



EL SENTIDO DE AUTOEFICACIA EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA, MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR

Juan José Rodríguez Lares
Centro de Actualización del Magisterio de Durango

José Jesús Alvarado Cabral
Centro de Actualización del Magisterio de Durango

Arturo Guzmán Arredondo
Centro de Actualización del Magisterio de Durango

Área temática: Prácticas educativas en espacios escolares

Línea temática: Modelos, tendencias, tradiciones y experiencias en prácticas pedagógicas y prácticas profesionales

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación

Resumen: Investigadores con amplia experiencia en el desarrollo teórico de la autoeficacia y quienes la han utilizado como referente para sus investigaciones, están de acuerdo en que es un concepto complejo en su significado y huidizo en su instrumentación práctica; también reconocen su potencial valor para transformar uno de los aspectos más complejos de la profesionalidad docente: la conciencia sobre las fortalezas y debilidades de las competencias para enseñar. El objetivo de esta investigación fue identificar el grado de autoeficacia en la enseñanza, expresada por los docentes participantes. La autoeficacia es un constructo esencial de la teoría socio-cognitiva de Bandura; teoría que explica la conducta humana tomando en consideración el fenómeno de causación recíproca, esto es, los individuos y el ambiente se influyen entre sí. El objetivo de investigación nos condujo a fundamentar el estudio en el enfoque cuantitativo; se llevó a cabo un análisis estadístico a fin de obtener la perspectiva generalizada e identificar tendencias generales. Se aplicó una traducción al español del cuestionario de Eficacia Docente, en la versión de 24 ítems propuesta por Tschanenn Moran y Woolfolk (2001), en 41 docentes en servicio de educación básica, media superior y superior, que estudian en el Centro de Actualización del Magisterio en Durango. Destaca la autoeficacia, por los altos resultados, en sus tres dimensiones: compromiso, gestión y estrategias de enseñanza. Los resultados también muestran que los docentes tienen dificultades para controlar apropiadamente el ambiente de la clase y utilizar estrategias de enseñanza pertinentes a las necesidades de aprendizaje.

Palabras clave: Autoeficacia, Docentes, Enseñanza, Aprendizaje.

Introducción

La autoeficacia es la creencia del maestro en su capacidad para organizar y ejecutar cursos de acción requeridos para cumplir exitosamente una tarea de enseñanza en un contexto particular (Tschannen Moran, Woolfolk Hoy y Hoy, 1998). La autoeficacia ha sido de particular interés para los investigadores educativos durante los pasados 30 años, con un gran número de estudios que la identifican como un poderoso constructo explicativo y predictivo respecto a las actitudes, conductas y desempeño de los docentes, además del logro académico de los estudiantes.

La autoeficacia es un constructo esencial de la teoría socio-cognitiva de Bandura, que explica la conducta humana tomando en consideración el fenómeno de causación recíproca, esto es, los individuos y el ambiente se influyen entre sí. Los aspectos sociales, personales y medioambientales funcionan como determinantes de las acciones humanas, dando a las personas oportunidades para ejercer algún control de sus destinos, además de establecer límites a su autodirección mediante procesos de adaptación y cambio (Bandura, 1996).

El constructo de autoeficacia ha sido extensamente explorado en campos como educación, administración, salud y deporte. En el contexto educativo, los estudios han mostrado que las creencias sobre la autoeficacia juegan roles importantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bandura, 1997, Skaalvick y Skaalvick, 2007, Tschannen-Moran y Hoy, 2001, todos citados en Oliveira Fernández et al., 2016).

En este marco, se plantea el siguiente objetivo de investigación: Identificar el grado de autoeficacia en la enseñanza, expresada por los docentes en servicio que cursan estudios de licenciatura y posgrado en el Centro de Actualización del Magisterio de Durango.

De acuerdo con los aportes de Tschannen Moran y Woolfolk (2001), la autoeficacia docente se integra por tres dimensiones:

- a. Eficacia docente para las estrategias instruccionales: La Eficacia del docente para las estrategias instruccionales se refiere a la organización y ejecución deliberada de ciertos cursos de acción didáctica que lleva a cabo el profesor para que los estudiantes aprendan de manera significativa, considerando los propósitos de la clase, las características personales y socio-culturales de los estudiantes, el grado de dificultad del contenido, así como el tiempo disponible y los recursos y medios necesarios.
- b. Eficacia para la gestión del aula: Se refiere a la capacidad del docente para crear y mantener un ambiente de adecuado para el aprendizaje que incluye transmitir altas expectativas, involucrar a los estudiantes activamente en las tareas, control democrático de la disciplina con base en el respeto a reglas, establecimiento de un sistema de comunicación eficaz que permita mantener un diálogo fluido y centrado en el objetivo de aprendizaje y la realimentación oportuna y diferenciada.

