



LA TEORÍA DE AUTOEFICACIA Y EL DESEMPEÑO DOCENTE: EL CASO DE CHILE

SELF-EFFICACY THEORY AND TEACHING PERFORMANCE: THE CHILEAN CASE

Dra. Carmen G. Covarrubias Apablaza*

Universidad de Talca
Talca – Chile
cacovarrubias@utalca.cl

Dra. Michelle Mendoza Lira*

Universidad de Talca
Talca – Chile
mimendoza@utalca.cl

FECHA DE RECEPCIÓN: 15 febrero 2013 – **FECHA DE ACEPTACIÓN:** 17 marzo 2013

RESUMEN: El artículo que se desarrolla a continuación tiene como propósito describir el desarrollo de la Teoría de Autoeficacia en el tiempo y explicar cómo diversos autores han adaptado sus postulados al desempeño docente en las organizaciones educativas. Con tales propósitos, se hace un repaso al desarrollo de la teoría y sus principales componentes; luego se analizan los dos enfoques más importantes que han colaborado con la conceptualización del constructo en los profesores; y se finaliza con una síntesis de los estudios del sentimiento de autoeficacia en profesores chilenos.

PALABRAS CLAVES: Educación; Teoría de Autoeficacia; Profesores; Chile

ABSTRACT: This article aims to describe the development of the Theory of Self-Efficacy over time, as well as to explain how different authors have adapted its postulates to teaching performance in educational organizations. In this sense, the article reviews the development of the theory and its main components; then, it analyzes the two most important approaches that have contributed to the conceptualization of this theory among teachers; and finally it synthesizes the main studies on teachers' self-efficacy developed in Chile.

KEY WORDS: Education; Theory of Self-Efficacy; Teacher; Chile

* **Correspondencia:** Carmen G. Covarrubias Apablaza. Universidad de Talca, Programa de Formación Fundamental, Av. Lircay s/n, Talca, Chile.

* **Correspondencia:** Michelle Mendoza Lira. Universidad de Talca, Programa de Formación Fundamental, Av. Lircay s/n, Talca, Chile.

1. TEORÍA DE AUTOEFICACIA

La teoría de autoeficacia ha pasado por distintas etapas conceptuales y metodológicas. Desde sus comienzos hasta la actualidad, esta teoría ha intentado demostrar cómo los aspectos cognitivos, conductuales, contextuales y afectivos de las personas están condicionados por la autoeficacia. Albert Bandura (1977), su máximo impulsor, preocupado por elevar a ciencia la Psicología y validar sus postulados, buscó un método eficaz que resolviera problemas humanos.

A partir de este planteamiento, Bandura trasladó el foco de interés de la psicología del objeto al sujeto; esclareció el conocimiento de cómo opera la motivación; recalcó la importancia de los juicios personales y evidenció que la autoeficacia, con un papel central en los comportamientos de miedo y evitación, puede favorecer o entorpecer, la motivación y acción humana (Bandura, 1977; Garrido, 2004).

Con todo el bagaje investigativo, incluidos los avances y los retrocesos, Bandura vio aceptadas sus hipótesis por la comunidad científica, y conformó la teoría del Aprendizaje Social, la que años más tarde, se rebautizó como teoría Socio-Cognitiva. Dicho cambio, se vincula con la confirmación de la tesis de autoeficacia, en la que el funcionamiento humano está regido por la mente, que es capaz de conocer y discernir en un contexto determinado. El objetivo principal de este vuelco estriba en que Bandura intentó no sólo relevar los procesos cognitivos, sino también, poner límites teóricos a un concepto que se solapaba con otras teorías del aprendizaje social.

Es así como el constructo de autoeficacia tomó la forma y la consistencia suficiente para propiciar la creación de una teoría. Una teoría, cuyo eje central, el pensamiento autorreferente, actúa mediando la conducta y la motivación en las personas (Bandura, 1987). No obstante, para que el pensamiento autorreferente sea convergente y coherente con el pensar, sentir y actuar, requiere de la calidad del autoconocimiento y la opinión de eficacia personal que se tenga. De ahí que cambio y adaptación serán las consignas del funcionamiento humano bajo la perspectiva socio-cognitiva; donde la capacidad de autorreflexión y de autorregulación dependen de los factores conductuales, personales y ambientales.

1.1. DETERMINISMO RECÍPROCO

Cabe resaltar que en los factores personales, conductuales y ambientales se produce una interrelación e interdependencia, que a su vez, conforma una tríada de determinación recíproca. Esta reciprocidad, influye intencionadamente, en el funcionamiento psicosocial y en los acontecimientos que afectan la vida de las personas, ya que al luchar por el control de sus vidas, intentan obtener ganancias sociales y personales. Por ello, el resultado de sus acciones está condicionado por los pensamientos que tienen de sí mismas, pues, al ser productoras y productos de sus circunstancias no sólo responden a las demandas del ambiente, sino que además, las modifican (Bandura, 2004).

Bandura (2008) manifiesta, que las personas no tienen un funcionamiento autónomo, ni tampoco sus comportamientos están totalmente determinados por factores situacionales. Las

personas son producto de la interacción recíproca entre los determinantes personales, comportamentales y ambientales. Así, en lo personal y comportamental, están influidos de forma directa, por la dotación biológica, como por las propias concepciones, valores, metas y estados afectivos. Lo ambiental y lo comportamental alteran el entorno y viceversa. Mientras que lo personal y lo ambiental están intervenidos por los modelos, las influencias sociales y/o la educación, entre otros, que modifican los atributos personales.

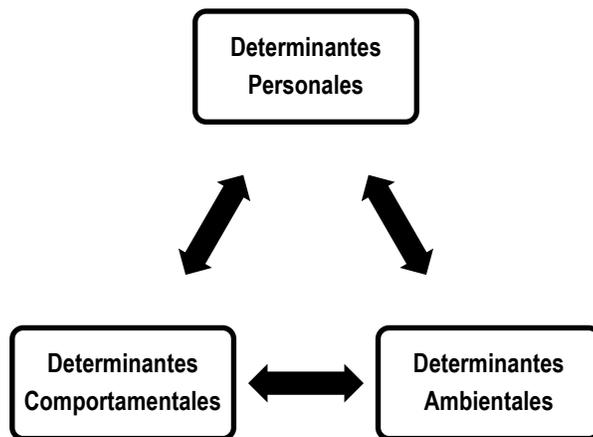


Figura 1. Determinismo recíproco.

