



Validez y confiabilidad de la escala de autoeficacia docente en profesores de nivel inicial

Validity and reliability of the teaching self-efficacy scale in early childhood teachers

Validade e confiabilidade da teaching self-Efficacy scale em professores da primeira infância

ARTÍCULO ORIGINAL



Shirley Mireya Garcia Alejos 

smgarciaa@ucvvirtual.edu.pe

Universidad César Vallejo. Lima, Perú

Escanea en tu dispositivo móvil o revisa este artículo en:

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.915>

Artículo recibido 14 de noviembre 2023 | Aceptado 26 de diciembre 2023 | Publicado 21 de enero 2025

RESUMEN

El análisis de la autoeficacia docente es clave para comprender y mejorar el desempeño de los profesionales de la educación. Este estudio instrumental analizó las propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Docente en 350 profesores de nivel inicial de la UGEL-04 de Comas. La escala, desarrollada por Prieto (2007), evalúa cuatro dimensiones: planificación (12 ítems), implicación (10 ítems), interacción (8 ítems) y evaluación (14 ítems). Se aplicaron análisis factoriales y pruebas de consistencia interna, obteniendo coeficientes de validez y confiabilidad adecuados: entre 0.7155 y 0.8864 para la frecuencia, y entre 0.6312 y 0.7894 para la capacidad. Estos resultados validan la idoneidad del instrumento para evaluar la autoeficacia docente, destacando su potencial en contextos educativos específicos. Este estudio refuerza la necesidad de herramientas confiables para analizar la autoeficacia, contribuyendo a la mejora de las prácticas educativas y al desarrollo profesional docente.

Palabras clave: Autoeficacia docente; Educación inicial; Propiedades psicométricas; validez y confiabilidad

ABSTRACT

The analysis of teacher self-efficacy is key to understand and improve the performance of education professionals. This instrumental study analyzed the psychometric properties of the Teaching Self-Efficacy Scale in 350 initial level teachers of the UGEL-04 of Comas. The scale, developed by Prieto (2007), assesses four dimensions: planning (12 items), involvement (10 items), interaction (8 items) and evaluation (14 items). Factor analyses and internal consistency tests were applied, obtaining adequate validity and reliability coefficients: between 0.7155 and 0.8864 for frequency, and between 0.6312 and 0.7894 for ability. These results validate the suitability of the instrument to assess teaching self-efficacy, highlighting its potential in specific educational contexts. This study reinforces the need for reliable tools to analyze self-efficacy, contributing to the improvement of educational practices and teacher professional development.

Key words: Teacher self-efficacy; Initial education; Psychometric properties; Validity and reliability

RESUMO

A análise da autoeficácia do professor é fundamental para compreender e melhorar o desempenho dos profissionais da educação. Este estudo instrumental analisou as propriedades psicométricas da Escala de Autoeficácia do Professor em 350 professores em formação da UGEL-04 de Comas. A escala, desenvolvida por Prieto (2007), avalia quatro dimensões: planejamento (12 itens), envolvimento (10 itens), interação (8 itens) e avaliação (14 itens). Foram aplicados testes de análise fatorial e de consistência interna, obtendo-se coeficientes de validade e confiabilidade adequados: entre 0,7155 e 0,8864 para frequência e entre 0,6312 e 0,7894 para habilidade. Esses resultados validam a adequação do instrumento para avaliar a autoeficácia do professor, destacando seu potencial em contextos educacionais específicos. Este estudo reforça a necessidade de ferramentas confiáveis para analisar a autoeficácia, contribuindo para a melhoria das práticas educacionais e o desenvolvimento profissional dos professores.

Palavras-chave: Autoeficácia do professor; Formação inicial; Propriedades psicométricas; Validade e confiabilidade

INTRODUCCIÓN

La autoeficacia continúa siendo un tema destacado en las investigaciones y aplicaciones prácticas relacionadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, dado su impacto significativo en la motivación y el rendimiento estudiantil. Por otro lado, Bandura (1986) define la autoeficacia como las creencias individuales acerca de la capacidad para lograr metas y objetivos propuestos. En el ámbito educativo, específicamente entre los docentes, se conceptualiza como la confianza que el maestro tiene en su habilidad para fomentar el aprendizaje de los estudiantes. Esta confianza juega un papel crucial no solo en el desempeño del docente, sino también en el desarrollo académico de los estudiantes, destacando así la importancia de fortalecer la autoeficacia como componente clave en la dinámica educativa (Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy, 2001).

