objetivo fue analizar la autoeficacia docente en profesores de educación secundaria. El estudio usó un enfoque cuantitativo de diseño descriptivo. El muestreo fue no probabilístico intencional. La muestra estuvo compuesta por 100 profesores de educación secundaria. Como instrumentos, utilizaron la Escala de Eficacia del Profesor de Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy. Los investigadores concluyeron que los docentes se consideraron significativamente más eficaces en la implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje. De igual forma, identificaron una autopercepción de menor eficacia en lo concerniente al manejo y gestión del clima de la clase.

En México, Iglesias Marrero y Galicia Moyeda (2018) realizaron una investigación cuyo objetivo fue evaluar el impacto de un taller de auto-observación en la autoeficacia docente en el profesorado. El estudio usó un enfoque cuantitativo de diseño experimental con pretest, postest y grupo control. El muestreo fue probabilístico. La muestra estuvo compuesta por 37 profesores de educación superior. Como instrumentos, utilizaron la Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario. Los investigadores concluyeron que el taller de auto-observación constituyó un elemento de cambio significativo en la percepción de autoeficacia

del docente. De igual forma, identificaron incrementos estadísticamente significativos en las dimensiones de evaluación de los aprendizajes, planificación de la enseñanza e interacción en el aula.

En Chile, Ramos-Huenteo et al. (2023) realizaron una investigación cuyo objetivo fue determinar la asociación entre el agotamiento emocional, el dominio del entorno, la autoeficacia y el compromiso docente en profesores de nivel escolar durante la crisis sanitaria. El estudio usó un enfoque cuantitativo de diseño descriptivo, correlacional-causal de corte transversal. El muestreo fue no probabilístico por accesibilidad. La muestra estuvo compuesta por 180 profesores de nivel primario y secundario pertenecientes a establecimientos municipales, subvencionados y particulares. Como instrumentos, utilizaron la Escala de interferencia emocional, la Escala de dominio del entorno, la Escala de autoeficacia para la promoción de la autoevaluación y la Escala de compromiso escolar docente. Los investigadores concluyeron que las variables de salud mental y el dominio del entorno impactaron severamente la autoeficacia para un desempeño eficiente. De igual forma, identificaron niveles altos de agotamiento emocional y dificultades crónicas para regular la interferencia emocional durante los escenarios de teletrabajo.

A partir de las investigaciones se puede evidenciar que el constructo de autoeficacia docente no es un rasgo estático, sino un constructo dinámico. Este se nutre de recursos contextuales (clima escolar, liderazgo auténtico, autonomía) y recursos personales (inteligencia emocional, autocompasión), y a su vez, actúa como el principal motor cognitivo que protege la salud mental, promueve la satisfacción laboral y facilita prácticas pedagógicas y de inclusión efectivas, incluso en escenarios de alta demanda o disrupción del clima escolar.

1.1.2. Antecedentes nacionales

Sardón Ari et al. (2021), en Perú, realizaron una investigación cuantitativa con diseño de encuesta transversal. Evaluaron la prevalencia de la ansiedad y depresión, así como factores de riesgo y protección, en una muestra de 326 directores de escuelas de la región de Puno durante la expansión del COVID-19. Los instrumentos incluyeron el cuestionario HDRS para depresión y el HARS para ansiedad, y fueron aplicados en línea. Los resultados identificaron una alta prevalencia de ansiedad y depresión como factores de riesgo que afectaron la protección y la eficacia docente.

Gonzales Miñán (2019), en Perú, llevó a cabo una investigación cuantitativa de nivel descriptivo y correlacional, con diseño no experimental transversal. Analizó la relación entre variables personales y profesionales y la autoeficacia docente en una muestra no probabilística de profesores universitarios de tiempo completo o parcial de una universidad privada de Lima. Las variables personales eran sexo, edad y estado civil. Los instrumentos fueron la Escala de Autoeficacia Docente del Profesorado Universitario, validada por jueces expertos peruanos, y el Cuestionario de Datos del Profesorado Universitario. El estudio concluyó que los profesores mostraron mayor autoeficacia en las dimensiones de interacción y creación de un clima positivo en el aula, así como en la planificación de la enseñanza.

Lozano-Paz y Reyes-Bossio (2017), en Perú, desarrollaron un estudio cualitativo con técnica de muestreo por bola de nieve. Exploraron la autoeficacia general y el *engagement* laboral en una muestra de siete profesores de tiempo parcial de la carrera de psicología en una universidad particular de Lima. El instrumento principal fue una entrevista a profundidad semiestructurada. Los autores concluyeron que la persistencia y la pasión por la labor docente fueron factores clave que vincularon la autoeficacia general con el *engagement* laboral.

La evidencia procedente del contexto peruano revela que la construcción de la autoeficacia docente en contextos escolares se muestra como un factor de vulnerabilidad ante el deterioro de la salud mental (ansiedad y depresión), especialmente en escenarios de crisis que exigen una alta demanda cognitiva y emocional. Además, muestran un vacío respecto a cómo identificar factores protectores en los docentes.

1.2. Bases Teóricas

1.2.1. La Teoría de la Autoeficacia de Albert Bandura

Durante las últimas décadas, la investigación en psicología educativa ha experimentado un significativo desplazamiento paradigmático, transitando desde modelos puramente conductistas hacia perspectivas cognitivas y constructivistas. Este cambio ha centrado la atención en el papel del sujeto en el aprendizaje y la enseñanza, con el reconocimiento de la importancia de los significados que construyen (Chadwinck, 2001)

Esta nueva perspectiva ha permitido reconocer que no solo las situaciones y entornos externos estimulan los resultados educativos, sino que las creencias, las percepciones y las representaciones internas de los profesores y los estudiantes tienen un impacto importante (Chan y Elliot, 2004). En este contexto, Pintrich y De Groot (1990) afirmaron que las creencias

de los profesores podrían ser el constructo psicológico más importante para los investigadores educativos, ya que subyacen prácticamente a toda acción en el aula.

Dentro de este marco, la Teoría Cognitiva Social de Bandura (1997) proporciona una de las orientaciones teóricas más completas. En el corazón de su teoría, está la noción de autoeficacia percibida, que ha surgido como clave para entender cómo las personas gestionan la motivación, la cognición y el comportamiento en diferentes contextos de desempeño.

La autoeficacia, según la definición canónica de Bandura (1997), se refiere a “las creencias de una persona en sus capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir determinados logros o resultados” (p. 12). Es fundamental realizar una distinción clave: la autoeficacia no es un inventario de las habilidades o competencias reales que un individuo posee, sino un juicio subjetivo y una percepción sobre lo que uno cree que puede hacer con esas habilidades en situaciones futuras. Se trata, por tanto, de un juicio de capacidad personal que tiene un impacto directo y causal en la motivación, el nivel de esfuerzo que se invierte en una tarea, la persistencia frente a los desafíos, la resiliencia ante los fracasos y la selección de estrategias de afrontamiento.

Según Bandura (1997), la motivación y la conducta humana están reguladas por el pensamiento, el cual se ve impactado por tres tipos de expectativas que guían la conducta de forma dinámica. Estas son:

- Expectativas situacionales: Se refieren a la creencia de que las consecuencias son producidas por eventos ambientales, independientes de la acción personal. Un docente con altas expectativas situacionales podría creer, por ejemplo, que el rendimiento de sus estudiantes depende exclusivamente del nivel socioeconómico de sus familias, lo cual puede limitar su sentido de responsabilidad y control sobre el proceso de aprendizaje, llevándolo a una postura pasiva.
- Expectativas de resultado: Consisten en la creencia de que una determinada conducta producirá un resultado específico (Bandura, 1977, 1997). Un docente puede creer firmemente que la implementación de estrategias de trabajo colaborativo mejorará, de manera casi automática, la participación y el compromiso de los estudiantes. Si bien esta expectativa es fundamental para la toma de decisiones pedagógicas, no garantiza por sí misma que el docente se sienta capaz de ejecutar dicha estrategia de manera efectiva.

- Expectativas de autoeficacia percibida: Es la creencia de que se poseen las capacidades necesarias para realizar las acciones que permitirán obtener los resultados deseados. Siguiendo el ejemplo anterior, el docente no solo cree que el trabajo colaborativo es una herramienta útil (expectativa de resultado), sino que también se siente personalmente competente para diseñar las actividades, gestionar los grupos, mediar los conflictos y evaluar el proceso con éxito (expectativa de autoeficacia).

El constructo de autoeficacia ejerce una profunda y amplia influencia en múltiples dominios del desarrollo humano (Bandura, 2001). En el plano cognitivo, un alto sentido de autoeficacia facilita el procesamiento de información, la toma de decisiones estratégicas y un mejor desempeño en diversas tareas. En contraste, una baja autoeficacia puede generar pensamientos autodesvalorizantes y pesimistas, llevando a las personas a evitar desafíos, subestimar sus capacidades, concentrarse en sus deficiencias y atribuir el fracaso a factores internos e incontrolables. Esta pauta de pensamiento puede estar asociada con trastornos emocionales como la depresión, la ansiedad y el desamparo aprendido (Bandura, 2001). Por ello, la autoeficacia se convierte en un poderoso predictor del comportamiento, ya que influye en la selección de metas (las personas con alta autoeficacia se fijan metas más desafiantes), el nivel de esfuerzo que invierten y su disposición a perseverar frente a las dificultades (Bandura, 1997).

1.2.2. Las fuentes de las creencias de autoeficacia

Las creencias de autoeficacia no son innatas ni estáticas. Según la teoría de Bandura (1997), se construyen y modifican a lo largo de la vida a partir del procesamiento cognitivo de la información proveniente de cuatro fuentes principales. Estas fuentes no actúan de manera aislada, sino que interactúan y se retroalimentan constantemente.

- Experiencias de dominio o éxito (*mastery experiences*): Es la fuente más poderosa. Los éxitos tempranos en diversas tareas sirven para promover la autoeficacia, mientras que los fracasos tempranos en tareas similares debilitan la autoeficacia. Por ejemplo, la experiencia de un maestro sobre cómo lidiar con un grupo disruptivo de niños en el pasado probablemente aumentará su confianza para enfrentar una situación similar en el futuro.

- Experiencias vicarias (*vicarious experiences*): Es aprender observando a otros (modelos sociales) haciendo cosas (Bandura, 1997). El observador, en este caso el maestro, puede verse influenciado por el acto de observar a otro maestro, sobre todo si lo percibe como alguien con alta capacidad, o similar en estas características, que puede realizar con éxito una actividad, ya que su nivel de autoeficacia para lograr lo mismo puede aumentar: “¡Si él puede hacerlo, yo también puedo!”. Este mecanismo es fundamental en los procesos de formación docente, mentoría y acompañamiento entre pares, a través de la observación de clases y el modelado de buenas prácticas.
- Persuasión social (*social persuasion*): Alude a la exposición a juicios verbales, mensajes y retroalimentación significativos por parte de otros (Bandura, 1997). El *feedback* positivo, el ánimo genuino y la expresión de confianza por parte de colegas, supervisores, directivos, estudiantes o familias pueden reforzar la percepción de competencia de un docente y motivarlo a esforzarse más. Sin embargo, esta fuente también puede tener un efecto negativo; las críticas constantes, la falta de reconocimiento o el desaliento pueden minar y debilitar la autoeficacia.
- Estados fisiológicos y emocionales (*physiological and emotional states*): Sensaciones como la ansiedad, el estrés, la taquicardia, la fatiga extrema o el bajo estado de ánimo pueden interpretarse como evidencia de incompetencia o vulnerabilidad. Esto, a su vez, reduce la autoeficacia.

El neurótico responde mal al estado de calma corporal y emocional, lo que significa que está listo para el peligro. Un sistema educativo nervioso aumenta en gran medida las posibilidades de que una alta autoeficacia docente provenga de un individuo. Un entorno educativo que ofrezca experiencias exitosas, retroalimentación constructiva y mantenga saludables las emociones del personal docente contribuye, en general de manera ventajosa, al desarrollo y fortalecimiento de una alta autoeficacia docente.

1.3. La autoeficacia docente

Recientemente, varios científicos sociales han comenzado a aplicar el constructo a la educación. Dembo y Gibson (1985) dieron el primer paso en extender este concepto para aplicarlo específicamente a la enseñanza, señalando dos dimensiones básicas que han servido como bases principales para investigaciones posteriores:

- Autoeficacia personal (*Personal Teacher Efficacy*): El énfasis en esta dimensión está en la autoconfianza del profesor, que se relaciona directamente con su propio trabajo escolar y vida. Se refiere a la creencia en la propia capacidad y en contar con las habilidades pedagógicas necesarias para promover el aprendizaje en los estudiantes, incluso en aquellos que presentan dificultades.
- Eficacia pedagógica general (*General Teaching Efficacy*): Es la creencia más amplia de que la labor docente, como profesión, puede influir positivamente en el aprendizaje de los alumnos, superando el impacto de factores externos a la intervención docente, tales como el ambiente en el hogar, la situación socioeconómica o la falta de apoyo familiar (Dembo y Gibson, 1985).

Woolfolk y Hoy (1990) señalaron que ambas dimensiones son relativamente independientes. Un docente puede tener una alta autoeficacia personal y sentirse muy competente en su propia aula, pero al mismo tiempo poseer una baja eficacia pedagógica general y mostrarse escéptico sobre el impacto del sistema educativo para cambiar realidades sociales complejas.

Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2002) propusieron una definición más integrada de la eficacia docente: es la creencia propia del maestro de que es capaz, con confianza en los procedimientos seleccionados y ejecutados, de lograr resultados exitosos para un problema de enseñanza particular en un entorno específico.

Esta definición es particularmente útil porque conecta hechos; por ejemplo, cuál es la tarea (gestión del comportamiento, instrucción en lectura) y cuáles son las circunstancias del trabajo (grupo grande vs. clase pequeña, escuela rural vs. urbana). De este modo, se vincula directamente la creencia en la eficacia con la percepción de la competencia personal y con su efecto en los estudiantes (Fives, 2003).

