

DESEMPEÑO DOCENTE Y SU RELACIÓN CON AUTODETERMINACIÓN, AUTOEFICACIA Y ORIENTACIÓN A LA META

UN ESTUDIO CON DOCENTES DE RELIGIÓN EN LIMA

*Benigno Peceros Pinto**

Universidad de San Martín de Porres

benipp@gmail.com

Fecha de recepción: agosto de 2014 **Fecha de aceptación:** octubre de 2014

RESUMEN: El objetivo de este trabajo fue estudiar la relación existente entre la autodeterminación, autoeficacia, orientación a la meta y el desempeño docente en profesores de Educación Religiosa en Lima Metropolitana, bajo una muestra de 429 docentes. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Autodeterminación Docente (Cf. Reeve y Halusic 2009); la Escala de Autoeficacia Docente (Cf. Prieto 2009), el Cuestionario de Orientación a la Meta del profesor adaptada por Lennia Matos en el 2005, y el Cuestionario de Autorreporte de Desempeño docente (Cf. Fernández 2002, 2008). Los resultados indicaron la relación positiva y moderada entre las variables estudiadas. En el análisis de rutas se identificó la relación directa de la

* **Benigno Peceros Pinto** es doctor en Educación por la Universidad Inca Garcilaso de la Vega y doctor en Psicología por la Universidad de San Martín de Porres. Asimismo, es especialista en Estadística aplicada a la investigación científica, además de Gestión de la calidad, autoevaluación y acreditación. Ha sido director general de la Oficina de Educación Católica (Odeccas) del Obispado Castrense del Perú. Actualmente, es capellán en el Hospital Naval y docente del Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Salud en la Universidad Católica Sedes Sapientiae. .

autodeterminación del profesor con el desempeño docente; y asimismo, la relación de la autodeterminación con el desempeño docente a través de la autoeficacia y la orientación a la meta. Estos resultados permiten plantear el desarrollo de programas de capacitación a docentes cuyas actividades instructivas estén orientadas al desarrollo de la autonomía docente como soporte o apoyo a la autonomía o compromiso del alumno en el aprendizaje. **PALABRAS CLAVE:** Desempeño docente, orientación a la meta, autoeficacia, autodeterminación, docente de Religión.

TEACHER PERFORMANCE AND ITS RELATION TO SELF-DETERMINATION, SELF-EFFICACY AND GOAL ORIENTATION

A STUDY OF RELIGION TEACHERS ON LIMA

ABSTRACT: The objective was to study the relationship between self-determination, self-efficacy, goal orientation and teacher performance teachers of Religious Education in Metropolitan Lima in a sample of 429 teachers. The instruments used were the Teaching Self-Determination Scale (Cf. Reeve y Halusic 2009); Teacher Self-Efficacy Scale (Cf. Prieto 2009), the Orientation Questionnaire Target Teacher adapted by Lennia Matos (2005) and Self-Report Questionnaire of Teachers' Performance (Cf. Fernández 2002, 2008). Results indicated moderate positive relationship between the studied variables. In the analysis of routes direct relationship of self-determination teacher with teacher performance is identified; and also the relationship of self-determination with teacher performance through self-efficacy and goal orientation. These results raise training teachers whose instructional activities are oriented to the development of teacher autonomy support and autonomy support and student engagement in learning.

KEYWORDS: Teaching performance, goal orientation, self-efficacy, self-determination, professor of Religion.

1. INTRODUCCIÓN

La calidad de los docentes está directamente ligada a la calidad de la educación en general (Cf. Orealc-Unesco 2011). De igual forma, tanto la experiencia como la investigación han confirmado que uno de los factores clave para conseguir una educación de calidad es contar con docentes que se caractericen por su calidad (Cf. Robalino & Körner 2007). Es claro, entonces, que gran parte de la presente investigación buscará la relación con este factor.

El informe del Progreso Educativo en el Perú (Cf. Cepreal-Grade 2010), mide los diferentes factores que inciden en las mejoras y deficiencias del sistema educativo en el país. Entre muchos factores, se destacan los intentos por regular la formación docente y vincular la carrera magisterial al desempeño docente. Existe preocupación, sin embargo, por la validez de los instrumentos metodológicos de evaluación.

El Reglamento de la Ley General de Educación (Cf. Ministerio de Educación 2012) propone como objetivos de la formación y capacitación permanente, mejorar la eficacia del desempeño docente. Asimismo, la Ley de la Reforma Magisterial (Cf. Ministerio de Educación 2012) propone la evaluación del desempeño docente como una de las evaluaciones dentro de la Carrera Pública Magisterial para su incorporación, permanencia y ascenso en ella. Además, considera al desempeño docente como un mecanismo para verificar la calidad del trabajo profesional docente. Sin embargo, en el Perú

la evaluación del desempeño docente está en construcción (Cf. Saravia y López 2008; Marco de buen desempeño docente 2012); se continúa con la búsqueda e identificación de desempeños principales de un «buen desempeño docente» (Cf. Guerrero 2011); y de criterios, indicadores e instrumentos para este fin (Cf. Cuenca 2011).

Las capacitaciones docentes parecen no contar con objetivos específicos de atención en función de las necesidades psicológicas y particulares de los docentes, y la formación recibida se torna más conceptual que práctica (Cf. Cepreal-Grade 2010). Asimismo, no se conocen fácticamente las diferentes formas de pensar, propósitos y razones que impulsan y motivan su labor docente, e incluso la forma en que las interacciones, emociones y sentimientos afectan su comportamiento y, por ende, el modo cómo inciden en su desempeño docente (Cf. Cuenca 2011). De la misma manera, no se conocen estrategias organizacionales que faciliten la evaluación del desempeño profesional docente como pueden ser las que se nombran a continuación: prácticas docentes; calidad y capacidad pedagógica; ejercicio profesional en el aula y fuera de ella; habilidades para rendir evaluaciones, entre otros (Cf. Valdez 2009).

El propósito de mejoramiento del desempeño docente está relacionado con la dimensión de desarrollo personal e implica ayudar a los profesores a reflexionar acerca de su práctica y mejorarla (Cf. Isoré 2010), por lo que es necesario indagar cómo los profesores de educación religiosa, con un alto nivel de autoeficacia, son más eficaces y consiguen más éxitos que aquellos otros con expectativas bajas de eficacia personal (Cf. Bandura 1997). Por otro lado, debe evaluarse en que forma la orientación a la meta del docente, es decir, los propósitos académicos que este se propone, se relacionan con la forma de elaborar sus estrategias instruccionales para

conseguir ese propósito, además de evaluar su ejecución así como valorar los éxitos y fracasos en la consecución de esos propósitos (Cf. Fernández 2008; Matos 2005; Matos y Lens 2006; Pintrich y Schunk 2006). Asimismo, no debe descuidarse la manera en que se relaciona el estilo motivacional del docente de religión como soporte para el desarrollo de la autonomía del alumno para un mejor aprendizaje, orientándose a la satisfacción y bienestar en su labor (Cf. Reeve y Jang 2006; Reeve y Halusic 2009). Finalmente, se tienen que observar la manera en que estas variables se relacionan con el desempeño docente (Cf. Fernández, 2002, 2008; Valdéz, 2004, 2009).

El objetivo general ha sido determinar la relación entre autodeterminación, autoeficacia, orientación a la meta y desempeño profesional docente de los profesores de religión de Lima. De igual manera, los objetivos específicos fueron determinar el nivel de autodeterminación, autoeficacia, orientación a la meta en el desempeño docente de los profesores de religión de Lima. Además, no se deja de lado el estudio de la validez y confiabilidad de los instrumentos empleados.

De igual manera, conocer la incidencia de las variables estudiadas en los profesores de Religión de Lima, nos permitirá un mejor conocimiento de su práctica educativa. Esto servirá para ofrecer un mejor acompañamiento docente e implementar una capacitación más focalizada hacia aspectos relevantes que contribuyan al desarrollo profesional del docente. Al mismo tiempo, se asegura una mejor calidad educativa en el Área de religión.

1.1 La autodeterminación

En los últimos treinta años, una de las teorías motivacionales que se ha ido perfilando entre los constructos teóricos más exhaustivos, coherentes, sólidos y con gran soporte empírico es la Teoría de la Autodeterminación

(TAD) (Cf. Deci y Ryan 1985; Ryan y Deci 2000). La trascendencia de las aportaciones de esta teoría reside en que pueden ser utilizadas por la persona para ser más efectivas y sentirse más satisfechas con la vida y el trabajo. De aquí su aplicación en diversos contextos tanto en deporte, salud y educación (Cf. Vera 2011).

La TAD se centra en el grado en que un comportamiento humano es autodeterminado, es decir, el sentimiento de voluntariedad que puede acompañar a cualquier acto, sea dependiente o independiente, colectivista o individualista (Cf. Ryan y Deci 2000). Uno de los principios fundamentales es que las personas son organismos activos que tienden naturalmente hacia su crecimiento personal, a su implicación de forma óptima y efectiva en el ambiente donde tiene que vivir. Asimismo, si en su continua interacción con los diferentes contextos, las personas regulan su comportamiento de manera voluntaria y libre, se favorecerá la calidad de su implicancia y bienestar; por el contrario, si el contexto actúa de forma controladora, su inclinación natural se verá frustrada y se desarrollará el malestar (Cf. Guay, Ratelle y Chanal 2008).

La TAD postula que las personas, en la interacción continua con su contexto, necesitan satisfacer las siguientes tres necesidades psicológicas básicas: (a) sentirse autónomas (deseo de elección, sentirse el iniciador y autor de sus propias acciones), (b) competentes (deseo de interactuar de forma efectiva con el ambiente), y (c) relacionadas con los otros (deseo de sentirse conectadas con los demás y respetadas por estos). Igualmente, la satisfacción de estas necesidades psicológicas es esencial para el desarrollo de la motivación autodeterminada y del bienestar psicológico (Cf. Ryan y Deci 2000).