Cabe destacar que, la formación del profesorado se presenta como el elemento esencial para el progreso óptimo en las actividades educativas, ya que su función primordial radica en el desarrollo, discernimiento y potenciación de las capacidades, habilidades y actitudes necesarias para alcanzar metas o afrontar desafíos, así como para percibir su propia autoeficacia (Phelps et al., 2020; Buchanan et al., 2020). En concordancia con esta perspectiva, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018) refiere que a nivel global han destacado la

importancia de evaluar a los docentes de manera anual, considerando aspectos como rendimiento, conocimiento, dominio de la materia, gestión del entorno en el aula, actitudes, autonomía durante las clases y oportunidades de desarrollo profesional en el ejercicio docente.

Asimismo, la UNESCO señaló que alrededor del 20% de los educadores en todo el mundo tienen una formación mínima, destacando la necesidad de fortalecer la eficacia docente y los conocimientos esenciales en áreas como la educación, el liderazgo pedagógico, el aprendizaje inclusivo y la gestión en el aula (Unesco, 2020; Chien-Hsiang y Ching-Shan, 2021). Además, no existen estándares absolutos en cuanto a las evaluaciones del desempeño docente (Bi, 2020). A pesar de ello, se observa un nivel elevado en el desempeño docente de los maestros de educación islámica en la etapa intermedia (Freeh y Hussein, 2021).

En el contexto peruano, el Ministerio de Educación [MINEDU] (2018) ha destacado la histórica exigencia de calidad en el ámbito educativo, eficacia en la labor docente y condiciones laborales apropiadas. Como respuesta a estas demandas, se llevaron a cabo significativas modificaciones en el sistema educativo, y se desarrolló una estrategia centrada en el desempeño docente con el objetivo de garantizar una enseñanza de calidad. Asimismo, se inició la evaluación del desempeño de los docentes en el primer nivel del sistema educativo, específicamente en el nivel

inicial. Esta evaluación abarcó a un total de 5,437 docentes de los ciclos I y II, y de este grupo, el 0.7%, equivalente a 38 docentes, no logró aprobar la evaluación.

A pesar de contar con docentes que poseen autoeficacia, esta competencia parece no ser suficiente para asegurar la sostenibilidad de la calidad en la enseñanza, el aprendizaje y la atención a las necesidades y desafíos tanto en el aula como en la institución educativa. Esto podría desviar la atención del papel que esta última cumple en la gestión y liderazgo de sus colaboradores, así como en la formulación de lineamientos y estrategias para llevar a cabo sus funciones. En este sentido, Chegini et al., (2019) señalan la existencia de una fuerza relativa que impulsa la identificación con la institución, el deseo de permanencia y la maximización de los esfuerzos en su favor, conocida como compromiso organizacional. No obstante, investigaciones revelan que los centros educativos carecen de políticas que permitan revalorizar, motivar y estimular la mejora profesional de los docentes, lo que resulta en desinterés y desánimo por parte de estos últimos (Estrada y Mamani, 2020).

Es importante mencionar La autoeficacia puede ser específica, enfocada en habilidades concretas en contextos particulares, o general, relacionada con la capacidad global para manejar situaciones diversas (Ceniceros y Hernández, 2018; Lazarides et al., 2021). En este estudio, se utiliza la Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario

de Prieto (2007), un instrumento de 44 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: Planificación, que mide la capacidad de estructurar objetivos y recursos de enseñanza; Implicación, centrada en el compromiso para motivar y fomentar la participación estudiantil; Interacción, que evalúa la habilidad de generar un clima de confianza y respeto en el aula; y Evaluación, enfocada en la reflexión y adaptación de la enseñanza mediante retroalimentación efectiva. Estas dimensiones permiten una evaluación integral del docente, desde la planificación hasta la evaluación de su práctica, garantizando un proceso educativo más efectivo y enfocado en el aprendizaje de los estudiantes.