Existe un consenso robusto en la literatura científica que demuestra que los docentes con un alto sentido de autoeficacia tienden a exhibir patrones de comportamiento más efectivos y adaptativos, lo que influye directamente en la calidad de la enseñanza y en los resultados de los estudiantes. Los docentes con alta autoeficacia están más motivados, dedican un mayor esfuerzo a la enseñanza, establecen metas más ambiciosas para sí mismos y para sus alumnos, y muestran mayor entusiasmo y compromiso profesional (Ross, 1994; Tschannen-Moran y

Woolfolk Hoy, 2001). Además, albergan mayores expectativas sobre el aprendizaje de sus alumnos, lo que a menudo se traduce en una profecía autorrealizada positiva (Ross, 1994).

En términos de prácticas pedagógicas, los docentes con alta eficacia tienden a presentar niveles superiores de planificación y organización. Se muestran más abiertos a la innovación y a nuevas ideas, siendo más propensos a adoptar nuevos materiales y a experimentar con métodos alternativos para atender a las diversas necesidades de sus alumnos (Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy, 2001).

La investigación de Fives (2003) ha documentado que la autoeficacia docente influye directamente en el clima del aula, en la toma de decisiones pedagógicas, en las expectativas hacia los estudiantes y en la motivación para enseñar. Los profesores con una fuerte creencia en sus capacidades tienden a crear ambientes de aprendizaje más positivos, establecen relaciones más sólidas con sus alumnos y manejan los conflictos con mayor eficacia.

El estudio de Rojas-Díaz et al (2022) encontraron que los docentes con alta autoeficacia utilizaban más estrategias para calmar a alumnos con comportamientos inadecuados, favoreciendo un mejor clima de aula. Adicionalmente, se identificó una relación positiva entre la autoeficacia docente y el manejo de la violencia escolar (Vera et al., 2011). El impacto de la autoeficacia se extiende a los estudiantes, quienes tienden a mostrar mayores logros cognitivos y afectivos, mayor motivación y niveles más altos de autoestima (Fives, 2003).

Un avance teórico de gran relevancia fue la introducción del concepto de eficacia colectiva docente por Woolfolk y Hoy (2000). Este fue definido como la creencia compartida de los miembros de un equipo docente sobre su capacidad conjunta para organizar y ejecutar las acciones necesarias para lograr resultados positivos en el aprendizaje de los estudiantes. Este constructo es especialmente relevante en contextos escolares, donde el trabajo colaborativo, la coherencia curricular y el apoyo institucional son factores determinantes del éxito educativo.

Goddard (1998) argumentó que la eficacia colectiva influye en múltiples aspectos de la escuela, incluyendo la implementación de reformas, la innovación pedagógica, la retención de docentes y, sobre todo, los logros académicos de los estudiantes. Cuando los docentes creen colectivamente en su capacidad para impactar positivamente en el aprendizaje, son más propensos a establecer altas expectativas, a persistir ante los desafíos y a colaborar entre sí. En

contraste, la falta de eficacia colectiva puede llevar al aislamiento profesional, la desmotivación y la resistencia al cambio.

Este estudio se sitúa en la intersección de ambos marcos teóricos, reconociendo que la eficacia docente es un fenómeno individual y colectivo. Las narrativas analizadas muestran cómo los docentes construyen su autoeficacia a través de la experiencia, el aprendizaje continuo y el apoyo emocional, pero también cómo esta se fortalece o debilita en función del clima institucional, la colaboración con colegas y la relación con las familias.

1.4. La autoeficacia docente en el contexto pospandémico

La pandemia de COVID-19 representó un desafío sin precedentes para el sistema educativo global; actuó como un experimento natural a gran escala que puso a prueba la resiliencia de docentes, estudiantes y sistemas enteros. Durante este período, se vieron afectados no solo los procesos pedagógicos, sino también los estados motivacionales de los docentes (Quiñónez-Sánchez y Farfán-Casanova, 2021), la percepción sobre los resultados académicos de los estudiantes (Ramos-Huentee et al., 2023) y, de manera central, la confianza en sus propias capacidades para enfrentar un entorno de enseñanza radicalmente nuevo. Estos tres factores se intersectan directamente con las dimensiones de la autoeficacia, tal como las definió Bandura (1997).

El retorno al aprendizaje presencial ha traído consigo una circunstancia particularmente complicada y exigente. Aunque el escenario en el aula era el mismo que antes de la pandemia, los actores educativos (profesores y estudiantes) emergieron con mucho más bagaje emocional, académico y social para llevar consigo después.

Ahora prevalecen más las solicitudes en las áreas de manejo del duelo y de las crisis de ansiedad, la reconstrucción de la convivencia escolar, el manejo de deficiencias académicas y una inclusión más deliberada de la tecnología.

En este contexto de alta demanda, la autoeficacia del docente es aún más prominente. A los profesores se les exige no solo enseñar contenidos curriculares, sino también gestionar un complejo abanico de emociones en el aula, establecer relaciones de confianza, implementar estrategias de nivelación diferenciadas y promover la inclusión de estudiantes con diversas necesidades. Tal como señalaron Bernacki et al. (2021), la autoeficacia implica la capacidad de definir problemas en la enseñanza y determinar estrategias para resolverlos, un proceso que

abarca tanto las situaciones de aprendizaje como las de clima escolar. La capacidad de un docente para sentirse eficaz en este nuevo escenario determina en gran medida su bienestar, su permanencia en la profesión y, en última instancia, la calidad de la recuperación educativa pospandemia.

1.5. Clima de aula y autoeficacia

El clima del aula es uno de los constructos más importantes en el campo de la psicología educativa porque está directamente relacionado con los procesos de enseñanza-aprendizaje, el bienestar del docente y el rendimiento estudiantil (Delgado-Galindo et al., 2025; Zee et al., 2024). En lugar de ser un constructo estático, es un sistema complejo que se desarrolla a través del intercambio de ideas e interacciones entre profesores, estudiantes y la institución. Se considera un constructo ecológico porque constituye un entorno psicológico y social en el que se lleva a cabo la actividad educativa y, por lo tanto, está directamente relacionado con la calidad educativa (Alonso-Tapia y Ruiz-Díaz, 2022).

Al integrar diversos factores se identifica como un constructo multidimensional, ya que se basa en tres aspectos: académico-instruccional (técnico), que define la calidad de la interacción entre estudiantes y profesores; socioemocional, que se refiere a las relaciones interpersonales; y organizacional, que alude a cómo se gestiona la convivencia. Este enfoque se basa en la clásica taxonomía de Insel y Moos (1974), que describe las dimensiones de relaciones, desarrollo personal, y mantenimiento y cambio del sistema. A nivel de aula, el clima relacional se centra más en ser cercano y cálido que hostil (Zee et al., 2024).

Un aspecto axial de esta dinámica relacional y académica es el clima motivacional del aula, que está relacionado con los objetivos que el docente establece. Alonso-Tapia y Ruiz-Díaz (2022) describen varias formas de estructurar un entorno de aprendizaje; esto incluye la activación del conocimiento previo, el andamiaje del aprendizaje, la retroalimentación formativa y el afecto socioemocional. Los estudiantes están más motivados y disciplinados cuando perciben que se encuentran en un clima enfocado en la mejora personal y el aprendizaje profundo (Ames, 1992). La teoría de las metas de logro (Ames, 1992) establece que los entornos de aprendizaje enfocados en el dominio generan altos niveles de compromiso conductual, emocional y cognitivo, mientras que las estructuras de rendimiento, que enfatizan la competencia y la comparación social, están asociadas con afectos negativos y comportamientos autolimitantes (Reinke et al., 2022).

Un clima escolar positivo constituye un mecanismo de protección contra factores de riesgo, ya que reduce la desconexión emocional en situaciones vulnerables y refuerza el sentimiento de identidad compartida y pertenencia (Adelman y Taylor, 2022; Delgado-Galindo et al., 2025). La autoeficacia del docente contribuye a construir este entorno protector y estimulante. El clima del aula moldea la percepción de eficacia de los docentes; un clima relacional conflictivo, por ejemplo, tiene un impacto negativo en la autoeficacia del docente porque aumenta el estrés y la despersonalización, y disminuye la confianza en el entorno escolar (Duan et al., 2024; Zee et al., 2024). En contraste, la autoeficacia es un factor positivo para un clima de aula favorable, ya que constituye uno de los aspectos del docente que le permite construir relaciones basadas en la confianza y la comunicación asertiva (Prieto, 2007). La autoeficacia para la gestión del aula es un factor motivacional en situaciones difíciles que previene el desgaste profesional o burnout (Bellido Ayala, 2020). La autoeficacia tecnológica, en la era digital, facilita la creación de un espacio inclusivo y motiva a los estudiantes hacia el éxito (Lei et al., 2026), y la calidad del clima escolar depende en gran medida de estas competencias.

Para construir un entorno en el que la convivencia sea una realidad, la gestión de la convivencia se configura como uno de los desafíos más críticos en la práctica pedagógica. Los estudios muestran que las tácticas coercitivas o de evitación pasiva no logran romper los ciclos destructivos de interrupción y coerción, mientras que los enfoques asertivos y empáticos conducen a un entorno seguro donde las personas pueden ser ellas mismas y trabajar conjuntamente en la construcción del contexto y la estructura social (Reinke et al., 2022). En este sentido, el papel de los docentes que son exigentes y cálidos es fundamental; estos profesionales mantienen altas expectativas respecto al trabajo de sus estudiantes y los respetan en un clima de confianza, afecto y respeto mutuo (García Labandal et al., 2018).

Dado que estas habilidades necesitan desarrollarse en la práctica, el uso de entornos de realidad virtual inmersiva al inicio de la formación, combinado con la reflexión dialógica, ha demostrado ser efectivo en el desarrollo de creencias de autoeficacia para afrontar situaciones inesperadas (Álvarez et al., 2023). La evidencia muestra que el clima del aula es un constructo ecológico y transaccional. El entorno debe ser gestionado intencionadamente a través de la formación continua del docente con simulaciones inmersivas y práctica orientada al dominio para que resulte efectivo. Para desarrollar la autoeficacia y estructuras pedagógicas que sean

asertivas y cálidas, el clima debe mantenerse de manera que se convierta en un elemento clave del aprendizaje y un imperativo para construir equidad educativa.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

2.1. Enfoque y diseño de la investigación

La presente investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo, ya que su propósito fundamental no es medir variables ni establecer relaciones causales, sino describir y comprender en profundidad los significados, percepciones y experiencias que los docentes otorgan a su propia autoeficacia en un contexto específico y complejo (Creswell y Creswell, 2018). Este enfoque permite capturar la subjetividad de los participantes, priorizando la riqueza interpretativa sobre la generalización estadística, lo cual es esencial para responder a las preguntas de investigación planteadas (Sánchez Carlessi y Reyes Meza, 2015).

El nivel de la investigación es descriptivo, pues busca especificar las propiedades y características de las percepciones docentes sobre los factores que influyen en su autoeficacia. No se pretende explicar las causas de dichas percepciones, sino detallar cómo se manifiestan en sus discursos y narrativas.

El diseño metodológico adoptado es fenomenológico. Este diseño es particularmente adecuado para el estudio, ya que se centra en las experiencias vividas de los individuos respecto a un fenómeno determinado. La fenomenología busca acceder a las vivencias, percepciones y conceptualizaciones que los docentes construyen en torno a su capacidad para enseñar en un contexto de profunda transformación pedagógica y social como lo es el retorno a la presencialidad pospandemia. Este enfoque es especialmente pertinente para indagar en fenómenos complejos y cargados de significado, como lo son las creencias sobre la eficacia profesional (Ato et al., 2013).

2.2. Participantes y muestreo

La unidad de análisis estuvo constituida por las percepciones de los docentes de educación primaria. La muestra estuvo conformada por cinco docentes de dicho nivel, pertenecientes a una institución educativa privada ubicada en el distrito de Surco, en Lima Metropolitana. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Esta estrategia de selección se justifica por las condiciones logísticas y contextuales del estudio, que permiten un acceso directo y factible a una muestra relevante para los objetivos de la investigación.

La elección de la institución se basó en la estabilidad de su cuerpo docente, caracterizada por una baja rotación anual (aproximadamente 2 %) y una antigüedad promedio superior a los tres años, incluso durante el periodo de aislamiento social. Esto garantizó que los participantes tuvieran una experiencia consolidada tanto en la modalidad presencial prepandemia como en la virtualidad y el retorno a lo presencial.

En el momento de la aplicación, los participantes se encontraban entre los 23 y 53 años, con una edad promedio de 37.6 años. Su experiencia laboral en el ámbito educativo variaba entre los 3 y 23 años. Esta diversidad generacional y profesional es una fortaleza del estudio, ya que se capturó una gama amplia de perspectivas, desde las de docentes en etapas iniciales de su carrera hasta las de profesionales con una trayectoria consolidada. Esta heterogeneidad enriqueció el análisis cualitativo al incorporar distintos niveles de madurez pedagógica, experiencias y formas de adaptación al cambio. Todos los participantes impartían clases en diferentes grados del nivel de primaria y fueron seleccionados por su disponibilidad y su disposición voluntaria para participar en el estudio.

2.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica principal de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada, complementada con elementos de entrevista en profundidad. Esta herramienta se considera altamente efectiva para explorar en detalle las creencias, emociones, experiencias y significados que los participantes atribuyen a su práctica docente y a su sentido de eficacia (Miles et al., 2020). La naturaleza semiestructurada de la entrevista permitió una flexibilidad adecuada para profundizar en temas emergentes y relevantes que surgían durante la conversación, al tiempo que garantizó una estructura mínima a través de una guía de preguntas que orientó el diálogo hacia los objetivos del estudio.

