

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación



TESIS DOCTORAL

El sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Carmen Gloria Covarrubias Apablaza

Director

José Antonio Bueno Álvarez

Madrid, 2014

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

TESIS DOCTORAL



**EL SENTIMIENTO DE AUTOEFICACIA
EN UNA MUESTRA DE PROFESORES CHILENOS**

Carmen Gloria Covarrubias Apablaza

Director: Dr. José Antonio Bueno Álvarez

Madrid, 2013

*A Jaime, Gloria,
Francisca y Vicente.*

AGRADECIMIENTOS

Cada vez que finaliza un extenso y complejo proceso de investigación es necesario agradecer a todos aquellos que estuvieron contribuyendo y acompañando. Claramente, los apoyos, las sugerencias, los aportes y las críticas han constituido pilares importantes para finalizar este proyecto de desarrollo profesional.

Dicho esto, es digno de mencionar al Dr. José Antonio Bueno Álvarez, Director de esta tesis, quien con su orientación, apoyo y experticia profesional ha sabido encauzar a buen puerto esta investigación.

Del mismo modo, al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, que me ha brindado no sólo los espacios de desarrollo profesional, sino que además me ha entregado las herramientas para el desarrollo intelectual.

Asimismo, agradezco a los directivos y los profesores de los diversos contextos educativos que han participado en esta investigación, por otorgarme sus escasos tiempos y espacios para dar cuerpo empírico a este trabajo.

Al Gobierno de Chile, que ha depositado su confianza en mis habilidades, al entregarme una Beca de Estudios de Postgrado, para así contribuir con la educación del país.

De la misma manera, a mis amigos quienes han dado soporte emocional y profesional, cuando las energías o la lucidez tendían al agotamiento, mis más sinceros agradecimientos.

Y, finalmente, a mi familia, por su amor incondicional, por su comprensión incommensurable y por su paciencia en esperarme; gracias a ellos soy lo que soy.

TABLA DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	4
INTRODUCCIÓN	14
PRIMERA PARTE: LA TEORÍA DE AUTOEFICACIA	20
1.1. Primeros Pasos de la teoría de Autoeficacia.....	20
1.2. Conceptos Básicos en la Teoría de Autoeficacia.....	24
1.2.1. Determinismo Recíproco.....	24
1.2.2. Expectativas de Eficacia y Expectativas de Resultados.....	26
1.3. Mecanismos de la Autoeficacia	28
1.3.1. Selección de Conductas.....	28
1.3.2. Esfuerzo y Persistencia.....	28
1.3.3. Pensamiento y Reacciones Emocionales.....	29
1.3.4. Producción y Predicción de la Conducta.....	30
1.4. Fuentes de información de la autoeficacia	31
1.4.1. Experiencias Activas	31
1.4.2. Experiencias Vicarias	32
1.4.3. Experiencias Persuasivas.....	33
1.4.4. Experiencias Afectivas	34
1.4.5. Procesamiento Cognitivo de la Información Aportada por las Fuentes.....	34
1.5. Procesos Activados por la Autoeficacia	36
1.5.1. Procesos Cognitivos	36
1.5.2. Procesos Motivacionales	37
1.5.3. Procesos Afectivos	38
1.5.4. Procesos Selectivos	39
SEGUNDA PARTE: AUTOEFICACIA Y PROFESORADO.....	40
2.1. Enfoques Teóricos del Sentimiento de Autoeficacia.....	40
2.1.1. Teoría del Aprendizaje Social de Rotter	40
2.1.2. Teoría Social-Cognitiva de Bandura.....	43
2.2. Aproximación y Comprensión al Concepto de Sentimiento de autoeficacia en el profesorado	47

2.2.1. Conceptualización del Sentimiento de Autoeficacia en el Profesorado	47
2.2.2. Medición del Sentimiento de Autoeficacia en el Profesorado	53
2.2.2.1. Medidas desde la Teoría del Lugar de Control.....	53
2.2.2.2. Medidas desde la Teoría de Autoeficacia	57
2.2.3. Modelo de Evaluación de la Competencia Personal y Análisis de la Tarea Docente	61
2.3. Variables del Sentimiento de Autoeficacia en el Profesorado	63
2.3.1. Variables del Profesorado	63
2.3.1.1. Género.....	63
2.3.1.2. Experiencia.....	64
2.3.1.3. Atribuciones Causales y Lugar de Control.....	66
2.3.1.4. Nivel de Preparación y/o Formación.....	67
2.3.2. Variables del Contexto.....	67
2.3.2.1. Nivel de Enseñanza.....	67
2.3.2.2. Nivel de los Alumnos.....	69
2.3.2.3. Clase Social y Tamaño de la Clase.....	70
2.3.2.4. Carga Laboral del Profesorado.....	70
2.3.2.5. Cultura Escolar.....	70
2.3.3. Consecuencias del Sentimiento de Autoeficacia.....	72
2.3.3.1. Consecuencias en el Profesorado.....	72
2.3.3.2. Consecuencias en el Alumnado	73
TERCERA PARTE: EL SISTEMA EDUCATIVO EN CHILE	76
3.1. Sistema y Política Educativa en Chile.....	76
3.1.1. Aspectos Generales de la Educación en Chile.....	76
3.1.2. Estructura del Sistema Educativo en Chile.....	82
3.1.3. Organización del Sistema Educativo en Chile.....	84
3.1.4. Financiación.....	84
3.1.5. Currículo	86
3.2. Transformaciones del Sistema Educativo en Chile.....	87
3.2.1. Antecedentes a la Reforma Educativa	87
3.2.2. La Reforma Educacional.....	88
3.2.3. La Educación Chilena en el Hoy	93
3.3. Formación del Profesorado.....	95
3.3.1. Contextualización de la Formación Inicial	95
3.3.2. Características de la Formación Docente.....	97
3.3.3. Modalidades de Formación.....	98

3.4. Los Profesores	100
3.4.1. La Importancia del Profesorado.....	100
3.4.2. La Evaluación del Profesorado	102
3.4.3. Una Nueva Carrera Profesional Docente.....	105
3.4.4. Estudios sobre el Sentimiento de Autoeficacia Docente en Chile.....	108
CUARTA PARTE: MARCO METODOLÓGICO.....	112
4.1. Objetivos.....	112
4.2. Hipótesis.....	113
4.3. Método.....	113
4.3.1. Diseño	113
4.3.2. Muestra	114
4.3.3. Variables	117
4.3.4. Procedimiento para la Recogida de Datos	117
4.3.5. Instrumento.....	118
4.3.5.1. Traducción y adaptación del instrumento	121
4.3.5.2. Estudio piloto	122
4.3.5.3. Análisis de los Datos	122
4.3.5.3.1. Análisis Factorial de Primer Orden.....	122
4.3.5.3.2. Análisis Factorial de Segundo Orden	128
4.3.5.3.3. Análisis Factorial de Tercer Orden.....	130
4.3.5.4. Factores e Ítems finales del cuestionario “Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor”	135
QUINTA PARTE: RESULTADOS.....	137
5.1. Descripción de los Sentimientos de Autoeficacia en profesores chilenos.....	137
5.1.1. Descripción por Nivel Educativo.....	137
5.1.2. Descripción por Género	140
5.1.3. Descripción por Experiencia Docente	143
5.1.4. Descripción por Titularidad del Centro Educativo	146
5.2. Diferencias en el Sentimiento de Autoeficacia de los profesores chilenos.....	149
5.2.1. Comparación entre Niveles Educativos	149
5.2.2. Comparación entre Géneros.....	151
5.2.3. Comparación entre rangos de Experiencia Docente	153

5.2.4. Comparación entre Titularidad de los Centros Educativos.....	157
5.3. Comparación de la variabilidad de los Sentimientos de Autoeficacia en profesores chilenos según: Nivel Educativo, Género, Experiencia Docente y Titularidad del Centro en su Conjunto.....	160
CONCLUSIONES	163
NOTAS.....	177
REFERENCIAS	178
ANEXOS.....	198
RESUMEN DE TESIS.....	212
THESIS SUMMARY.....	229

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I. Versión Original de la Medida Utilizada	199
Anexo II. Juicio de Expertos para la Validación del Instrumento	201
Anexo III. Carta Dirigida a Profesores.....	207
Anexo IV. Carta Dirigida a Directivos de Centros Educativos.....	208
Anexo V. Escala Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor	209

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Determinismo Recíproco	25
Figura 2. Expectativas de Eficacia y Expectativas de Resultados	27
Figura 3. Fuentes de la Autoeficacia	35
Figura 4. Modelo Multidimensional de Autoeficacia Docente	62
Figura 5. Estructura del Sistema Educativo en Chile	83
Figura 6. Ámbitos del Currículo en la Formación Docente	99
Figura 7. Marco para la Buena Enseñanza.....	102
Figura 8. Tramos de la Carrera Docente	107

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Gasto Total en Educación en relación al PIB (1990-2008)	77
--	----

Tabla 2. Resultados según Tipo de Titularidad para Cuarto Curso de Enseñanza Primaria....	78
Tabla 3. Resultados según Grupo Socioeconómico para Cuarto Curso de Enseñanza Primaria	79
Tabla 4. Evolución de Carrera: Área de Conocimiento Educación	96
Tabla 5. Evolución de la Matrícula Total: Área de Conocimiento Educación	96
Tabla 6. Distribución de los Participantes según Género y Rango de Edad	114
Tabla 7. Distribución de los Participantes según Titularidad del Centro y Nivel de Enseñanza en que se desempeñan	115
Tabla 8. Distribución de los Participantes según Área de Desempeño	115
Tabla 9. Distribución de los Participantes según Experiencia Docente y Tipo de Contrato..	116
Tabla 10. Construcción y Características del TSES.....	119
Tabla 11. Factores e Ítems del Cuestionario TSES. Traducido y Adaptado.....	120
Tabla 12. Análisis Factorial de Primer Orden: Resultados KMO y Prueba de Bartlett.....	122
Tabla 13. Análisis Factorial de Primer Orden: Varianza Total Explicada.....	123
Tabla 14. Análisis Factorial de Primer Orden: Matriz de Componentes Rotados	124
Tabla 15. Análisis Factorial de Segundo Orden: Resultados KMO y Prueba de Bartlett.....	128
Tabla 16. Análisis Factorial de Segundo Orden: Varianza Total Explicada.....	128
Tabla 17. Análisis Factorial de Segundo Orden: Matriz de Componentes Rotados	129
Tabla 18. Análisis Factorial de Tercer Orden: Resultados KMO y Prueba de Bartlett	131
Tabla 19. Análisis Factorial de Tercer Orden: Varianza Total Explicada	131
Tabla 20. Análisis Factorial de Tercer Orden: Matriz de Componentes Rotados.....	132
Tabla 21. Confiabilidad de las Dimensiones. Método Alfa de Cronbach.....	134
Tabla 22. Factores e Ítems Finales del Cuestionario “Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor”	136
Tabla 23. Medidas descriptivas del Sentimiento de Autoeficacia en los profesores para cada Factor, según el Nivel Educativo	137
Tabla 24. Medidas descriptivas del Sentimiento de Autoeficacia en los profesores para cada Factor, según el Género.....	140
Tabla 25. Medidas descriptivas del Sentimiento de Autoeficacia de los profesores para cada Factor, según la Experiencia Docente	143
Tabla 26. Medidas descriptivas del Sentimiento de Autoeficacia de los profesores para cada Factor, según la Titularidad del Centro	146
Tabla 27. Resultados del Test de Lévène, para Variable Nivel Educativo	149
Tabla 28. ANOVA para Puntaje Global Nivel Educativo	150

Tabla 29. ANOVA para Puntaje Factor A Nivel Educativo	150
Tabla 30. ANOVA para Puntaje Factor B Nivel Educativo	150
Tabla 31. ANOVA para Puntaje Factor C Nivel Educativo	150
Tabla 32. ANOVA para Puntaje Factor D Nivel Educativo	151
Tabla 33. Resultados del Test de Lévène, para Variable Género	151
Tabla 34. ANOVA para Puntaje Global Género.....	152
Tabla 35. ANOVA para Puntaje Factor A Género.....	152
Tabla 36. ANOVA para Puntaje Factor B Género.....	152
Tabla 37. ANOVA para Puntaje Factor C Género.....	152
Tabla 38. ANOVA para Puntaje Factor D Género.....	153
Tabla 39. Resultados del Test de Lévène, para Variable Experiencia Docente.....	153
Tabla 40. ANOVA para Puntaje Global Experiencia Docente	154
Tabla 41. Subconjuntos Homogéneos según Test de Tuckey b, para Puntaje Global	154
Tabla 42. ANOVA para Puntaje Factor A Experiencia Docente	155
Tabla 43. ANOVA para Puntaje Factor B Experiencia Docente	155
Tabla 44. Subconjuntos Homogéneos según Test de Tuckey b, para Factor B	156
Tabla 45. ANOVA para Puntaje Factor C Experiencia Docente	156
Tabla 46. ANOVA para Puntaje Factor D Experiencia Docente.....	156
Tabla 47. Resultados del Test de Lévène, para Variable Titularidad del Centro Educativo .	157
Tabla 48. ANOVA para Puntaje Global Transformado Titularidad del Centro Educativo ...	157
Tabla 49. ANOVA para Puntaje Factor A Transformado Titularidad del Centro Educativo	158
Tabla 50. ANOVA para Puntaje Factor B Titularidad del Centro Educativo.....	158
Tabla 51. ANOVA para Puntaje Factor C Transformado Titularidad del Centro	159
Tabla 52. Subconjuntos Homogéneos según Test de Tuckey Tipo b	159
Tabla 53. ANOVA para Puntaje Factor D Titularidad del Centro.....	160
Tabla 54. MANOVA para el Conjunto de las Variables Involucradas en el Estudio	161

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribución Porcentual de los Participantes según Género	114
Gráfico 2. Distribución Porcentual de los Participantes según Rango de Edad	114
Gráfico 3. Distribución Porcentual de los Participantes según Titularidad del Centro	115
Gráfico 4. Distribución Porcentual de los Participantes según Nivel de Enseñanza	115
Gráfico 5. Distribución Porcentual de los Participantes según Área de Desempeño	116

Gráfico 6. Distribución Porcentual de los Participantes según Experiencia Docente	116
Gráfico 7. Distribución Porcentual de los Participantes según Tipo de Contrato.....	116
Gráfico 8. Blox-Plot del puntaje global de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores según el nivel educativo	138
Gráfico 9. Blox-Plot del puntaje de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores en el Factor A: Eficacia en la implicación de los estudiantes.....	138
Gráfico 10. Blox-Plot del puntaje de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores en el Factor B: Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje	138
Gráfico 11. Blox-Plot del puntaje de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores en el Factor C: Eficacia en el manejo de clase.....	139
Gráfico 12. Blox-Plot del puntaje de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores en el Factor D: Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes.....	139
Gráfico 13. Blox-Plot del puntaje global de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores según el Género.....	140
Gráfico 14. Blox-Plot de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores, según Género en el Factor A: Eficacia en la implicación de los estudiantes.....	141
Gráfico 15. Blox-Plot de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores, según Género en el Factor B: Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje	141
Gráfico 16. Blox-Plot de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores, según Género en el Factor C: Eficacia en el manejo de clase.....	141
Gráfico 17. Blox-Plot de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores, según Género en el Factor D: Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes.....	142
Gráfico 18. Blox-Plot del puntaje global de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores, según la Experiencia Docente.....	143
Gráfico 19. Blox-Plot de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores, según la Experiencia en el Factor A: Eficacia en la implicación de los estudiantes	144
Gráfico 20. Blox-Plot de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores, según la Experiencia en el Factor B: Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje	144
Gráfico 21. Blox-Plot de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores, según la Experiencia en el Factor C: Eficacia en el manejo de clase.....	144
Gráfico 22. Blox-Plot de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores, según la Experiencia en el Factor D: Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes.....	145
Gráfico 23. Blox-Plot del puntaje global de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores, según la Titularidad del Centro	146

Gráfico 24. Blox-Plot del puntaje global de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores, según la Titularidad del Centro en el Factor A: Eficacia en la implicación de los estudiantes	147
Gráfico 25. Blox-Plot del puntaje global de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores, según la Titularidad del Centro en el Factor B: Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje	147
Gráfico 26. Blox-Plot del puntaje global de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores, según la Titularidad del Centro en el Factor C: Eficacia en el manejo de clase .	147
Gráfico 27. Blox-Plot del puntaje global de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores, según la Titularidad del Centro en el Factor D: Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes	148

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones en educación han de considerar las condiciones y las necesidades de un mundo globalizado, tecnológicamente cambiante, industrialmente automatizado y exponencialmente informado para responder al qué y cómo se debería comenzar a educar. Un número importante de estudios han entregado pautas para las organizaciones educativas y el ciudadano del siglo XXI. Asimismo, han confirmado que es preciso contar con competencias cognitivas y auto-reguladoras para cumplir con roles ocupacionales, cada vez más exigentes y complejos, y satisfacer las demandas de la vida contemporánea.

Atendiendo a lo anterior, las escuelas deben enfocar sus prácticas de enseñanza hacia el fomento del desarrollo intelectual, y de la motivación intrínseca en los estudiantes, con tal que adquieran las competencias para aprender durante toda la vida. Por esto, es imprescindible que los profesores cuenten con férreos sentimientos de autoeficacia, para que los ambientes escolares sean positivos, productivos y favorecedores del desarrollo cognitivo y emocional en los aprendices.

Siguiendo los postulados de Albert Bandura, varios expertos en materia educativa han focalizado sus estudios en los sentimientos de autoeficacia docente. El interés se sustenta en un constructo teóricamente sólido y metodológicamente transferible a contextos educativos. Contextos, estos, que han sido analizados desde el prisma de las funciones pedagógicas y de las percepciones de eficacia del profesorado, para dilucidar cómo los profesores perciben sus capacidades para generar aprendizaje en los educandos.

En la misma línea, dichos estudios han intentado esclarecer cuestiones tan variadas como: qué es lo que ocurre con los desempeños pedagógicos y su influencia en los procesos de enseñanza; qué elementos pedagógicos se requieren para favorecer el aprendizaje; qué características debe tener una buena enseñanza y/o un buen profesor; qué es lo que hace que profesores en circunstancias de vulnerabilidad social, obtengan altos o bajos rendimientos, y otras tantas que convergen con el saber, hacer y estar del docente como profesional.

De ahí que conocer los sentimientos que tienen los profesores acerca de su autoeficacia, arroja información relevante de sus desempeños pedagógicos; su compleja influencia, resulta indiscutible en las acciones que emprenden tanto en la generación de aprendizajes en los estudiantes como en la comunidad escolar. En concreto, la labor docente está relacionada: con disponer de capacidades y saber utilizarlas; con movilizar recursos personales y tener una buena opinión de los mismos; con manejar los niveles de sobreestimación y de subestimación sobre las capacidades reales que se tienen y, sobre todo, con mantener niveles adecuados de esfuerzo y persistencia.

Aún más, los sentimientos de autoeficacia constituyen una fuerza poderosa que incide en el campo conductual, actitudinal y relacional de profesores y alumnos. Se encuentran vinculados con la confianza docente para promover el aprendizaje y motivación en los estudiantes. De modo que un profesor con férreos sentimientos de autoeficacia no sólo tendrá la motivación necesaria, las expectativas suficientes y la claridad en los objetivos y/o metas, sino que además, un buen concepto de los estudiantes para generar reacciones positivas hacia el aprendizaje y la enseñanza.

Habría que decir también, que los profesores con sentimientos de autoeficacia positivos, muestran mayores niveles de planificación y organización. Además, manifiestan receptividad a nuevas ideas, empleando metodologías innovadoras; actuando con firmeza,

persistencia y resiliencia ante los obstáculos de la cotidianeidad escolar. Estos profesores empatizan e invitan a los estudiantes a mejorar sus debilidades y a potenciar sus fortalezas, abordando, por sí mismos, los problemas de aprendizaje o conductuales de los estudiantes, antes de traspasar responsabilidades a la educación especial o a los especialistas.

Como bien ha expresado Bandura (1999), los ambientes propicios para el aprendizaje y la enseñanza, dependen tanto del talento como del sentimiento de autoeficacia que alberguen los profesores. Este sentimiento podría fomentar significativamente los logros académicos en los estudiantes, ya que “se encuentra arraigado en el pensar, sentir, motivar y actuar de los docentes en los escenarios educativos” (Martínez, 2004, p. 178). De manera rigurosa, el sentimiento de autoeficacia docente cataliza, positiva o negativamente, los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando “las tareas difíciles como retos que han de ser superados en vez de amenazas que han de ser evitadas” (Garrido, 2000, p. 9-10).

Ahora bien, los estudios del sentimiento de autoeficacia del profesor bajo la perspectiva cognitivo-social, han aportado luz sobre la persistencia, el entusiasmo, el compromiso y el comportamiento de los profesores en distintos escenarios educativos; han enfocado sus esfuerzos en el análisis de la eficacia docente general y específica, la eficacia escolar colectiva, la eficacia cognitiva y autorreguladora de los estudiantes, entre otras. No obstante, diversas voces, han advertido que los estudios del sentimiento de autoeficacia docente deben centrarse en la evaluación de las competencias personales, y en el análisis de las tareas del profesor.

En base a lo anterior, la presente investigación aborda de manera descriptiva los sentimientos de autoeficacia, en una muestra de docentes chilenos, a partir de dos aristas del sistema educativo, por un lado lo estructural y, por otro, lo funcional. Con respecto a la primera -los aspectos estructurales- la calidad constituye un gran desafío para las

organizaciones educativas del siglo XXI, y el sistema educativo chileno no queda exento de ello. Mientras que la segunda –los aspectos funcionales-, da cuenta de las marcadas diferencias en los desempeños docentes según el tipo de estudiantes con los que trabajan.

La función docente en Chile, así como en otras partes del mundo, es la responsable de educar generaciones cada vez más complejas y diversas. De ahí que los profesores tengan la misión de ayudar, colaborar y orientar el aprendizaje de sus estudiantes, para cristalizar el desarrollo intelectual y moral (Bain, 2007). Sumado a lo anterior, la educación chilena no queda libre de la larga lista de problemas que indican los investigadores, tales como: el absentismo, el bajo rendimiento académico, la desmotivación, los climas escolares violentos, las enseñanzas anacrónicas, o las reformas educativas descontextualizadas, entre otros. Ante este panorama, conocer los sentimientos de autoeficacia en los docentes chilenos no sólo constituye una necesidad, sino que también, un deber.

Asimismo, esta investigación se enmarca con otros estudios en Chile y en el mundo, en la validación de los sentimientos de autoeficacia docente como un capital poderoso, fiel reflejo de los desempeños de las escuelas. Esto permite repensar la educación que debe considerar que dichos sentimientos constituyen un elemento fundamental de la enseñanza eficaz. Análogamente, ofrece líneas de profundización para su estudio, tanto para los docentes que se encuentren en servicio, como para aquellos que están siendo formados.

Complementariamente, el estudio de los sentimientos de autoeficacia en los profesores chilenos, fomenta el conocimiento en torno a la opinión de eficacia personal que tienen sobre la implicación de los estudiantes en los procesos de aprendizaje; la utilización de estrategias de enseñanza adecuadas; la gestión de aula y la atención que brindan a las singularidades de los estudiantes. En función de estas dimensiones, se intenta identificar, describir y comparar

los sentimientos de autoeficacia que tienen los profesores, en función, del género, la experiencia, la titularidad y el nivel educativo.

De esta manera, y con tal de comprender la teoría de autoeficacia, en la primera parte del estudio se abordan sus inicios, las aportaciones de diversos expertos en la materia, así como también, los conceptos básicos, los mecanismos que le dan forma, las fuentes que la nutren y los procesos psicológicos involucrados.

Con las bases teóricas expuestas, la segunda parte se encarga de delimitar el estudio de la autoeficacia desde la mirada del profesorado, de modo que se describen los dos enfoques teóricos, a través de los cuales ha sido abordada: la teoría del Aprendizaje Social y la teoría Socio-Cognitiva. También, se contemplan apartados destinados a la conceptualización, las medidas y el modelo que le ha dado peso al constructo. Además, se identifican las variables involucradas tanto a nivel docente como contextual, así como las respectivas consecuencias en profesores y en estudiantes.

La tercera parte, constituye un segmento dedicado a la contextualización del sistema educativo chileno, en el cual se aborda: el sistema y la política educativa; las transformaciones que le han acontecido; la formación del profesorado y la situación actual de la carrera docente. A su vez, se mencionan los principales aportes teóricos y métricos, realizados con muestras de profesores chilenos, en torno al sentimiento de autoeficacia.

La cuarta parte de la investigación se enfoca a la metodología seguida. Es aquí donde se contempla la descripción de los objetivos e hipótesis de investigación, el tipo de diseño, las características de la muestra, las variables involucradas y los procedimientos seguidos para la recolección de los datos. Asimismo, se detallan los procesos de traducción, adaptación y validación al cual se sometió el cuestionario.

En la quinta parte, se exponen los resultados arrojados por los diferentes análisis estadísticos realizados para los sentimientos de autoeficacia en los profesores chilenos participantes del estudio.

Finalmente, en la sección conclusiones, se analizan y discuten los hallazgos revelados por esta investigación. De la misma manera, se indican las limitaciones y las proyecciones, que deben considerarse para posteriores estudios y/o aportes que focalicen su interés en los sentimientos de autoeficacia docente.

PRIMERA PARTE: LA TEORÍA DE AUTOEFICACIA

1.1. Primeros Pasos de la Teoría de Autoeficacia

La teoría de autoeficacia ha pasado por distintas etapas conceptuales y metodológicas, gracias al esfuerzo y persistencia de los investigadores que la han estudiado. 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. De ahí, el interés por su estudio, en diferentes esferas de funcionamiento como: salud, educación, deporte, entre otras; validándose como teoría en la adaptación y el cambio humano (Fernández-Ballesteros, Díez-Nicolás, Caprara, Barbaranelli y Bandura, 2004; Schunk y Pajares 2004).

Asimismo, ha sido producto y resultado de un largo proceso de observación, experimentación y generalización de diversas terapias psicológicas. Albert Bandura, su máximo impulsor, preocupado por elevar a ciencia la Psicología, buscó un método eficaz que resolviera problemas humanos. Una labor compleja, porque este método requería tres condiciones fundamentales: modificar, consolidar y generalizar una conducta determinada. Pero, la labor no finalizaba aquí, porque funcionando el método, sería necesario el análisis del componente de mayor peso y, a su vez, la identificación de los procesos psicológicos involucrados.

Durante esta etapa de germinación teórica, Bandura deambuló del paradigma de intervención psicodinámico al conductista. Las investigaciones experimentales llevadas a cabo con sujetos, destinadas a identificar los factores involucrados en la agresividad de niños y adolescentes, le permitieron conjeturar el papel decisivo que jugaba el modelado parental.

Posteriormente, con la utilización del “muñeco tentetieso” comprobó que los niños aprendían de la agresividad de otros, con y sin gratificación pero, repitiendo la conducta premiada.

Con esta experimentación, el psicólogo canadiense, logró obtener una posición indiscutible en la psicología, al descubrir que las personas eran modeladas y aprendían de terceros mediante dos procesos: aprendizaje y ejecución. Es así, como empezaron los estudios sobre el aprendizaje vicario, entendido como aquel aprendizaje que se nutre de las experiencias directas y, también, de la observación de las conductas y las consecuencias que otros experimentan. Del mismo modo (Bandura, 1977b), identificó que en el aprendizaje por observación o modelado estaban involucrados cuatro procesos psicológicos: atención, retención, reproducción y motivación.

A partir de 1966, con el propósito de afinar sus postulados, Bandura centró su interés por aplicar los conocimientos logrados del aprendizaje vicario en el tratamiento de las fobias. Intentó demostrar que el modelado constituía una herramienta eficaz para disminuir los niveles de ansiedad hacia los objetos que ocasionaban rechazo. Para ello, realizó estudios experimentales en niños con fobia hacia los perros, de los que además de obtener interesantes resultados, constató que el aprendizaje vicario constituía un método válido para abordar las conductas fóbicas. En tanto, aún no podía comprobar con exactitud, el peso de las circunstancias en el modelado (Bandura, Grusec y Menlove, 1967; Bandura y Menlove, 1968).

Más adelante, los trabajos de Bandura, Blanchard y Ritter (1969) se enfocaron en la comparación de distintos métodos de terapias psicológicas, tales como: el modelado, la desensibilización sistemática y la desensibilización por contacto (Ritter, 1968; Wolpe, 1958). Esto se debió a que al cotejar las tres terapias psicológicas, se podría dilucidar el tratamiento terapéutico que mejores resultados arrojaba. En esa ocasión, el estudio se llevó a cabo en una

muestra de adultos con fobia a las serpientes, y se concluyó que el aprendizaje vicario, no superaba a la desensibilización por contacto, como tratamiento eficaz contra la fobia.

Por su parte, Blanchard (1970a,b), bajo la tutela de Bandura, realizó una investigación que catalizó no sólo un cambio en la denominación a una terapia psicológica, sino que además supuso un vuelco en los enfoques terapéuticos para las fobias. Sus estudios esclarecieron la presencia de tres procesos involucrados en la desensibilización por contacto: el proceso verbal o de información, el modelado y la ejecución. Además, los resultados revelaron que el modelado y la ejecución explicaban, en mayor medida, la modificación de conductas fóbicas; razón por la cual la desensibilización por contacto, comenzó a denominarse modelado participante.

Otro aporte, vino del trabajo desarrollado por Bandura y Barab (1973), que impulsó el tránsito y la evolución del enfoque conductista hacia el enfoque socio-cognitivo. Dicho de otro modo, la generalización de los procesos terapéuticos eficaces constituyó un tema constante en los estudios del desarrollo humano, ya que trasladó el énfasis de los problemas psicológicos del objeto al sujeto.

En este momento nos encontramos todavía en los inicios de una teoría contundente, que consideró los procesos motivacionales, como procesos cristalizadores de la sensación de capacidad en las personas. A partir de dicha sensación, sería posible, más adelante, predecir no sólo la calidad de un desempeño para una determinada ejecución, sino también, la capacidad de afrontamiento personal ante las circunstancias vitales.

Dos años después, afanados por hallar el procedimiento, más adecuado, para abordar las fobias, Bandura, Jeffery y Gadjos (1975) llevaron a cabo un interesante estudio del que concluyeron que la intervención psicológica queda invalidada si no ocurre la generalización, el dominio de las circunstancias y la disminución de ansiedad por parte del sujeto. Producto

de esta conclusión, el sujeto que piensa, siente y ejecuta pasó a ocupar un espacio central en las investigaciones de Bandura.

Bandura, en el artículo “Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change” (1977a), unificó y agrupó los distintos procedimientos utilizados por la psicología dando, así, forma a la teoría de la autoeficacia. También, sentó las bases en la predicción de las intervenciones psicológicas, por cuanto, en cualquiera de sus formas, están obligadas a considerar las expectativas personales de eficacia. Y, además, identificó que el tiempo y el esfuerzo que movilizan las personas para enfrentar los obstáculos y las experiencias adversas, resultan determinantes en las conductas de afrontamiento.

Posteriormente, Bandura encontró, en los tratamientos psicológicos enfocados en las ejecuciones y en el modelado, la presencia de un elemento común: la autoeficacia. Es así como a través de su obra “Social Learning Theory” (1977b), desde un enfoque cognitivo, manifestó la importancia de infundir en las personas la sensación de juzgarse capaces, ya que en la mayoría de los casos, las personas no están equipadas con un repertorio innato de conductas y, por lo tanto, tienen que aprenderlas.

Desde 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, 1977a; Cisneros y Munduate, 2000; Garrido, 2004).

Con todo este 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.

1.2. Conceptos Básicos en la Teoría de Autoeficacia

1.2.1. Determinismo Recíproco

El cambio de teoría del Aprendizaje Social a teoría Socio-Cognitiva, 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. Dicho de otro modo:

En la concepción cognitiva social no se considera al individuo gobernado por fuerzas internas ni determinado y controlado por estímulos externos sino que se explica el funcionamiento humano como un modelo de reciprocidad triádica en el que la conducta, los factores personales, cognitivos y de otro tipo, y los acontecimientos ambientales actúan entre sí como determinantes interactivos (Bandura, 1987, p. 38-39).

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.

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 a 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, 1999, 2004).

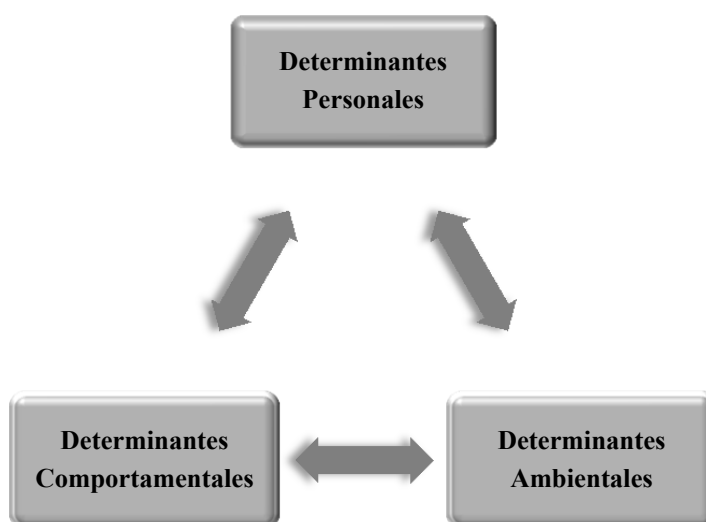


Figura 1. Determinismo recíproco.

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.

Nuevamente, se pone de manifiesto que la aportación del determinismo recíproco a la psicología, supuso un cambio de paradigma en la concepción de la conducta humana. La interrelación entre determinantes personales, comportamentales y ambientales, conllevó la adopción de una mirada causa-efecto y viceversa. Esto llevó a Bandura (1999) a distinguir entre diferencias individuales, referidas a las características globales que influyen en las conductas, y determinantes personales que constituyen la influencia de las personas y su conducta en un contexto específico.

1.2.2. Expectativas de Eficacia y Expectativas de Resultados

Otro aspecto interesante propuesto en las obras de Bandura (1977a,b, 1987, 1997, 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.

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” (1987, p. 416).



Figura 2. Expectativas de eficacia y expectativas de resultados.

A pesar de haber aclarado ambos conceptos -expectativas de eficacia y expectativas de resultados-, para Garrido, Taberero 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 (ver Eysenck, 1978; Kirsch, 1982; Maddux y Stanley, 1986; Wolpe, 1978). 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.

En la misma línea de crítica, Manning y Wright (1983) intentaron hallar las convergencias o divergencias entre las expectativas de eficacia y las expectativas de resultados, comparando dos propuestas de aprendizaje social: el lugar de control de Rotter y la autoeficacia de Bandura. Ambos coincidieron en que la autoeficacia tenía mejores condiciones para predecir la conducta en las personas.

Al parecer, la necesidad de una explicación más formada de las variables observables y no observables que operan en los diversos componentes de la autoeficacia, constituyó un tema recurrente en las críticas vertidas.

1.3. Mecanismos de la Autoeficacia

1.3.1. Selección de Conductas

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. Las dificultades en las tareas y situaciones, demandan de las personas capacidades que pueden desarrollar o simplemente evitar, según sea el sentimiento, opinión o juicio de eficacia personal que posean (Bandura, 1977b). Los sentimientos de autoeficacia positivos fomentan el desarrollo de actividades y competencias, mientras que, niveles más bajos -al incitar la evasión de entornos y de quehaceres-, obstaculizan el desarrollo de capacidades.

Al respecto, cabe señalar, que las capacidades de autorreflexión y de autoevaluación en las personas, resultan imprescindibles para tener un funcionamiento adecuado. Niveles personales desequilibrados en cuanto a sobrestimación o subestimación de capacidades y/o posibilidades, pueden ser perjudiciales para cualquier tipo de desempeño. En base a ello, Bandura (1987) arguye que los juicios u opiniones de autoeficacia deben sobreexceder levemente las propias capacidades. Sin embargo, es el desarrollo personal de cada individuo, el que incide en la elección de actividades que superan o limitan su alcance.

1.3.2. Esfuerzo y Persistencia

Esfuerzo y persistencia conforman una díada relevante, que faculta a las personas poder enfrentar obstáculos y/o superar circunstancias adversas. A tal efecto, los sentimientos de autoeficacia positivos o negativos serán determinantes en la cantidad de esfuerzos y tiempos invertidos por las personas. Por lo mismo, un sentimiento alto de eficacia con un nivel moderado de seguridad en las capacidades, implica que los esfuerzos sean sólidos y perseverantes. Por el contrario, sentimientos bajos de eficacia con niveles altos de inseguridad

en las capacidades, traen consigo una disminución de los esfuerzos y el inminente abandono ante la más mínima contrariedad (Bandura, 1987).

Un sentimiento de autoeficacia alto o bajo en las personas influye en la intensidad de los esfuerzos y tiempo que dedican a superar obstáculos, enfrentar adversidades o sobreponerse a los contratiempos deparados por situaciones o actividades. No obstante, la perseverancia juega un papel fundamental en el funcionamiento y en el rendimiento, ya que tanto los saberes como las competencias requieren de un esfuerzo sistemático (Bandura, 1987). De ahí que el derrotismo, asociado con niveles de autoeficacia más bajos, termine por limitar las capacidades personales en situaciones problemáticas; mientras que el optimismo, relacionado con niveles más altos de autoeficacia, favorece el desarrollo de capacidades.

El sentimiento de autoeficacia posee un efecto distinto en las personas que se encuentran aprendiendo habilidades y en las que se encuentran aplicando las habilidades adquiridas, manteniendo el esfuerzo y la persistencia (Bandura 1987). Sostiene, además, que el manejo de niveles adecuados de inseguridad, referidos a las dificultades de la tarea -no a las capacidades que se tienen-, estimula la obtención y mejora continua de los conocimientos y habilidades que ya se poseen.

1.3.3. Pensamiento y Reacciones Emocionales

Los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales, también reciben el influjo de las opiniones que tienen las personas de sus capacidades. Éstas deben responder a las demandas, -ya sean simples o complejas- que les impone el entorno, y con un efecto distinto en función de si éstas cuentan con un sentimiento de autoeficacia alto o bajo. De tal manera, que en igualdad de capacidades, quienes se consideran eficaces, atribuyan sus fracasos a la falta de esfuerzo y perseverancia, y aquellos que cuentan con un juicio de eficacia menor, responsabilizan a sus habilidades (Bandura, 1987).

Las personas con un sentimiento de autoeficacia más bajo y con dudas en sus capacidades, dan cabida al estrés y la depresión. Asimismo, centran su atención en las dificultades o en las equivocaciones que pueden cometer, y atribuyen posibles fracasos a factores externos. Además, gastan esfuerzos y tiempos en el mismo problema, obviando soluciones y dificultando la movilización de los recursos personales que disponen (Bandura, 1987).

Por el contrario, las personas que gozan de un mayor sentimiento de autoeficacia, focalizan su atención e interés en responder a las demandas, independientemente del esfuerzo que deban invertir. De esta manera, sortean los impedimentos alentados por un mayor esfuerzo que les suponen estos mismos (Bandura, 1987).

1.3.4. Producción y Predicción de la Conducta

Este mecanismo guarda relación con la capacidad que tienen las personas tanto para predecir un futuro, como para influir en él. Es aquí donde el pensamiento autorreferente tiene profundos efectos en el aumento o debilitamiento de la autoeficacia personal en el desempeño, tanto en el entorno como con los demás (Bandura, 1987). Las demandas del entorno requieren respuestas de afrontamiento eficaces, independientes del grado de complejidad de las circunstancias vitales. Un sentimiento de autoeficacia alto o bajo, marca las diferencias en los aspectos cognitivos, comportamentales y afectivos de las personas.

Como bien matiza Bandura (1987) la diferencia entre las personas que se sienten eficaces y las que no se sienten como tales, reside en que las primeras son constructoras del futuro y no se resignan a esperarlo. Esta capacidad generativa mantiene una implicación directa en los objetivos, en las metas, en los intereses y en el desarrollo de las actividades y/o eventos a los cuales se enfrentan. De ahí que se decantan por conductas orientadas a la consecución de los logros, dedicando para ello mayores dosis de esfuerzo y perseverancia,

con atribuciones causales más internas que externas, y manejando adecuadamente los niveles de ansiedad y estrés.

1.4. Fuentes de información de la autoeficacia

Bandura (1987, 1997, 1999) considera que el poder de una teoría reside en la capacidad de definición, predicción y descubrimiento. Por ello, propone que el sentimiento de autoeficacia puede ser desarrollado a través de cuatro fuentes: las experiencias de dominio, las experiencias vicarias, la persuasión social y los estados psicológicos y emocionales. En esta misma línea, Garrido (2000) indica que la utilización de las fuentes dependerá del juicio de autoeficacia personal, el cual es decisivo en la selección y aplicación de éstas fuentes para una circunstancia o momento específico.

1.4.1. Experiencias Activas

Denominada también como: logros de ejecución, experiencia práctica, dominio de la tarea, propia ejecución o experiencias activas; resulta relevante porque es la manera más eficaz de construir un férreo sentimiento de autoeficacia (Bandura, 2011).

Las propias ejecuciones contribuyen a la conjunción de todo lo que se necesita para alcanzar la victoria (Bandura, 1999). Estas experiencias de dominio real, sean de éxito o de fracaso, tienen una enorme implicación en la fortaleza o debilidad de las autopercepciones de eficacia, y en las áreas de funcionamiento donde se desenvuelven las personas (Bandura, 1987).

Los éxitos aumentan las percepciones positivas de eficacia, así como los fracasos contribuyen a disminuirlas, con ciertos matices a considerar. En primer lugar, las ejecuciones no constituyen un repertorio de procedimientos preparados de antemano (Bandura, 1999). Además, las circunstancias tienen que estar dadas para que las ejecuciones favorezcan juicios

positivos de autoeficacia; realizar una tarea, no es lo mismo que juzgarse capaz de realizarla (Garrido, 2000). De la misma forma, en caso de recibir ayuda, ésta debe ser moderada, no excesiva (Bandura, Jeffery y Wright, 1974). Por último, puede indicarse que constituyen un aliciente para desarrollar exitosamente ejecuciones similares en el futuro (Prieto, 2007).

El fomento de las experiencias de dominio, con resultados positivos en la autoeficacia, no es nada simple. Requiere la apropiación de elementos cognitivos, conductuales y autorreguladores que favorezcan la ejecución de conductas en el afrontamiento de los desafíos que impone la vida. Sin embargo, es necesario considerar, que un sentimiento de autoeficacia resistente, está mediado por la dificultad o facilidad de las ejecuciones. Así, los resultados inmediatos no preparan para situaciones de fracasos posteriores y, los de largo plazo, sí fomentan el esfuerzo sostenido (Bandura, 1999).

1.4.2. Experiencias Vicarias

La segunda fuente de autoeficacia está compuesta por el modelado, que es la observación de ejecuciones realizadas por terceros. Las experiencias vicarias, no siendo tan potentes como las experiencias de dominio, permiten orquestar cambios importantes y perdurables en la eficacia personal y en el desempeño (Bandura, 1987). Sin embargo, un impacto profundo y favorable en el sentimiento de autoeficacia y, por ende, en el rendimiento, requiere de un modelo competente, y de un observador que se juzgue similar a él. Parafraseando a Garrido (2000, p. 17) el observador debería defender la idea de “si él puede yo también puedo”.

De ahí que, la visualización o imaginación de modelos competentes, similares y exitosos, resulten cruciales. Sólo así los observadores aumentarán el juicio de eficacia personal, y considerarán que tienen las capacidades suficientes para afrontar los retos de las actividades que llevan a cabo. Por el contrario, quienes observen modelos que fracasan, a

pesar de sus afanosos esfuerzos, verán, drásticamente, reducidos sus juicios de eficacia y su motivación (Bandura, 1999). Cuanto mayor sea la similitud entre el modelo y el observador, mayor poder de persuasión tendrán los éxitos y los fracasos del primero en el segundo.

Por otra parte, las experiencias vicarias tienen una influencia distinta, por no decir mayor, en aquellas personas con escasas experiencias previas en algún desempeño. La razón de ello estriba, en que éstas últimas al carecer de un conocimiento acabado de las propias capacidades, las hace dependientes –en mayor grado- de lo que el modelado les pueda brindar (Bandura, 1987). Así, el modelado, junto con aumentar las aspiraciones, las competencias y la motivación cataliza la comparación social, y los procesos de enseñanza en cómo hacer las cosas (Bandura, 2011; Garrido, 2000).

1.4.3. Experiencias Persuasivas

La persuasión verbal consiste en tratar de convencer al sujeto que tiene las capacidades necesarias para lograr lo que se ha propuesto. No obstante, un poderoso sentimiento de eficacia es más sencillo debilitarlo que aumentarlo y, por la misma razón, la influencia de la persuasión como fuente de autoeficacia es menor. A pesar de ello, la persuasión verbal, al igual que las dos fuentes de autoeficacia anteriores, no actúa por sí misma si no existe una atribución de capacidad personal y credibilidad del persuasor (Bandura 1999).

Los persuasores verbales, que colaboran con la construcción de sólidos sentimientos de autoeficacia, van más allá de infundir seguridad. Al persuadir a otros de que poseen las capacidades para ejecutar diversas tareas, fomentan el sostenimiento del esfuerzo y de la perseverancia ante los obstáculos que deben sortear. Por el contrario, la influencia de persuasores que induzcan falacias sobre la competencia personal, en personas que dudan de sí mismas, resultará devastadora en la credibilidad del primero, y en el juicio de eficacia personal de los segundos (Bandura, 1987, 2011).

Reafirmando lo anterior, la persuasión con juicios de autoeficacia altos refuerza la confianza en las capacidades de las personas, orienta las actuaciones al éxito y evita situaciones de fracaso inminente. Junto con ello, un adecuado influjo del persuasor en el persuadido, con miras a incrementar los niveles de autoeficacia y a mejorar la competencia personal, promueve juicios enfocados al éxito, a la superación y donde la automejora se posiciona como catalizadora del triunfo propio, más que ajeno (Bandura, 1999, 2011).

1.4.4. Experiencias Afectivas

Los juicios de eficacia personal también se ven afectados por los estados psicológicos y emocionales. Así, los juicios de eficacia se fortalecerán por estados personales positivos, mientras que los estados depresivos contribuirán a mermarlos (Bandura, 2011). Las personas que padecen ansiedad, estrés o depresión ven afectada su salud, su nivel de desempeño y, también, su juicio personal de eficacia. En este sentido, cabe destacar que estas personas somatizan los problemas que puedan tener, se sienten amenazadas ante ejecuciones exigentes de esfuerzo y ven disminuida la autoeficacia percibida (Bandura, 1999).

De ahí que el juicio de eficacia esté influido por las interpretaciones del funcionamiento psicosocial de las personas (Bandura, 1997). Un estado de activación positivo catalizará las ejecuciones; por el contrario, un estado activado negativamente por las dudas no hará más que debilitar cualquier desempeño. Ahora bien, para fomentar juicios de eficacia positiva, desde esta cuarta fuente, es necesario mejorar el estado físico, disminuir el estrés y los pensamientos negativos, así como evitar las falsas somatizaciones (Bandura, 1999).

1.4.5. Procesamiento Cognitivo de la Información Aportada por las Fuentes

El procesamiento cognitivo se relaciona con la capacidad de seleccionar, sopesar e integrar las opiniones de eficacia personal, a partir de la información proporcionada por las

fuentes anteriormente descritas. Como consecuencia de ello, resulta imprescindible esclarecer el peso que tienen los factores externos e internos en el juicio de la eficacia, puesto que un óptimo desempeño no asegura un aumento en los niveles de la misma. Las autoevaluaciones personales de eficacia deben converger con las capacidades reales del sujeto, para que los éxitos o fracasos sean atribuidos a recursos personales reales y, no, a los ideales.