El estudio tiene como objetivo analizar la validez y confiabilidad de la Escala de Autoeficacia Docente de Prieto (2007) en el contexto peruano, específicamente en docentes de nivel inicial. Esto permitirá determinar la pertinencia y robustez del instrumento para medir de manera efectiva las dimensiones críticas de la autoeficacia docente: planificación, implicación, interacción y evaluación. Validar este instrumento garantiza no solo su aplicación confiable en futuras investigaciones, sino también su utilidad como herramienta diagnóstica para el diseño de estrategias de formación docente que impacten positivamente en la calidad educativa.

MÉTODO

El estudio se clasificó como de tipo aplicada, ya que su propósito fue generar conocimiento orientado a evaluar la confiabilidad y validez de

la Escala de Autoeficacia Docente, con el fin de facilitar su uso en contextos educativos. Se adoptó un diseño instrumental, centrado en el análisis de las propiedades psicométricas del instrumento (Ato y Vallejo, 2007).

La investigación fue de tipo no experimental, debido a que no se manipuló ninguna variable independiente. En su lugar, se analizaron datos recolectados directamente del entorno natural de los participantes. Además, se implementó un diseño de campo, dado que los datos fueron obtenidos en los espacios donde los docentes desarrollaban sus actividades, lo que permitió obtener una perspectiva contextualizada del fenómeno estudiado.

La muestra estuvo conformada por 350 docentes de nivel inicial pertenecientes a la UGEL 04 de Comas. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionando participantes según su accesibilidad y disposición para colaborar con el estudio. Este enfoque permitió obtener una representación adecuada del contexto educativo analizado.

Para la recolección de datos se utilizó la Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario, desarrollada por Prieto (2007). Este cuestionario constó de 44 ítems distribuidos en cuatro dimensiones:

1. Planificación (12 ítems): Evaluó la capacidad del docente para estructurar el proceso de enseñanza, incluyendo la identificación de

objetivos, diseño de materiales, planificación de evaluaciones y flexibilidad para ajustarse a las necesidades de los estudiantes. También abarcó la preparación y dominio del contenido.

2. Implicación (10 ítems): Midió el compromiso del docente para motivar e involucrar a los estudiantes en el aprendizaje, fomentando la participación activa, la autonomía y la confianza de los alumnos.

3. Interacción (8 ítems): Analizó la habilidad del docente para establecer un ambiente de confianza y respeto, promover actitudes positivas hacia el aprendizaje y manejar situaciones problemáticas con calma.

4. Evaluación (14 ítems): Examinó la capacidad del docente para reflexionar sobre su práctica, implementar métodos variados de evaluación y utilizar los resultados para mejorar la enseñanza, incluyendo la retroalimentación significativa.

Procedimientos de análisis

Se llevó a cabo una distribución de frecuencias para cada dimensión, junto con el cálculo de medidas estadísticas como la media, desviación estándar, sesgo y curtosis. Para evaluar las relaciones entre dimensiones, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson. En cuanto a la confiabilidad del instrumento, se emplearon diversos métodos, como el Alfa de Cronbach, el método de las dos mitades y los coeficientes omega (jerárquico y total). Asimismo, se aplicó la prueba de adecuación muestral KMO. Para determinar la estructura

dimensional del instrumento, se realizó un análisis de componentes principales (PCA), seguido de una rotación ortogonal mediante el método Varimax para optimizar la interpretación de los factores. Finalmente, se evaluó la bondad de ajuste del modelo mediante índices como el CFI, TLI, RMSEA y SRMR.