Para la TAD, en la medida en que los factores sociales favorezcan las percepciones de autonomía, competencia y relación, se desarrollarán los tipos de motivación más autodeterminados o autónomos. Ser autónomo significa actuar con sentido de volición y elección. Al contrario, ser controlado significa comportarse con una percepción de control y coacción. Ambas motivaciones son intencionales, pero se diferencian en los estilos regulatorios de la conducta, en el locus de causalidad percibido y los procesos regulatorios relevantes (Cf. Vansteenkiste, et al. 2009).

Richard Ryan y Edward Deci proponen que la motivación intrínseca es el prototipo de la motivación autónoma y de las actividades autodeterminadas. Además, se refiere a la tendencia inherente de buscar lo novedoso y desafiante, a explorar, aprender y poder ejercitar las capacidades personales; es decir, una tendencia natural de la persona hacia el interés espontáneo, la asimilación y logro de un dominio, características fundamentales para el desarrollo cognitivo y social, que permitirá el disfrute y vitalidad a través de la vida. Finalmente, para los autores, cuando una acción es motivada intrínsecamente es también regulada de forma intrínseca (Cf. Ryan y Edward 2000).

Por otro lado, la motivación extrínseca alude al desempeño de una actividad con la finalidad de conseguir un resultado separable. Esta clase de motivación se considera menos autodeterminada y más controlada. Sin embargo, puede variar en su autonomía relativa (Cf. Ryan y Deci 2000).

La TAD asume que el soporte o apoyo a la autonomía de una persona es el elemento esencial para la satisfacción de las necesidades psicológicas (Cf. Deci y Ryan 1987; Deci et al. 1991). Los climas motivacionales creados por la figura de autoridad (docente) que favorecen la satisfacción de las necesidades psicológicas facilitan que las personas (alumnos) se impliquen

de forma más intrínseca y autodeterminada en sus tareas (aprendizaje) y se favorezca su bienestar. Por el contrario, un estilo controlador (desde el docente), actuando de forma coercitiva, ejerciendo presión (sobre los alumnos), actuando autoritariamente, serán necesidades frustradas. Así, cuando (un docente) apoya la autonomía de los participantes (alumnos) brindando la posibilidad de elegir e implicancia en la toma de decisiones (en la sesión de aprendizaje), entonces, la autonomía, la competencia y las relaciones sociales (en el aula), resultan beneficiadas (Cf. Reeve y Jang 2006).

Johnmarshall Reeve y Hyunghsim Jang encontraron que los docentes con un estilo motivacional promotor de la autonomía del alumno, se basan en diferentes comportamientos de enseñanza para motivar a sus alumnos, comparados con docentes que adoptan un estilo de control. En la investigación, los autores probaron que estas conductas de instrucción correlacionan positiva o negativamente la autonomía de los estudiantes (Cf. Reeve y Jang 2006).

De igual manera, para Johnmarshall Reeve y Marc Halusic, el estilo motivacional del docente y el compromiso de participación del alumno son las dos actitudes que enmarcan la dialéctica continua docente-alumno entre el estilo motivacional docente, en cuanto soporte a la autonomía versus conducta de control; y los recursos motivacionales internos del alumno, en cuanto preferencias, intereses, valores interiorizados y las necesidades psicológicas (Cf. Reeve y Halusic 2009). Asimismo, Johnmarshall Reeve et al., han propuesto que la promoción de la autonomía del alumno abarca las siguientes cuatro dimensiones: (a) identificar y nutrir los recursos motivacionales internos del alumno; (b) el lenguaje comunicacional del docente es informativo, flexible y no controlador; (c) promover la valoración de la lección, su importancia y utilidad, justificar la inversión de esfuerzo

de los alumnos, explicar su valor escondido y significativo; y (d) reconocer y aceptar las expresiones de afecto negativo como reacción válida a las limitaciones del docente (Cf. Reeve et al. 2004).

Christopher Niemiec y Richard Ryan, analizan la aplicación de la TAD en la práctica educativa para promover la autonomía, la competencia y la relación en el aula. La evidencia sugiere que el apoyo de los docentes a las necesidades psicológicas básicas facilita la autonomía del alumno, la auto-regulación para el aprendizaje, el rendimiento académico y el bienestar (Cf. Niemiec y Ryan 2009). En consecuencia, para ambos investigadores, la TAD tiene fuertes implicancias para la práctica en el aula y el diseño de las políticas de reforma educativa.

1.2 La autoeficacia percibida

Las personas continuamente van planteándose determinadas metas para lo cual emprenden comportamientos específicos de acuerdo a los logros que pretenden alcanzar. Sin embargo, no basta con saber aquello que deseamos conseguir, ni es suficiente contar con los medios requeridos, más bien, es necesario que cada persona juzgue su propia capacidad para utilizar las propias destrezas y habilidades ante situaciones diversas. La autopercepción de la propia eficacia permite ejecutar las actividades necesarias para conseguir las metas propuestas. Esta percepción personal se denomina autoeficacia, la cual influye en la elección de actividades y tareas específicas así como en el despliegue del esfuerzo y la perseverancia ante retos y emociones que se experimentan en diferentes situaciones (Cf. Prieto 2009).

Con el aporte de Albert Bandura la eficacia personal o autoeficacia es entendida como la creencia de las personas en su propia capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para alcanzar

determinados resultados; en síntesis, la autoeficacia es un juicio personal acerca de la propia capacidad para la realización de una tarea (Cf. Bandura 1993; 1997). De igual manera, Leonor Prieto sostiene que las expectativas de eficacia personal determinan el esfuerzo que las personas emplean para realizar una tarea específica así como su grado de perseverancia cuando se enfrentan a situaciones difíciles. Los resultados verifican la relación existente entre la autoeficacia percibida y los cambios conductuales. Sin embargo, la autoeficacia por sí misma no puede asegurar buenos resultados si la persona carece de conocimientos y destrezas (Cf. Prieto 2009).

Para Albert Bandura, la autoeficacia percibida es un elemento clave en la competencia humana y determina los patrones de pensamiento y la motivación que influye en lo que la persona piensa, siente y hace. Lo mismo sucede con la elección de diversas actividades. Finalmente, considera que las personas que gozan de un alto nivel de autoeficacia son más eficaces y consiguen más éxitos que aquellas otras con expectativas bajas de eficacia personal (Cf. Bandura 1997).

La autoeficacia para enseñar o la autoeficacia docente es una variable que se ha relacionado con la motivación y el rendimiento de los alumnos. De igual forma, se le ha vinculado con el desempeño docente y con el sentimiento de eficacia para enseñar (Cf. Pajares y Urdan 2006; Ignat y Clipa 2010; Yilmaz-Tuzun 2011). Asimismo, la autoeficacia docente se refiere a los juicios mantenidos por el profesor acerca de su propia capacidad para conseguir las metas deseadas en su tarea docente. Se asocia la autoeficacia del docente con las creencias que presenta el profesor en torno a sus habilidades para adoptar materiales educativos y enfoques pedagógicos innovadores (planificación de la enseñanza), con los cuales emplear estrategias de dirección y motivación de estudiantes en el aula,

además de su entusiasmo y compromiso profesional (estrategias didácticas para la implicación en el aula) (Cf. Tschannen-Morán, Woolfolk y Hoy 2007).

El sentido de autoeficacia del profesor se relaciona con mayores niveles de logro académico y de motivación en los alumnos (Cf. Goddard, Hoy y Woolfolk 2004). Por el contrario, para Gian Vittorio Caprara, et. al, los profesores con menores niveles de autoeficacia tienen mayores dificultades con el comportamiento de los alumnos, son pesimistas acerca del aprendizaje de los alumnos y experimentan mayores niveles de estrés, y menores niveles de satisfacción laboral. Como solución sugieren implementar cursos de capacitación para mejorar la autoeficacia docente (Cf. Vittorio Caprara, et. al 2006).

Leonor Prieto sostiene que las creencias de autoeficacia del docente, entendiéndola como la confianza que tienen los profesores en su propia capacidad para ayudar a los alumnos a aprender, puede marcar diferencias en la práctica docente. De esta manera, son posibles la planificación de las clases, la implicación de los estudiantes en su aprendizaje, la interacción con los alumnos y la evaluación del aprendizaje, de la propia función docente y en el aprendizaje del alumno. Son cinco actividades didácticas para promover y mejorar la autoeficacia y la práctica docente (Cf. Prieto 2009).

León Garduño, et al., encontraron que un docente satisfecho con el trabajo que realiza está relacionado con una mayor percepción de autoeficacia. También, se identificó una relación positiva entre la percepción de mayor calidad como docente con una mayor expectativa de autoeficacia. Asimismo, se encontró que una mejor relación con los estudiantes en el aula se acompaña de una mayor expectativa de autoeficacia docente; y

la existencia de expectativas de éxito en los estudiantes se relaciona con mayores y altas expectativas de autoeficacia del docente; finalmente, para los investigadores, existe una mayor expectativa de autoeficacia en motivación cuando hay un mayor apoyo entre maestros (Cf. Garduño, et al. 2010).

1.3 La orientación a la meta

La Teoría de la orientación a la meta es una de las más importantes en el estudio de la motivación en el ámbito académico o escolar. Esta perspectiva ha tenido gran protagonismo para explicar el dominio o aprendizaje y el desempeño o rendimiento de los alumnos en contextos pedagógicos y en el estudio de las metas pedagógicas de los docentes (Cf. Pintrich y Schunk 2006; Mansfield 2009). Ahora bien, el presente apartado versará sobre los elementos generales de esta teoría.