- c. Eficacia para comprometer a los estudiantes: Implica la sensibilidad para incrementar la autoestima de los estudiantes, aclarándoles el valor del aprendizaje para su vida futura, impulsando su creatividad respecto a las tareas, motivándolos a mejorar continuamente sus habilidades de aprendizaje señalando las alternativas para cada caso; interesarse por los alumnos con dificultades, proponiéndoles actividades específicas para ayudarlos a superarlas involucrando a las familias y otros agentes educativos.

La autoeficacia es una creencia acerca de la capacidad, más que las habilidades reales, aunque ambas se requieren para un funcionamiento efectivo. Bandura (1996) afirma que las autocreencias son el factor crítico para la agencia personal, el ejercicio del autocontrol y el logro. Es probable que una creencia de que uno puede cumplir tareas más allá de su capacidad, no se cumpla, pero si los individuos no creen tener la capacidad personal para producir resultados no intentarán hacerlo, independientemente de si tienen las habilidades.

Considerando cómo se construyen las creencias de autoeficacia, se comprende que hay numerosos factores que influyen en tales creencias y determinan cómo se sienten, piensan, automotivan y se comportan los profesores en su contexto de enseñanza, el cual está relacionado con varios factores (Gibson y Dembo, 1984). Las creencias de autoeficacia docente están asociadas a conductas del maestro en el aula, el esfuerzo que invierte en la educación, las metas que se asigna y el nivel de aspiración y deseos (Tschannen-Moran y Hoy, 2001, en Oliveira Fernández et al., 2016). Los maestros con fuertes creencias de autoeficacia, además de persistir más en situaciones difíciles, también se arriesgan más en considerar nuevos enfoques de enseñanza, son más propensos a la satisfacción, muestran más compromiso y tienen bajas tasas de ausencias en el trabajo.

Siguiendo la revisión del significado y medición de la autoeficacia, Tschannen Moran, Woolfolk Hoy y Hoy (1998) propusieron un modelo de eficacia del maestro, en el cual integraron dos corrientes teóricas subyacentes a la investigación sobre la eficacia docente: locus de control y teoría de la autoeficacia. El modelo intenta clarificar los mecanismos mediante los cuales se forma la autoeficacia docente y las influencias en las variables resultantes tales como la persistencia, la motivación y el desempeño, que influyen en el desempeño y aprendizaje de los alumnos.

En el desarrollo del modelo, Tschannen Moran, Woolfolk Hoy y Hoy (1998) adoptaron las fuentes de eficacia de Bandura:

- a. Experiencias exitosas (logros previos): experiencias directas en la comprensión del pasado por medio de las prácticas de enseñanza.
- b. Experiencias vicarias (modeladas u observadas): representadas por modelos de éxito o fracaso

observadas en las acciones de otros docentes.

- c. Persuasión verbal (realimentación verbal o social asociada a la experiencia): se refiere a la autoeficacia en los juicios y la estimulación verbal de otras personas importantes tales como colegas y supervisores.
- d. Estados psicológicos y emocionales asociados con la experiencia en el contexto de enseñanza: representan el control del nivel de activación (fatiga, estrés, ansiedad, tensión y estado de ánimo) y pueden afectar directamente los juicios sobre la habilidad de enseñar.

Bandura (1997, en Oh, 2010) plantea que las creencias sobre la eficacia se inculcan mejor presentándolas como ideas en constante reflexión y posible confirmación sobre las habilidades adquiridas, aumentando, mediante la guía adecuada, el valor de ciertas creencias del docente en formación y la práctica de su habilidad para perfeccionar las habilidades, modelar las competencias requeridas, organizar y estructurar las actividades en procesos manejables que aseguren un alto nivel de éxito desde la práctica inicial y proporcionar realimentación explícita en la medida en que se progresa.