Se aplicaron pruebas de diferencia de medias, utilizando la distribución t de Student, para explorar posibles diferencias en las puntuaciones de la escala según el sexo y la edad de los participantes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La Tabla 1 muestra el estadístico de la variable

frecuencia de autoeficacia y sus dimensiones. En todos los factores se observa un patrón creciente, siendo en todos los casos la categoría Muy Alto la modal, con frecuencias que van desde 165 (D2 – Implicación) hasta 307 (D1 – Planificación) casos. El menor promedio registrado es 39.88 (de un máximo posible de 48 puntos) y corresponde a la dimensión Interacción, mientras que el máximo promedio tiene un valor de 68.43 (de un máximo posible de 84 puntos) y corresponde a la dimensión Evaluación. La menor desviación estándar tiene un valor de 4.34 y corresponde a la dimensión Interacción, mientras que la máxima dispersión es de 5.70 y corresponde a la dimensión Evaluación.

Tabla 1. Variable frecuencia autoeficacia docente.

	Frecuencia Planificación (D1)	Frecuencia Implicación (D2)	Frecuencia Interacción (D3)	Frecuencia Evaluación (D4)	Total Frecuencia
Muy Bajo	0	0	0	0	0
Bajo	0	0	0	0	0
Medio	0	4	8	4	3
Alto	43	181	160	195	139
Muy Alto	307	165	182	151	208
Media	65.17	49.54	39.88	68.43	223.03
Desv Est	4.79	4.68	4.34	5.70	17.73
Sesgo	-0.45	0.05	-0.13	-0.10	-0.35
Curtosis	-0.39	-0.32	-0.81	0.41	-0.18

La Tabla 2 muestra el resumen estadístico de la variable frecuencia de autoeficacia y sus dimensiones. Para la dimensión Interacción (D3), la categoría más frecuente es Alto, con 141 casos, mientras que, para el resto de factores, la categoría Medio es la modal, con frecuencias que van desde 128 (D1 – Planificación) hasta 162 (D4 – Evaluación) casos. El menor promedio registrado tiene un valor

de 30.67 y corresponde a la dimensión Interacción (D3), mientras que el mayor promedio pertenece a la dimensión Evaluación (D4), con un valor de 49.88. La menor desviación estándar tiene un valor de 7.30 y corresponde a la dimensión Interacción, mientras que la máxima dispersión es de 12.30 y corresponde a la dimensión Evaluación.

Tabla 2. Variable frecuencia autoeficacia docente.

	Frecuencia Planificación (D1)	Frecuencia Implicación (D2)	Frecuencia Interacción (D3)	Frecuencia Evaluación (D4)	Total Frecuencia
Muy Bajo	14	16	10	12	14
Bajo	53	64	49	69	58
Medio	128	139	112	162	147
Alto	127	106	141	84	109
Muy Alto	28	25	38	23	22
Media	44.95	36.09	30.67	49.88	161.59
Desv Est	10.93	8.99	7.30	12.30	38.55
Sesgo	-0.32	-0.22	-0.40	0.04	-0.20
Curtosis	-0.43	-0.43	-0.36	-0.42	-0.49

Las Tablas 3 y 4 reportan las correlaciones para las dimensiones de la variable Frecuencia y Capacidad, respectivamente. Para todos los casos, las correlaciones reportadas son significativas ($p < 0.05$); para la variable Frecuencia, el menor valor reportado es de 0.6347 y corresponde a la correlación entre D1 y D2, mientras que el mayor valor es de 0.8540 y representa la relación entre

la variable Frecuencia y la dimensión Evaluación (D4). En el caso de la variable Capacidad, el menor grado de ajuste tiene un valor de 0.7651 y representa la relación entre las dimensiones Interacción (D3) e Implicación (D2); por otra parte, el mayor valor reportado es de 0.8858 y corresponde a la relación entre la variable Capacidad y la dimensión Planificación (D1).

Tabla 3. Variable frecuencia autoeficacia docente, sus dimensiones y correlaciones.

	Frec Total	Frec Eval (D4)	Frec Int (D3)	Frec Imp (D2)
Frec Plan (D1)	0.7145	0.6846	0.6405	0.6347
Frec Imp (D2)	0.8375	0.8008	0.7679	
Frec Int (D3)	0.8225	0.7570		
Frec Eval (D4)	0.8540			

Tabla 4. Variable capacidad autoeficacia, sus dimensiones y correlaciones docente.