1.2. EXPECTATIVAS DE EFICACIA Y EXPECTATIVAS DE RESULTADOS

Otro aspecto interesante propuesto por Bandura (1977, 1987, 1999) ha sido la diferenciación sostenida entre expectativas de eficacia y expectativas de resultados. Las primeras han sido definidas como el convencimiento de que una ejecución se realice con éxito y, las segundas, como la estimación de los resultados a conseguir una vez realizada la ejecución. Así, mientras unas están referidas al convencimiento de hacer bien una ejecución, las otras están referidas a lo esperado por la ejecución. Para Bandura los comportamientos son determinantes de los resultados, que a su vez dependen de la gestión de los propios recursos.

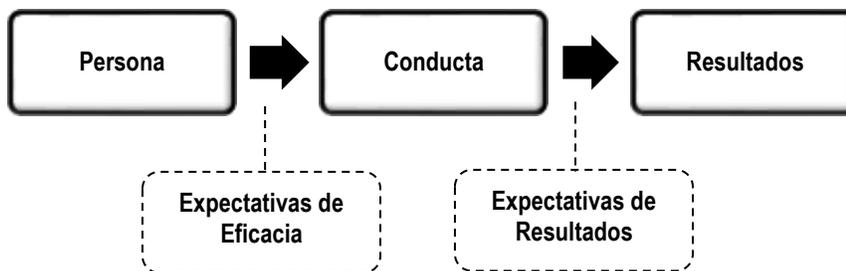


Figura 2. Expectativas de eficacia y expectativas de resultados.

Esta excepción está prefijada por los juicios y/o las opiniones de eficacia personal. Las expectativas de eficacia tienen que ver directamente con la percepción de cómo las personas utilizan

los recursos personales, ya que bien o mal, una cosa es disponer y otra muy distinta es tener la capacidad de utilizarlos en el contexto y el momento adecuados. A su vez, las expectativas de resultados, conforman las consecuencias o estimaciones que anticipan las personas tras haber movilizado todos los recursos personales. De ahí que Bandura defienda que un “resultado es la consecuencia de un acto, no es el acto en sí mismo”¹.

A pesar de haber aclarado ambos conceptos -expectativas de eficacia y expectativas de resultados-, para Garrido, Tabernero y Herrero (1998) ambos conceptos han resultado ser el foco de diversas críticas, tales como: la falta de originalidad, la inconsistencia en sus afirmaciones y la delgada línea conceptual que las separa. Ciertamente es que en las obras de Bandura, es un tanto complejo identificar cuando los comportamientos están mediados por las expectativas de eficacia y cuando lo están por las expectativas de resultados, máxime cuando algo es causa y efecto, pero es el determinismo recíproco el que da cuerpo y fundamentación a la teoría de autoeficacia.

1.3. MECANISMOS, FUENTES Y PROCESOS IMPLICADOS EN LA AUTOEFICACIA

No obstante, Bandura (1987) consciente que el poder de una teoría psicológica reside en la capacidad de definición, predicción y descubrimiento de factores que regulan interrelacionadamente la conducta humana, propuso mecanismos, fuentes y procesos implicados en la autoeficacia.

Los sentimientos de autoeficacia operan según los siguientes mecanismos: la selección de conductas, el esfuerzo y la persistencia, los pensamientos y las reacciones emocionales, así como, la producción y predicción de la conducta. Con respecto a lo antes mencionado, las diversas circunstancias de la vida, incitan a las personas a tomar decisiones y/o realizar actuaciones destinadas al logro de los propósitos que se han planteado. Asimismo, albergan las facultades para poder enfrentar obstáculos y/o superar las circunstancias adversas con un efecto distinto sobre las que poseen altos y/o bajos sentimientos de autoeficacia; siendo determinante para gestionar, predecir e influir en los acontecimientos de los distintos ámbitos de vida.

Aún más, el sentimiento de autoeficacia puede ser desarrollado a través de cuatro fuentes: las experiencias de dominio, las experiencias vicarias, la persuasión social y las experiencias afectivas. Las primeras, constituyen experiencias de dominio real con una enorme implicación en la fortaleza o debilidad de las autopercepciones de eficacia. Las segundas, están referidas al modelado, que es la observación de ejecuciones realizadas por terceros. Las terceras, consisten en convencer al sujeto que tiene las capacidades necesarias para lograr lo que se ha propuesto. Y, las últimas, afectan los sentimientos de autoeficacia mediante los estados psicológicos y emocionales, positivos o negativos que tengan las personas.

Junto a los mecanismos que operan y a las fuentes de las cuales se nutre, la autoeficacia, también tiene la capacidad de activar procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos. Es así como activando la cognición, las personas pueden predecir y regular los sucesos que les acontecen, donde la motivación juega un papel fundamental en la diferenciación y valoración de lo que pueden y no pueden hacer. Sumado a ello, los procesos afectivos posibilitan la identificación de

las amenazas potenciales del entorno, para seleccionar las conductas más adecuadas en la consecución de sus propósitos.

Por último, el impacto de lo antes dicho marca profundas diferencias en las personas con un fuerte o un débil sentimiento de autoeficacia. Las primeras, poseen un interés intrínseco que las hace esforzarse y perseverar pese a las dificultades; son capaces de visualizar los problemas como desafíos, oportunidades de aprendizaje y, por ende, de progreso en sus habilidades. Por su parte, las segundas carecen de compromiso; flaquean rápidamente ante las adversidades; evitan tareas complejas; huyen de los problemas y dejan de creer en sí mismas.

2. SENTIMIENTO DE AUTOEFICACIA EN EL PROFESOR

El impacto de la Teoría de Autoeficacia ha sido tal, que ha calado profundo en diversas esferas del funcionamiento humano como: política, salud, deporte, educación entre otras; validándose como teoría en la adaptación y el cambio humano (Schunk y Pajares 2004). Atendiendo a la última, la educación, es preciso señalar que lo presentado a continuación, no constituye una descripción exhaustiva de la teoría, sino más bien una mirada general de dos vertientes contrapuestas que contribuyeron a la conceptualización del sentimiento de autoeficacia del profesor.