La orientación a la meta se refiere, en primer lugar, a los propósitos personales que siguen los alumnos para orientar su comportamiento en situaciones de aprendizaje. En segundo lugar, a los propósitos académicos, las propuestas instruccionales y eficacia personal docente en un determinado contexto educativo (Cf. Harackiewicz, et al., 2002).

Andrew Elliot y Holly McGregor, proponen un marco comprensivo de cuatro tipos de metas. Dichos tipos son los que siguen: metas de aproximación al dominio o aprendizaje; metas de evitación al dominio o aprendizaje; metas de aproximación al desempeño o rendimiento; y metas de evitación al desempeño o rendimiento. Este marco nos permite comprender y analizar mejor la orientación a la meta (Elliot y McGregor 2001).

De la misma forma, las metas de aproximación al dominio o aprendizaje están centradas en la competencia y el dominio de la tarea; comprensión y dominio de un material; aprender algo nuevo o desarrollar

una nueva habilidad. La competencia, y la evaluación de estas, se definen por medio de estándares personales o la resolución de la tarea. Mientras que las metas de evitación al dominio o aprendizaje están focalizadas en no comprender completamente un material, además de no aprender o no dominar la tarea (Cf. Linnenbrink y Pintrich 2002).

Para Lennia Matos y Willy Lens, las metas de aproximación al desempeño o rendimiento están centradas en el logro de competencia con relación a otros, busca ser el mejor, o al menos, mejor que los otros. Asimismo, las metas de evitación al desempeño o rendimiento están focalizadas en la evitación de incompetencia respecto a otros, evade los juicios negativos, con lo cual el sujeto cuida no verse como un tonto respecto a otros. La competencia se define mediante un estándar interpersonal o normativo, por lo que se evalúa comparándose con otros (Cf. Matos y Lens 2006). Luego, Shih Shu Shen sostiene que las metas de aproximación al desempeño pueden llevar consigo un buen rendimiento, y solamente las metas de evitación al desempeño están asociadas a pobres resultados (Cf. Shu Shen 2005).

Por otro lado, la Teoría de orientación a la meta, además de estudiar la orientación a la meta personal, estudia también el desempeño docente en las prácticas instruccionales y las estructuras (contextos) de estas metas (Cf. Matos 2005). Entre otras posturas se sostiene que el profesor es un factor importante en la determinación de la orientación a la meta del alumno (Cf. Antonio Valle, et al., 2009). De la misma forma que un alumno es diferente en sus conocimientos y competencias, también son diferentes en sus motivaciones. Esos motivos son múltiples y diversos, a los cuales el profesor debe tener en cuenta para lograr el aprendizaje y el éxito académico. La orientación a la meta de los profesores influye en su forma de

diseñar y ejecutar la enseñanza-aprendizaje en el aula (Cf. Fernández 2008; Matos 2005).

De igual modo, profundizando en esta categoría, los docentes con orientación a la meta de dominio consideran que es importante tener en cuenta los errores como parte del aprendizaje. Asimismo, destacan la importancia de trabajar arduamente y lograr una comprensión real de las actividades académicas a las que se enfrenta el alumno. Estos docentes suministran a los alumnos tareas desafiantes, novedosas y suelen explicar el porqué de la importancia de las tareas haciendo que estas sean significativas. De igual manera, estos docentes reconocen el esfuerzo de los alumnos y les ofrecen una retroalimentación, nuevas oportunidades de mejorar un trabajo y diferentes posibilidades de tareas, de tal modo que los estudiantes pueden elegir (Cf. Kaplan 2002; Roeser 2002, citados en Matos 2005).

Los docentes con orientación a la meta de desempeño destacan la habilidad de un alumno de sobresalir y ser mejor que sus compañeros. De igual manera, conforman a los alumnos en grupos de trabajo sobre la base de la habilidad; otorgan premios por el mejor rendimiento dando privilegios a los estudiantes de rango superior, haciendo comparaciones entre ellos. Asimismo, muestra a los alumnos solo los mejores trabajos; ofrece retroalimentación en público y un solo tipo de trabajo en el aula (Roeser 2002, citado en Matos 2005).

Ahora bien, Lennia Matos estudia la cultura escolar, la motivación de los profesores, las características de la motivación de los alumnos en el uso de estrategias de aprendizaje y el resultado de ellas. Sus resultados proporcionan información sobre cómo los docentes juegan un rol importante en la determinación de la orientación a la meta de sus alumnos, pues tienen la posibilidad de enfatizar la orientación a la meta de aprendizaje o de

desempeño en los estudiantes. La orientación a la meta del propio profesor influye en su forma de enseñar, mucho más si él es considerado un actor altamente valioso en la creación de un clima escolar en el aula (Cf. Matos 2005).

Asimismo, Manuel Fernández estudió la relación existente entre la orientación a la meta, estrategias de aprendizaje, autoeficacia y la percepción del desempeño docente. Los resultados indican la relación positiva y significativa entre la orientación a la meta de dominio y el desempeño docente a través de la percepción de autoeficacia y las estrategias de aprendizaje en los profesores de educación primaria de Lima (Cf. Fernández 2008). La muestra estuvo conformada por 313 maestros de las diferentes UGEL (es) de Lima Metropolitana, de los cuales 224 son del sexo femenino y 89 del sexo masculino.

1.4 El desempeño profesional docente

En los últimos 30 años se ha empezado a conceder importancia al hecho de contar con una definición más precisa de lo que significa un buen desempeño docente y su evaluación (Cf. Danielson 2011). Sin embargo, ningún país se adscribe a solo un marco teórico puro, asimismo, los criterios de un buen desempeño se sustentan en varios enfoques e influencias. Esto significaría que los desempeños análogos en contextos similares podrían ser leídos y valorados de manera diferente según los enfoques con que se les juzgue (Cf. Guerrero, 2011).

De igual forma, OREALC-Unesco presenta un informe proveniente del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo desarrollado por la Oficina Regional de la Unesco para América Latina y el Caribe (OREALC). Gracias a ello, se observa que los profesores y sus prácticas docentes en el

aula son centrales en el aprendizaje y logro académico de los alumnos. Este estudio concluye que el desempeño docente es el principal factor para el logro académico de los alumnos, ya por medio de la creación de un mejor clima institucional propicio para el aprendizaje o para la incorporación de mejores prácticas pedagógicas en el aula (OREALC-Unesco 2010).

Para Manuel Fernández, el desempeño docente es un constructo lógico que engloba un conjunto de actividades múltiples y variadas que distinguen el trabajo docente. Dichas actividades se presentan de la siguiente manera: desde la planificación y diseño de las clases hasta el asesoramiento individual de los alumnos; pasando, después, por las sesiones de intervención pedagógica. Finalmente, la calificación de los trabajos asignados, las coordinaciones con otros docentes, y la dirección de la Institución Educativa así como la participación en programas de desarrollo y capacitación profesional (Cf. Fernández 2002, 2008).

Por otro lado, el desempeño profesional docente puede ser enfocado desde las dos siguientes perspectivas: subjetiva y objetiva. Desde la perspectiva subjetiva se asocia con el modo cómo cada docente establece sus propósitos y las diferentes razones y estrategias que usa para alcanzar esos propósitos; las creencias que tienen los docentes acerca de sus capacidades para lograr metas de enseñanza-aprendizaje; asimismo, la forma en que experimenta con su desempeño docente la satisfacción y el bienestar. En cuanto a la perspectiva objetiva, esta tiene relación con la cuantificación por medio de dimensiones e indicadores, que son propuestas por las instituciones estatales (Cf. Fernández 2008). La actividad educativa entre docentes y alumnos están vinculadas por la evaluación, la cual nos permite conocer qué y cómo aprenden los alumnos, y qué y cómo enseñan los docentes (Cf. Valdez 2004).

Víctor Valdez entiende el desempeño profesional docente como un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, cuyo objetivo es comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, disposiciones para la labor docente educativa, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres de familia, directivos y representantes de las instituciones de la comunidad. En trabajos sucesivos ha precisado los elementos principales de la evaluación del desempeño profesional docente, partiendo de la definición de evaluación del desempeño profesional docente y la definición operacional en tres los siguientes tres niveles: dimensiones, parámetros e indicadores. Asimismo, proporciona un modelo para evaluar el desempeño docente en base a cinco dimensiones: (a) capacidades pedagógicas, (b) disposiciones para la labor docente, (c) responsabilidad laboral, (d) naturaleza de las relaciones interpersonales con los alumnos, padres de familia, colegas, directivos; y (e) principales resultados de la labor educativa. Cabe recordar que este modelo consta de 25 parámetros y 51 indicadores (Cf. Valdez 2004, 2009).

2. MÉTODO

2.1 Diseño

La metodología utilizada en este estudio presenta una amplia base teórica propias de este tipo de análisis. En primer lugar, se utilizó el diseño correlacional múltiple (Cf. Salkind 2000; Morales 2008), dado que el estudio busca establecer las relaciones existentes entre las variables de autodeterminación, autoeficacia percibida, orientación a la meta, y la percepción del desempeño profesional docente. En segundo lugar, se utilizó

la modelización de ecuaciones estructurales (Cf. Montanero 2008; Ruiz, Pardo y San Martín 2010), para analizar la relación directa de las otras variables sobre el desempeño docente.

2.2 Participantes

La población tomada en cuenta para este sondeo, estuvo constituida por docentes de religión de Educación Básica Regular del nivel secundaria de Lima Metropolitana. Estos se agrupan en las cinco (5) Oficinas de Educación Católica (ODEC), correspondientes a las cinco diócesis ubicadas en Lima (Lima, Carabayllo, Chosica, Lurín y Castrense). Cada una estas oficinas son encargadas de la selección, monitoreo y capacitación de los docentes de religión.