	Cap Total	Cap Eval (D4)	Cap Int (D3)	Cap Imp (D2)
Cap Plan (D1)	0.8858	0.8519	0.8272	0.8462
Cap Imp (D2)	0.8647	0.8313	0.7651	
Cap Int (D3)	0.8495	0.8191		
Cap Eval (D4)	0.8824			

Tabla 5. Medidas de confiabilidad.

Método	Indicador	Frecuencia	Capacidad	
Alfa Cronbach	Sin Estandarizar	0.8316	0.8787	
	Estandarizado (λ_3)	0.8352	0.8793	
	IC 95%	Inferior	0.8210	0.8754
		Media	0.8316	0.8787
		Superior	0.8415	0.8818
Dos Mitades	Máximo (λ_4)	0.8547	0.8858	
	Media	0.8351	0.8793	
	Mínimo (β)	0.7973	0.8693	
	Cuantiles	2.5%	0.8191	0.8749
		50.0%	0.8357	0.8794
97.5%		0.8477	0.8830	
Omega	Jerárquico (ω_h)	0.8101	0.8392	
	Total (ω_t)	0.8423	0.8807	

Para medir la adecuación del muestreo y por tanto la idoneidad de los datos, se realiza un test KMO a ambas variables, el resultado para la variable Frecuencia revela que el valor medio es de 0.8188, con valores que oscilan entre 0.7462 (ítem 14) y 0.8519 (ítem 03). Por otra parte, para la variable Capacidad, la adecuación promedio es de 0.8802, con un abanico de valores que se extiende entre 0.8883 (ítem 30) y 0.8509 (ítem 12). En base a las cifras obtenidas, puede afirmarse que ambas variables poseen un grado de varianza común de los datos que puede considerarse meritorio y que por

tanto puede realizarse un análisis de componentes principales (PCA).

Las Tablas 6 y 7 muestran los resultados del Análisis de Componentes Principales para las dos variables analizadas. En ambos casos, los primeros cuatro componentes reportan cargas factoriales superiores a 1, por lo que se decide utilizar esa cantidad de componentes para ambos modelos; el modelo de la variable Frecuencia es capaz de explicar el 88.86% de la variabilidad, mientras que el modelo de la variable Capacidad logra aglutinar el 60.68% de la dispersión natural de los datos.

Tabla 6. Análisis de componentes principales - frecuencia.

Componente	Carga Factorial	Análisis de Componentes Principales	
		Varianza Explicada	Varianza Acumulada
PC01	11.9449	33.9657	33.9657
PC02	9.1242	20.7368	54.7025
PC03	8.0507	18.2970	72.9995

Componente	Análisis de Componentes Principales		
	Carga Factorial	Varianza Explicada	Varianza Acumulada
PC04	6.9801	15.8638	88.8632.
PC05	0.9626	2.1877	91.0509
PC06	0.8467	1.9242	92.9752
PC07	0.7336	1.6673	94.6425
PC08	0.6235	1.4170	96.0594
PC09	0.5162	1.1732	97.2327
PC10	0.4119	0.9361	98.1687
PC11	0.3104	0.7055	98.8742

Tabla 7. Análisis de componentes principales – capacidad.

Componente	Análisis de Componentes Principales		
	Carga Factorial	Varianza Explicada	Varianza Acumulada
PC01	14.1988	32.2700	32.2700
PC02	10.6491	24.2025	56.4725
PC03	7.0994	16.1350	72.6076
PC04	3.5497	8.0675	80.6751
PC05	0.9420	2.1410	82.8160
PC06	0.8696	1.9763	84.7923
PC07	.8000	1.8182	86.6105
PC08	0.7333	1.6667	88.2772
PC09	0.6696	1.5217	89.7989
PC10	0.6087	1.3834	91.1823
PC11	0.5507	1.2516	92.4340

El resultado de la rotación ortogonal usando el método varimax se muestran en las Tablas 8 (Frecuencia) y 9 (Capacidad). Para ambas variables, cada una de las cuatro dimensiones del modelo original coinciden con los 4 componentes

del modelo desarrollado. Para el caso de la variable Frecuencia, los coeficientes del modelo oscilan entre 0.7155 (D1) y 0.8864 (D4), mientras que para capacidad el rango va desde 0.6312 (D3) hasta 0.7894 (D4).