Llegados a este punto, conviene destacar que este procesamiento cognitivo tendrá cambios perdurables y generalizados en la autoeficacia, siempre y cuando la información aportada por las cuatro fuentes sea evaluada e integrada con indicadores de eficacia. De ahí, la necesidad de que los individuos puedan acceder a “experiencias confirmatorias” (Bandura, 1987, p. 426) donde cada fuente contribuya con información para los desempeños o actuaciones.

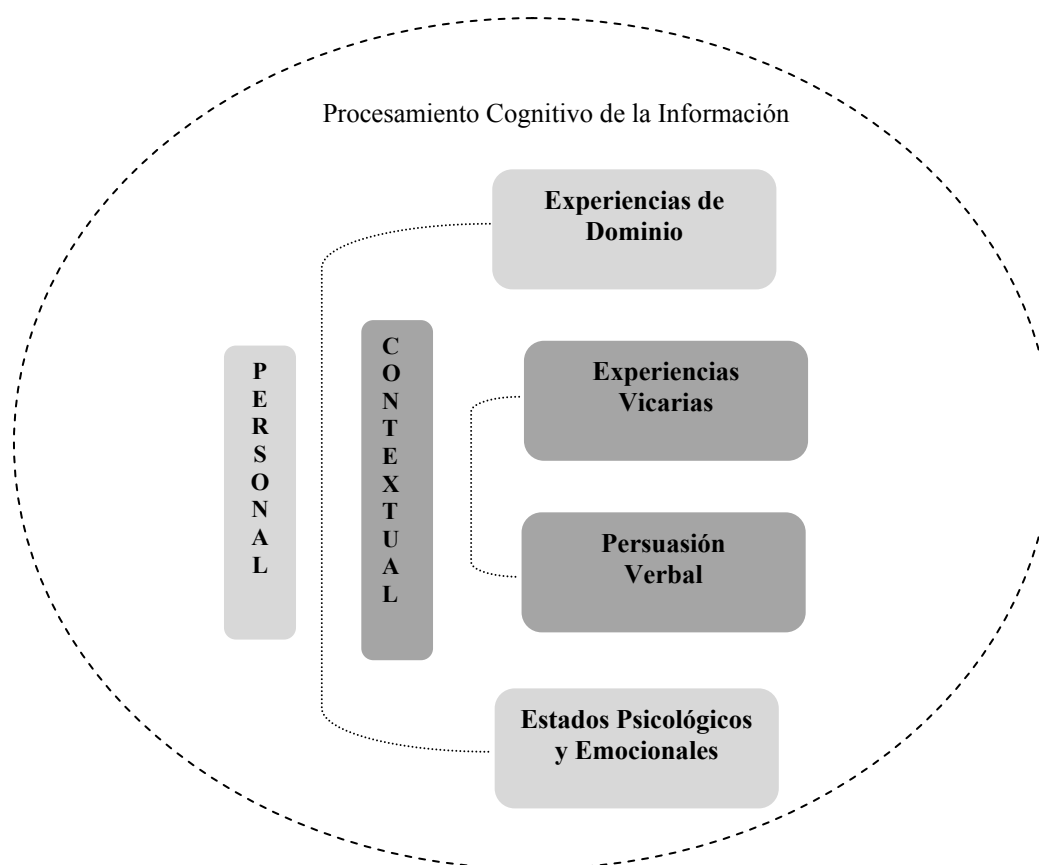


Figura 3. Fuentes de la Autoeficacia.

1.5. Procesos Activados por la Autoeficacia

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. Cada uno de estos procesos actúa de manera interrelacionada regulando el funcionamiento de las personas (Bandura, 1999).

1.5.1. Procesos Cognitivos

Los procesos cognitivos desarrollan dos funciones importantes en el sentimiento de autoeficacia. En primer lugar, capacitan a las personas para que puedan predecir y regular los sucesos que les acontecen; fomentando la identificación, el afrontamiento y la resolución de problemas mediante un “procesamiento cognitivo efectivo de la información” (Bandura, 1999, p. 24). Y, en segundo lugar, canalizan un pensamiento analítico, para que la respuesta a las demandas ambientales sea de calidad, favoreciendo o debilitando los desempeños en las distintas áreas de funcionamiento.

De acuerdo con Bandura (1999), los procesos cognitivos reciben el influjo de la autoeficacia mediante el pensamiento anticipador. Este pensamiento constituye una capacidad innata en las personas para planificar pautas de actuación, anticipar las consecuencias de dichas pautas, y establecer metas que potencien la motivación. En concreto, esta capacidad anticipatoria presenta la virtud de disminuir los riesgos de fracaso, ya que al realizarse cognitivamente, actúa como filtro de las conductas en contextos reales de desempeño.

Es así como la eficacia personal alienta la construcción de la propia realidad o la anticipación de situaciones. Para Bandura (1999) un férreo sentimiento de autoeficacia está relacionado con un refuerzo positivo del futuro que proyectan, también con el establecimiento de objetivos desafiantes y, por si fuera poco, con el compromiso para concretarlos, a pesar de

las adversidades que pudieran interrumpir los cursos de acción. Por el contrario, una eficacia débil está influenciada por el refuerzo negativo de un futuro incierto, por las dudas en los objetivos propuestos y por la dificultad en gestionar las capacidades adecuadas. Sus consecuencias se concatenan con el abatimiento ante la más mínima dificultad y/o contrariedad.

1.5.2. Procesos Motivacionales

La motivación es un elemento determinante en la acción humana y el sentimiento de autoeficacia tiene un cometido específico en ella. Se sabe que la motivación tiene su origen en la cognición; razón por la cual las personas “se motivan a sí mismas” (Bandura, 1999, p. 24) con acciones que están mediadas por el pensamiento anticipador.

Asimismo, las personas diferencian y valoran las cosas que pueden y no pueden ejecutar; predicen consecuencias de dichas ejecuciones; establecen objetivos; proyectan cursos de acción; movilizan recursos personales; destinan esfuerzos y tiempos necesarios para conseguir aquello que se han propuesto.

Para Bandura (1999), la autoeficacia interviene en tres tipologías de la motivación: las atribuciones causales, las expectativas de resultados y las metas cognitivas. En las atribuciones causales, las personas con una alta eficacia atribuyen sus fracasos al escaso esfuerzo y a un contexto adverso; mientras que aquellas de baja eficacia lo atribuyen a deficiencias en las capacidades o al factor suerte. En el valor de la expectativa, la autoeficacia se ve afectada por lo que las personas esperan y valoran de los resultados de sus acciones. A su vez, las metas catalizan la motivación, ya que las personas comparan las metas alcanzadas y la satisfacción personal que obtienen una vez conseguidas.

De esta manera, la autoeficacia tiene un rol clave en la motivación por cuanto facilita la determinación de metas, favorece el esfuerzo y la perseverancia, activa los tiempos necesarios y fomenta la resistencia al fracaso. Las personas que creen en sus capacidades tienen mayor resiliencia al fracaso, afrontan con mayor decisión los avatares de las circunstancias vitales y, en consecuencia, tienen un mejor desempeño. Las personas que dudan de sí mismas evitan los desafíos, ante una caída o contratiempo se desmoronan rápidamente, tienen dificultades en el afrontamiento de los problemas y sus ejecuciones no logran los niveles esperados.

1.5.3. Procesos Afectivos

La autoeficacia también ejerce control sobre los niveles de estrés y ansiedad ocasionados por los estresores ambientales, identificando las amenazas potenciales del entorno. No obstante, el manejo de los estresores ambientales depende, en gran medida, del poder de control personal. De modo que, aquellas personas que están preocupadas y ocupadas por resolver las demandas vitales tienen mayores probabilidades de generar altos niveles de estrés, ansiedad y, como consecuencia, depresión.

Además, la autoeficacia posee efectos sobre el control de los pensamientos rumiantes que aquejan a personas con dudas de sí mismas. Producto de esto, el dominio de dichos pensamientos, no sólo disminuye las posibilidades de contraer ansiedad o depresión, sino que también aumenta las oportunidades de éxito en las ejecuciones. Análogamente, un mayor sentimiento de autoeficacia cataliza un mejor afrontamiento de las problemáticas que pueden ocurrir, incide en la búsqueda de apoyo social y en un mayor empoderamiento en el control de la vida.

1.5.4. Procesos Selectivos

Por su parte, los procesos selectivos, además de recibir el influjo de la autoeficacia, cristalizan la dualidad que albergan las personas como productos y productores de sus circunstancias. Esto supone que las personas albergan capacidades personales suficientes para controlar los entornos que han seleccionado para su participación y desempeño. Sumado a lo anterior, el conocimiento y manejo de los niveles de sobreestimación y subestimación de las propias capacidades, no sólo les incita a un mejor desempeño, sino que, además, al desarrollo de habilidades desconocidas. Y, por último, el ejercicio de la capacidad para seleccionar las conductas que concreten sus propósitos favorece el propio desarrollo personal Bandura (1987).

Las personas con un fuerte o un débil sentimiento de autoeficacia marcan diferencias en las pautas de selección, actuación y desempeño. Las primeras, poseen un interés intrínseco que las hace esforzarse y perseverar a pesar de 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.

Al respecto, Bandura (1999, p. 29) sostiene que los sentimientos de autoeficacia:

Son el producto de un complejo proceso de auto-persuasión derivado del procesamiento cognitivo de diversas fuentes de información relativa a la eficacia transmitidas activa, vicaria, social y fisiológicamente. Una vez ejecutadas, las creencias de eficacia contribuyen considerablemente al nivel y calidad del funcionamiento humano.

SEGUNDA PARTE: AUTOEFICACIA Y PROFESORADO

2.1. Enfoques Teóricos del Sentimiento de Autoeficacia

2.1.1. Teoría del Aprendizaje Social de Rotter

Antes de comenzar con el desarrollo de este enfoque es preciso señalar que este apartado no pretende hacer una descripción exhaustiva de la teoría, sino más bien abordarla desde un punto de vista general, como vertiente contrapuesta que contribuyó a la conceptualización del sentimiento de autoeficacia del profesor.

Mencionar a Julian Rotter 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.

Para ello, Rotter (1966) propone cuatro conceptos centrales de su teoría: potencial conductual, expectativas, valor del refuerzo y situación psicológica. El potencial conductual hace referencia a las posibles reacciones frente a una situación específica donde las personas piensan, interpretan y planifican sus comportamientos. Las expectativas constituyen una predicción del refuerzo, de lo que se obtendrá a partir de una conducta específica. Por su

parte, el valor del refuerzo se refiere a la valoración de los resultados concretos con aquellos resultados potenciales. Por último, los estados psicológicos que influyen en las conductas que se llevan a cabo (Coon, 2005).

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.

En cuanto a su capacidad explicativa, diversos estudios han abordado el locus de control desde una perspectiva inter e intracultural en aspectos como: la política, el desarrollo económico, la salud, la autoestima y la satisfacción, entre otros. Sin embargo, los resultados de los estudios sobre el locus de control en la esfera educativa y, en concreto, en la práctica docente, resaltan el impacto significativo que tiene en la causalidad de los estudiantes (DeCharms, 1972).

El locus de control intenta responder a las preguntas: ¿de qué?, ¿de quién es? o ¿de quién dependen los resultados que se obtienen?

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 (2002) 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-Haase (2001, p. 406) 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).

2.1.2. 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 (2006) 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 (1997) 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 “no se es capaz para todo, ni a los mismos niveles” (Garrido, 2000, p. 13). 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, 2010). 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, 2001), 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, 1987).

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).

2.2. Aproximación y Comprensión al Concepto de Sentimiento de Autoeficacia en el Profesorado

2.2.1. Conceptualización del Sentimiento de Autoeficacia en el Profesorado

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 (Chan, 2008b; Klassen et al., 2009). 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, 2003).

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 acarrió 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).

Actualmente ni la producción ni las críticas han cesado, ni menos la consideración de que la eficacia del profesor constituye una clave influyente en el comportamiento profesional del docente, y en el aprendizaje de los estudiantes (Klassen et al., 2011). Algunos, con una visión optimista, han indicado que la eficacia del profesor está “acercándose a la madurez” (Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, 1998); otros más pesimista han esgrimido que está “al

borde del precipicio, en un punto, donde puede avanzar o caer y quedar como una buena idea que finalmente tuvo escasa sustancia” (Henson, 2001, p. 5). Independientemente de visiones tan contrapuestas, es posible manifestar que en los casi treinta años que tiene el estudio del constructo, más que retroceder ha avanzado y se ha posicionado como una temática abordable, de acuerdo con las investigaciones publicadas en las más especializadas y distinguidas revistas del mundo (Artino, 2006; Klassen et al., 2011).

A efectos de aclarar lo que se entiende por autoeficacia del profesorado y diferenciarla de la efectividad docente, Anita Woolfolk (entrevistada por Shaughnessy, 2004) señala que las denominaciones más adecuadas podrían ser: sentido de eficacia docente, autoeficacia docente, eficacia en la enseñanza, creencias de eficacia docente y eficacia docente percibida. Igualmente, Torre (2007) manifiesta que las diferentes conceptualizaciones para un mismo constructo (tales como juicios, creencias, opiniones y sentimientos), no merecen objeción, aún cuando Bandura en sus escritos utiliza mayormente “creencias de autoeficacia” y/o “juicios de capacidad personal”. Por su parte, Bueno, Bermúdez y Martín (2009) indican que hablar de la autoeficacia, es hablar de un sentimiento, que actúa como mediador del conocimiento y la acción.

Aún cuando la denominación de ‘sentimiento de autoeficacia’ no está ampliamente utilizada, podría ser la más adecuada para diferenciarla de lo que son las creencias y/o las teorías implícitas de los profesores. El sentimiento de autoeficacia abarca los planos cognitivos, afectivos y conductuales, mientras que las creencias y/o teorías implícitas se centran más en lo cognitivo, en relación con la naturaleza del conocimiento y del aprendizaje. Esta sutil diferencia podría explicar la relación positiva que existe entre ambos constructos, de acuerdo a resultados de las escasas investigaciones llevadas a cabo al respecto (Chrysostomou y Philippou, 2010; Esterly, 2003).

Las tres esferas del funcionamiento personal de la autoeficacia (sentir, pensar y actuar) podrían marcar profundas diferencias entre los docentes que tienen altos y bajos niveles de eficacia. En opinión de Scholz, Gutiérrez, Sud y Schwarzer (2002), un sentimiento con bajo nivel de autoeficacia supone estrés, ansiedad y depresión, además de la disminución de la valoración personal y un aumento del pesimismo. Por su parte, un pensamiento dotado con fuertes juicios de eficacia favorece acciones que se materializan en buenas decisiones y el logro de buenos resultados. Desde el plano de la actuación, los más autoeficaces se fijan metas que, ya sean sencillas o complejas, intentan alcanzar mediante el esfuerzo y la persistencia.

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).

Posteriormente Tschannen-Moran et al. (1998) contribuyeron significativamente al constructo de autoeficacia docente con la aportación de un modelo –desarrollado en las siguientes páginas - y una nueva conceptualización. Definieron la eficacia del profesor como la capacidad para promover la participación estudiantil y el aprendizaje, a pesar de que los estudiantes presenten desmotivación o problemas de conducta.

El concepto ahora alberga: el rendimiento del estudiante no es un resultado final, sino el proceso de un aprendizaje, y el estudiante es un sujeto activo del proceso educativo.

No obstante, con el fin de configurar un constructo cada vez más específico, esta conceptualización fue reemplazada por otra enfocada más en las capacidades de que dispone el profesor en la organización y ejecución de cursos de acción para lograr con éxito una tarea de enseñanza específica en un contexto particular (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001). 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; Santos, Godás, Lorenzo y Gómez, 2010).

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.

“La percepción de eficacia incluye las relaciones de aula, el progreso y rendimiento de los alumnos. Ellos perciben su capacidad de eficacia, que se expresa por medio de la autoeficacia, de la motivación y del compromiso. Esto está influenciado positiva y/o negativamente por los alumnos, [...] por los colegas, por el liderazgo, por la escuela y por los aspectos de política administrativa fuera de la escuela” (Day, Stobart, Sammons y Kington, 2006, p. 170-171).

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 (Artino, 2006). 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).

Por último señalar que el sentimiento de autoeficacia en el profesorado está relacionado con otras variables también importantes como el logro y la motivación de los estudiantes (Caprara, Barbaranelli, Steca y Malone, 2006); el compromiso con el trabajo pedagógico y la satisfacción personal (Caprara, Barbaranelli, Borgogni y Steca, 2003); el optimismo académico (Woolfolk, Hoy y Kurz, 2008); las preocupaciones de la enseñanza (Boz y Boz, 2010); las innovaciones educativas (Tschannen-Moran y McMaster, 2009); y la sensibilidad cultural (Siwatu, 2007).

2.2.2. Medición del Sentimiento de Autoeficacia en el Profesorado

La exposición de las investigaciones que abordan la autoeficacia docente es bastante contundente. Resulta prioritario, por tanto, hacer mención al desarrollo de medidas que, teóricamente sólidas y metodológicamente fiables, han supuesto una aportación a la evolución, esclarecimiento y comprensión de los factores involucrados en el sentimiento de autoeficacia del profesorado, y sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes.

2.2.2.1. Medidas desde la Teoría del Lugar de Control

a) Corporación RAND

De acuerdo con Woolfolk (2000), el constructo de autoeficacia ha recibido el influjo de diversas investigaciones; no obstante, la más catalizadora ha sido la aportación de la Corporación RAND a finales de la década de los '70 (Armor et al., 1976; Berman et al., 1977). Estas investigaciones, encuadradas en la línea de investigación de Rotter, contribuyeron trascendentalmente a la comprensión de los elementos que intervienen en el desempeño, y en los resultados de los profesores en los contextos educativos. Más específicamente, intentaron identificar de qué forma los profesores y la política educativa

podían articular acciones y esfuerzos para mejorar, por medio de un programa escolar enfocado en la lectura.

Para comprobar esto, analizaron el nivel de eficacia de los profesores en la enseñanza de la lectura con dos preguntas que representan como tales el primer instrumento de medida desarrollado al respecto. La primera, que indicaba causalidad externa, planteaba: “Tal como vienen las cosas, el profesor realmente no puede hacer mucho, porque la motivación y rendimiento de los estudiantes, dependen de su contexto familiar”. La segunda pregunta, orientada hacia un locus de control interno, indicaba: “Si realmente lo intento, puedo conseguirlo incluso con el alumno más difícil o desmotivado” (Armor et. al., 1976, p. 73).

Con ambas preguntas, se pretendía dar cuenta del efecto del control de reforzamiento en los profesores. De esta manera, los docentes que indicaban tener influencia en el rendimiento y motivación académica de los estudiantes, no solo ejercían un control interno de sus acciones, sino que además, daban muestras de un alto nivel de eficacia. Al contrario, aquellos que manifestaban tener un control externo de sus desempeños albergaban escasa responsabilidad por los resultados estudiantiles, producto del impacto del entorno y/o familia, ante lo cual, eran poseedores de un bajo nivel de eficacia.

Este primer estudio ha sido analizado por diversos investigadores de forma contundente. Malinen et al. (2012) manifiestan que las preguntas formuladas estaban entroncadas con dos tipologías de eficacia docente: una general y otra personal. La primera se relaciona con los juicios generales que tienen los profesores para infundir el aprendizaje en sus estudiantes, la segunda se refiere a juicios de capacidad más específicos para enseñar.

Skaalvik y Skaalvik (2007) sostienen que este primer intento por medir la autoeficacia en los profesores contenía dos tipos de declaraciones, una de carácter general, relacionada con las limitaciones externas impuestas al profesor, denominada eficacia docente; y otra, más

específica referida a las capacidades personales que tienen los profesores para enseñar, y que corresponde a la autoeficacia docente. Ho y Hau (2004) ya advertían de que en la evidencia subyacen las dos dimensiones nombradas, por lo que era necesario llevar a cabo más estudios para depurar ambos conceptos.

b) Responsabilidad por el Logro de los Estudiantes

Tomando como base la teoría de Rotter y algunos elementos de la teoría de atribución de Weiner (1979), Guskey (1981) planteó la idea de que el procesamiento cognitivo de la información influye poderosamente en los comportamientos docentes, más que los acontecimientos cotidianos del aula. Para ello, construyó el “Instrumento de Responsabilidad por el Logro de los Estudiantes”, de 30 ítems, que evaluaba la responsabilidad del profesor ante los éxitos y los fracasos de los alumnos en el aprendizaje. Guskey explicaba los éxitos y fracasos de los estudiantes a partir de cuatro causas explicativas: utilización de destrezas de enseñanza, inversión de esfuerzo del profesor para enseñar, la dificultad de la tarea y la suerte.

Consecutivamente Guskey (1982, 1987, 1988), en su afán por afinar lo propuesto en su primera investigación, realizó diversos estudios comparativos de su instrumento con otros. Los resultados arrojaron relaciones significativas entre la autoeficacia del profesor y la responsabilidad que éstos asumían por el aprendizaje de los estudiantes. De ahí infirió que los profesores poseen una mayor tendencia por hacerse cargo o asumir las responsabilidades cuando sus estudiantes obtienen rendimientos positivos, que cuando sus resultados son de índole negativo.

c) Lugar de Control en el Profesor

De modo similar, Rose y Medway (1981) a través del instrumento “Lugar de Control en el Profesor” (28 ítems), evaluaron la autoeficacia docente mediante el grado de

responsabilidad que asumían en torno a los éxitos o fracasos que obtenían de los estudiantes. Para este cometido el cuestionario tenía situaciones dirigidas hacia el éxito, de exclusiva responsabilidad del profesor, y otras enfocadas al fracaso, que escapaban a éste y recaían en los estudiantes o en factores externos. Si bien contemplaban la autoeficacia como una explicación causal, se aventuraron a afirmar que su instrumento al poseer un mayor énfasis en los aspectos de enseñanza, podía detentar un mayor impacto en la predicción de la autoeficacia.

d) Escala de Eficacia de Webb

Otro intento de medida surge con Ashton, Olejnik, Crocker y McAuliffe (1982) que ampliaron las preguntas de RAND con la “Escala de Eficacia de Webb”, para mejorar sus características psicométricas. Consideraron que la autoeficacia del profesor tenía una estrecha relación con la calidad de las relaciones desarrolladas en las aulas y con las emociones positivas o negativas que éste sentía al enseñar. Si bien este estudio no obtuvo replicas posteriores, podría suponer un antecedente de las investigaciones sobre el compromiso y/o agotamiento en los profesores.

e) Modelo Combinado de Lugar de Control y Autoeficacia Docente

Casi una década más tarde, los ítems de RAND y el instrumento de Rose y Medway (1981), fueron analizados por Greenwood, Olejnik y Parkay (1990) que propusieron un nuevo modelo de eficacia docente. En este modelo, los profesores que obtenían un alto nivel de eficacia personal y general tenían mayores probabilidades de registrar un locus de causalidad interno, que los responsabilizaba de los resultados positivos y/o negativos en los estudiantes. Por el contrario, aquellos con un juicio reducido de eficacia tendían a responsabilizar a los factores externos.

A pesar de estos esfuerzos, los estudios incipientes de la eficacia del profesor bajo el prisma de Rotter, no calaron hondo en la comunidad de investigadores. Las razones fueron esgrimidas con anterioridad, pero se vuelve a recalcar que las disonancias teóricas y las dificultades métricas de las medidas, fueron el principal escollo para que no hayan suscitado mayor investigación.

2.2.2.2. Medidas desde la Teoría de Autoeficacia

En contraposición, el constructo de autoeficacia de Bandura, ha captado el interés y se ha visto materializado en un sin número de estudios que han considerado los beneficios de un teoría sólida, multidimensional y específica, aplicable en diversos ámbitos del funcionamiento humano.

A modo general, Pajares (2003) indica que subyacen tres áreas principales en el estudio de la autoeficacia en educación: motivación académica y elección de carreras; eficacia docente y prácticas instruccionales y eficacia del estudiante. Análogamente, Woolfolk y Spero (2005), con una mirada más específica, manifestaron que en las anteriores décadas, los resultados que obtenían los estudiantes estaban asociados a tres tipos de eficacia: autoeficacia en los estudiantes; autoeficacia del profesor y eficacia colectiva de la escuela. Esto refleja que el constructo de autoeficacia ha constituido un denominador común en los estudios de la motivación en contextos educativos, por su poder de predicción y aplicación (Graham y Weiner, 1996).

a) Escala de Eficacia del Profesor

Gibson y Dembo (1984) primeros en evaluar la autoeficacia del profesor, basaron sus trabajos en el modelo conceptual de Ashton y Webb (1986), y construyeron la “Escala de Eficacia del Profesor” (TES). La medida tuvo varias versiones, pero la técnica estadística de

análisis factorial, arrojó una versión final de 16 ítems distribuidos en dos factores. Lo significativo del estudio fue la identificación de dos dimensiones independientes: la autoeficacia docente general y la autoeficacia docente personal, que se relacionaron con las expectativas de resultados y las expectativas de eficacia, respectivamente.

b) Replicación del TES

Con la intención de clarificar y obtener factores definitivos para el constructo de autoeficacia, Guskey y Passaro (1994) revisaron y aplicaron el TES de Gibson y Dembo (1984) a una muestra de profesores futuros y en activo. Sus resultados cuestionaron el enfoque del instrumento, por cuanto los factores de eficacia personal y general del docente tienen una mayor cercanía a la causalidad interna o externa, más que a una diferenciación de tipos de eficacia. Igualmente obtuvieron resultados similares Coladarci y Fink (1995), evidenciando la dificultad del instrumento para capturar los dos tipos de eficacia.

Otro aporte surge del trabajo de Deemer y Minke (1999), quienes utilizaron el mencionado TES empleando las hipótesis de Woolfolk y Hoy (1990). Al igual que en los anteriores trabajos, encontraron que la dificultad de la diferenciación de los factores podría estar en la redacción positiva y negativa de los ítems. Ante ello, proponen una solución de cuatro factores que aglutinaban las dimensiones interna y externa, así como, los ítems redactados en negativo y positivo. Sin embargo, la aplicación de un análisis factorial arrojó como resultado que la estructura propuesta no era la más adecuada.

Con este panorama métrico profuso, también son destacables las contribuciones de medidas más específicas, que toman como base el TES: eficacia en la enseñanza en ciencias, de Riggs y Enochs (1990); eficacia de los profesores en contextos de educación especial, de Coladarci y Breton (1997); o de Soodak y Podell (1996); eficacia en la gestión y control de

aula, de Emmer y Hickman (1991) y eficacia por favorecer las relaciones sociales, de Rich, Lev y Fischer (1996).

c) *Propuesta Métrica de Albert Bandura*

Para contribuir a la medición de la autoeficacia, Bandura (1997) construyó la “Escala de Eficacia del Profesor”, un instrumento de 30 ítems dividido en siete subescalas: eficacia para influir en la toma de decisiones; eficacia para influir en el reparto de los recursos materiales del centro; autoeficacia en la enseñanza; autoeficacia en el uso y aplicación de normas disciplinarias; eficacia para implicar a los padres en la educación de sus hijos; eficacia para implicar al contexto social en la educación de los estudiantes y eficacia para crear un clima escolar positivo.

Señaló, además, que el sentimiento de eficacia del profesor no tenía por qué ser homogéneo ni en las demandas de sus tareas pedagógicas ni tampoco en las cuestiones que debía afrontar.

“La autoeficacia del profesor [...] es también multifacética y, por lo mismo, hace referencia a los juicios que tienen las personas acerca de sus propias capacidades para el logro de determinados resultados. Uno no puede hacer todas las cosas bien, eso requeriría poseer dominio de cada aspecto de la vida. Las personas difieren en las áreas de vida en las cuales desarrollan su sentido de eficacia y en los niveles para los cuales desarrollan el mismo en determinadas actividades” (Bandura, 2001, p. 307).

d) *Medidas de Proyección*

El “Instrumento de Eficacia del Profesor en la Enseñanza y Conocimiento de las Ciencias” (SETAKIST) de Robert y Henson (2000), compuesto por 16 ítems, pretende valorar la eficacia que tiene el profesor en materia de conocimiento didáctico.

Por otra parte, Friedman y Kass (2002) no sólo proponen el “Modelo de Autoeficacia del Profesor en el Contexto Aula y Escuela” (CSC), sino también la “Escala de las Capacidades Profesionales del Docente”. La medida, compuesta por 45 ítems y 4 factores, está destinada a evaluar la autoeficacia docente en: el estudiante y el trabajo de aula; las relaciones con los estudiantes; las tareas relacionadas con la organización escolar y las relaciones con los miembros de la organización escolar.

La “Escala de Eficacia para Profesores Noruegos” (NTSES) de Skaalvik y Skaalvik (2007) con 24 ítems, es otro instrumento que analiza la eficacia del profesor en cuanto a: enseñanza; adaptación a las necesidades educativas de los estudiantes; motivación de los estudiantes; mantenimiento de la disciplina; cooperación con colegas y padres y manejo de los cambios y desafíos.

La “Escala de Autoeficacia del Profesor” desarrollada por Chan (2008a) para profesores chinos, está compuesta por 24 ítems y 6 factores destinados a evaluar la eficacia del profesor en: la enseñanza a estudiantes altamente capaces; el manejo de la clase; la orientación y asesoramiento; la participación de los estudiantes; la enseñanza para abordar la diversidad y la enseñanza para un aprendizaje enriquecido.

Más, ante la necesidad de abordar la autoeficacia del docente en el aula, Dellinger et al., (2008) proponen el instrumento “Sistema de las Creencias de Eficacia Docente” (TEBS-Self). Este cuestionario comprende un total de 31 ítems, con 7 dominios dirigidos a evaluar: la planificación de largo alcance; la gestión del ambiente de aprendizaje; el clima de aula; la mejora y el fomento del aprendizaje; el fomento del pensamiento; la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes según las clases y las responsabilidades profesionales.

Por último tenemos que mencionar la “Escala de Eficacia Docente” (TSES) de Tschannen-Moran et al. (1998) y Tschannen-Moran y Woolfolk (2001), que con dos formas,

una corta de 12 ítems y otra larga de 24 ítems, evalúa la eficacia del profesor en tres aspectos: estrategias de enseñanza; gestión del aula; y compromiso de los estudiantes.

Con todos estos antecedentes, el TES resulta ser la medida que mayormente ha sido utilizada (Henson, 2001; Prieto, 2007) y también la más criticada (Brouwers y Tomic, 2001, 2003; Deemer y Minke, 1999; Denzine, Cooney, McKenzie, 2005). A pesar de la dificultad por medir la esencia del constructo, las razones de su expandida utilización podrían explicarse por: la publicación en una importante revista, la utilización de metodologías reconocidas y respetadas, la réplica en diversas investigaciones y los atractivos resultados que arroja (Robert y Henson, 2000).

2.2.3. Modelo de Evaluación de la Competencia Personal y Análisis de la Tarea Docente

A partir de lo anterior y con los lineamientos de Bandura, surge el Modelo Multidimensional de Autoeficacia Docente. A juicio de Ciani et al. (2008) este marco conceptual, además de dar respuesta a un vacío existente, sentó las bases para una nueva medida de eficacia docente válida y fiable (Tschannen-Moran et al., 1998; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001). Cabe resaltar que si Gibson y Dembo fueron los mayores referentes para el estudio y replica de la autoeficacia docente durante los '80 y '90, Tschannen-Moran y sus colegas, lo son en la actualidad.

Este modelo conforma un proceso interrelacionado en el que intervienen diversos elementos para configurar finalmente un juicio de eficacia personal. De este modo, las fuentes de autoeficacia (experiencias activas, vicarias, persuasivas y afectivas) proporcionan la información necesaria que procesada cognitivamente, aporta nuevos datos a los procesos de análisis y evaluación de la tarea docente, que emiten un juicio de eficacia, positivo o negativo/alto o bajo, que influye en las metas, el esfuerzo y la persistencia del desempeño docente (véase Figura 4).

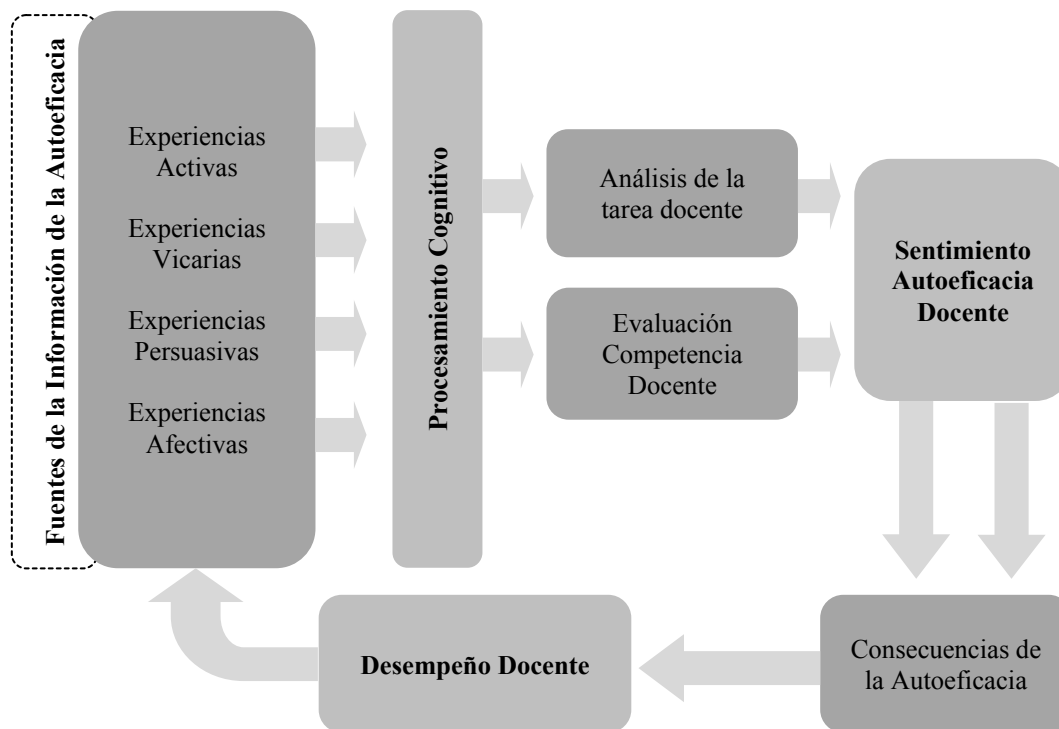


Figura 4. Modelo Multidimensional de Autoeficacia Docente (Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, 1998: 228).

La aportación trascendental de este modelo integrado es que contempla dos elementos clave requeridos para evaluar el sentimiento de autoeficacia en el profesorado: el análisis de la tarea docente y la evaluación de la competencia personal. Ambas dimensiones no son similares pero están estrechamente relacionadas con la eficacia general y personal de enseñanza. Además, ambos elementos no actúan de forma separada, sino que tienen una relación de influencia recíproca, puesto que los profesores hacen una evaluación del contexto, y posteriormente, un análisis de sus capacidades personales y profesionales, para realizar la tarea pedagógica con éxito.

La evaluación de la competencia personal se refiere a un juicio de carácter global, acerca de las percepciones del propio funcionamiento, y por tanto se considera como una parte del sentimiento de autoeficacia del profesor. Es así como los profesores, en un contexto y situación específica de enseñanza, analizan sus propias capacidades para: (a) responder a las demandas educativas provenientes del aula, escuela y entorno; (b) resolver las dificultades

propias de su profesión y (c) lograr el aprendizaje de los estudiantes. Como consecuencia de esto, según sea su percepción de competencia percibida, así será el resultado positivo o negativo que un profesor obtenga en un centro y aula determinada.

Por su parte, el análisis de la tarea docente constituye un juicio más específico y anticipado, de lo necesario, para conseguir los objetivos de enseñanza y aprendizaje. En esta evaluación, los profesores seleccionan las competencias más adecuadas para desempeñar su función, además, consideran los factores que pueden entorpecerla o facilitarla tales como: (a) las habilidades y motivación de los estudiantes; (b) las metodologías y las estrategias más adecuadas de enseñanza; (c) la gestión de la disciplina; (d) el acceso y calidad de los recursos de aprendizaje; (e) el uso de nuevas tecnologías; (e) las condiciones físicas del escenario de aprendizaje; (f) el tipo de liderazgo y apoyo de compañeros y (g) la cultura y el clima escolar.

El análisis de las competencias personales supone una valoración anticipada de aquellas fortalezas y debilidades que comporta el funcionamiento personal, para desempeñarse en una tarea y contexto de enseñanza específicos. Bandura (1997) hace hincapié en que un buen juicio de eficacia personal está relacionado con una leve diferencia entre la subestimación y sobreestimación de las capacidades que se tienen. Por tanto, la evaluación de la competencia docente, es una previsión de aquellos requisitos o factores para desarrollar con éxito la labor docente.

2.3. Variables del Sentimiento de Autoeficacia en el Profesorado

2.3.1. Variables del Profesorado

2.3.1.1. Género

La variable género ha sido una dimensión bastante compleja de captar, puesto que las investigaciones evidencian discrepancias, ya que para algunas muestras las profesoras tienen

mayor eficacia que los profesores, mientras que en otras no arrojan diferencias significativas. Algunas razones de estas divergencias podrían explicarse por: (a) la calidad de las muestras abundantes de profesoras en los niveles primarios, y con una disminución en los niveles secundarios; (b) los roles de género culturalmente definidos, que asumen la carrera docente como una profesión eminentemente femenina; y (c) la tendencia a disminuir la diferencia en el sentimiento de autoeficacia, en tanto, aumenta el nivel escolar; (Cheung, 2006, 2008; Fives y Looney, 2009; Gencer y Cakiroglu, 2007; Vera, Salanova y Martín del Río, 2011).

Una evidencia clara de esta discrepancia surge de una investigación transcultural de las percepciones de eficacia entre profesores hindúes e iraníes, donde las mujeres tienen un nivel de eficacia mayor que los hombres; incluso, como dato curioso, los profesores iraníes revelaron un sentimiento de autoeficacia mayor que sus pares hindúes (Sridhar y Baidei, 2008). Por el contrario, Tschannen-Moran y Johnson (2011), no encontraron diferencias significativas en la autoeficacia según el género, quizás por haber tomado una muestra principalmente femenina y predominantemente de Educación Primaria.

Otro aspecto importante a considerar en la eficacia del profesorado, de acuerdo al género, es la diferencia que puede evidenciar dicho sentimiento cuando se relaciona con la enseñanza de una disciplina, sea científica o humanista. A modo de ejemplo, Riggs (1991) indica que en la enseñanza de las ciencias, los profesores se sienten más autoeficaces que las profesoras, lo que estaría en concordancia con que la enseñanza de esta área se relaciona más con una participación masculina que femenina (Olaz, 2003; Zeldin y Pajares, 2000).

2.3.1.2. Experiencia

La experiencia tiene un gran poder de influencia en los sentimientos de eficacia en los profesores. Según Bandura (1997), las experiencias de dominio, la influencia de modelos competentes y la formación continua, conforman un aliciente de los juicios de eficacia

docente. Sumado a lo anterior, este sentimiento se establece tempranamente en los procesos de aprendizaje y/o formación, y, una vez instalado, es estable y resistente al cambio. Por esta razón, los juicios de eficacia en los futuros profesores resultan mucho más influenciados y moldeables que en los más experimentados. En base a lo anterior, diversas investigaciones arrojan resultados contradictorios que imposibilitan llegar a un acuerdo en el cómo y cuándo la experiencia engorda o adelgaza el sentimiento de autoeficacia en el profesorado (Chrysostomou y Philippou, 2010; Mulholland y Wallace, 2001; Woolfolk y Spero, 2005).

Por ejemplo, Wolters y Daugherty (2007), evidencian que los profesores con más años de servicio tienen una mejor opinión de eficacia, en cuanto a las prácticas de enseñanza y evaluación, así como también, para mantener el orden y crear un clima adecuado para el aprendizaje. Un resultado no muy alejado es el de Mertler (2004) que al comparar futuros profesores con profesores en servicio, estos últimos obtenían una mejor opinión de eficacia que los noveles para la evaluación de la alfabetización. Otro caso más revela que profesores chinos con mayor experiencia poseen un mayor sentimiento de autoeficacia (Chan, 2008a).

Al contrario, Tschannen-Moran y Johnson (2011) indican que la experiencia docente no constituye una variable influyente en la eficacia para la enseñanza de la lectoescritura. En tanto, Gorrell y Dharmadasa (1994) exponen que, mientras los futuros profesores reportan un mayor juicio de eficacia, para implementar una nueva metodología de enseñanza, los profesores en servicio reportan este mismo juicio para la gestión del aula, la organización de la enseñanza y, por lo mismo, un mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Por el contrario, otras investigaciones arrojan relaciones negativas entre experiencia y autoeficacia en el profesorado no solo a nivel correlacional, sino también relaciones lineales entre años de servicio en profesores de Primaria y Secundaria, por cuanto entre 0 a 23 años de

experiencia se concentran los mayores niveles de autoeficacia, para luego disminuir paulatinamente (Hoy y Woolfolk, 1993; Klassen y Chiu, 2010; Taylor y Tashakkori, 1995).

Las razones de resultados tan dispares con respecto a futuros profesores, podrían explicarse por el paulatino descenso de sus juicios de eficacia personal, una vez dentro del sistema educativo. Los profesores noveles tienen una inmersión cargada de optimismo, esperanza y, en cierta medida, subestiman lo que sucede en la escuela y en el aula, lo que se traduce, en un nivel un tanto más alto de eficacia que sus compañeros más experimentados (Woolfolk y Spero, 2005). No obstante, el choque con la realidad, materializado en la compleja tarea del enseñar y suscitar el aprendizaje, además del afrontamiento de dificultades con el comportamiento o rendimiento de los estudiantes, catalizan una re-evaluación del trabajo docente, de una concepción idealista a una más realista (Feiman-Nemser, 2003; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007)

Los más experimentados al tener más bagaje y trayectoria pedagógica, tendrían un sentimiento de autoeficacia más alto, y a la vez estable, enfocado hacia las prácticas de enseñanza y evaluación, así como también, para el mantenimiento del orden y la disciplina en el aula. Aún más, la diversidad de situaciones a las que se han enfrentado, además de la interpretación del quehacer diario, les dotaría de una percepción positiva de su eficacia para enseñar, aún cuando el entorno no les fuera favorable (Cheung, 2008; Labone, 2004; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007; Wolters y Daugherty, 2007).

2.3.1.3. Atribuciones Causales y Lugar de Control

El sentimiento de autoeficacia en el profesorado también ha sido relacionado con el tipo de causalidad que albergan. De esta manera, los profesores que tienen un locus interno en su desempeño evidenciarían un nivel más alto de eficacia y, por lo tanto, una mayor responsabilidad por el éxito o fracaso de sus estudiantes. A diferencia, los que poseen un

locus externo, que junto con revelar un juicio más reducido de su eficacia docente, consideran que los factores externos resultan más poderosos que sus propias competencias pedagógicas para promover el aprendizaje en los estudiantes (Ashton y Webb, 1986; Mavropoulou y Padelidu, 2002)

2.3.1.4. Nivel de Preparación y/o Formación

También el sentimiento de autoeficacia en el profesorado ha sido relacionado con el nivel de preparación y/o formación que tiene. De acuerdo con un estudio realizado con profesores de Hong Kong, los profesores que poseen una licenciatura, no tienen necesariamente juicios más elevados que aquellos que no la poseen (Cheung, 2006). Sin embargo, la diferencia podría estar marcada por la preparación a través de posgrados, cursos prácticos, entre otros, que tendrían más valor para la reflexión de sus prácticas y evaluación de sus capacidades, y como resultado, una mejora de sus competencias profesionales, que enriquecerían sus opiniones de eficacia docente (Hoy y Woolfolk, 1993; Postareff y Lindblom-Ylanne, 2008; Smethem y Adey, 2005; Taconis, van der Plas, van der Sanden, 2004).

2.3.2. Variables del Contexto

2.3.2.1. Nivel de Enseñanza

El nivel de enseñanza donde imparten docencia los profesores, también presenta influencias importantes en sus sentimientos de eficacia. Los estudios indican que los profesores de Educación Primaria tienen una mejor opinión de eficacia que los de Secundaria; opinión mediada por las mayores expectativas de rendimiento positivo en sus estudiantes, una mayor satisfacción profesional y, en cierta medida, por un mayor control del comportamiento en el aula. De igual forma, los informes de una menor eficacia en los profesores de

Secundaria, podría explicarse por el tipo de asignatura que enseñan, los cursos asignados y los períodos del año, entre otros (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001, 2007).

Cabe destacar que esta variable también presenta diferencias en la eficacia del profesorado para promover la participación y el compromiso en los estudiantes, que sería mayor en los de Primaria, que en los de Secundaria. Una explicación de esto podría estar en la dificultad que presentan los adolescentes, en comparación con los más pequeños, para implicarse en el aprendizaje. Además, los estudiantes de cursos inferiores al compartir más tiempo con sus profesores, entregan información adicional y más detallada de sus necesidades reales. Esto último permite que las rutinas de enseñanza, no sólo motiven el aprendizaje, sino que también aumenten los juicios de eficacia personal del profesorado (Guo, Justice, Sawyer y Tompkins, 2011; Wolters y Daugherty, 2007).

A pesar de que Soodak y Podell (1997) encuentran cierta homogeneidad en los niveles de eficacia entre profesores de Primaria y Secundaria, proponen una serie de explicaciones en cuanto a las semejanzas o diferencias que podrían arrojar las muestras:

- Constituyen muestras distintas con enfoques educativos y alumnos distintos;
- El profesorado alberga motivaciones diferentes para estudiar pedagogía (los primeros podrían basar su selección en las temáticas propias de la educación, mientras que los segundos se enfocarían más en una disciplina específica);
- Los contextos organizacionales (más pequeños en Educación Primaria y más diversificados en la Educación Secundaria), marcan diferencias en las relaciones interpersonales para que sean más o menos personalizadas.

2.3.2.2. Nivel de los Alumnos

El sentimiento de autoeficacia en el profesorado también tiene relaciones con el nivel de los estudiantes. En función del nivel de capacidad hay evidencias de que los profesores reportan niveles de eficacia positivos, cuando trabajan con estudiantes de alto rendimiento en disciplinas científicas y, con resultados contrarios, en las disciplinas humanistas (Caprara et al., 2006; Hoy y Davis, 2006; Raudenbush, Rowen, y Cheong, 1992; Takahashi, 2011). En la misma línea, Ashton et al. (1982) también indican que la capacidad de los estudiantes para aprender tiene influencias positivas en el sentimiento de eficacia docente. Los docentes que trabajan en contextos educativos de bajo rendimiento, presentan mayores dificultades para controlar un comportamiento estudiantil desafiante o para motivar la participación, lo que repercute negativamente en su opinión de eficacia profesional (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004).

Desde el punto de vista de la implicación de los estudiantes, las opiniones de eficacia del profesor pueden ser mayores o menores. Así, la investigación de Ross, Cousins y Gadalla (1996) con profesores canadienses, coincidente con la de Newman, Rutter y Smith (1989) con profesores norteamericanos, revelan que los estudiantes que se muestran altamente comprometidos con la clase y con su aprendizaje, nutren satisfactoriamente la eficacia de sus profesores.

Estudios más actuales como los de Chong, Klassen, Huan, Wong y Kates (2010) o Guo et al., (2011) presenta resultados similares, en cuanto a que la participación activa, junto con un alto rendimiento de los estudiantes, posibilita a los profesores centrarse en aspectos propios de una mejor enseñanza, con menos preocupaciones acerca de la desmotivación o mala conducta. Así, las altas expectativas en la enseñanza que imparten, y en el logro de los estudiantes, refuerzan aún más sus sentimientos de autoeficacia.

2.3.2.3. Clase Social y Tamaño de la Clase

Aun cuando no hay acuerdo en cuanto al impacto que tiene la clase social en la eficacia docente, recientes publicaciones dan cuenta del impacto significativo de las características socioeconómicas del alumnado y de la escuela, en las percepciones de eficacia docente (Cheung, 2006; Chong, et al., 2010; Goddard, 2001; Lynch, Duggan, Husman y Pennington, 2006).