De igual manera, el tipo de muestreo es no probabilístico; y la estrategia utilizada es el muestro por conveniencia, ya que la muestra de docentes de las diferentes ODEC es cautiva y se encontraba a nuestra disposición (Cf. Salkind 2000). El tamaño de la muestra estimada fue de 429 docentes y, de acuerdo a la Tabla de Tamaño de Muestra de Krejcie y Morgan (1970), el tamaño de la muestra seleccionada tuvo un 95% de nivel de confianza y un nivel de error de 0, 035. La muestra de docentes fue aportada por la ODEC Lima con 139 participantes, en Carabayllo 86; en la Castrense, 48; en Chosica, 64; y en Lurín, 92.

Por otro lado, las principales características socio-demográficas de la muestra son las que siguen: el 69% de los docentes de religión de las ODEC de Lima son mujeres y el 31%, varones; en relación a la edad, los docentes entre 41 y 50 años de edad representan el 39%; y los docentes comprendidos entre 31 y 40 años, alcanzan el 37%; de igual manera, entre ambos representan el 76% del total de la muestra. En lo referente

a su condición laboral, el 70,2% de los docentes de religión en Lima es contratado y solamente el 29.8% figura como nombrado. Respecto al tiempo de experiencia docente, el 48% de los profesores de religión en Lima tiene más de 13 años de servicio docente, y el 39% están comprendidos entre los 4 y 12 años de experiencia.

2.3 Procedimientos

Para establecer contacto con las diferentes Oficinas de Educación Católica (ODEC) en el ámbito de Lima, se enviaron cartas a los directores de las sedes de Carabayllo, Castrense, Chosica, Lima y Lurín, donde se explicaron los objetivos del estudio. Anteriormente, las cartas se enviaron en el primer trimestre del 2013. Las fechas para la aplicación de los cuestionarios fueron coordinados directamente con los directores y coordinadores de cada sede. Después, los cuestionarios se aplicaron durante las reuniones de coordinación en cada ODEC entre el mes de agosto y octubre del 2013.

Al comienzo se explicó a los docentes el propósito de la aplicación de los cuestionarios, y seguidamente se les alcanzó el formulario de consentimiento para participar en el estudio de manera voluntaria. Una vez repartidos los cuestionarios, se leyeron las instrucciones en voz alta. Estas instrucciones explicaban que los cuestionarios no eran una evaluación calificada, tampoco evaluaba respuestas buenas ni malas, por lo que básicamente se trataba de conocer sus percepciones, conocimientos y creencias. Además, se les hizo saber que podían hacer preguntas en cualquier momento durante la resolución de los cuestionarios. De acuerdo a esto, los docentes respondieron los cuestionarios entre 35 y 45 minutos aproximadamente.

2.4 Instrumentos

Ahora bien, para continuar detallando el proceso de esta investigación deben mencionarse los instrumentos utilizados. Las variables utilizadas en esta investigación fueron las siguientes: la autodeterminación, la autoeficacia, la orientación a la meta y el desempeño profesional docente. Antes de la aplicación definitiva de los cuestionarios, se realizó una aplicación preliminar con la finalidad de realizar un análisis preliminar de validez y confiabilidad de cada uno de los cuestionarios. Para ello se apeló a una muestra piloto de 224 docentes de religión a nivel secundaria de las ODEC de Lima y Castrense.

Por otro lado, fue necesaria la consulta de diferentes cuestionarios afines. Tenemos así, el cuestionario de autodeterminación docente que corresponde a una adaptación y traducción del *cuestionario titulado Questionnaire items to assess students' perceptions of a teacher's motivating style* (Cf. Reeve y Halusic 2009); la escala de autoeficacia docente (Cf. Prieto 2009) es un instrumento en español con adecuados valores de validez y confiabilidad; asimismo, el cuestionario de orientación a la meta es una adaptación de Lennia Matos, hecha en el 2005 y traducida directamente del Patterns of Adaptive Learning Survey (Cf. Midley 2000), y validada en una muestra peruana; esta adaptación usada por Manuel Fernández en una muestra de docentes de educación primaria de Lima, encontró que presentaba una adecuada validez y confiabilidad (Cf. Fernández 2008). Del mismo modo, el autorreporte de desempeño docente elaborado por Manuel Fernández posee validez y confiabilidad adecuadas (Cf. Fernández 2002, 2008).

3. RESULTADOS

A continuación, se presentarán los resultados como consecuencia de este análisis. En primer lugar, se hablará acerca del análisis exploratorio formal de los datos por medio de la prueba de contraste de ajuste de bondad Kolmogorov-Smirnov, el cual servirá para evaluar si los puntajes se ajustan a la normalidad. En segundo lugar, se constatará el análisis factorial exploratorio de cada instrumento y el análisis de consistencia interna y confiabilidad por medio del Alfa de Cronbach. En tercer lugar, se presenta el análisis de correlación múltiple global y el análisis de correlación por los factores de las variables consideradas en el estudio. Finalmente, se mostrarán los contrastes de los modelos de ecuaciones estructurales por medio del modelo de «Análisis de rutas» (senderos o trayectorias) entre las variables de estudio.

3.1 Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov

El contraste estadístico utilizado para determinar si las variables de estudio se ajustan a una distribución normal, ha sido la prueba de bondad de ajuste de Smirnov-Kolmogorov. Los hallazgos indican que el análisis de bondad de ajuste a la curva normal en las variables estudiadas presenta coeficientes K-S Z con niveles de probabilidad elevados, lo que indica que sus puntajes tienen una aceptable aproximación a la distribución normal. Sin embargo, los valores p aproximado de las variables desempeño docente (.31) y autodeterminación docente (.22) son significativos, y las variables orientación a la meta (.05), además de autoeficacia (.01), tienen valores bajos, lo cual significa que la distribución de contraste no es normal. Por lo tanto es recomendable el uso de la Rho de Spearman para las correlaciones (Cf. Morales 2011).

3.2 Validez y confiabilidad de los instrumentos

Para analizar la estructura subyacente de las variables de estudio se optó por el análisis factorial exploratorio frente al análisis factorial confirmatorio (AFC), ya que, según Henson y Roberts, los criterios razonables para usar el AFC es que un instrumento deben ser los siguientes: a) no sea nueva creación, y b) que se conozca ya la estructura factorial obtenida en otras muestras (Cf. Henson y Roberts 2006). Para ello, se decidió utilizar el método de extracción de componentes principales y la rotación ortogonal varimax (Cf. Muñiz et al. 2005). Asimismo, se utilizaron el análisis psicométrico ítem-test, y la confiabilidad por medio del Alfa de Cronbach. De igual manera, el procedimiento para determinar el número de factores, en cada uno de los instrumentos, ha sido el *Scree Test* de Raymond B. Catell (Cf. Catell 1966), que en el SPSS se conoce como gráfico de sedimentación o *Scree Plot*, ya que es el procedimiento preferible para determinar el número de factores (Cf. Morales 2011), y porque el procedimiento de Gutman-Kaiser, programado por defecto en el SPSS, tiende a dar un número excesivo de factores sobre todo en matrices grandes.

Validez y confiabilidad del cuestionario de Autodeterminación docente

Con la finalidad de analizar la adaptación y adecuación del instrumento de la autodeterminación docente, se estudió la validez de contenido y de constructo; luego, se analizó el análisis de confiabilidad por medio del análisis ítem-test y por medio del Alfa de Cronbach. Para establecer la validez de contenido de la escala de autodeterminación docente, este fue sometido a un grupo de jueces (n=4), en este caso, psicólogos con dominio del idioma

inglés y un hondo conocimiento de la Teoría de la Autodeterminación. De igual forma, se les entregó el instrumento con las correspondientes definiciones operacionales de cada una de las dos dimensiones; finalmente, se recogieron sus sugerencias y efectuaron las modificaciones necesarias.

Se verificó la idoneidad de la matriz de correlaciones por medio del coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y se obtuvo un puntaje de 1829,175. Además, el test de esfericidad de Bartlett se mostró significativo (Chi-cuadrado aproximado: 1829,175; gl. 136; Sig. ,000). Asimismo, se verificó la existencia de dos factores que explican el 40,439 % de la varianza total explicada. A su vez, la confiabilidad a través del coeficiente Alfa de Cronbach alcanzó un valor de 0,87, que desde el punto de vista de Robert Kaplan y Dennis Saccuzzo este valor es alto (Cf. Kaplan y Saccuzzo 2001).

Validez y confiabilidad del Cuestionario de autoeficacia docente

La medida de adecuación del muestreo (KMO) fue de ,976 lo que para Henry Kaiser (1960) valores por encima a ,90 fueron excelentes. Asimismo, la prueba de esfericidad de Bartlett se mostró significativa (Chi-cuadrado aproximado: 12296,602; gl. 946; Sig. ,000). De acuerdo a lo señalado, esta prueba de contraste garantiza la pertinencia de los resultados del análisis factorial exploratorio.

De igual manera, subyace en el cuestionario de autoeficacia una estructura de dos factores que explican el 51,822 % de la varianza total explicada (Cf. Morales, 2011). Por otro lado, el factor 1 explica el 47,612 % de la varianza de las puntuaciones y el factor 2 explica el 4,210 % de la varianza explicada. La confiabilidad analizada por medio del coeficiente del Alfa de Cronbach es de 0,940, alcanzando así niveles altos (Cf. Murphy y Davidshofer 2005).

Validez y confiabilidad del Cuestionario de orientación a la meta

Debe tomarse en cuenta que previamente también se verificó la idoneidad de la matriz de correlaciones por medio del coeficiente de la medida de adecuación del muestreo Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y se obtuvo un coeficiente de 0,832, lo cual, de acuerdo con Henry Kaiser (1960), presenta valores entre 80-90 muy buenos para la investigación. Por otra parte, el test de esfericidad de Bartlett fue significativo (Chi-cuadrado aproximado: 1627,704; gl. 153; Sig. ,000). Además, se encontró la existencia de una estructura factorial subyacente conformada por dos factores que explican el 35,705 % de la varianza explicada total. Asimismo, el método de extracción por número fijo de factores explican una menor varianza, pero la estructura es más clara e interpretable (Cf. Morales, 2011). A su vez, el Factor 1 explica el 23,337 % y el factor 2 explica el 12,368% de la varianza. La confiabilidad alcanza el valor alto de 0,705, lo cual, de acuerdo con Kevin Murphy y Charles Davidshofer (2005), presenta valores por encima de 0,70 considerados suficientes.