Tabla 8. Rotación ortogonal – frecuencia.

Ítem	RC1 (D1)	RC2 (D2)	RC3 (D3)	RC4 (D4)
Media	0.7155	0.8729	0.7507	0.8864
Desv Est	0.0639	0.0522	0.0404	0.0341
Mínimo	0.5892	0.7697	0.6708	0.8189
Máximo	0.8197	0.9580	0.8166	0.9421

Tabla 9. Rotación ortogonal – capacidad.

Ítem	RC1 (D1)	RC2 (D2)	RC3 (D3)	RC4 (D4)
Media	0.7919	0.6380	0.6312	0.7894
Desv Est	0.1196	0.1168	0.0916	0.1078
Mínimo	0.5820	0.4330	0.4704	0.6001
Máximo	0.9858	0.8272	0.7796	0.9641

Finalmente, para evaluar la calidad del modelo desarrollado, se calculan algunos índices de bondad de ajuste, cuyos valores se reportan en la Tabla 10. Se reporta que todos los parámetros calculados

se encuentran dentro del rango considerado como normal o regular, por lo que se afirma que los modelos desarrollados poseen una estructura consistente o válida.

Tabla 10. Índices de bondad de ajuste para los modelos desarrollados.

Indicador		Frecuencia	Capacidad
CFI		0.8293	0.7884
TLI		0.8180	0.7773
RMSEA	Media	0.0233	0.0143
	IC90-Inf	0.0173	0.0091
	IC90-Sup	0.0294	0.0196
SRMR		0.0271	0.0176

Para determinar si el sexo es un factor capaz de condicionar el puntaje, se desarrolla una prueba t de diferencia de medias, cuyos resultados se reportan en la Tabla 11. Para todos los factores analizados,

se reporta que $p > 0.05$, es decir, no se encontraron diferencias significativas entre sexos para los puntajes de las variables y dimensiones del estudio.

Tabla 11. Diferencia de medias para variables de estudio y sus dimensiones.

	Sexo	Media	Desv Est	t	gl	Sig. (bilateral)
Frecuencia D1	H	5.4137	0.4077	-0.9142	348	0.3612
	M	5.4529	0.3890			
Frecuencia D2	H	4.9458	0.4908	-0.3593	348	0.7196
	M	4.9639	0.4405			

	Sexo	Media	Desv Est	t	gl	Sig. (bilateral)
Frecuencia D3	H	4.959	0.5660	-1.0981	348	0.2729
	M	5.023	0.5132			
Frecuencia D4	H	4.8857	0.4133	-0.1162	348	0.9076
	M	4.8908	0.3998			
Frecuencia Total	H	5.056	0.4176	-0.6490	348	0.5168
	M	5.0841	0.3856			
Capacidad D1	H	3.699	0.9335	-1.0552	348	0.2921
	M	3.8021	0.8793			
Capacidad D2	H	3.5688	0.9293	-0.9199	348	0.3582
	M	3.6576	0.8611			
Capacidad D3	H	3.7831	0.9535	-1.2174	348	0.2243
	M	3.9024	0.8601			
Capacidad D4	H	3.5195	0.9177	-1.0492	348	0.2948
	M	3.6184	0.8245			
Capacidad Total	H	3.6272	0.9078	-1.0763	348	0.2825
	M	3.7282	0.8299			

DISCUSIÓN

Los modelos desarrollados por la presente investigación lograron obtener valores de Alfa de Cronbach de 0.8316 para Frecuencia y 0.8787 para Capacidad; ambos valores están por debajo del valor de 0.89 reportado por García-Méndez y Rivera-Ledesma (2021). Otros trabajos que reportan un Alfa superior al de la presente investigación son el de Sáez-Delgado et al., (2020) quienes obtuvieron un coeficiente de 0.93 y Menghi et al., (2015), quien logra un valor de 0.90. Todos estos valores están dentro del marco de los valores comúnmente aceptados como válidos, por lo que todas las muestras acá mencionadas se consideran consistentes.