Por su parte, el tamaño de la clase (35-40 estudiantes) no sólo obstaculiza la aplicación de estrategias de enseñanzas personalizadas, sino que también puede socavar la opinión de eficacia del profesor, en tanto no puede abordar ni responder a las necesidades educativas de todos sus estudiantes (Almog y Shechtman, 2007).

Ahora bien, es necesario mencionar que los estereotipos socioculturales también intervienen en el análisis de la tarea que hace el profesor, que muchas veces puede estar influenciada por los medios de comunicación o por las profecías autocumplidas (Siwatu, 2011).

2.3.2.4. Carga Laboral del Profesorado

Unas excesivas demandas del rol, el tiempo invertido en la preparación de las clases, el nivel de los cursos, la falta de reconocimiento, o salarios inadecuados y la desvalorización de la profesión docente, son variables que influyen negativamente en el sentimiento de autoeficacia del profesorado (Greenwood et al., 1990; Webb y Ashton, 1987).

2.3.2.5. Cultura Escolar

Existe un cierto acuerdo generalizado entre los investigadores para catalogar a la cultura escolar como un elemento fundamental a la hora de potenciar o debilitar los

sentimientos de autoeficacia en el profesorado. Pas et al. (2012) manifiestan la importancia de la “salud de la organización” para infundir juicios positivos de eficacia personal y evitar el agotamiento en los profesores. De esta manera aumenta la colaboración, el sentido de comunidad, la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por ende, la eficacia personal y colectiva de todos los agentes involucrados (Caprara et al., 2003; Goddard, 2002).

En la misma línea, un clima escolar positivo favorece la colaboración entre los docentes, lo que se traduce en un aumento de los procesos socializadores, en los cuales se retroalimentan mutuamente, con un intercambio de propias experiencias. Para ello, crean instancias de reflexión al exponer sus prácticas, analizan aquellos factores internos y externos que actúan como obstaculizantes de su desempeño, y los abordan conjuntamente (Hora y Ferrare, 2012; McGinty, Justice y Rimm-Kaufman, 2008; Woolfolk y Spero, 2005). En palabras de Takahashi (2011), estas comunidades permiten conocer el pensar, sentir y actuar de los profesores en interacciones sociales y, por lo tanto, comprender como construyen sus juicios de eficacia profesional personal y colectiva.

Por otra parte, el liderazgo escolar también contribuye a la autoeficacia de los profesores. Una evidencia de esto surge del trabajo de Ross y Gray (2006), de cuyos resultados se desprende que el liderazgo tiene influencia en el compromiso de los profesores, que se encuentra mediado por la eficacia personal. De ahí que resulte crucial que los líderes no sólo actúen como promotores, sino también, como protectores de la autoeficacia del profesorado (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007). Y para esto, en primer lugar, deben instaurar una cultura que vele y actúe en favor de la misión y visión de la escuela; también deben recompensar o reconocer el buen desempeño; así como, estimular el perfeccionamiento docente, fomentar la autonomía y la participación en la toma de decisiones.

Cabe destacar, por último, la existencia de otros elementos del contexto escolar relacionados con la eficacia del profesorado, como por ejemplo: la participación de los padres, en cuanto, apoyo social y respeto (Milner y Woolfolk, 2003); el contexto urbano o rural, donde las escuelas del primero resultan más complejas que las del segundo (Siwatu, 2011); y la asimilación del cambio en los contextos educativos (Nir y Kranot, 2006).

2.3.3. Consecuencias del Sentimiento de Autoeficacia

2.3.3.1. Consecuencias en el Profesorado

Los profesores que gozan de un alto nivel de autoeficacia se caracterizan por utilizar metodologías y estrategias centradas en el aprendizaje y las necesidades de los estudiantes. Enfocan sus prácticas de enseñanza hacia el cumplimiento de metas, más que de resultados, mediante tareas interesantes y retadoras que favorezcan la participación y la transferencia, en vez de la memorización de los contenidos. También, gestionan la disciplina de aula desde una perspectiva interaccionista o humanista, donde invitan a los estudiantes a buscar las soluciones más adecuadas, para crear un clima propicio para su aprendizaje. Además, al confiar en sus recursos personales y pedagógicos fomentan el logro académico de los estudiantes (Chacón y Chacón 2010; Evers, Brouwers y Tomic, 2002; Fernández-Arata, 2008a,b; Gencer y Cakiroglu, 2007; Rueda, Pérez-García y Bermúdez, 2005; Skaalvick y Skaalvick, 2007; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001).

Es importante resaltar que estos profesores presentan un gran compromiso con la cultura escolar y con la colaboración con sus pares; como consecuencia de esto, tienen menos dificultades para exponer sus puntos débiles así como también, sus problemas de aula. Esto beneficia el clima de colaboración y la afiliación escolar, la resolución de problemas, la implementación de otras metodologías, entre otros, lo que se ve reflejado en un aumento de la percepción de éxito y las expectativas futuras propias. Así pues, estos profesores están mucho

menos amenazados por el pesimismo, la frustración y el agotamiento, lo que les incita a permanecer enseñando, potenciando el logro de sus estudiantes y su eficacia profesional (Ashton y Webb, 1986; Caprara et al., 2003; Onderi y Croll, 2009; Pas, et al., 2012; Ross y Gray, 2006).

Los profesores con un sentimiento de autoeficacia positivo tienen la disposición y el entusiasmo para implementar, planificar y organizar prácticas innovadoras de aula. Asimismo, cuando confían en que sus capacidades pedagógicas pueden lograr éxitos con los estudiantes de necesidades educativas especiales, acogen de mejor manera la educación inclusiva. Incluso dan muestras de una mayor sensibilidad para abordar la diversidad cultural y lingüística (Allinder, 1994; Day, 2006; Evers, Brouwers y Tomic, 2002; Sari, Çeliköz y Seçer, 2009; Siwatu, 2007; Soodak y Podell, 1993).

Ross (1998) indica que una baja eficacia en los profesores está relacionada con procesos ansiosos y culposos. Tschannen-Moran y Woolfolk (2001), por su parte, afirman que quienes manifiestan un bajo nivel de autoeficacia se esfuerzan menos, disminuyen su persistencia y como consecuencia, aumentan los malos resultados. Por último, resulta interesante exponer la visión de Wheatley (2002), cuyo trabajo ha revelado que aquellos profesores que albergan profundas dudas sobre su eficacia, son más propensos a dejar la profesión; en cambio, los docentes cuyas dudas están enfocadas a temas específicos de la enseñanza (metodologías, estrategias, manejo de la disciplina, entre otros), tienen mayores probabilidades de mejorar sus percepciones de eficacia en la enseñanza y perfeccionar sus rutinas de aula.

2.3.3.2. Consecuencias en el Alumnado

Diversas investigaciones han revelado que altos niveles de autoeficacia en los profesores, correlacionan positivamente con el logro de los estudiantes. Más aún, el

rendimiento académico, no sólo recibe influjo de las capacidades cognitivas e intelectuales de los alumnos, sino además, de la confianza que los profesores tienen en sus capacidades para suscitar aprendizajes (Corkett, Hatt y Benevides, 2011; Karaarslan y Sungur, 2011). Los profesores que tienen plena confianza en lo que hacen y en lo que pueden lograr de sus estudiantes, cristalizan la motivación y la actitud de estos hacia el aprendizaje, y el estudio de una asignatura en particular. Por esta razón, el sentimiento de eficacia docente resulta crucial ya que puede propiciar la motivación o desmotivación, así como el éxito o fracaso estudiantil (Yilmaz, 2009).

La investigación de Siegle y McCoach (2007) revela que la utilización de estrategias adecuadas, la estipulación conjunta de objetivos de aprendizaje, la animación por el trabajo sistemático y la utilización de modelos –con características similares a los estudiantes– fomentan la autoeficacia del alumnado en matemáticas. Por su parte, Britner y Pajares (2006), manifiestan que los profesores de las disciplinas científicas tienen que utilizar más metodologías centradas en la investigación, la indagación y la experimentación, con la finalidad de que los estudiantes aprecien sus esfuerzos y logros; de esta manera, se potencia a los que tienen un buen juicio de sus capacidades, a la vez que, se invita a aquellos con un juicio más negativo a mejorar y perfeccionar sus competencias. Para Yilmaz (2009), la eficacia docente es determinante para la enseñanza de todas las asignaturas; no obstante, para las ciencias sociales tiene un significado distinto, porque comporta elementos motivacionales y comprensivos, que gran parte de las veces chocan con las actitudes negativas de los estudiantes, que siempre están cuestionando su utilidad. A raíz de esto, sugiere que los profesores centren sus esfuerzos en un enfoque centrado en el aprendizaje, más que en la enseñanza del contenido en sí.

En conclusión, se puede afirmar que un profesor con un sentimiento de autoeficacia elevado influye de forma positiva en su alumnado (Coladarci y Breton, 1997; Woolfolk y Spero, 2005; Wheatley, 2005) de cara a:

- a) impulsarlos a trabajar arduamente,
- b) incitarlos a persistir cuando los resultados no son satisfactorios,
- c) gestionarlos conductualmente desde una visión de autorregulación,
- d) asistirlos cuando obtienen bajos rendimientos,
- e) otorgarles nuevas metodologías y estrategias de enseñanza que respondan a sus necesidades,
- f) dirigirlos al cumplimiento de metas alcanzables y por último,
- g) motivarlos para que aumenten su autoeficacia académica.

De otra forma, los profesores que poseen juicios de eficacia docente bajos tienden a socavar la confianza de ellos mismos y de sus estudiantes, ya que están constantemente criticando sus errores y fallos; además de manifestar escasos esfuerzos para motivar a los alumnos que tienen dificultades, mantienen un control autoritario de la disciplina y, por si fuera poco, tienden a trasladar la responsabilidad conductual o académica de sus estudiantes a otros (Guskey y Passaro, 1994; Soodak y Podell, 1996; Tschannen-Moran et al., 1998; Woolfolk y Spero, 2005).

TERCERA PARTE: EL SISTEMA EDUCATIVO EN CHILE

3.1. Sistema y Política Educativa en Chile

3.1.1. Aspectos Generales de la Educación en Chile

Chile, en materia educativa, ha destinado grandes esfuerzos para responder a los desafíos de distintas etapas de su historia. Desde su independencia –alcanzada en 1818- hasta la actualidad, las instituciones políticas han valorado y potenciado tanto la educación de los ciudadanos, como la formación del profesorado; variables que han sido consideradas clave para el desarrollo y progreso del país.

Las Cartas Fundamentales de 1833, 1925 y 1980 –modificada en 2003- han contribuido en gran medida a salvaguardar estos intereses, a través de la extensión y la democratización de la educación, garantizando la obligatoriedad y gratuidad tanto en la Educación Primaria como Secundaria.

Organismos europeos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos han reconocido el liderazgo de Chile a nivel latinoamericano, por las acciones encaminadas a perfeccionar continua y, permanentemente, su sistema educativo (OCDE, 2004).

De la misma manera, un informe del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2004) ha destacado el esfuerzo político y económico del país, por incrementar el nivel educativo de su población, apuntando que el 73% de sus ciudadanos se muestra satisfecho con las oportunidades que les brinda el país.

Asimismo, un informe más reciente del Banco Mundial (2007) ha resaltado de Chile su capacidad para llevar a cabo reformas innovadoras en educación.

En particular, los avances perpetrados por el sistema educativo chileno han estado caracterizados por (Mineduc, 2008a):

- El aumento del gasto público y privado que asciende al 6,9% del producto interior bruto nacional.
- La ampliación de la cobertura educativa, siendo del 99% en Primaria, y del 92% en Secundaria.
- Un promedio de años de escolarización que bordea los 10 años para hombres y mujeres.
- Una tasa de éxito escolar que se sitúa en el 94,3% frente al 4,5% correspondiente a la tasa de fracaso escolar.
- Una tasa de deserción del 0,9% y del 6,8% en Educación Primaria y Secundaria respectivamente.
- Una tasa de acceso a la Educación Superior que alcanza el 49% de la población.
- Una tasa de analfabetismo inferior al 4%.

Tabla 1

Gasto Total en Educación en relación al Producto Interior Bruto (1990-2008). Fuente: Mineduc (2008a).

Año	Gasto Público	Gasto Privado	Total
1990	1,5	2,4	3,9
1992	1,7	2,5	4,2
1994	2,0	2,8	4,8
1996	2,2	3,0	5,2
1998	2,6	3,5	6,1
2000	2,9	3,9	6,8
2002	3,0	4,2	7,2
2004	3,0	3,9	6,9
2006	2,7	3,3	6,0
2008	2,7	4,2	6,9

A pesar de todos los esfuerzos destinados a mejorar la accesibilidad, la cobertura, además de modernizar las instalaciones y el equipamiento, el sistema educativo chileno en la actualidad permanece estancado y limitado. Los índices de calidad, equidad y eficiencia revelan la existencia de brechas educativas y sociales, en función de la titularidad de los centros educativos -públicos, concertados y/o privados-, y del nivel socioeconómico de los estudiantes, los cuales contribuyen a la desigualdad e inmovilidad social (Drago y Paredes, 2011; Oliva, 2008).

Siguiendo a Schiefelbein y Schiefelbein (2000), un sistema educativo de calidad debe reunir los siguientes requisitos: altos niveles de aprendizaje, altos niveles de aprobación y bajos niveles deserción. En el caso del sistema educativo chileno, puede afirmarse que éste ha superado con creces los dos últimos requisitos, pero presenta serias dificultades para elevar el nivel de aprendizaje en sus estudiantes. Un ejemplo de lo anterior son los resultados del SIMCE¹ de 2011 (Tabla 2) que mide el nivel de los estudiantes en lectura, matemática y ciencias naturales en el cuarto curso de Educación Primaria, que muestran cómo el nivel de lectura de los estudiantes es crítico en comprensión lectora y producción de textos escritos. De hecho, si se comparan los resultados obtenidos por los estudiantes en función de la titularidad del centro educativo al que asisten, puede comprobarse como se agudizan más las diferencias entre los centros públicos y privados (Cornejo, 2006).

Tabla 2.
Resultados según tipo de titularidad para Cuarto Curso de Enseñanza Primaria. Fuente: Mineduc (2012b).

Titularidad	Lectura		Matemática		Ciencias Naturales	
	Promedio 2011	Variación	Promedio 2011	Variación	Promedio 2011	Variación
Pública	255	• -3	246	↑ 9	245	↑ 6
Concertada	271	↓ -5	262	• 4	264	• 1
Privada	299	• -4	300	• 1	296	• -4

Nota. • Indica que el puntaje promedio de la región es similar de la evaluación anterior; ↑ Indica que el puntaje promedio de la región es significativamente más alto que el de la evaluación anterior; ↓ Indica que el puntaje promedio de la región es significativamente más bajo que el de la evaluación anterior.

Ahora bien, si comparamos los resultados obtenidos por los estudiantes de cuarto curso de Primaria en función del grupo socioeconómico al que pertenecen, puede afirmarse que las diferencias existentes entre los grupos bajo, medio-bajo y medio son moderadas, dado que no superan los 18 puntos.

En tanto, las diferencias más profundas se dan al comparar los resultados obtenidos por los alumnos de nivel socioeconómico bajo con los del nivel socioeconómico alto (véase Tabla 3), puesto que entre ambos existe una diferencia de 50 puntos a favor de la enseñanza privada; hecho que se podría explicar por el mayor capital cultural y económico que caracterizan a los entornos más privilegiados.

Tabla 3
Resultados según grupo socioeconómico para Cuarto Año de Enseñanza Primaria. Fuente: Mineduc (2012b).

Grupo Socioeconómico	Lectura		Matemática		Ciencias Naturales	
	Promedio 2011	Variación	Promedio 2011	Variación	Promedio 2011	Variación
Bajo	249	• -1	235	↑ 12	234	↑ 6
Medio Bajo	253	• -3	243	↑ 8	243	• 5
Medio	267	↓ -6	259	• 4	260	• 1
Medio Alto	284	↓ -7	278	• 2	280	• -1
Alto	299	• -5	301	• 1	297	• -4

Nota. • Indica que el puntaje promedio de la región es similar de la evaluación anterior; ↑ Indica que el puntaje promedio de la región es significativamente más alto que el de la evaluación anterior; ↓ Indica que el puntaje promedio de la región es significativamente más bajo que el de la evaluación anterior.

Diversos investigadores han puesto de manifiesto que los factores externos e internos pueden influir de manera decisiva, sobre el nivel de aprendizaje en los estudiantes. Así, con respecto a los primeros, Thieme, Prior, Giménez y Tortosa-Ausina (2012), destacan el papel del nivel socioeconómico. Por su parte, Mella (2003), al igual que Paredes y Paredes (2009), sostienen que los bajos rendimientos de los más vulnerables podrían estar ocasionados por la normativa rígida del sistema educativo, lo que dificulta la posibilidad de despedir a los profesores y/o mejorar sus remuneraciones. En un estudio más reciente, Mella (2006) recalca

el nivel de estudios de la madre y del padre, junto con el acceso a libros en el hogar, son tres indicadores determinantes del nivel de logro estudiantil.

En cuanto a factores internos, Drago y Paredes (2011) argumentan que la disparidad en los resultados entre centros públicos, concertados y privados, obedecería a la gestión docente, que sería más efectiva en los dos últimos. En esta misma línea, Hsieh y Urquiola (2006), comparten la apreciación anterior, pero agregan que los centros privados y concertados consiguen mejores resultados por la capacidad que tienen para seleccionar a los mejores estudiantes. Esto último va en detrimento de los centros públicos, ya que por ley deben aceptar y atender a todo tipo de estudiantes, con total independencia de las dificultades cognitivas y/o conductuales que éstos presenten (Mizala, Romaguera y Ostoic, 2005).

Por otro lado Schiefelbein (2006) analiza tres ámbitos de opinión para la mejora de la calidad del sistema educativo chileno. En relación al primer ámbito, están quienes consideran que la política educacional centralizada es la responsable del bajo rendimiento en los estudiantes más vulnerables; pero el investigador matiza que la calidad de un sistema educativo no está única y exclusivamente determinada por su nivel de centralización o descentralización. Un claro ejemplo de esto se aprecia en el informe de Barber y Mourshed (2008) que indica a Corea del Sur –centralizado- y Nueva Zelanda –descentralizado- como los sistemas educativos más exitosos en el mundo.

El segundo ámbito está representado por los que indican que un sistema educativo de calidad debe reunir inexorablemente cinco premisas:

- a) cambiar el currículo;
- b) otorgar espacios de aprovechamiento profesional docente;
- c) distribuir textos escolares adecuados y contextualizados;

d) prolongar la jornada escolar; y

e) poner en funcionamiento un sistema de estándares.

Schiefelbein manifiesta que estas cinco premisas han sido puestas en marcha, sin conseguir grandes repercusiones positivas sobre el aprendizaje de los estudiantes.

El tercer y último ámbito de opinión, -ampliamente compartido por el investigador- está conformado por aquellos que sugieren que el bajo rendimiento de los alumnos está relacionado con la formación frontal –“oír más que leer”- que han recibido los profesores, los padres y los alumnos a lo largo de su trayectoria formativa.

Atendiendo a este contexto, se puede concluir que los esfuerzos políticos, económicos y sociales encaminados a mejorar la calidad de la educación en Chile, se encuentran en un estado de transición (Rappoport, 2012), de crisis (Raczynski y Muñoz, 2007), así como también, de continuidad y ruptura (OCDE, 2004).

Claramente, las necesidades estructurales de la educación chilena han sido ampliamente cubiertas, pero aún queda mucho por hacer en el plano de las necesidades de corte funcional, en aras de combatir la inequidad, la desigualdad de oportunidades y la inmovilidad social.

De igual forma, los centros educativos y, en especial, los profesores cuentan con un “espacio de maniobrabilidad” para neutralizar y controlar el influjo que ejercen tanto la educación, como el nivel socioeconómico de las familias, ya que según los expertos, estas variables serían las responsables del 40-50% de los logros de los estudiantes (Carlson, 2000; Mella, 2006).

3.1.2. Estructura del Sistema Educativo en Chile

La educación formal u ordinaria chilena, se estructura en cuatro niveles de enseñanza: Infantil, Primaria, Secundaria y Terciaria; aunque también existen las llamadas modalidades educativas encargadas de atender a grupos específicos como, la Educación Especial y la Educación de Adultos.

El nivel infantil atiende a niños hasta los 5 años de edad, y es impartido tanto en instituciones públicas como en instituciones privadas. No tiene un carácter obligatorio y, por ello, no es un requisito de acceso a la enseñanza primaria.

El segundo nivel de enseñanza, la Educación Primaria, atiende a niños de edades comprendidas entre los 6 y los 13 años. A diferencia de la Educación Infantil, este nivel impartido en centros de titularidad pública, privada y concertada, sí es obligatorio y está regulado por la Ley N° 19.876 de 2003.

La Educación Secundaria, atiende a jóvenes de edades comprendidas entre los 14 y los 18 años y, al igual, que el nivel anterior es un nivel de enseñanza obligatorio regulado por la misma Ley.

Cabe hacer mención que en la Educación Secundaria se imparten dos tipos de formación. Por un lado, una formación general común de dos años y, por otro, una formación especializada, también de dos años, en la cual los estudiantes pueden optar entre tres ramas de conocimiento: la científica-humanista, la artística y la técnico-profesional, con objeto de profundizar en los contenidos abordados en la formación general, potenciar las habilidades artísticas o recibir una formación enfocada a las necesidades de los sectores económicos y productivos del país.

La Educación Terciaria es la desarrollada en Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, de titularidad tanto pública como privada. Para acceder a los estudios superiores es obligatorio finalizar la enseñanza secundaria y, superar las Pruebas de Selección Universitaria (PSU²).

En cuanto a la Educación Especial, se imparte en centros ordinarios y especiales y atiende a todos los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales de carácter temporal o permanente.

Por último, la Educación de Adultos impartida en modalidad presencial y semi-presencial, pretende que jóvenes y adultos inicien o completen sus estudios primarios o secundarios.

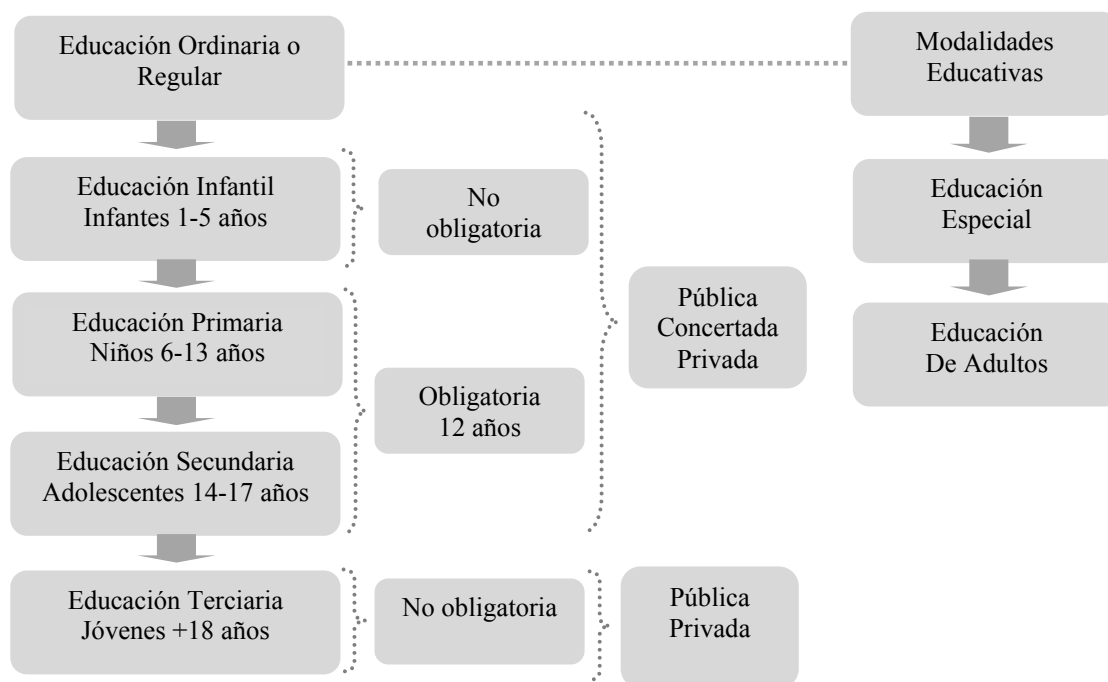


Figura 5. Estructura del Sistema Educativo en Chile.

3.1.3. Organización del Sistema Educativo en Chile

La Ley de Descentralización, Municipalización y Privatización de la Enseñanza de 1981, modificó la organización administrativa de los centros educativos, que se dividieron en: públicos, privados, concertados y corporativos.

Los centros públicos dependen administrativamente de las municipalidades, que los gestionan a través de: los Departamentos Administrativos de Educación Municipalizada (DAEM) o las Corporaciones Municipales.

Los centros concertados sostenidos, con fondos públicos y privados, por las subvenciones, la matrícula y la mensualidad, se caracterizan por la dirección de un sostenedor³ privado.

Los centros privados financiados con fondos privados, por la matrícula y la mensualidad, se caracterizan por la auto-gestión.

Por último, las corporaciones, son organizaciones que administran y gestionan la educación técnico-profesional. Estos centros se financian de aportaciones provenientes tanto del ámbito público, como del ámbito empresarial.

3.1.4. Financiación

Entre 1990 y 2008 Chile ha incrementado en un 300% el gasto público y privado en educación (véase Tabla 1) como consecuencia de los acuerdos políticos y económicos de cara a mejorar la calidad, y equidad del sistema educativo. El aumento del gasto educativo ha favorecido con subvenciones a centros tanto públicos como concertados.

La Subvención Escolar (Ley N° 19.138 de mayo de 1992) compone una dotación económica pública que se calcula en función de la asistencia mensual de los estudiantes que acuden a centros públicos y/o concertados. También, el Estado concede esta subvención a la educación especial, la educación técnico-profesional, la educación de adultos y la educación rural. Por si fuera poco, todos aquellos centros educativos aislados geográficamente reciben una asignación especial, para favorecer la equidad y la igualdad de oportunidades.

La Subvención Escolar Preferencial (SEP; Ley N° 20.248 de enero de 2008) constituye una aportación económica adicional, que reciben los centros subvencionados por el estado en función del número de alumnos considerados prioritarios⁴. Para acceder a esta subvención, los sostenedores, obligadamente, deben pactar compromisos por los resultados educativos de los centros que gestionan.

Los centros públicos de enseñanza secundaria y los centros concertados que imparten Educación Primaria y Secundaria también se acogen a un sistema de financiación compartido, mediante el cual reciben aporte público y aporte familiar con el pago de una cuota mensual. En el caso que las familias no puedan hacer frente al pago de la mensualidad, por no contar con los recursos suficientes, es obligación del centro educativo la concesión de una beca que exime al estudiante del pago.

Otra fuente de financiación proviene de las donaciones privadas con fines educativos (Ley N° 19.247 de septiembre de 1993), que son incentivadas por el Ministerio de Hacienda de Chile, al conceder desgravaciones tributarias a las empresas que se decantan por ellas.

Los centros educativos además de estas subvenciones, pueden optar al aporte suplementario -regulado por la Ley N° 19.532 de noviembre de 1997- un beneficio adicional,

en el caso de ampliar, mejorar y/o mantener la infraestructura y las condiciones físicas de las instalaciones educativas.

3.1.5. Currículo

Los procesos de enseñanza aprendizaje en los contextos educativos chilenos cuentan desde este año, con un nuevo marco curricular, gracias al Decreto Supremo N° 439/2012 que ha promulgado las nuevas Bases Curriculares para las asignaturas de: Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, para los tramos educativos comprendidos entre el primer y sexto curso de Primaria, así como para Inglés en el quinto y sexto curso del mismo nivel.

Es importante destacar que este cambio de currículo supone un proceso gradual y progresivo, puesto que los profesores deben adaptar sus programaciones de enseñanza, de acuerdo a los objetivos planteados en estas nuevas bases curriculares. Así, está previsto que durante el presente curso escolar entre en vigor la adaptación a los primeros cursos de Primaria, es decir de 1° a 3°, después en 2013 se implemente la nueva estructura curricular en 4°, 5° y 6° de primaria, para finalmente implantarlo en los cursos primarios de 7° y 8°, así como, en 1°, 2°, 3° y 4° curso de enseñanza secundaria.

Cabe hacer mención, que las nuevas Bases Curriculares comportan una estructura más simple de organizar, ordenar y comunicar los aprendizajes esperados de los estudiantes. Para ello, establece los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) que, al estar formulados en sentido amplio y general, promueven el desarrollo personal, la conducta moral y social; y los Objetivos de Aprendizaje (OA) que en función de diversos ejes temáticos, potencian al máximo, las habilidades de los educandos dentro de los contextos educativos (Mineduc, 2012c).

3.2. Transformaciones del Sistema Educativo en Chile

3.2.1. Antecedentes a la Reforma Educativa

A lo largo de la historia de Chile, el Estado ha desempeñado varios roles en materia educativa. Durante los primeros años de la década de los setenta, el Estado tuvo un rol preferentemente benefactor donde la educación fue administrada, financiada y regulada por el Ministerio de Educación. Sin embargo, con el cambio político de 1973, el Estado asumió un rol subsidiario, en el cual la educación estuvo influenciada por instrumentos económicos basados en la oferta y la demanda. Posteriormente, con la llegada de la democracia, el Estado optó por un rol promotor de la calidad y la equidad educativa (Cisterna, 2007; Paredes y Paredes, 2009; Pinedo, 2011).

Independientemente de los roles asumidos, las reformas educativas en Chile han estado influenciadas por los ideales históricos nacionales. Dichos ideales se enlazan con: la justicia social en educación; la educación como función pública; la educación integral y la pedagogía para el aprendizaje; la educación para la vida, la educación para la ciudadanía y el aprendizaje del mundo (Mineduc, 1998).

A juicio de Cornejo (2006), la educación chilena ha sido sometida a dos experimentos de reforma, una en la década de los ochenta y otra en la década de los noventa.

La primera de ellas se caracterizó por la aplicación de un sistema de subsidios educativos asignados en función de la cantidad de estudiantes atendidos, que en monto y asignación se entregaba en partes iguales a los centros públicos y los concertados. Al mismo tiempo, se implementó un nuevo modelo de gestión del sistema escolar, que significó la transferencia de las competencias estatales a las municipalidades, proceso denominado municipalización de la educación. Los resultados de esta reforma afectaron negativamente a la

inversión educativa, a la infraestructura, a la transparencia de los resultados y, sobre todo, a la confianza depositada en la educación como incentivo de movilidad social.

Un segundo experimento fue la reforma de la década de los 90 que, si bien no eliminó el sistema de subvención ni tampoco el modelo de gestión, afrontó estratégicamente el desfase producido por la reforma de la década anterior. Desde luego, esta reforma incrementó progresivamente el gasto en educación, mejoró las condiciones físicas y materiales, favoreció la estabilidad laboral y el desarrollo profesional en los docentes, intervino los centros educativos con niveles bajos de desempeño, actualizó los contenidos curriculares y aumentó las horas de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, los cambios en la educación chilena acaecidos a partir de 1990 han estado relacionados con una serie de declaraciones e informes mundiales como la Declaración de Jomtien (1990) y el informe Delors (1996), que han posicionado la educación como un factor constitutivo para el desarrollo de las naciones, de cara a enfrentar los desafíos de una sociedad del conocimiento.

Sumado a esto, las transformaciones educativas del país han coincidido con una serie de reformas acontecidas en América Latina, (Argentina y Colombia) cuyos puntos de encuentro han sido los procesos de descentralización, los acuerdos nacionales fraguados para una mejor educación, los cambios al currículo, los programas de intervención educativa y la extensión horaria (Vaillant, 2006).

3.2.2. La Reforma Educacional

La reforma de la educación en Chile ha supuesto un proceso social y, como tal, ha involucrado el compromiso y los tiempos de todos los actores del sistema educativo. Asimismo, con el propósito de dar curso a este proceso, ha sido necesario instalar las

condiciones políticas y económicas, y poner en marcha una serie de programas educativos globales y específicos, para finalmente intervenir la estructura educativa chilena (Cox, 2003; Swope, 2001).

Es así como a inicios de los '90 se produjeron una serie de cambios institucionales como la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, N° 18.962 de marzo de 1990) que estableció como deber del Estado el velar por el cumplimiento de los requisitos mínimos establecidos para la Educación Primaria y Secundaria, así como también estandarizar los procesos de reconocimiento oficial de los centros educativos.

Al año siguiente, fue promulgado el Estatuto de los Profesionales de la Educación que, al sacar a los profesores del Código del Trabajo -normativa que rige para los trabajadores de sectores privados-, mejoró sus condiciones salariales y otorgó mayor estabilidad y, también, inmovilidad laboral (Arellano, 2001).

Paralelamente, se implantaron una serie de iniciativas programáticas que por sus características, enfoques o grupos educativos de atención, forjaron las bases de la reforma educacional. Más aún, las iniciativas programáticas mejoraron el equipamiento y los recursos de la enseñanza, focalizaron la ayuda hacia centros educativos de alto riesgo, y fomentaron las innovaciones pedagógicas para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje (García-Huidobro y Cox, 1999).

Algunas iniciativas programáticas importantes de este período fueron: el Programa 900 Escuelas; Mejoramiento de la Calidad y Equidad en Educación Primaria (Mece Primaria e Infantil); Mejoramiento de la Calidad y Equidad en Educación Secundaria (Mece Secundaria); Mejoramiento de la Calidad y Equidad en Educación Rural (Mece Rural) y Red Enlaces.

En 1994 bajo el gobierno de Eduardo Frei Ruiz Tagle se constituyó la Comisión Nacional de Modernización de la Educación, cuyo propósito era diagnosticar el estado de la educación en país en cuanto a los nudos críticos, los principales desafíos y las líneas de acción a desarrollar. Las propuestas que emanaron de esta comisión para mejorar el sistema educativo en Chile fueron:

- a) La prolongación de la jornada escolar.
- b) La transformación de las rutinas de enseñanza frontal por otras participativas.
- c) El mejoramiento de los textos escolares.
- d) El incremento de las remuneraciones en el profesorado.

Con las disposiciones legales vigentes, con los acuerdos políticos pactados y con la implementación de programas educativos, en 1996 comenzó oficialmente la reforma a la enseñanza en Chile.

Durante esta reforma se sumaron nuevas iniciativas a las ya existentes, como la intervención de programas de mejoramiento e innovación pedagógica, el fortalecimiento del desarrollo profesional docente, la actualización curricular, y la implementación de la jornada escolar completa, que en conjunto constituyen los cuatro pilares de la reforma educativa en Chile (Arellano, 2001).

Como se puede apreciar, el Estado, la Comisión y la reforma reconocieron al profesorado como un capital humano de gran trascendencia para los procesos de cambio en la Educación. También valoraron que la mejora de la educación implicaba una renovación en las metodologías de enseñanza, así como, un reconocimiento salarial a una labor tan compleja como es la de enseñar.

Como consecuencia, la reforma educativa supuso una serie de estrategias para el fortalecimiento de la profesión docente, como cursos para la implementación de los programas educativos, programas de perfeccionamiento docente, proyectos referidos a la formación inicial y asignaciones por desempeño destacado. De esta manera, se fomentó el cambio de paradigma en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el cual los profesores más que conocedores de una disciplina específica constituyen guías en la selección y organización del saber (Donoso, 2008).

En cuanto al perfeccionamiento de los conocimientos y actuaciones pedagógicas, Arellano (2001) ha resaltado:

a) El perfeccionamiento fundamental, centrado en la impartición de cursos para directivos y profesores, con la finalidad de prepararlos en la implementación del nuevo currículo nacional.

b) Las becas de perfeccionamiento, destinadas a prácticas, estudios de diplomados, entre otras, tanto en Chile como en el extranjero, que han fomentado la mejora permanente de las prácticas docentes.

c) El fortalecimiento de la formación docente, mediante la entrega de becas a los mejores estudiantes egresados de Secundaria, que opten por estudiar pedagogía; y los fondos concursables para universidades e institutos, destinados a modernizar sus planes de formación, en un plazo no superior a cuatro años.

Por su parte, en el ámbito de la mejora de las condiciones y el reconocimiento al trabajo de los profesores, las estrategias han sido las siguientes:

a) La asignación por desempeño destacado; que corresponde a una bonificación económica trimestral por dos años, al 25% de los centros públicos y concertados que

hayan obtenido buenos resultados, en el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados (SNED). Los factores de medición utilizados por este sistema están relacionados con: la efectividad, la superación, la iniciativa, el mejoramiento de las condiciones laborales y el buen funcionamiento del centro, la igualdad de oportunidades, así como, la integración y participación de profesores y padres en el proyecto educativo (Mineduc, 2011; Núñez, 1999).

- b) La asignación por desempeño en condiciones difíciles; es un beneficio no superior al 30% del salario mínimo nacional durante dos años, en compensación al profesorado que se desempeña en condiciones extremas. Se entiende por tales condiciones la geografía, el clima, el nivel de riesgo del entorno y las características de la población a la que atienden (Rojas, 1998).
- c) Los premios a la excelencia docente; constituyen un reconocimiento a los cincuenta mejores profesores del país. Para ello, las comunidades educativas deben postular a profesores que se hayan destacado por su labor pedagógica y formadora. Posteriormente, una comisión de jueces regionales y provinciales selecciona a los candidatos más idóneos para recibir el premio por parte del Presidente de la República, y una asignación en dinero (Núñez, 1999).

Por último, es necesario recalcar que a juicio de los expertos la reforma de la enseñanza en Chile ha alcanzado logros innegables, pero también entraña dificultades para elevar los resultados de aprendizaje en los estudiantes. No obstante, el Estado de Chile no ha escatimado esfuerzos para fortalecer la profesión docente, ya sea pactando compromisos o perfeccionando sus capacidades técnicas (Beyer, Eyzaguirre y Fontaine, 2001; Navarro, 2002; Raczynski y Muñoz, 2007).

3.2.3. La Educación Chilena Hoy

Entre los años 1996 y 2006, la reforma educacional en Chile reunió diez años de implementación, un tiempo prudente para la evaluación de su eficacia. Sin embargo, el estancamiento revelado por las pruebas de medición nacional, así como, los malos resultados obtenidos en las pruebas internacionales (Third International Mathematics and Science Study - TIMMS, y Programme for International Student Assessment - PISA) dieron lugar a un período de profunda crítica y malestar proveniente de distintos sectores de la sociedad (Berner y Bellei, 2011; Carlson, 2000).

“El golpe sobre la mesa” no provino de los intelectuales, ni de los políticos ni de los profesores, sino de los estudiantes. La “Revolución de los Secundarios o Pingüinos” de 2006, dejó patente el estado crítico por el cual atravesaba la educación pública chilena, pero a su vez, constituyó un movimiento catalizador de discusiones, acuerdos y modificaciones a la estructura del sistema (Bellei, Contreras y Valenzuela, 2010).

Como consecuencia de ello, la Presidenta de la República de la época, Michelle Bachelet Jeria, convocó a un Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006) cuyo cometido fue responder a las peticiones de los estudiantes. Así, en materia legal fue derogada la LOCE por la Ley General de Educación (N° 20.370 de septiembre de 2009). Otros proyectos de ley están actualmente en trámite legislativo, como la Ley sobre el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad en Educación Infantil, Primaria y Secundaria (SNAC), o la Ley de Fortalecimiento de la Educación Pública.

Por otro lado, al Ministerio de Educación, encargado de la elaboración de las políticas educativas y de otorgar soporte técnico-pedagógico a los centros educativos, se suman tres nuevas instituciones: la Agencia de Calidad, la Superintendencia de Educación y el Consejo Nacional de Educación (Espínola y Claro, 2010).

La Agencia de Calidad de la Educación es la responsable de diseñar e implementar el sistema de evaluación del desempeño, para los centros educativos subvencionados por el Estado y los sostenedores educacionales. Dicha evaluación estará basada en estándares elaborados por el Ministerio de Educación, y sancionados por el Consejo Nacional de Educación.

Por su parte, la Superintendencia de Educación, está diseñada para fiscalizar a los sostenedores de los centros públicos y concertados, en el cumplimiento de las normas de enseñanza, que les brindan el reconocimiento oficial del Estado.

Por último, el Consejo Nacional de Educación es un organismo con dos esferas de acción la educación escolar y la educación superior. En cuanto a la educación escolar, asume la labor de aprobar las propuestas curriculares, los planes y programas de estudio, y la evaluación de los objetivos de aprendizaje emanados desde el Ministerio de Educación. También, actúa como informante de la normativa de calificación, aprobación y suspenso, así como, también tiene la competencia de fallar a favor o en contra de los estándares de calidad propuestos por el Ministerio de Educación. Al mismo tiempo, en educación superior se responsabiliza de las apelaciones de acreditación trabajando conjuntamente con la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), y avalando al Ministerio de Educación en el cierre de instituciones privadas, que no reúnan las condiciones para otorgar los grados académicos o los títulos profesionales.

Por otra parte, el ámbito pedagógico vio modificado el Estatuto de los Profesionales de la Educación, por la Ley de la Calidad y Equidad en Educación (N° 20.501 de febrero de 2011). Algunos de los cambios que incluyen dicha ley son: la destitución del 5% de los docentes mal evaluados; el incremento en la Asignación de Excelencia Pedagógica; la bonificación por jubilación a las profesoras de más de 60 años, y a los profesores con más de

65 años que se hayan desempeñado al menos 10 años en el sistema público de enseñanza. Además, se suma una nueva concepción de carrera docente –desarrollada más adelante– que reconoce y valora el mérito en las prácticas pedagógicas.

3.3. Formación del Profesorado

3.3.1. Contextualización de la Formación Inicial

La formación del profesorado en Chile tiene el gran desafío de contribuir con la calidad y equidad educativa, además de potenciar trayectorias formativas de aprendizaje autónomo, a lo largo de la vida (OCDE, 2004).

Habría que decir también que debe responder paralelamente a dos ejes: uno de carácter internacional, enlazado con las demandas provenientes de una sociedad global y del conocimiento; y otro de requerimiento nacional, enfocado a las transformaciones de las prácticas pedagógicas con énfasis en objetivos de aprendizaje, cada vez más complejos y ambiciosos (Cox, Meckes y Bascopé, 2010).

Es por esto que la formación de los futuros profesores ha sido considerada como estratégica, porque se presume que su salida profesional en condiciones de excelencia mejoraría las prácticas de enseñanza y, como consecuencia, el aprendizaje en los educandos. Por esto mismo, el Estado chileno ha dispuesto una serie de estrategias para atraer, acoger y retener a los mejores estudiantes que opten por estudiar la carrera docente (Mineduc, 2010; Sotomayor, Parodi, Coloma, Ibáñez y Cavada, 2011).

Conforme a este contexto, Ávalos (2003) afirma que la demanda por estudiar pedagogía y la oferta de programas de magisterio, por parte de las universidades y de los institutos profesionales se ha visto incrementada significativamente en los últimos años (véase Tabla 4 y 5). Las razones del interés y del explosivo crecimiento han venido dadas por la

expansión de la cobertura en la Educación Secundaria, la extensión horaria escolar y la mejora de los salarios en el profesorado (Mineduc, 2010).

Tabla 4
Evolución de Carrera: Área de Conocimiento Educación.
Fuente: Consejo Nacional de Educación (2012^a).

Años	Número de Carreras
2005	836
2006	929
2007	951
2008	904
2009	1085
2010	1155
2011	1340
2012	1382
Crecimiento 2005 – 2012	65%
Crecimiento 2011 – 2012	3%

Tabla 5
Evolución de Matrícula Total: Área de Conocimiento Educación.
Fuente: Consejo Nacional de Educación (2012^b).

Años	Matrícula Total
2005	94.588
2006	96.801
2007	99.887
2008	98.548
2009	119.250
2010	128.937
2011	138.953
2012	141.625
Variación 2005 – 2012	50%
Variación 2011 – 2012	2%

También es necesario mencionar otras razones que han incitado a que los estudiantes se decantasen por la Pedagogía. Una de ellas, ha sido el programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) desarrollado entre 1997 y 2002, destinado a mejorar la formación del profesorado y a retener a los mejores estudiantes post-secundarios.

Otra, el programa de Mejoramiento de la Calidad en Educación Superior (MECESUP), iniciado en 1999 y aún en ejecución, ha sido diseñado para aumentar la competitividad nacional, impulsar el desarrollo económico y social, y otorgar igualdad de oportunidades para que no sea desperdiciado ningún talento.

Y, por último, el Fondo de Innovación Académica (FIAC) al cual pueden concursar las universidades públicas, privadas y los institutos profesionales para contribuir con la calidad e innovación académica. Las áreas de acción principales del FIAC son: la formación de capital humano avanzado; la renovación curricular en pregrado; la innovación académica; y la mejora de la gestión académica.

3.3.2. Características de la Formación Docente

La formación inicial de profesores en Chile exige reunir dos condiciones: estar egresado de la enseñanza secundaria, y haber superado la Prueba de Selección Universitaria (PSU). A continuación, los postulantes a las carreras de Magisterio pueden elegir entre estudiar en una universidad pública, privada o un instituto profesional.

Cabe destacar, que las instituciones públicas se diferencian de las privadas por ofertar un mayor número de especializaciones, por concentrar un mayor porcentaje de matrícula, y por atraer a los mejores puntajes de la PSU (Ávalos, 2003).

Una vez finalizados los estudios de pedagogía se puede acceder, según sea la institución formadora y la carrera cursada, a la obtención de tres tipos de certificaciones académicas: los títulos de nivel superior, los títulos profesionales y el grado de licenciatura. Conforme a ello, los futuros profesores quedan habilitados para impartir enseñanza en los niveles: infantil, primario, secundario y/o especial.

La carrera de Educación Infantil prepara a los educadores para enseñar en los dos ciclos que la componen, primero y segundo nivel de transición. De acuerdo, a la institución formadora la duración de los estudios varía entre cuatro a cinco años.

Por su parte, la formación inicial de la enseñanza Primaria está enfocada a una formación generalista de primero a octavo año; y, en algunos casos, otorga menciones en

lenguaje, matemática, ciencias o ciencias sociales, para enseñar de quinto al octavo año. La duración de los estudios fluctúa entre cuatro a cinco años.

Mientras, la preparación en la enseñanza Secundaria está dirigida a la especialización en una disciplina (Lenguaje, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Inglés, Filosofía, Biología, Química, Física, Artes Plásticas, Música, Tecnología y Educación Física), para atender los niveles de primero a cuarto año. Los futuros profesores de este nivel de enseñanza estudian por un período de cinco años.

Todavía cabe señalar a la formación en Educación Especial, que provee las herramientas a futuros profesores para atender a niños, jóvenes y/o adultos con necesidades educativas especiales. Los prepara en las especialidades de problemas de audición y lenguaje; problemas de aprendizaje y problemas de la visión y retardo mental. El tiempo de estudio oscila entre cuatro y cinco años.

3.3.3. Modalidades de Formación

Para el Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente (Mineduc, 2005), las instituciones superiores chilenas ofrecen tres modalidades de formación inicial docente: concurrente, consecutiva y programas especiales.

Con respecto a la formación concurrente, la más generalizada en las carreras de Magisterio, ofrece una preparación simultánea en los contenidos generales, específicos, pedagógicos y prácticos según sea el nivel en el que los futuros profesores se desempeñarán. La formación puede impartirse de manera intensiva, reducida o vespertina.



Figura 6. Ámbitos del Currículo en la Formación Docente.
Adaptado de Ávalos (2003, p. 23).

La modalidad de formación consecutiva está dirigida para todas aquellas personas que quieran formarse como profesores de Enseñanza Secundaria, y que estén en posesión de un título profesional o licenciatura en un área de conocimiento específico. Esta modalidad abarca solo aspectos pedagógicos y didácticos, en un plazo no superior a dos años. También, resultan beneficiarios de este tipo formación, los profesores de la educación técnico profesional.