La creencia de eficacia de los docentes sobre sus propias capacidades se enriquece mediante la combinación adecuada de la información y la práctica proporcionada por diferentes fuentes; cada fuente de información eficaz, por sí sola, puede contribuir en alguna forma al enriquecimiento de las creencias de eficacia docente (Lobone, 2004, en Oh, 2010). La investigación sobre las creencias de los maestros debería considerar las variadas fuentes de información que puedan influir en la selección de las experiencias que aporten ideas relevantes para: formarse juicios consistentes sobre la autoeficacia, lograr que los estudiantes aprendan a conocer, seleccionar y aplicar sus conocimientos y habilidades para resolver situaciones reales, hacer que los alumnos aprendan a aprender, motivarse para evaluarse y trabajar en el perfeccionamiento de su desempeño.

Según de la Torre y Casanova (2007), para comprender lo que se entiende por autoeficacia del profesor es imprescindible considerar los elementos asociados a este sentimiento. La eficacia en la enseñanza afecta al pensamiento, la toma de decisiones y el comportamiento; los profesores que son conscientes y mantienen un nivel adecuado de autoeficacia movilizan, buscan y organizan los mejores ambientes y sistemas de intervención para que los estudiantes comprendan, desarrollen habilidades e interioricen las actitudes adecuadas asociadas al dominio de ciertos aprendizajes. Además, utilizan estrategias de enseñanza pertinentes, variadas y congruentes con las necesidades de los alumnos. La conciencia sobre la necesidad de mantener el nivel de autoeficacia más elevado lleva a los profesores a desarrollar sus habilidades reflexivas sobre sus desempeños pedagógicos y las implicaciones morales de sus decisiones y acciones.

El sentimiento de autoeficacia docente está influenciado por el contexto del aula, la escuela y el entorno; también por los estudiantes, los colegas, los directivos y la comunidad. Los profesores son líderes en un

escenario de aprendizaje, pero al mismo tiempo son empleados de una organización, llevando a cabo sus tareas pedagógicas cotidianas, interactuando con el resto de los miembros de la organización y contribuyendo en la socialización de los alumnos (Bueno, 2004; Friendman y Kass, 2002; citados en Oliveira Fernández et al., 2016).

El sentido de autoeficacia positiva impulsa a los docentes a hacer siempre su mejor esfuerzo antes, durante y después de la clase; los lleva a plantearse metas de aprendizaje realistas, pero siempre con la mira en los estándares más altos. Los docentes con fuerte sentido de eficacia positiva están más abiertos a nuevas ideas, a aprender y experimentar nuevas formas de enseñar a fin de satisfacer mejor las necesidades de sus alumnos. También les ayuda a ser resilientes cuando las cosas no van bien, a ser más tolerantes al fracaso y a considerarlo como experiencia de aprendizaje para mejorar futuras intervenciones. La eficacia personal tiene que ver con el grado de confianza que tienen los docentes en su habilidad para completar exitosamente las tareas relacionadas con el desarrollo y el logro de ciertos aprendizajes; por tanto, los juicios sobre la eficacia prevén la cantidad de esfuerzo, la persistencia y el tiempo que requiere una tarea (Bandura, 1992, en Yost, 2006).

Desarrollo

Método

La eficacia, como se plantea en este documento, es un constructo que, aunque elusivo, es superior a las estimaciones previas sobre la eficacia docente, en tanto incorpora una estructura factorial unificada y evalúan un amplio rango de capacidades que los docentes consideran importantes para la buena enseñanza, sin ser tan específicos como para inutilizar las comparaciones de docentes entre contextos, niveles y materias. Claramente, esta nueva escala necesita posterior evaluación y validación. Clarificación de significado de la eficacia docente y el relativo al peso de la evaluación de los docentes sobre sus habilidades y responsabilidades a la luz de los recursos y restricciones que enfrentan en contextos particulares de enseñanza, ayudarían a quienes los estudiaran y a quienes entrenan docentes.

Las preguntas de investigación nos condujeron a fundamentar nuestro estudio en un enfoque cuantitativo mediante análisis estadísticos de los datos obtenidos a fin de ofrecer respuestas explicativas. El análisis pretende obtener una perspectiva más generalizada e identificar tendencias generales de las variables relativas a las dimensiones de la autoeficacia docente.