Validez y confiabilidad del Cuestionario de Desempeño docente

Continuando con los procesos de validez y confiabilidad, se comprobaron las condiciones de muestreo a través de la medida Kaiser-Meyer-Olkin de 0,883, el cual, de acuerdo a Henry Kaiser (1960), presenta valores entre 0,70 y 0,80 son valores buenos para la investigación. Además, el test de esfericidad de Bartlett es significativo (Chi-cuadrado aproximado: 7225,567; gl. 1081; Sig. ,000). Asimismo, en los resultados se encontró la existencia de tres factores relevantes que explican el 34,338 % de la varianza explicada total del cuestionario de desempeño docente. Por otra parte, la confiabilidad

analizada a través del coeficiente del alfa de Cronbach, alcanzó un valor alto de 0,774, lo cual, según Kevin Murphy y Charles Davidshofer (2005) a partir de 0,70 se consideran suficientes.

3.3 Análisis de correlación múltiple global y análisis de correlación por factores

Para la valoración de las magnitudes de las correlaciones seguiremos los criterios orientadores de Cohen, que establece las siguientes valoraciones: correlación pequeña $r = ,10$; media $r = ,30$; y grande $r = ,50$. Este autor basa sus valoraciones teniendo en cuenta que en las ciencias de la conducta las correlaciones suelen ser bajas. C. Castaños sostiene que los puntajes alfa de baja cuantía son usuales en pruebas que evalúan características de la personalidad (Cf. Castaños 1975).

De acuerdo a ello, en la tabla 01, la matriz global de correlaciones permitió identificar los siguientes coeficientes de correlación significativos: la orientación a la meta muestra correlación moderada con autodeterminación docente (0,321), y correlación baja con autoeficacia docente (0,188); de igual forma, la autodeterminación docente se correlaciona moderadamente con desempeño docente (0,448), autoeficacia docente (0,490) y orientación a la meta (0,321); a su vez, la autoeficacia docente exhibe correlaciones moderadas con autodeterminación docente (0,490) y con desempeño docente (0,391); valor bajo con orientación a la meta (0,188). En resumen, la autodeterminación, la autoeficacia, la orientación a la meta y el desempeño docente se relacionan positiva y moderadamente. A continuación se plasmarán dichas cifras en la siguiente tabla:

Tabla 1
Matriz global de correlaciones

Rho de Spearman Variables	Orientación a la meta	Autoeficacia docente	Autodetermi- nación docente
Autoeficacia docente	,188**		
Autodetermi- nación docente	,321**	,496**	
Desempeño docente	,228**	,391**	,484**
** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilat- eral)		N= 429	

Por otro lado, en la matriz de correlaciones por factores vista en la Tabla 2, se identificó que la orientación a la meta de dominio del docente correlaciona positiva y moderadamente con capacidades pedagógicas del desempeño docente (0,270), además de los principales resultados de la labor docente (0,249). Asimismo, el estilo motivacional autodeterminado del docente mostró correlaciones positivas y moderadas con las capacidades pedagógicas docentes del desempeño docente (0,436), con las relaciones del docente con la comunidad educativa (0,354), y con los principales resultados del trabajo docente (0,357). De igual manera, la autoeficacia docente en las estrategias para la planificación de la enseñanza en el aula, exhibe correlaciones positivas y moderadas con las capacidades pedagógicas

(0,351), junto a los principales resultados de la labor docente (0,301), y un valor bajo con las relaciones del profesor con la comunidad educativa (0,296).

Por su parte, las estrategias didácticas para la implicación del alumno en el aula se correlacionan positiva y moderadamente con las capacidades pedagógicas del profesor (0,358), con las relaciones del docente con la comunidad educativa (0,322) y los principales resultados de la labor docente en el aula (0, 309). Asimismo, las estrategias didácticas para la interacción del docente y del alumno en el aula se correlacionan positiva y moderadamente con las capacidades pedagógicas (0,329), con las relaciones del profesor con la comunidad educativa (0,326) y el valor bajo con los principales resultados de la labor docente en el aula (0, 273). El factor conocido como estrategias didácticas para la evaluación del aprendizaje en el aula, se correlaciona positiva y moderadamente con las capacidades pedagógicas (0,372), y los principales resultados de la labor docente en el aula (0, 307), y el valor bajo con las relaciones del docente con la comunidad educativa (0,267). A continuación se llevarán dichas evaluaciones en la siguiente tabla:

Tabla 2
Matriz de correlaciones por factores

Rho de Spearman Factores	Orientación meta dominio	Estrategias planificación enseñanza	Estrategias implicación alumno	Estrategias interacción en aula	Estrategias evaluación aprendizaje	Estrategias auto-determinación docente

Capacidades pedagógicas	,270**	,351**	,358**	,329**	,372**	,436**
Relaciones con la comunidad educativa	,238**	,296**	,322**	,326**	,267**	,354**
Principales resultados de labor docente	,249**	,301**	,309**	,273**	,307**	,357**
** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).						N = 429

3.4 Análisis de las variables a través del modelo de ecuaciones estructurales (SEM)

Diseño, aplicación y análisis del modelo propuesto

El objetivo de este estudio plantea la existencia de relación entre autodeterminación, autoeficacia, orientación a la meta y el desempeño docente. El modelo planteado fue la autodeterminación del docente se relaciona de modo directo con el desempeño profesional docente. Asimismo, la autodeterminación docente se relaciona con el desempeño docente a través de la orientación a la meta de dominio y la autoeficacia docente.

La aplicación y análisis de este modelo pasó por las siguientes cuatro etapas: especificación, identificación, estimación, evaluación e interpretación del modelo propuesto (Cf. Kline 2005). Estas etapas corresponden al modelo de ecuaciones estructurales. El software empleado para el diseño,

estimación y evaluación del modelo ha sido AMOS SPSS 21 Trial (Analysis of Moment Structures).

La especificación del modelo mediante el diagrama estructural o «path-diagrams» propuesto (ver figura 1) es un modelo mediacional compuesto por siete variables. Las variables endógenas se muestran a continuación: desempeño docente, autoeficacia y orientación a la meta; y una variable exógena denominada autodeterminación docente; y las tres variables de error relacionados con las tres variables endógenas. *La identificación y estimaciones del modelo* sometido a análisis se reportó como *recursivo*, por lo cual el modelo estaba identificado (Cf. Jöreskog y Sörbom 1982).

En la evaluación de normalidad multivariada, por medio del análisis de la asimetría, los valores por encima de (3.00) indicarían asimetría extrema. Los resultados revelaron la existencia de no normalidad de las siguientes dos variables: autodeterminación docente (.004) y el desempeño docente (-,039). Cuando los datos no siguen una distribución normal, el método de estimación más recomendado es un método de Distribución Libre Asintótica (ADF), siendo el método de Mínimos Cuadrados Ponderados (WLS) uno de los más utilizados (Cf. Barret 2006).

Los valores de la Figura 1 se corresponden con las estimaciones de la tabla 3. Los valores más altos corresponden a la autodeterminación docente en relación con la autoeficacia del profesor (1,785) y desempeño docente (1,040). Por otro lado, el valor de 0,380 indica la relación con la orientación a la meta y los valores estimados más bajos corresponden a la autoeficacia en relación con el desempeño docente (0.152) y la variable orientación a la meta en relación con desempeño docente (0,076). A continuación, presentamos la Figura

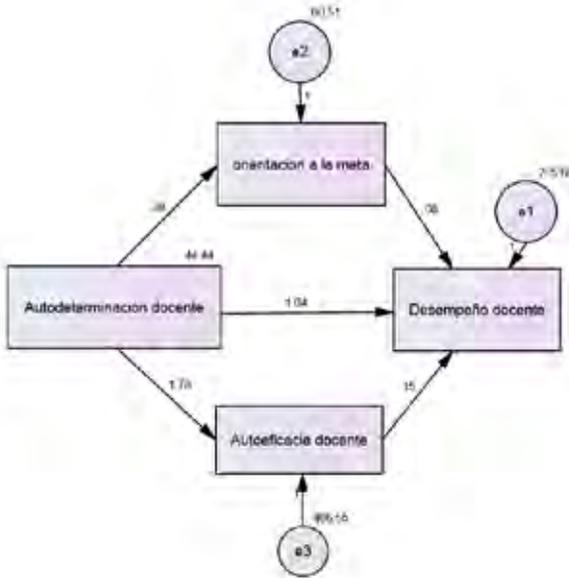


Figura 1. Análisis de rutas con método Mínimos Cuadrados Ponderados.

En relación al error estándar de la estimación (S.E.), cuanto mejor es el ajuste, más pequeño es el valor de este error. La proporción crítica (C.R.) debe ser mayor que dos. A excepción de la orientación a la meta que tiene un valor menor que dos, todos los valores de la proporción crítica son mayores que dos, por lo tanto, los parámetros estimados son significativos.