Por último, la formación por programas especiales que pueden ser de dos tipos: programas de regularización y programas abiertos. Los programas de regularización están enfocados a personas que no concluyeron los estudios de Pedagogía o que trabajan como profesores sin certificación oficial. Mediante estos programas pueden acceder al título en un corto plazo y además recibir preparación en jornada vespertina, en sábados y a distancia. Los programas abiertos están orientados a personas que egresaron de la Enseñanza Secundaria, y que trabajan en centros educativos en labores no pedagógicas; pueden optar a un título en Educación Infantil o Primaria con un número menor de horas presenciales y también a distancia.

3.4. Los Profesores

3.4.1. La Importancia del Profesorado

Los sistemas educativos tienen la misión de elevar los niveles de formación, de promover la innovación y de potenciar el emprendimiento, para que las naciones puedan avanzar. Asimismo, la calidad de la Educación depende, en gran medida, de la calidad de sus profesores, de acuerdo a lo documentado por diversos estudios que sostienen que los logros de aprendizaje de los estudiantes son directamente proporcionales a la mejora de las prácticas de enseñanza (Hanushek, Kain, O'Brien y Rivkin, 2005; Hildebrandt y Eom, 2011; Marcelo, 2007)

La realidad educativa nacional no se ha quedado atrás; es cierto, que persisten limitaciones, pero también desafíos y oportunidades para avanzar. Las instituciones encargadas de la Educación han procurado otorgar un estatus profesional docente muy distinto, al de años atrás. También han reconocido que la manera de hacer frente y responder a las demandas provenientes de la política, de las reformas y de los movimientos sociales, es a través del incommensurable “compromiso, energía y habilidad” que tienen los profesores (Day, Kington, Stobart y Sammons, 2006, p. 614).

Dicho esto, la política chilena en materia de profesorado se ha alineado con las recomendaciones de la OCDE (2009), tales como:

- La conversión de la docencia en una profesión atractiva.
- La capacitación para perfeccionar las competencias docentes.
- La selección, contratación y conservación de los mejores profesores.
- El desarrollo e implementación de estrategias a favor del profesorado.

Además, ha considerado que la calidad de la enseñanza depende no solo del desempeño de los profesores, sino también del entorno que les rodea. Los efectos de atraer, formar y conservar a los profesores de excelencia no impactarán positivamente, si no cuentan con un contexto educativo que les apoye y les brinde retroalimentación a lo que hacen.

De manera similar, la educación chilena se ha nutrido con los aportes del informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2008) que ha revelado que los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo se han enfocado hacia: a) conseguir a los candidatos más aptos para impartir enseñanza; b) desarrollar sus competencias al máximo; y c) garantizar un servicio educativo de calidad para todos los estudiantes.

De esta manera, se aseguran “que cuando un docente ingrese a un aula, cuente con los materiales, los conocimientos, la capacidad y la ambición de llevar a un niño a superar lo hecho el día anterior. Y nuevamente el día siguiente” (Barber y Mourshed, 2008, p. 28).

Ante este panorama, la política pública en Educación ha dirigido importantes acciones hacia el fortalecimiento de la profesión docente. La primera línea de acción ha sido el aumento gradual de sus remuneraciones, en función del desempeño colectivo e individual. Una segunda línea les ha otorgado oportunidades de perfeccionamiento profesional, para mejorar sus prácticas pedagógicas. Una tercera ha supuesto la mejora de las condiciones laborales con la reducción de horas de clases en favor de tiempos para la planificación, y la disminución de estudiantes por curso (Araya, Taut, Santelices y Manzi, 2011; Consejo Asesor, 2006; García-Huidobro, 2011)

Conviene subrayar que los profesores chilenos tienen una relevancia radical, en la mejora de la calidad y la equidad de la educación: tienen el poder y el papel principal en sus aulas, para desarrollar las capacidades, habilidades y destrezas que permitirán a los

estudiantes insertarse en un mundo gobernado por el aprendizaje autónomo y por la competencia global (Beyer, 2007; Lara, Mizala y Repetto; 2010).

En definitiva, los docentes son importantes y, por lo mismo, la sociedad chilena tiene altas expectativas y exigencias para con ellos (VV.AA., 2009), ya que para la mejora de la enseñanza es imprescindible contar con profesores cualificados, motivados, informados y competentes, a lo largo de toda su trayectoria laboral (Day et al., 2006a). Sólo así podrán satisfacer las necesidades educativas de sus estudiantes, participar activamente en los procesos educativos donde trabajan y, por si fuera poco, establecer vínculos con el entorno local, nacional y mundial.

3.4.2. La Evaluación del Profesorado

La evaluación de los profesores en Chile tiene como objetivo principal contribuir a la mejora de la enseñanza, y elevar el aprendizaje de los estudiantes. Para ello el Ministerio de Educación elaboró estándares de desempeño docente plasmados en el “Marco para la Buena Enseñanza” (MBE). Este marco basado en la propuesta de Danielson (1996) expresa lo que los profesores deben saber y hacer en los siguientes cuatro dominios (Figura 7).

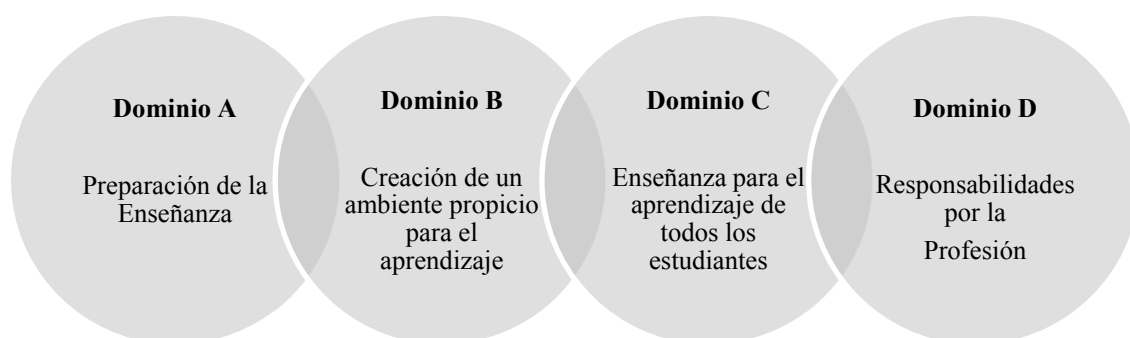


Figura 7. Marco para la Buena Enseñanza. Mineduc (2008b).

Bajo estos estándares de desempeño docente se han configurado dos sistemas de evaluación de los profesores: la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) y la Evaluación Docente. Además, una tercera forma de evaluar al profesorado es mediante la Asignación Variable de Desempeño Individual (AVDI).

La Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) es una evaluación de carácter voluntaria; premia el mérito en aquellos profesores que tienen un desempeño de excelencia en centros tanto públicos, como concertados y privados. Los profesores son evaluados con:

- Un Portafolio de las evidencias sobre la planificación de la enseñanza, las estrategias de la evaluación de los aprendizajes, y la reflexión pedagógica de las clases, y una clase filmada.
- Una Prueba de Conocimientos Disciplinarios y Pedagógicos (CDP) que contiene preguntas de selección múltiple y desarrollo, específicas de la asignatura y nivel para el cual el profesor se evalúa.

En el año 2010⁵ con 1499 postulantes a lo largo del país, sólo un 17% de los profesores logró la acreditación de excelencia pedagógica. Esto quiere decir, que sólo 258 profesores pudieron acceder a un beneficio económico, con aumento del 8% en su renta anual, y participar en la Red de Maestros de Maestros⁶.

Por otra parte, la Evaluación Docente es un sistema obligatorio para todos los profesores de centros públicos. Los instrumentos de evaluación docente que se utilizan son:

- Un Portafolio con las evidencias de clases.
 - Una Autoevaluación del Desempeño.
-

- Un Informe de Referencia de Terceros por parte del Director y del Jefe de la Unidad Técnica-Pedagógica.
- Una Entrevista de un Evaluador Par.

A continuación, la Comisión Comunal de Evaluación analiza los resultados de los instrumentos, y asigna un nivel de desempeño a los profesores que puede ser insatisfactorio, básico, competente o destacado.

Se debe agregar que, de los 12.234 profesores evaluados en 2011, un 28,6% obtuvieron un desempeño insatisfactorio y básico, mientras que los profesores competentes y destacados representaron el 71,4% (Mineduc, 2012a).

Los profesores con un desempeño competente o destacado son invitados a participar al proceso Asignación Variable de Desempeño Individual, para recibir un reconocimiento económico. No obstante, los profesores evaluados como básicos o insatisfactorios tienen que participar en los Planes de Superación Profesional (PSP), evaluarse al año siguiente y, si es necesario un tercer año. En caso de que los profesores en su tercera evaluación obtengan un desempeño insatisfactorio, tienen la obligación de cesar de sus funciones en el centro público respectivo.

Por último, la Asignación Variable de Desempeño Individual es una evaluación voluntaria de conocimientos disciplinarios, y pedagógicos para profesores con un nivel de desempeño destacado y/o competente en la Evaluación Docente. Supone una recompensa económica en el orden de 25%, 15% y 5% del salario por cuatro años.

De acuerdo, a los resultados de 2010⁷, los profesores con un nivel de logro destacado representan el 4%, los competentes un 32%, los suficientes un 50% y los que no obtienen AVDI un 14%.

3.4.3. Una Nueva Carrera Profesional Docente

En base a los antecedentes expuestos, la Educación de Chile tiene una nueva carrera profesional docente definida como “el régimen legal que establece el ejercicio de la profesión docente dentro de un ámbito determinado, regulando, entre otras materias, el sistema de ingreso, ejercicio, movilidad, desarrollo, ascenso y retiro de las personas que ejercen esta profesión” (Mineduc, 2009, p. 24).

Para acceder a esta nueva carrera, los profesores deben reunir una serie de requisitos que están relacionados con:

- a) la evaluación del desempeño profesional;
- b) el dominio de los conocimientos disciplinarios y pedagógicos;
- c) la acreditación de programas de postgrados y post-títulos pertinentes; y
- d) la responsabilidad profesional por los objetivos de la institución.

Una vez reunidos estos requisitos, el profesorado está en condiciones para comenzar el ascenso en los tramos o niveles que componen la carrera docente. Dichos tramos son:

- Desarrollo inicial: se ubican todos los profesores evaluados como “Básicos” en la Evaluación Docente, así como también, los “Competentes” que lograron el nivel de

logro “Suficiente” en la prueba escrita de conocimiento pedagógico y disciplinario de la Asignación Variable de Desempeño Individual (AVDI).

- Desarrollo temprano: se ubican todos los profesores que alcanzaron el nivel “Competente” en la Evaluación Docente, y un nivel de logro “Suficiente” en la prueba escrita de conocimiento pedagógico y disciplinario de la Asignación Variable de Desempeño Individual (AVDI).
- Desarrollo medio: se ubican todos los profesores evaluados como “Competentes” tanto por la Evaluación Docente como por la prueba de conocimiento pedagógico y disciplinario.
- Desarrollo superior: se ubican los profesores que obtuvieron un nivel de desempeño “Destacado” en la evaluación, y “Competente” en la prueba escrita de conocimiento pedagógico y disciplinario. Además, de los docentes que por segunda vez lograron un desempeño “Competente” en la Evaluación Docente y en el AVDI.
- Desarrollo experto: se ubican los docentes con un desempeño y un nivel de logro “Destacado” en la Evaluación Docente y en el AVDI, respectivamente. A su vez, contempla los profesores que alcanzaron por segunda vez un desempeño “Destacado” en la evaluación, y un nivel de logro “Competente” en la prueba escrita. Y, también incluye a aquellos evaluados por tercera vez con un desempeño “Competente” y un nivel de logro “Destacado”.

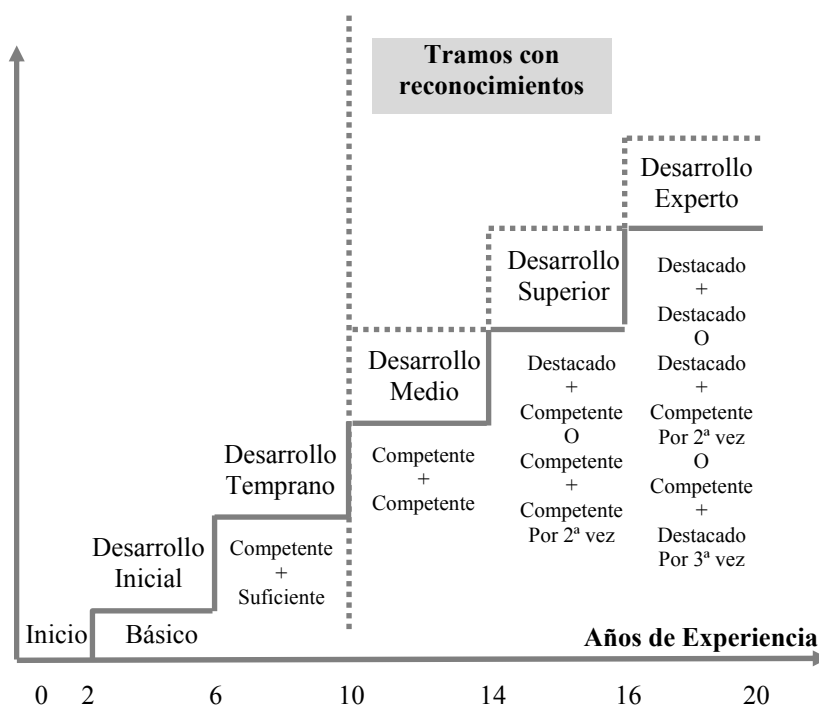


Figura 8. Tramos de la Carrera Docente. Adaptación propia a partir de Mineduc (2009).

Como se puede apreciar en la Figura 8 la carrera profesional docente es de carácter escalar y, por lo mismo, los reconocimientos están basados en el mérito y en la asunción de nuevas responsabilidades profesionales, de modo que, el escalamiento docente hacia los tramos de desarrollo superior y experto, supone incentivos tanto salariales como no salariales.

Esto quiere decir que los profesores podrán acceder no sólo a un aumento en sus remuneraciones, sino que además, estarán habilitados para brindar apoyo, asesorías y mentorías a sus pares, y a las unidades técnico-pedagógicas de los centros educativos en los cuales se desempeñan. Se debe agregar que podrán postular a la Red de Maestros de Maestros, formar parte del registro de asistencias técnico-pedagógicas, así como también, obtener becas y distinciones honoríficas.

Otro rasgo interesante de la carrera docente, es su carácter integrador de las competencias pedagógicas iniciales con las futuras. Dicho de otra manera, el objetivo de la

carrera docente es incitar a una mejora continua de las competencias pedagógicas y disciplinarias, con la mirada en los tramos más altos de desarrollo.

Por otra parte, la carrera docente en el marco de una Política Nacional de Inducción de Profesores a su Primera Experiencia Docente se hace responsable de la inserción, apoyo y adaptación de los profesores noveles en las complejas realidades educativas.

En consecuencia, la carrera docente converge con la política pública en Educación, destinada a mejorar la enseñanza en los sistemas educativos nacionales. Asimismo, intenta saldar las deudas pendientes con el reconocimiento profesional que merecen los profesores. Y, por último, garantizar que los niños, niñas y jóvenes accedan a una enseñanza con profesores de excelencia.

3.4.4. Estudios sobre el Sentimiento de Autoeficacia Docente en Chile

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.

CUARTA PARTE: MARCO METODOLÓGICO

4.1. Objetivos

El objetivo general de esta investigación es identificar el sentimiento de autoeficacia en profesores de Chile. Dicho objetivo se desglosa y concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Adaptar y validar la Escala de Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor (“Teacher Self Efficacy Scale”, TSES) para una muestra de profesores chilenos.
- Describir los sentimientos de autoeficacia en profesores chilenos en función del nivel educativo, género, experiencia docente y titularidad del centro.
- Comparar los sentimientos de autoeficacia en profesores chilenos en función de los niveles educativos.
- Comparar los sentimientos de autoeficacia en profesores chilenos en función del género.
- Comparar los sentimientos de autoeficacia en profesores chilenos en función de la experiencia docente.
- Comparar los sentimientos de autoeficacia en profesores chilenos en función de la titularidad de los centros.
- Comparar los sentimientos de autoeficacia en profesores chilenos en función del nivel educativo, del género, de la experiencia docente y de la titularidad de los centros.

4.2. Hipótesis

1. La estructura factorial de la versión, para una muestra de profesores chilenos, del “Teacher Sense of Efficacy Scale” (TSES) es similar a la versión original obtenida por los autores del instrumento.
2. Los sentimientos de autoeficacia de los profesores chilenos presentan diferencias según el nivel educativo (infantil, primario y/o secundario) en los cuales imparten enseñanza.
3. Los sentimientos de autoeficacia de los profesores chilenos presentan diferencias según el género de los profesores.
4. Los sentimientos de autoeficacia de los profesores chilenos presentan diferencias según su experiencia profesional.
5. Los sentimientos de autoeficacia de los profesores chilenos presentan diferencias según el tipo de titularidad (pública, concertada o privada) donde enseñan.
6. Los sentimientos de autoeficacia de los profesores chilenos presentan variaciones comparando el nivel educativo, el género, la experiencia y la titularidad de los centros, conjuntamente.

4.3. Método

4.3.1. Diseño

Se ha empleado una metodología cuantitativa no experimental. La investigación realizada se encuadra dentro de la tipología descriptiva, transeccional, y psicométrica (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, 2010).

4.3.2. Muestra

La muestra, compuesta por 544 profesores de las áreas urbanas de las Provincias de: Marga, Quillota y Valparaíso, Chile, ha sido de tipo incidental, no probabilística. La participación de los sujetos ha sido voluntaria, encontrándose todos ellos en situación laboral activa, y en posesión de la correspondiente titulación necesaria para su desempeño profesional.

En las siguientes tablas y gráficos aparecen otros datos descriptivos.

Tabla 6
Distribución de los participantes según Género y Rango de Edad

GÉNERO	EDAD (años)					TOTAL
	20 a 30	31 a 40	41 a 50	51 a 60	+ de 61	
Femenino	71	91	90	118	12	382
Masculino	32	40	22	54	14	162
TOTAL	103	131	112	174	26	544

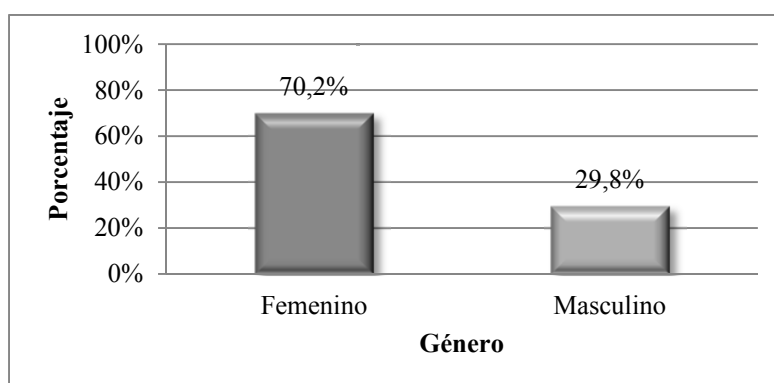


Gráfico 1. Distribución Porcentual de los participantes según Género.

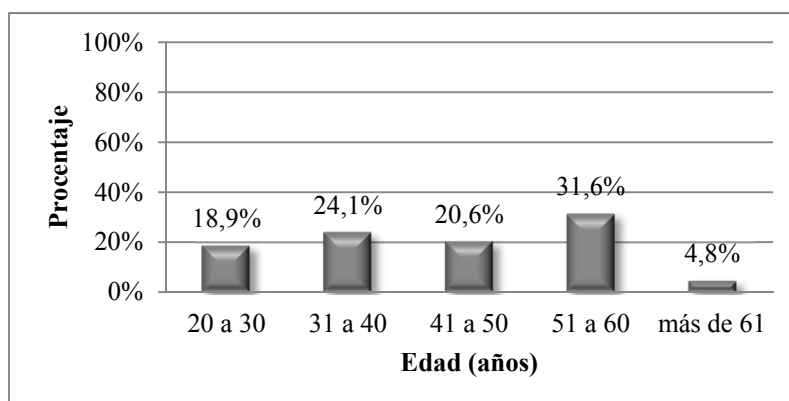


Gráfico 2. Distribución Porcentual de los participantes según Rango de Edad.

Tabla 7
Distribución de los participantes según Titularidad del Centro y Nivel de Enseñanza en que se desempeñan.

CENTRO	NIVEL DE ENSEÑANZA			TOTAL
	Infantil	Primaria	Secundaria	
Público	26	143	51	220
Concertado	14	119	129	262
Privado	10	22	30	62
TOTAL	50	284	210	544

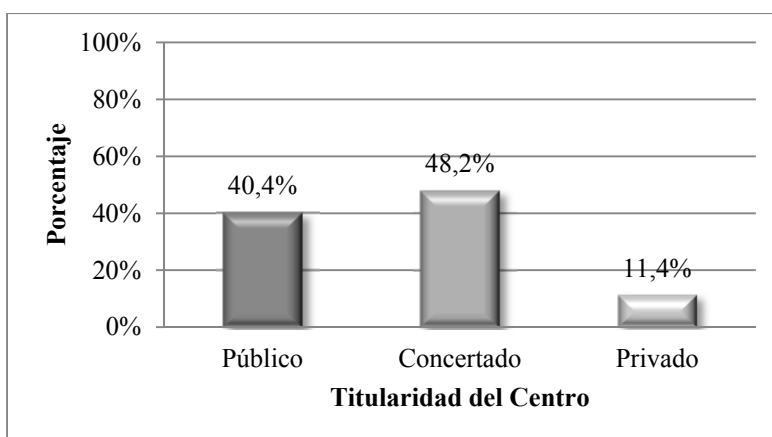


Gráfico 3. Distribución Porcentual de los participantes según Titularidad del Centro.

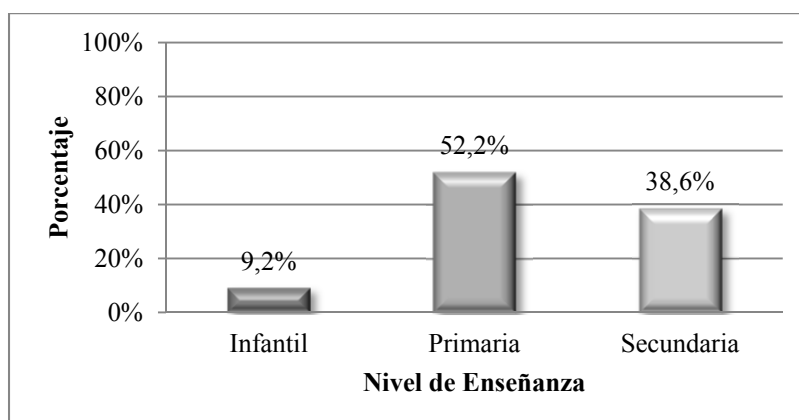


Gráfico 4. Distribución Porcentual de los participantes según Nivel de Enseñanza.

Tabla 8
Distribución de los participantes según Área de Desempeño

ÁREA DE DESEMPEÑO	Número de Profesores
Científica	86
Humanista	124
Artística y Deportiva	81
Generales	217
Integración	36
TOTAL	544

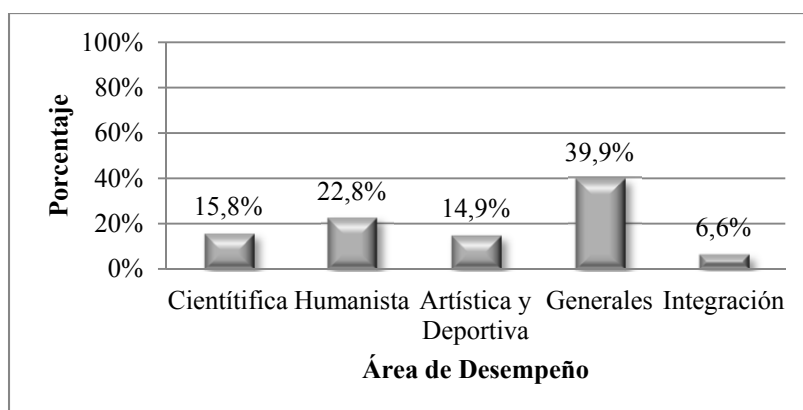


Gráfico 5. Distribución porcentual de los participantes según Área de Desempeño.

Tabla 9
Distribución de los participantes según Experiencia Docente y Tipo de Contrato

EXPERIENCIA DOCENTE	TIPO DE CONTRATO				TOTAL
	Indefinido	Plazo Fijo	Suplente	Honorario	
0 a 5 años	24	76	10	1	111
6 a 10 años	42	42	-	-	84
11 a 15 años	48	22	-	-	70
16 a 20 años	36	12	-	-	48
+ de 21 años	214	14	3	-	231
TOTAL	364	166	13	1	544

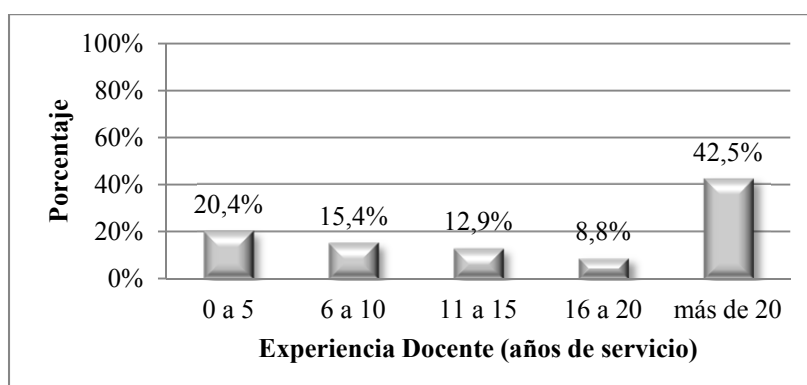


Gráfico 6. Distribución porcentual de los participantes según experiencia docente.

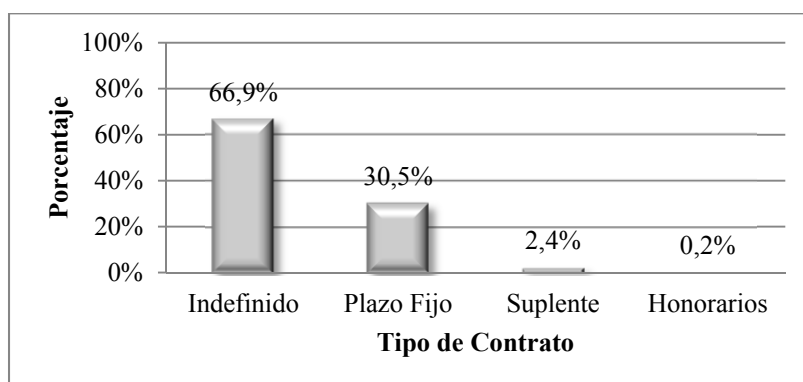


Gráfico 7. Distribución porcentual de los participantes según tipo de contrato.

4.3.3. Variables

- Sentimiento de autoeficacia.
- Sociodemográficas: género y edad.
- Laborales: titularidad del centro, nivel de enseñanza, área de enseñanza, experiencia y tipo de contrato.

4.3.4. Procedimiento para la Recogida de Datos

Para acceder a los centros educativos se contactó con los sostenedores de los centros, a fin de solicitar la autorización para llevar a cabo la investigación. Después, por medio de correo electrónico, se envió la solicitud de colaboración y de participación en la investigación a los Directores/as de los centros educativos. Una vez conseguidas las correspondientes autorizaciones se procedió a enviar a los profesores una carta de presentación y el cuestionario a cumplimentar (ver Anexos III y IV).

Como procedimiento en la obtención de los datos se utilizó la “encuesta postal” (Torrado, 2009), utilizando el correo institucional para hacer llegar a cada profesor las encuestas que debían cumplimentar. Los motivos de elección de este procedimiento son:

- Su menor costo permite la incorporación de más sujetos.
- Los sesgos en las respuestas disminuyen porque no está presente el investigador.
- Las opiniones son entregadas en completo anonimato.
- Favorece la llegada a poblaciones con difícil acceso.
- Existe una mayor calma para que los sujetos respondan.

4.3.5. Instrumento

Para realizar esta investigación ha sido necesario indagar, analizar y seleccionar exhaustivamente diferentes escalas que midieran el sentimiento de autoeficacia en el profesorado desde la perspectiva socio-cognitiva de Bandura (1977a,b, 1987, 1999).

Este proceso ha supuesto cierta complejidad, porque los instrumentos que miden dicho sentimiento son variados en enfoque, metodología y tiempo (Ashton et al., 1982; Bandura, 1997; Chan, 2008a; Coladarci y Breton 1997; Coladarci y Fink, 1995; Dellinger et al., 2008; Deemer y Minke, 1999; Emmer y Hickman, 1991; Friedman y Kass, 2002; Gibson y Dembo, 1984; Guskey y Passaro, 1994; Rich, Lev y Fisher (1996); Riggs y Enochs, 1990; Robert y Henson, 2000; Rose y Medway, 1981; Skaalvick y Skaalvick, 2007; Soodak y Podell, 1996).

No obstante, el instrumento de medida seleccionado, que mejor se adaptaba a las necesidades de esta investigación, ha sido el “Teachers Self Efficacy Scale” (TSES) de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001), en su versión larga.

El instrumento consta de 24 ítems, puntuables en una escala de 1 a 9 (1= “nada”, 9= “mucho”), que se dividen en 3 sub-escalas: a) “Eficacia para la implicación de los estudiantes”, b) “Eficacia en las estrategias de enseñanza” y c) “Eficacia en el manejo de la clase” (ver Anexo I).

La fiabilidad del instrumento así como su estructura factorial, aparecen en las Tablas 10 y 11.

Tabla 10
 Construcción y Características del TSES. Tschannen-Moran y Woolfolk (2001).

ESTUDIOS	ÍTEMS	MUESTRA	CARACTERÍSTICAS MÉTRICAS
PRIMER ESTUDIO	52→32	N= 224 146 Profesores en práctica (124 Mujeres, 22 Hombres) 78 Profesores en servicio (43 Mujeres, 35 Hombres)	El análisis factorial para 52 ítems (rotación varimax), arrojó la presencia de 10 factores que explicaban el 57,2% de la varianza. La selección de ítems tuvo como criterio cargas superiores a 0,60, seleccionando 31 ítems e incorporando uno de carga 0,595 considerado pertinente e importante. No se indica la fiabilidad.
SEGUNDO ESTUDIO	32→18	N= 217 70 Profesores en práctica (49 Mujeres, 20 Hombres y 1 No indica) 147 Profesores en servicio (94 Mujeres, 53 Hombres) 3 No indican estatus profesional	El primer análisis factorial con 32 ítems (rotación varimax), arrojó 8 factores que explicaban un 63% de varianza. Al reducir ítems los factores quedan en 3, los que explicaban un 51% varianza. Se eliminaron ítems con carga: menor; en más de un factor; o redundantes. Un segundo análisis factorial, con datos del Estudio 1 y 2, y con los factores “Implicación”, “Instrucción” y “Manejo”, revelaron cargas de 0,74 a 0,84 y una fiabilidad de 0,95. La validez de criterio del TSES con otras medidas obtuvo correlaciones positivas con los dos ítems de Rand y con la escala de Gibson y Dembo; y correlaciones negativas con las escalas de alienación laboral (Forsyth y Hoy, 1978), y de ideología de control del estudiante (Willower, Eidell y Hoy, 1967).
TERCER ESTUDIO	18→36 → 24	N= 410 103 Profesores en práctica (84 Mujeres, 15 Hombres) 255 Profesores en servicio (170 Mujeres, 84 Hombres y 1 No indica) 38 No indican estatus profesional	A partir de las debilidades identificadas en la escala de 18 ítems, específicamente en las cargas del factor “Manejo de Clase” (Robert y Henson, 2001), se elaboraron más ítems, y se probaron en 19 futuros profesores de la Universidad Estatal de Ohio. Sus comentarios ayudaron a modificar y agregar más ítems; configurando un cuestionario de 36 ítems. Un primer análisis factorial para los 36 ítems arrojó 4 factores que explicaron el 58% de la varianza. Posteriormente, se extrajeron los factores (“Eficacia en la implicación de los estudiantes”, “Eficacia en las estrategias de instrucción” y “Eficacia en el manejo de clase”) identificados en el Estudio 2. Con los datos obtenidos, se seleccionaron los ítems, con mayor carga en cada factor. Como resultado quedó un cuestionario de 24 ítems, cuyo análisis factorial arrojó la presencia de los tres factores indicados, con cargas entre 0,50 a 0,78. La consistencia interna para cada subescala: 0,91 para “Instrucción”; 0,90 para “Manejo”; y 0,87 para “Implicación”. Finalmente, un segundo análisis factorial indicó la presencia de los 3 factores, con una explicación de varianza del orden del 75%; y una fiabilidad de 0,94 para la escala en su conjunto.

Tabla 11
Factores e Ítems del Cuestionario TSES. Traducido y Adaptado.

FACTORES	ÍTEMS
<p>1° Factor Eficacia en la implicación de los estudiantes</p>	<p>A1 [1] ¿Cuánto puede hacer usted para comunicarse con los alumnos más difíciles? A2 [2] ¿Cuánto puede hacer usted para ayudar a sus alumnos a pensar de manera crítica? A3 [4] ¿Cuánto puede hacer usted para motivar a los alumnos que muestran poco interés en el trabajo escolar? A4 [6] ¿Cuánto puede hacer usted para que los alumnos crean que pueden tener buenos resultados en el trabajo escolar? A5 [9] ¿Cuánto puede hacer usted para que sus alumnos valoren el aprendizaje? A6 [12] ¿Cuánto puede hacer usted para fomentar la creatividad de los alumnos? A7 [14] ¿Cuánto puede hacer usted para mejorar la comprensión de un alumno que no mejora en sus estudios? A8 [22] ¿Cuánto puede asesorar usted a las familias para que ayuden a sus hijos a tener un buen rendimiento escolar?</p>
<p>2° Factor Eficacia en las estrategias de enseñanza</p>	<p>B1 [7] ¿Cuánto puede hacer usted para responder a las preguntas difíciles que hacen los alumnos? B2 [10] ¿Cuánto puede hacer usted por medir si los alumnos comprendieron lo que les ha enseñado? B3 [11] ¿Cuánto puede hacer usted para elaborar buenas preguntas para los alumnos? B4 [17] ¿Cuánto puede hacer usted para ajustar sus clases al nivel adecuado de cada uno de los alumnos? B5 [18] ¿Cuánto puede hacer usted por utilizar diversas estrategias de evaluación? B6 [20] ¿Cuánto puede hacer usted para dar explicaciones o ejemplos adicionales cuando los alumnos están confundidos? B7 [23] ¿Cuánto puede hacer usted para implementar estrategias alternativas en su clase? B8 [24] ¿Cuánto puede hacer usted por ofrecer desafíos apropiados para los alumnos más capacitados?</p>
<p>3° Factor Eficacia en el manejo de la clase</p>	<p>C1 [3] ¿Cuánto puede hacer usted para controlar el mal comportamiento en la sala de clases? C2 [5] ¿Cuánto puede hacer usted para dejar claras sus expectativas respecto al comportamiento de los alumnos en la clase? C3 [8] ¿Cuánto puede hacer usted para establecer rutinas de actividades que se realicen sin problemas? C4 [13] ¿Cuánto puede hacer usted para que los alumnos sigan las normas de la sala de clases? C5 [15] ¿Cuánto puede hacer usted para calmar a un alumno que presenta un mal comportamiento o que es bullicioso? C6 [16] ¿Cuánto puede hacer usted para establecer un sistema de gestión de clase con cada grupo de alumnos? C7 [19] ¿Cuánto puede hacer usted para evitar que unos pocos alumnos problemáticos perjudiquen la clase? C8 [21] ¿Cuánto puede hacer usted para responder a los alumnos confrontacionales?</p>

4.3.5.1. Traducción y adaptación del instrumento

El proceso de traducción y adaptación del TSES de la lengua inglesa a la lengua española, tuvo como preocupación constante la adaptación a una cultura y contexto distinto. El procedimiento utilizado para la traducción de la medida del inglés al castellano, fue el de traducción inversa o *back translation* (Brislin, 1980; Hambleton, 1996; Martínez, Moreno y Muñiz, 2005; Muñiz y Hambleton, 1996).

Atendiendo a éste, el equipo de traductores del Departamento de Traducción e Interpretación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, tradujo el instrumento TSES del inglés al español. Acto seguido, el equipo del Instituto Chileno Norteamericano de Cultura realizó la traducción del español al idioma original. Con ambas traducciones, se realizó una comparación por expertos en lingüística, para determinar los grados de coincidencia entre la versión original y la traducción del instrumento.

En la comparación se encontraron elementos discordantes, que se mejoraron para no alterar las opiniones que el profesorado chileno podría manifestar en cuanto a sus sentimientos de autoeficacia.

Siguiendo el modelo matemático de Lawshe (1975) (que identifica la pertinencia de los ítems para medir el constructo), se solicitó el juicio de once expertos profesionales de Educación (tres profesores de Universidad, cuatro profesores de centros educativos de Primaria y Secundaria, y cuatro doctorandos), para evaluar la validez de contenido del instrumento (ver Anexo II). El Índice de Validez de Contenido (IVC) para el total de las preguntas del instrumento fue 0,82, considerando Lawshe que para once expertos el índice de significatividad se sitúa en 0,59.

4.3.5.2. Estudio piloto

Los participantes del proceso de validación del instrumento (muestra no probabilística de tipo incidental) fueron 262 profesores de diferentes centros educativos, públicos, concertados y privados de los municipios de Valparaíso y Viña del Mar.

Los sujetos respondieron al instrumento, con una escala tipo Likert simplificada de 1 (“nada”) a 5 (“mucho”). El cambio de escala responde a las necesidades del contexto esgrimidas por los expertos y por los participantes de una prueba piloto previa de comprensión, que consideraron que una escala con más opciones podría ocasionar confusiones.

4.3.5.3. Análisis de los Datos

Los datos fueron analizados estadísticamente con el programa SPSS para Windows versión 17.

4.3.5.3.1. Análisis Factorial de Primer Orden

Antes de realizar el análisis factorial, fue necesario evaluar la medida de adecuación muestral KMO (Kaiser, Meyer y Olkin) y la prueba de Bartlett. La adecuación de la muestra resultó positiva con un coeficiente de 0,947, considerado por Kaiser (1974) como un valor superior. Por su parte, la prueba de Bartlett confirma una significación menor a 0,005, pertinente para realizar el análisis factorial.

Análisis Factorial de Primer Orden: Resultados KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin		0,947
Prueba de Esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	3265,230
	Gl	276
	Sig.	,000

Estos resultados (véase Tabla 12) evidencian que tiene sentido ejecutar el análisis factorial exploratorio. Para ello, se optó por la extracción de factores mediante el análisis de componentes principales y rotación varimax, el cual reveló la presencia de 4 factores que explican el 59,62% acumulado de la varianza total. Junto con la extracción de 4 factores, y no de 3 factores como en la versión original, la matriz de componentes rotados indicó, una distribución distinta de los ítems en los factores. Los resultados se detallan en las Tablas 13 y 14.

Tabla 13
Análisis Factorial de Primer Orden: Varianza Total Explicada

Compon ente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la	%	Total	% de la	%	Total	% de la	%
		varianza	acumulado		varianza	acumulado		varianza	acumulado
1	10,652	44,384	44,384	10,652	44,384	44,384	4,105	17,102	17,102
2	1,381	5,754	50,138	1,381	5,754	50,138	3,985	16,603	33,705
3	1,205	5,020	55,157	1,205	5,020	55,157	3,508	14,616	48,321
4	1,071	4,463	59,620	1,071	4,463	59,620	2,712	11,299	59,620
5	,864	3,601	63,221						
6	,797	3,320	66,541						
7	,690	2,877	69,418						
8	,677	2,819	72,237						
9	,625	2,602	74,840						
10	,600	2,501	77,340						
11	,576	2,401	79,741						
12	,528	2,199	81,940						
13	,517	2,154	84,094						
14	,485	2,022	86,116						
15	,456	1,899	88,014						
16	,438	1,824	89,838						
17	,368	1,535	91,373						
18	,343	1,428	92,802						
19	,337	1,404	94,206						
20	,317	1,321	95,526						
21	,306	1,275	96,801						
22	,285	1,186	97,987						
23	,255	1,062	99,049						
24	,228	,951	100,000						

Nota. Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 14
Análisis Factorial de Primer Orden: Matriz de Componentes Rotados

Ítems	Componente			
	1=FD	2=FB	3=FC	4=FA
B4	,721	,090	,226	,080
B5	,701	,268	,114	,160
B8	,669	,410	,151	,237
B7	,619	,359	,137	,308
C6	,589	,292	,415	,166
A8	,514	,177	,170	,372
B1	,144	,736	,173	,145
B3	,320	,709	,121	,162
B6	,359	,664	,205	,155
B2	,390	,603	,133	,284
C2	,078	,598	,428	,177
C3	,345	,469	,369	,129
C5	,328	,159	,729	,168
C4	,067	,451	,708	,110
C1	,091	,149	,680	,348
C7	,506	,165	,603	,135
C8	,419	,408	,452	,026
A7	,375	,210	,437	,359
A1	,165	,096	,329	,703
A2	,085	,385	-,016	,662
A3	,327	-,057	,427	,570
A6	,418	,362	,124	,494
A4	,232	,384	,303	,435
A5	,244	,371	,354	,403

Nota. Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

En esta primera fase (véase Tabla 14) se identificó la presencia de un cuarto factor no contemplado en el cuestionario original de tres factores, compuesto por los ítems B4, B5, B7 y B8, que denominaremos factor “D”. Así mismo, la rotación arrojó saturación de 5 reactivos en dimensiones distintas a la original tales como: A7 que cargó en el factor “C”; A8 y C6 que cargaron en “D”; C2 y C3 que cargaron en “B”.

El Factor “A”, *Eficacia en la implicación de los estudiantes*, quedó conformado por 6 ítems con una carga máxima de 0,703 y mínima de 0,403, tales como:

- A1: ¿Cuánto puede hacer usted para comunicarse con los alumnos más difíciles?

- A2: ¿Cuánto puede hacer usted para ayudar a sus alumnos a pensar de manera crítica?
- A3: ¿Cuánto puede hacer usted para motivar a los alumnos que muestran poco interés en el trabajo escolar?
- A4: ¿Cuánto puede hacer usted para que los alumnos crean que pueden tener buenos resultados en el trabajo escolar?
- A5: ¿Cuánto puede hacer usted para que sus alumnos valoren el aprendizaje?
- A6: ¿Cuánto puede hacer usted para fomentar la creatividad de los alumnos?

Cabe destacar que el reactivo A7 (“Cuánto puede hacer usted para mejorar la comprensión de un alumno que no mejora en sus estudios”), saturó en el factor “C” y A8 (“Cuánto puede asesorar usted a las familias para que ayuden a sus hijos a tener un buen rendimiento escolar”) saturó en el factor “D”.

El Factor “B”, *Eficacia en las estrategias de instrucción*, obtuvo cargas entre 0,736 y 0,603, manteniendo cuatro de los ocho ítems originales los que se detallan a continuación:

- B1: ¿Cuánto puede hacer usted para responder a las preguntas difíciles que hacen los alumnos?
- B2: ¿Cuánto puede hacer usted por medir si los alumnos comprendieron lo que les ha enseñado?
- B3: ¿Cuánto puede hacer usted para elaborar buenas preguntas para los alumnos?
- B6 (*en adelante B4*): ¿Cuánto puede hacer usted para dar explicaciones o ejemplos adicionales cuando los alumnos están confundidos?

También cabe resaltar que el análisis arrojó saturación con una carga de 0,598 para el ítem C2 y otra de 0,469 para el ítem C3 del factor “C”. Ambos reactivos están relacionados con la eficacia del profesor en el manejo de la clase (“Cuánto puede hacer usted para dejar claras sus expectativas respecto al comportamiento de los alumnos en la clase” y “Cuánto puede hacer usted para establecer rutinas de actividades que se realicen sin problemas”).

El Factor “C”, *Eficacia en el manejo de clase*, obtuvo cargas entre 0,729 y 0,452 albergó cinco de los ocho ítems que lo constituían inicialmente, y configuró una dimensión compuesta por los siguientes reactivos:

- C1: ¿Cuánto puede hacer usted para controlar el mal comportamiento en la sala de clases?
- C4 (*en adelante C2*): ¿Cuánto puede hacer usted para que los alumnos sigan las normas de la sala de clases?
- C5 (*en adelante C3*): ¿Cuánto puede hacer usted para calmar a un alumno que presenta un mal comportamiento o que es bullicioso?
- C7 (*en adelante C4*): ¿Cuánto puede hacer usted para evitar que unos pocos alumnos problemáticos perjudiquen la clase?
- C8 (*en adelante C5*): ¿Cuánto puede hacer usted para responder a los alumnos confrontacionales?

Como se indicó anteriormente, tres reactivos saturaron en factores distintos al original. Los reactivos C2 y C3 saturaron en el factor “B”, mientras que C6 (“Cuánto puede hacer usted para establecer un sistema de gestión de clase con cada grupo de alumnos”) saturó en el factor “D”.

El nuevo factor “D”, revelado por el análisis factorial, fue llamado “*Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes*”, y obtuvo cargas en sus reactivos del rango 0,721 y 0,619. Es importante aclarar que los ítems que conformaron este factor, inicialmente fueron parte del factor “B”. Así el factor “D” quedó constituido por los siguientes reactivos:

- D1 (*anteriormente B4*): ¿Cuánto puede hacer usted para ajustar sus clases al nivel adecuado de cada uno de los alumnos?
- D2 (*anteriormente B5*): ¿Cuánto puede hacer usted por utilizar diversas estrategias de evaluación?
- D3 (*anteriormente B7*): ¿Cuánto puede hacer usted para implementar estrategias alternativas en su clase?
- D4 (*anteriormente B8*): ¿Cuánto puede hacer usted por ofrecer desafíos apropiados para los alumnos más capacitados?

Los reactivos pertenecientes a otros factores que cargaron en el factor “D” fueron el C6 (“Cuánto puede hacer usted para establecer un sistema de gestión de clase con cada grupo de alumnos”) y A8 (“Cuánto puede asesorar usted a las familias para que ayuden a sus hijos a tener un buen rendimiento escolar”).

El análisis de consistencia interna total del instrumento, con 24 ítems, arrojó un índice $\alpha = 0,944$ (Cronbach, 1951). Como se puede apreciar el alfa reflejó un alto índice de consistencia interna para la versión chilena del cuestionario “Sentimiento de Eficacia en el Profesor”.

4.3.5.3.2. Análisis Factorial de Segundo Orden

Los resultados obtenidos en el primer análisis factorial permitieron identificar la presencia de un cuarto factor y la saturación de ítems en factores que discrepaban con la propuesta original. Ante este escenario estadístico, se optó por realizar un segundo análisis que mantuvo el cuarto factor, y descartó los ítems que saturaron en factores distintos al que pertenecieron inicialmente (A7, A8, C2, C3 y C6). Como consecuencia de esto, el cuestionario original de 24 ítems quedó reducido a 19 ítems, que se distribuyeron en cuatro factores.

En este segundo análisis factorial la medida de adecuación muestral KMO (Kaiser, Meyer y Olkin) así como la prueba de Bartlett, indicaron que era factible realizar el análisis factorial con índices de 0,937 y 0,000, respectivamente. En tanto el análisis de los componentes principales y rotación varimax arrojó que los cuatro factores explicaron un 62,74% más de la varianza total que en el primer análisis factorial (véase Tablas 15 y 16).

Tabla 15

Análisis Factorial de Segundo Orden: Resultados KMO y Prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin		0,937
Prueba de Esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2415,232
	Gl	171
	Sig.	,000

Tabla 16

Análisis Factorial de Segundo Orden: Varianza Total Explicada.