El instrumento de recolección de datos fue un cuestionario o guía de entrevista semiestructurada, diseñado específicamente para esta investigación. Su elaboración se fundamentó en el modelo de Collective Teacher Efficacy de Goddard (1998) y, de manera central, en la Teoría de la Autoeficacia de Bandura (1997), que enfatiza el rol de las creencias personales y colectivas en el logro de metas educativas. El cuestionario incorporó preguntas abiertas diseñadas para explorar las dimensiones clave identificadas en el marco teórico, tales como la capacidad para enseñar a estudiantes con diversas habilidades, el manejo del clima y la disciplina en el aula, el uso de estrategias pedagógicas, la gestión de la diversidad, la motivación, las expectativas, entre otras.

Para asegurar la validez de contenido y la calidad metodológica del instrumento, este fue sometido a un proceso de validación mediante juicio de expertos. Los especialistas en investigación y calidad en educación revisaron la matriz de preguntas para asegurar su claridad, coherencia, relevancia y orden lógico de los ítems. Este procedimiento se realizó de acuerdo con las sugerencias de Flick (2022) para la validación de instrumentos cualitativos, lo que condujo a un aumento de la credibilidad y fiabilidad de la investigación.

2.4. Procedimiento

La recolección de datos fue un proceso iterativo. Se siguieron pasos para garantizar el rigor metodológico y las pautas éticas.

- Gestión de acceso: Se gestionó la colaboración con una red de escuelas privadas con amplia cobertura a nivel nacional. Se obtuvo la autorización institucional para realizar el estudio en una de sus instituciones ubicadas en Lima Metropolitana.
- Sensibilización y convocatoria: Previo a las entrevistas, se desarrolló un taller de sensibilización dirigido a todo el cuerpo docente de la institución. En este taller se contextualizó la temática de la autoeficacia docente, se explicaron los objetivos y la relevancia del estudio, y se invitó a los docentes a participar voluntariamente.
- Consentimiento informado: Los docentes que manifestaron su interés fueron contactados de manera individual. Se les brindó información detallada sobre el propósito de la investigación, los procedimientos a seguir, la duración estimada de la entrevista, su derecho a retirarse en cualquier momento y las medidas para garantizar la confidencialidad. Una vez resueltas sus dudas, se les solicitó firmar el consentimiento informado, en estricto cumplimiento de los principios éticos de la investigación con seres humanos.
- Realización de las entrevistas: Las entrevistas se realizaron de forma individual durante el mes de agosto de 2022, un buen momento para obtener esta información, ya que fue inmediatamente después del regreso completo a las actividades presenciales. De este modo, se aseguró que los datos mostraran experiencias recientes, vívidas y relevantes para los participantes. Cada entrevista duró un promedio de 40 minutos, que fue tiempo suficiente para profundizar en cada tema discutido sin afectar la calidad del diálogo o la presencia del docente.

- Registro y transcripción: Todas las entrevistas fueron grabadas con el permiso de los participantes para su posterior transcripción literal en formato de audio. Este procedimiento aseguró la captura fiel de sus discursos. Se tomaron las medidas para asegurar la confidencialidad y el anonimato de los participantes.

2.5. Estrategias de análisis de datos

Para el análisis de la información recolectada, se empleó un enfoque de análisis temático. Este proceso implicó una inmersión sistemática en los datos transcritos para identificar patrones, temas y significados recurrentes. Las etapas del análisis fueron las siguientes:

- Familiarización con los datos: Se realizaron lecturas repetidas de las transcripciones de las entrevistas para obtener una comprensión holística del material.
- Generación de códigos iniciales: Se procedió a una codificación abierta, línea por línea, de las transcripciones. Se asignaron códigos a fragmentos de texto que representaban ideas, conceptos o experiencias relevantes para los objetivos del estudio.
- Búsqueda de temas o categorías: Los códigos generados se agruparon en temas o categorías potenciales. Se buscaron relaciones y patrones entre los códigos para formar categorías más amplias y significativas.
- Revisión y definición de las categorías: Las categorías emergentes se revisaron y refinaron para asegurar su coherencia interna (los datos dentro de una categoría debían tener relación entre sí) y su distinción externa (las categorías debían ser claramente diferenciables unas de otras). Este proceso llevó a la consolidación de las ocho categorías finales que estructuran la presentación de resultados.
- Análisis e interpretación: Se realizó un análisis interpretativo de las categorías, conectando los hallazgos empíricos con el marco teórico de la investigación y la literatura existente, para así construir una comprensión profunda del fenómeno estudiado.

CAPÍTULO III: RESULTADOS Y ANÁLISIS

En este capítulo, se presentan, analizan e interpretan los hallazgos obtenidos a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los docentes participantes. El objetivo es desvelar la construcción subjetiva de la autoeficacia docente a través de sus propias narrativas y experiencias, que están situadas en el particular y demandante contexto del retorno a la presencialidad tras la pandemia de COVID-19. El análisis se ha estructurado en ocho categorías emergentes que reflejan las dimensiones clave a través de las cuales los educadores perciben, evalúan y construyen su propia capacidad para influir positivamente en el entorno educativo y, específicamente, en el clima del aula. Cada categoría se introduce con su definición conceptual y operativa, seguida de un análisis detallado e interpretativo de las respuestas de los docentes. Se busca extraer los significados profundos de sus testimonios, ilustrando con citas directas la riqueza de sus perspectivas.

3.1. Categoría 1: Capacidad para enseñar

Se define como una construcción subjetiva que se basa en la confianza que tiene el docente en sus competencias para planificar, ejecutar y evaluar estrategias de enseñanza efectivas, más allá de sus habilidades reales. La definición operativa es: confianza en la capacidad de adaptar la enseñanza según diversos niveles de habilidades de los estudiantes.

La capacidad para enseñar, desde la perspectiva de los docentes entrevistados, se revela como un constructo dinámico, resiliente y profundamente adaptativo, intrínsecamente ligado a una constante necesidad de reinversión profesional. Lejos de ser concebida como una competencia estática o un conjunto de habilidades adquiridas de una vez por todas, se presenta como un desafío que se renueva anualmente, con cada nuevo grupo de estudiantes. El Docente 1 articuló esta idea de manera contundente y reveladora al afirmar: “Es propio de nuestra carrera, cada año es un reto. Es como empezar desde cero”.

Esta potente metáfora de “reiniciar” subraya la sensación de que un nuevo grupo de estudiantes es un universo nuevo por sí mismo, con sus propias cualidades, fuerzas y demandas. Esto socava la aplicación por mecánica de fórmulas o planes preestablecidos del pasado, y exige un proceso activo, no pasivo, de diagnóstico inicial realizado por el profesor: “Tienes que pasar por el tiempo para conocer las peculiaridades de cada uno de los niños”.

Esta lucha continua no se ve como un inconveniente paralizante, sino más bien como debería ser: un estímulo para el crecimiento profesional y el dinamismo. Sin embargo, esto significa que lo que funciona en otros lugares probablemente no migrará aquí, tal como expresó el Docente 1, quien lo enmarcó como “una oportunidad y un desafío tener que encontrar nuevas formas de enseñanza”.

Esta perspectiva optimista hacia la diversidad está relacionada con el fuerte reconocimiento de la heterogeneidad en el aula y la necesidad moral de abordarlas correctamente. La innovación pedagógica, por lo tanto, no es ni un ideal abstracto ni una moda, sino una necesidad práctica y diaria que está motivada por el esfuerzo de ser efectivo y por la preocupación por la condición emocional del estudiante. El mismo docente añadió que, especialmente con los estudiantes más pequeños, se debe “reinventar”, puesto que, si no lo hace, las consecuencias son dobles y negativas: por un lado, los estudiantes no aprenden y, por otro, ella misma experimenta una profunda frustración profesional.

La flexibilidad emerge como el pilar fundamental de esta capacidad para enseñar. El Docente 1 describió vívidamente la imprevisibilidad inherente al acto pedagógico: “Un día vienes, con todo bien preparado, y sientes que no están entendiendo de esa manera. Entonces, hay que cambiarlo... Hay que recurrir a cantos, juegos y diversas maneras para que puedan entender”. Todo esto significa que la capacidad de renunciar a la lección perfectamente planificada para adoptar una “estrategia de enseñanza generada como reacción a la documentación disponible” se considera una habilidad críticamente importante, una medida de la experiencia de un docente.

Este concepto es desarrollado y ampliado por el Docente 2, quien utilizó la metáfora de tener “ases bajo la manga”. Esta expresión indica que un arsenal estratégico amplio y diverso no es un lujo, sino un requisito fundamental para enseñar de manera eficiente, porque permite al docente estar bien preparado para responder a la complejidad del aula.

Esta necesidad de adaptación continua es un sentir compartido por el resto de los participantes. El Docente 3 rechazó enérgicamente la inercia profesional y la autocomplacencia: “El docente debe observar, innovar, aprender y no quedarse en la comodidad de hacer lo que funciona, pues eso cambia”.

Esta afirmación refleja una comprensión sofisticada de la pedagogía, reconociendo que las estrategias exitosas tienen una vigencia limitada y deben ser constantemente reevaluadas y ajustadas en función de cada grupo y cada contexto.

La motivación que subyace a este esfuerzo constante por adaptarse e innovar está profundamente centrada en el estudiante. El Docente 1 reveló que su motor principal es de naturaleza empática: “evitar que se frustren”. Esta razón considera que el aprendizaje socioemocional del estudiante subyace al cambio pedagógico. La metodología de instrucción es variada, ya que no solo asegura que el aprendizaje haya tenido lugar, sino que, más importante aún, garantiza a uno mismo que la autoestima, la confianza y la pasión por aprender del estudiante se fomenten.

En suma, los profesores no ven su capacidad de enseñanza como un conjunto de técnicas en una forma fija, sino como una actitud flexible, reflexiva, creativa y emocionalmente comprometida. Es una capacidad que se construye y reconstruye en la dialéctica diaria entre la planificación rigurosa y la improvisación sensible, entre la innovación y la tradición, que está fundamentalmente orientada a responder con equidad y calidad a la diversidad del alumnado.

3.2. Categoría 2: Manejo de la disciplina

Se define como la percepción del docente sobre su capacidad para establecer y mantener un ambiente de aula ordenado y propicio para el aprendizaje, a fin de prevenir y gestionar comportamientos disruptivos. Su definición operativa es: seguridad y proactividad para manejar comportamientos disruptivos manteniendo un clima de aprendizaje organizado y controlado.

El manejo de la disciplina, según se desprende de las narrativas de los docentes entrevistados, trasciende de manera significativa la concepción tradicional de control, sanción y mantenimiento del orden. En su lugar, se configura como una gestión proactiva, integral y profundamente pedagógica del clima de aula, donde los componentes emocionales, motivacionales y, sobre todo, relacionales asumen un rol protagónico. La estrategia fundamental no es reactiva ante la disrupción, sino preventiva, centrada en la creación de un ambiente de aprendizaje que sea intrínsecamente atractivo, significativo y seguro para el estudiante.

El Docente 1 resumió esta filosofía de manera sucinta y poderosa: “Me concentro en mantener motivados a los chicos. Si a ellos les gusta lo que están haciendo, avanzan”. Esta perspectiva sitúa la raíz de la disciplina no en la imposición de normas externas, sino en el compromiso cognitivo y afectivo del estudiante con la tarea de aprendizaje. Desde este enfoque, el comportamiento disruptivo es a menudo interpretado como un síntoma de desinterés, aburrimiento, frustración o desconexión con el contenido, más que como un acto de desafío deliberado. Por lo tanto, la primera línea de acción para la gestión del aula es una planificación pedagógica de alta calidad que capte el interés y promueva el compromiso.

Esta visión es complementada y profundizada por el Docente 5, quien subrayó la importancia capital de la dimensión afectiva en la construcción de un clima de aula positivo. Afirmó que “es muy importante que el docente esté atento a las emociones y lo relacional”. La disciplina, desde este ángulo, no se logra mediante la imposición autoritaria de normas, sino a través de la construcción paciente y constante de vínculos de confianza, empatía y respeto mutuo. Al valorar al estudiante como persona, más allá de su rendimiento académico o su comportamiento, se establece una base relacional sólida que previene la emergencia de conflictos y fomenta una cultura de cooperación y cuidado.

La proactividad es un tema recurrente y central en los discursos. El Docente 2 recomendó adoptar una actitud atenta, no de manera punitiva o de vigilancia, sino una actitud que sea diagnóstica y preventiva: “Estar atento para actuar antes que las cosas que no quiero pasen”. Esta expectativa se crea a través de una observación sensible y conociendo a los estudiantes y a su trabajo, comportamiento y trabajo en grupo en profundidad. Esto consiste en “leer” el aula e intuir los primeros signos de malestar o desinterés, para luego intervenir de manera silenciosa y oportuna.

De manera enfática, el docente redefinió el problema y desplazó el foco de la “disciplina” a la “ayuda”, lo que supone un cambio de marco conceptual fundamental. El docente explicó: “Para mí el problema no está en la disciplina, sino en cómo ayudo a los estudiantes que... no pueden con su propia energía”.

Este reenfoque transforma radicalmente la percepción del estudiante disruptivo. Deja de ser un “problema a controlar” para convertirse en una “persona que necesita apoyo” en su proceso de autorregulación. Esta visión “desculpabiliza” al estudiante y posiciona al docente en un rol de guía y soporte.