De igual manera, los valores P (Sig.), cuando son mayores a 0,05, no explican de manera significativa la variable dependiente. Todas las variables están por debajo de 0,05, a excepción de la relación entre orientación a la meta y desempeño docente (0,492). Ahora bien, a partir de lo dicho, indicaremos las estimaciones de la Tabla 3:

Tabla 3

Modelo propuesto no estandarizado

			Estimación	S.E.	C.R.	P
Orientación meta	<---	Autodeterminación docente	.380	.056	6.815	***
Autoeficacia docente	<---	Autodeterminación docente	1.785	.163	10.923	***
Desempeño docente	<---	Autoeficacia docente	.152	.038	3.993	***
Desempeño docente	<---	Orientación meta	.076	.110	.688	.492
Desempeño docente	<---	Autodeterminación docente	1.040	.166	6.262	***

Asimismo, en la Tabla 4 se presentan las estimaciones estandarizadas de las variables del modelo propuesto (ver figura 2). La autodeterminación docente influye en orientación a la meta ($B=309$), en la autoeficacia docente ($B=483$), y en el desempeño docente ($B=367$). La influencia de la autoeficacia en el desempeño docente es baja ($B=199$), finalmente, acerca de la influencia de la orientación a la meta en el desempeño docente es baja ($B=033$). A continuación se trasladan dichas estimaciones y variables en la siguiente tabla:

Tabla 4

Solución estandarizada-modelo propuesto

			Estimación
Orientación meta	<---	Autodeterminación docente	.309
Autoeficacia docente	<---	Autodeterminación docente	.483
Desempeño docente	<---	Autoeficacia docente	.199
Desempeño docente	<---	Orientación meta	.033
Desempeño docente	<---	Autodeterminación docente	.367

A su vez, para la evaluación e interpretación de nuestro modelo hemos utilizado el *modelo de ajuste del modelo global*. Entre los índices identificados como ajuste global podemos diferenciarlos en tres tipos: *medidas absolutas de ajuste*, *medidas incrementales de ajuste* y *medidas de ajuste de parsimonia*. En nuestro análisis se emplearon los tres tipos con la finalidad de proponer diferentes índices que permitieran obtener una variedad de índices de bondad de ajuste del modelo. En la Tabla 5 se muestra el resumen de los resultados de la bondad de ajuste del modelo de ecuaciones estructurales.

Cabe recordar que las *medidas absolutas de ajuste* determinan el grado en que el modelo globalmente predice la matriz de datos inicial. En este grupo, como estadísticos de contraste del modelo, se eligieron el chi-cuadrado (CMIN) y el chi-cuadrado no centrado (NCP). El análisis del *modelo propuesto* en comparación con el *modelo saturado* (las variables están relacionadas entre sí) y el *modelo independiente* (las variables son independientes entre sí) muestra que el *modelo propuesto* es más eficiente, pues obtiene un valor menor; el chi-cuadrado no es estadísticamente significativo (0,388), por lo que se puede concluir que el modelo es adecuado. Asimismo, el NCP (chi-cuadrado no centrado, corregido por GL) se consideran aceptables los valores que son más próximos a 0; en el modelo propuesto el NCP es ,000.

Igualmente, el índice de bondad de ajuste (GFI) (Cf. Jöreskog y Sörbom 1982), cuyos valores oscilan entre 0 (sin ajuste) y 1 (ajuste perfecto); y el error de aproximación cuadrático medio (RMSEA), cuyos valores deben ser inferiores a 0,05 para un buen ajuste del modelo, aunque es más deseable cercano a cero. En el modelo elegido del valor de GFI (0,999) es cercano a la unidad y, asimismo, el valor de AGFI (0,993), lo que significa que el

DESEMPEÑO DOCENTE Y SU RELACIÓN CON AUTODETERMINACIÓN, AUTOEFICACIA, Y ORIENTACIÓN A LA META

modelo es aceptable; y el índice de RMSEA es cero, lo cual indica un buen ajuste del modelo elegido. A continuación, mostramos dichas evaluaciones a través de la Figura 2 y la Tabla 5:

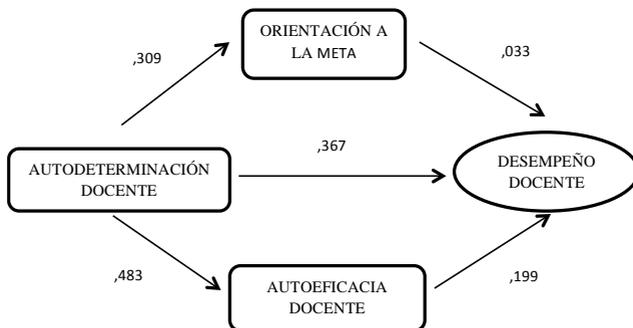


Figura 2. Estimaciones estandarizadas del modelo (efectos directos).

Tabla 5

Resumen de índices de ajuste de bondad (ecuaciones estructurales)

Medidas de ajuste	Modelo Mediacional
CMIN (chi-cuadrado)	0.388
GL	1
P	0.533
CMIN/DF	0.388

Chi-cuadrado corregido por GL (NCP)	,000
Número de parámetros (NPAR)	9
Índice de bondad de ajuste(GFI)	0,999
Índice ajustado de bondad de ajuste (AGFI)	0,993
Índice raíz cuadrada error cuadrático medio (RMSEA)	0.000
Índice de ajuste comparativo (CFI)	1.000
Índice de ajuste normativo (NFI)	0.997
Índice relativo de ajuste (RFI)	0,980
Índ. mínimo valor de función de discrepancia (FMIN)	0,001
Índice esperado de validación cruzada (ECVI)	0,043

N= 429

De igual manera, las *medidas incrementales de ajuste* son medidas descriptivas basadas en comparación de modelos. Hemos elegido al índice de ajuste comparativo (CFI) (Cf. Bentler 1990); el índice de ajuste normado (NFI) (Cf. Bentler 1990), el índice de bondad de ajuste ajustado (AGFI); el índice incremental de ajuste (IFI) (Cf. Bollen 1989) y el índice relativo de ajuste (RFI) (Cf. Bollen 1989). Estos son índices que tienden a 1 para modelos de buen ajuste, aunque se consideran aceptables modelos con valores a partir de 0,90. En el modelo elegido cada uno de estos índices están muy cercanos a 1, lo que nos indica el buen ajuste de nuestro modelo.

En cuanto a las *medidas de ajuste de parsimonia*, se ha considerado la función de discrepancia (FMIN) que según P.M. Bentler hay que ajustar el modelo de independencia con el modelo propuesto para ver cuán grande

puede llegar a ser la función de discrepancia, así nuestro modelo propuesto muestra el valor de 0,001 que es un valor bajo comparado con 0,279 valor de la función de discrepancia correspondiente al modelo de independencia (Cf. Bentler 1990). Asimismo, el índice esperado de validación cruzada (ECVI) permite cuantificar el cambio que se produce al comparar el modelo propuesto con el modelo de independencia y el modelo saturado. Lo deseable es que el ECVI asociado al modelo propuesto sea el más pequeño con respecto a los otros dos; lo que sucede con el valor ECVI de nuestro modelo que es el menor respecto a los otros dos modelos (0,043).

Finalmente, el modelo de análisis de rutas propuesto (ver Figura 2) nos permite indicar que el modelo se adecua a los datos y, además, es válido. Asimismo, las variables incluidas poseen una buena bondad de ajuste y son significativas (ver Tabla 5). En consecuencia, las posibilidades de modificación del modelo son escasas.

4. DISCUSIÓN

Gran parte de la evidencia empírica establece que los docentes tienen una alta incidencia en los indicadores de rendimiento escolar, en el sentido de que son potentes contribuyentes al rendimiento académico de los estudiantes (Cf. Isoré 2010). Sin embargo, la literatura se muestra más renuente a demostrar cuáles son las características de los docentes, las cuales son relevantes para la calidad de los docentes, siguen estando relativamente en la oscuridad a pesar del mejoramiento de la información (Cf. Aaronson, Barrow y Sander 2007). Para Víctor Valdez, esto se ha debido a que las investigaciones se han concentrado en los atributos observables de los docentes, mientras que la calidad de los docentes está más relacionada con sus habilidades, elecciones pedagógicas y los métodos, tales como, el manejo

del aula, habilidades motivacionales y comunicacionales, estrategias para la implicación e interacción en el aula, es decir, la práctica y el desempeño docente en el aula (Cf. Valdez 2009).

El presente estudio tuvo como objetivo conocer la relación entre la autodeterminación, la orientación a la meta, la autoeficacia, y el desempeño docente en los profesores de educación secundaria del Área de religión de Lima. De igual manera, en nuestro estudio es pertinente destacar la alta frecuencia, en nuestra muestra, de personas del sexo femenino como docentes de religión. Asimismo, en relación a su condición laboral, se observa un alto porcentaje de docentes contratados.

En relación a los instrumentos empleados, se determinó sus características psicométricas encontrándose en cada una de ellos validez y consistencia adecuadas. Se aplicaron en una prueba piloto, antes de su aplicación definitiva. Estos procedimientos conceden credibilidad a los resultados obtenidos (Cf. Morales 2008; 2011).

Asimismo, los resultados encontrados nos muestran, en primer lugar, la matriz de correlaciones globales (ver Tabla 1) donde el estilo motivacional de autonomía docente como soporte a la autonomía del alumno es la más decisiva de las variables y la que mejor correlaciona con las demás. La autodeterminación docente se relaciona positiva y moderadamente con la autoeficacia, el desempeño docente y la orientación a la meta. A través de lo propuesto por Marianne Miserandino, se sabe que una motivación extrínseca más autónoma del docente estaba asociada a un mejor desempeño docente (Cf. Miserandino 1996).

Además, la autoeficacia docente se relaciona positiva y moderadamente con la autodeterminación y desempeño docente presentando valores bajos, pero significativos, en su relación con la orientación a la

meta. Así, muchos estudios han demostrado una relación positiva entre la orientación a la meta y la autoeficacia (Cf. Gaeta et al. 2010). La orientación a la meta se relaciona positiva y moderadamente con la autodeterminación docente y con el desempeño docente, y una relación baja con la autoeficacia docente; sin embargo, son correlaciones significativas.