Compon ente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumul ado
	1	8,478	44,619	44,619	8,478	44,619	44,619	3,640	19,155
2	1,355	7,133	51,752	1,355	7,133	51,752	3,006	15,824	34,979
3	1,067	5,615	57,367	1,067	5,615	57,367	2,935	15,447	50,426
4	1,021	5,376	62,743	1,021	5,376	62,743	2,340	12,317	62,743
5	,785	4,133	66,876						

6	,662	3,484	70,360
7	,622	3,273	73,633
8	,592	3,114	76,747
9	,564	2,967	79,714
10	,517	2,719	82,433
11	,484	2,549	84,982
12	,480	2,527	87,509
13	,435	2,288	89,796
14	,402	2,117	91,914
15	,371	1,955	93,869
16	,333	1,754	95,622
17	,308	1,624	97,246
18	,280	1,473	98,719
19	,243	1,281	100,000

Nota. Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 17
Análisis Factorial de Segundo Orden: Matriz de Componentes Rotados.

Ítems	Componente			
	1=FB	2=FC	3=FD	4=FA
B3	,760	,162	,239	,129
B1	,729	,202	,110	,127
B4	,676	,250	,336	,119
B2	,645	,157	,321	,272
A5	,434	,383	,139	,389
A4	,426	,325	,178	,392
C3	,165	,733	,322	,166
C2	,441	,718	,023	,103
C1	,141	,694	,066	,342
C4	,188	,629	,495	,132
C5	,423	,489	,401	,004
D1	,106	,200	,756	,120
D2	,297	,121	,710	,190
D4	,454	,170	,640	,237
D3	,404	,161	,584	,287
A1	,100	,344	,177	,701
A2	,379	-,029	,096	,679
A3	-,049	,428	,340	,604
A6	,454	,139	,318	,486

Nota. Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Con los resultados obtenidos, se analizaron y compararon las matrices de los componentes rotados del primero y del segundo análisis factorial. Los datos muestran la

estabilidad de los 4 factores: “A” Eficacia en la implicación de los estudiantes; “B” Eficacia las estrategias de instrucción; “C” Eficacia en el manejo de la clase; y “D” Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes.

No obstante, los reactivos A4 y A5 (“Cuánto puede hacer usted para que los alumnos crean que pueden tener buenos resultados en el trabajo escolar”, “Cuánto puede hacer usted para que sus alumnos valoren el aprendizaje”, respectivamente), aún cuando en el primer análisis cargaron en su factor original, en este segundo análisis cargaron en el Factor “B”. Esto podría indicar la inestabilidad y debilidad de los ítems para capturar la esencia de cuánto puede hacer el profesor por la valoración del aprendizaje y de los buenos resultados por los estudiantes. Por esta razón, se realizó un tercer análisis factorial.

Por otra parte, el análisis de la consistencia interna total de este cuestionario para 19 reactivos, arrojó un índice $\alpha=0,929$ (Cronbach, 1951), lo cual refleja una alta fiabilidad para este cuestionario.

4.3.5.3.3. Análisis Factorial de Tercer Orden

El análisis tuvo el objetivo de confirmar la relación, pertinencia, adecuación y sentido de los factores con los ítems. Para ello, se eliminaron los ítems A4 y A5 por la inestabilidad estadística e incoherencia teórica al saturar en un factor distinto al original. Dicha eliminación trajo consigo la disminución de 19 a 17 ítems del cuestionario y la renumeración del ítem A6.

El KMO y la prueba de Bartlett arrojaron índices pertinentes y favorables para realizar el tercer análisis factorial con índices adecuados de 0,929 y 0,000 respectivamente. Los resultados quedan plasmados en la Tabla 18.

Tabla 18

Análisis Factorial de Tercer Orden: Resultados KMO y Prueba de Bartlett.

Medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin		0,929
Prueba de Esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2141,903
	Gf	136
	Sig.	,000

De acuerdo a estas pruebas, que revelaron la posibilidad de aplicar un tercer análisis factorial, se procedió a la extracción de factores mediante el análisis de componentes principales y rotación varimax, que arrojaron nuevamente la presencia de 4 factores que explicaron el 65,091% acumulado de la varianza total.

Tabla 19

Análisis Factorial de Tercer Orden: Varianza Total Explicada.

Compon ente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumul ado
	1	7,663	45,076	45,076	7,663	45,076	45,076	3,324	19,554
2	1,353	7,956	53,032	1,353	7,956	53,032	2,903	17,078	36,632
3	1,038	6,109	59,141	1,038	6,109	59,141	2,857	16,804	53,437
4	1,011	5,950	65,091	1,011	5,950	65,091	1,981	11,654	65,091
5	,729	4,290	69,381						
6	,612	3,603	72,983						
7	,605	3,559	76,542						
8	,542	3,189	79,731						
9	,511	3,003	82,734						
10	,481	2,829	85,563						
11	,469	2,758	88,321						
12	,417	2,452	90,773						
13	,377	2,217	92,990						
14	,335	1,970	94,960						
15	,311	1,829	96,789						
16	,302	1,774	98,563						
17	,244	1,437	100,000						

Nota. Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Como indica la Tabla 20 se obtuvo un cuestionario de 17 ítems, con fuertes relaciones de sentido, con ausencia de saturación de ítems en otros factores y con ítems que discriminan muy bien por las cargas factoriales mayores a 0,40 (García-Cueto y Fidalgo, 2005).

Tabla 20
Análisis Factorial de Tercer Orden: Matriz de Componentes Rotados.

Ítems	Componente			
	1=B	2=D	3=C	4=A
B3	,772	,226	,176	,132
B1	,733	,109	,206	,124
B4	,688	,317	,262	,123
B2	,643	,334	,166	,252
D1	,104	,758	,212	,091
D2	,293	,721	,135	,157
D4	,448	,656	,180	,202
D3	,407	,585	,175	,268
C3	,159	,323	,738	,141
C2	,438	,024	,720	,092
C1	,149	,060	,702	,345
C4	,197	,470	,641	,127
C5	,441	,357	,503	,017
A1	,120	,166	,360	,718
A2	,406	,082	-,016	,712
A3	-,046	,356	,438	,591
A4	,434	,376	,140	,434

Nota. Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser

El Factor “A”, Eficacia en la implicación de los estudiantes, quedó constituido por cuatro ítems cuyas cargas factoriales oscilaron entre 0,718 y 0,434. Cabe destacar que estos ítems están relacionados directamente con la eficacia que tiene el profesor para implicar a sus estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- A1: ¿Cuánto puede hacer usted para comunicarse con los alumnos más difíciles?
- A2: ¿Cuánto puede hacer usted para ayudar a sus alumnos a pensar de manera crítica?
- A3: ¿Cuánto puede hacer usted para motivar a los alumnos que muestran poco interés en el trabajo escolar?
- A4 (anteriormente A6): ¿Cuánto puede hacer usted para fomentar la creatividad de los alumnos?

El Factor “B”, Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, mantuvo cuatro de los ocho ítems iniciales, con cargas factoriales que fluctuaron entre 0,772 y 0,643 lo que indicaría la fuerte relación de sentido que tienen los ítems con la eficacia de las estrategias del quehacer pedagógico.

- B1: ¿Cuánto puede hacer usted para responder a las preguntas difíciles que hacen los alumnos?
- B2: ¿Cuánto puede hacer usted por medir si los alumnos comprendieron lo que les ha enseñado?
- B3: ¿Cuánto puede hacer usted para elaborar buenas preguntas para los alumnos?
- B4: ¿Cuánto puede hacer usted para dar explicaciones o ejemplos adicionales cuando los alumnos están confundidos?

El Factor “C”, Eficacia en el manejo de la clase, quedó compuesto por cinco de los ocho ítems originales. Las cargas factoriales oscilaron entre 0,738 y 0,503 evidenciando coherencia y consistencia con la eficacia del profesor en el manejo de la clase.

- C1: ¿Cuánto puede hacer usted para controlar el mal comportamiento en la sala de clases?
- C2: ¿Cuánto puede hacer usted para que los alumnos sigan las normas de la sala de clases?
- C3: ¿Cuánto puede hacer usted para calmar a un alumno que presenta un mal comportamiento o que es bullicioso?
- C4: ¿Cuánto puede hacer usted para evitar que unos pocos alumnos problemáticos perjudiquen la clase?

- C5: ¿Cuánto puede hacer usted para responder a los alumnos confrontacionales?

El Factor “D”, Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes, corresponde al cuarto factor revelado por los tres análisis factoriales. Como se ha señalado, no era parte de la propuesta original de tres factores, sino que se configuró a partir de los ítems rotados del Factor “B”. Sin embargo, arroja cargas interesantes entre 0,758 y 0,585 para ítems con un enfoque dirigido a la eficacia de los profesores en la atención a las singularidades de los estudiantes.

- D1: ¿Cuánto puede hacer usted para ajustar sus clases al nivel adecuado de cada uno de los alumnos?
- D2: ¿Cuánto puede hacer usted por utilizar diversas estrategias de evaluación?
- D3: ¿Cuánto puede hacer usted para implementar estrategias alternativas en su clase?
- D4: ¿Cuánto puede hacer usted por ofrecer desafíos apropiados para los alumnos más capacitados?

La fiabilidad total del cuestionario para 17 ítems arrojó un alfa de Cronbach de 0,922 (Cronbach, 1951). Mientras que la fiabilidad por factor osciló entre 0,737 y 0,838 (véase Tabla 21).

Tabla 21
Confiabilidad de las dimensiones. Método Alfa de Cronbach.

FACTORES	N° Ítems	Consistencia Interna
A: Eficacia en la implicación de los estudiantes.	4	0,737
B: Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje.	4	0,830
C: Eficacia en el manejo de la clase.	5	0,838
D: Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes.	4	0,816
TOTAL	17	0,922

4.3.5.4. Factores e Ítems finales del cuestionario “Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor”

A continuación (Tabla 22) se presenta la configuración final del cuestionario de “Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor” con los factores e ítems respectivos. Además, se incluye una breve descripción de las dimensiones que lo componen. En el Anexo IV aparece el protocolo final de aplicación.

A. Eficacia en la implicación de los estudiantes.

Factor relacionado con la capacidad de los profesores para motivar e implicar a los estudiantes en la enseñanza y en el aprendizaje.

B. Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Factor enfocado a la capacidad de los profesores para utilizar diferentes estrategias y/o metodologías para enseñar y suscitar el aprendizaje en los estudiantes.

C. Eficacia en el manejo de la clase.

Factor enlazado con la capacidad de los profesores para manejar o gestionar la conducta, la disciplina y el orden favoreciendo un clima positivo de aula.

D. Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes.

Factor conectado con la capacidad de los profesores para adaptar la enseñanza a las necesidades y/o demandas específicas de aprendizaje en cada estudiante.

Tabla 22

Factores e ítems del Cuestionario “Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor”

FACTORES	ÍTEMS
<p style="text-align: center;">A Eficacia en la implicación de los estudiantes</p>	<p>A1: ¿Cuánto puede hacer usted para comunicarse con los alumnos más difíciles? A2: ¿Cuánto puede hacer usted para ayudar a sus alumnos a pensar de manera crítica? A3: ¿Cuánto puede hacer usted para motivar a los alumnos que muestran poco interés en el trabajo escolar? A4: ¿Cuánto puede hacer usted para fomentar la creatividad de los alumnos?</p>
<p style="text-align: center;">B Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje</p>	<p>B1: ¿Cuánto puede hacer usted para responder a las preguntas difíciles que hacen los alumnos? B2: ¿Cuánto puede hacer usted por medir si los alumnos comprendieron lo que les ha enseñado? B3: ¿Cuánto puede hacer usted para elaborar buenas preguntas para los alumnos? B4: ¿Cuánto puede hacer usted para dar explicaciones o ejemplos adicionales cuando los alumnos están confundidos?</p>
<p style="text-align: center;">C Eficacia en el manejo de clase</p>	<p>C1: ¿Cuánto puede hacer usted para controlar el mal comportamiento en la sala de clases? C2: ¿Cuánto puede hacer usted para que los alumnos sigan las normas de la sala de clases? C3: ¿Cuánto puede hacer usted para calmar a un alumno que presenta un mal comportamiento o que es bullicioso? C4: ¿Cuánto puede hacer usted para evitar que unos pocos alumnos problemáticos perjudiquen la clase? C5: ¿Cuánto puede hacer usted para responder a los alumnos confrontacionales?</p>
<p style="text-align: center;">D Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes</p>	<p>D1: ¿Cuánto puede hacer usted para ajustar sus clases al nivel adecuado de cada uno de los alumnos? D2: ¿Cuánto puede hacer usted por utilizar diversas estrategias de evaluación? D3: ¿Cuánto puede hacer usted para implementar estrategias alternativas en su clase? D4: ¿Cuánto puede hacer usted por ofrecer desafíos apropiados para los alumnos más capacitados?</p>

QUINTA PARTE: RESULTADOS

5.1. Descripción de los Sentimientos de Autoeficacia en profesores chilenos

Con el propósito de dar respuesta al objetivo sobre la descripción de los sentimientos de autoeficacia en los profesores chilenos, se consideraron las puntuaciones globales así como los resultados para los cuatro factores constitutivos del instrumento cumplimentado por los encuestados. También, con la finalidad de comparar visualmente los sentimientos de autoeficacia de los profesores chilenos encuestados, atendiendo al nivel educativo, la titularidad del centro, el género y la experiencia, se construyeron gráficos de caja (Blox-Plot) con las correspondientes puntuaciones globales y por factor del cuestionario.

5.1.1. Descripción por Nivel Educativo

FACTOR	Medidas Descriptivas	NIVEL EDUCATIVO			
		Infantil	Primaria	Secundaria	TOTAL
A: Eficacia en la implicación de los estudiantes.	Media	4,38	4,33	4,27	4,31
	Mediana	4,25	4,25	4,25	4,25
	Desviación Típica	0,5132	0,5437	0,4953	0,52295
B: Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje.	Media	4,52	4,45	4,52	4,48
	Mediana	4,50	4,50	4,50	4,50
	Desviación Típica	0,4501	0,5000	0,4014	0,4602
C: Eficacia en el manejo de clase.	Media	4,29	4,23	4,33	4,27
	Mediana	4,4	4,3	4,2	4,20
	Desviación Típica	0,5393	0,6229	0,4989	0,5717
D: Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes.	Media	4,43	4,27	4,28	4,29
	Mediana	4,25	4,25	4,25	4,25
	Desviación Típica	0,5082	0,5705	0,5536	0,5593
GLOBAL	Media	4,40	4,31	4,35	4,34
	Mediana	4,41	4,38	4,41	4,35
	Desviación Típica	0,4117	0,4850	0,3994	0,4472

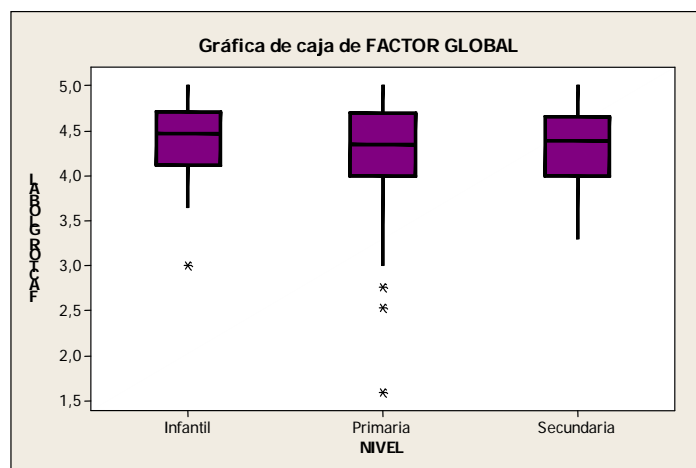


Gráfico 8. Blox-Plot del puntaje global de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores según el nivel educativo.

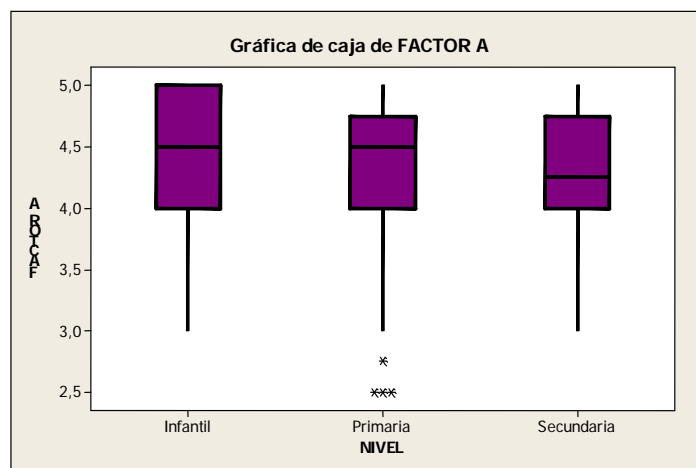


Gráfico 9. Blox-Plot del puntaje de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores en el Factor A: Eficacia en la implicación de los estudiantes.

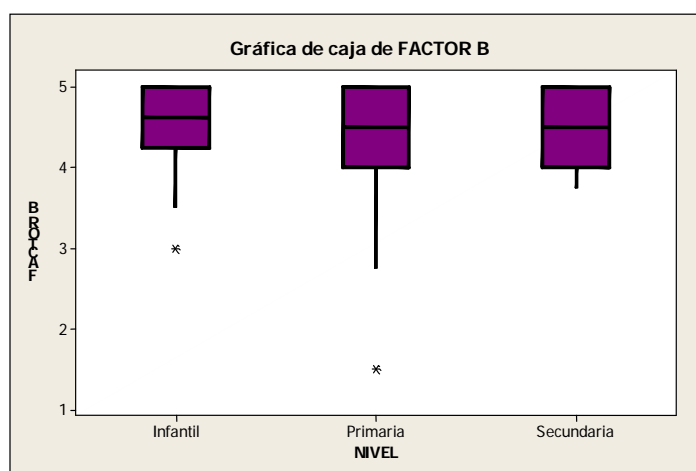


Gráfico 10. Blox-Plot del puntaje de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores en el Factor B: Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

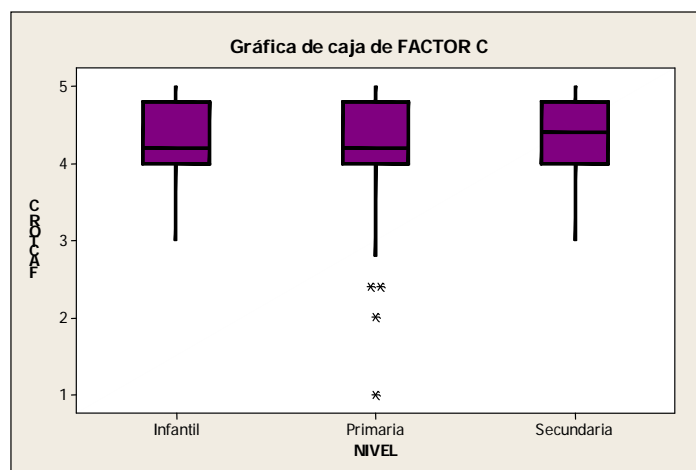


Gráfico 11. Blox-Plot del puntaje de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores en el Factor C: Eficacia en el manejo de clase.

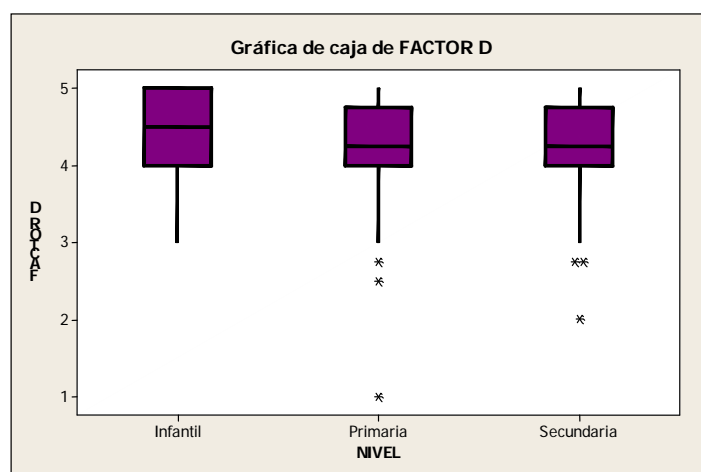


Gráfico 12. Blox-Plot del puntaje de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores en el Factor D: Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes.

Las medidas descriptivas del sentimiento de autoeficacia en los profesores de Chile, según el Nivel Educativo en el cual se desempeñan, mostradas tanto en la Tabla 23 como en los Blox-Plots 8, 9, 10, 11 y 12, muestran que la distribución de la puntuación global y para los factores del instrumento, es bastante homogénea en los niveles educativos infantil, primario y secundario.

Sin embargo, es necesario recalcar que un análisis más detallado revela que los niveles de autoeficacia manifestados por los profesores en el Factor D son más altos, en aquellos que imparten enseñanza en el nivel Infantil. A su vez habría que indicar que los profesores de

enseñanza Infantil manifiestan tener mayores sentimientos de autoeficacia para atender la singularidad de los estudiantes.

5.1.2. Descripción por Género

Tabla 24
Medidas descriptivas del Sentimiento de Autoeficacia en los profesores para cada Factor, según el Género

FACTOR	Medidas Descriptivas	GÉNERO	
		Femenino	Masculino
A: Eficacia en la implicación de los estudiantes.	Media	4,30	4,35
	Mediana	4,25	4,25
	Desviación Típica	0,5236	0,5214
B: Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje.	Media	4,47	4,50
	Mediana	4,50	4,50
	Desviación Típica	0,4532	0,4774
C: Eficacia en el manejo de clase.	Media	4,26	4,30
	Mediana	4,20	4,40
	Desviación Típica	0,5654	0,5869
D: Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes.	Media	4,29	4,29
	Mediana	4,25	4,25
	Desviación Típica	0,5688	0,5381
GLOBAL	Media	4,33	4,36
	Mediana	4,35	4,41
	Desviación Típica	0,4479	0,4463

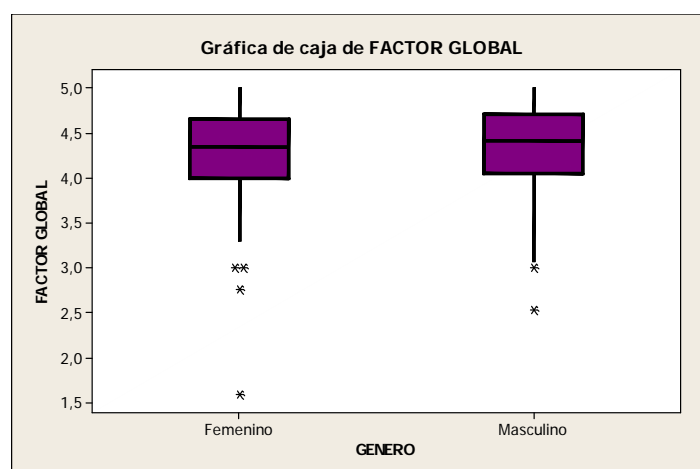


Gráfico 13. Blox-Plot del puntaje global de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores según el Género.

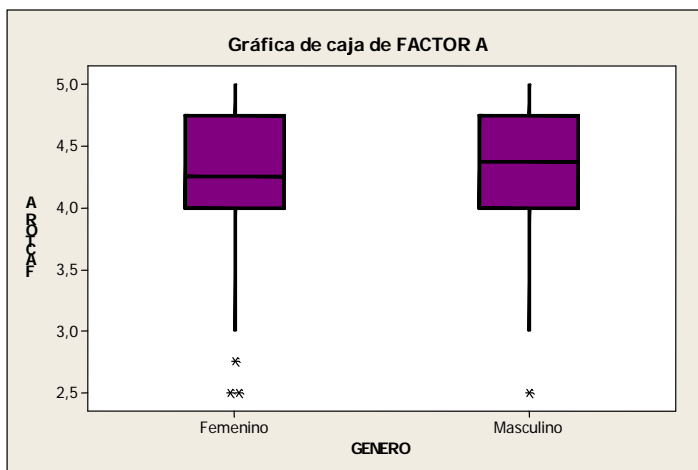


Gráfico 14. Blox-Plot de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores, según Género en el Factor A: Eficacia en la implicación de los estudiantes.

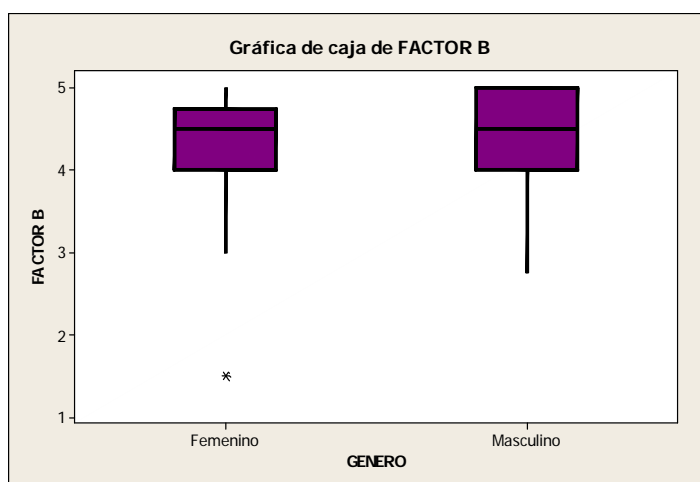


Gráfico 15. Blox-Plot de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores, según Género en el Factor B: Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

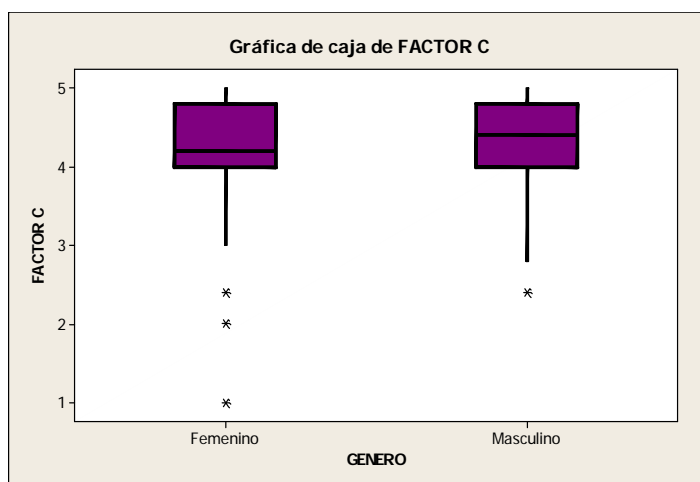


Gráfico 16. Blox-Plot de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores, según Género en el Factor C: Eficacia en el manejo de clase.

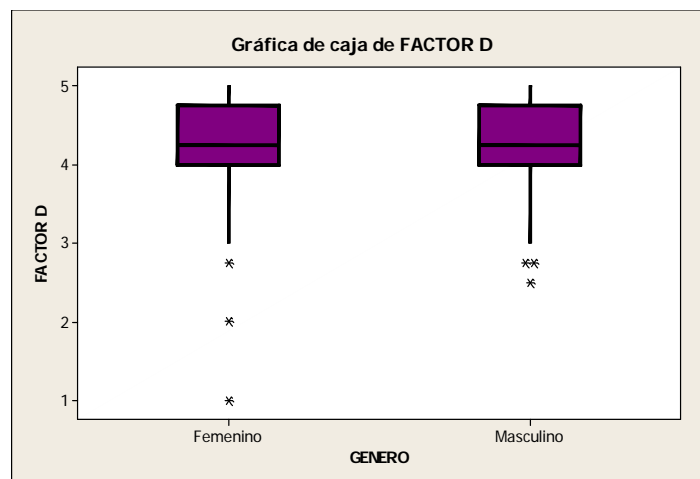


Gráfico 17. Blox-Plot de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores, según Género en el Factor D: Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes.

Tanto la Tabla 24 como los Blox-Plots 13, 14, 15, 16 y 17, evidencian que la distribución de la puntuación global como de los distintos factores del instrumento cumplimentado por los 544 profesores, resultan ser bastantes similares no sólo en hombres sino también en mujeres. Esto quiere decir que tanto los profesores como las profesoras se sienten altamente eficaces para implicar a los estudiantes, para utilizar diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje, para manejar la disciplina del aula y para atender las necesidades educativas de los estudiantes.

5.1.3. Descripción por Experiencia Docente

Tabla 25
Medidas descriptivas del Sentimiento de Autoeficacia de los profesores para cada Factor, según la Experiencia Docente.

FACTOR	Medidas Descriptivas	EXPERIENCIA DOCENTE [años]				
		0 a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	Más de 21
A: Eficacia en la implicación de los estudiantes.	Media	4,32	4,41	4,20	4,25	4,32
	Mediana	4,25	4,25	4,25	4,25	4,25
	Desviación Típica	0,5090	0,5174	0,5640	0,5040	0,5193
B: Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje.	Media	4,50	4,61	4,37	4,44	4,47
	Mediana	4,50	4,50	4,50	4,75	4,50
	Desviación Típica	0,4415	0,4482	0,4459	0,5725	0,4438
C: Eficacia en el manejo de clase.	Media	4,22	4,38	4,14	4,23	4,31
	Mediana	4,40	4,40	4,20	4,40	4,40
	Desviación Típica	0,5844	0,5684	0,5159	0,6977	0,5468
D: Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes.	Media	4,28	4,38	4,16	4,25	4,31
	Mediana	4,25	4,25	4,25	4,25	4,25
	Desviación Típica	0,5610	0,5549	0,5927	0,7348	0,5024
GLOBAL	Media	4,32	4,44	4,21	4,29	4,35
	Mediana	4,41	4,41	4,41	4,41	4,41
	Desviación Típica	0,4274	0,4495	0,4275	0,5639	0,4273

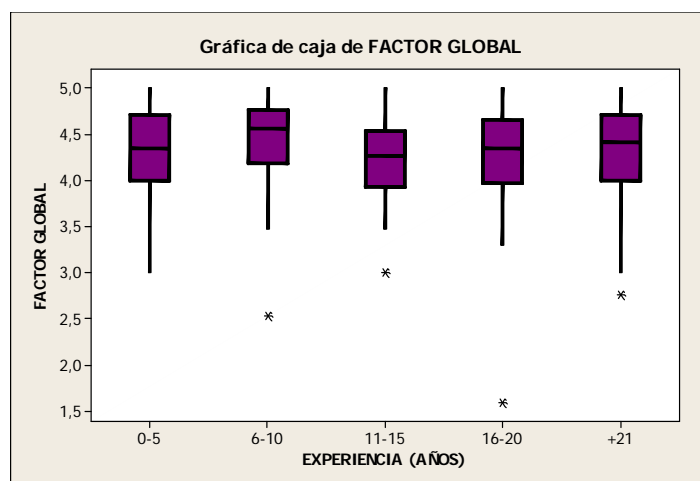


Gráfico 18. Blox-Plot del puntaje global de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores, según la Experiencia Docente.

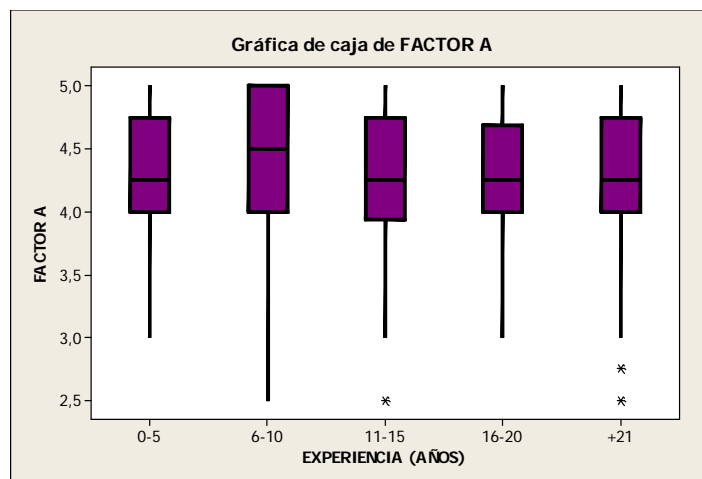


Gráfico 19. Blox-Plot de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores, según la Experiencia en el Factor A: Eficacia en la implicación de los estudiantes.

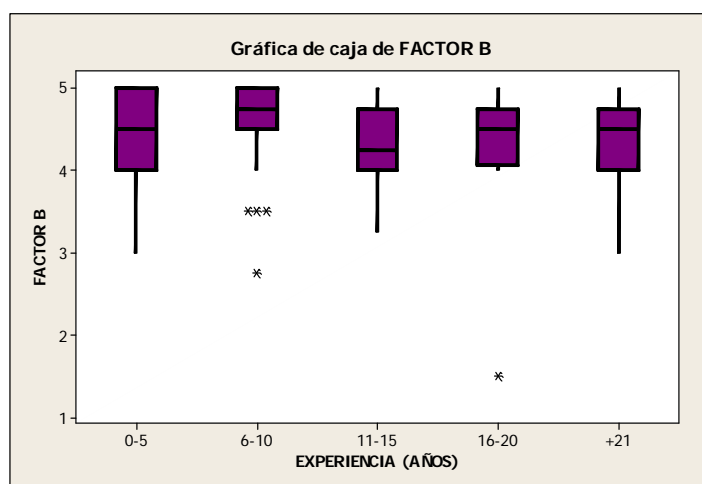


Gráfico 20. Blox-Plot de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores, según la Experiencia en el Factor B: Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

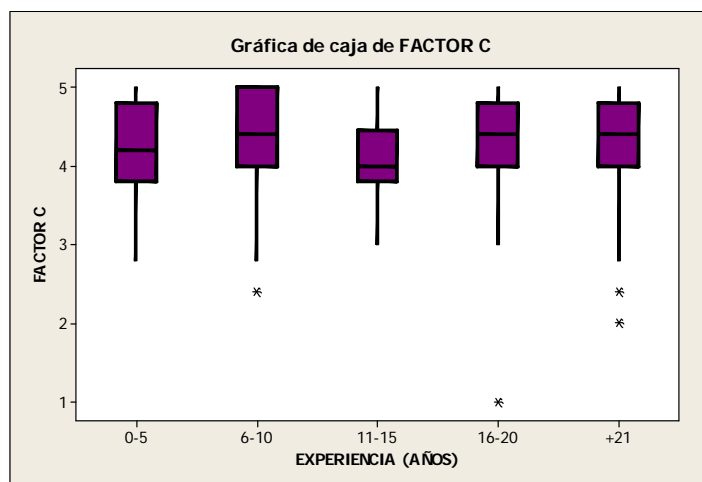


Gráfico 21. Blox-Plot de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores, según la Experiencia en el Factor C: Eficacia en el manejo de clase.

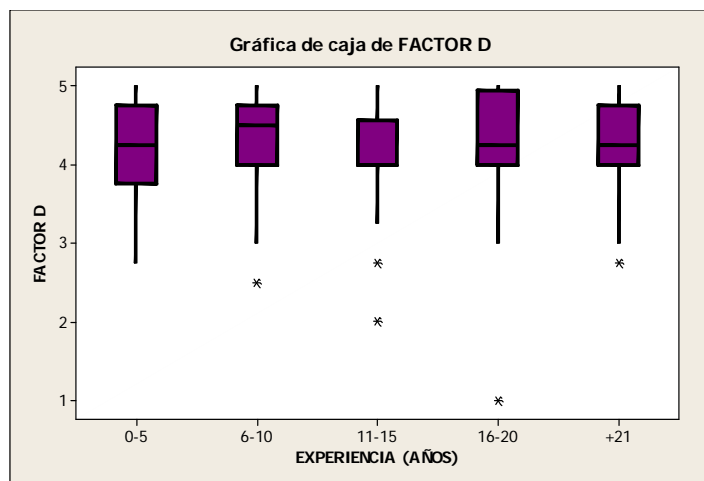


Gráfico 22. Blox-Plot de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores, según la Experiencia en el Factor D: Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes.

La Tabla 25 revela que para todos los rangos de Experiencia Docente la puntuación global como la de los distintos Factores considerados en el instrumento, presentan un valor promedio mayor en los profesores con una experiencia entre 6 a 10 años. En contraste con lo anterior, las puntuaciones de los profesores con una trayectoria pedagógica de 11 a 15 años reflejan valores promedios menores.

Algo similar es posible apreciar en los Gráficos 18, 19, 20, 21 y 22, en los que se aprecian valores mayores en los profesores representantes del segundo tramo, y valores menores para el tercer tramo de experiencia docente.

5.1.4. Descripción por Titularidad del Centro Educativo

Tabla 26
Medidas descriptivas del Sentimiento de Autoeficacia de los profesores para cada Factor, según la Titularidad del Centro.

FACTOR	Medidas Descriptivas	TITULARIDAD DEL CENTRO		
		Público	Concertado	Privado
A: Eficacia en la implicación de los estudiantes.	Media	4,26	4,35	4,32
	Mediana	4,25	4,25	4,25
	Desviación Típica	0,5827	0,4808	0,4576
B: Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje.	Media	4,44	4,50	4,56
	Mediana	4,50	4,50	4,63
	Desviación Típica	0,4901	0,4501	0,3779
C: Eficacia en el manejo de clase.	Media	4,17	4,33	4,40
	Mediana	4,20	4,30	4,40
	Desviación Típica	0,6623	0,4942	0,4715
D: Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes.	Media	4,28	4,28	4,39
	Mediana	4,25	4,25	4,50
	Desviación Típica	0,6121	0,5312	0,4696
GLOBAL	Media	4,28	4,36	4,42
	Mediana	4,35	4,41	4,47
	Desviación Típica	0,5028	0,4167	0,3307

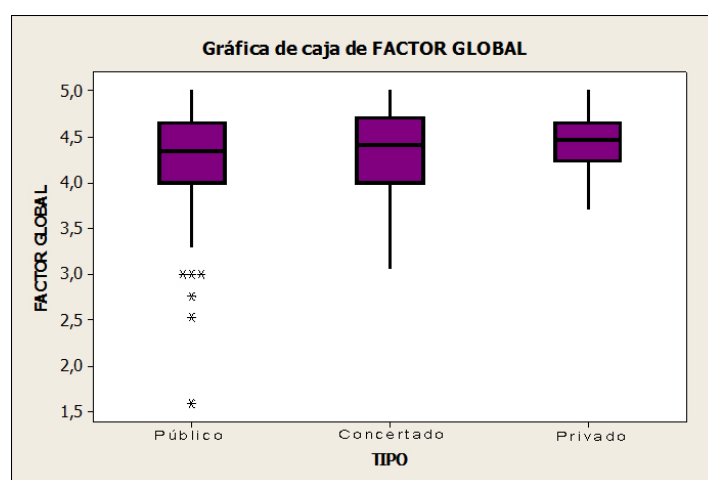


Gráfico 23. Blox-Plot del puntaje global de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores, según la Titularidad del Centro.

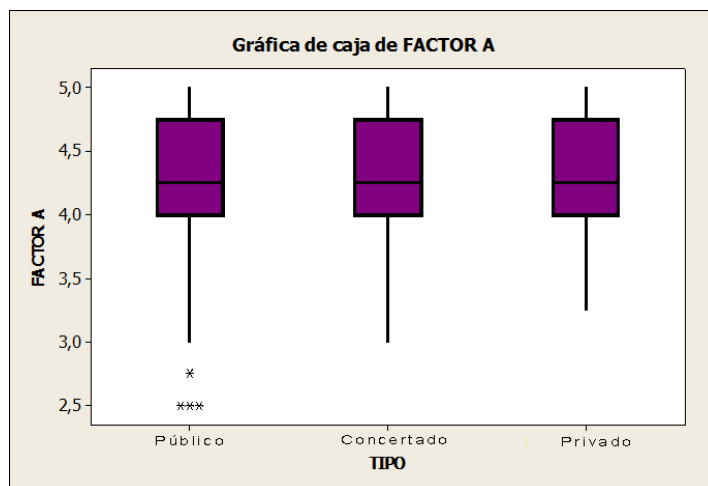


Gráfico 24. Blox-Plot del puntaje global de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores, según la Titularidad del Centro en el Factor A: Eficacia en la implicación de los estudiantes.

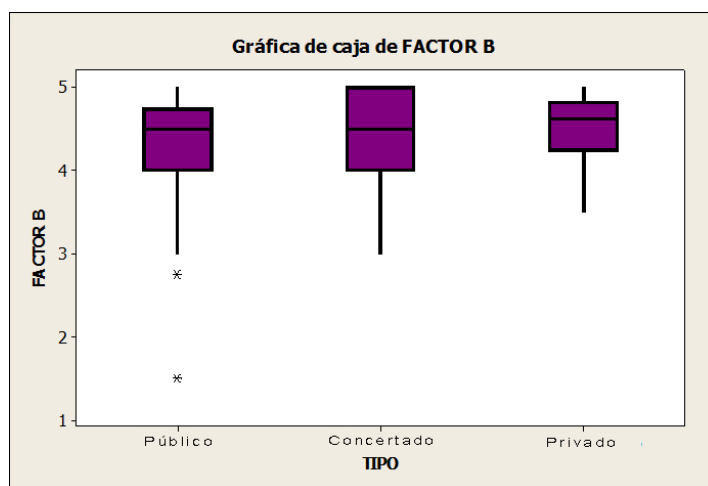


Gráfico 25. Blox-Plot del puntaje global de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores, según la Titularidad del Centro en el Factor B: Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

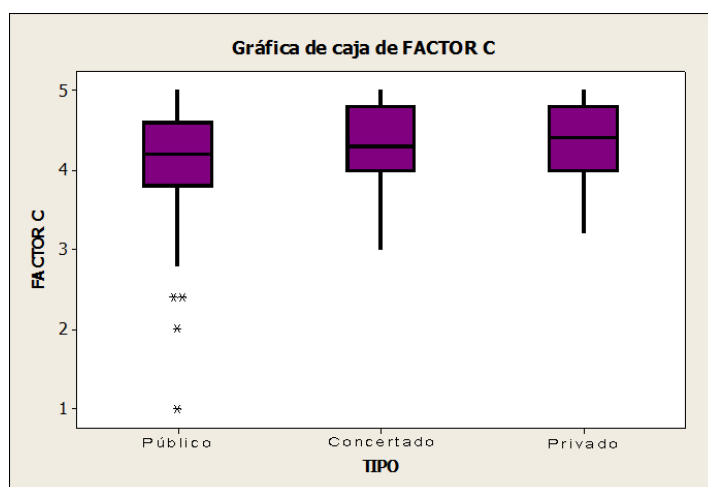


Gráfico 26. Blox-Plot del puntaje global de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores, según la Titularidad del Centro en el Factor C: Eficacia en el manejo de clase.

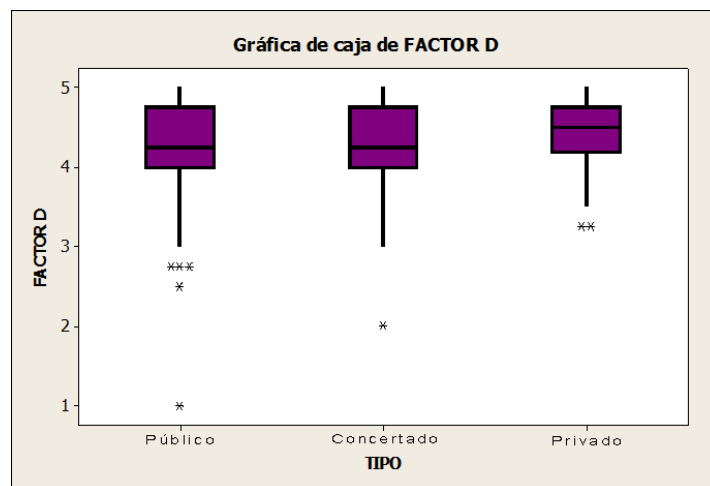


Gráfico 27. Blox-Plot del puntaje global de los Sentimientos de Autoeficacia de los profesores, según la Titularidad del Centro en el Factor D: Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes.

La puntuación global y las puntuaciones para cada factor del cuestionario, plasmados en la Tabla 26, señalan mayores sentimientos de autoeficacia en los profesores que se desempeñan en centros privados, y menores sentimientos de autoeficacia para los profesores que imparten enseñanza en centros públicos. Además, conviene subrayar que las puntuaciones del factor D, revelan promedios iguales en la atención a la singularidad de los estudiantes tanto en los profesores de centros públicos como en los profesores de centros concertados.

De modo complementario, los Blox-Plot 23, 24, 25, 26 y 27, recogen las semejanzas y diferencias que tienen en sus desempeños pedagógicos los profesores de centros públicos, concertados o privados.

5.2. Diferencias en el Sentimiento de Autoeficacia de los profesores chilenos

Con la finalidad de dar respuestas a los objetivos enfocados a la comparación de los sentimientos de autoeficacia de los profesores de Chile según los niveles educativos, el género, la experiencia y la titularidad de los centros, se aplicaron técnicas estadísticas paramétricas para la comparación de medias. Estas comparaciones de medias se hicieron tanto en términos globales como específicos de los factores que componen el cuestionario aplicado.

En cada caso se presentan los valores obtenidos por los estadísticos de Kolmogorov-Smirnov (K-S) y de Levene (D), a partir de los cuales se decide en torno a la veracidad de los supuestos de normalidad y homocedasticidad, respectivamente. También se muestran las tablas de ANOVA de un factor, que permiten emitir las conclusiones correspondientes.

5.2.1. Comparación entre Niveles Educativos

Tabla 27
Resultados del Test de Lévene, para Variable Nivel Educativo.

VARIABLE	Grados de Libertad	Estadístico de Prueba D	Valor-p
Puntaje Factor A: Eficacia en la implicación de los estudiantes.	2 y 541	1,046	0,352
Puntaje Factor B: Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje	2 y 541	3,867	0,022
Puntaje Factor C: Eficacia en el manejo de clase.	2 y 541	3,018	0,050
Puntaje Factor D: Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes	2 y 541	0,131	0,877
PUNTAJE GLOBAL	2 y 541	1,526	0,218

Al considerar el valor-p obtenido para cada factor, es posible afirmar que los datos no proporcionan evidencia significativa como para rechazar la hipótesis de igualdad de varianzas, a un nivel de significación del 5% para los Factores A, C, D y Global, y a un nivel de significación del 2% para el Factor B.

Tabla 28
ANOVA para Puntaje Global Nivel Educativo

Fuente de Variación	Grados de Libertad	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Estadístico de Prueba F	Valor-p
Nivel Educativo	2	0,379	0,189	0,946	0,389
Error	541	108,221	0,200	-	-
Total Corregido	543	-	-	-	-

Tabla 29
ANOVA para Puntaje Factor A Nivel Educativo

Fuente de Variación	Grados de Libertad	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Estadístico de Prueba F	Valor-p
Nivel Educativo	2	0,644	0,322	1,178	0,309
Error	541	147,854	0,273	-	-
Total Corregido	543	-	-	-	-

Tabla 30
ANOVA para Puntaje Factor B Nivel Educativo

Fuente de Variación	Grados de Libertad	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Estadístico de Prueba F	Valor-p
Nivel Educativo	2	0,653	0,327	1,545	0,214
Error	541	114,360	0,211	-	-
Total Corregido	543	-	-	-	-

Tabla 31
ANOVA para Puntaje Factor C Nivel Educativo

Fuente de Variación	Grados de Libertad	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Estadístico de Prueba F	Valor-p
Nivel Educativo	2	1,383	0,691	2,124	0,121
Error	541	176,076	0,325	-	-
Total Corregido	543	-	-	-	-

Tabla 32
ANOVA para Puntaje Factor D Nivel Educativo

Fuente de Variación	Grados de Libertad	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Estadístico de Prueba F	Valor-p
Nivel Educativo	2	1,049	0,524	1,680	0,187
Error	541	168,809	0,312	-	-
Total Corregido	543	-	-	-	-

Dado que el valor-p asociado al estadístico de prueba F es mayor que 0,05 para todas las variables, es posible concluir, para cada caso, que no hay diferencias significativas en las medias de los correspondientes puntajes de los Sentimientos de Autoeficacia en la muestra de profesores chilenos, según el nivel educativo en el cual se desempeñen.