2.1. TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL DE ROTTER

Para empezar, mencionar a Julian Rotter (1966) resulta imprescindible en el aporte a la conceptualización del sentimiento de autoeficacia. Si bien no aludió, ni tampoco describió, el constructo como tal, sus postulados fueron cruciales para dar forma a la teoría del aprendizaje social, a partir de la integración de las teorías del aprendizaje y la personalidad (Pintrich y Schunk, 2006). Así, fusionó el rol del conductismo en el reforzamiento del aprendizaje con los aspectos cognitivos de las personas (Aiken, 2003), siendo su objetivo principal conformar una teoría que explicara cómo las personas aprenden en contextos sociales.

No obstante, el constructo de Rotter que más interés ha suscitado en la teoría y práctica de la motivación, es del lugar o locus de control (LOC). El LOC es una expectativa generalizada y, como tal, se refiere al grado en que las consecuencias de las conductas corresponden a factores personales o factores externos (Cano, Rodríguez, García y Antuña, 2005). Es un rasgo relativamente estable e influyente acerca de las habilidades o capacidades que poseen las personas (Nevid, 2011). Según es el comportamiento en un contexto social determinado, así será el lugar de control interno o externo que la persona tenga. Cabe destacar que, en comparación con la teoría socio-cognitiva, los comportamientos bajo la mirada del lugar de control reciben una influencia más discreta del medio y más separada de las personas (Takahashi, 2011).

La internalidad o externalidad, como expectativa generalizada, actúa principalmente pronosticando e informando acerca de cómo las personas conciben y estructuran sus experiencias. A partir de esto Rotter (1966), estableció dos tipologías: LOC interno y LOC externo. Así, cuando las personas tienen un lugar de control interno, asumen las responsabilidades de sus circunstancias,

involucrándose en situaciones donde el éxito lo alcanzan por sus capacidades y esfuerzos. Por el contrario, las personas con un lugar de control externo, aceptan que su vida está controlada por personas o fuerzas externas y, por lo tanto, los logros o fracasos que puedan obtener los atribuyen al azar o a la suerte (Woolfolk, 2006).

Esta teoría plantea que los resultados que alcanzan las personas en diversos ámbitos del funcionamiento vital, están relacionados directamente con las expectativas y con el valor que le conceden a los posibles resultados de sus actos. De ahí que refuerzo y valoración sean alicientes a las conductas que ejecutan y a los resultados que obtienen; las diferencias resultan sustanciales entre aquellas personas que tienen una causalidad interna, y que actúan responsablemente moldeando el futuro, frente a aquellas con una causalidad externa que dependen de los resultados de las circunstancias, y de la opinión de los demás.

Con motivo de esto surgió la primera línea de investigación acerca de la autoeficacia del profesor desde la teoría del aprendizaje social de Rotter (Brouwers y Tomic, 2003). Como ya señalábamos en líneas anteriores, Rotter nunca se refirió al constructo de autoeficacia como tal, pero sí podemos identificar que los cimientos de la teoría banduriana están basados en su propuesta. De hecho, Prieto (2007) indica que gran parte de los aspectos teóricos provienen de su constructo y que, además, la autoeficacia subyace como opinión específica del locus de control – interno o externo- en las conductas de las personas.

Análogamente, Henson, Kogan y Vacha-Haase² confirman lo planteado al considerar que Rotter “con su teoría del locus control ha jugado un rol histórico importante en la conceptualización del constructo de eficacia del profesor”. Incluso Friedman y Kass (2002) dividen en dos áreas el estudio de la eficacia del profesor: una desde Rotter y otra desde Bandura. Algunos estudios llevados a cabo desde esta línea de investigación son los de Armor et al. (1976); Berman et al. (1977); Guskey (1981), y Rose y Medway (1981).

Dichos estudios consideraron que la eficacia del profesor está determinada por las habilidades o capacidades personales del docente para ejercer control sobre sus acciones. Los desempeños de los profesores con un lugar de control interno se entienden como la habilidad para hacerse responsable del fracaso o éxito de sus estudiantes, y por el contrario, los que mantienen un locus de control externo, consideran que el entorno tiene una mayor influencia en el aprendizaje de los estudiantes, más que sus competencias pedagógicas. Los primeros actuarían en consecuencia con sus conocimientos y acciones; los segundos, opuestamente, contemplarían el proceso de enseñanza.

A pesar de que el locus de control constituyó el arranque en los primeros esfuerzos por dar forma conceptual y metodológica a la eficacia del profesor, éste se ha demostrado que carece de impacto para poder predecir y mejorar los diversos aspectos del funcionamiento pedagógico y estudiantil en los contextos educativos (Wolters y Daugherty, 2007; Zimmerman, 2000). En opinión de Frank Pajares, reconocido investigador en el campo de la autoeficacia, (entrevistado por Bembenuity, 2007), la causalidad interna o externa de los comportamientos de las personas actúa como factor de identificación y no de predicción, como sí lo hace el sentimiento de autoeficacia. Este mismo problema se le atribuye a los instrumentos de medida desarrollados ya que pese a estos

esfuerzos de medición, la principal debilidad es que se limitan únicamente a la identificación de la internalidad o externalidad (Zimmerman, 2000).

2.2. TEORÍA SOCIAL COGNITIVA DE BANDURA

Un segundo enfoque para el estudio del sentimiento de autoeficacia del profesor, está amparado por la teoría socio-cognitiva, cuyo máximo exponente es Albert Bandura. Esta teoría sitúa el funcionamiento humano a partir del modelo de determinismo recíproco (abordado anteriormente), en el cual el ambiente, la persona y la conducta constituyen una tríada dinámica y recíproca de influencia. La importancia del enfoque sociocognitivo resulta trascendental en el estudio del sentimiento de autoeficacia del profesor (Chacón, 2006).