Los docentes demuestran una clara y sofisticada distinción entre dificultades conductuales y necesidades educativas especiales (NEE). En este esfuerzo, la postura del Docente 4 podría caracterizarse como mantener una mente abierta y buscar activamente “cosas nuevas para integrarlos”, dando a los estudiantes que tienen dificultades algunas actividades que no sean convencionales para el grupo, debido a su condición en su defecto. De similar forma, el Docente 3 atendió a los estudiantes que mostraban dificultades al trabajar directamente con ellas en contextos de crisis, y mostró empatía por él: “ayudarlo a evitar que pase por ese mal momento”. Esta sensibilidad muestra que el objetivo no es simplemente suprimir una conducta no deseada, sino comprender su origen, su función comunicativa y, sobre todo, mitigar el sufrimiento o malestar del estudiante.

La valoración del proceso sobre el resultado, mencionada en la categoría anterior, reaparece aquí como una estrategia indirecta, pero poderosa para la gestión del clima de aula. El Docente 4 afirmó: “Es el esfuerzo del estudiante lo que valoro, pero también me enfoco en su proceso para identificar y corregir errores”. Este enfoque, centrado en el esfuerzo y en el aprendizaje a partir del error, reduce la ansiedad por el desempeño y la competencia entre pares, creando un ambiente psicológicamente más seguro donde los estudiantes se atreven a participar, preguntar y equivocarse sin temor a ser juzgados. Esto, a su vez, disminuye la probabilidad de que surjan conductas defensivas, de evitación o disruptivas.

3.3. Categoría 3: Uso de estrategias pedagógicas

Se define como la percepción del docente sobre su capacidad para elegir, adaptar y utilizar métodos de enseñanza que permitan un aprendizaje significativo en diversos contextos. Su definición operativa es: flexibilidad pedagógica en términos de la posibilidad de adaptar métodos y contenidos de enseñanza a las necesidades particulares de cada estudiante.

Las estrategias pedagógicas se revelan en el discurso de los docentes como el núcleo de la práctica docente, es decir, la intersección entre la teoría y la práctica en el aula. Este aspecto de la autoeficacia es alto en intencionalidad, profundo en flexibilidad de respuesta y muy reflexivo. Los docentes emergen como alguien que, en lugar de simplemente aplicar técnicas o recetas, planifican experiencias de aprendizaje; tal como los arquitectos, diseñan espacios y entornos variados, y planifican, evalúan y replantean de manera permanente en un ciclo de mejora continua.

Un elemento fundamental que emerge de las narrativas es la primacía del propósito pedagógico sobre la técnica. El Docente 1 lo expresó con una claridad meridiana: “Creo que no solo es conocer estrategias sino tener claridad del propósito, por eso me aseguro de que los chicos lo comprendan muy bien”. Esta afirmación subraya una comprensión profunda de la didáctica: la efectividad de una estrategia no reside en la estrategia en sí misma (su novedad o complejidad), sino en su alineación coherente y explícita con un objetivo de aprendizaje claro y crucialmente compartido con los alumnos.

La planificación, por tanto, adquiere un carácter anticipatorio y proactivo. No se trata solo de organizar contenidos, sino de prever posibles barreras de aprendizaje y diseñar los apoyos y andamiajes necesarios, ya sean adaptaciones curriculares o diversificaciones pedagógicas.

La flexibilidad es la segunda piedra angular de esta categoría. Los docentes conciben la enseñanza como un proceso exploratorio y dinámico, no lineal. El Docente 2 afirmó con convicción que “La metodología del profesor siempre va a explorar, a buscar alternativas porque si no le funciona de una manera tiene que buscar otra”.

Esta mentalidad experimental implica una disposición a abandonar estrategias que no producen los resultados esperados, basando la decisión de cambio en la evidencia directa de la respuesta de los estudiantes. Insistir en un método ineficaz es visto no solo como un error técnico, sino como una falta ética que perjudica al alumno. El mismo docente reflexiona: “Quizá estamos engañando, pensando que sí, pero al repetir lo mismo quizá se alargue el aprendizaje”.

Esta responsabilidad moral es la que impulsa la búsqueda constante de innovación y alternativas. La metáfora del “as bajo la manga”, mencionada por varios docentes, simboliza la necesidad de poseer un amplio y diverso repertorio estratégico como condición indispensable para la enseñanza efectiva y equitativa.

La perspectiva sobre el estudiante es profundamente inclusiva y coconstructiva. La perspectiva del estudiante es altamente inclusiva y coconstructiva. El Docente 3 identificó una reciprocidad interesante en el proceso de aprendizaje: “Si un niño no puede con una estrategia se buscan otras. El niño busca nuevas formas de aprender, por eso, el maestro tiene que buscar también otras alternativas”.

Esta cita es bastante reveladora: no es culpa del estudiante no encajar en el plan del maestro y supuestamente no es lo suficientemente pasivo como para ser irresponsable. La tarea del maestro es, entonces, acompañar y facilitar esa búsqueda, ofreciendo múltiples caminos. Esta visión se complementa con la del Docente 4, quien reconoció explícitamente que “cada niño tiene una forma distinta de aprender”; en otras palabras, la diversidad no es un problema que gestionar, sino la condición fundamental y enriquecedora del aula.

La práctica estratégica se enriquece y se vuelve más holística al abrirse a otros contextos de aprendizaje del niño. El Docente 4 afirmó: “Valoro mucho, incluso, las formas en las que enseñan en casa”. Este reconocimiento del rol coeducador de la familia y de los saberes que circulan en el hogar refleja una visión ecológica del aprendizaje. La postura del Docente 5 encapsula la filosofía subyacente que impregna todas las narrativas: “No hay estudiantes difíciles, sino retos”.

Esta poderosa redefinición transforma la dificultad de un atributo inherente al estudiante a un desafío profesional para el docente, cuya tarea es encontrar la metodología y conexión adecuada para cada uno. Sin embargo, los docentes también son plenamente conscientes de las limitaciones contextuales, como “el tiempo, las tareas administrativas y atender a los padres”, que a menudo restringen la implementación ideal de estas aspiraciones pedagógicas.

3.4. Categoría 4: Motivación y expectativas

Se define como las creencias del docente sobre los resultados esperados de su desempeño profesional y su impacto en el aprendizaje estudiantil. Su definición operativa es: actitud motivadora y confianza en el potencial de los estudiantes.

La motivación y las expectativas se manifiestan en las narrativas de los docentes como el motor emocional y ético que impulsa y sostiene su práctica pedagógica diaria. La fuente de esta motivación no se deriva de recompensas externas, incluidas las recompensas económicas o el reconocimiento administrativo, sino de una vocación intrínseca arraigada en el progreso, el logro y el bienestar de los estudiantes.

El Docente 1 lo explicó de manera más conmovedora y articulada, revelando la esencia de su motivación profesional: “Lo que me motiva a volverlo a hacer y hacer las cosas distintas es evitar que se frustren. Lo que me gusta ver son sus caritas cuando ya lo logran”.

Este testimonio revela una motivación de naturaleza empática y relacional. Aunque es gatillada por una respuesta externa del estudiante (su expresión de logro y alegría), es profundamente internalizada por el docente como una fuente de satisfacción personal y validación profesional. El éxito del estudiante se convierte, en esencia, en el éxito del docente; su alegría, en la recompensa más significativa. Esta motivación se ancla a un concepto más profundo y estructural: la vocación. El docente afirmó: “Me motiva a hacerlo mi vocación”.

En sus discursos, la vocación actúa como una brújula moral y un ancla emocional que proporciona propósito, sentido y resiliencia frente a las dificultades cotidianas de la profesión. El Docente 2 expandió esta idea, pues vinculó la vocación con un deber de excelencia y un compromiso con el aprendizaje continuo: “Cada persona debe buscar ser la mejor. Esa es su vocación, es su trabajo... En la educación uno tiene que estar completamente metido buscando formas, investigando”.

La vocación, desde esta perspectiva, no es un sentimiento pasivo o un llamado abstracto, sino un compromiso activo y dinámico con la mejora continua y la reflexión crítica. Este docente también identificó la “actitud de alerta” del maestro como el principal factor motivador dentro del aula. Esta es una presencia activa, atenta y entusiasta que genera un clima propicio para el aprendizaje y modela el compromiso para los estudiantes.

Las expectativas de los docentes sobre sus estudiantes son marcadamente positivas y se centran en el potencial y las fortalezas, en lugar de los déficits. El Docente 3 abogó por lo que podría denominarse una “pedagogía del talento”: “El docente debe estar atento a ver cómo aprenden, y viendo en qué es lo que destaca el niño. Potenciar ese talento”. Este enfoque se aleja de un modelo deficitario, que busca identificar y corregir fallas, para centrarse en amplificar las fortalezas y habilidades existentes de cada estudiante. Reconoció, además, la diversidad de inteligencias y estilos de aprendizaje: “A veces nosotros solo vemos una manera, pero el niño puede agarrarse de diversos medios”. Así, cuestionó cuestionando la hegemonía de un único estilo de aprendizaje o una única forma de demostrar conocimiento.

El Docente 4 utilizó la metáfora “el aprendizaje es como un espiral”, sugiriendo una visión del progreso como un proceso acumulativo, recursivo y no lineal. Esta creencia fomenta la paciencia y la perseverancia, y fundamenta la importancia de valorar cada pequeño avance. Esta visión se vincula con una valoración explícita del proceso por sobre el resultado inmediato: “Yo valoro más el proceso, pues ahí se ve el aprendizaje, incluso si se equivoca”.

Finalmente, el Docente 5 profundizó en la dimensión ética de las expectativas, afirmando que a cada estudiante se le debe valorar “no por los conocimientos que tenga al salir sino por los valores que tiene”. Por consiguiente, la educación se concibe como un proceso de formación humana integral, donde el desarrollo del carácter es tan o más importante que el rendimiento académico. Es interesante notar que, aunque los docentes ubican el centro de su motivación en el logro y bienestar de sus estudiantes, lo que formalmente podría considerarse una motivación extrínseca, está tan profundamente internalizada y alineada con su identidad y vocación que funciona, en la práctica, como el más poderoso de los motores intrínsecos.

3.5. Categoría 5: Gestión de la diversidad

Se define como la percepción del docente sobre su capacidad para atender a las necesidades y características diversas de los estudiantes, promoviendo equidad e inclusión en el aula. Su definición operativa es: sensibilidad y preparación para abordar la diversidad

La gestión de la diversidad, según las narrativas de los docentes, es una de las dimensiones más desafiantes, intrincadas y basadas en la identidad de la práctica pedagógica actual. Está llena de grandes implicaciones éticas, profesionales y emocionales, por lo que se convierte en un área en la que la autoeficacia del docente se redescubre cada día. Los educadores entrevistados no solo reconocen la heterogeneidad del aula como una realidad ineludible, en términos de habilidades, ritmos de aprendizaje, contextos culturales y necesidades socioemocionales, sino que asumen proactivamente la responsabilidad de darle una respuesta educativa pertinente y equitativa. Este proceso, según sus testimonios, trasciende la simple adaptación curricular para abarcar la comprensión socioemocional profunda, la colaboración indispensable con las familias y la búsqueda activa de apoyo institucional.

Una postura ética fundamental, que sirve como principio rector, fue expresada de manera contundente por el Docente 1: “Yo tengo que adaptarme, no el estudiante. Yo debo despertarle ganas por aprender”. Esta declaración invierte la lógica tradicional de la asimilación, donde se esperaba que el estudiante se amoldara al sistema. En cambio, sitúa la responsabilidad de la inclusión directamente en el educador y en la flexibilidad del sistema pedagógico. No es el estudiante quien debe cambiar para encajar, sino que la pedagogía debe transformarse para ser accesible y significativa para todos. Esta firme convicción coexiste con una honesta y vulnerable admisión de los límites profesionales y emocionales. El mismo docente confesó: “Me frustra no saber cómo ayudar a los niños con necesidades... ellos quieren, se esfuerzan, pero se frustran”.

Esta frustración no nace del rechazo al estudiante o a la diversidad, sino de la impotencia percibida por el docente ante la falta de herramientas o conocimientos específicos para responder adecuadamente. Este reconocimiento de los límites, lejos de ser una señal de debilidad, es un signo de alto profesionalismo reflexivo. A pesar de esta frustración, el principio rector se mantiene inalterable: “Todos aprenden, a su ritmo, pero de manera diferenciada”. Una encapsulación perfecta del ideal de la equidad educativa.

El afrontamiento de la diversidad se convierte, así, en un motor para la autoformación y el desarrollo profesional. El Docente 2 relató una experiencia transformadora: un desafío inicial con un estudiante con Trastorno del Espectro Autista (TEA) lo motivó a buscar conocimiento especializado de manera autónoma. El educador dijo: “Antes de la pandemia me puse a estudiar cómo trabajar con niños con TEA, pues la primera vez... sufrí mucho”.

El “sufrimiento” profesional, esa sensación de no estar a la altura del reto, se convierte aquí en un catalizador para el aprendizaje. Así, se evidencia que la inclusión efectiva requiere competencia técnica y no solo buena voluntad. No obstante, este esfuerzo individual necesita un andamiaje institucional para ser sostenible. El mismo docente subrayó que se siente seguro y eficaz cuando sus acciones tienen “un respaldo de la dirección y la psicóloga”. Esta afirmación es crucial, pues posiciona la inclusión como una responsabilidad colaborativa e interdisciplinaria, no como una carga que el docente de aula debe soportar en solitario.

La colaboración con las familias emerge como el factor más crítico y, paradójicamente, el más conflictivo en la gestión de la diversidad. El Docente 3 describió una de las barreras más difíciles de superar: la negación parental. Explicó que “a veces la falla está en el apoyo de los padres... no quieren reconocer. Hay una especie de negación”. Esta resistencia familiar puede paralizar los esfuerzos de la escuela, dejar al estudiante sin los apoyos que necesita y crear un profundo dilema ético para el docente.