5.2.2. Comparación entre Géneros

Tabla 33
Resultados del Test de Lévène, para Variable Géneros

VARIABLE	Grados de Libertad	Estadístico de Prueba D	Valor-p
Puntaje Factor A: Eficacia en la implicación de los estudiantes.	1 y 542	0,117	0,733
Puntaje Factor B: Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje.	1 y 542	0,569	0,451
Puntaje Factor C: Eficacia en el manejo de clase.	1 y 542	0,878	0,349
Puntaje Factor D: Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes.	1 y 542	0,798	0,372
PUNTAJE GLOBAL	1 y 542	0,031	0,859

En la comparación de géneros, el valor-p obtenido para cada factor del instrumento, permite afirmar que los datos no proporcionan evidencia significativa como para rechazar la hipótesis de igualdad de varianzas, a un nivel de significación del 5% para los Factores A, B, C, D y Global.

Tabla 34

ANOVA para Puntaje Global Género

Fuente de Variación	Grados de Libertad	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Estadístico de Prueba F	Valor-p
Género	1	0,107	0,107	0,537	0,464
Error	542	108,492	0,200	-	-
Total Corregido	543	-	-	-	-

Tabla 35

ANOVA para Puntaje Factor A Género

Fuente de Variación	Grados de Libertad	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Estadístico de Prueba F	Valor-p
Género	1	0,283	0,283	1,034	0,310
Error	542	148,215	0,273	-	-
Total Corregido	543	-	-	-	-

Tabla 36

ANOVA para Puntaje Factor B Género.

Fuente de Variación	Grados de Libertad	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Estadístico de Prueba F	Valor-p
Género	1	0,087	0,087	0,412	0,521
Error	542	114,925	0,212	-	-
Total Corregido	543	-	-	-	-

Tabla 37

ANOVA para Puntaje Factor C Género

Fuente de Variación	Grados de Libertad	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Estadístico de Prueba F	Valor-p
Género	1	0,193	0,193	0,591	0,442
Error	542	177,266	0,327	-	-
Total Corregido	543	-	-	-	-

Tabla 38
ANOVA para Puntaje Factor D Género.

Fuente de Variación	Grados de Libertad	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Estadístico de Prueba F	Valor-p
Género	1	0,000	0,000	0,001	0,977
Error	542	169,857	0,313	-	-
Total Corregido	543	-	-	-	-

Como resultado de que el valor-p asociado al estadístico de prueba F es mayor que 0,05 para todas las variables involucradas, es posible concluir, para cada caso, que no hay diferencias significativas en las medias de los puntajes de los Sentimientos de Autoeficacia de profesores chilenos, según el género.

5.2.3. Comparación entre rangos de Experiencia Docente

Tabla 39
Resultados del Test de Lévène, para Variable Experiencia Docente

VARIABLE	Grados de Libertad	Estadístico de Prueba D	Valor-p
Puntaje Factor A: Eficacia en la implicación de los estudiantes.	4 y 539	0,441	0,779
Puntaje Factor B: Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje.	4 y 539	0,341	0,850
Puntaje Factor C: Eficacia en el manejo de clase.	4 y 539	0,675	0,609
Puntaje Factor D: Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes.	4 y 539	1,236	0,294
PUNTAJE GLOBAL	4 y 539	0,236	0,918

Conforme al valor-p obtenido para cada factor, es posible declarar que los datos no proporcionan evidencia significativa como para rechazar la hipótesis de igualdad de varianzas, a un nivel de significación del 5% para los Factores A, B, C, D y Global.

Tabla 40
ANOVA para Puntaje Global Experiencia Docente

Fuente de Variación	Grados de Libertad	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Estadístico de Prueba F	Valor-p
Experiencia Docente	4	2,188	0,547	2,770	0,027
Error	539	106,412	0,197	-	-
Total Corregido	543	-	-	-	-

El valor-p asociado al estadístico de prueba F (véase Tabla 40), es menor que 0,05. Ante esto, se rechaza la hipótesis de igualdad de medias de los Puntajes Globales del Sentimiento de Autoeficacia Docente con distintos rangos de Experiencia. Por esta razón, se aplicó el Test de Comparaciones Múltiples de Tuckey Tipo b, del cual se obtuvo los siguientes resultados.

Tabla 41
Subconjuntos Homogéneos según Test de Tuckey b, para Puntaje Global.

Experiencia Docente (Años)	Subconjunto 1	Subconjunto 2
11 a 15	4,21	
16 a 20	4,29	4,29
0 a 5	4,32	4,32
Más de 21	4,35	4,35
6 a 10		4,44

De la Tabla 41 se infiere que el Puntaje Global medio obtenido por los profesores en los cuatro factores con una experiencia de 6 a 10 años, es significativamente mayor que el del profesorado con 11 a 15 años de experiencia. Sin embargo, no presenta diferencias estadísticamente significativas con los rangos de experiencia restantes.

Tabla 42
ANOVA para Puntaje Factor A Experiencia Docente

Fuente de Variación	Grados de Libertad	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Estadístico de Prueba F	Valor-p
Experiencia Docente	4	1,879	0,470	1,727	0,142
Error	539	146,619	0,272	-	-
Total Corregido	543	-	-	-	-

Según aparece en la Tabla 42, el valor-p asociado al estadístico F es mayor que 0,05. De esto se deduce que las medias de los puntajes del Factor A, no presentan diferencias significativas según los rangos de Experiencia considerados en los Sentimientos de Autoeficacia del profesorado chileno para implicar a los estudiantes.

Tabla 43
ANOVA para Puntaje Factor B Experiencia Docente

Fuente de Variación	Grados de Libertad	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Estadístico de Prueba F	Valor-p
Experiencia Docente	4	2,475	0,619	2,963	0,019
Error	539	112,538	0,209	-	-
Total Corregido	543	-	-	-	-

Con respecto al Factor B, la Tabla 43 muestra que el valor-p es menor que 0,05, por lo que se puede afirmar que los datos proporcionan evidencia significativa para rechazar la hipótesis de medias entre los distintos rangos de Experiencia Docente, a un nivel de significación del 5%. Ante esto se aplicó el Test de Comparaciones Múltiples de Tuckey tipo b, del cual se obtuvo los siguientes conjuntos homogéneos.

Tabla 44
Subconjuntos Homogéneos según Test de Tuckey b, para Factor B

Experiencia Docente (Años)	Subconjunto 1	Subconjunto 2
11 a 15	4,37	
16 a 20	4,44	4,44
0 a 5	4,50	4,50
Más de 21	4,46	4,46
6 a 10		4,61

Según lo recogido en la Tabla 44, es posible apuntar en que el Puntaje Medio del Factor B de los profesores con Experiencia Docente de 6 a 10 años, es significativamente mayor que el de los profesores con 11 a 15 años de trayectoria. No obstante, no presenta diferencias estadísticamente significativas con los grupos restantes.

Tabla 45
ANOVA para Puntaje Factor C Experiencia Docente

Fuente de Variación	Grados de Libertad	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Estadístico de Prueba F	Valor-p
Experiencia Docente	4	3,073	0,768	2,374	0,051
Error	539	174,386	0,324	-	-
Total Corregido	543	-	-	-	-

Por su parte, la Tabla 45 permite concluir que el valor-p asociado al estadístico F es mayor que 0,05, y por lo tanto las medias de los puntajes del Factor C, no revelan diferencias significativas entre los profesores con distintos rangos de experiencia.

Tabla 46
ANOVA para Puntaje Factor D Experiencia Docente

Fuente de Variación	Grados de Libertad	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Estadístico de Prueba F	Valor-p
Experiencia Docente	4	2,019	0,505	1,621	0,168
Error	539	167,838	0,311	-	-
Total Corregido	543	-	-	-	-

Algo similar ocurre en lo que indica la Tabla 46, ya que el valor-p asociado al estadístico F es mayor que 0,05, lo cual permite aseverar que las medias de los puntajes del Factor D, no evidencian diferencias significativas entre los profesores con distintos rangos de experiencia.

5.2.4. Comparación entre Titularidad de los Centros Educativos

Tabla 47
Resultados del Test de Lévène, para Variable Titularidad de los Centros Educativos

VARIABLE	Grados de Libertad	Estadístico de Prueba D	Valor-p
Puntaje Factor A: Eficacia en la implicación de los estudiantes.	2 y 541	4,785	0,009
Puntaje Factor B: Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje.	2 y 541	2,763	0,064
Puntaje Factor C: Eficacia en el manejo de clase.	2 y 541	6,951	0,001
Puntaje Factor D: Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes.	2 y 541	3,070	0,047
PUNTAJE GLOBAL	2 y 541	5,308	0,005

De acuerdo con la Tabla 47 es posible manifestar que sólo los puntajes de los Factores B y D cumplen con el supuesto de igualdad de varianzas. Mientras que los Factores A, C y el Puntaje Global al carecer de homogeneidad obligan la aplicación de transformaciones para la estabilización de sus varianzas y continuar con el análisis de las variables. En todos los casos la transformación apropiada resultó ser la función cúbica.

Tabla 48
ANOVA para Puntaje Global Transformado Titularidad del Centro Educativo

Fuente de Variación	Grados de Libertad	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Estadístico de Prueba F	Valor-p
Titularidad	2	2571,148	1285,574	2,283	0,103
Error	541	304608,179	563,047	-	-
Total Corregido	543	-	-	-	-

En la Tabla 48, al mostrar que el valor-p asociado al estadístico F es mayor que 0,05, se observa que las medias del Puntaje Global Transformado, no presentan diferencias

significativas entre profesores que trabajan en centros educativos públicos, concertados y/o privados.

Tabla 49
ANOVA para Puntaje Factor A Transformado Titularidad del Centro Educativo

Fuente de Variación	Grados de Libertad	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Estadístico de Prueba F	Valor-p
Titularidad	2	1878,938	939,469	1,195	0,304
Error	541	425344,305	786,219	-	-
Total Corregido	543	-	-	-	-

De manera análoga, en la Tabla 49 se demuestra que el valor-p asociado al estadístico F es mayor que 0,05 y, por lo tanto, las medias del Factor A Transformado no presentan diferencias significativas entre los profesores que trabajan en centros educativos públicos, concertados y/o privados.

Tabla 50
ANOVA para Puntaje Factor B Titularidad del Centro Educativo

Fuente de Variación	Grados de Libertad	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Estadístico de Prueba F	Valor-p
Titularidad	2	0,821	0,411	1,945	0,144
Error	541	111,192	0,211	-	-
Total Corregido	543	-	-	-	-

En la misma línea, en la Tabla 50 el valor-p asociado al estadístico F es mayor que 0,05. Ante esto es posible afirmar que las medias de los puntajes del Factor B no presentan diferencias significativas entre docentes que trabajan en centros de titularidad pública, concertada y/o privada.

Tabla 51
ANOVA para Puntaje Factor C Transformado Titularidad del Centro

Fuente de Variación	Grados de Libertad	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Estadístico de Prueba F	Valor-p
Titularidad	2	7558,032	3779,016	4,469	0,012
Error	541	457480,125	845,619	-	-
Total Corregido	543	-	-	-	-

A diferencia de los anteriores casos, la Tabla 51 muestra que el valor-p es menor que 0,05 por lo que se puede confirmar que los datos manifiestan evidencia significativa para rechazar la hipótesis de igualdad de medias en los centros de distinta titularidad, a un nivel de significación del 5%. Con la aplicación del Test de Comparaciones Múltiples de Tuckey Tipo b se obtuvo los siguientes subconjuntos homogéneos.

Tabla 52
Subconjuntos Homogéneos según Test de Tuckey Tipo b.

Titularidad del Centro	Subconjunto 1	Subconjunto 2
Público	4,17	
Concertado	4,33	4,33
Privado		4,40

De la Tabla 52 es posible inferir que el Puntaje Medio para el Factor C transformado de los profesores que se desempeñan en centros de Titularidad Privada es significativamente mayor que el de los profesores que trabajan en centros Públicos. En tanto, no presenta diferencias estadísticamente significativas con los puntajes de los profesores de centros Concertados.

Tabla 53
ANOVA para Puntaje Factor D Titularidad del Centro

Fuente de Variación	Grados de Libertad	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Estadístico de Prueba F	Valor-p
Titularidad	4	0,729	0,364	1,166	0,312
Error	539	169,128	0,313		
Total Corregido	543				

Para finalizar, como revela la Tabla 53, el valor-p asociado al estadístico F es mayor que 0,05, por lo cual las medias de los puntajes para el Factor D, no presentan diferencias significativas entre los profesores que se desempeñan en centros de titularidad pública, concertada y/o privada.

5.3. Comparación de la variabilidad de los Sentimientos de Autoeficacia en profesores chilenos según: Nivel Educativo, Género, Experiencia Docente y Titularidad del Centro en su Conjunto

Con el objetivo de comparar el efecto de las variables independientes (nivel educativo, género, experiencia docente y titularidad del centro) sobre el conjunto de las variables dependientes (sentimiento de autoeficacia) se llevó a cabo un Análisis Multivariado de la Varianza (MANOVA). La aplicación de esta técnica estadística permite describir si existen diferencias significativas al considerar las variables independientes y dependientes de manera conjunta.

Asimismo, para identificar las diferencias significativas entre las variables independientes y dependientes, se consideraron los estadísticos F y los índices arrojados por el Lambda (λ) de Wilks, cuyos niveles de significación $p < .05$.

Tabla 54
MANOVA para el Conjunto de las Variables Involucradas en el Estudio

Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl error	Sig.
Intercept	Traza de Pillai	,961	665,751	17,000	459,000	,000
	Lambda de Wilks	,039	665,751	17,000	459,000	,000
	Traza de Hostelling	24,657	665,751	17,000	459,000	,000
	Raíz Mayor de Roy	24,657	665,751	17,000	459,000	,000
Género	Traza de Pillai	,025	,700	17,000	459,000	,804
	Lambda de Wilks	,975	,700	17,000	459,000	,804
	Traza de Hostelling	,026	,700	17,000	459,000	,804
	Raíz Mayor de Roy	,026	,700	17,000	459,000	,804
Tipo	Traza de Pillai	,088	1,241	34,000	920,000	,163
	Lambda de Wilks	,914	1,244	34,000	918,000	,162
	Traza de Hostelling	,092	1,246	34,000	916,000	,160
	Raíz Mayor de Roy	,065	1,771	17,000	460,000	,029
Nivel	Traza de Pillai	,079	1,113	34,000	920,000	,302
	Lambda de Wilks	,922	1,119	34,000	918,000	,295
	Traza de Hostelling	,084	1,125	34,000	916,000	,287
	Raíz Mayor de Roy	,067	1,809	17,000	460,000	,025
Experiencia	Traza de Pillai	,113	,793	68,000	1848,000	,890
	Lambda de Wilks	,891	,790	68,000	1803,565	,894
	Traza de Hostelling	,117	,788	68,000	1830,000	,897
	Raíz Mayor de Roy	,043	1,177	17,000	462,000	,279
Género * Tipo	Traza de Pillai	,089	1,254	34,000	920,000	,153
	Lambda de Wilks	,913	1,255	34,000	918,000	,152
	Traza de Hostelling	,093	1,256	34,000	916,000	,151
	Raíz Mayor de Roy	,064	1,743	17,000	460,000	,033
Género * Nivel	Traza de Pillai	,071	,994	34,000	920,000	,480
	Lambda de Wilks	,930	,994	34,000	918,000	,479
	Traza de Hostelling	,074	,995	34,000	916,000	,478
	Raíz Mayor de Roy	,051	1,390	17,000	460,000	,136
Género * Experiencia	Traza de Pillai	,128	,899	68,000	1848,000	,706
	Lambda de Wilks	,877	,899	68,000	1803,565	,708
	Traza de Hostelling	,133	,898	68,000	1830,000	,710
	Raíz Mayor de Roy	,057	1,549	17,000	462,000	,074
Tipo * Nivel	Traza de Pillai	,146	1,026	68,000	1848,000	,419
	Lambda de Wilks	,862	1,026	68,000	1803,565	,419
	Traza de Hostelling	,153	1,026	68,000	1830,000	,420
	Raíz Mayor de Roy	,058	1,575	17,000	462,000	,067
Tipo * Experiencia	Traza de Pillai	,297	1,056	136,000	3728,000	,315
	Lambda de Wilks	,738	1,053	136,000	3359,101	,323
	Traza de Hostelling	,312	1,050	136,000	3658,000	,331
	Raíz Mayor de Roy	,080	2,201	17,000	466,000	,004
Nivel * Experiencia	Traza de Pillai	,246	,871	136,000	3728,000	,855
	Lambda de Wilks	,777	,870	136,000	3359,101	,856
	Traza de Hostelling	,259	,870	136,000	3658,000	,858
	Raíz Mayor de Roy	,083	2,288	17,000	466,000	,002
Género * Tipo * Nivel	Traza de Pillai	,090	1,273	34,000	920,000	,138

			Lambda de Wilks	,912	1,273	34,000	918,000	,138
			Traza de Hostelling	,095	1,273	34,000	916,000	,138
			Raíz Mayor de Roy	,062	1,684	17,000	460,000	,042
Género * Experiencia	* Tipo		Traza de Pillai	,268	1,087	119,000	3255,000	,248
			Lambda de Wilks	,759	1,089	119,000	3002,752	,245
			Traza de Hostelling	,284	1,090	119,000	3201,000	,241
			Raíz Mayor de Roy	,097	2,655	17,000	465,000	,000
Género * Experiencia	* Nivel		Traza de Pillai	,119	,835	68,000	1848,000	,830
			Lambda de Wilks	,886	,835	68,000	1803,565	,829
			Traza de Hostelling	,124	,835	68,000	1830,000	,829
			Raíz Mayor de Roy	,062	1,672	17,000	462,000	,045
Tipo * Experiencia	* Nivel		Traza de Pillai	,509	,977	255,000	7095,000	,589
			Lambda de Wilks	,591	,975	255,000	5225,153	,597
			Traza de Hostelling	,543	,974	255,000	6857,000	,606
			Raíz Mayor de Roy	,103	2,871	17,000	473,000	,000
Género * * Experiencia	* Tipo	* Nivel	Traza de Pillai	,108	1,014	51,000	1383,000	,447
			Lambda de Wilks	,895	1,013	51,000	1367,322	,450
			Traza de Hostelling	,113	1,012	51,000	1373,000	,452
			Raíz Mayor de Roy	,055	1,501	17,000	461,000	,090

De acuerdo a los datos revelados por el Análisis Multivariado de Varianza (MANOVA) (Tabla 53), el estadístico de contraste Lambda de Wilks no arroja resultados estadísticamente significativos. Dicho de otro modo, no existen diferencias significativas en el efecto de las variables dependientes sobre las variables independientes consideradas conjuntamente.

CONCLUSIONES

Estudiar los sentimientos de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos, no sólo ha constituido un avance en el conocimiento de las opiniones que tienen acerca de sus capacidades, sino que también ha supuesto una aportación a la comprensión de que parte de los resultados educativos podrían estar explicados por este constructo. Los mencionados sentimientos actúan como mediadores de la acción docente en el aula; positivos, negativos, altos, bajos, impactan profundamente en las trayectorias profesionales de los docentes, y las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes.

La presente investigación ha permitido explorar el comportamiento de la teoría de autoeficacia, y por ende, los sentimientos que emanan de ella en una muestra de profesores chilenos; colaborando con la proyección de futuros trabajos. Además, se alinea con otros estudios nacionales enfocados tanto en los sentimientos de autoeficacia docente, así como de aquellos que se están formando (Araya et al., 2011; Ávalos et al., 2010; Ávalos y Sotomayor, 2012; Del Río et al., 2011; Guerra, 2008; Montecinos et al., 2011; Tagle et al., 2012).

I. Adaptación, Validación y construcción del Cuestionario Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor

El Cuestionario Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor, resultado de esta investigación, ha alcanzado un relevante índice de validez de contenido (IVC) de 0,82, si bien hay que señalar la imposibilidad de comparar este índice de validez de contenido con otras investigaciones que hayan utilizado el mismo cuestionario, puesto que los reportes se enfocan, principalmente, a la validación del constructo y/o en el análisis de resultados a partir de la

aplicación de diversas técnicas estadísticas. Lo mismo ocurre en el caso del índice de consistencia interna del que no se reportan valores en estudios previos.

Por otra parte, los análisis estadísticos realizados para la validez de constructo del cuestionario “Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor” revelaron resultados y diferencias interesantes en la estructura factorial y en los índices de fiabilidad.

En concreto, los tres análisis factoriales exploratorios aplicados a la propuesta traducida y adaptada del citado cuestionario, arrojaron una disminución de 24 a 17 ítems, y, a su vez, el aumento de 3 a 4 factores con respecto a la versión original. De esta manera, a la solución inicial de tres factores: “Eficacia en la Implicación de los estudiantes”; “Eficacia en las Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje”; “Eficacia en el Manejo de la Clase”; se sumó un cuarto factor enfocado en la “Eficacia en la Atención a la Singularidad de los Estudiantes”. Todo esto coincide con los reportes sobre validación de constructo, que han arrojado un promedio fluctuante entre 3 a 6 factores. Incluso los investigadores, aún cuando no se ponen de acuerdo, sostienen y se inclinan por un modelo de cuatro factores, ya que tendría un mejor ajuste con la teoría de autoeficacia (Browsers y Tomic, 2003; Henson, 2001; Malinen et al., 2012).

Habría que señalar también un aumento en el porcentaje acumulado de varianza total de 59% a 65%, considerado como un resultado realista para Henson y Roberts, (2006), aún cuando sea alejado del 75% obtenido por los autores del instrumento (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001). A pesar de estas diferencias, los resultados son coincidentes con los obtenidos por Johar y Badrasawi (2009) que mantuvieron los 24 ítems del cuestionario pero con una estructura definida por cinco factores, que finalmente explicaron un porcentaje acumulado de varianza de 62%. Asimismo, se concuerda con los primeros resultados de Wolters y Daughtery (2007) a quienes les fue revelado un cuarto factor pero,

intencionadamente, mantuvieron la solución original de tres factores, lo que arrojó un 66% de varianza explicada.

Por otro lado, aún cuando es complejo comparar los índices de fiabilidad de dos estructuras factoriales distintas, sí es posible indicar que para el total del cuestionario se obtuvo un alto índice de consistencia interna ($\alpha=0,92$), dos puntos menos con respecto a la versión original. Pese a ello, las mayores diferencias pueden apreciarse al desglosar la fiabilidad por cada factor del cuestionario, que para la versión chilena fluctuaron entre 0,73 y 0,83, mientras que la versión original obtuvo índices que oscilaron entre 0,87 y 0,90 (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001).

Dicho esto, al cotejar ambas versiones del cuestionario (estadounidense y chilena, respectivamente), es posible identificar índices alfa un tanto más bajos, de 0,87 y 0,73 para el factor de “Eficacia en la Implicación de los Estudiantes”. Más aún, han sido obtenidos semejantes resultados en muestras de profesores: turcos, con un $\alpha=0,82$ (Sari et al., 2009); griegos, con un $\alpha=0,78$ (Poulou, 2007); y malayos, con un $\alpha=0,69$ (Johar y Badrasawi, 2009). Sin embargo, atendiendo a las características y finalidad de este estudio, cabe resaltar que son ampliamente aceptados estadísticos de fiabilidad de al menos 0,70 (Prieto y Delgado, 2010).

A raíz de los diferentes resultados obtenidos, diversos estudiosos en la materias, como Tsigilis et al. (2010) han advertido que las diferencias culturales o contextuales en las representaciones, conceptos e ideas acerca de la enseñanza, podrían estar jugando a favor de las diferencias obtenidas en los estudios de unos y otros. Asimismo, Ho y Hau (2004) han enfatizado que las culturas y las prácticas educativas pueden variar e influir en los desempeños y, por lo tanto, en la opinión que tienen los profesores acerca de sus sentimientos de autoeficacia. No obstante, Klassen et al. (2009) han concluido que, pese a las diferencias

contextuales y educativas patentes en las diversas culturas, los sentimientos de autoeficacia en el profesorado parecen tener patrones similares entre ellas.

Desde otro prisma, los resultados de esta investigación podrían explicarse por la utilización de una escala Likert de 1 a 5, en vez de 0 a 9 puntos. No obstante, la utilización de una escala Likert simplificada, ha sido defendida por la viabilidad para medir los sentimientos de autoeficacia en los profesores, la capacidad para responder a las demandas del entorno y la claridad al momento de puntuar las opiniones evitando, así, las controversias (Croasmun y Ostrom, 2011; Maurer y Pierce, 1998; Tagle et al., 2012).

Por otra parte, desde una perspectiva teórica, la propuesta chilena del TSES sumó un cuarto factor que de acuerdo con el enfoque de los ítems que lo componen se denominó “Eficacia en la Atención a la Singularidad de los Estudiantes”. Esta nueva dimensión ha sido concurrente en el planteamiento métrico de Skaalvik y Skaalvik (2007), cuyo instrumento considera a uno de sus factores responsable de medir la autoeficacia que tienen los profesores noruegos para adaptar la enseñanza a las necesidades educativas de los estudiantes. De manera análoga, Chan (2008a) ha construido una medida de autoeficacia para profesores chinos, que de seis subescalas ha destinado dos para evaluar la eficacia del profesor para enseñar a estudiantes altamente capaces y atender la diversidad en el aula.

En consecuencia, el instrumento utilizado ha revelado poseer la fiabilidad y validez suficiente, no sólo, para capturar un 8% de las respuestas falsas emitidas por los profesores, sino también, albergar la calidad adecuada para generar interpretaciones e inferencias de las opiniones vertidas. Junto a ello, la estructura factorial, no siendo idéntica a la propuesta por los autores del instrumento, ha evidenciado un porcentaje de varianza realista para explicar la teoría, y un factor concerniente a los sentimientos de autoeficacia docente para atender la singularidad de los estudiantes.

II. El sentimiento de autoeficacia docente en el profesorado chileno

Para poder describir los sentimientos de autoeficacia en los profesores chilenos, se han considerado las medias de las puntuaciones globales y específicas del cuestionario. Así un puntaje de tres puntos ha sido catalogado como neutral, mientras que aquellos que puntúan sobre o bajo dicho puntaje se catalogaron como altos y/o bajos niveles de autoeficacia, respectivamente (Palmer, 2006; Swackhamer, Koellner, Basile y Kimbrough, 2009).

Por su parte, los Análisis de Varianza (ANOVA) ejecutados se han encargado de la comparación de medias entre los sentimientos de autoeficacia con cada una de las variables de estudio por separado (Nivel Educativo, Género, Experiencia y Titularidad del Centro), los cuales han revelado diferencias estadísticamente significativas sólo para las dos últimas variables.

Pese a ello, la aplicación de un Análisis Multivariado de Varianza (MANOVA), cuyo objetivo era comparar el efecto de las variables independientes sobre las variables dependientes, no ha revelado diferencias estadísticamente significativas al considerar todas las variables en su conjunto.

Nivel Educativo

Con respecto al Nivel Educativo infantil, primario y secundario, los niveles en los sentimientos de autoeficacia en profesores son bastante altos y homogéneos tanto a nivel global como específico del instrumento. No obstante, los profesores del nivel Infantil parecen tener niveles más altos de autoeficacia que, su contraparte de Primaria y Secundaria, sobrepasándolos en 15 puntos en el Factor D (“Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes”). Así, es posible indicar que los resultados son coincidentes con el estudio de Sari

et al. (2009), por cuanto los profesores de enseñanza infantil se sienten mayormente eficaces hacia la enseñanza inclusiva.

No obstante, la comparación de medias entre los sentimientos de autoeficacia y el Nivel Educativo en el cual se desempeñan los profesores, no ha revelado diferencias significativas. Estos resultados, a la vez que rechazan la hipótesis de investigación que aseveraba diferencias significativas entre ambas variables, son contrarios a los estudios que revelan mayores y mejores sentimientos de autoeficacia para los profesores de enseñanza Primaria que para los de enseñanza Secundaria (Fives y Buehl, 2010; Wolters y Daugherty, 2007).

Dos posibles explicaciones podrían otorgarse a esta igualdad de sentimientos entre profesores de enseñanza Infantil, Primaria y Secundaria. La primera acerca de la dificultad del instrumento utilizado para capturar lo que realmente ejecutan (o creen ejecutar pero no lo hacen), los profesores en sus aulas, de ahí la homogeneidad en las puntuaciones. La segunda explicación podría estar en la composición de la muestra (9,2% de profesores de Infantil y el 38,6% de profesores de Secundaria).

Género

Ahora, al describir los sentimientos de autoeficacia según el Género de los profesores, los resultados han sido bastantes similares, lo cual permite manifestar que tanto los profesores como las profesoras albergan niveles semejantes en sus sentimientos de autoeficacia.

La comparación de medias entre sentimientos de autoeficacia y el Género de los profesores chilenos, no ha arrojado diferencias estadísticamente significativas y, por lo mismo, no se cumple la hipótesis de investigación. Ante ello ambos géneros se sienten

capaces, a un mismo nivel, para “Implicar”, “Enseñar”, “Manejar” y “Atender” a los estudiantes diariamente en los contextos educativos.

Cabe señalar que los expertos han esgrimido que el Género es una variable bastante compleja de captar, porque para algunas investigaciones sí ha evidenciado diferencias y para otras no (Fives y Looney, 2009; Gencer y Cakiroglu, 2007; Sridhar y Baidei, 2008). Por lo que respecta a este estudio, los resultados son coincidentes con aquellos que no reportan diferencias en el sentimiento de autoeficacia entre docentes hombres y mujeres (Tschannen-Moran y Johnson, 2011). Independiente de ello, y complementando lo antes dicho, los resultados obtenidos podrían estar sesgados por una estructura de muestra principalmente femenina, que alcanza el 70,2% y por los roles de género culturalmente adquiridos, que hacen de la profesión docente una carrera femenina (Ávalos, 2003).

Experiencia

En cuanto a la Experiencia y su impacto en los sentimientos de autoeficacia docente, curiosamente los profesores en el tramo de 6 a 10 años reportaron una alta autoeficacia para las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Al mismo tiempo que los docentes con una trayectoria de 11 a 15 años evidenciaron niveles de autoeficacia menores para todos los factores del instrumento.

Por si fuera poco, los resultados de la comparación de medias para el Puntaje Global han arrojado diferencias estadísticamente significativas para el tramo de 6 a 10 años con respecto al de 11 a 15 años. Incluso, al desglosar los factores, es posible apreciar que, las diferencias se presentan en el Factor B (“Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje”). Todo esto confirma, la hipótesis de investigación en cuanto a la presencia de diferencias significativas entre los sentimientos de autoeficacia y la experiencia profesional del docente.

Resulta evidente que los resultados de esta investigación no coinciden con los de otras investigaciones y, por lo mismo, es arbitrario poder aseverar si la experiencia actúa positiva o negativamente en los sentimientos de autoeficacia docente. Más bien, los resultados de este estudio, en una muestra de profesores chilenos, constituyen un antecedente al resultar la experiencia como catalizadora en el aumento o disminución de la autoeficacia. Para varios investigadores, estos sentimientos son menores en los profesores noveles y mayores en los profesores más experimentados (Cheung, 2006; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007; Wolters y Daugherty, 2007); para otros no existen diferencias entre ellos, con la salvedad de que a partir de los 10 años de servicio la experiencia los haría sentir más eficaces (Fives y Buehl, 2010; Guo et al., 2011; Tschannen-Moran y Johnson, 2011).

Independiente de los debates sobre el impacto de la experiencia en los sentimientos de autoeficacia en los profesores, es posible indicar que los resultados para esta investigación no son ni generalizables, ni tampoco concluyentes. Es probable que este peculiar comportamiento se haya producido por la captura heterogénea de la experiencia en los participantes, lo cual ha provocado que las diferencias significativas sólo las representen el 15,4% (6 a 10 años) y el 12,8% (11 a 15 años) de la población docente encuestada. Aún más, las diferencias significativas entre ambos tramos podrían estar explicadas por la etapa profesional intermedia en la cual están situados, caracterizada en parte por el cuestionamiento de sus quehaceres pedagógicos y por la flexibilidad de sus sentimientos de autoeficacia.

Titularidad del Centro

Por lo que se refiere a las medidas descriptivas de los sentimientos de autoeficacia según la Titularidad del Centro (público, concertado y/o privado), donde trabajan los profesores, los resultados han revelado que los profesores con desempeño en centros privados presentan una mayor autoeficacia que los que se desempeñan en centros públicos. Pese a lo

anterior, el profesorado de centros públicos y concertados han revelado tener mayores niveles de autoeficacia para el Factor D (“Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes”), por lo que estarían más habituados a procesos de enseñanza y aprendizaje con grupos de estudiantes heterogéneos.

Con respecto a la comparación de medias entre los sentimientos de autoeficacia y la Titularidad de los Centros, cabe señalar que no arrojó diferencias significativas para el Puntaje Global del instrumento. Sin embargo, al segmentar factor por factor, los profesores que imparten enseñanza en centros privados albergan sentimientos de autoeficacia significativamente mayores que su contraparte de centros públicos en el Factor C (“Eficacia en el manejo de la clase”). Por todo lo anterior, se confirma la hipótesis de investigación sobre la presencia de diferencias significativas entre el sentimiento de autoeficacia y la titularidad de los centros educativos.

A la luz de estos resultados, y de manera similar a lo acontecido con la variable Experiencia, la variable Titularidad del Centro también se encuentra limitada en cuanto a la generalización de los resultados obtenidos. Esto es debido a que los profesores que se desempeñan en centros privados sólo representan un 11,4% de la muestra total.

Sumado a lo anterior, y pese a la dificultad de las inferencias, es preciso indicar que los profesores de centros privados han manifestado sentirse más autoeficaces que los de centros públicos, para manejar lo que ocurre en sus aulas. Indudablemente, los profesores de centros públicos al manejar clases con grupos de estudiantes más diversos, deben sortear complejas situaciones de orden y de disciplina, para favorecer y crear un buen clima para el aprendizaje.

Ahora bien, se debe manifestar que gran parte de los reportes que comparan los sentimientos de autoeficacia docente con la titularidad de los centros donde trabajan los

docentes, se ha estudiado desde perspectivas socioeconómicas y demográficas. Así, por ejemplo Takahashi (2011) ha indicado que los centros educativos cuyos estudiantes obtienen resultados mixtos en las pruebas estandarizadas, y provienen de familias con bajos ingresos – que en este caso sería los que convergen en los centros de enseñanza pública- se caracterizan por atraer y retener profesores con bajos niveles de autoeficacia. Por su parte, Siwatu (2011) ha manifestado que los profesores que imparten enseñanza en centros educativos suburbanos, además de poseer mayores sentimientos de autoeficacia para enseñar, creen tener una mejor preparación, que los profesores que se desempeñan en centros urbanos.

En consecuencia, cabe señalar que para tener una comprensión más completa del comportamiento de la variable utilizada, es relevante indicar que los sentimientos de autoeficacia no constituyen rasgos estables, por el contrario son fluctuantes y específicos del un contexto específico. De ahí que, la autoeficacia de un docente puede estar condicionada, positiva o negativamente, según el análisis y evaluación que haga de su labor, independiente del influjo de los estereotipos sociales y culturales que albergan sus escuelas (Bandura, 1997; Knoblauch y Woolfolk-Hoy, 2008; Siwatu, 2011; Tschannen-Moran et al., 1998; Usher y Pajares, 2008).

Conjunto de las Variables en Estudio

Con el propósito de comparar el efecto de las variables independientes (Nivel Educativo, Género, Experiencia y Titularidad del Centro) sobre la variable dependiente (Sentimientos de Autoeficacia), los resultados no han arrojado diferencias estadísticamente significativas para el tratamiento de las variables tomadas en conjunto.

Probablemente, dichos resultados pueden ser explicados a la luz de las características métricas de la muestra y del instrumento, así como desde la teoría de la autoeficacia.

Los datos obtenidos de manera incidental y, por lo tanto, no probabilísticos, no han logrado capturar las diferencias necesarias para comprobar la hipótesis de investigación considerando al conjunto de las variables de estudio. Esto se manifiesta además en la composición heterogénea de la muestra donde: (a) el Nivel Educativo albergó sólo un 9,2% de las opiniones de profesores de infantil; (b) el Género masculino representó un 29,8%; (c) la Experiencia docente y sus tramos, capturó de manera dispar, los menos y más experimentados, con un 20,4% y 42,5%, respectivamente y (d) la Titularidad del Centro que amparó un 11,4% de los sentimientos de autoeficacia de profesores de centros privados.

Las características del cuestionario puede que hayan dificultado que los profesores evalúen sus sentimientos de autoeficacia en razón de lo que realmente piensan y hacen. Es probable, que el uso de un instrumento con características de autoinforme sea responsable de que los profesores autoevalúen sus sentimientos de autoeficacia positivamente, y carezcan de suficiente objetividad en el momento de emitir sus opiniones. Sumado a ello, la cantidad de ítems del cuestionario parece entorpecer la captura de un constructo tan amplio y específico, como son los sentimientos de autoeficacia en los profesores.

A modo de conclusión, Bandura (1997) señala que albergar niveles moderados de sobrestimación y de subestimación con respecto a las propias capacidades, impactaría favorablemente en los niveles de autoeficacia y, por ende, en las respuestas a las demandas profesionales. Contrariamente, Wheatley (2002) recalca el poderoso influjo de la duda –sin cabida en la teoría de la autoeficacia- como catalizadora del aprendizaje y de la mejora continua en el acto de enseñar. Atendiendo a esto, los profesores chilenos se sentirían altamente eficaces para llevar a cabo su labor pedagógica en los cuatro factores del instrumento y, por lo tanto, la duda estaría aislada de su quehacer pedagógico.

III. Limitaciones

Al finalizar la investigación se hace imprescindible recapitular y considerar, reflexivamente, todas aquellas limitaciones que acompañando al proceso ofrecen oportunidades de mejora. Incluso, cumpliendo con los objetivos generales y específicos propuestos, no se pueden omitir ciertas limitantes que provienen desde el diseño metodológico, la técnica de muestreo utilizada y el instrumento de medición seleccionado.

En los inicios de esta investigación, se optó por un diseño metodológico amparado en el paradigma cuantitativo no experimental y de tipología descriptiva, transeccional y psicométrica. Las razones de ello estuvieron dadas por las posibilidades que otorgan en cuanto a: la recolección de los datos en un tiempo único; la descripción de las variables seleccionadas y al análisis de la incidencia de las variables en el fenómeno estudiado. Sin embargo, se debe reconocer que la limitación de este tipo de estudios, radica en la dificultad para observar el fenómeno a lo largo de un tiempo determinado, e identificar los cambios que va sufriendo.

Teniendo en cuenta lo anterior, resulta indiscutible para comprobar si las variables Nivel Educativo, Género, Experiencia y Titularidad del Centro presentan diferencias o cambios en las trayectorias profesionales de los docentes, contemplar el prisma longitudinal en futuros estudios sobre los sentimientos de autoeficacia docente. En la medida en que se estudien dichos sentimientos a lo largo de un tiempo, se podrá tener un panorama más general y acabado no sólo del comportamiento teórico, sino que también de los desempeños de los docentes.

Por su parte, la técnica de muestreo utilizada -incidental no probabilística- respondió, por una parte, a la reticencia de los directivos de los centros educativos chilenos, a autorizar la participación de sus profesores en este estudio, y, por otra, a la desconfianza docente en la

evaluación de un ámbito profesional tan sensible como son los sentimientos de autoeficacia. Evidentemente, un muestreo probabilístico hubiese sido una opción más adecuada para seleccionar la muestra, puesto que no sólo permite generalizar, sino que también medir y reducir, al mismo tiempo, la magnitud del error en las predicciones. Sin embargo, las investigaciones que contemplan como fenómenos de estudio los desempeños profesionales de docentes, se ven, en cierta medida, afectadas y limitadas por el escaso interés y voluntariedad que manifiestan los profesores en participar.

Claramente, los resultados de esta investigación se ven hasta cierto punto limitados en sus generalizaciones e inferencias y, por lo mismo, futuros aportes deberían contemplar una selección aleatoria o mecánica de la muestra. De igual modo, ampliar la muestra de profesores en la enseñanza infantil, en el género masculino, en los primeros tramos de experiencia docente y en los que imparten enseñanza en centros privados, resulta indispensable para salvaguardar la homogeneidad de las varianzas en los grupos.

En cuanto al instrumento seleccionado, conviene recordar que encierra ciertas dificultades para capturar objetivamente los sentimientos de autoeficacia en función de lo que piensan, sienten y hacen los docentes. En primer lugar, por qué los autoinformes estarían un tanto desgastados como herramienta de medición, puesto que gran parte de las veces los sujetos tienden a evaluarse positivamente y responder en función de lo que otros esperan; más aún los docentes cuyos desempeños están constantemente en tela de juicio. Y, en segundo lugar, hay que reconocer, que aún cuando se hayan seguido todos los lineamientos metodológicos para la traducción y la adaptación del cuestionario, éste fue diseñado, elaborado y aplicado para una realidad de profesorado distinta, y, por lo mismo, ha presentado dificultades, propias del contexto, para capturar la esencia del constructo en los profesores chilenos.

Por consiguiente, contemplar diseños con enfoques mixtos de investigación, no sólo favorecería un conocimiento más acabado de lo que sienten los profesores en función de su eficacia personal, sino que además dotaría de una mayor objetividad las interpretaciones o inferencias del estudio. También, la construcción de un instrumento sobre autoeficacia docente para la realidad educativa chilena, podría satisfacer una necesidad investigativa que hasta el momento no ha sido cubierta; de ahí que esta investigación constituye un avance en el conocimiento del comportamiento teórico y métrico del constructo.

NOTAS

El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación de los Establecimientos Educativos de Chile (SIMCE), tiene como objetivos: contribuir con la mejora en la calidad y la equidad educativa; informar al Estado sobre los resultados de aprendizaje obtenidos por los alumnos de cuarto curso de primaria, octavo curso de primaria y segundo curso de secundaria en distintas áreas del currículo nacional (Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Inglés y Educación Física) y; comparar y relacionar los resultados alcanzados por los estudiantes en función del contexto escolar y social al que pertenecen. Para más información: <http://www.simce.cl/>

² Las Pruebas de Selección Universitaria (PSU) conforman una batería de pruebas desarrolladas, administradas y evaluadas por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE) dependiente de la Universidad de Chile. Estas pruebas basadas los Planes de Formación General miden el razonamiento y la habilidad de los egresados de enseñanza secundaria en áreas como: Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia y Ciencias Sociales, Biología, Física y Química. Para más información: <http://www.demre.cl/psu.htm>

³ La Ley General de Educación N° 20.370, en su art. 46, párrafo (a) indica que: “Serán sostenedores las personas jurídicas de derecho público, tales como municipalidades y otras entidades creadas por ley, y las personas jurídicas de derecho privado cuyo objeto social único sea la educación. El sostenedor será responsable del funcionamiento del establecimiento educacional”.

⁴ Los alumnos prioritarios se caracterizan por tener una situación socioeconómica precaria. Para el Ministerio de Educación tal estatus está determinado por los siguientes criterios: a) que sus familias sean beneficiarias del Programa Chile Solidario; b) que pertenezcan al tercio más vulnerable según la Ficha de Protección Social (CAS); c) que sus familias estén ubicadas en el tramo A –el más bajo- del Fondo Nacional de Salud (FONASA); d) que sus familias tengan bajos ingresos; e) que sus familias posean bajos niveles de escolarización; f) que sus familias estén domiciliadas en sectores rurales; y g) que residan en entornos de pobreza. Para más información: <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200801031517400.NTSeparata29.pdf>

⁵ Véase página http://www.aep.mineduc.cl/programa_resultados.asp

⁶ La Red de Maestros de Maestros forma parte de un programa del Ministerio de Educación de Chile conformado por todos aquellos profesores acreditados como docentes de excelencia por la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP). Para más información: http://www.rmm.mineduc.cl/website/index.php?id_seccion=21

⁷ Véase página <http://www.avdi.mineduc.cl/>

REFERENCIAS

- Aiken, L. (2003). *Test psicológicos y evaluación* (11^a. ed.). México D.F.: Pearson Educación.
- Allinder, R. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17 (2), 86-95.
- Almog, O. y Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (2), 115-129.
- Araya, C., Taut, S., Santelices, V. y Manzi, J. (2011). Validez consecucional del programa de asignación de excelencia pedagógica en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 37 (2), 25-42.
- Arellano, J.P. (2001). La reforma educacional chilena. *Revista de la Cepal*, 73, 83-94.
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., et al. (1976). *Analysis of the school preferred Reading programs in selected Los Angeles minority schools* (Inform No. R-2007-LAUDS). Santa Mónica, CA: The Rand Corporation (No. de servicio de reproducción de documentos ERIC ED 130243).
- Artino, A.R. (2006). *Self-efficacy beliefs: from educational theory to instructional practice*. Recuperado el 19 de abril de 2011, de <http://www.ucm.es/BUCM/checkip.php?/docview/62008727?accountid=14514>.
- Ashton, P.T., Olejnik, S., Crocker, L. y McAuliffe, M. (1982). *Measurement problems in the study of teachers' sense of efficacy*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Ashton, P. T. y Webb, R. B. (1986). *Making a difference. Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Ávalos, B. (2003). *La formación docente inicial en Chile*. Digital Observatory for Higher Education in Latin American and the Caribbean. Recuperado el 17 de julio de 2010, de http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_chile_iesalc.pdf
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36 (1), 235-263.
- Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional*, 51 (1), 77-95.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Banco Mundial. (2007). *El diseño institucional de un sistema efectivo de aseguramiento de la calidad de la educación en Chile*. Santiago de Chile: el autor.

- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1977b). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos Sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En A. Bandura (Ed.), *Autoeficacia. Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (pp.19-54). Bilbao: Descleé De Brouwer.
- Bandura, A. (2001). *Guide for constructing self-efficacy scales*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bandura, A. (2004). 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* (pp. 35-51). Castellón: Universitat Jaume I. Servicio de Comunicación y Publicaciones.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education. Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 1-43). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2008). 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* (pp. 86-127). New York: Oxford University Press.
- Bandura, A. (2011). A social cognitive on Positive Psychology. *Revista de Psicología Social*, 26 (1), 7-20.
- Bandura, A. y Barab, P.G. (1973). Processes governing desinhibitory effects through symbolic modeling. *Journal of Abnormal Psychology*, 82 (1), 1-9.
- Bandura, A., Blanchard, E.B. y Ritter, B. (1969). The relative efficacy of desensitization and modeling approaches for inducing behavioral, affective, and attitudinal changes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13 (3), 173-199.
- Bandura, A., Grusec, J.E. y Menlove, F.L. (1967). Vicarious extinction of avoidance behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5 (1), 16-23.
- Bandura, A., Jeffery, R. W. y Gadjos, E. (1975). Generalizing change through participant with self-directed mastery. *Behaviour Research and Therapy*, 13 (2-3), 141-152.
- Bandura, A., Jeffery, R. W. y Wright, C.L. (1974). Efficacy of participant modeling as a function of response inductions aids. *Journal of Abnormal Psychology*, 83 (1), 56-64.