Gibson y Dembo (1984) fueron los primeros en desarrollar un instrumento para medir específicamente la autoeficacia docente. Su instrumento (The Teacher Efficacy Scale), Escala de Autoeficacia del Maestro (TES por sus siglas en inglés) ha sido utilizada en muchos estudios y ha sido considerada una herramienta “estándar” para medir el constructo de autoeficacia docente. El TES original tenía 30 ítems. Después desarrollaron una forma abreviada con solo 16 ítems pero con mejores cualidades psicométricas. Todavía

después, otros investigadores desarrollaron una versión de 10 ítems; las cualidades psicométricas eran ligeramente equivalentes a aquella versión de 16 ítems. En sus variadas formas, el TES ha sido utilizado en una variedad de ambientes escolares y en diversos tipos de escuelas, por maestros en servicio y en pre servicio. También inspiró el desarrollo y uso de instrumentos similares, especialmente mediciones de objetos específicos tales como la enseñanza de las matemáticas (Charalambos, Philippou & Kuriakides, 2007), ciencia (Cakirouglu, Cakirouglu & Boone, 2005), Química (Enochs, Smith & Huinker, 2000) o formación del carácter (Milson, 2003) (en Gavora y Slovak, 2010).

En esta investigación se utilizó el cuestionario de Eficacia Docente, en la versión de 24 ítems propuesta por Tschanenn-Moran y Woolfalk, (2001), en 41 docentes en servicio. Esta versión tiene la ventaja de focalizarse en la identificación de las capacidades de que dispone el profesor para organizar, poner en práctica y evaluar cursos de acción necesarios para lograr resultados de una tarea de enseñanza específica en un contexto particular. Los resultados del instrumento reflejan, de algún modo, la eficacia docente y representa un juicio sobre las propias capacidades para enseñar y generar aprendizajes en determinados y variados contextos.

El cuestionario sobre Eficacia Docente fue traducido al español, adaptando las dimensiones y los ítems a la cultura pedagógica de los participantes. Se utilizó una escala Likert con cinco niveles (nada bien=1 a muy bien=5). Las dimensiones de eficacia docente del instrumento se refieren al uso de estrategias de enseñanza, la gestión del aula y comprometer a los estudiantes en su aprendizaje.

Resultados

Caracterización de los participantes.

La confiabilidad de la escala utilizada, de acuerdo con el estadístico Alfa de Cronbach, fue de 0.95; considerando que el valor máximo posible es 1, los resultados de la escala, derivados de las respuestas de los informantes, se asumen como altamente confiables.

De los 41 docentes en servicio participantes en esta investigación, 30 (73%) son mujeres y 11 (27%) hombres; con una media de 8 años de servicio (desviación estándar 7.4 años); la mayoría (31, el 76%) tienen 10 o menos años de experiencia docente. Los valores extremos son de 1 y 26 años de servicio.

Con respecto al grado máximo de estudios, de los 41 docentes informantes: 5 aún no concluyen sus estudios de licenciatura; la mayoría tienen estudios concluidos en este nivel (17 docentes) o están cursando un programa de maestría (16); y 3 la han concluido. La mayoría se desempeñan en educación básica (2 en preescolar, 18 en primaria y 15 en secundaria), solamente 2 laboran en educación media superior y 4 en educación superior.

Autoeficacia más y menos positiva expresada por los docentes participantes.

En general, los resultados muestran una alta autovaloración de la eficacia docente; los 24 aspectos incluidos en la escala registran una media aritmética superior a 3.4, por encima del punto medio de la escala (3.0). Destacan siete aspectos cuya media aritmética se ubica en valores de 4.0 o mayores (el valor en paréntesis corresponde a la desviación estándar):

- a. Ajustar sus clases y adecuarlas al nivel de los alumnos: media 4.0 (0.8).
- b. Fomentar la creatividad de sus alumnos: media 4.0 (0.8).
- c. Lograr que su expectativa sobre el comportamiento de sus alumnos sea clara para ellos: media 4.1 (0.8).
- d. Responde a las preguntas difíciles de sus alumnos: media 4.1 (0.8).
- e. Ayudar a sus alumnos a valorar el aprendizaje: media 4.2 (0.7).
- f. Proporcionar una explicación alternativa o ejemplos cuando los alumnos están confundidos o no comprenden: media 4.3 (0.6).
- g. Lograr que los alumnos tengan confianza en sí mismos de que pueden hacer bien el trabajo escolar: media 4.3 (0.7).

Estos siete aspectos representan las valoraciones más positivas sobre el desempeño propio los docentes participantes. Destacan, en ese orden, los aspectos de la autoeficacia relativos al compromiso de los estudiantes, la gestión y las estrategias de enseñanza. Tal vez sean necesario, como lo afirma Lobone (2004; en Oh, 2010), enriquecer la autoeficacia mediante la combinación adecuada de la información y práctica proporcionada por diferentes fuentes sobre la epistemología de los contenidos, trayectoria y desempeño de los estudiantes, poniendo especial atención a las estrategias de enseñanza y de gestión en el aula.