El Docente 4 amplió esta crítica y señaló cómo algunos padres exigen “una atención muy especial, como si en el aula fuera personalizada”, creando una tensión entre el derecho a la inclusión y la viabilidad de su implementación en un entorno grupal. Criticó también la creencia simplista de que los problemas de aprendizaje son solo cuestiones de “conducta o motivación”, ignorando la necesidad de esfuerzo, constancia y trabajo sistemático. Sin embargo, reconoció el poder de esta coalición: cuando la familia apoya, “todo va bien”. Así, confirma que la familia es el socio más poderoso en el proceso inclusivo.

Por último, los maestros comparten prácticas pedagógicas reales, por ejemplo, usan “mucho material sensorial” (Docente 5), lo que corresponde además a las ideas del Diseño Universal para el Aprendizaje. Este mismo docente enfatizó casos individuales que mostraban la influencia trascendental del manejo emocional, como el de un estudiante con necesidades educativas especiales o con problemas de tal índole que, con la ayuda compartida, se integró como estudiante y como persona.

3.6. Categoría 6: Evaluación y retroalimentación

Se define como la percepción del docente sobre su capacidad para medir el progreso y los resultados del aprendizaje, así como para proporcionar información constructiva que promueva la mejora continua y fomente el desarrollo académico y personal del estudiante. Su definición operativa es: habilidad para usar la evaluación como herramienta de aprendizaje-retroalimentación.

En las narrativas de los docentes, los conceptos de evaluación y retroalimentación se despojan de su carácter tradicionalmente sumativo, clasificatorio y, a menudo, punitivo. En su lugar, se revelan como prácticas intrínsecamente formativas, dialógicas, continuas y orientadas a la mejora. La evaluación no es concebida como el punto final del proceso de aprendizaje, es decir, un mero acto de verificación de conocimientos, sino como un motor que lo impulsa, lo orienta y lo “andamia”. Es un acompañamiento constante en el proceso de construcción del saber.

El Docente 1 expresó de manera inequívoca: “Nosotros evaluamos el proceso, y por eso, la retro es clave”. Esta afirmación estuvo acompañada de un honesto reconocimiento de su propia curva de aprendizaje como profesional, lo que subraya que la evaluación formativa es una competencia sofisticada que requiere desarrollo y, a menudo, desaprender prácticas anteriores. Asimismo comentó que “Cuando llegué aquí me fue difícil adaptarme porque no sabía cómo hacerlo”.

La retroalimentación, en su práctica, no es solo verbal; es también la acción de ajustar la enseñanza en tiempo real. Cuando se observa que los estudiantes no comprenden, la retroalimentación que recibe de ellos lleva al docente a actuar, a recurrir a “cantos, con juegos, con diversas maneras para que puedan entender”, lo que constituye una forma de retroalimentación implícita y efectiva a su propia práctica pedagógica.

La dimensión ética de la evaluación es destacada por el Docente 2, quien rechazó la inercia pedagógica y la autocomplacencia. El educador sostuvo: “Si esto no funciona, no podemos seguir en lo mismo... Quizá estamos engañando, pensando que sí”. La evaluación, desde esta perspectiva, debe ser un ejercicio de honestidad intelectual y de responsabilidad profesional. Continuar con una estrategia de enseñanza que la evidencia del aula muestra como ineficaz es un autoengaño que perjudica directamente al estudiante. La retroalimentación que el docente obtiene del progreso (o estancamiento) de sus alumnos le obliga moralmente a innovar y buscar alternativas.

La concepción del aprendizaje como un proceso acumulativo y en espiral, articulada por el Docente 3, proporciona un marco conceptual poderoso para la práctica de la retroalimentación: “El aprendizaje es como un espiral. Le vas dando y van aprendiendo cada vez más”. Cada instancia de retroalimentación y validación del esfuerzo sirve como andamiaje para que el estudiante pueda ascender al siguiente nivel de aprendizaje. Este enfoque se centra en el esfuerzo y ve el error como una fuente de información invaluable para el aprendizaje y no como un fracaso a sancionar.

El docente explicó su enfoque al dar *feedback*: “Le digo que quiero ver su proceso, para ver si hay algún error, que aprenda y no vuelva a cometer el error”. Esta mentalidad de crecimiento es compartida por el Docente 4, quien también enfatizó la valoración del proceso: “incluso si se equivoca”.

Una de las prácticas más innovadoras y transformadoras fue descrita por el Docente 5, quien promovió activamente la coevaluación entre estudiantes y afirmó: “Valoro mucho que los estudiantes se den retroalimentación entre ellos... entre todos escuchamos lo que motivó su evaluación a los compañeros. esto es muy rico”. Esta estrategia es poderosa porque desplaza el rol del docente como único poseedor del saber evaluativo y empodera a los estudiantes como agentes activos de su propio aprendizaje y el de sus pares. Asimismo, fomenta habilidades metacognitivas (aprenden a evaluar su propio trabajo y el de otros), de comunicación asertiva y de pensamiento crítico. Cabe mencionar que este docente describió una práctica de retroalimentación socrática para fomentar la autorregulación. En lugar de dar una orden directa a un estudiante con dificultades, lo guía con preguntas para que él mismo reflexione sobre sus propias barreras: “¿qué realmente pasa?”.

3.7. Categoría 7: Afrontamiento de desafíos

Se define como la percepción del docente sobre su capacidad para identificar y superar situaciones complejas o adversas en el contexto educativo, manteniendo un enfoque positivo y resiliente. Su definición operativa es: resiliencia y disposición para enfrentar desafíos y superar retos.

El afrontamiento de desafíos revela la resiliencia, la proactividad y la capacidad de agencia de los docentes frente a las adversidades inherentes a su profesión. Sus discursos no se centran en la evitación o la queja, sino en estrategias de resolución de problemas, combinando creatividad, búsqueda de formación, colaboración y una gestión emocional consciente.

Frente a un desafío común como la falta de recursos, el Docente 1 describió una actitud de autosuficiencia y creatividad: “Si me limito a realizar lo planificado, no me faltan materiales... pero a veces surge la necesidad de otros materiales. Yo acostumbro siempre a reciclar materiales y comprar otros”.

Esta respuesta muestra un compromiso que excede las responsabilidades formales, donde el docente invierte recursos propios (tiempo y dinero) para asegurar la calidad de la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes. Este mismo docente identificó la confianza construida con las familias y la estabilidad de la comunidad escolar como factores protectores clave para prevenir desafíos mayores. Ambas, en su experiencia, reducen la incidencia de problemas conductuales graves.

Ante los desafíos disciplinarios, el Docente 2 explicó que opta por una estrategia preventiva y formativa, centrada en la mejora de sus propias competencias: “Siempre es importante aprender a controlar mejor a los estudiantes, siempre aprender, capacitarse”. El afrontamiento se basa en el desarrollo profesional continuo, específicamente en el autocontrol y en el manejo de grupos. Sin embargo, se reconoce un límite claro a su eficacia individual: la falta de coherencia con el hogar. El docente afirmó, de manera contundente, que las estrategias disciplinarias de la escuela “solo funciona si es que hay un apoyo o continuación por parte de los padres, de lo contrario, empoderamos el conflicto”.

La colaboración con las familias, como se ha visto, se presenta como uno de los desafíos más complejos y emocionalmente delicados. El Docente 3 expresó su vulnerabilidad y frustración al intentar abordar situaciones personales de los estudiantes que afectan su

desempeño: “¿Cómo le ayudo? Cuando hago esta pregunta a los padres... siento que lo toman como una amenaza o incompetencia”. Esto revela una dolorosa barrera de desconfianza que impide una colaboración efectiva y sitúa al docente en una posición de impotencia, en la delicada frontera entre su rol pedagógico y un rol de apoyo psicosocial para el que no siempre se siente enteramente preparado.

La experiencia previa es un recurso fundamental para el afrontamiento de nuevos retos. El Docente 4 señaló que “tiene más peso la experiencia de éxito que hayamos tenido para resolverlos. pues esto nos sirve como guía para resolver nuevos problemas”. Los éxitos pasados construyen un repertorio de soluciones y, lo que es más importante aún, fortalecen la confianza en la propia capacidad para manejar dificultades futuras, en un ciclo que retroalimenta positivamente la autoeficacia.

En suma, el trabajo en equipo emerge en las narrativas como la estrategia de afrontamiento más poderosa y sostenible. El Docente 5 reconoció que atender a estudiantes con mayores necesidades supone “un poco más de desgaste” y que lo que realmente funciona es “una buena comunicación con mi equipo directivo, en especial con las psicólogas”. Esta declaración es crucial, pues muestra que el afrontamiento eficaz no es un acto heroico individual, sino un proceso colaborativo que requiere de un soporte institucional sólido para no conducir al agotamiento.

3.8. Categoría 8: Reflexión sobre la práctica

Se define como la percepción del docente sobre su capacidad para analizar críticamente su desempeño, identificar áreas de mejora e implementar cambios en su labor educativa. Su definición operativa es: compromiso con la mejora continua identificando fortalezas y áreas de mejora.

La reflexión sobre la práctica, según los testimonios de los docentes, no es un acto solitario, esporádico o puramente intelectual. Se constituye como un proceso fundamentalmente colectivo, continuo y emocionalmente sostenido, que emerge como el verdadero motor de la mejora profesional y el fortalecimiento de la autoeficacia. Los docentes identifican claramente dos espacios complementarios pero interconectados para esta reflexión: el espacio institucional-colegiado y el espacio íntimo-personal.

El espacio institucionalizado del trabajo colegiado es valorado de manera unánime como una fuente crucial de aprendizaje, apoyo y validación. El Docente 1 describió las reuniones de los jueves como una instancia que “ayuda mucho, pues las maestras compartimos experiencias que nos animan o nos ayudan a ver qué están haciendo bien para replicarlo”. Este comentario destaca dos funciones clave de la reflexión colaborativa: por un lado, el fortalecimiento emocional a través del apoyo mutuo (“nos animan”) y, por otro, el aprendizaje vicario a través del modelado de buenas prácticas (“replicar lo que funciona bien”).

El Docente 2 agregó que estas reuniones de planificación le permiten obtener una visión más holística y completa de sus estudiantes, al beneficiarse de la perspectiva de otros colegas que interactúan con ellos en diferentes contextos: “me ayuda a ver cosas de ellos que se me pasan o que no me he dado cuenta”. Esto enriquece el diagnóstico y permite intervenciones más integrales.

El rol del equipo directivo es también fundamental para estructurar y facilitar esta reflexión. El Docente 3 valoró positivamente el “análisis de situaciones críticas” facilitado por la dirección. Este es un proceso que permite no solo revisar la práctica de aula de un docente individual, sino también alinearla con una respuesta institucional coherente y consensuada. Esto eleva la reflexión de un nivel puramente individual a uno sistémico y organizacional.

El segundo espacio de reflexión es el ámbito íntimo y personal, a menudo fuera de los muros de la escuela. El Docente 4 compartió una experiencia que ilustra la importancia vital del soporte emocional y profesional en la red personal: “Cuando llego a casa tengo la oportunidad de contarle a mi mamá, que también es maestra... ella me ayuda a buscar mejores soluciones... Así no me estreso”. Este espacio informal de diálogo con un par experimentado se convierte en una herramienta invaluable para procesar las dificultades diarias, ventilar emociones y coconstruir soluciones, para así prevenir el estrés crónico y el agotamiento.

El Docente 5 demostró elocuentemente la síntesis de esta categoría, definiendo la reflexión profesional como una disposición consciente y proactiva, un modo de ser y un acto deliberado, no uno instintivo: “uno debe darse su tiempo para pedir ayuda, compartir o preguntarse cómo mejorar, no podemos quedarnos en nuestra primera reacción”.

La cita resume bastante bien de qué se trata la práctica reflexiva, cómo ralentizar esa inmediatez y reflexionar profunda e intencionalmente, ser lo suficientemente humilde para pedir ayuda, ser lo suficientemente valiente para no tomar atajos y mejorar continuamente.

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN

En este capítulo, se realiza una discusión exhaustiva de los hallazgos obtenidos, integrando las narrativas de los docentes participantes con el marco conceptual de la autoeficacia y la literatura académica pertinente. La discusión se estructura en función de las preguntas de investigación que guiaron este estudio, con el fin de ofrecer una respuesta detallada y matizada sobre los factores que potencian o limitan la autoeficacia docente en el complejo escenario del retorno a la presencialidad poscovid-19. Desde una perspectiva socioconstructivista, se analiza la naturaleza dinámica, relacional y contextual de este constructo, explorando las dimensiones internas (competencias personales), externas (clima de aula) e interaccionales (actores educativos) que configuran la percepción de eficacia del profesorado.

4.1. Características del clima de aula como potenciadoras o limitantes de la autoeficacia docente

La primera pregunta de investigación busca identificar las características del clima de aula que, desde la percepción docente, se identifican como potenciadoras o limitantes de su autoeficacia. Los hallazgos revelan que el clima no es un factor exógeno, sino un entorno coconstruido activamente por el docente, cuya configuración impacta directamente en su sentido de competencia. La presente discusión se articula en torno a cinco ejes problemáticos que permiten una lectura crítica de las percepciones docentes.

4.1.1 Potenciadores del clima de aula: constructores de la agencia docente

Los docentes identificaron como pilares fundamentales del clima de aula, que operan como amplificadores de la autoeficacia docente, a la motivación intrínseca estudiantil, la construcción de una cultura de confianza y autorregulación compartida, y la flexibilidad estructural y adaptación curricular. Estos elementos no son meros factores ambientales, sino constructores activos de la agencia docente, entendida como la capacidad de actuar con intencionalidad sobre el entorno para lograr resultados deseados (Bandura, 1997).