Respecto a la proporción de varianza explicada por los modelos, el presente trabajo reporta que logra condensar el 81.01% de la varianza para la variable Frecuencia y 83.92% para la variable Capacidad; ambos valores son superiores al 59.5% reportado por García-Méndez y Rivera-Ledesma (2021), el 44.12% de Galindo- Domínguez (2020) y el 63.53% de Menghi et al., (2015). Otro autor que reporta un valor inferior al obtenido por esta investigación es verificando la adecuación de la muestra, el KMO obtenido es de 0.8188 para Frecuencia y 0.8802 para Capacidad, ambos valores son inferiores al 0.936 obtenido por Galindo-Domínguez (2020); otro trabajo que reporta su valor es el de Sáez-Delgado et al., (2020) quien

logra un coeficiente de 0.83, el cual es mayor al obtenido para Frecuencia, pero menor al obtenido para Capacidad. Respecto al rango de valores, todos los autores consultados coinciden con el presente trabajo en haber obtenido valores aceptables, lo que garantiza la idoneidad de la muestra.

Este estudio develó que, no fue necesario modificar el número de ítems o de dimensiones del modelo inicial, a diferencia de trabajos como el de Galindo-Domínguez (2020) quien pasa de 44 a 22 ítems, o el de Sáez-Delgado et al., (2020) quienes eliminan 1 ítem del instrumento original, además de desarrollar un modelo unidimensional; finalmente, Sarmiento (2020) detecta que es posible eliminar 1 ítem del modelo original, pasando de 24 a 23 elementos para la encuesta. Este hallazgo indica que instrumento es adecuado para recopilar la información procedente de la muestra, es decir, es idóneo para poder desarrollar investigaciones sobre el fenómeno de la autoeficacia docente.

CONCLUSIONES

El estudio permitió evaluar exhaustivamente la validez y confiabilidad de la Escala de Autoeficacia Docente, cumpliendo con el objetivo planteado. En términos de análisis descriptivo, se identificaron las principales características de la distribución de los datos en cada dimensión del instrumento mediante medidas como la media, desviación estándar, sesgo y curtosis. Este análisis proporcionó información relevante sobre la variabilidad y consistencia en las respuestas de los participantes.

La correlación entre dimensiones reveló patrones significativos, destacando interrelaciones importantes que contribuyen a comprender el constructo de autoeficacia docente de manera integral. Estas asociaciones son fundamentales para validar la estructura del instrumento y su aplicabilidad en diferentes contextos educativos.

En cuanto a la confiabilidad del instrumento, los resultados mostraron altos niveles de consistencia interna. El coeficiente Alfa de Cronbach, junto con los coeficientes omega (jerárquico y total) y el método de las dos mitades, confirmaron la estabilidad y solidez del instrumento. Adicionalmente, la prueba KMO validó la adecuación de la muestra, garantizando la representatividad de los datos obtenidos.

El análisis de componentes principales (PCA) permitió identificar las dimensiones subyacentes del instrumento, optimizando su interpretación mediante la rotación ortogonal Varimax. Esta técnica evidenció que las dimensiones planteadas reflejan fielmente la estructura teórica del constructo, lo que refuerza la validez de la escala.

Finalmente, los índices de ajuste del modelo, como CFI, TLI, RMSEA y SRMR, confirmaron que el modelo propuesto es adecuado y consistente con los datos observados. Estos resultados validan la estructura y aplicación del instrumento en el contexto educativo, permitiendo su uso confiable para futuras investigaciones y evaluaciones.

CONFLICTO DE INTERESES. La autora declara que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