Aunque todos los ítems tuvieron promedios altos, aquellos que mostraron menores medias y que podrían considerarse las autovaloraciones menos positivas son:

- a. Ayudar a las familias para que motiven a sus hijos a ser exitosos en la escuela: media 3.4 (1.1).
- b. Usar variadas estrategias de evaluación en sus clases: media 3.5 (0.8).
- c. Tranquilizar a los alumnos perturbadores o ruidosos: media 3.6 (1.0).
- d. Evitar que algunos alumnos problemáticos arruinen una clase: media 3.6 (0.9).
- e. Proporcionar desafíos apropiados para los alumnos más destacados: media 3.7 (1.0).
- f. Establecer un sistema de gestión de clase apropiado para cada grupo de estudiantes: media 3.7 (0.7).
- g. Mejorar la comprensión de los alumnos con dificultades en el aprendizaje: media 3.7 (1.0).
- h. Elaborar buenas preguntas para sus alumnos: media 3.7 (0.8).

Estos resultados muestran que los docentes participantes tienen dificultades para controlar apropiadamente el ambiente de la clase y al mismo tiempo utilizar estrategias de enseñanza pertinentes a las necesidades de aprendizajes de los alumnos. Se infiere que les falta mejorar las habilidades de gestión en el aula que garanticen la dedicación plena a las actividades, atender adecuadamente la disciplina y desarrollar estrategias que respondan a expectativas y necesidades específicas. Como señala Bandura (1996), los profesores participantes son menos eficaces para hacer que los alumnos regulen su propia conducta a través de la motivación, relaciones afectivas, acciones y desafíos de enseñanza relacionados con el contexto. Bandura señala que el sentido de autoeficacia favorece una guía que permite a los docentes ejercer cierta influencia sobre cómo los alumnos conducirán sus propias vidas, elemento clave en la generación de sistemas de competencia humana.

Los nueve aspectos restantes considerados en la escala de eficacia docente registraron las siguientes medias aritméticas:

- a. Establecer una comunicación productiva con los estudiantes más difíciles: media 3.8 (0.9).
- b. Evaluar en sus alumnos la comprensión de lo enseñado: media 3.8 (0.9).
- c. Controlar la disciplina de los alumnos en el aula: media 3.8 (1.0).
- d. Motivar a los alumnos que muestran poco interés en el trabajo escolar: media 3.9 (0.9).
- e. Lograr que los alumnos sigan las reglas de la clase: media 3.9 (0.9).
- f. Ayudar a sus alumnos a pensar críticamente: media 3.9 (0.9).
- g. Responder a los alumnos que son académicamente desafiantes: media 3.9 (0.9).
- h. Establecer rutinas para mantener las actividades funcionando sin problemas: media 3.9 (0.8).
- i. Utilizar estrategias didácticas alternativas en su clase: media 3.9 (0.8).

Aunque la percepción de los docentes sobre este grupo de indicadores que pueden considerarse de eficacia intermedia, es relativamente alta, de nueva cuenta aparecen como predominantes, rasgos asociados a lograr el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje, así como aspectos relativos a la gestión. Esta competencia desafía a los docentes a transitar desde la comprensión y aplicación de estrategias adecuadas para mantener el orden y el control de los estudiantes a elementos de gestión de una forma de relación que requiere elementos variados para construir ambientes de aprendizaje donde la convivencia sana y relaciones interpersonales tienen un lugar central para el aprendizaje (Pardo Lagos, 2018).

El comportamiento de las dimensiones y la escala de autoeficacia docente en su conjunto.

Los 24 aspectos de la escala de autoevaluación de la autoeficacia docente se agrupan de manera equilibrada en tres dimensiones (8 aspectos en cada dimensión): estrategias de enseñanza, gestión del aula

y compromiso de los estudiantes. Los resultados de las medias aritméticas de las tres dimensiones (3.9, 3.8 y 3.9, respectivamente, con desviación estándar de 0.59, 0.71 y 0.63) muestran un comportamiento que coincide con el promedio de la escala en su conjunto (3.9, con desviación estándar 0.58).

Análisis bivariado.

El comportamiento de las tres dimensiones y de la escala en su conjunto, se analizó con apoyo de la prueba t de Student para muestras independientes. Considerando el género de los informantes: hombres y mujeres, solamente se encontró diferencia estadísticamente significativa (significancia 0.04) en la dimensión “Compromiso de los estudiantes”: las maestras registran una media aritmética (4.0) superior a la de los maestros (3.5).