En segundo lugar, en las correlaciones por factores (ver Tabla 2), hemos encontrado las mejores relaciones entre el factor estilo autodeterminado del docente con las capacidades pedagógicas del docente para la planificación de la enseñanza en el aula, con las relaciones interpersonales del docente con la comunidad educativa, y con la percepción del profesor acerca de su labor docente. Cabe añadir que Johnmarshall Reeve y Marc Halusic demostraron que el estilo motivacional autodeterminado del docente tiene relación con el desempeño docente en el aula; y este estilo es fundamental para crear una plataforma de soporte que desarrolle la autonomía del alumno (Cf. Halasic y Reeve 2009). Del mismo modo, los factores de la variable autoeficacia docente como estrategias para la planificación, implicación, interacción y evaluación en el aula, se relacionan positiva y moderadamente con los factores de la variable de desempeño docente que mencionamos a continuación: capacidades pedagógicas, relación con la comunidad educativa y los resultados del trabajo docente.

De acuerdo con las perspectivas de este trabajo, el factor orientación a la meta de dominio se relaciona positiva y moderadamente con los factores de la variable de desempeño docente que mencionamos ahora: capacidades pedagógicas del profesor, relaciones con la comunidad educativa, y principales resultados del trabajo docente. Estos resultados son semejantes a los encontrados por Manuel Fernández en una muestra de docentes del nivel primario en Lima (Cf. Fernández 2008). Asimismo, María Leticia Gaeta et.

al. han encontrado que la orientación a la meta de dominio es determinante en la orientación a la meta del docente (Cf. Gaeta et. al 2010). Las demás correlaciones, aunque presentan significación estadística, son muy bajas.

En tercer lugar, en el análisis de rutas, la variable autodeterminación docente ha presentado un buen ajuste de bondad. El modelo propuesto postula la relación directa entre la autodeterminación docente y el desempeño docente; asimismo la relación mediacional entre la autodeterminación docente y desempeño docente a través de la autoeficacia y la orientación a la meta. Se ha encontrado, en primer término, las relaciones directas en torno al estilo motivacional autodeterminado del docente como apoyo a la autonomía del alumno, el cual posee relaciones positivas sobre la orientación a la meta, autoeficacia docente y, sobre todo, con el desempeño docente. En segundo término, la autodeterminación docente tiene relaciones positivas sobre el desempeño docente a través de la orientación a la meta y la autoeficacia. Cabe recordar que Chico Roth et al., en una muestra de 132 profesores israelíes y 1,255 alumnos, encontraron que la motivación autónoma del docente se relaciona con la autodeterminación para la enseñanza y promueve en los alumnos un aprendizaje autónomo (Cf. Chico Roth et al. 2007).

Es de pensar que estos resultados obedecen a que el docente de religión es determinado en su labor magisterial por las dos siguientes perspectivas: sus creencias y las características del Área de religión. La primera perspectiva identifica al docente porque elige la especialidad de religión no solo por sus capacidades y preferencias al área, sino porque se siente fuertemente identificado con la fe cristiana y desea comunicarla, es una misión. Ahora bien, la primera perspectiva configura a la segunda, ya que el docente de religión no solo trasmite conocimientos, sino que lo que enseña tiene

que guardar coherencia con lo que vive, piensa y siente. Solamente así su liderazgo es respetado y apreciado en la comunidad educativa. Asimismo, se tiene la creencia de que el área de religión se considera como «no importante académicamente», lo que hace que el docente de religión desarrolle estrategias didácticas capaces de implicar y mantener el compromiso del alumno en el aprendizaje y práctica de la fe. Finalmente, indicar que, aunque la muestra estudiada es de Lima, sería interesante conocer si los resultados obtenidos se repiten en muestras de otras regiones del país; asimismo, estudiar con mayor detenimiento la variable autodeterminación docente por la importancia que ha demostrado en nuestro trabajo.

5. CONCLUSIONES

De acuerdo al análisis mostrado, podremos señalar algunas conclusiones. De acuerdo con él, estas se mencionarán teniendo en cuenta la sistematización y los resultados encontrados de manera ordenada:

- a) La orientación a la meta, la autoeficacia, la autodeterminación se relacionan positivamente y moderadamente con el desempeño docente.
- b) En el modelo propuesto de análisis de rutas se ha encontrado relaciones directas de la autodeterminación docente sobre el desempeño docente, la autoeficacia y la orientación a la meta del docente; y asimismo, la autodeterminación docente posee efectos positivos sobre el desempeño docente, de modo mediacional, a través de la autoeficacia y la orientación a la meta.
- c) Los instrumentos utilizados en el presente estudio han demostrado que poseen adecuados rasgos psicométricos en lo referente a la

validez y confiabilidad, de forma que los resultados obtenidos se pueden considerar válidos, y los instrumentos están a la disposición de futuros estudios.

GLOSARIO

Análisis de confiabilidad: Es el grado en el que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes; para ser fiable, una escala debe tener la capacidad de exhibir resultados consistentes en mediciones sucesivas del mismo fenómeno.

Análisis de correlación: Mide el grado de asociación lineal entre dos variables medidas en escala de intervalo o de razón, tomando valores entre -1 y 1. Se considera que dos variables cuantitativas están correlacionadas cuando los valores de una de ellas varían sistemáticamente con respecto a los valores homónimos de la otra: si tenemos dos variables (A y B), existe correlación si al aumentar los valores de A lo hacen también los de B y viceversa. La correlación entre dos variables no implica, por sí misma, ninguna relación de causalidad.

Análisis factorial: Es una técnica estadística de reducción de datos usada para explicar las correlaciones entre las variables observadas en términos de un número menor de variables no observadas llamadas factores, es decir, sirve para simplificar la información que nos da una matriz de correlaciones para hacerla más fácilmente interpretable; buscando el número mínimo de dimensiones capaces de explicar el máximo de información contenida en los datos.

Autoeficacia docente: Son los juicios que tiene el profesor acerca de su propia capacidad para conseguir las metas deseadas en su tarea docente.

Autodeterminación: Se refiere al grado en que un comportamiento humano es autodeterminado, es decir, el sentimiento de voluntariedad que puede acompañar a cualquier acto, sea dependiente o independiente, colectivista o individualista.

Autodeterminación o autonomía docente: Es el estilo motivacional del docente como soporte y apoyo a la autonomía del alumno para suscitar el compromiso y participación de este en el aprendizaje.

Diagrama estructural («Path diagrams»): El diagrama de rutas o senderos, también llamado diagrama de trayectorias es un gráfico, parecido a un diagrama de flujo, que expresa las relaciones existentes entre las variables. Este gráfico es lo que se considera «el modelo», y se establece *a priori*. Es por ello que los modelos de ecuaciones estructurales están muy guiados por las hipótesis previas.

Índice de bondad de ajuste: La bondad de ajuste de un modelo estadístico describe cuán bien se ajusta un conjunto de observaciones. El propósito de la prueba es averiguar si existen diferencias estadísticamente significativas entre la distribución observada y la distribución esperada.

Modelos de ecuaciones estructurales: Se refiere a una técnica de análisis estadístico multivariante utilizada para contrastar modelos y estimar relaciones causales a partir de datos estadísticos y asunciones cualitativas sobre la causalidad.

Modelo de «análisis de rutas» (senderos o trayectorias): Consiste en un análisis de regresión múltiple más un diagrama de flujo. Es una aplicación de la inferencia estadística y la teoría de grafos.

Nivel de significancia: Es un nivel de la probabilidad de equivocarse y que fija de manera *a priori* el investigador. En las ciencias sociales existen dos niveles convenidos: el nivel de significancia de 0,05; y de 0,01, lo que indican que el investigador tiene entre 95% y 99%, respectivamente, de equivocarse; 05 % y 1% en contra.

Orientación a la meta: Se refiere, en primer lugar, a los propósitos personales que siguen los alumnos para orientar su comportamiento en situaciones de aprendizaje; y, en segundo lugar, a los propósitos académicos, las propuestas instruccionales y eficacia personal docente en un determinado contexto educativo.

Relación positiva y moderada: El coeficiente de correlación se calcula a partir de las puntuaciones obtenidas en una muestra en dos variables; las puntuaciones pueden variar de -1 a $+1$ por lo que será relación negativa o positiva. Asimismo, el coeficiente de relación puede ser baja, moderada y alta.

Test de normalidad Kolmogorov-Smirnov: Es una prueba no paramétrica que se utiliza para determinar la bondad de ajuste de dos distribuciones de probabilidad entre sí. Sirve para comprobar si una serie de datos se ajusta a una distribución continua.

Validez: Es el grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir. La validez de contenido se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide. Es el grado en el que la medición representa al concepto o variable medida. La validez de constructo hace referencia a qué tan exitosamente un instrumento representa y mide un concepto teórico.

REFERENCIAS

AARONSON, Daniel; Lisa BARROW y William SANDER

2007 «Teacher and student achievement in the Chicago Public High Schools». *Journal Labor Economics*. Vol. 25, N. 1, january-march, pp. 95-135.

BANDURA, Albert

1993 «Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning». *Educational psychologist*, Vol. 28, N. 2, april-june, pp. 117-148.

1997 *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: N.H. Freeman.

BARRET, Paul

2007 «Structural equation modeling: adjudging model fit». *Personality and individual differences*. Vol. 42, N. 5, may, pp. 815-824.

BENTLER, Peter M.

1990 «Comparative fit indices in structural models». *Psychological Bulletin*. Vol.107, N. 2, march, pp. 238-246.

BOLLEN, Ken

1989 *Structural equation with latent variables*. New York: John Wiley
& Sons.

CAPRARA, Gian Vittorio; Claudio BARBARANELLI; Patricia STECA y Patrick
MALONE

2006 «Teachers' self-efficacy belief as determinants of job satisfaction
and students' academic achievement: A study at the school
level». *Journal of school Psychology*, Vol. 44, N. 6, december, pp.
473-490.