En primer lugar, la motivación intrínseca estudiantil y la retroalimentación emocional positiva constituyen el núcleo más poderoso de la autoeficacia docente. La percepción del progreso visible en los estudiantes, expresada por una docente como el deseo de “ver sus caritas cuando ya lo logran”, funciona como un refuerzo inmediato y tangible de la efectividad

pedagógica. Esta dinámica se alinea directamente con la fuente más influyente de la Teoría Cognitiva Social de Bandura (1997): la experiencia de dominio o éxito. En este caso, el docente interpreta los logros y el bienestar emocional de sus alumnos como una validación directa y tangible de la eficacia de sus estrategias pedagógicas. Este mecanismo crea un círculo virtuoso: el éxito percibido del alumno refuerza la creencia del docente en su capacidad, lo que a su vez lo motiva a perseverar y a innovar, generando más éxito.

Es importante señalar que, si bien la autoeficacia docente debe estar atenta al desarrollo y bienestar del estudiante, esta tiene un contexto mayor, que va más allá del solo logro o éxito: el proyecto pedagógico explícito (Giroux, 2013). Hoffman (2002) distinguió entre empatía afectiva, comprendida como “sentir con el otro”, y empatía cognitiva, entendida como “comprender al otro”, para así evitar una saturación o sobrecarga del docente respecto a tener que regular a los estudiantes por las diversas situaciones críticas que tiene que asumir de manera particular en un contexto pospandémico (Salas et al., 2020). De no hacerlo, el docente terminará saturado y con una elevada percepción de sufrimiento e incomprensión, al sentir que su no logro escapa a su acción y que la institución no le brinda soporte para atender a los estudiantes. Esto incluso puede asumirse en casos extremos, como una renuncia a la acción pedagógica para atender exclusivamente las situaciones emocionales o generando un contexto de *burnout* docente (Salanova et al., 2005). La empatía, en este contexto, no es solo un motor de innovación, sino también una responsabilidad ética que exige reflexión sobre los fines de la educación y la justicia social (Martínez Gómez, 2020).

En segundo lugar, la construcción de una cultura de confianza y autorregulación compartida representa un avance significativo en la gestión del aula. Los participantes describieron el aula como un espacio de coconstrucción normativa, donde los problemas de disciplina se reinterpretaron no como actos de insubordinación, sino como oportunidades para ayudar a los estudiantes en su proceso de autorregulación. Esta perspectiva, consistente con modelos de gestión preventiva como el de Marzano (2003), disminuye la dependencia de estrategias coercitivas y aumenta la autoeficacia al centrar el control en la calidad de la relación pedagógica. Prácticas como la coevaluación entre pares, donde “los estudiantes se dan retroalimentación entre ellos”, no solo empoderan a los alumnos como agentes de su aprendizaje, sino que también alivian la carga evaluativa del docente, reforzando la creencia en la capacidad colectiva del aula para aprender y autorregularse.

Este enfoque transforma la disciplina de un problema de control en un proceso de aprendizaje socioemocional. La autoeficacia no se mide por la capacidad de imponer normas, sino por la habilidad de tejer relaciones pedagógicas recíprocas y respetuosas. La cultura de confianza se convierte en un recurso psicológico que protege al docente del agotamiento y promueve la innovación pedagógica (Pinedo Calle, 2020; Quintos Rivera y Zapata Vigil, 2021).

Tercero, la flexibilidad estructural y la adaptación curricular emergen como un pilar crucial. La metáfora de “tener ases bajo la manga” encapsula la disposición a abandonar planes que se demuestran ineficaces y a buscar alternativas creativas sobre la marcha. Esta competencia se vincula con la autoeficacia adaptativa (Schwarzer y Jerusalem, 1995), donde la innovación no es un fin en sí misma, sino una estrategia de afrontamiento ante la complejidad del aula. La actitud de “no quedarse en la comodidad de hacer lo que funciona, pues eso cambia” evidencia una orientación hacia la mejora continua, fundamentada en una reflexión crítica sobre la propia práctica. Esta flexibilidad cognitiva permite al docente navegar la incertidumbre y la adversidad, transformando los obstáculos en retos que pueden superarse (Vasquez Chauca y Céspedes Palomino, 2023).

En conjunto, estos tres pilares, motivación estudiantil, cultura de confianza y flexibilidad curricular, construyen un clima de aula que no solo facilita el aprendizaje, sino que nutre la agencia docente. La autoeficacia docente en este contexto no se constituye en una creencia estática, sino que asume un rol dinámico, que se fortalece a través de la interacción constante entre el docente, los estudiantes y el entorno.

4.1.2 Limitantes del clima de aula: tensiones estructurales y emocionales

Es importante notar que en la práctica pedagógica emergen elementos limitantes que erosionan la autoeficacia al exponer la vulnerabilidad del docente ante dinámicas que escapan a su control directo. Estos elementos son tensiones estructurales y emocionales que cuestionan la legitimidad y la viabilidad de la agencia docente. El factor más recurrente y problemático es la discontinuidad normativa entre la escuela y el hogar. Los docentes expresan una profunda frustración ante la falta de continuidad y coherencia entre las expectativas y estrategias familiares y las escolares, afirmando que sus intervenciones “solo funcionan si hay un apoyo o continuación por parte de los padres”. Esta desarticulación produce una sensación de impotencia, en la que el docente percibe que su esfuerzo se anula al no tener apoyo en el hogar. Esta percepción mina directamente la creencia en la propia eficacia, atribuyendo los fracasos a factores externos incontrolables.

Desde una perspectiva epistemológica, esta discontinuidad revela un conflicto de saberes y legitimidades. Las familias, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad, a menudo han experimentado la escuela como un espacio de exclusión o estigmatización. La “falta de apoyo de los padres” a la que se refirieron los docentes puede ser una estrategia de defensa del adulto frente a su propia experiencia escolar, la que ha fallado históricamente en reconocer su cultura, sus saberes o sus condiciones de vida. La autoeficacia docente, en este contexto, no debe comprenderse como la sumisión de la familia a las normas escolares, sino que debe buscar la coconstrucción de un proyecto educativo intersubjetivo.

En segundo lugar, la sobrecarga emocional pospandémica se presenta como un limitante significativo. Las secuelas socioemocionales de la pandemia, como la ansiedad estudiantil, el duelo y las profundas brechas de aprendizaje, a menudo desbordan las estrategias pedagógicas habituales. Esto genera una intensa frustración, como lo expresó una docente: “Me frustra no saber cómo ayudar a los niños con necesidades... ellos se esfuerzan, pero se frustran”. En este escenario, la empatía, que normalmente es un motor de la autoeficacia, se convierte en una fuente de sufrimiento profesional cuando no se dispone de las herramientas o el apoyo adecuado para gestionar situaciones complejas.

Esta tensión emocional revela una paradoja ética: la misma disposición moral que motiva al docente a cuidar del bienestar del estudiante puede convertirse en una fuente de *burnout* si no está acompañada de condiciones estructurales que posibiliten ese cuidado. La autoeficacia docente, en su máxima expresión, no debe limitarse a adaptarse a estas contradicciones, sino a cuestionarlas y transformarlas colectivamente (Salanova et al., 2005). En conclusión, los limitantes del clima de aula no son simples obstáculos, sino tensiones sistémicas que exponen la fragilidad de la agencia docente en un contexto marcado por la desigualdad y la incertidumbre.

4.2. Competencias personales como potenciadoras o limitantes de la autoeficacia

La segunda dimensión analizada se centra en las competencias personales que los propios docentes atribuyen como potenciadoras o limitantes de su capacidad para gestionar el clima de aprendizaje. Los resultados indican que la autoeficacia se ancla en un conjunto de recursos psicológicos internos que permiten al docente navegar la incertidumbre y la adversidad.

4.2.1. Competencias potenciadoras: resiliencia y agencia reflexiva

Tres competencias personales destacan como pilares de la autoeficacia percibida. La primera es la flexibilidad cognitiva y la capacidad de reinención pedagógica. La metáfora de “tener ases bajo la manga” encierra la disposición a abandonar planes que se demuestran ineficaces y a buscar alternativas creativas sobre la marcha. Esta competencia se vincula con la autoeficacia adaptativa (Schwarzer y Jerusalem, 1995), donde la innovación no es un fin en sí misma, sino una estrategia de afrontamiento ante la complejidad del aula.

La actitud de “no quedarse en la comodidad de hacer lo que funciona, pues eso cambia” evidencia una orientación hacia la mejora continua, que está fundamentada en una reflexión crítica sobre la propia práctica. Asimismo, esta competencia mitiga la rigidez profesional y fomenta la búsqueda proactiva de conocimiento, como en el caso del docente que, tras una experiencia inicial de sufrimiento profesional, se autoformó para trabajar con estudiantes con TEA.

La segunda capacidad se relaciona con un sentido interno de vocación y pertenencia. Los educadores no están motivados por factores extrínsecos, sino por el inmediato “sentido de que lo que estoy haciendo es bueno para los niños (lo que me gusta ver son sus caritas cuando ya lo logran)”. Esta vocación sirve como una brújula moral que mantiene un sentido de autoeficacia, incluso cuando los resultados son negativos; al mismo tiempo, proporciona un gran rebote emocional. Existe la posibilidad de replantear incluso los casos más difíciles, como dijo otro maestro: “No hay estudiantes difíciles sino retos”. Esta perspectiva transforma la adversidad en un desafío que puede ser superado mediante el fortalecimiento de la resiliencia del docente.

La tercera habilidad es la introspección personal y la dedicación a la autoeducación. Los participantes valoran la habilidad de cuestionar sus propias prácticas (“si esto no funciona, no podemos seguir en lo mismo”), lo que se alinea con el concepto de reflexión en la acción de Schon (1983). Esta competencia mitiga la rigidez profesional y fomenta la búsqueda proactiva de conocimiento, como en el caso del docente que, tras una experiencia inicial de insatisfacción profesional, se autoformó para trabajar con niños con TEA. La introspección permite al docente identificar deficiencias o rigideces en su praxis, lo que lo lleva a la autoeducación y a la innovación pedagógica (Gonzales Miñán, 2019).

En conjunto, estas tres competencias, flexibilidad cognitiva, vocación e introspección, constituyen un núcleo de agencia reflexiva que permite al docente navegar la incertidumbre y la adversidad. La autoeficacia docente, en este sentido, no es solo una creencia en la capacidad de ejecutar tareas, sino una disposición ética y epistemológica para transformar la práctica pedagógica en un proceso continuo de aprendizaje y mejora.

4.2.2 Competencias limitantes: brechas de conocimiento y vulnerabilidad emocional

Los docentes también reconocieron limitaciones en sus competencias. La más destacada fue la falta de herramientas específicas para atender la diversidad compleja. La percepción de incompetencia técnica ante necesidades educativas especiales o traumas genera una frustración inicial intensa. Si bien esta frustración puede actuar como un catalizador para la autoformación, representa un riesgo significativo de desgaste emocional si no se aborda con formación y apoyo institucional sistemático.

Esta brecha de conocimiento revela una tensión entre la idealización de la enseñanza inclusiva y la realidad de los recursos disponibles. La autoeficacia docente no puede ser solo una creencia individual; debe estar respaldada por un sistema que proporcione las herramientas y el apoyo necesarios para atender la diversidad. La falta de formación específica o herramientas para la diversidad puede llevar al docente a juzgarse incapaz de modificar el *statu quo* de aprendizaje de esos alumnos, socavando así su creencia en su propia capacidad.

Asimismo, se evidencia una marcada vulnerabilidad ante las críticas parentales. Los docentes reportaron sentirse incompetentes o que su juicio es una amenaza cuando las familias desestiman sus observaciones profesionales. Esta dinámica erosiona la autoeficacia al cuestionar la legitimidad de su rol y su saber experto, un desafío que se agrava en contextos donde la autoridad del docente es percibida como frágil o delegada. La crítica de los padres en este contexto cuestiona la credibilidad del persuasor, lo cual reduce la influencia positiva de esta fuente de autoeficacia docente y puede minar rápidamente la percepción de eficacia (Bandura, 1991).

En resumen, las competencias limitantes no son simples deficiencias individuales, sino manifestaciones de tensiones sistémicas que exponen la fragilidad de la agencia docente en un contexto marcado por la desigualdad y la incertidumbre. Para fortalecer la autoeficacia docente, es necesario abordar estas limitaciones desde una perspectiva individual, pero también colectiva y política.

4.3. Influencia de la interacción con actores educativos en la autoeficacia

La tercera dimensión analizada explora cómo la interacción con estudiantes, familias, colegas y directivos influye en la percepción de autoeficacia. Los hallazgos subrayan que la autoeficacia no es un constructo individualista; su construcción y sostenimiento son un proceso eminentemente social y colaborativo.

La interacción con los estudiantes es dual. Por un lado, es potenciadora, ya que la dinámica cotidiana del aula proporciona una retroalimentación inmediata sobre la efectividad pedagógica, reforzando la autoeficacia cuando los logros son visibles. Por otro, puede ser limitante, pues la sobreidentificación emocional con el sufrimiento del estudiante (“sufro si no puedo ayudarlos”) puede derivar en agotamiento y *burnout*, especialmente si las necesidades del alumnado exceden las herramientas y el apoyo disponible para el docente.

La interacción con colegas es uno de los factores de apoyo con más poder. Las reuniones colegiadas operan como espacios de aprendizaje vicario y persuasión social, dos fuentes clave de la autoeficacia (Bandura, 1997). Según un docente: “compartimos experiencias que nos animan o nos ayudan a ver qué están haciendo bien para replicarlo”. Además de los espacios formales, las redes informales, como el diálogo con familiares que son docentes, funcionan como una terapia narrativa para procesar dificultades y reducir el estrés.

La interacción con directivos y especialistas es relevante, pues el respaldo institucional explícito (“tener el respaldo de la dirección y la psicóloga”) actúa como mecanismo de seguridad y validación que reduce la carga emocional y la incertidumbre al tomar decisiones complejas, como el manejo de alumnos con necesidades especiales. La ausencia de este apoyo aumenta la percepción de aislamiento y exacerba la vulnerabilidad ante críticas externas.