Con la misma prueba t para muestras independientes, se analizó el comportamiento de las tres dimensiones y la escala en su conjunto. Respecto al nivel educativo donde se desempeñan los docentes, considerando dos subgrupos: quienes laboran en educación básica (35) y los que se desempeñan en educación media superior o superior (6), no se registraron diferencias estadísticamente significativas.

Con la prueba t de Student para muestras independientes se buscaron diferencias estadísticas significativas en los resultados de las tres dimensiones y en la escala de eficacia docente en su conjunto. Considerando el grado máximo de estudios de los docentes participantes, agrupándolos en dos categorías: 22 docentes con estudios de licenciatura (parcial o concluida) y 19 con estudios de posgrado (en proceso o concluido), tampoco se registraron diferencias estadísticamente significativas.

Con el estadístico r de Pearson se ponderó la correlación de los años de experiencia docente de los informantes con las medias aritméticas de las tres dimensiones y la escala global de eficacia docente. En ningún caso se registraron correlaciones estadísticamente significativas.

Conclusiones

El poder del constructo de autoeficacia para mejorar los resultados de aprendizaje es incuestionable, lo que resulta complicado es hacer coincidir, de manera creativa y asertiva, en las prácticas cotidianas de los docentes, los atributos de la enseñanza, gestión del aula y compromiso de los estudiantes, además de otras variables externas no incluidas en el instrumento. Las dificultades de los docentes participantes en este estudio para identificar oportuna y adecuadamente las variables asociadas a la gestión del aula y uso adecuado de estrategias, revelan la complejidad del desafío de visualizar la diversidad de variables que intervienen en el desarrollo de la clase y proponer soluciones viables y eficaces a las diversas y emergentes situaciones, por ejemplo, crear ambientes motivantes y desafiantes al mismo tiempo que se controla la disciplina y se ofrecen alternativas de aprendizaje diferenciadas.

Aunque en general la percepción sobre la eficacia de los participantes es alta, habría que contrastarla con información cualitativa derivada de observaciones detalladas, entrevistas a profundidad y con el nivel de logro de los alumnos atendidos por los profesores participantes en este estudio. También resulta sugerente el comportamiento de los aspectos relacionados con la alta valoración de la autoeficacia de los docentes para comprometer a sus alumnos en su aprendizaje, ello implicaría revisar con detalle las intervenciones que llevan a cabo a fin de que los estudiantes incrementen su autoestima para aprender, valoren realmente la importancia de sus aprendizajes y establezcan formas productivas de comunicación, principalmente con los alumnos difíciles y con capacidades diferentes.

Debido a su relevancia para el aprendizaje, la autoeficacia debe comenzar a interiorizarse y practicarse desde etapas tempranas de la formación, los futuros docentes deben ser conscientes de su vinculación a su competencia profesional y la necesidad de desarrollar su habilidad para desarrollar de manera consciente, reflexiva y crítica los atributos personales relacionados con la enseñanza eficaz en cada situación y contexto. La relevancia de la autoeficacia docente positiva radica en su potencial para desarrollar capacidades, actitudes y mentalidades que inciden en el futuro escolar y profesional de los alumnos y despiertan en ellos el interés por hacer la mejor versión de sí mismos.

Referencias

- Bandura, A. (1996). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25, 725-739.
- De la Torre, M. J. y Casanova, P. F. (2007). Comparative analysis of expectancies of efficacy in in-service and prospective teachers. *Teaching and Teacher-Education*, 23.
- Gibson, S. y Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Oh, S. (2010). *The sources that influence student teacher's sense of efficacy*. Partial fulfillment of requirements for the degree of Doctor of Philosophy. Iowa State University.
- Oliveira Fernández, A. P., Holanda Ramos, M. F., Souza Costa e Silva, S., Furtado Nina, K. C. y Ramos Pontes, F. A. (2016). Overview of Research on Teacher Self-Efficacy in Social Cognitive Perspective. *Anales de Psicología*, 32(3), 793-802.
- Pardo Lagos, A. (2018). *Desafíos de la gestión de aula*. Ficha VALORAS. Disponible en Centro de Recursos VALORAS: www.valoras.ucc.cl
- Tschannen Moran, M., Woolfolk Hoy, A. y Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research* 68(2), 202-248.
- Tschannen Moran, M. y Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Yost, D. S. (2006). *Reflection and Self-Efficacy: Enhancing the Retention of Qualified Teachers from a Teacher Education Perspective*. *Teacher Education*, (33), 4, 59-76.