Bandura (2004) indica que las personas tienen iniciativa y están dotadas de capacidades de auto-organización, autorregulación y auto-reflexión, en las que la autoeficacia influye en los objetivos y conductas, que a su vez reciben influencia de las acciones y condiciones del entorno. De un modo más conciso, se puede afirmar que la autoeficacia está relacionada con las capacidades personales para identificar las oportunidades que tienen a su alrededor e interpretar los obstáculos que perciben. De igual forma, Pajares (2006) manifiesta que la eficacia personal ejerce una poderosa influencia en los niveles de realización o logro de las personas.

De manera similar, Tschannen-Moran y Johnson (2011) sostienen que la autoeficacia comporta una evaluación de las capacidades reales para lograr un rendimiento adecuado, en un ámbito de funcionamiento específico. Sumado a esto, Bandura (1999) señala una serie de condiciones básicas para un buen desempeño: la motivación, la persistencia, el esfuerzo y la resiliencia frente a las adversidades que se tengan que enfrentar. De ahí que, la teoría de autoeficacia desde esta óptica, posea cuatro características principales: es dinámica (Tschannen-Moran y McMaster, 2009); es cíclica (Malinen, Savolainen y Xu, 2012); es multidimensional (Zimmerman, 2000); es específica (Knoblauch, Woolfolk-Hoy 2008) y es permeable (Blanco, 2009).

La autoeficacia es dinámica, porque contiene un flujo de entradas y salidas que, por las experiencias, pueden aumentar o disminuir la propia opinión de eficacia que se posee. Es cíclica por los elementos interdependientes que encierra: los individuos son a la vez productos y productores de sus circunstancias. También es multidimensional, por que abarca procesos psicológicos básicos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos. Además, es específica de un desempeño: no se puede hablar de autoeficacia alta para todos los ámbitos y contextos del funcionamiento humano. Más aún, es permeable a los cambios que pueden afectarla, ya sea fortaleciéndola o simplemente disminuyéndola.

Es por tanto posible afirmar que tiene diferencias sustanciales con la teoría de Rotter, en el sentido de que la autoeficacia no constituye un rasgo estable de la personalidad, sino que, tiene que ver con un juicio de capacidad donde de acuerdo a Garrido “no se es capaz para todo, ni a los mismos niveles”³. Por otra parte, la capacidad de predicción de comportamientos futuros tiene mayor éxito con la autoeficacia que con el lugar de control. Como evidencia de esto, es importante mencionar el meta-análisis de Stajkovic y Luthans (1998), quienes predijeron que un 72% de las

personas con alta autoeficacia tendrían un mejor rendimiento, frente a los que obtienen una menor puntuación en la misma.

En base a lo expuesto es posible manifestar que, a partir de Henson et al. (2001), los estudios actuales sobre la autoeficacia están amparados en la teoría socio-cognitiva, con sus respectivos constructos de expectativas de eficacia y expectativas de resultados. Esto es debido a que, desde un punto de vista teórico, la autoeficacia constituye un constructo que mide los desempeños específicos y las capacidades reales que se tienen. Producto de esto, se diferencia de otros constructos como el autoconcepto y/o autoestima, que focalizan su interés más en las cualidades, que en las capacidades personales. Desde un plano más psicométrico, la autoeficacia tiene validez discriminante y convergente, al tener poder de predicción en una serie de resultados pedagógicos y académicos (Zimmerman, 2000).

Como consecuencia de lo anterior, la investigación sobre la opinión de eficacia personal en contextos educativos ha sido bastante prominente (Pajares, 2006). En términos concretos, los estudios de autoeficacia han marcado una destacada trayectoria, por su amplio desarrollo teórico y empírico (Blanco, 2009). De hecho, se constata un aumento gradual desde 1998 a 2009 de la investigación en torno a la eficacia del profesor, con diversos enfoques metodológicos, dominios específicos e internacionalización del constructo, como recogen Klassen, Tze, Betts y Gordon (2011).

Para Albert Bandura la eficacia del profesor constituye un tipo de autoeficacia (Prieto, 2007), que contempla una evaluación de las propias capacidades para alcanzar un nivel adecuado de rendimiento en una tarea y entorno específico. Pero, para alcanzar un desempeño óptimo, los docentes deben manejarse en dos niveles de pensamiento, por un lado, sentirse capaces y, por otro, juzgarse capaces. La combinación de estos dos niveles indica conocimiento, despliegue y gestión de las competencias, habilidades o capacidades que poseen, de manera que el sentimiento de autoeficacia actúa como un mecanismo cognitivo mediador, entre sus conocimientos y sus actos pedagógicos (Bandura, 1999).

En otras palabras, la confianza de los profesores en lo que saben y hacen diariamente en los contextos educativos, es de gran trascendencia para que los procesos educativos aseguren la calidad de la enseñanza, y el logro del aprendizaje en los estudiantes. Los profesores, que son dueños de una alta confianza y opinión de eficacia personal, se mostrarán preocupados por suscitar el aprendizaje en los estudiantes, y esperarán lo mejor de ellos. Al contrario, profesores que dudan de sus capacidades, y están inundados por representaciones negativas del proceso educativo y de sus estudiantes, socavarán la motivación intrínseca y extrínsecas de los últimos (Pintrich y Schunk, 2006).

2.3. SENTIMIENTO DE AUTOEFICACIA EN EL PROFESOR: APROXIMACIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN

En consideración de lo antes dicho, las complejas demandas emanadas de la escuela, la política y la sociedad, impactan fuertemente en los sentimientos de autoeficacia y en las capacidades del

profesorado para suscitar el aprendizaje en los estudiantes, y mantener el compromiso con su profesión (Klassen et al., 2011). Conforme a ello, la cantidad de estudios que han intentado explicar la realidad educativa, a través de la autoeficacia abarca casi tres décadas, valorando el importante papel que tiene en la conducta humana y, por ende, en la práctica pedagógica (Bandura, 1987; Pajares, 2006).

La necesidad de capturar un constructo tan complejo y esquivo como es la autoeficacia del profesor, ha suscitado el interés de su estudio tanto en materia teórica como metodológica. Durante las etapas iniciales, la incipiente conceptualización no tenía límites claros entre lo que aportaba Rotter o Bandura; esta confusión acarreó serias dificultades para comprender y medir el constructo (Prieto, 2007). Las dificultades permanecieron hasta la década de los '90, con la diferencia de que la tendencia investigativa se amparó en los postulados de Bandura, y en la preocupación por la construcción de medidas válidas y fiables, que no han estado, sin embargo, exentas de críticas (Charalambous, Philippou y Kyriakides, 2008; Ciani, Summers y Easter, 2008).