La interacción con las familias se presenta como el factor más polarizante y determinante. Cuando existe una alianza estratégica, la colaboración efectiva (“cuando la familia apoya, todo va bien”) refuerza la autoeficacia al alinear expectativas y crear un ecosistema educativo coherente. Sin embargo, cuando predomina la desarticulación, la negación parental (“no quieren reconocer. Hay una especie de negación”) o las expectativas irrealistas (“una atención muy especial, como si en el aula fuera personalizada”) generan una profunda sensación de impotencia y desgaste. Esta falta de colaboración puede llegar a paralizar los esfuerzos de la escuela, posicionar al docente en un dilema ético irresoluble y minar gravemente su percepción de eficacia.

En síntesis, la discusión de los hallazgos revela que la autoeficacia docente en el contexto pospandémico es un constructo ecosistémico. Mientras las competencias personales y el clima de aula actúan como dinamizadores internos, la calidad de la interacción con los actores del sistema educativo, especialmente con las familias y el equipo escolar, opera como un dispositivo de amplificación o limitación sistémica de la creencia del docente en su propia capacidad para generar un impacto positivo.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

1. Respecto al objetivo general, se concluye que las percepciones de autoeficacia de los docentes en el contexto pospandémico se configuran como un constructo multidimensional, dinámico y robusto. No es una creencia abstracta, sino una capacidad encarnada que se manifiesta en la flexibilidad pedagógica, la gestión proactiva y relacional del clima de aula, la resiliencia para afrontar la adversidad y una vocación centrada en el bienestar del estudiante. Ser autoeficaz en la era pospandémica implica ser un profesional reflexivo, empático y, fundamentalmente, colaborativo, capaz de navegar la incertidumbre sostenido por una sólida red de apoyo profesional. Implica también que la instrucción escolar asegure condiciones que soporten, den estructura y motiven el desarrollo de la agencia docente y las condiciones de colaboración y valoración social, de manera particular de los padres de familia.
2. En relación con la primera pregunta de investigación sobre el clima de aula, se concluye que los factores potenciadores de la autoeficacia son aquellos que los docentes construyen activamente: un ambiente de motivación, confianza y valoración del proceso. Los factores limitantes, en cambio, están mayormente asociados a dinámicas externas que escapan a su control directo, como la desarticulación normativa entre la escuela y el hogar, y la gestión de sobrecarga emocional derivada de la pandemia, que desborda el ámbito puramente pedagógico. Es importante fortalecer, en los espacios de aprendizaje colegiado, en la reflexión pedagógica y en el proceso de acompañamiento, que el clima de aula es una construcción cultural interactiva, no necesariamente impuesta e inquebrantable. La escuela es una “microsociedad” y todos los actores asumen un rol de corresponsabilidad en el sostenimiento de las condiciones de aprendizaje, desarrollo y bienestar.
3. En respuesta a la segunda pregunta de investigación sobre las competencias personales, se concluye que los docentes atribuyen su eficacia a su flexibilidad cognitiva, creatividad, empatía y capacidad de reflexión crítica. La disposición a “reinventarse” es clave. La principal limitación percibida es la falta de conocimientos específicos para atender casos complejos de diversidad, lo que genera frustración, pero, paradójicamente, también moviliza la búsqueda de autoformación, demostrando una agencia profesional resiliente.

4. En cuanto a la tercera pregunta de investigación sobre la interacción con otros actores, se concluye que este es un factor determinante en la modulación de la autoeficacia. La colaboración con pares y el respaldo del equipo directivo emergen como el andamiaje más poderoso que sostiene y fortalece la eficacia individual y colectiva. Por el contrario, la interacción con familias que no colaboran o desconfían se identifica como el principal factor que mina la percepción de eficacia, lo que genera desgaste, impotencia y un obstáculo sistémico para la intervención pedagógica.

RECOMENDACIONES

1. Para las instituciones educativas, es imperativo que los líderes escolares reconozcan la autoeficacia como un pilar del bienestar y la calidad docente. Se recomienda institucionalizar y proteger espacios de trabajo colaborativo y reflexión pedagógica, asegurando que sean para el apoyo mutuo y no meros trámites administrativos. Asimismo, se debe desarrollar una política de bienestar docente que incluya soporte para la gestión del estrés y el desgaste emocional. Es crucial implementar estrategias para fortalecer la alianza con las familias, ofreciendo talleres y protocolos claros de comunicación para que el docente no afronte esta compleja tarea en solitario.
2. Para los educadores, los programas de formación docente deben trascender el enfoque en competencias técnicas. Es fundamental incorporar de manera explícita el desarrollo de la autoeficacia, la resiliencia y las competencias socioemocionales. Se recomienda incluir módulos sobre gestión de la diversidad, comunicación asertiva y mediación de conflictos con familias, promoviendo la práctica reflexiva como una competencia central de la profesión.
3. La principal limitación de este estudio radica en su diseño cualitativo con una muestra pequeña y seleccionada por conveniencia en un único contexto escolar privado, lo que impide la generalización estadística de los hallazgos. A partir de ello, se sugieren nuevas líneas de investigación. Primero, realizar estudios de caso comparativos entre escuelas con diferentes culturas organizativas (públicas vs. privadas, urbanas vs. rurales), para explorar cómo el contexto institucional modula la construcción de la autoeficacia. Segundo, desarrollar investigaciones de métodos mixtos con muestras más amplias para medir los niveles de autoeficacia y su correlación con variables como el bienestar docente, el burnout y los resultados de aprendizaje de los estudiantes en el contexto pospandémico peruano. Tercero, llevar a cabo estudios longitudinales para comprender cómo la autoeficacia evoluciona a lo largo del tiempo y qué factores son clave para su sostenibilidad a largo plazo.

REFERENCIAS

- American Psychological Association. (2023, noviembre). *Stress in America 2023. A nation recovering from collective trauma*.
<https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2023/collective-trauma-recovery>
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Akal.
- Ato, M., López-García, J. J. y Benavente, A. (2013). A classification system for research designs in psychology. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059.
<https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1994). Regulative function of perceived self-efficacy. En M. G. Rumsey, C. B. Walker y J. H. Harris (Eds.), *Personnel selection and classification* (pp. 261–271). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Henry Holt & Co.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 307-337). Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2011). Self-deception: A paradox revisited. *Behavioral and Brain Sciences*, 34(1), 16-17. <https://doi.org/10.1017/S0140525X10002499>
- Bernacki, M. L., Greene, M. J. y Lobczowski, N.G. (2021). A Systematic Review of Research on Personalized Learning: Personalized by Whom, to What, How, and for What Purpose(s)? *Educational Psychology Review*, 33, 1675-1715.
<https://doi.org/10.1007/s10648-021-09615-8>
- Bing, H., Sadjadi, B., Afzali, M. y Fathi, J. (2022). Self-Efficacy and Emotion Regulation as Predictors of Teacher Burnout Among English as a Foreign Language Teachers: A Structural Equation Modeling Approach. *Frontiers in psychology*, 13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.900417>
- Calderón de la Cruz, G. (2018). *Carga de trabajo, autoeficacia profesional y síndrome de burnout en docentes escolares de Lima Metropolitana* [Tesis de maestría, Universidad San Martín de Porres]. <https://hdl.handle.net/20.500.12727/4580>
- Chan, K. y Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817-831.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.09.002>
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (5ª ed.). Sage Publications.

- Dembo, M. H. y Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86(2), 173-184. <https://doi.org/10.1086/461441>
- Fives, H. (2003). *What Is Teacher Efficacy and How Does It Relate to Teachers' Knowledge? A Theoretical Review*. American Educational Research Association Annual Conference. https://msuweb.montclair.edu/~fivesh/Research_files/Fives_AERA_2003.pdf
- Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research*. (7ª ed.). Sage Publications.
- Fuentes-Vilugrón, G., Sandoval-Obando, E., Caamaño-Navarrete, F., Arriagada-Hernández, C., Etchegaray-Pezo, P., Muñoz-Troncoso, F., Cuadrado-Gordillo, I., del Val Martín, P. y Riquelme-Mella, E. (2024). Difficulties among Teachers' Emotional Regulation: Analysis for the Development of Student Well-Being in Chilean Schools. *Behavioral Sciences*, 14(9), 749. <https://doi.org/10.3390/bs14090749>
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1). <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19173>
- Giroux, H.A. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17(1-2), 13-26. <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153129924002.pdf>
- Giuliani, M., Vilanova, S. y Yedaide, M. (2018). Concepciones de aprendizaje en estudiantes de profesorado de ciencias: una descripción fenomenográfica grupal y de caso. *Revista de Educación*, (14), 49-74. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2716
- Goddard, R. D. (1998). *The effects of collective teacher efficacy on student achievement in urban public elementary schools* [Tesis de doctorado, Ohio State University]. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1241095125
- Gonzales Miñán, M. del C. (2019). *Relación entre las variables personales/profesionales y la autoeficacia docente del profesorado de una universidad privada de Lima* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/15070>
- Grupo Banco Mundial. (2020). *COVID-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública* [Resumen ejecutivo]. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/454741593524928204-0090022020/original/Covid19EducationSummaryesp.pdf>
- Hlado, P., Juhaňák, L. y Harvankova, K. (2025). El papel del agotamiento, la salud autopercebida y la autoeficacia docente en el fomento de la percepción de la capacidad laboral del profesorado. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1263). <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05603-3>
- Hoffman, M. L. (2002). *Desarrollo moral y empatía: Implicaciones para la atención y la justicia*. Idea Books.

- Iglesias Marrero, J. y Galicia Moyeda, I. X. (2018). El Impacto de la Auto-Observación en la Autoeficacia del Docente Universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 92(32.2), 113-126. <https://www.redalyc.org/journal/274/27464623008/html/>
- Jacob, B. A. (2024). *The Lasting Effects of the COVID-19 Pandemic on K-12 Schooling: Evidence from a Nationally Representative Teacher Survey*. (EdWorkingPaper: 24-1020). Retrieved from Annenberg Institute at Brown University. <https://doi.org/10.26300/6gh3-vz18>
- Kush, J. M., Badillo-Goicoechea, E., Musci, R. J. y Stuart, E. A. (2022). Teachers' mental health during the COVID-19 pandemic. *Educational Researcher*, 51(9), 593-597. <https://doi.org/10.3102/0013189X221134281>
- Lozano-Paz, C. R. y Reyes-Bossio, M. (2017). University professors: a view from general self-efficacy and work engagement. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 134-148. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.503>
- Martínez Gómez, G. I. (2020). Freire, P. (2018). La voz del maestro. Acerca de vivir, enseñar y transformar el mundo. Conversaciones con Edson Passeti. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(2), 387-389. https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020_9_2_resena2
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. (4ª ed.). Sage Publications.
- Olaz, F. y Pérez, E. (2012). Creencias de Autoeficacia: líneas de investigación y desarrollo de escalas. *Revista tesis*, 2(1), 157-170. <http://hdl.handle.net/11086/22037>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Education: From COVID-19 school closures to recovery*. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Parra, V., Pérez-Salas, C., Olivares, H. y Sáez, F. (2020, 30 de abril). *Tiempos de crisis: Reposicionando la importancia de los vínculos afectivos en la escuela*. CIPER Chile. <https://www.ciperchile.cl/2020/04/30/tempos-de-crisis-reposicionando-la-importancia-de-los-vinculos-afectivos-en-la-escuela/>
- Pinedo Calle, G. (2020). *Conciencia plena y autoeficacia en docentes de dos sedes de una institución educativa particular de Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Federico Villarreal]. <https://hdl.handle.net/20.500.13084/4777>
- Pintrich, P. R. y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Quintos Rivera, S. y Zapata Vigil, W. (2021). *Estrés laboral y autonomía laboral en docentes*

- de una institución educativa de Chiclayo en tiempos de COVID-19 [Tesis de licenciatura, Universidad Señor de Sipán]. <https://hdl.handle.net/20.500.12802/10456>
- Quiñónez-Sánchez, Y. E. y Farfán-Casanova, O. D. (2021). La motivación docente en tiempos de pandemia. *Revista Científica Arbitrada en Investigaciones de la Salud GESTAR*, 4(8), 251-264. <https://journalgestar.org/index.php/gestar/article/view/46>
- Ramos-Huenteo, V. R., Sáez-Delgado, F. S., Mella-Norambuena, J. M. y López-Angulo, Y. L. (2023). Agotamiento, interferencia emocional, dominio del entorno, autoeficacia y compromiso de profesores durante la pandemia COVID-19. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 14(28). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i28.1355>
- Riccetti, A. E., Gómez, V. M. y Franco Álvarez, E. (2018). Motivación en el trabajo de profesores en educación física del nivel medio. *Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*, 217.
- Rochina Chileno, S. C., Ortiz Serrano, J. C. y Paguay Chacha, L. V. (2020). La metodología de la enseñanza aprendizaje en la educación superior: algunas reflexiones. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 386-389. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202020000100386
- Rojas-Díaz, Darío F. y Nail, Oscar R. (2022). Autoeficacia docente para la convivencia escolar en la formación inicial docente. *Formación universitaria*, 15(1), 47-56. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000100047>
- Ross, J. A. (1994). *Beliefs That Make a Difference: The Origins and Impacts of Teacher Efficacy*. The Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies. <https://eric.ed.gov/?id=ED379216>
- Rusca-Jordán, F., Cortez-Vergara, C., Tirado Hurtado, B. C. y Strobbe-Barbat, M. (2020). Una aproximación a la salud mental de los niños, adolescentes y cuidadores en el contexto de la COVID-19 en el Perú. *Acta Médica Peruana*, 37(4), 556-558. <https://doi.org/10.35663/amp.2020.374.1851>
- Sáez-Delgado, F., Cofré, M., Estrada, C., Fornerod, M., García, M., Muñoz, E. y Segovia, G. (2020). Escala de autoeficacia docente para la promoción de la autorregulación del aprendizaje. *CienciAmérica*, 9(3), 64-88. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.332>
- Salanova, M., Agut, S. y Peiró, J. M. (2005). Linking Organizational Resources and Work Engagement to Employee Performance and Customer Loyalty: The Mediation of Service Climate. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1217-1227. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1217>
- Salas, G., Santander, P., Precht, A., Scholten, H., Moretti, R. y López-López, W. (2020). COVID-19: impacto psicosocial en la escuela en Chile. Desigualdades y desafíos para Latinoamérica. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38(2), 4-20. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.9404>