- Ato, M. y Vallejo, G. (2007). Diseños experimentales en psicología. Madrid: Pirámide
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thoughts and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bi, H. (2020). A robust approach for assessing teaching performance during regular reviews. *Studies in Higher Education*, 45(11), 2217–2230. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1599850>
- Buchanan, J., Harb, G., y Fitzgerald, T. (2020). Implementing a Teaching Performance Assessment: An Australian Case Study. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(5), 74–90. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/aeipt.226795>
- Chien-Hsiang, H., y Ching-Shan, W. (2021). Study on the Relationships of Principals' Innovative Leadership, Teachers' Professional Learning Community and Teachers' Innovative Teaching Performance in Junior High Schools. *Education Journal*, 1, 51. <https://www.airitilibrary.com/Publication/alDetailedMesh?DocID=P20181015001-202106-202106170007-202106170007-51-72>
- Chegini, Z., Janati, A., Asghari-Jafarabadi, M., Khosravizadeh, O. (2019). Organizational commitment, job satisfaction, organizational justice and selfefficacy among nurses. *Nursing Practice Today*, 6(2), 86-93. <http://npt.tums.ac.ir>
- Ceniceros, D., y Hernández, L., (2018). Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables? *Innovación educativa (México, DF)*, 18(78), 171-192. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300171&lng=es&tlng=es.
- Estrada, E. y Gallegos, N. (2021). Job satisfaction and organizational commitment in teachers of the Peruvian Amazon. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará*, 6(1). <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i1.3854>
- Freeh, M., y Hussein, M. (2021). The Level of Teaching Performance of Islamic Education Teachers in The Intermediate Stage in The State of Iraq in The Light of Quality Assurance Standards from The Point of View of Teachers (The Assistant Teacher). *Review of International Geographical Education Online*, 11(5), 3985–3997. <https://doi.org/10.48047/rigeo.11.05.280>
- Galindo-Domínguez, H. (2020). Análisis de las propiedades psicométricas y validación de la escala de autoeficacia docente del profesorado universitario. En Molero Jurado, M.M. et al. (comps.). *Innovación Docente e Investigación en Educación y Ciencias Sociales: avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 217-226). Madrid (España): Dykinson. ISBN 978-84-1377-219-6.
- García-Méndez, R, y Rivera-Ledesma, A. (2021). Escala de autoeficacia en la vida académica: Propiedades psicométricas en estudiantes de nuevo ingreso al nivel universitario. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-24. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-2.1>
- Lazarides, R., Dicke, A., Rubach, C., Oppermann, E., y Eccles, J. (2021). Motivational profiles across domains and academic choices within Eccles et al.'s situated expectancy–value theoretical framework. *Developmental Psychology*, 57(11), 1893–1909. <https://doi.org/10.1037/dev0001250>
- Menghi, MS; Oros, L; Abreu, R. (2015). Estudio psicométrico de la Escala de Autoeficacia Docente de Albert Bandura en una muestra argentina. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 61 (1), 22-32. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/14825/1/estudio-psicometrico-escala.pdf>

- Phelps, G., Bridgeman, B., Yan, F., Steinberg, J., Weren, B., y Zhou, J. (2020). Preliminary Evidence on Measurement Characteristics for the Foundational Assessment of Competencies for Teaching Performance Tasks. *Research Report*. ETS RR-20-27. *ETS Research Report Series*, (1), 1-50. <https://doi.org/10.1002/ets2.12310>
- Prieto, L. (2007). Autoeficacia del profesor universitario: Eficacia percibida y práctica docente. Madrid: Narcea. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=320411>
- R.M. N° 138-2018-MINEDU. Modifica el instrumento “Rúbricas de observación de aula”. *Diario Oficial El Peruano*. Lima, Perú, 27 de marzo de 2018. Recuperado de http://evaluaciondocente.perueduca.pe/media/1152452423_6RM-138-2018-MINEDU-Modifica-Rubrica-Observacion-Aula.pdf
- 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. Doi: 10.33210/ca.v9i3.332.
- Sarmiento, G. (2020). Diseño y validación de una escala de autoeficacia del docente universitario. *Red U*, 18(2), 131. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.14343>
- Tschannen-Moran, M., y Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783 – 805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Unesco (09 de abril de 2018). ¿Qué determina el buen desempeño de un docente? Recuperado de: <https://es.unesco.org/news/que-determina-buen-desempeno-docente>
- Unesco (2020). Hoja informativa sobre el Día Mundial de los Docentes 2020. Recuperado de: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/world_teachers_day_fact_sheet_2020-sp.pdf

ACERCA DEL AUTOR

Shirley Mireya García Alejos. Doctora en Psicología, Universidad Cesar Vallejo, Perú.