Los estudios iniciales consideraban que la eficacia docente constituía una variable explicativa de gran alcance, puesto que surtía efectos positivos en el porcentaje de objetivos logrados, en el rendimiento de los estudiantes, además del cambio y el compromiso que asumían los profesores frente a las demandas de la política educativa (Armor et al., 1976; Berman et al., 1977). En esta primera etapa de conceptualización, el constructo era abordado como la capacidad para la obtención de resultados positivos en el aprendizaje de los estudiantes. Sumado a ello, esta concepción incipiente recibió el influjo del locus de control, donde los profesores asumían la responsabilidad por aquellos factores que estaban a su alcance.

De manera similar, pero con tintes de cambio, Gibson y Dembo (1984) reconciliaron los esfuerzos de Rotter y Bandura. Para ello, examinaron la propuesta de RAND, y ofrecieron una nueva que consistía en que el lugar de control interno y externo, estaban relacionados con las expectativas de autoeficacia y las expectativas de resultado. Con el objetivo de dar más consistencia a su propuesta, sugirieron la existencia de dos tipos de autoeficacia en el profesor: una general (expectativas de resultados), y otra personal (expectativas de autoeficacia). La autoeficacia docente general, la concebían como la capacidad del docente para promover cambios en los estudiantes, encontrándose limitada por factores externos que escapan a su control. En cambio, la autoeficacia docente personal –más cercana a los postulados de Bandura- la entendían como el convencimiento que tienen los profesores de sus destrezas y habilidades para favorecer el aprendizaje en los estudiantes.

A modo complementario, es importante destacar que estos primeros intentos por proporcionar un marco conceptual al constructo del sentimiento de autoeficacia del profesor, no sólo fueron espejo para las ideas de Rotter y Bandura, sino que además, constituyeron el reflejo del paradigma educativo de la época: proceso-producto. Por este motivo la conceptualización de la eficacia del profesorado estaba orientada al tipo de causalidad y a las capacidades pedagógicas para influir en el rendimiento de los estudiantes.

Años más tarde (década de los '90), con mayor claridad, la eficacia del profesor recibió nuevas influencias. Las investigaciones de la época, concibieron este sentimiento como la capacidad

para influir en el aprendizaje de los alumnos, a pesar de las dificultades cognitivas, sociales o comportamentales que pudiesen presentar. Claramente, hay un vuelco en la mirada de las prácticas pedagógicas y los resultados de los estudiantes; los profesores deben invertir un mayor esfuerzo y persistir tenazmente, aun cuando los estudiantes estén desmotivados, pertenezcan a entornos socioculturales desfavorecidos o tengan discapacidad intelectual (Coladarci y Breton, 1997; Guskey y Passaro, 1994; Soodak y Podell, 1996).

En convergencia con las definiciones de la época, Tschannen-Moran et al. (1998) contribuyeron significativamente al constructo de autoeficacia docente definiendo la eficacia del profesor como la capacidad para promover la participación estudiantil y el aprendizaje, pese a la desmotivación y problemas conductuales que presenten los estudiantes. Resulta evidente, que dicha conceptualización recoge el paradigma del aprendizaje autónomo, al considerar que el rendimiento del estudiante no es un resultado final, sino el proceso de un aprendizaje, en el cual los estudiantes se transforman en sujetos activos del proceso educativo.

No obstante, con el fin de configurar un constructo cada vez más específico, Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) proponen una conceptualización enfocada más en las capacidades de que dispone el profesor para organizar y ejecutar cursos de acción necesarios para lograr con éxito una tarea de enseñanza específica en un contexto particular. Esta concepción refleja en mayor medida la acción del docente eficaz, al representar un juicio de las capacidades para enseñar y suscitar aprendizaje, en determinadas y variadas circunstancias (Prieto, 2007).

Aportes recientes surgen de la opinión de Ross y Bruce (2007) que conciben la eficacia del profesor como una expectativa que promueve el aprendizaje en los estudiantes. También otros consideran que la autoeficacia del profesor es la capacidad para realizar con éxito tareas específicas de enseñanza (Dellinger, Bobbet, Olivier y Ellet, 2008). Mientras, Pas, Bradshaw y Hershfeldt (2012) opinan que este sentimiento está referido a la capacidad de los profesores para crear un ambiente adecuado para el aprendizaje.

Para complementar lo que se entiende por autoeficacia en el profesor, es imprescindible tener en cuenta aquellos elementos o factores asociados a este sentimiento. Según De la Torre y Casanova (2007) la eficacia en la enseñanza afecta a: el pensamiento; la toma de decisiones y el comportamiento. Por esto aquellos profesores que tienen un adecuado nivel de eficacia movilizarán todas las acciones, para que sus estudiantes aprendan y logren buenos resultados. Además, utilizarán estrategias de enseñanza variadas, en consonancia con las necesidades que tengan sus alumnos. Incluso serán más proclives a reflexionar sobre sus prácticas y desempeños pedagógicos.

Ahora bien, es importante recordar que el sentimiento de autoeficacia en el profesorado también se ve influenciado por el contexto del aula, la escuela y el entorno; además, por los estudiantes, los colegas, la dirección y la comunidad. Los profesores son líderes de un escenario de aprendizaje y a la vez empleados de una organización, ejecutando sus quehaceres pedagógicos cotidianos, socializando con el resto de la organización y contribuyendo con la sociedad (Bueno, 2004; Friedman y Kass, 2002). Por ello su eficacia personal debe ser una muestra clara de que tienen las capacidades para ejecutar sus tareas con lo mejor de sus competencias cognitivas, afectivas y actitudinales.