CASTAÑOS, Carlos

1975 «Selección de los elementos de una Escala de Personalidad».
Revista de Psicología General y Aplicada. Vol. 30, N. 135, julio-
setiembre, pp. 609-618.

CATELL RAYMOND B.

1966 «The Scree Test for the Number of Factors». *Multivariate
Behavioral Research*. Vol.1, N. 5, january; pp. 245-276.

CEPREAL-GRADE

2010 *Informe del progreso educativo Perú*. Lima, Perú.

CUENCA, Ricardo

- 2011 *Discursos y nociones sobre el desempeño docente. En hacia una propuesta de criterios de buen desempeño*, Lima: Consejo Nacional de Educación.

COHEN, Jacob

- 1988 *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2.^a ed. N.Y: Laurence Erlbaum.

DANIELSON, Charlotte

- 2011 «Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación». *Documentos*, N. 51. PREAL

DECI, Edward L. y Richard M. RYAN

- 1985 *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

- 1987 «The support of autonomy and the control of behavior». *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 53, N. 6, december, pp. 1024-1037.

DECI, Edward L.; Robert VALLERAND; Luc PELLETIER y Richard RYAN

- 1991 «Motivation and education: self-determination perspective». *Educational psychologist*. Vol, 26, N. 4, october-december, pp. 325-346.

ELLIOT, Andrew y Holly MC GREGOR

2001 «A 2 x 2 Achievement goal framework». *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 80, N. 3, july-september, pp. 501-519.

FERNÁNDEZ, Juan Manuel

2002 *Realidad Psicosocial del maestro de primaria*. Lima: Universidad de Lima.

2008 «Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de Primaria de Lima». *Universitas Psychologica*. Vol. 7, N. 02, mayo-agosto; pp. 385-401.

GAETA, M.; G. QUINTERO; M. Teruel; S. OREJUDO y A. KASPARANE

2010 «Patrones de Aprendizaje Adaptativo de adolescentes en España y México». *Revista Electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol.13, N. 3, octubre, pp. 77-85.

GARDUÑO, León; Marco CARRASCO y Kristiano RACCANELLO

2010 «Los formadores de docentes y la autoeficacia para la enseñanza. Una muestra de escuelas normales en el Estado de Puebla». *Revista Perfiles Educativos*, UNAM. Vol. 32, N 127, enero, pp. 85-104.

GUERRERO, Luis

2011 *Marco de buen desempeño docente*. Lima: Consejo Nacional de Educación.

GODDARD, Roger; Wayne K. HOY y Anita WOOLFOLK

2004 «Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical and future directions». *Educational Researcher*, Vol. 33, N. 3, april, pp. 3-13.

GUAY, Frederick; Catherine RATELLE y Julien CHANAL

2008 «Optimal learning in optimal context: The roll of self-determination in education». *Canadian Psychology*, Vol. 49, N. 3, august, pp. 233-240.

HABERMAS, Jürgen; Charles TAYLOR; Judith BUTLER y Cornell WEST

2011 *El poder de la religión en la esfera pública*. Madrid: Trotta.

HARACKIEWICS, J. M.; K. BARRON; P. PINTRICH; A. ELLIOT y T. TRASH

2002 «Revision of achievement goal theory: necessary an illuminating». *Journal of Educational Psychologist*, Vol. 94, N.3, september, pp. 638-645.

HENSON, Robin y Kyle ROBERTS

2006 «Use of exploratory Factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice». *Educational and Psychological Measurement*. Vol. 66, N. 3, june, 393-416.

IGNAT, Aurora y Otilia CLIPA

2010 «The impact of self-efficacy and locus of control on the professional development of the teachers». *Buletinul Universitatii Petrol-Gaze din Ploiesti*, Vol. 62, N.1, pp.180-185.

ISORÉ, Marlene

2010 «Evaluación docente: prácticas vigentes en los países de la OCDE y una revisión de la literatura». *Documentos*, N. 46, PREAL.

JÖRESKOG, Karl G. y Dag SÖRBOM

1982 «Recent developments in structural equation modeling». *Journal of marketing Research*. Vol. 19, november, pp. 404-416.

KAISER, Henry F.

1960 «The application of electronic computers to factor analysis». *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 20, N.1, april, 141-151.

KAPLAN, Robert M. y Dennis SACCUZZO

2001 *Psychological Testing: Principles, Applications & Issues*. 4th edition.
Belmont: Wadsworth/Thomson Learning.

KLINE, Rex B.

2005 *Principles and practice of structural equation modeling*. NY: The
Guilford Press.

KREJIEC, Robert V. y Daryle MORGAN

1970 «Determining sample size for research». *Psychological Measurement*,
Vol.30, N. 3, september, pp.607-610.

LINNENBRINK, Elizabeth A. y Paul PINTRICH

2002 «Achievement goal Theory and effect: An asymmetrical
bidirectional model». *Educational Psychologist*, Vol. 37, N. 2,
June, pp. 69-78.

MATOS, Lennia

2005 *School culture, teachers' and students' achievement goals as
communicating vessels. A study in Peruvian Secondary Schools*.
Lovaina: Katholieke Universiteit.

MATOS, Lennia y Willy LENS

2006 «La Teoría de Orientación a la Meta, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima». *Persona*, N. 9, pp. 11-30.

MIDGLEY, Carol et. al.

2000 *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. University of Michigan.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2012 *Reglamento General de la Ley de Educación*. Lima: Ministerio de Educación.
Ley de la Reforma Magisterial. Lima: Ministerio de Educación.
Marco del buen desempeño docente. Lima: Ministerio de Educación.

MISERANDINO, Marianne

1996 «Children who do well in school: individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children». *Journal of Educational Psychology*, Vol. 88, N. 2, June, pp. 203–214.

MONTANERO, Jesús

2008 *Análisis multivariante*. Colección Manuales UEX-59. Universidad de Extremadura.

MORALES, Pedro

2008 *Estadística aplicada a las ciencias sociales*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

2011 *El análisis factorial en la construcción e interpretación de test, escalas y cuestionarios*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

MUÑOZ, J.; A. Fidalgo; E. GARCÍA-CUETO; E.R. MARTÍNEZ y R. MORENO

2005 *Análisis de los ítems*. Madrid: La Muralla, S.A.

MURPHY, Kevin y Charles DAVIDSHOFER

2005 *Psychological testing: Principles and applications*. 6th ed. Upper Saddle River, (NJ): Prentice Hall.

NIEMIEC, Christopher y Richard RYAN

2009 «Autonomy, competence and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice». *Theory and Research in Education*. Vol. 7, N.2, July, pp. 133-144.

OREALC-UNESCO

2010 *Informe de factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. USA: UNESCO.

PAJARES, Frank y Tim URDAN

2006 *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Connecticut: Information age publishing.

PINTRICH, Paul y Dale SCHUNK

2006 *Motivación en contextos educativos*. Madrid: Prentice Hall.

PRIETO, Leonor

2009 *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.

REEVE, J.; J. Hyungshim; D. CARREL; S. JEON y J. BARCH

2004 «Enhancing students' by engagement increacing teacher' autonomy support». *Motivation and Emotion*, Vol. 28, N. 2, june, pp. 147-169.

REEVE, Johnmarshall y Hyungshim JANG

2006 “What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity». *Journal of Educational Psychology*, Vol. 98, N. 1, february, pp. 209-218.

- REEVE, Johnmarshall y Marc HALUSIC
2009 «How K-12 teachers can put self-determination theory into practice». *Theory and research in education*, Vol. 7, N. 2, july, pp. 145-154.
- RYAN, Richard y Edward DECI
2000 «Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being». *American Psychologist*, Vol. 55, N. 1, january, pp. 68-78.
- ROBALINO, Magaly y Anton KÖRNER
2007 «Evaluación del desempeño, un estudio comparado entre 50 países de América y Europa». *Documentos*, N. 29, PREAL.
- ROTH, G.; A. Assor.; Y. KANAT-MAIMON. y H. KAPLAN
2007 «Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning». *Journal of Educational Psychology*, Vol.99, N.4, november, pp. 761-774
- RUIZ, Miguel; Antonio PARDO y Rafael SAN MARTÍN
2010 «Modelos de ecuaciones estructurales». *Papeles del Psicólogo*, Vol. 31, N.1, enero- abril, pp. 34- 45.

SALKIND, Neil

2000 *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall/Hispanoamérica S.A.

SARAVIA, Luis y Martha LÓPEZ

2008 «La evaluación del desempeño docente. Perú, una experiencia en construcción». *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol.1, N. 2, noviembre, pp. 75-91.

SHU SHEN, Shi

2005 «Taiwanese sixth graders' Achievement goals and their motivation, strategy use, and grades: an examination of the multiple goal perspective». *The elementary school Journal*, Vol. 106, N.1, september, pp. 40-58.

TSCHANNEN-MORAN, Megan y Anita WOOLFOLK HOY

2007 «The differential antecedents of self-efficacy belief novice and experienced teachers». *Teacher Education*, Vol. 23, N.6, august, pp. 944-956.

VALDEZ, Héctor

2004 *Desempeño del maestro y su evaluación*. Cuba: Pueblo.

2009 *Manual de buenas prácticas de evaluación del desempeño profesional de los docentes*. Lima: Consejo Nacional de Educación.

VANSTEENKISTE, M.; B. SOENENS; E. SIERENS; K. LUYCKX y W. LENS
2009 «Motivational profiles from a self-determination perspective: the
quality of motivation matters». *Journal of educational Psychology*,
Vol. 101, N. 3, may, 671-688.

VERA, José Antonio

2011 «Edward L. Deci: un pionero en el estudio de la motivación
humana». *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, Vol. VII,
N. 25, julio, 336-338.