- Bandura, A. y Menlove, F.L. (1968). Factors determining vicarious extinction of avoidance behavior through symbolic modeling. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8 (2), 99-108.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *PREAL Documentos*, 41, 1-48. Recuperado el 17 de julio de 2010, de <http://www.preal.org/BibliotecaDes.asp?id=1295&Camino=63|Preal%20Publicaciones/64|PREAL%20Documentos>
- Bellei, C., Contreras, D. y Valenzuela, J. (2010). Viejos dilemas y nuevas propuestas en la política educacional chilena. En C. Bellei, D. Contreras y J. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp.11-27). Santiago de Chile: Pehuén.
- Bembenutty, H. (2007). The last word: an interview with Frank Pajares: god, the devil, William James, the Little Prince, and self-efficacy. *Journal of Advanced Academics*, 18 (4), 660-677.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E. y Zellman, G. (1977). *Federal Programs supporting educational change: factors affecting implementation and continuation* (Inform No. R-1589/7-HEW). Santa Monica, CA: The Rand Corporation (No. de Servicio de reproducción de documentos ERIC ED 140432).
- Berner, H. y Bellei, C. (2011). ¿Revolución o Reforma? Anuncios, medidas y compromisos a la espera de la reforma educacional. *Revista de Ciencia Política*, 49 (2), 67-96.
- Beyer, H. (2007). Una educación de más calidad: algunas reflexiones. *Pensamiento Educativo*, 48 (1), 205-242.
- Beyer, H., Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (2001). La reforma educacional chilena. *Revista Perspectivas*, 4 (2), 289-314.
- Blanchard, E.B. (1970a). The generalization of vicarious extinction effects. *Behaviour Research and Therapy*, 8 (4), 323-330.
- Blanchard, E.B. (1970b). Relative contributions of modeling, informational influences and physical contact in extinction of phobic behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, 76 (1), 55-61.
- Blanco, Á. (2009). El modelo cognitivo social del desarrollo de la carrera: revisión de más de una década de investigación empírica. *Revista de Educación*, 350, 423-445.
- Blanco, Á. (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16 (1), 1-28.
- Boz, Y. y Boz, N. (2010). The nature of the relationship between teaching concerns and sense of efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 33 (3), 279-291.

- Brislin, R. (1980). Translation and content analysis of oral and written material. En H. Triandis y J. Berry (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology, Methodology* (Vol. 2, pp. 389-444). Boston: Allyn & Bacon.
- Britner, S.L., y Pajares, F. (2001). Self efficacy beliefs, motivation, race and gender in middle school science. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 7 (4), 271-285.
- Brouwers, A. y Tomic, W. (2001). The factorial validity of scores on teacher Interpersonal Self Efficacy Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61 (3), 433-445.
- Brouwers, A. y Tomic, W. (2003). A test of the factorial validity of teacher efficacy scale. *Research in Education*, 69, 67-79.
- Bueno, J.A. (2004). *La motivación del alumno en el aula*. Madrid: ICCE.
- Bueno, J.A., Bermúdez, T. y Martín, E. (2009). El profesor y el sentimiento de autoeficacia en el ámbito de las competencias del autoconocimiento personal. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (2), 681-690.
- Cano, F., Rodríguez, L., García, J. y Antuña, M.A. (2005). *Introducción a la Psicología de la personalidad aplicada a las Ciencias de la Educación*. Sevilla: Mad.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. y Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 821-832.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P., y Malone, P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44 (6), 473-490.
- Carlson, B.A. (2000). ¿Qué nos enseñan las escuelas sobre la educación de los niños pobres en Chile? *Revista de la Cepal*, 72, 165-184.
- Chacón, C. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*, 15 (1), 44-54.
- Chacón, E.J. y Chacón, C.T. (2010). Un modelo para medir el sentido de autoeficacia docente en profesores de inglés como lengua extranjera en secundaria, *Revista Evaluar*, 10, 1-21. Recuperado el 15 de julio de 2011, de <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/issue/view/51>
- Chan, D. (2008a). Dimensions of teacher self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28 (2), 181-194.
- Chan, D. (2008b). Emotional intelligence, self-efficacy, and coping among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28 (4), 397-408.

- Charalambous, C., Philippou, G. y Kyriakides, L. (2008). Tracing the development of preservice teachers' efficacy beliefs in teaching mathematics during fieldwork. *Educational Studies in Mathematics*, 67 (2), 125-142.
- Cheung, H.Y. (2006). The measurement of teacher efficacy: Hong Kong primary in-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 32 (4), 435-451.
- Cheung, H.Y. (2008). Teacher efficacy: a comparative study of Hong Kong and Shanghai primary in-Service teachers. *The Australian Educational Researcher*, 35 (1), 103-123.
- Chong, W., Klassen, R. M., Huan, V.S., Wong, I. y Kates, A. (2010). The relationships among school types, teacher efficacy beliefs, and academic climate: perspective from Asian middle schools. *Journal of Educational Research*, 103 (3), 183-190.
- Chrysostomou, M. y Philippou, G. (2010). Teachers' epistemological beliefs and efficacy beliefs about mathematics. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1509-1515.
- Ciani, K.D., Summers, J.J. y Easter, M.A. (2008). A "top-down" analysis of high school teacher motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 33 (4), 533-560.
- Cisneros, I. y Munduate, L. (2000). Implicaciones de la teoría de autoeficacia en la gestión de las organizaciones. *Apuntes de Psicología* 18 (1), 3-8.
- Cisterna, F. (2007). Reforma educacional, capital humano y desigualdad en Chile. *Horizontes Educativos*, 12 (2), 43-50.
- Coladarci, T. y Breton, W. (1997). Teacher efficacy, supervision and the special education resource-room teacher. *Journal of Educational Research*, 90 (4), 230-239.
- Coladarci, T. y Fink, D. (1995). *Correlations among measures of teacher efficacy: Are they measuring the same thing?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Comisión Nacional Para la Modernización de la Educación. (1994). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI: Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. (2006). *Informe final de Consejo Asesor Presidencial para la calidad de la Educación*. Santiago de Chile: el autor. Recuperado el 17 de julio de 2010, de http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/ConsejoAsesor/Inf_def.pdf
- Consejo Nacional de Educación. (2012a). *Proceso de matrícula 2012. Matrícula total de primer año y total*. Santiago de Chile: el autor.
- Consejo Nacional de Educación. (2012b). *Proceso de matrícula 2012. Número de carreras*. Santiago de Chile: el autor.
- Coon, D. (2005). *Fundamentos de psicología* (10ª. ed.). México D.F.: Thomson.

- Corkett, J., Hatt, B. y Benevides, T. (2011). Student and teacher self-efficacy and the connection to reading and writing. *Canadian Journal of Education*, 34 (1), 65-98.
- Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (1), 118-129. Recuperado el 17 de julio de 2010, de <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art8.htm>
- Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (pp. 19-113). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Cox, C., Meckes, L. y Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: Velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo*, 46 (1), 205-245.
- Croasmun, J.T. y Ostrom, L. (2011). Using Likert-type in the social sciences. *Journal of Adult Education*, 4 (1), 19-22.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297-334.
- Danielson, C. (1996). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. y Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32 (4), 601-616.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P. y Kington, A. (2006). Variations in the work and lives of teachers: relative and relational effectiveness. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12 (2), 169-192.
- DeCharms, R. (1972). Personal causation training in the schools. *Journal of Applied Social Psychology*, 2 (2), 95-113.
- Declaración de Jomtien. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Recuperado el 17 de julio de 2010, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- Deemer, S.A. y Minke, K.M. (1999). An investigation of the factor structure of Teacher Efficacy Scale. *Journal of Educational Research*, 93 (1), 3-10.
- Dellinger, A.B., Bobbett, J.J., Olivier, D.F y Ellett, C.D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24 (2), 751-766.

- Delors, J. (Coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: UNESCO/Santillana.
- Denzine, G.M, Cooney, J.B. y McKenzie, R. (2005). Confirmatory factor analysis of the teacher efficacy scale for prospective teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 75 (4), 689-708.
- Donoso, S. (2008). Políticas de perfeccionamiento de los docentes en Chile 1990-2005: silencios y proyecciones. En C. Ballei, D. Contreras y J.P. Valenzuela (Eds.), *La agenda pendiente en Educación. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena* (pp. 79-102). Santiago de Chile: Ocho Libros Editores.
- Drago, J. y Paredes, R. (2011). La brecha de calidad en la educación chilena. *Revista de la Cepal*, 104, 167-180.
- Emmer, E.T. y Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51 (3), 755-765.
- Espínola, V. y Claro, J. (2010). El sistema de aseguramiento de la calidad: una reforma basada en estándares. En C. Bellei, D. Contreras y J. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios de la reforma educacional* (pp. 51-83). Santiago de Chile: Pehuén.
- Esterly, E. (2003). *A multi-method exploration of the mathematics teaching efficacy and epistemological beliefs of elementary pre-service and novice teachers*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad Estatal de Ohio, Ohio, EE.UU.
- Evers, J.G., Brouwers, A. y Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72 (2), 227-243.
- Eysenck, H.J. (1978). Expectation as casual element in behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1 (4), 171-175.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn? *Educational Leadership*, 60 (8), 25-29.
- Fernández-Arata, J.M. (2008a). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú. *Universitas Psychologica*, 7 (2), 385-401.
- Fernández-Arata, J.M. (2008b). Burnout, autoeficacia y estrés en maestros peruanos: tres estudios fácticos. *Ciencia y Tecnología*, 10 (30), 120-125. Recuperado el 17 de julio de 2010, de <http://www.cienciaytrabajo.cl/pdfs/30/pagina120.pdf>
- Fernández-Ballesteros, R., Díez-Nicolás, J., Caprara, V., Barbaranelli, C. y Bandura, A. (2004). Determinantes y relaciones estructurales desde la eficacia personal a la eficacia colectiva. En M. Salanova, R. Grau, E. Cifre, S. Llorens y M. García-Renedo

- (Eds.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (pp. 68-80). Castellón: Universitat Jaume I. Servicio de Comunicación y Publicaciones.
- Fives, H. y Buehl, M.M. (2010). Examining the factor structure of the Teachers' Sense of Efficacy Scale. *The Journal of Experimental Education*, 78 (1), 118-134.
- Fives, H. y Looney, L. (2009). College instructors' sense of teaching and collective efficacy. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20 (2), 182-191.
- Forsyth, P. y Hoy, W. (1978). Isolation and alienation in educational organizations. *Educational Administration Quarterly*, 14 (1), 80-96.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. y Paris, A.H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- Friedman, I. y Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18 (6), 675-686.
- García-Cueto, E. y Fidalgo, A. (2005). Análisis de los ítems. En J. Muñiz, A. Fidalgo, E. García Cueto, R. Martínez y R. Moreno (Eds.), *Cuadernos de Estadística 30. Análisis de los ítems* (pp. 53-131). Madrid: La Muralla.
- García-Huidobro, J. (2011). La política docente hoy y la formación de profesores. *Docencia*, 43 (1), 12-22.
- García-Huidobro, J. y Cox, C. (1999). La reforma educacional chilena 1990-98. Visión de conjunto. En J. García-Huidobro (Ed.), *La reforma educacional chilena* (pp. 7-46). Madrid: Popular.
- Garrido, E. (2000). Autoeficacia en el mundo laboral. *Apuntes de Psicología*, 18 (1), 19-38.
- Garrido, E. (2004). 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* (pp. 55-67). Castellón: Universitat Jaume I. Servicio de Comunicación y Publicaciones.
- Garrido, E., Taberner, M.C. y Herrero, C. (1998). Expectativas de resultados, expectativas de capacidad percibida o autoeficacia: dos constructos percibidos como diferentes. *Estudios de Psicología*, 61, 15-24.
- Gencer, A.S. y Cakiroglu, J. (2007). Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 664-675.
- Gibson, L.S. y Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582.
- Goddard, R.D. (2001). Collective efficacy: a neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93 (3), 467-476.

- Goddard, R.D. (2002). A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: the development of a short form. *Educational and Psychological Measurement*, 62 (1), 97-110.
- Gorrell, J. y Dharmadasa, K.H. (1994). Perceived self-efficacy of preservice and in Sri Lankan teachers. *International Education*, 24, 23-36.
- Graham, S. y Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. En D.C. Berliner y R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 63-84). New York: Macmillan.
- Greenwood, G.E., Olejnick, S.F. y Parkay, F.W. (1990). Relationships between teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of Research and Development in Education*, 23 (2), 102-106.
- Guerra, P. (2008). *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*. Tesis de Máster. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperada el 12 de septiembre de 2010, de 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 Psicología Educacional Pontificia Universidad Católica de Chile
- Guo, Y., Justice, L., Sawyer, B. y Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to Preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27 (5), 961-968.
- Guskey, T.R. (1981). Measurement of responsibility teachers assume for academic in successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32 (3), 44-51.
- Guskey, T.R. (1982). Differences in teachers' perceptions of personal control of positive versus negative student learning outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 7 (1), 70-80.
- Guskey, T.R. (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *Journal of Educational Research*, 81 (1), 41-47.
- Guskey, T.R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4 (1), 63-69.
- Guskey, T.R. y Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31 (3), 627-643.
- Hambleton, R. (1996). Adaptación de tests para su uso en diferentes idiomas y culturas: fuentes de error, posibles soluciones y directrices prácticas. En J. Muñiz (Coord.), *Psicometría* (pp. 208-238). Madrid: Universitat.
- Hanushek, E., Kain, J., O'Brien, D. y Rivkin, S. (2005). *The market for teacher quality*. (NBER Working Paper 11154). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. Recuperado el 17 de julio de 2010, de <http://www.nber.org/papers/w11154>

- Henson, R.K. (2001, enero). *Teacher self-efficacy: substantive implications and measurement dilemmas*. Comunicación presentada at the Annual Meeting of the Educational Research Exchange, Texas.
- Henson, R.K., Kogan, L.R. y Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 61 (3), 404-420.
- Henson, R.K. y Roberts, J.K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66 (3), 393-416.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Fundamentos de metodología de la investigación* (2ª. ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Hildebrandt, S.A. y Eom, M. (2011). Teacher professionalization: Motivational factors and the influence of age. *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), 416-423.
- Ho, I. y Hau, K. (2004). Australian and Chinese teacher efficacy: similarities and differences in personal instruction, discipline, guidance efficacy and beliefs in external determinants. *Teaching and Teacher Education*, 20 (3), 313-323.
- Hora, M.T. y Ferrare, J. (2012). *Investigating the antecedents to instructors' self-efficacy for Teaching: implications for pedagogical reform* (WCER Working Paper No. 2012-1). University of Wisconsin-Madison, Wisconsin Center for Education Research website Recuperado el 5 de febrero de 2012, de: <http://www.wcer.wisc.edu/publications/workingPapers/papers.php>
- Hoy A.W. y Davis, H.A. (2006). Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. En F. Pajares, T. Urdan y T.C. Urdan (Eds.), *Adolescence and education. Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 117-137). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Hoy, W. y Woolfolk, A. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of School. *Elementary School Journal*, 93 (4), 355-372.
- Hsieh, C. y Urquiola, M. (2006). The effects of generalized school choice on achievement and stratification: evidence from Chile's voucher program. *Journal of Public Economics*, 90 (8-9), 1477-1503.
- Johar, E. y Badrasawi, K. (2009, June). *The construct validation of teachers' efficacy scale in the Malaysian context*. Paper presented at the 6th International Postgraduate Research Colloquium, Bangkok, Thailand. Recuperado el 19 de abril de 2011, de <http://bsris.swu.ac.th/iprc/6th/9.pdf>
- Kaiser, H. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39 (1), 31-36.

- Karaarslan, G. y Sungur, S. (2011). Elementary students' self-efficacy beliefs in science: role of grade, level, and socio-economic status. *Science Education International*, 22 (1), 72-79.
- Kirsch, I. (1982). Efficacy expectations or response predictions: the meaning of efficacy ratings as a function of task characteristics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42 (1), 132-136.
- Klassen, R.M., Bong, M., Usher, E.L., Chong, W., Huan, V.S., Wong, I. y Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34 (1), 67-76.
- Klassen, R.M. y Chiu, M.M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 741-756.
- Klassen, R.M., Tze, V.M.C., Betts, S.M. y Gordon, K.A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychological Review*, 23 (1), 21-43.
- Knoblauch, D. y Woolfolk-Hoy, A. (2008). Maybe I can teach those kids. The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), 166-179.
- Labone, E. (2004). Teacher efficacy maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education*, 20 (4), 341-359.
- Lara, B., Mizala, A. y Repetto, A. (2010). Una mirada a la efectividad de los profesores Chile. *Estudios Públicos*, 120, 147-182.
- Lawshe, C. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28 (4), 563-575.
- Lynch, C. S., Duggan, M. A., Husman, J. y Pennington, N. (2006). *The role of context on the teacher efficacy beliefs of beginning teachers*. Poster presentado at the annual meeting of the American Psychological Association, New Orleans, LA.
- Maddux, J E. y Stanley, M.A. (1986). Self-efficacy theory in contemporary psychology: An Overview. *Journal of Social and Clinical Psychological*, 4 (3), 249-255.
- Malinen, O.P., Savolainen, H. y Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28 (4), 526-534.
- Manning, M. y Wright, T. (1983). Self-efficacy expectancies, outcome expectancies, and persistence of pain control in childbirth. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (2), 421-431.

- Marcelo, C. (2007). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Docencia*, 33 (3), 27-37.
- Martínez, I.M. (2004). Autoeficacia aplicada al trabajo y a las organizaciones. En M. Salanova, R. Grau, E. Cifre, S. Llorens y M. García-Renedo (Eds.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (pp. 178-186). Castellón: Universitat Jaume I. Servicio de Comunicación y Publicaciones.
- Martínez, R., Moreno, R. y Muñiz, J. (2005). Construcción de los ítems. En J. Muñiz, A. Fidalgo, E. García Cueto, R. Martínez y R. Moreno (Eds.), *Cuadernos de Estadística 30. Análisis de los ítems* (pp. 9-52). Madrid: La Muralla.
- Maurer, T.J. y Pierce, H.R. (1998). A comparison of Likert scale and traditional measures of self-efficacy. *Journal of Applied Psychology*, 83 (2), 324-329.
- Mavropoulou, S. y Padeliadu, S. (2002). Teachers' causal attributions for behaviour problems in relation to perception of control. *Educational Psychology*, 22 (2), 191-202.
- McGinty, A.S., Justice, L. y Rimm-Kaufman, S.E. (2008). Sense of school community for preschool teachers serving at-risk children. *Early Education & Development*, 19 (2), 361-384.
- Mella, O. (2003). 12 años de reforma educacional en Chile. Algunas consideraciones en torno a sus efectos para reducir la inequidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (1), 1-12. Recuperado el 17 de julio de 2010, de http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Res_Mella.htm
- Mella, O. (2006). Factores que afectan los resultados de la escuela pública chilena. *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (1), 29-37. Recuperado el 17 de julio de 2010, de <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art3.htm>
- Mertler, C.A. (2004). Secondary teachers' assessment literacy: does classroom experience make a difference? *American Secondary Education*, 33 (1), 49-64.
- Milner, H.R. y Woolfolk, A. (2003). A case study of an African teacher's self-efficacy, stereotype threat, and persistence. *Teaching and Teacher Education*, 19 (2), 263-276.
- Ministerio de Educación. (1998). *Ideales históricos de la educación chilena*. Santiago de Chile: el autor.
- Ministerio de Educación. (2005). *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Santiago de Chile: el autor.
- Ministerio de Educación. (2008a). *Indicadores de la educación en Chile 2007-2008*. Santiago de Chile: el autor.
- Ministerio de Educación. (2008b). *Marco para la Buena Enseñanza* (7ª. Ed.). Santiago de Chile: el autor.

- Ministerio de Educación. (2009). *Carrera profesional docente. Un desafío para Chile*. Santiago de Chile: el autor.
- Ministerio de Educación. (2010). *Informe Final: Primera Etapa. Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno*. Santiago de Chile: el autor.
- Ministerio de Educación. (2011). *Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados 2010-2011*. Santiago de Chile: el autor.
- Ministerio de Educación. (2012a). *Resultados Evaluación Docente 2011*. Santiago de Chile: el autor.
- Ministerio de Educación. (2012b). *Síntesis de resultados SIMCE 2011*. Santiago de Chile: el autor.
- Ministerio de Educación. (2012c). *Bases curriculares 2012*. Educación Básica. Santiago de Chile: el autor.
- Mizala, A., Romaguera, P. y Ostoic, C. (2005). *Equity and achievement in the Chilean school choice system* (Informe Técnico N° 185). Santiago de Chile: Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile.
- Montecinos, C., Barrios, C. y Tapia, M. (2011). 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*, 50 (2), 96-122.
- Mulholland, J. y Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17 (2), 243-261.
- Muñiz, J. y Hambleton, R. (1996). Directrices para la traducción y adaptación de los tests. *Papeles del Psicólogo*, 66, 1-5. Recuperado el 12 de febrero de 2010, de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vnumero.asp?id=737>
- Navarro, L. (2002). *Chile. Equidad social y educación en los años 90*. Buenos Aires: Unesco-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Nevid, J. (2011). *Essentials of psychology: concepts and applications*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Newmann, F.M., Rutter, R.A. y Smith, M.S. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community, and expectations. *Sociology of Education*, 62 (4), 221-238.
- Nir, A.E. y Kranot, N. (2006). School principal's leadership style and teachers' self-efficacy. *Planning and Changing*, 37 (3-4), 205-218.
- Núñez, I. (1999). Políticas hacia el magisterio. En J.E. García-Huidobro (Ed.), *La reforma educacional chilena* (pp. 177-194). Madrid: Popular.

- Olaz, F. (2003). Autoeficacia y diferencia de géneros. Aporte a la explicación del comportamiento vocacional. *Revista de Psicología General*, 56 (3), 359-376.
- Oliva, M. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 34 (2), 207-226.
- Onderi, H. y Croll, P. (2009). Teacher self-perceptions of effectiveness: a study in a district of Kenya. *Educational Research*, 51 (1), 97-107.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2004). *Chile. Revisión de las políticas nacionales de educación*. París: el autor.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2009). *Política de educación y formación. Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. París: el autor.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19 (2), 139-158.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. In F. Pajares y T. Urdan, (Eds.), *Adolescence and education. Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, 339-367). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Palmer, D. (2006). Durability of changes in self-efficacy of preservice primary teachers. *International Journal of Science Education*, 28 (6), 655-671.
- Paredes, R. y Paredes, V. (2009). Chile: rendimiento académico y gestión de la educación. *Revista de la Cepal*, 99, 119-131.
- Pas, E.T., Bradshaw, C.P. y Hershfeldt, P.A. (2012). Teacher- and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology*, 50 (1), 129-145.
- Philippou, G.N. y Christou, C. (2002). A study of mathematics teaching efficacy beliefs of Primary teachers. In G. Leder, E., Pehkonen y G. Toerner (Eds.), *Beliefs: a hidden variable in mathematics education?* (pp. 211-232). Dordrecht, NL: Kluwer.
- Pinedo, C. (2011). Educación en Chile: ¿Inclusión o Exclusión? *Tejuelo*, 12, 47-79.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson-Educación.
- Postareff, L., y Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: broadening the understanding of teaching in Higher Education. *Learning and Instruction*, 18 (2), 109-120.
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: student teacher's perceptions. *Educational Psychology*, 27 (2), 191-218.
- Prieto, G. y Delgado, A. (2010) Fiabilidad y validez. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), 67-74.

- Prieto, L. (2001). La autoeficacia en el contexto académico. Exploración bibliográfica comentada. *Miscelánea Comillas*, 59 (114), 281-292.
- Prieto, L. (2002). El análisis de las creencias de autoeficacia. Un avance hacia el desarrollo profesional docente. *Miscelánea Comillas*, 60 (117), 591-612.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2004). *Desarrollo humano en Chile. El poder: ¿para qué y para quién?* Santiago de Chile: el autor.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2007). Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y micro-política. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (3), 40-83. Recuperado el 17 de julio de 2010, de <http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art10.htm>
- Rappoport, S. (2012). Análisis comparado de la situación educativa en Chile y Argentina desde la década del 90. *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 219-244.
- Raudenbush, S.W., Rowen, B. y Cheong, Y.F. (1992). Contextual factors of the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65 (2), 150-167.
- Rich, Y., Lev, S. y Fischer, S. (1996). Extending the concept and assessment of teacher efficacy. *Educational and Psychological Measurement*, 56 (6), 1015-1025.
- Riggs, I.M. (1991). *Gender differences in elementary science teacher self-efficacy*. Comunicación presentada at the Annual Meeting of the American Educational Research Association Chicago, IL, Apr 3-7.
- Riggs, I.M. y Enochs, L.G. (1990). Toward a development of an elementary teachers' science teaching efficacy beliefs instrument. *Science Education*, 74 (6), 625-637.
- Río, F. del, Lagos, C. y Walker, H. (2011). El efecto de las experiencias de práctica en el desarrollo del sentido de autoeficacia en la formación inicial de educadoras de párvulos. *Estudios Pedagógicos*, 37 (1), 149-166.
- Ritter, B. (1968). The group desensitization of children's snake phobias using vicarious and contact desensitization procedures. *Behaviour Research and Therapy*, 6 (1), 1-6.
- Rizvi, M. y Elliot, B. (2005). Teachers' perceptions of their professionalism in government Primary schools in Karachi, Pakistan. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (1), 35-52.
- Robert, J.K. y Henson, R.K. (2000). *Self-efficacy teaching and knowledge instrument for science teachers (SETAKIST): A proposal for a new efficacy instrument*. Comunicación presentada at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Bowling Green, KY, Nov 17-19.

- Robert, J.K. y Henson, R.K. (2001). *A confirmatory factor analysis of a new measure of teacher efficacy: Ohio State Teacher Efficacy Scale*. Comunicación presentada at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA, Apr 10-14.
- Rojas, P. (1998). Remuneraciones de los profesores en Chile. *Estudios Públicos*, 71, 121-175.
- Rose, J.S., y Medway, F.J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research*, 74 (3), 185-190.
- Ross, J. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. En J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching* (Vol. 7, pp. 49-73). Greenwich, CN: JAI Press.
- Ross, J. y Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: results of randomized field trial. *Journal of Educational Research*, 101 (1), 50-60.
- Ross, J., Cousins, J.B. y Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12 (4), 385-400.
- Ross, J.A. y Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: the mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (2), 179-199.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Rueda, B., Pérez-García, A.M. y Bermúdez, J. (2005). Estudio de la competencia percibida a partir de sus dos componentes: expectativa de autoeficacia y expectativa de resultados. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58 (1), 75-87.
- Santos, M.A., Godás, A., Lorenzo, M.M. y Gómez Fraguera, J.A. (2010). Eficacia y satisfacción laboral de los profesores no universitarios: revisión de un instrumento de medida. *Revista Española de Pedagogía*, 245, 151-168.
- Sari, H., Çeliköz, N. y Seçer, Z. (2009). An analysis of pre-school teachers' and student teachers' attitudes to inclusion and their self-efficacy. *International Journal of Special Education*, 24 (3), 29-44.
- Schiefelbein, E. (2006). *Propuestas para mejorar la educación municipal en Chile*. Santiago de Chile: Universidad Autónoma de Chile. Recuperado el 17 de julio de 2010, de http://www.munitel.cl/file_admin/archivos_munitel/estudios/estudios4.pdf
- Schiefelbein, E. y Schiefelbein, P. (2000). Determinantes de la calidad: ¿qué falta mejorar? *Perspectivas Educativas*, 4 (1), 37-64.
- Scholz, U., Gutiérrez, B., Sud, S. y Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18 (3), 242-251.

- Schunk, D.H. y Pajares, F. (2004). Self-efficacy in education revisited: Empirical and applied evidence. En D. McInerney y S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (Vol. 4, pp. 115-138). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Shaughnessy, M.F. (2004). An interview with Anita Woolfolk: the educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, 16 (2), 153-176.
- Siegle, D. y McCoach, D.B. (2007). Increasing student mathematics self-efficacy through teacher training. *Journal of Advanced Academics*, 18 (2), 278-312.
- Siwatu, K.O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education* 23 (7), 1086-1101.
- Siwatu, K.O. (2011). Preservice teachers' sense of preparedness and self-efficacy to teach in America's urban and suburban schools: Does context matter? *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), 357-365.
- Skaalvik, E.M. y Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 611-625.
- Smethem, L. y Adey, K. (2005). Some effects of statutory induction on the professional development of newly qualified teacher: a comparative study of pre and post induction experiences. *Journal of Education for Teaching*, 31 (3), 187-200.
- Solís, M., Núñez, C., Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C. y Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, 37 (1), 127-147.
- Soodak, L. y Podell, D. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27 (1), 66-81.
- Soodak, L. y Podell, D. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multifaceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12 (4), 401-411.
- Soodak, L. y Podell, D.M. (1997). Efficacy and experience: perceptions of efficacy among preservice and practicing teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 30 (4), 214-221.
- Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R. y Cavada, P. (2011). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? *Pensamiento Educativo*, 48 (1), 28-91.
- Sridhar, Y.N. y Baidei, H.R. (2008). Teacher efficacy beliefs: a comparison of teachers in India and Iran. *Journal of Indian Academy of Applied Psychology*, 34 (1), 81-89.
- Stajkovic, A.D. y Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124 (2), 240-261.

- Swackhamer, L., Koellner, K., Basile, C. y Kimbrough, D. (2009). Increasing the self-efficacy of inservice teachers through content knowledge. *Teacher Educations Quarterly*, 36 (2), 63-78.
- Swope, J. (2001). *La reforma educacional chilena*. *Revista Perspectivas*, 4 (2), 267-288.
- Taconis, R., van der Plas, P. y van der Sanden, J. (2004). The development of professional competencies by educational assistants in school-based teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 27 (2), 215-240.
- Tagle, T., Valle, R. del y Flores, L. (2012). Las creencias de autoeficacia percibida de estudiantes de pregrado de pedagogía en inglés. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58 (4), 1-12. Recuperado el 22 de abril de 2012, de http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=4667&titulo=Las%20creencias%20de%20autoeficacia%20percibida%20de%20estudiantes%20de%20pregrado%20de%20pedagog%EDa%20en%20ingl%E9s
- Takahashi, S. (2011). Co-constructing efficacy: A “communities of practice” perspective on teachers’ efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 27 (4), 732-741.
- Taylor, D.L. y Tashakkori, A. (1995). Decision participation and School climate as predictors of job satisfaction and the teachers’ sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63 (3), 217-230.
- Thieme, C., Prior, D., Giménez, V. y Tortosa-Ausina, E. (2012). *Desempeños de los centros educativos ¿Un problema de recursos o de capacidades organizativas?* Fundación BBVA, Documento de Trabajo N° 2. Recuperado el 1 de marzo de 2012, de http://www.fbbva.es/TLFU/dat/DT_2_12_centros%20educativos.pdf
- Torrado, M. (2009). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra, (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (2ª. ed.) (pp. 231-257). Madrid: La Muralla.
- Torre, J.C. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.
- Torre, M.J. de la y Casanova, P.F. (2007). Comparative analysis of expectancies of efficacy in in-service and prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 641-652.
- Tschannen-Moran, M. y Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers’ self-efficacy beliefs: potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27 (4), 751-761.
- Tschannen-Moran, M. y McMaster, P. (2009). 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*, 110 (2), 228-245.
- Tschannen-Moran, M. y Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783-805.

- Tschannen-Moran, M. y Woolfolk, A. (2007). The differential antecedents of self efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23 (6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk, A. y Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.
- Tsigilis, N., Koustelios, A., y Grammatikopoulos, V. (2010). Psychometric properties of the Teachers' Sense of Efficacy Scale within the Greek educational context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28 (2), 153-162.
- Usher, E. y Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78 (4), 751-796.
- Vaillant, D. (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas de Latinoamérica. *Revista de Educación*, 340, 117-140.
- Vera, M., Salanova, M. y Martín del Río, B. (2011). Self-efficacy among university faculty: how to develop an adjusted scale. *Anales de Psicología*, 27 (3), 800-807.
- VV.AA. (2009). *Estudio de Actores Educativos*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado el 17 de Julio de 2010, de http://w3app.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/Encuesta_Actores_Educativos.pdf
- Webb, R. y Ashton, P.T. (1987). Teachers' motivation and the conditions of Teaching: a call for ecological reform. In S. Walker y L. Barton (Eds.), *Changing policies, changing teachers: new directions for schooling* (pp. 22-40). Milton Keynes PA: Open University Press.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 3-25.
- Wheatley, K.F. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education*, 18 (1), 5-22.
- Wheatley, K.F. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education* 21 (7), 747-766.
- Willower, D., Eidell, T. y Hoy, W. (1967). *The school and pupil control ideology*. Penn State Studies Monograph 24. University Park, PA: Pennsylvania State University.
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Wolpe, J. (1978). Cognition and causation in human behavior and its therapy. *American Psychologist*, 33 (5), 437-446.
- Wolters, C.A. y Daugherty, S.G. (2007). Goal Structures and Teachers' Sense of Efficacy: Their Relation and Association to Teaching Experience and Academic Level. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 181-193.

- Woolfolk, A. (2000, abril). *Changes in teacher efficacy during the early years of teaching*. Comunicación presentada at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa* (9ª. ed.). México: Pearson-Educación.
- Woolfolk, A. y Hoy, W.K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 81-91.
- Woolfolk, A., Hoy, W.K y Kurz, N. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24 (4), 821–835.
- Woolfolk, A. y Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21 (4), 343-356.
- Yilmaz, A. (2009). Self-efficacy perceptions of prospective social studies teachers in relation to history teaching. *Education*, 129 (3), 506-520.
- Zeldin, A.L. y Pajares, F. (2000). Against the odds: self-efficacy beliefs of women in mathematical scientific and technological careers. *American Educational Research Journal*, 37 (1), 215-246.
- Zimmerman, B.J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 82–91.

ANEXOS

ANEXO I. Versión Original de la Medida Utilizada

Teachers' Sense Of Efficacy Scale (long form) (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001)

Teacher Beliefs	Nothing	Very Little	Some Influence	Quite A Bit	A Great Deal
Directions: This questionnaire is designed to help us gain a better understanding of the kinds of things that create difficulties for teachers in their school activities. Please indicate your opinion about each of the statements below. Your answers are confidential.					
1.- How much can you do to get through to the most difficult students?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) (6) (7) (8) (9)
2.- How much can you do to help your students think critically?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) (6) (7) (8) (9)
3.- How much can you do to control disruptive behavior in the classroom?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) (6) (7) (8) (9)
4.- How much can you do to motivate students who show low interest in school work?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) (6) (7) (8) (9)
5.- To what extent can you make your expectations clear about student behavior?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) (6) (7) (8) (9)
6.- How much can you do to get students to believe they can do well in school work?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) (6) (7) (8) (9)
7.- How well can you respond to difficult questions from your students ?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) (6) (7) (8) (9)
8.- How well can you establish routines to keep activities running smoothly?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) (6) (7) (8) (9)
9.- How much can you do to help your students value learning?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) (6) (7) (8) (9)
10.- How much can you gauge student comprehension of what you have taught?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) (6) (7) (8) (9)
11.- To what extent can you craft good questions for your students?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) (6) (7) (8) (9)
12.- How much can you do to foster student creativity?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) (6) (7) (8) (9)
13.- How much can you do to get children to follow classroom rules?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) (6) (7) (8) (9)
14.- How much can you do to improve the understanding of a student who is failing?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) (6) (7) (8) (9)
15.- How much can you do to calm a student who is disruptive or noisy?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) (6) (7) (8) (9)
16.- How well can you establish a classroom management system with each group of students?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) (6) (7) (8) (9)
17.- How much can you do to adjust your lessons to the	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) (6) (7) (8) (9)

proper level for individual students?	
18.- How much can you use a variety of assessment strategies?	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)
19.- How well can you keep a few problem students from ruining an entire lesson?	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)
20.- To what extent can you provide an alternative explanation or example when students are confused?	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)
21.- How well can you respond to defiant students?	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)
22.- How much can you assist families in helping their children do well in school?	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)
23.- How well can you implement alternative strategies in your classroom?	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)
24.- How well can you provide appropriate challenges for very capable students?	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)

ANEXO II. Juicio de Expertos para la Validación del Instrumento

Estimado(a) Profesor(a):

El cuestionario “*Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor*” contempla las siguientes variables: 1) Características Sociodemográficas y Laborales del encuestado y 2) Evaluación del Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor.

Cabe señalar, que para cada variable encontrará una breve explicación en torno al tipo de respuesta que deben entregar los profesores, así como también, el protocolo de validación para recoger sus apreciaciones acerca de la claridad y la pertinencia de las dos variables en cuestión. Ambos aspectos (Claridad o Pertinencia, según corresponda) deben ser valorados en una escala de 1 a 3, donde 1=Baja; 2=Media y 3=Alta. Junto con ello, el espacio “Observaciones” recogerá opiniones y/o sugerencias, en caso de ser necesario.

Primera Variable: Características Sociodemográficas y Laborales

En esta primera sección los profesores (as) deben marcar con una X y, en algunos casos, escribir la respuesta que mejor se adapte a sus características personales y a sus situaciones laborales.

A. Sexo

Mujer



Hombre



<i>Claridad</i>			<i>Pertenencia</i>		
1	2	3	1	2	3

Observaciones:

B. Edad 20-30



31-40



41-50



51-60



Más de 60



<i>Claridad</i>			<i>Pertenencia</i>		
1	2	3	1	2	3

Observaciones:

C. Titulación.....Año.....

<i>Claridad</i>			<i>Pertenencia</i>		
1	2	3	1	2	3

Observaciones:

D. Colegio o Escuela.....

<i>Claridad</i>			<i>Pertenencia</i>		
1	2	3	1	2	3

Observaciones:

E. Tipo de Administración del Centro Educativo

Municipal Particular Subvencionado Particular

<i>Claridad</i>			<i>Pertenencia</i>		
1	2	3	1	2	3

*Observaciones:*F. Nivel que atiende Prebásica Básica Media

<i>Claridad</i>			<i>Pertenencia</i>		
1	2	3	1	2	3

Observaciones:

G. Asignatura (s) que imparte.....

<i>Claridad</i>			<i>Pertenencia</i>		
1	2	3	1	2	3

Observaciones:

H. Experiencia Docente

0-5 años 6-10 años 11-15 años 16-20 años Más de 20 años

<i>Claridad</i>			<i>Pertenencia</i>		
1	2	3	1	2	3

Observaciones:

I. Situación Laboral

Indefinido Plazo Fijo Suplente Honorarios

<i>Claridad</i>			<i>Pertenencia</i>		
1	2	3	1	2	3

Observaciones:

Segunda Variable: Evaluación del Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor

Esta segunda sección que, comprende el cuestionario propiamente tal, los profesores (as) deben evaluar el sentimiento de autoeficacia que poseen en diversos aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para tal cometido, la escala de valoración es la siguiente: 1= “Nada”; 2=“Poco”; 3=“Algo”; 4=“Bastante” y 5= “Mucho”.

1.- ¿Cuánto puede hacer usted para comunicarse con los alumnos más difíciles?

<i>Claridad</i>			<i>Pertenencia</i>		
1	2	3	1	2	3

Observaciones:

2.- ¿Cuánto puede hacer usted para ayudar a sus alumnos a pensar de manera crítica?

<i>Claridad</i>			<i>Pertenencia</i>		
1	2	3	1	2	3

Observaciones:

3.- ¿Cuánto puede hacer usted para motivar a los alumnos que muestran poco interés en el trabajo escolar?

<i>Claridad</i>			<i>Pertenencia</i>		
1	2	3	1	2	3

Observaciones:

4.- ¿Cuánto puede hacer usted para fomentar la creatividad de los alumnos?

<i>Claridad</i>			<i>Pertenencia</i>		
1	2	3	1	2	3

Observaciones:

5.- ¿Cuánto puede hacer usted para responder a las preguntas difíciles que hacen los alumnos?

<i>Claridad</i>			<i>Pertenencia</i>		
1	2	3	1	2	3

Observaciones:

6.- ¿Cuánto puede hacer usted por medir si los alumnos comprendieron lo que les ha enseñado?

<i>Claridad</i>			<i>Pertenencia</i>		
1	2	3	1	2	3

Observaciones:

7.- ¿Cuánto puede hacer usted para elaborar buenas preguntas para los alumnos?

<i>Claridad</i>			<i>Pertenencia</i>		
1	2	3	1	2	3

Observaciones:

8.- ¿Cuánto puede hacer usted para dar explicaciones o ejemplos adicionales cuando los alumnos están confundidos?

<i>Claridad</i>			<i>Pertenencia</i>		
1	2	3	1	2	3

Observaciones:

9.- ¿Cuánto puede hacer usted para controlar el mal comportamiento en la sala de clases?

<i>Claridad</i>			<i>Pertenencia</i>		
1	2	3	1	2	3

Observaciones:

10.- ¿Cuánto puede hacer usted para que los alumnos sigan las normas de la sala de clases?

<i>Claridad</i>			<i>Pertenencia</i>		
1	2	3	1	2	3

Observaciones:

11.- ¿Cuánto puede hacer usted para calmar a un alumno que presenta un mal comportamiento o que es bullicioso?

<i>Claridad</i>			<i>Pertenencia</i>		
1	2	3	1	2	3

Observaciones:

12.- ¿Cuánto puede hacer usted para evitar que unos pocos alumnos problemáticos perjudiquen la clase?

<i>Claridad</i>			<i>Pertenencia</i>		
1	2	3	1	2	3

Observaciones:

13.- ¿Cuánto puede hacer usted para responder a los alumnos confrontacionales?

<i>Claridad</i>			<i>Pertenencia</i>		
1	2	3	1	2	3

Observaciones:

14.- ¿Cuánto puede hacer usted para ajustar sus clases al nivel adecuado de cada uno de los alumnos?

<i>Claridad</i>			<i>Pertenencia</i>		
1	2	3	1	2	3

Observaciones:

15.- ¿Cuánto puede hacer usted por utilizar diversas estrategias de evaluación?

<i>Claridad</i>			<i>Pertenencia</i>		
1	2	3	1	2	3

Observaciones:

16.- ¿Cuánto puede hacer usted para implementar estrategias alternativas en su clase?

<i>Claridad</i>			<i>Pertenencia</i>		
1	2	3	1	2	3

Observaciones:

17.- ¿Cuánto puede hacer usted por ofrecer desafíos apropiados para los alumnos más capacitados?

<i>Claridad</i>			<i>Pertenencia</i>		
1	2	3	1	2	3

Observaciones:

Muchas Gracias por su Colaboración.

ANEXO III. Carta Dirigida a Profesores

Estimado(a) Profesor(a)

Establecimiento Educativo

Presente

Junto con saludarlo(a), le escribe Carmen Gloria Covarrubias Apablaza, Profesora de Historia y Geografía, actualmente Doctoranda en Psicología Escolar y Desarrollo de la Universidad Complutense de Madrid.

Antes que todo, agradezco el tiempo y espacio que han destinado para responder el instrumento “Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor”, enmarcado en la investigación doctoral: "El Sentimiento de Autoeficacia en una muestra de Profesores en Chilenos".

Sé que sus tiempos escolares están bastante acotados y, por lo mismo, asumo el compromiso de entregarles un producto final, materializado en un informe general que contemplé análisis estadísticos y conclusiones. Esto les otorgará información acerca de sus Sentimientos de Autoeficacia en cuanto a la: (a) “Eficacia en la Implicación de los estudiantes”; (b) “Eficacia en las estrategias de Enseñanza y Aprendizaje”; (c) “Eficacia en el Manejo de la Clase” y (d) “Eficacia en la Atención a la Singularidad de los Estudiantes”.

Para consultas o dudas me pueden escribir a: cgcovarrubias@gmail.com,
cgcovarrubias@estumail.ucm.es.

Un Cordial Saludo

Carmen Gloria Covarrubias Apablaza

ANEXO IV. Carta Dirigida a Directivos de Centros Educativos

Estimado(a) Director(a)

Establecimiento Educativo

Presente

Junto con saludarlo(a), les escribe Carmen Gloria Covarrubias Apablaza, Profesora de Historia y Geografía, actualmente Doctoranda en Psicología Escolar y Desarrollo de la Universidad Complutense de Madrid.

Antes que todo, agradezco el tiempo y espacio que han otorgado para que sus profesores colaboren respondiendo el instrumento “Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor”, enmarcado en la investigación doctoral: "El Sentimiento de Autoeficacia en una muestra de Profesores en Chilenos".

Sé que los tiempos escolares son valiosos y, por lo mismo, asumo el compromiso de entregarles un producto final, materializado en un informe general que contemplé análisis estadísticos y conclusiones. Esto les otorgará información acerca del Sentimiento de Autoeficacia que albergan sus profesores y sus respectivos desempeños pedagógicos en cuanto a la: (a) “Eficacia en la Implicación de los estudiantes”; (b) “Eficacia en las estrategias de Enseñanza y Aprendizaje”; (c) “Eficacia en el Manejo de la Clase” y (d) “Eficacia en la Atención a la Singularidad de los Estudiantes”.

Para consultas o dudas me pueden escribir a: cgcovarrubias@gmail.com, cgcovarrubias@estumail.ucm.es.

Un Cordial Saludo

Carmen Gloria Covarrubias Apablaza

ANEXO V. Escala Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor

Estimado(a) Profesor (a):

El siguiente instrumento se enmarca dentro de la Investigación "**Sentimiento de autoeficacia en profesores de Chile**" para obtener el grado de Doctora en Psicología Escolar y Desarrollo del Departamento de Psicología Evolutiva de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, España. Este instrumento tiene como objetivo reunir información respecto del sentimiento de eficacia que los profesores poseen y que despliegan en sus desempeños profesionales.

Información Socio Demográfica y Laboral

- A. Sexo** Mujer Hombre
- B. Edad** 20-30 31-40 41-50 51-60 Más de 60
- C. Titulación**..... **Año**.....
- D. Colegio o Escuela**.....
- E. Tipo de Administración del Centro Educativo**
- Municipal Particular Subvencionado Particular
- F. Nivel que atiende** Prebásica Básica Media
- G. Asignatura (s) que imparte**.....
- H. Experiencia Docente**
- 0-5 años 6-10 años 11-15 años 16-20 años Más de 20 años
- I. Situación Laboral**
- Indefinido Plazo Fijo Suplente Honorarios

Este cuestionario ha sido diseñado para que podamos comprender mejor qué aspectos generan dificultades en el quehacer pedagógico. Rogamos nos dé su opinión sobre cada una de las siguientes preguntas. Le pedimos por favor no deje ningún enunciado sin responder. Sus respuestas serán confidenciales.

INSTRUCCIONES: Conteste con una X según su preferencia en la columna correspondiente.

Ítems	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1.- ¿Cuánto puede hacer usted para comunicarse con los alumnos más difíciles?					
2.- ¿Cuánto puede hacer usted para ayudar a sus alumnos a pensar de manera crítica?					
3.- ¿Cuánto puede hacer usted para motivar a los alumnos que muestran poco interés en el trabajo escolar?					
4.- ¿Cuánto puede hacer usted para fomentar la creatividad de los alumnos?					
5.- ¿Cuánto puede hacer usted para responder a las preguntas difíciles que hacen los alumnos?					
6.- ¿Cuánto puede hacer usted por medir si los alumnos comprendieron lo que les ha enseñado?					
7.- ¿Cuánto puede hacer usted para elaborar buenas preguntas para los alumnos?					
8.- ¿Cuánto puede hacer usted para dar explicaciones o ejemplos adicionales cuando los alumnos están confundidos?					
9.- ¿Cuánto puede hacer usted para controlar el mal comportamiento en la sala de clases?					
10.- ¿Cuánto puede hacer usted para que los alumnos sigan las normas de la sala de clases?					
11.- ¿Cuánto puede hacer usted para calmar a un alumno que presenta un mal comportamiento o que es bullicioso?					
12.- ¿Cuánto puede hacer usted para evitar que unos pocos alumnos problemáticos perjudiquen la clase?					
13.- ¿Cuánto puede hacer usted para responder a los alumnos confrontacionales?					
14.- ¿Cuánto puede hacer usted para ajustar sus clases al nivel adecuado de cada uno de los alumnos?					
15.- ¿Cuánto puede hacer usted por utilizar diversas estrategias					

de evaluación?					
16.- ¿Cuánto puede hacer usted para implementar estrategias alternativas en su clase?					
17.- ¿Cuánto puede hacer usted por ofrecer desafíos apropiados para los alumnos más capacitados?					

RESUMEN DE TESIS

EL SENTIMIENTO DE AUTOEFICACIA EN UNA MUESTRA DE PROFESORES CHILENOS

Introducción

La teoría de autoeficacia ha sido motivo de estudio en diversos ámbitos del funcionamiento humano, como la política, la economía, el deporte, la salud y la educación. Atendiendo al último de ellos, la educación, ha surgido la necesidad de identificar y comprender los sentimientos de autoeficacia que poseen los profesores en el contexto educativo chileno. El estudio de dichos sentimientos, constituye un área de información valiosa acerca de cuán capaces se sienten para ejecutar las tareas de enseñanza y generar el aprendizaje en los estudiantes.