En una educación de calidad no basta con que los profesores tengan amplios conocimientos y habilidades necesarias para el cargo, sino que, además, deben ser poseedores de una férrea confianza y/o convicción en lo que hacen. Para Rizvi y Elliot (2005) el sentimiento de autoeficacia del profesorado es parte sustancial de su profesionalidad, así como también lo son la práctica, el liderazgo y la colaboración. Un funcionamiento pedagógico eficaz para alcanzar un alto grado de destreza requiere el desarrollo de dos procesos: el crecer y el aprender. En la medida que estén articulados cada uno de los elementos mencionados, los profesores podrán diseñar y organizar ambientes de enseñanza y aprendizaje eficaces (Philippou y Christou, 2002).

3. SENTIMIENTO DE AUTOEFICACIA EN PROFESORES CHILENOS

Los escasos reportes de investigación sobre el sentimiento de autoeficacia en los profesores chilenos resultan preocupantes por el impacto del constructo en sus prácticas pedagógicas. Aún más, disponer de información reducida sobre cuán capaces se sienten los profesores chilenos para enseñar y suscitar aprendizaje en los estudiantes, es desconocer un factor transversal de la pedagogía.

Como consecuencia de lo anterior, gran parte de las búsquedas efectuadas, arrojan sugerencias de estudios, revisiones teóricas, o incipientes investigaciones empíricas focalizadas en la formación inicial y en los profesores. Por esto es necesario cubrir un área escasamente explotada en sus planos teóricos y métricos.

Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor (2010), producto de una revisión de la literatura internacional, incitan al desarrollo de estudios que permitan comprender la identidad profesional del docente a partir de los sentimientos de autoeficacia; ausentes en los lineamientos de política educativa y política docente. Algo semejante, postulan Solís et al. (2011) sobre la necesidad de abordar la formación práctica de los futuros profesores desde diversos puntos de vista siendo uno de ellos el sentimiento de autoeficacia.

Por otra parte, en cuanto al desarrollo de investigaciones empíricas sobresale la de Montecinos, Barrios y Tapia (2011) quienes aplicaron el cuestionario "Sentido de Eficacia Docente" (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001) de 24 ítems, a una muestra de 111 futuros profesores de enseñanza Primaria, al inicio y término del curso de práctica profesional. Los resultados del estudio revelan que los futuros profesores de Primaria poseen mayores sentimientos de autoeficacia al final del proceso de práctica.

Utilizando el mismo instrumento de medición, Del Río, Lagos y Walker (2011) estudiaron la evolución del sentimiento de autoeficacia en futuras educadoras de Educación Infantil. Los investigadores infieren que el sentimiento de autoeficacia en las estudiantes aumenta de acuerdo a las prácticas pedagógicas que hayan experimentado; así como también, fluctúa según la inmersión en los centros educativos públicos. Además, sugieren que la formación inicial se responsabilice del aumento del sentimiento de autoeficacia en los futuros profesores. Sin embargo, la muestra de 69 participantes dificulta la posibilidad de generalizar los resultados.

En la misma línea, destaca la investigación de Tagle, Del Valle y Flores (2012) que exploraron los sentimientos de autoeficacia en futuros profesores de inglés. La muestra estaba compuesta por 174 participantes, que divididos en función de los años de carrera (de 1 a 5 años), respondieron la versión corta de 12 ítems del TSES. El estudio concluye que los estudiantes pertenecientes a los dos últimos años de la carrera, gozan de un mayor sentimiento de autoeficacia.

Con respecto a estudios que aborden los sentimientos de autoeficacia en el profesorado, resalta el aporte de Guerra (2008), cuya muestra de 1634 profesores, postulantes al AEP, contestaron la "Escala de Eficacia del Profesor" (Gibson y Dembo, 1984). Los resultados revelan que las mujeres obtienen mayores sentimientos de autoeficacia. No obstante, otros hallazgos del estudio indican que los profesores de enseñanza Secundaria, los más experimentados y los que se desempeñan en centros públicos, presentan los niveles más bajos de autoeficacia.

Araya et al. (2011), mediante un estudio cualitativo, logran identificar que los profesores con la Asignación de Excelencia Pedagógica, no sólo mejoran su valoración profesional, sino que además, aumentan sus sentimientos de autoeficacia. Lo que se traduce en: una mayor confianza y responsabilidad ante sus prácticas pedagógicas; la disposición por orientar y ayudar a otros docentes; la necesidad de perfeccionar lo que hacen; el poner en práctica innovaciones pedagógicas y responder adecuadamente a las necesidades educativas de sus estudiantes.

Por último, Ávalos y Sotomayor (2012) llevan a cabo una investigación con enfoque mixto, en una muestra representativa de 1929 profesores de enseñanza Primaria y Secundaria, que imparten clases en centros públicos, concertados y privados del país. Este estudio aborda la identidad profesional docente en base a cinco componentes, siendo uno de ellos, la percepción del sentimiento de autoeficacia. Una gran proporción de profesores estiman sentirse satisfechos con sus capacidades para responder a cuatro objetivos: a) comprometer el entusiasmo de los alumnos; b) ser creativos; c) mejorar los logros de los alumnos; y d) influir en el aprendizaje de todos o casi todos los estudiantes. No obstante, los profesores de Secundaria evidencian una menor percepción de sus capacidades pedagógicas, que su contraparte de enseñanza Primaria. Y, además, los profesores que dominan los contenidos disciplinarios y la gestión del aula detentan un mayor sentimiento de autoeficacia, lo que deriva en un menor cansancio y en una mayor satisfacción por lo que hacen.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Es preciso señalar, que la Teoría de Autoeficacia, constituye un considerable aporte para la comprensión de la adaptación y cambio humano. Su desarrollo teórico y metodológico, a lo largo del tiempo, la han posicionado como una teoría válida y confiable para explicar cómo sus componentes (mecanismos, fuentes y procesos) se encuentran mediados por la autoeficacia. Asimismo, niveles de autoeficacia positivos o negativos, pueden marcar profundas consecuencias en el desempeño personal y/o profesional de las personas.

Por otro lado, independiente, de los solapamientos o de las divergencias iniciales, en cuanto a materia teórica o metodológica, el sentimiento de autoeficacia bajo el enfoque de la teoría social

cognitiva es el que más ha ganado terreno, y tres razones pueden ser identificadas. La primera de ellas se enlaza con el determinismo recíproco, donde el ambiente, la persona y la conducta operan dinámica y recíprocamente. Una segunda razón se advierte, en lo moldeable y/o modificable de los juicios de capacidad, por sobre los rasgos estables de personalidad. Y, la tercera, se explica por la capacidad del enfoque para predecir comportamientos futuros.