- Sánchez Carlessi, H. y Reyes Meza, C. (2015). *Metodología y Diseños en la investigación científica*. (5ª ed.). Business Support Anneth.
- Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A. del P., Torres Carrasco, R., Hernández Romo, A., Benavides, M. A., Rendón Cazales, V. y Jaimes Vergara, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3). <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Sánchez-Sordo, J. M. y Silva-Rodríguez, A. (2021). Construcción de una escala de autoeficacia para comunicación oral y escrita dentro de entornos laborales en futuros egresados. *Diversitas*, 17(1). <https://doi.org/10.15332/22563067>
- Sardón Ari, D., Chui Betancur, H., Puño Canqui, L. y Apaza Vilca, H. M. (2021). Niveles de ansiedad y depresión en directivos escolares de las regiones altoandinas del Perú. *Revista Científica Ecociencia*, 8(4), 46-59. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.84.550>
- Schon, D. (1983). *El profesional reflexivo*. Paidós.
- Schwarzer, R. y Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. En J. Weinman, S. Wright y M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). NFER-NELSON.
- Suárez-Guerrero, C. y Lloret-Catalá, C. (2022). La digitalización de la educación en pandemia. Mirada del docente peruano. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4), 127-146. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.007>
- Tschannen-Moran, M. y Woolfolk Hoy, A. (2002). *The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs*. Annual Meeting of the American Educational Research Association. <https://anitawoolfolkoy.com/pdfs/aera-2002-megan.pdf>
- Vasquez Chauca, K. A. y Cespedes Palomino, W. (2023). *Autoeficacia docente y engagement en docentes de enseñanza remota en universidades privadas de Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. <http://hdl.handle.net/10757/668029>
- Vera, M., Salanova, M. y Martín del Río, B. (2011). Self-efficacy among university faculty: how to develop an adjusted scale. *Anales de Psicología*, 27(3), 800–807. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/135531>
- Vielma Vielma, E. y Salas, ML (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30-37. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf>
- Woolfolk, A. E. y Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.81>
- Yi, Z. y Hussain, Y. (2025). The Impact of Self-Efficacy and Learning Engagement on Reducing English Learning Anxiety among Chinese University Students. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 14(4), 1382-

1398. <http://dx.doi.org/10.46886/IJARPED/v14-i4/19389>

Zhang, W. N., Wang, Y. X., Yang, L. L. y Wang, C. Y. (2020). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(3), Artículo 55. <https://doi.org/10.3390/jrfm13030055>

Anexo 1. Guía de preguntas para entrevista semiestructurada

Objetivos	Categoría	Sub categoría	Pregunta Guía
Identificar las características potenciadoras o limitantes del clima de aula que los docentes relacionan con su autoeficacia	Capacidad para enseñar	Confianza en la capacidad de adaptar la enseñanza según diversos niveles de habilidades de los estudiantes.	¿Cómo te sientes al enseñar a estudiantes con diferentes niveles de habilidad?
	Manejo de la disciplina	Seguridad y proactividad para manejar comportamientos disruptivos manteniendo un clima de aprendizaje organizado y controlado.	¿Qué estrategias empleas para mantener un ambiente organizado y gestionar comportamientos disruptivos?
Analizar las características de las competencias personales docentes que los profesores atribuyen como potenciadoras o limitantes del clima de aprendizaje en el aula	Uso de estrategias pedagógicas	Flexibilidad para ajustar el enfoque pedagógico adaptando métodos y técnicas de enseñanza	¿Cómo adaptas tu enseñanza para atender las necesidades individuales de los estudiantes?
	Motivación y expectativas	Actitud motivadora y confianza en el potencial de los estudiantes	¿Qué haces para motivar a tus estudiantes y cómo influyen tus expectativas en su desempeño?
	Gestión de la diversidad	Sensibilidad y preparación para abordar la diversidad	¿Cómo te preparas para enseñar a estudiantes con diferentes contextos culturales y habilidades?
	Evaluación y retroalimentación	Habilidad para usar la evaluación como herramienta de aprendizaje-retroalimentación	¿Qué tipo de retroalimentación ofreces para apoyar el aprendizaje de tus estudiantes?
	Afrontamiento de desafíos	Resiliencia y disposición para enfrentar desafíos y superar retos	¿Cómo enfrentas los retos en tu labor docente, como la falta de recursos o problemas de disciplina?
	Reflexión sobre la práctica	Compromiso con la mejora continua identificando fortalezas y áreas de mejora.	¿Qué aspectos de tu práctica reflexionas con mayor frecuencia y cómo mejoras tus métodos de enseñanza?
Explorar cómo las interacciones con estudiantes, familias, colegas y directivos son percibidas por los docentes como factores que impactan su autoeficacia en la gestión del clima de aula.	Red de apoyo	Comunicación, participación y apoyo de los padres de familias, colegas y equipo directivo.	Cuando surge un problema de convivencia escolar ¿en quién encuentras apoyo: padres de familia, colegas, equipo directivo?

Cartilla de Instrucciones y Guía de Preguntas

Datos del juez:

- Nombres y apellidos: MENDOZA DE LA CRUZ MISSELA
- Grado de instrucción: Maestría
- Profesión: Psicólogo. Colegiado:18579 |

Objetivos de la investigación

Objetivo General

describir las percepciones de autoeficacia docente respecto a la gestión de clima de aula en el contexto de retorno a la presencialidad en tiempos de pandemia COVID-19 en una escuela privada de Lima Metropolitana

Objetivos específicos

- Identificar las características potenciadoras o limitantes del clima de aula que los docentes relacionan con su autoeficacia
- Analizar las características de las competencias personales docentes que los profesores atribuyen como potenciadoras o limitantes del clima de aprendizaje en el aula
- Explorar cómo las interacciones con estudiantes, familias, colegas y directivos son percibidas por los docentes como factores que impactan su autoeficacia en la gestión del clima de aula.

Características de los participantes

Docentes titulados que laboran en institución privada de Educación Básica Regular

Instrucciones:

A continuación, se presenta una guía de entrevista semiestructurada.

Su experticia y conocimiento son elementos claves para evaluar las preguntas formuladas, a fin de identificar coherencia, pertinencia, precisión y claridad de las mismas.

Sus apreciaciones las podrá hacer explícita realizando las anotaciones luego de cada pregunta señalando acuerdo o desacuerdo, objeciones y/o recomendaciones.

Guía de Entrevista Semi Estructurada

Objetivo Específico 1:

Identificar las características potenciadoras o limitantes del clima de aula que los docentes relacionan con su autoeficacia

1 ¿Cómo te sientes al enseñar a estudiantes con diferentes niveles de habilidad?

Acuerdo. (x) Desacuerdo ()

Objeción:

Sugerencia:

2 ¿Qué estrategias empleas para mantener un ambiente organizado y gestionar comportamientos disruptivos?

Acuerdo. (x) Desacuerdo ()

Objeción:

Sugerencia:

Objetivo específico 2:

Analizar las características de las competencias personales docentes que los profesores atribuyen como potenciadoras o limitantes del clima de aprendizaje en el aula

3 ¿Cómo adaptas tu enseñanza para atender las necesidades individuales de los estudiantes?

Acuerdo. (x) Desacuerdo ()

Objeción:

Sugerencia:

4 ¿Qué haces para motivar a tus estudiantes y cómo influyen tus expectativas en su desempeño?

Acuerdo. (x) Desacuerdo ()

Objeción:

Sugerencia:

5 ¿Cómo te preparas para enseñar a estudiantes con diferentes contextos culturales y habilidades?

Acuerdo. (x) Desacuerdo ()

Objeción:

Sugerencia:

6 ¿Qué tipo de retroalimentación ofreces para apoyar el aprendizaje de tus estudiantes?

Acuerdo. (x) Desacuerdo ()

Objeción:

Sugerencia:

7 ¿Cómo enfrentas los retos en tu labor docente, como la falta de recursos o problemas de disciplina?

Acuerdo. (x) Desacuerdo ()

Objeción:

Sugerencia:

8 ¿Qué aspectos de tu práctica reflexionas con mayor frecuencia y cómo mejoras tus métodos de enseñanza?

Acuerdo. (x) Desacuerdo ()

Objeción:

Sugerencia:

Objetivo específico 3:

Explorar cómo las interacciones con estudiantes, familias, colegas y directivos son percibidas por los docentes como factores que impactan su autoeficacia en la gestión del clima de aula.

9 Cuando surge un problema de convivencia escolar ¿en quién encuentras apoyo: padres de familia, colegas, equipo directivo?

Acuerdo. (x) Desacuerdo ()

Objeción:

Sugerencia:

Muchas gracias por tu apoyo.

Guía de expertos

Cartilla de Instrucciones y Guía de Preguntas

Datos del juez:

- Nombres y apellidos: TORRES GARIBAY ERIKA NATALIA
- Grado de instrucción: Maestría
- Profesión: Psicólogo. Colegiado: 16065

Objetivos de la investigación

Objetivo General

describir las percepciones de autoeficacia docente respecto a la gestión de clima de aula en el contexto de retorno a la presencialidad en tiempos de pandemia COVID-19 en una escuela privada de Lima Metropolitana

Objetivos específicos

- Identificar las características potenciadoras o limitantes del clima de aula que los docentes relacionan con su autoeficacia
- Analizar las características de las competencias personales docentes que los profesores atribuyen como potenciadoras o limitantes del clima de aprendizaje en el aula
- Explorar cómo las interacciones con estudiantes, familias, colegas y directivos son percibidas por los docentes como factores que impactan su autoeficacia en la gestión del clima de aula.

Características de los participantes

Docentes titulados que laboran en institución privada de Educación Básica Regular

Instrucciones:

A continuación se presenta una guía de entrevista semiestructurada.

Su experticia y conocimiento son elementos claves para evaluar las preguntas formuladas, a fin de identificar coherencia, pertinencia, precisión y claridad de las mismas.

Sus apreciaciones las podrá hacer explícita realizando las anotaciones luego de cada pregunta señalando acuerdo o desacuerdo, objeciones y/o recomendaciones.

Guía de Entrevista Semi Estructurada

Objetivo Específico 1:

Identificar las características potenciadoras o limitantes del clima de aula que los docentes relacionan con su autoeficacia

1 ¿Cómo te sientes al enseñar a estudiantes con diferentes niveles de habilidad?

Acuerdo. (x) Desacuerdo ()

Objeción:

Sugerencia:

2 ¿Qué estrategias empleas para mantener un ambiente organizado y gestionar comportamientos disruptivos?

Acuerdo. (x) Desacuerdo ()

Objeción:

Sugerencia:

Objetivo específico 2:

Analizar las características de las competencias personales docentes que los profesores atribuyen como potenciadoras o limitantes del clima de aprendizaje en el aula

3 ¿Cómo adaptas tu enseñanza para atender las necesidades individuales de los estudiantes?

Acuerdo. (x) Desacuerdo ()

Objeción:

Sugerencia:

4 ¿Qué haces para motivar a tus estudiantes y cómo influyen tus expectativas en su desempeño?

Acuerdo. (x) Desacuerdo ()

Objeción:

Objeción:

.....

Sugerencia:

5 ¿Cómo te preparas para enseñar a estudiantes con diferentes contextos culturales y habilidades?

Acuerdo. (x) Desacuerdo ()

Objeción:

Sugerencia:

6 ¿Qué tipo de retroalimentación ofreces para apoyar el aprendizaje de tus estudiantes?

Acuerdo. (x) Desacuerdo ()

Objeción:

Sugerencia:

7 ¿Cómo enfrentas los retos en tu labor docente, como la falta de recursos o problemas de disciplina?

Acuerdo. (x) Desacuerdo ()

Objeción:

Sugerencia:

8 ¿Qué aspectos de tu práctica reflexionas con mayor frecuencia y cómo mejoras tus métodos de enseñanza?

Acuerdo. (x) Desacuerdo ()

Objeción:

Sugerencia:.....

Objetivo específico 3:

Explorar cómo las interacciones con estudiantes, familias, colegas y directivos son percibidas por los docentes como factores que impactan su autoeficacia en la gestión del clima de aula.

9 Cuando surge un problema de convivencia escolar ¿en quién encuentras apoyo: padres de familia, colegas, equipo directivo?

Acuerdo. (x) Desacuerdo ()

Objeción:

Sugerencia:

Muchas gracias por tu apoyo.

Anexo 3. *Consentimiento informado para participantes de investigación*

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella.

La presente investigación es conducida por César Enrique Santamaria Juárez Director en Innova Schools. La meta de este estudio es conocer “Percepciones de Autoeficacia Docente en la Gestión del Clima de Aula durante el Retorno a la Presencialidad poscovid-19 en una Escuela Privada de Lima Metropolitana”.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder a algunas preguntas durante la entrevista. Esto tomará aproximadamente 40 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja es confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por César Enrique Santamaria Juárez. He sido informada de que la meta de este estudio es conocer “Percepciones de Autoeficacia Docente en la Gestión del Clima de Aula durante el Retorno a la Presencialidad poscovid-19 en una Escuela Privada de Lima Metropolitana”.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios lo cual tomará aproximadamente 40 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a César Enrique Santamaria Juárez.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a César Enrique Santamaria Juárez (cesar.santamaria@innovaschools.edu.pe).

_____	_____	_____
Nombre y Apellido	Firma	Fecha