En respaldo a lo anterior, la literatura ha dado cuenta del impacto de estos sentimientos en el favorecimiento de procesos educativos enriquecedores en profesores y en 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 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.

Dicho lo anterior, la investigación que a continuación se presenta, tiene el propósito de describir los sentimientos de autoeficacia en una muestra de 544 profesores chilenos. Para ello se ha realizado la traducción y la adaptación del cuestionario “Teacher Sense of Efficacy Scale” (TSES) de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001), cuyo proceso de validación ha arrojado interesantes índices tanto para su estructura factorial como para su consistencia interna.

Hay que mencionar, además, que las opiniones vertidas por esta muestra de profesores han revelado que el género no representa una variable de cambio en los sentimientos de autoeficacia docente; así como tampoco lo son los niveles de enseñanza infantil, primario y/o secundario donde éstos se desempeñan. Por el contrario, la experiencia docente y la titularidad del centro -pública, concertada y/o privada- sí han reportado diferencias estadísticamente significativas. Ahora bien, con el propósito de comprobar el efecto de las variables independientes sobre las variables dependientes se llevó a cabo un análisis conjunto de todas ellas, el cual no ha arrojado diferencias significativas.

I. 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.

Para lograr dicho cometido dio forma y consistencia a su teoría, cuyo eje central, el pensamiento autorreferente, actúa mediando la conducta y la motivación en las personas. De ahí que, ellas no tienen un funcionamiento autónomo, ni tampoco sus comportamientos están totalmente determinados por factores situacionales. Las personas son producto de la interacción recíproca entre determinantes personales, comportamentales y ambientales.

También, destacó, sostenidamente, que su teoría albergaba la presencia de dos tipos de expectativas una de eficacia y otra 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 (Bandura, 1999).

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. En lo referido a los mecanismos, la autoeficacia opera según: la selección de conductas; el esfuerzo y la persistencia; los pensamientos y las reacciones emocionales; así como, la producción y predicción de la conducta. 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 los estados psicológicos y emocionales. Incluso, alberga la capacidad de activar procesos: cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos.

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.

II. Autoeficacia y Profesorado

Para comprender la teoría de autoeficacia en el profesorado, resulta imprescindible exponer las dos perspectivas que han impulsado su estudio: una desde Julian Rotter y otra desde Albert Bandura.

Bajo la perspectiva de la teoría del aprendizaje social de Rotter (1966), surgió la primera línea de investigación sobre la eficacia del profesor. Conviene aclarar que, Rotter nunca se refirió al constructo de autoeficacia como tal, sino que puso los cimientos sobre los cuales Bandura años más tarde basaría su propuesta (Browsers y Tomic, 2003). Los estudios

derivados de esta perspectiva consideraron que la eficacia del profesor, junto con, albergar una expectativa generalizada en torno a las consecuencias internas o externas de las conductas, constituía un rasgo relativamente estable acerca de las capacidades, para ejercer control sobre sus conductas pedagógicas.

Un segundo enfoque para el estudio de autoeficacia del profesor provino de la teoría socio-cognitiva de Bandura. Éste psicólogo afirma que la autoeficacia está relacionada con las capacidades personales, para identificar las oportunidades que ofrece el entorno e interpretar los obstáculos que se perciben. De ahí que la autoeficacia no constituya un rasgo estable de la personalidad, por el contrario tiene que ver con un juicio de capacidad donde “no se es capaz para todo, ni a los mismos niveles” (Garrido, 2000, p. 13).

A juicio de otros expertos, la eficacia personal ejerce una poderosa influencia en los niveles de realización o logro de las personas (Pajares, 2006), mientras que 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. De modo que, la eficacia del profesor constituye un tipo de autoeficacia que contempla una evaluación de las propias capacidades, para alcanzar un nivel adecuado de rendimiento en una tarea y un 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 (Bandura, 1987; Prieto, 2007).

Aún más, Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) enfatizan en los sentimientos de autoeficacia como juicios de capacidad docente para enseñar y suscitar aprendizaje, en determinadas y variadas circunstancias. Recientes aportaciones surgen de la opinión de Ross y Bruce (2007) que conciben el sentimiento de autoeficacia del profesor como una expectativa que promueve el aprendizaje en los estudiantes. 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.

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, dichos sentimientos deben ser una muestra clara de que tienen las capacidades para ejecutar sus tareas con lo mejor de sus competencias cognitivas, afectivas y actitudinales.

III. Sentimiento de Autoeficacia en Profesores Chilenos

Las escasas investigaciones sobre el sentimiento de autoeficacia en los profesores chilenos resultan preocupantes por el impacto del constructo en sus prácticas pedagógicas. Como consecuencia de lo anterior, gran parte de las búsquedas efectuadas, arrojan sugerencias de estudios, revisiones teóricas, o incipientes investigaciones empíricas focalizadas mayormente en futuros profesores y, en menor medida, en los profesores en activo.

Considerando lo antes dicho, Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor (2010), 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.

Pese a éste vacío investigativo, resalta el estudio de Guerra (2008), el cual reveló que las profesoras obtienen mayores puntuaciones en sus sentimientos autoeficacia, mientras que, por otro lado, los profesores de enseñanza Secundaria, los más experimentados y los que se desempeñan en centros públicos, presentan los niveles más bajos de autoeficacia. Tampoco, se debe desmerecer la investigación de Araya, Taut, Santelices y Manzi (2011) que mediante un estudio cualitativo, logran identificar que los profesores evaluados con mejor desempeño, no sólo mejoran su valoración profesional, sino que además, aumentan sus sentimientos de autoeficacia.

Para finalizar, Ávalos y Sotomayor (2012) con una investigación de enfoque mixto, aborda la identidad profesional docente en base a cinco componentes, siendo uno de ellos, el sentimiento de autoeficacia. No obstante, y aún cuando una proporción importante de profesores estiman sentirse satisfechos con sus capacidades pedagógicas, los profesores de Secundaria evidencian un menor nivel, que sus colegas 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.

IV. Metodología

Objetivos

El objetivo general de esta investigación es identificar el sentimiento de autoeficacia en profesores de Chile. Dicho objetivo se desglosa y concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Adaptar y validar la Escala de Sentimiento de Autoeficacia en el Profesor (“Teacher Self Efficacy Scale”, TSES) para una muestra de profesores chilenos.
- Describir los sentimientos de autoeficacia en profesores chilenos en función del nivel educativo, género, experiencia docente y titularidad del centro.
- Comparar los sentimientos de autoeficacia en profesores chilenos en función de los niveles educativos.
- Comparar los sentimientos de autoeficacia en profesores chilenos en función del género.
- Comparar los sentimientos de autoeficacia en profesores chilenos en función de la experiencia docente.
- Comparar los sentimientos de autoeficacia en profesores chilenos en función de la titularidad de los centros.
- Comparar los sentimientos de autoeficacia en profesores chilenos en función del nivel educativo, del género, de la experiencia docente y de la titularidad de los centros.

Hipótesis

1. La estructura factorial de la versión, para una muestra de profesores chilenos, del “Teacher Sense of Efficacy Scale” (TSES) es similar a la versión original obtenida por los autores del instrumento.
2. Los sentimientos de autoeficacia de los profesores chilenos presentan diferencias según el nivel educativo (infantil, primario y/o secundario) en los cuales imparten enseñanza.
3. Los sentimientos de autoeficacia de los profesores chilenos presentan diferencias según el género de los profesores.

4. Los sentimientos de autoeficacia de los profesores chilenos presentan diferencias según su experiencia profesional.
5. Los sentimientos de autoeficacia de los profesores chilenos presentan diferencias según el tipo de titularidad (pública, concertada o privada) donde enseñan.
6. Los sentimientos de autoeficacia de los profesores chilenos presentan variaciones comparando el nivel educativo, el género, la experiencia y la titularidad de los centros, conjuntamente.

Diseño

La investigación realizada ha empleado una metodología cuantitativa no experimental, de tipología descriptiva, transeccional, y psicométrica (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Muestra

La muestra, compuesta por 544 profesores de las áreas urbanas de las Provincias de: Marga, Quillota y Valparaíso, Chile, ha sido de tipo incidental, no probabilística. La participación de los sujetos ha sido voluntaria, encontrándose todos ellos en situación laboral activa, y en posesión de la correspondiente titulación.

Tabla 1: Características de la Muestra

VARIABLES	Femenino	Masculino			
Género	70,2%	29,8%			
Nivel Enseñanza	Infantil	Primaria	Secundaria		
	9,2%	52,2%	38,6%		
Titularidad Centro	Público	Concertado	Privado		
	40,4%	48,2%	11,4%		
Experiencia (años)	0-5	6-10	11-15	16-20	+20
	20,4%	15,4%	12,9%	8,8%	42,5%

Procedimiento

Para acceder a los centros educativos se contactó con los administradores de los centros, a fin de solicitar la autorización para llevar a cabo la investigación. Una vez conseguidas las correspondientes autorizaciones se procedió a enviar a los profesores una carta de presentación y el cuestionario a cumplimentar.

Instrumento

Para realizar esta investigación el instrumento de medida seleccionado que mejor se adaptaba a las necesidades de esta investigación fue el “Teachers Self Efficacy Scale” (TSES) de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001), en su versión larga. El instrumento consta de 24 ítems, puntuables en una escala de 1 a 9 (1= “nada”, 9= “mucho”), que se dividen en 3 sub-escalas: a) “Eficacia para la implicación de los estudiantes”, b) “Eficacia en las estrategias de enseñanza” y c) “Eficacia en el manejo de la clase”. Posteriormente, se llevó a cabo el proceso de traducción y adaptación del TSES a lengua española. El procedimiento utilizado para la traducción de la medida del inglés al español, fue el de traducción inversa o *back translation* (Martínez, Moreno y Muñiz, 2005).

Estudio Piloto

Los participantes del proceso de validación del instrumento (muestra no probabilística de tipo incidental) fueron 262 profesores de diferentes centros educativos, públicos, concertados y privados de los ayuntamientos de Valparaíso y Viña del Mar. Los sujetos respondieron al instrumento, con una escala tipo Likert simplificada de 1 (“nada”) a 5 (“mucho”). El cambio de escala responde a las necesidades del contexto esgrimidas por los expertos y por los participantes de una prueba piloto previa de comprensión, que consideraron que una escala con más opciones podría ocasionar confusiones.

Validez de Constructo

Los datos fueron analizados estadísticamente con el programa SPSS (v. 17) para Windows. Las técnicas estadísticas seleccionadas, que mejor se ajustaban a los datos para llevar a cabo la validación de constructo, han sido el análisis factorial exploratorio y el índice de consistencia interna alfa de Cronbach. A continuación se detallan los resultados revelados.

Tabla 2: Validez de Constructo				
Análisis Factorial Exploratorio	Factores Extraídos	Varianza Total Explicada	Ítems	Consistencia Interna
De Primer Orden	Factor A: Eficacia en la implicación de los estudiantes.	17,10%	6	$\alpha = 0,944$
	Factor B: Eficacia en las estrategias de instrucción	33,70%	6	
	Factor C: Eficacia en el manejo de clase	48,32%	6	
	Factor D: Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes.	59,62%	6	
De Segundo Orden	Factor A: Eficacia en la implicación de los estudiantes.	19,15%	4	$\alpha = 0,929$
	Factor B: Eficacia en las estrategias de instrucción	34,97%	6	
	Factor C: Eficacia en el manejo de clase	50,42%	5	
	Factor D: Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes.	62,74%	4	
De Tercer Orden	Factor A: Eficacia en la implicación de los estudiantes.	19,55%	4	$\alpha = 0,922$
	Factor B: Eficacia en las estrategias de instrucción	36,63%	4	
	Factor C: Eficacia en el manejo de clase	53,43%	5	
	Factor D: Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes.	65,09%	4	

Como muestra la Tabla 2, la validez de constructo realizada con análisis factorial exploratorio, arrojó en los tres análisis, la presencia de cuatro factores. Pese a que los resultados no coinciden con la solución original del instrumento (3 factores con 24 ítems) es posible destacar el aumento de varianza total explicada, que ha tenido un aumento sostenido desde el primer al tercer análisis. Junto con ello, hay que resaltar el logro de índices de consistencia interna bastante altos, lo que hace que el instrumento sea válido y fiable.

V. Resultados

A fin de dar respuesta al objetivo sobre la descripción de los sentimientos de autoeficacia en los profesores chilenos, se consideraron las medidas descriptivas de las puntuaciones globales así como los resultados de los cuatro factores del instrumento. Cabe señalar que dichos resultados, expuestos en las Tabla 3 y 4, son bastantes similares, salvo excepciones, en las variables estudiadas.

Tabla 3: Estadísticos Descriptivos Media (X)

Factores	Nivel Educativo			Género		Experiencia Docente (años)					Titularidad Centro		
	I	P	S	M	H	0-5	6-10	11-15	16-20	+21	PU	C	PR
	FA	4,38	4,33	4,27	4,30	4,35	4,32	4,41	4,20	4,25	4,32	4,26	4,35
FB	4,52	4,45	4,52	4,47	4,50	4,50	4,61	4,37	4,44	4,47	4,44	4,50	4,56
FC	4,29	4,23	4,33	4,26	4,30	4,22	4,38	4,14	4,23	4,31	4,17	4,33	4,40
FD	4,43	4,27	4,28	4,29	4,29	4,28	4,38	4,16	4,25	4,31	4,28	4,28	4,39
Glo bal	4,40	4,31	4,35	4,33	4,36	4,32	4,44	4,21	4,29	4,35	4,28	4,36	4,42

***I**=Infantil; **P**=Primaria; **S**=Secundaria; **M**=Mujer; **H**= Hombre; **PU**=Público; **C**=Concertado; **PR**=Privado.

****FA**= Eficacia en la implicación de los estudiantes; **FB**=Eficacia en las estrategias de instrucción; **FC**= Eficacia en el manejo de clase; **FD**= Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes.

Tabla 4: Estadísticos Descriptivos *Desviación Típica (D.T)*

Factores	Nivel Educativo			Género		Experiencia Docente (años)					Titularidad Centro		
	I	P	S	M	H	0-5	6-10	11-15	16-20	+21	PU	C	PR
	FA	0,51	0,54	0,49	0,52	0,52	0,50	0,51	0,56	0,50	0,51	0,58	0,48
FB	0,45	0,50	0,40	0,45	0,47	0,44	0,44	0,44	0,57	0,44	0,49	0,45	0,37
FC	0,53	0,62	0,49	0,56	0,58	0,58	0,56	0,51	0,69	0,54	0,66	0,49	0,47
FD	0,50	0,57	0,53	0,56	0,53	0,56	0,55	0,59	0,73	0,50	0,61	0,53	0,46
Glo bal	0,41	0,48	0,39	0,44	0,44	0,42	0,44	0,42	0,56	0,42	0,50	0,41	0,33

*I=Infantil; P=Primaria; S=Secundaria; M=Mujer; H= Hombre; PU=Público; C=Concertado; PR=Privado.

**FA= Eficacia en la implicación de los estudiantes; FB=Eficacia en las estrategias de instrucción; FC= Eficacia en el manejo de clase; FD= Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes.

Es así como la variable nivel educativo presenta una distribución homogénea en sus puntuaciones, pero los profesores que imparten enseñanza en el nivel Infantil evidencian mayores sentimientos de autoeficacia que sus colegas de Primaria y Secundaria para atender la singularidad de los estudiantes. Otra variable que resalta valores promedios mayores es la experiencia docente, donde los profesores con una trayectoria profesional de 6 a 10 años manifiestan mayores sentimientos de autoeficacia que los de 11 a 15 años. También, la titularidad del centro presenta resultados de mayores sentimientos de autoeficacia para los profesores con desempeño en centros privados, pero con similares sentimientos en los profesores de centros públicos y concertados para el Factor D del instrumento. Por último, la variable género da cuenta de puntuaciones bastante homogéneas en los sentimientos de autoeficacia de hombres y mujeres en los cuatro factores del instrumento.

Por su parte, los objetivos enfocados a comparar los sentimientos de autoeficacia de los profesores según el nivel educativo, el género, la experiencia y la titularidad de los centros, fueron abordados con técnicas estadísticas paramétricas para la comparación de medias. Dichas comparaciones se hicieron tanto en términos globales como específicos de los factores que componen el cuestionario aplicado.

Tabla 5: Análisis de Varianza (ANOVA)

Factores	<i>Nivel Educativo</i>		<i>Género</i>		<i>Experiencia Docente (años)</i>		<i>Titularidad Centro</i>	
	F	Valor-p	F	Valor-p	F	Valor-p	F	Valor-p
FA	1,178	0,309	1,034	0,310	1,727	0,142	1,195	0,304
FB	1,545	0,214	0,412	0,521	2,963	0,019	1,945	0,144
FC	2,124	0,121	0,591	0,442	2,374	0,051	4,469	0,012
FD	1,680	0,187	0,001	0,977	1,621	0,168	1,166	0,312
Global	0,946	0,389	0,537	0,464	2,770	0,027	2,283	0,103

Como puede visualizarse en la Tabla 5, el resultado del valor-p asociado al estadístico de prueba F es mayor que 0,05 en las variables nivel educativo y sexo, por lo cual, es posible concluir, para cada caso, que no hay diferencias estadísticamente significativas en las medias de los puntajes de los sentimientos de autoeficacia de profesores chilenos encuestados. Sin embargo, las medias de los puntajes en las variables experiencia docente y titularidad del centro, advierten diferencias estadísticamente significativas, que se corroboraron con la aplicación del test de comparaciones múltiples de Tuckey Tipo b.

En consideración a lo anterior, la variable experiencia docente, reveló diferencias significativas en la puntuación global y en el Factor B del instrumento. En concreto, los docentes con una experiencia profesional de 6 a 10 años albergan mayores sentimientos de autoeficacia que el profesorado con 11 a 15 años de trayectoria, en los cuatro factores del instrumento. Asimismo, ambos tramos, también presentaron diferencias estadísticamente significativas en el Factor B del instrumento, lo que manifiesta que los profesores del primer tramo poseen mayores sentimientos de autoeficacia en el manejo de las estrategias de instrucción.

La variable titularidad del centro también reveló diferencias estadísticamente significativas en los sentimientos de autoeficacia de los profesores con desempeño en centros públicos, concertados y privados. Cabe señalar que las diferencias manifiestan que los profesores con desempeño en centros privados tienen significativamente mayores sentimientos de autoeficacia que los profesores de centros públicos, para manejar eficazmente lo que sucede en el aula de clases.

Por otro lado, y con el objetivo de comparar el efecto de las variables independientes (nivel educativo, género, experiencia docente y titularidad del centro) sobre el conjunto de las variables dependientes (sentimiento de autoeficacia) se llevó a cabo un Análisis Multivariado de la Varianza (MANOVA). La aplicación de esta técnica estadística permite describir si existen diferencias significativas al considerar las variables independientes y dependientes de manera conjunta. Asimismo, para identificar las diferencias significativas entre las variables independientes y dependientes, se consideraron los estadísticos F y los índices arrojados por el Lambda (λ) de Wilks, cuyos niveles de significación $p < .05$.

Tabla 6: Análisis Multivariado de Varianza (MANOVA)

Variablen	F	Valor-p
Género	,700	,804
Tipo	1,244	,162
Nivel	1,119	,295
Experiencia	,790	,894
Género*Tipo	1,255	,152
Género*Nivel	,994	,479
Género*Experiencia	,899	,708
Tipo*Nivel	,862	,419
Tipo*Experiencia	1,053	,323
Nivel*Experiencia	,870	,856
Género*Tipo*Nivel	1,273	,138
Género*Tipo*Experiencia	1,089	,245
Género*Nivel*Experiencia	,835	,829
Tipo*Nivel*Experiencia	,975	,597
Género*Tipo*Nivel*Experiencia	1,013	,450

De acuerdo a los datos revelados por el Análisis Multivariado de Varianza (MANOVA), el estadístico de contraste Lambda de Wilks no arroja resultados estadísticamente

significativos: no existen diferencias significativas en el efecto de las variables dependientes sobre las variables independientes consideradas conjuntamente.

Conclusiones

Estudiar los sentimientos de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos, no sólo ha constituido un avance en el conocimiento de las opiniones que tienen acerca de sus capacidades, sino que también ha supuesto una aportación a la comprensión de que parte de los resultados educativos podrían estar explicados por este constructo. También ha permitido explorar el comportamiento de la teoría de autoeficacia y, por ende, los sentimientos que emanan de ella en una muestra de profesores chilenos, colaborando con la proyección de futuros trabajos.

Asimismo, el instrumento utilizado ha revelado poseer la fiabilidad y validez suficiente, no sólo para capturar un 8% de las respuestas falsas emitidas por los profesores, sino también, albergar la calidad adecuada para generar interpretaciones e inferencias de las opiniones vertidas. Junto con ello, la estructura factorial, no siendo idéntica a la propuesta por los autores del instrumento, ha evidenciado un porcentaje de varianza realista para explicar la teoría, y un factor concerniente a los sentimientos de autoeficacia docente para atender la singularidad de los estudiantes.

También cabe señalar que las medidas descriptivas han revelado puntuaciones bastante homogéneas en casi todas las variables de estudio, salvo excepciones como el nivel educativo, la experiencia docente y la titularidad del centro. Dicho esto, los valores indican que los profesores de Educación Infantil, con una trayectoria de 6 a 11 años y con desempeño en centros privados, han manifestado tener mayores sentimientos de autoeficacia.

Los Análisis de Varianza (ANOVA) entre los sentimientos de autoeficacia con cada una de las variables de estudio por separado han revelado diferencias estadísticamente significativas y han confirmado las hipótesis de investigación solo para experiencia docente y titularidad del centro. Por su parte, la aplicación de un Análisis Multivariado de Varianza (MANOVA), cuyo objetivo era comparar el efecto de las variables independientes sobre las variables dependientes, no ha revelado diferencias estadísticamente significativas al considerar todas las variables en su conjunto.

Algunas razones para entender los resultados podrían explicarse a la luz de: a) la muestra de tipo incidental; b) la composición heterogénea de la muestra; c) la dificultad del cuestionario para evaluar los sentimientos de autoeficacia en los profesores; y d) la complejidad del diseño metodológico empleado para observar el fenómeno a lo largo de un tiempo e identificar sus cambios.

Finalmente, se debe advertir que los resultados de esta investigación se ven hasta cierto punto limitados en sus generalizaciones e inferencias y futuros aportes deberían contemplar una selección aleatoria de la muestra. Sumado a lo anterior, para obtener una mirada más amplia y objetiva de los sentimientos de autoeficacia en el profesorado resulta imprescindible ampliar la muestra en los profesores: de enseñanza infantil, de género masculino, de los primeros tramos de experiencia docente y de los que imparten docencia en centros privados.

Bibliografía

- Araya, C., Taut, S., Santelices, V. y Manzi, J. (2011). Validez consecucional del programa de asignación de excelencia pedagógica en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 37 (2), 25-42.
- Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional*, 51 (1), 77-95.
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36 (1), 235-263.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos Sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En A. Bandura (Ed.), *Autoeficacia. Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (pp.19-54). Bilbao: Descleé De Brouwer.
- Brouwers, A. y Tomic, W. (2003). A test of the factorial validity of teacher efficacy scale. *Research in Education*, 69, 67-79.
- Bueno, J.A. (2004). *La motivación del alumno en el aula*. Madrid: ICCE.
- Dellinger, A.B., Bobbett, J.J., Olivier, D.F y Ellett, C.D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24 (2), 751-766.
- Friedman, I. y Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18 (6), 675-686.
- Garrido, E. (2000). Autoeficacia en el mundo laboral. *Apuntes de Psicología*, 18 (1), 19-38.
- Guerra, P. (2008). *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*. Tesis de Máster. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperada el 12 de septiembre de 2010, de 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 Psicología Educacional Pontificia Universidad Católica de Chile
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Fundamentos de metodología de la investigación* (2ª. ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Martínez, R., Moreno, R. y Muñiz, J. (2005). Construcción de los ítems. En J. Muñiz, A. Fidalgo, E. García Cueto, R. Martínez y R. Moreno (Eds.), *Cuadernos de Estadística 30. Análisis de los ítems* (pp. 9-52). Madrid: La Muralla.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. In F. Pajares y T. Urdan, (Eds.), *Adolescence and education. Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, 339-367). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Pas, E.T., Bradshaw, C.P. y Hershfeldt, P.A. (2012). Teacher- and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology*, 50 (1), 129-145.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Ross, J. y Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: results of randomized field trial. *Journal of Educational Research*, 101 (1), 50-60.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Solís, M., Núñez, C., Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C. y Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, 37 (1), 127-147.
- Tschannen-Moran, M. y Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27 (4), 751-761.
- Tschannen-Moran, M. y Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783-805.

THESIS SUMMARY

THE SENSE OF SELF-EFFICACY IN A SAMPLE OF CHILEAN TEACHERS

Introduction

The theory of self-efficacy has been studied in various areas of human functioning, such as politics, economy, sports, healthcare and education.

Concerning the last of these, education, in the Chilean educational context the need has emerged to identify and understand teachers' senses of self-efficacy.

The study of such senses, consists of an area of valuable information about how able they feel to perform the tasks of teaching and generate student learning.

In support of the foregoing, literature has realized the impact of these senses in the favouring of enriching educational processes in teachers and students. Similarly, its influence in educational performance results to be powerful, either helping or hindering learning and academic achievement of students. Moreover, the studies support that positive senses of self-efficacy encourage the use of varied teaching and learning strategies; the adaption of teaching to the educational singularities of the apprentices; the effective management of classroom conflicts; and the encouragement of student participation.

That said, the research presented as follows aims to describe the senses of self-efficacy in a sample of 544 Chilean teachers. For this, a translation and adaptation of the questionnaire "Teacher Sense of Efficacy Scale" (TSES) by Tschannen-Moran and Woolfolk (2001) has been made, of which the validation process has yielded interesting rates for both factor structure and internal consistency.

Also, it should be mentioned that the opinions expressed by this sample of teachers revealed that gender does not represent a variable change in the teachers' senses of auto-efficacy; and neither are the levels of kindergarten, primary and/or secondary education, where these are performed. In contrast, statistically significant differences have been reported in teaching experience and the type of ownership of the educational institution (public, subsidized and/or private). In order to check the effect of the independent variables on the dependent variables a pooled analysis of all of them was performed, which did not reveal significant differences.

I. Theory of Self-Efficacy

The theory of self-efficacy has gone through various conceptual and methodological stages. Since its beginnings until today, this theory has attempted to show how the cognitive, behavioural, contextual and emotional aspects of people are influenced by self-efficacy. Albert Bandura (1977), it's a primary driver, concerned with elevating Psychology into science and validating its assumptions, sought an effective method to solve human problems.

To accomplish this task he gave form and consistency to his theory, which central focus, self-referential thinking, acts by mediating behaviour and motivation in people. Hence, people don't have an autonomous performance, nor their behaviours are completely determined by situational factors. People are a product of the reciprocal interaction between personal behavioural and environmental determinants.

Also, he emphasized that his theory presented the existence of two types of expectations; efficacy and results. Efficacy expectations have been defined as the belief that an execution is successful, results related expectations have been defined as the estimation of the results you get once the execution is realized. (Bandura, 1999).

However, Bandura (1987) aware that the power of a psychological theory resides in the ability of definition, prediction and discovery of factors that regulate interrelated human behaviour, proposed mechanisms, sources and processes involved in self-efficacy.

In regard to the mechanisms, self-efficacy operates as: the selection of behaviours; the effort and persistence; the thoughts and emotional reactions; as well as the production and prediction of behaviour. Even more, the sense of self-efficacy can be developed through four sources: mastery experiences, vicarious experiences, social persuasion and social and emotional states. The sense of self-efficacy even has the ability to activate the following processes: Cognitive, motivational, affective and selective.

Finally, the impact of the previously described shows profound differences in people with a strong or weak sense of self-efficacy. People with a strong sense of self-efficacy have an intrinsic interest that makes them strive and persevere, despite the difficulties, they are able to visualize the problems as challenges, learning opportunities and, therefore, they are able to progress in their skills. In turn, people with a weak sense of self-efficacy have a lack of engagement; quickly falter in adversity; avoid complex tasks; flee problems and stop believe in themselves.

II. Self-efficacy and Professoriate

To understand the theory of self-efficacy in teachers, it is essential to expose the two perspectives that have driven its study: Julian Rotter's perspective and Albert Bandura's perspective.

Under the perspective of Rotter's (1966) social learning theory, the first line of research on teacher's efficacy emerged. It should be clarified that, Rotter never referred to the construct of self-efficacy as such, he rather laid the foundation on which years later Bandura

would base his proposal (Browsers and Tomic, 2003). Studies derived from this perspective considered that teacher efficacy, along with, cherishing generalized expectation regarding internal or external consequences of behaviours, provided a relatively stable characteristic on the capabilities, to exercise control over the teaching behaviours of the teachers. Hence, the efficacy does not constitute a stable personality trait, however, it has to do with a judgment of ability where "no one is apposite for everything, nor at the same levels".(Garrido, 2000, p. 13).

Thus, the efficacy of the teacher includes a type of self-efficacy that contemplates an evaluation of the teacher's own capabilities, to achieve an adequate level of performance on a task and a specific environment. But to achieve an optimal performance, teachers should be able to handle two levels of thinking, on the one hand, to feel capable and on the other, to judge themselves capable. (Bandura, 1987; Prieto, 2007).

Furthermore, Tschannen-Moran and Woolfolk (2001) emphasize the feelings of self-efficacy as judgments of teacher ability to teach and provoke learning, in determined and varied circumstances. Recent contributions arise from the opinion of Ross and Bruce (2007) who see the teacher's sense of self-efficacy as an expectation that promotes student learning. Others consider that teacher self-efficacy is the ability to successfully perform specific teaching tasks (Dellinger, Bobbet, Olivier and Ellet, 2008). Meanwhile, Pas, and Hershfeldt Bradshaw (2012) believe that this sense is based on the ability of teachers to create a suitable learning environment.

Now, it is important to remember that the sense of self-efficacy in teachers is also influenced by the context of the classroom, the school and the environment; in addition, by the students, colleagues, management and the community. Teachers are leaders of a learning scenario and at the same time employees of an organization; running daily educational chores,

socializing with the rest of the organization and contributing to society (Good, 2004; Friedman and Kass, 2002). Therefore, these senses should be a clear sample that they have the skills to perform their duties to the best of their cognitive, affective and attitudinal competences.

III. Sense of Self-efficacy in Chilean Teachers

The limited research on the sense of self-efficacy in Chilean teachers shows worrying results concerning the impact of the construct in their teaching practices. As a result of this, large part of the performed searches, project suggestions of studies, desk reviews, or emerging empirical research mainly focused on future teachers and to a lesser extent, on teachers in active employment.

Considering the above, Avalos, Cavada, Pardo and Sotomayor (2010), stimulate the development of studies that provide inside into the professional identity of teachers as from the sense of self-efficacy; missing in educational policy guidelines and educational policy. Which is similar to what Solís et al. (2011) postulate on the need to address practical training of future teachers from various points of view, one of them the sense of self-efficacy.

Despite this empty research, the study of War (2008) stands out, which revealed that feminine teachers have higher scores in their senses of self-efficacy, while, on the other hand, secondary school teachers, those who are most experienced and work in public, have lower levels of self-efficacy. Also, the research of Araya, Taut, Santelices y Manzi (2011) shouldn't be disregarded, which accomplished to identify that the evaluated teachers with a better performance not only improve their professional judgement, but also increase their sense of self-efficacy, by using qualitative research.

Finally, with a mixed methods research Avalos and Sotomayor (2012) address the teacher's professional identity based on five components, one of them, the sense of self-efficacy. Nevertheless, even if a significant proportion of all teachers believe to be satisfied with their pedagogical skills, secondary teachers show a lower level than their colleagues in primary education. Also, teachers who dominate disciplinary content and classroom management hold a greater sense of self-efficacy, resulting in less fatigue and greater satisfaction with what they do.

IV. Methodology

Objectives

The overall objective of this research is to identify the sense of self-efficacy in Chilean teachers. This objective is broken down into the following specific objectives:

- Adaption and validation of the Teacher Self Efficacy Scale, TSES, on a sample of Chilean teachers.
- To describe the sense of self-efficacy in Chilean teachers in terms of educational level, gender, teacher experience and ownership of the educational institution.
- To compare the senses of self-efficacy in Chilean teachers based on teaching level.
- To compare the senses of self-efficacy in Chilean teachers based on gender.
- To compare the sense of self-efficacy in Chilean teachers based on teacher experience.
- To compare the sense of self-efficacy in Chilean teachers based on the ownership of the educational institution.
- To compare the senses of self-efficacy in Chilean teachers in terms of teaching level, gender, teacher experience and ownership of the educational institutions.

Hypothesis

1. For a sample of Chilean teachers, the factorial structure of the version "Teacher Sense of Efficacy Scale" (TSES) is similar to the original version obtained by the authors of the instrument.
2. The senses of self-efficacy of Chilean teachers differ by teaching level (kindergarten, primary and/or secondary) in which teaching is provided.
3. The senses of self-efficacy of Chilean teacher differ by gender.
4. The sense of self-efficacy of Chilean teacher differ by teacher experience.
5. The senses of self-efficacy of Chilean teacher differ by type of institution where they teach (public, subsidized or private).
6. The senses of self-efficacy of Chilean teacher show variations when teaching level, gender, teacher experience and ownership of the educational institution are jointly compared.

Design

The research employed a non-experimental quantitative, descriptive typology, transactional, and psychometric research methodology (Hernández Fernández and Baptista, 2010).

Sample

The sample consists of 544 teachers from urban areas of the provinces of Marga, Quillota and Valparaiso, Chile. The sample used is a non-probability, accidental sample. The participation of the subjects was voluntary. Also, all subjects had an active employment situation and were in possession of the corresponding degree.

Table 1: Sample Characteristics

Variables					
Gender	Female	Male			
	70,2%	29,8%			
Teaching level	Kindergarten	Primary	Secondary		
	9,2%	52,2%	38,6%		
Ownership of education institution	Public	Subsidized	Private		
	40,4%	48,2%	11,4%		
Experience (years)	0-5	6-10	11-15	16-20	+20
	20,4%	15,4%	12,9%	8,8%	42,5%

Process

To access the educational institutions, the institutions' administrators were contacted to request permission to conduct the research. Once the relevant authorizations were granted, the process continued by sending the teachers a letter and the questionnaire to complete.

Instrument

To conduct this research, the selected measuring instrument best suited to the needs of this research was the "Teachers Self Efficacy Scale" (TSES) by Tschannen-Moran and Woolfolk (2001), the long version. The instrument consists of 24 items, scoring on a scale of 1-9 (1 = "nothing", 9 = "very much"), which are divided into three sub-scales: a) "Efficacy in student engagement" b) "Efficacy in instructional strategies" and c) "Efficacy in classroom management." Subsequently, the process of translation and adaptation of the TSES to Spanish language was carried out. The procedure used to measure the translation from English to Spanish, was the traducción inversa, in English the back translation (Martinez, Moreno and Muñiz, 2005).

Pilot Study

262 teachers from different educational institutions, public, subsidized and private of the municipalities of Valparaiso and Viña del Mar participated in the validation process of the

instrument (non probability, accidental sample). The subjects responded to the instrument with a Likert scale simplified from 1 ("none") to 5 ("very much"). The change of scale responds to the contextual needs that have been put forward by the experts and by the participants of a prior pilot test of comprehension, who felt that a scale with more options could cause confusion.

Construct Validity

The data were statistically analyzed using SPSS (v. 17) for Windows. The selected statistical techniques that best fit the data to conduct construct validation, was the exploratory factorial analysis and the internal consistency index Cronbach's alpha. The following table lists the revealing results:

<i>Table 2: Construct Validity</i>				
Exploratory Factorial Analysis	Extracted Factors	Total Variance Explained	Items	Internal Consistency
Of the First Order	Factor A: Efficacy in student engagement	17,10%	6	$\alpha = 0,944$
	Factor B: Efficacy in instructional strategies	33,70%	6	
	Factor C: Efficacy in classroom management.	48,32%	6	
	Factor D: Efficacy in the attention to students' singularity.	59,62%	6	
			Total 24	
Of the Second Order	Factor A: Efficacy in student engagement	19,15%	4	$\alpha = 0,929$
	Factor B: Efficacy in instructional strategies	34,97%	6	
	Factor C: Efficacy in classroom management.	50,42%	5	
	Factor D: Efficacy in the attention to students' singularity.	62,74%	4	
			Total 19	
Of the Third Order	Factor A: Efficacy in student engagement	19,55%	4	$\alpha = 0,922$
	Factor B: Efficacy in instructional strategies	36,63%	4	
	Factor C: Efficacy in classroom management.	53,43%	5	
	Factor D: Efficacy in the	65,09%	4	

attention to students' singularity.

Total 17

As shown in Table 2, the construct validity performed with exploratory factor analysis showed the presence of four factors in all three analyzes. Although the results do not coincide with the instrument's original solution (three factors with 24 items), it is possible to highlight the increase of total variance explained, which has had steady increase from the first to the third analysis. Along with this, the achievement of rather high internal consistency indexes must be emphasized, which makes the instrument valid and reliable.

V. Results

In order to respond to the objective on the description of the senses of self-efficacy in Chilean teachers, descriptive measures of the overall scores and the results of the four factors of the instrument were considered. It should be noted that these results, presented in Table 3 and Table 4, with some exception, are quite similar in the variables studied.

Table 3: Descriptive Statistics Mean (*X*)

Factors	Teaching level			Gender		Teaching Experience (years)					Ownership of the educational institution		
	K	P	S	F	M	0-5	6-10	11-15	16-20	+21	PU	S	PR
FA	4,38	4,33	4,27	4,30	4,35	4,32	4,41	4,20	4,25	4,32	4,26	4,35	4,32
FB	4,52	4,45	4,52	4,47	4,50	4,50	4,61	4,37	4,44	4,47	4,44	4,50	4,56
FC	4,29	4,23	4,33	4,26	4,30	4,22	4,38	4,14	4,23	4,31	4,17	4,33	4,40
FD	4,43	4,27	4,28	4,29	4,29	4,28	4,38	4,16	4,25	4,31	4,28	4,28	4,39
Global	4,40	4,31	4,35	4,33	4,36	4,32	4,44	4,21	4,29	4,35	4,28	4,36	4,42

***K**=Kindergarten; **P**=Primary; **S**=Secondary; **F**=Female; **M**= Male; **PU**=Public; **S**=Subsidized; **PR**=Private.

****FA**= Efficacy in student engagement; **FB**=Efficacy in instructional strategies; **FC**= Efficacy in classroom management; **FD**= Efficacy in the attention to students' singularity.

Table 4: Descriptive Statistics *Standard Deviation (S.D.)*

Factors	Teaching level			Gender		Teaching Experience (years)					Ownership of the educational institution		
	K	P	S	F	M	0-5	6-10	11-15	16-20	+21	PU	S	PR
	FA	0,51	0,54	0,49	0,52	0,52	0,50	0,51	0,56	0,50	0,51	0,58	0,48
FB	0,45	0,50	0,40	0,45	0,47	0,44	0,44	0,44	0,57	0,44	0,49	0,45	0,37
FC	0,53	0,62	0,49	0,56	0,58	0,58	0,56	0,51	0,69	0,54	0,66	0,49	0,47
FD	0,50	0,57	0,53	0,56	0,53	0,56	0,55	0,59	0,73	0,50	0,61	0,53	0,46
Global	0,41	0,48	0,39	0,44	0,44	0,42	0,44	0,42	0,56	0,42	0,50	0,41	0,33

***K**=Kindergarten; **P**=Primary; **S**=Secondary; **F**=Female; **M**= Male; **PU**=Public; **S**=Subsidized; **PR**=Private.

****FA**= Efficacy in student engagement; **FB**=Efficacy in instructional strategies; **FC**= Efficacy in classroom management; **FD**= Efficacy in the attention to students' singularity.

Thus, the variable teaching level shows a uniform distribution in its scores, however, teachers that teach at kindergarten level present greater senses of self-efficacy to address the uniqueness of students than their counterparts that teach at primary and secondary level. Another variable that stands out with higher average values is teaching experience, teachers with a career of 6 to 10 years show greater senses of self-efficacy than those with a career of 11-15 years.

Also, the variable ownership of the educational institution shows results of greater senses of self-efficacy in teachers that teach in private education, but for factor D of the instrument results present similar senses in teachers that teach in public and subsidized educational institutions. Finally, the variable gender accounts for quite homogeneous scores in senses of self-efficacy of men and women in the four factors of the instrument.

For its part, the objectives aimed at comparing the senses of self-efficacy of teachers by teaching level, gender, experience and ownership of the educational institution were approached with parametric statistical techniques to compare means. These comparisons were made in terms of global and specific factors that compose the questionnaire applied.

Table 5: Analysis of Variance (ANOVA)

Factors	<i>Teaching Level</i>		<i>Sex</i>		<i>Teaching Experience (years)</i>		<i>Ownership of the educational institution</i>	
	F	P-value	F	P-value	F	P-value	F	P-value
FA	1,178	0,309	1,034	0,310	1,727	0,142	1,195	0,304
FB	1,545	0,214	0,412	0,521	2,963	0,019	1,945	0,144
FC	2,124	0,121	0,591	0,442	2,374	0,051	4,469	0,012
FD	1,680	0,187	0,001	0,977	1,621	0,168	1,166	0,312
Global	0,946	0,389	0,537	0,464	2,770	0,027	2,283	0,103

As can be viewed in Table 5, the result of p-value associated to the statistic of the F test is greater than 0.05 in the variables teaching level and sex, whereby one can conclude, for each case that there are no statistically significant differences in the means of the scores of the senses of self-efficacy of the surveyed Chilean teachers. However, the means of the scores on the variables teaching experience and ownership of the educational institution, warn statistically significant differences, which were corroborated by application of the multiple comparison test of Tuckey Type b.

In consideration of the foregoing, the variable teaching experience, revealed significant differences in the overall score and in the Factor B of the instrument. Specifically, teachers with professional experience of 6 to 10 years have greater senses of self-efficacy than teachers with 11-15 years of experience, in the four factors of the instrument. Also, both sections presented statistically significant differences in Factor B of the instrument, which shows that the teachers of the first tranche have greater senses of self-efficacy in the management of instructional strategies.

The variable ownership of the educational institution also revealed statistically significant differences in the senses of self-efficacy of teachers that work at public, subsidized

and private institutions. It should be noted that the differences manifest that teachers working at private schools have significantly greater senses of self-efficacy to effectively manage what happens in the classroom than teachers working at public schools.

In turn, and with the objective to compare the effect of the independent variables (teaching level, gender, teaching experience and ownership of the educational institution) on the set of dependent variables (sense of self-efficacy) a multivariate analysis of the Variance (MANOVA) was carried out. The application of this statistical technique allows to describe whether there are significant differences when the independent and dependent variables are considered jointly. Also, to identify significant differences between the independent and dependent variables, the statistics F and the indexes projected by the Lambda (λ), whose levels of significance $p < .05$, were considered.

Table 6: Multivariate Analysis of Variance (MANOVA)

Variables	F	P-value
Gender	,700	,804
Type	1,244	,162
Level	1,119	,295
Experience	,790	,894
Gender*Type	1,255	,152
Gender*Level	,994	,479
Gender*Experience	,899	,708
Type*Level	,862	,419
Type*Experience	1,053	,323
Level*Experience	,870	,856
Gender*Type*Level	1,273	,138
Gender*Type*Experience	1,089	,245
Gender*Level*Experience	,835	,829
Type*Level*Experience	,975	,597
Gender*Type*Level*Experience	1,013	,450

According to data revealed by the Multivariate Analysis of Variance (MANOVA), the contrast statistic Lambda de Wilks does not demonstrate statistically significant results: There are no significant differences in the effect of the dependent variables on the independent variables when jointly considered.

Conclusions

Studying the senses of self-efficacy in a sample of Chilean teachers, not only has presented a step forward in the knowledge of the opinions people have about their capabilities, but also has made a contribution to the understanding of which part of the educational outcomes could be explained by this construct. It has also allowed exploring the behaviour of the theory of self-efficacy and, therefore, the senses emanating from it in a sample of Chilean teachers, collaborating with the projection of future work.

Also, the instrument used has revealed to possess sufficient reliability and validity, not only to capture 8% of false responses issued by teachers, but also to keep the right quality to generate interpretations and inferences of the opinions expressed. Along with this, the factorial structure, not being identical to that proposed by the authors of the instrument, has shown a realistic percentage of variance to explain the theory, and a factor relative to the senses of self-efficacy to address the singularity of students.

Also worth noting is that the descriptive measures have revealed fairly homogeneous scores in almost all the studied variables, with exceptions such as teaching level, teaching experience and ownership of the educational institution. That said, the values indicate that kindergarten teachers with professional experience of 6-11 years who work at private educational institutions, have shown to have greater senses of self-efficacy.

The Analysis of Variance (ANOVA) between senses of self-efficacy with each study variables taken separately revealed statistically significant differences and only confirmed the research hypotheses on teaching experience and ownership of the institution. For its part, the application of a Multivariate Analysis of Variance (MANOVA), of which the objective was to compare the effect of independent variables on the dependent variables, revealed no statistically significant differences when considering all variables together.

Some reasons for understanding the results could be explained in the light of: a) the accidental type sample, b) the heterogeneous composition of the sample, c) the difficulty of the questionnaire to assess the senses of self-efficacy in teachers, and d) the complexity of the methodology employed to observe the phenomenon over time and identify changes.

Finally, it should be noted that the results of this research are somewhat constrained in their generalizations and inferences, future contributions should provide a random selection of the sample. In addition to the above, to obtain a more comprehensive and objective view of the senses of self-efficacy in teachers it results to be essential to expand the sample in teachers: of kindergarten education, of male gender, of the first sections of teaching experience and of those teaching in private educational institutions.

References

- Araya, C., Taut, S., Santelices, V. y Manzi, J. (2011). Validez consecucional del programa de asignación de excelencia pedagógica en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 37 (2), 25-42.
- Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educativa*, 51 (1), 77-95.
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36 (1), 235-263.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos Sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En A. Bandura (Ed.), *Autoeficacia. Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (pp.19-54). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Brouwers, A. y Tomic, W. (2003). A test of the factorial validity of teacher efficacy scale. *Research in Education*, 69, 67-79.
- Bueno, J.A. (2004). *La motivación del alumno en el aula*. Madrid: ICCE.
- Dellinger, A.B., Bobbett, J.J., Olivier, D.F y Ellett, C.D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24 (2), 751-766.
- Friedman, I. y Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18 (6), 675-686.
- Garrido, E. (2000). Autoeficacia en el mundo laboral. *Apuntes de Psicología*, 18 (1), 19-38.
- Guerra, P. (2008). *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*. Tesis de Máster. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperada el 12 de septiembre de 2010, de http://ucel.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 Psicología Educativa Pontificia Universidad Católica de Chile
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Fundamentos de metodología de la investigación* (2ª. ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Martínez, R., Moreno, R. y Muñiz, J. (2005). Construcción de los ítems. En J. Muñiz, A. Fidalgo, E. García Cueto, R. Martínez y R. Moreno (Eds.), *Cuadernos de Estadística 30. Análisis de los ítems* (pp. 9-52). Madrid: La Muralla.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. In F. Pajares y T. Urdan, (Eds.), *Adolescence and education. Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, 339-367). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Pas, E.T., Bradshaw, C.P. y Hershfeldt, P.A. (2012). Teacher- and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology*, 50 (1), 129-145.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Ross, J. y Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: results of randomized field trial. *Journal of Educational Research*, 101 (1), 50-60.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Solís, M., Núñez, C., Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C. y Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, 37 (1), 127-147.
- Tschannen-Moran, M. y Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27 (4), 751-761.
- Tschannen-Moran, M. y Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783-805.