Atendiendo a lo anterior, el impacto de la teoría ha calado fuertemente en la educación y, por lo mismo, ha fomentado el estudio de los desempeños profesionales docentes bajo la mirada de la autoeficacia. Además, resulta evidente, que estudiar los sentimientos de autoeficacia en los profesores alberga información valiosa, acerca de cuán capaces se sienten para ejecutar las tareas de enseñanza y generar el aprendizaje en los estudiantes.

Del mismo modo, su influencia resulta poderosa en los desempeños pedagógicos, ya sea favoreciendo o entorpeciendo el aprendizaje y el logro académico en los estudiantes. Aún más, los estudios expuestos avalan que sentimientos de autoeficacia positivos fomentan el uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje variadas; la adaptación de la enseñanza a las singularidades educativas de los aprendices; el manejo eficaz de los conflictos de aula; y la promoción de la participación en los estudiantes.

Finalmente, con base en lo expuesto, es posible concluir y, al mismo tiempo, aseverar que los estudios de los sentimientos de autoeficacia docente en Chile deben ser aumentados con el propósito de obtener una mirada distinta de sus desempeños. Es un momento clave, para que la educación chilena despegue hacia una mejora en la calidad de la enseñanza de sus profesores y, como consecuencia, del aprendizaje en los estudiantes; y los sentimientos de autoeficacia pueden colaborar con ello.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aiken, L. *Test psicológicos y evaluación*. México: Pearson, 2003.
- Araya, C., S. Taut, V. Santelices y J. Manzi. "Validez consecucional del programa de asignación de excelencia pedagógica en Chile", *Estudios Pedagógicos* n° 37 (2011).
- Armor, D., P. Conry-Oseguera, M. Cox, N. King, L. McDonnell, A. Pascal, et al. *Analysis of the school preferred Reading programs in selected Los Angeles minority schools*. Santa Monica: The Rand Corporation, 1976.
- Ávalos, B., P. Cavada, M. Pardo y C. Sotomayor. "La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional", *Estudios Pedagógicos* n° 36 (2010).
- Ávalos, B. y C. Sotomayor. "Cómo ven su identidad los docentes chilenos", *Perspectiva Educacional* n° 51 (2012).
- Bandura, A. "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change", *Psychological Review* n° 84 (1977).
- Bandura, A. *Pensamiento y acción. Fundamentos Sociales*. Barcelona: Martínez Roca, 1987.
- Bandura, A. "Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes" En: A. Bandura (ed.). *Autoeficacia cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée De Brouwer, 1999.

- Bandura, A. "The growing primacy of perceived efficacy in human self-development, adaptation and change" En: M. Salanova, R. Grau, E. Cifre, S. Llorens y M. García-Renedo (eds). *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia*. Castellón: Universitat Jaume I Servicio de Comunicación y Publicaciones, 2004.
- Bandura, A. "The reconstrual of "free will" from the perspective of social cognitive theory" En: J. Baer, J. C. Kaufman y R. F. Baumeister (eds). *Are we free? Psychology and free will*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- Bembenutty, H. "The last word: an interview with Frank Pajares: god, the devil, William James, the Little Prince, and self-efficacy", *Journal of advanced Academics* n° 18 (2007).
- Berman, P., M. McLaughlin, G. Bass, E. Pauly y G. Zellman. *Federal Programs supporting educational change: factors affecting implementation and continuation*. Santa Monica: The Rand Corporation, 1977.
- Blanco, Á. "El modelo cognitivo social del desarrollo de la carrera: revisión de más de una década de investigación empírica", *Revista de Educación* n° 350 (2009).
- Brouwers, A. y W. Tomic. "A test of the factorial validity of teacher efficacy scale", *Research in Education* n° 69 (2003).
- Bueno, J. *La motivación del alumno en el aula*. Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, 2004.
- Cano, F., L. Rodríguez, J. García y M. A. Antuña. *Introducción a la Psicología de la personalidad aplicada a las Ciencias de la Educación*. Sevilla: Ed. Mad, 2005.
- Chacón, C. "Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés", *Acción Pedagógica* n° 15 (2006).
- Charalambous, C., G. Philippou y L. Kyriakides. "Tracing the development of preservice teachers' efficacy beliefs in teaching mathematics during fieldwork", *Educational Studies in Mathematics* n° 67 (2008).
- Ciani, K. D., J. J. Summers y M. A. Easter. "A "top-down" analysis of high school teacher motivation", *Contemporary Educational Psychology* n° 33 (2008).
- Coladarci, T. y W. Breton. "Teacher efficacy, supervision and the special education resource-room teacher", *Journal of Educational Research* n° 90 (1997).
- De la Torre, M. J. y P. F. Casanova. "Comparative analysis of expectancies of efficacy in in-service and prospective teachers", *Teaching and Teacher Education* n° 23 (2007).
- Del Río, F., C. Lagos y H. Walker. "El efecto de las experiencias de práctica en el desarrollo del sentido de autoeficacia en la formación inicial de educadoras de párvulos", *Estudios Pedagógicos* n° 37 (2011).
- Dellinger, A. B., J. J. Bobbett, D. F. Olivier y C. D. Ellett. "Measuring teachers' self-efficacy beliefs: development and use of the TEBS-Self", *Teaching and Teacher Education* n° 24 (2008).
- Friedman, I. y E. Kass. "Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization", *Teaching and Teacher Education* n° 18 (2002).
- Garrido, E. "Autoeficacia en el mundo laboral", *Apuntes de Psicología* n° 18 (2000).
- Garrido, E. "Autoeficacia: origen de una idea" En: M. Salanova, R. Grau, E. Cifre, S. Llorens y M. García-Renedo (eds). *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia*. Castellón: Universitat Jaume I Servicio de Comunicación y Publicaciones, 2004.

- Garrido, E., M. C. Taberner y C. Herrero. "Expectativas de resultados, expectativas de capacidad percibida o autoeficacia: dos constructos percibidos como diferentes", *Estudios de Psicología* n° 61 (1998).
- Gibson, L. S. y M. H. Dembo. "Teacher efficacy: a construct validation", *Journal of Educational Psychology* n° 76 (1984).
- Guerra, P. *Creencias epistemológicas y de eficacia docente de profesores que postulan al programa de acreditación de excelencia pedagógica y su relación con las prácticas de aula*.
http://uc-cl.academia.edu/paulaguerra/Books/700783/Creencias_epistemologicas_y_de_eficacia_docente_de_profesores_que_postulan_al_programa_de_acreditacion_de_excelencia_pedagogica_y_su_relacion_con_las_practicas_de_aula_Tesis_de_Magister_en_Psicologia_Educacional_Pontificia_Universidad_Catolica_de_Chile
- Guskey, T. R. "Measurement of responsibility teachers assume for academic in successes and failures in the classroom", *Journal of Teacher Education* n° 32 (1981).
- Guskey, T. R. y P. Passaro. "Teacher efficacy: A study of construct dimensions", *American Educational Research Journal* n° 31 (1994).
- Henson, R. K., L. R. Kogan y T. Vacha-Haase. "A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instrument", *Educational and Psychological Measurement* n° 61 (2001).
- Klassen, R. M., V. M. C. Tze, S. M. Betts y K. A. Gordon. "Teacher efficacy research 1998-2009: signs of progress or unfulfilled promise?", *Educational Psychological Review* n° 23 (2011).
- Knoblauch, D. y A. Woolfolk Hoy. "Maybe I can teach those kids. The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs", *Teaching and Teacher Education* n° 24 (2008).
- Malinen, O. P., H. Savolainen y J. Xu. "Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education", *Teaching and Teacher Education* n° 28 (2012).
- Montecinos, C., C. Barrios y M. Tapia. "Relación entre estilos de supervisión durante la práctica profesional y las creencias de autoeficacia de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica", *Revista Perspectiva Educacional* n° 50 (2011).
- Nevid, J. *Essentials of psychology: concepts and applications*. Belmont: Wadsworth, 2011.
- Pajares, F. "Self-efficacy during childhood and adolescence" En: F. Pajares y T. Urdan, (eds). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich: Information Age, 2006.
- Pas, E. T., C. P. Bradshaw y P. A. Hershfeldt. "Teacher- and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: identifying potential areas for support", *Journal of School Psychology* n° 50 (2012).
- Philippou, G. N. y C. Christou. "A Study of Mathematics Teaching Efficacy Beliefs of Primary Teachers" En: G. Leder, E., Pehkonen y G. Toerner (eds). *Beliefs: a hidden variable in mathematics education?*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2002.
- Pintrich, P. R. y D. H. Schunk. *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson, 2006.
- Prieto, L. *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea, 2007.
- Rizvi, M., y B. Elliot. "Teachers' perceptions of their professionalism in government primary schools in Karachi, Pakistan", *Asia Pacific Journal of Teacher Education* n° 33 (2005).

- Rose, J. S., y F. J. Medway. "Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome", *Journal of Educational Research* n° 74 (1981).
- Ross, J. y C. Bruce. "Professional development effects on teacher efficacy: results of randomized field trial", *Journal of Educational Research* n° 101 (2007).
- Rotter, J. B. "Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement", *Psychological Monographs* n° 80 (1966).
- Schunk, D. H. y F. Pajares. "Self-efficacy in education revisited: Empirical and applied evidence" En: D. McInerney y S. Van Ettem (eds). *Big theories revisited*. Greenwich: Information Age Publishing, 2004.
- Solís, M., C. Núñez, I. Contreras, S. Rittershaussen, C. Montecinos y H. Walker. "Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores", *Estudios Pedagógicos* n° 37 (2011).
- Soodak, L. y D. Podell. "Teacher efficacy: Toward the understanding of a multifaceted construct", *Teaching and Teacher Education* n° 12 (1996).
- Stajkovic, A. D. y F. Luthans. "Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis", *Psychological Bulletin* n° 124 (1998).
- Tagle, T., R. Del Valle y L. Flores. "Las creencias de autoeficacia percibida de estudiantes de pregrado de pedagogía en inglés", *Revista Iberoamericana de Educación* n° 58 (2012).
- Takahashi, S. "Co-constructing efficacy: A "communities of practice" perspective on teachers' efficacy beliefs", *Teaching and Teacher Education* n° 27 (2011).
- Tschannen-Moran, M., y D. Johnson. "Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: potential sources at play", *Teaching and Teacher Education* n° 27 (2011).
- Tschannen-Moran, M. y P. McMaster. "Sources of self-efficacy: four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy", *The Elementary School Journal* n° 110 (2009).
- Tschannen-Moran, M. y A. Woolfolk. "Teacher efficacy: capturing an elusive construct", *Teaching and Teacher Education* n° 17 (2001).
- Tschannen-Moran, M., A. Woolfolk y W. K. Hoy. "Teacher efficacy: Its meaning and measure", *Review of Educational Research* n° 68 (1998).
- Wolters, C. A. y S. G. Daugherty. "Goal Structures and Teachers' Sense of Efficacy: Their Relation and Association to Teaching Experience and Academic Level", *Journal of Educational Psychology* n° 99 (2007).
- Woolfolk, A. *Psicología educativa*. México: Pearson-Educación, 2006.
- Zimmerman, B. J. "Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn", *Contemporary Educational Psychology* n° 25 (2000).

¹ Albert Bandura, *Pensamiento y Acción. Fundamentos Sociales* (Barcelona: Martínez Roca, 1987), 416.

² Robin Henson, Lori Kogan y Tammi Vacha-Haase, "A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instrument" *Educational and Psychological Measurement* n° 61 (2001), 406.

³ Eugenio Garrido, "Autoeficacia en el mundo laboral" *Apuntes de Psicología* n° 18 (2000), 13.

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor o los autores son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*.

La copia y reproducción parcial o total de este artículo se encuentra autorizada, siempre que no sea para fines comerciales y se reconozca y mencione al autor o autores y a *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*.

Los artículos publicados en *Revista Estudios Hemisféricos y Polares* se encuentran bajo licencia Creative Commons CC BY-NC-SA 3.0 CL.

