

Las creencias de autoeficacia percibida de estudiantes de pregrado de pedagogía en inglés

TANIA TAGLE
RODRIGO DEL VALLE
LUZMILA FLORES
Universidad Católica de Temuco (Chile)

BLAINE ACKLEY
University of Portland (USA)

1. Introducción

En Chile, en 2004, se desarrolló un diagnóstico que tenía, entre otros propósitos, recoger información sobre el desarrollo de las habilidades de comprensión escrita y oral en inglés de los estudiantes del sistema escolar, cuyos resultados fueron publicados en 2005 (Blázquez y Tagle, 2010). Considerando estos resultados, el Ministerio de Educación chileno concluye que “Al terminar la Enseñanza Media, un porcentaje menor de estudiantes alcanza el nivel de inglés *Autónomo*. Los estudiantes están muy lejos de dominar el inglés necesario para desempeñarse en el ámbito laboral y educacional” (Ministerio de Educación de Chile, 2006).

La información previa lleva a direccionar la mirada hacia los docentes en formación, y al focalizarse en ellos se deben analizar los programas de preparación inicial de los mismos para identificar las fortalezas y debilidades que éstos presentan en el proceso de preparación de profesionales de la educación. Relativo al punto anterior, el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2004, p.111) indica que “aunque egresados de Enseñanza Media con mejores puntajes están ingresando a las carreras de pedagogía, las carreras mismas están sólo comenzando a cambiar, y existe preocupación de que incluso esos cambios todavía no sean suficientes para lograr la formación de calidad necesaria para marcar una diferencia en las salas de clases chilenas”.

En este contexto, a las instituciones de Educación Superior chilenas se les están haciendo altas exigencias para preparar a los estudiantes de Pedagogía en Inglés con el fin de satisfacer las demandas que un renovado sistema educacional solicita de ellos. Al respecto, se ha planteado que uno de los aspectos que pueden afectar su desempeño profesional podría estar relacionado con las creencias de autoeficacia de los mismos (Bandura, 1997).

Los resultados de estudios focalizados en la autoeficacia han sugerido que se tienen que asumir nuevas direcciones para hacer que los mismos sean útiles para los formadores de educadores (Wheatley, 2005). Es así como esta investigación busca contribuir a la determinación de los efectos que la instrucción y las prácticas de enseñanza tienen en las creencias de autoeficacia percibida de los futuros docentes. Esta iniciativa es un intento por hacer de la investigación de autoeficacia una referencia significativa para los

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 58/4 – 15/04/12

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



formadores de docentes, especialmente, para aquellos encargados de la preparación profesional de profesores de inglés como lengua extranjera.

2. Marco teórico

El constructo de autoeficacia surge de una investigación realizada por Bandura (1977). La autoeficacia es definida por este autor como las creencias sobre las propias capacidades para organizar y desarrollar cursos de acción requeridos para producir logros determinados. La autoeficacia es, por lo tanto, la percepción de una persona sobre su propio nivel de competencia (Tschannen-Moran, Hoy y Hoy, 1998).

Estudios indican que el cómo los docentes responden a situaciones complicadas y problemas en sus salas de clases se asociaría a sus creencias personales o de autoeficacia (Bandura, 1977; Gibson y Dembo, 1984; Goddard, Hoy y Hoy, 2004; Wolters y Daugherty, 2007; Tschannen-Moran y Hoy, 2007). Además, otros investigadores han establecido que la autoeficacia de los docentes está relacionada con importantes resultados por parte de los estudiantes, tales como el nivel de logro y la motivación (Ashton y Webb, 1986; Midgley, Feldlaufer y Eccles, 1989; Ross, 1992). Aún más, las creencias de autoeficacia de los profesores afectarían los esfuerzos que los mismos realizan en la enseñanza, los objetivos que establecen para sí mismos, sus propios niveles de aspiraciones y las de sus estudiantes (Tschannen-Moran y Hoy, 2001).

En este mismo marco, se ha planteado que los docentes con un fuerte sentido de autoeficacia están más abiertos a nuevas ideas (Ross, 1994), más incentivados a experimentar con nuevos métodos para satisfacer las necesidades de sus estudiantes (Gibson y Dembo, 1984), y más motivados a demostrar altos niveles de planificación y de organización (Hoy y Spero, 2005).

También se ha identificado que el sentido de autoeficacia personal aumenta durante la formación en los cursos de la universidad y en la práctica de la enseñanza (Ackley, Balaban y Pascarelli, 2001; Wenner, 2001). En este mismo marco, otros especialistas no han encontrado cambios en la eficacia o identifican una declinación en la misma durante la formación universitaria y en la práctica de la enseñanza (Plourde, 2000; Lin y Gorrell, 2001).

2.1 Contexto del estudio

El presente estudio fue realizado en una universidad ubicada en el sur de Chile, específicamente, en la Facultad de Educación, unidad académica a la que pertenece la carrera de Pedagogía en Inglés.

El Programa tienen una duración de cinco años. Durante el desarrollo del mismo, los estudiantes se comprometen en tareas de observación del contexto educacional y participan de experiencias de práctica de la enseñanza desde el segundo al quinto año de la carrera. Todos los estudiantes tienen que demostrar el logro de distintos niveles de desempeño en el idioma para avanzar al próximo estado de sus estudios pedagógicos, los que se asocian directamente con las experiencias prácticas que tienen en los centros educacionales. Durante el quinto año realizan su práctica profesional en establecimientos de la región, asumiendo responsabilidad completa de las clases de inglés en un curso de educación primaria (primer semestre) y en un curso de educación secundaria (segundo semestre).

Competencia profesional

La competencia profesional de los estudiantes del Programa se desarrolla a través de distintas experiencias de aprendizaje incluidas en los cursos del Plan de Estudio, principalmente a través de aquellas realizadas en los cursos llamados *Talleres Pedagógicos* (línea de práctica progresiva) y en la práctica profesional o final.

Los cursos de práctica, descritos en detalle más adelante en este documento, son considerados como el 'tratamiento' para los propósitos de este estudio y son utilizados para agrupar a los participantes de la investigación. Los cursos de práctica comienzan, como ya fue mencionado, durante el segundo año del Programa e involucran a los estudiantes en el desarrollo de experiencias prácticas en establecimientos de educación primaria y secundaria. Estos cursos incluyen, progresivamente, actividades como investigación etnográfica, tareas de observación y actividades de enseñanza de diseño, implementación y evaluación de sesiones de clase.

Las actividades asociadas a los *Talleres Pedagógicos* se focalizan en que los estudiantes: expliciten y cuestionen las creencias (Ludenberg, 2003), sobre el proceso de enseñanza aprendizaje que orientan sus prácticas; comprendan la compleja naturaleza del proceso pedagógico; manejen estrategias y principios asociados a la enseñanza de una lengua extranjera; diseñen e implementen lecciones o proyectos en el área de especialidad, y reflexionen sobre su desempeño profesional. Dentro de este marco, la reflexión juega un papel fundamental en el desarrollo del pensamiento y de la competencia profesional (Dewey, 1933; Schön, 1983, 1987; Wallace, 2001).

Relativo al punto previo, es relevante mencionar que algunos especialistas plantean que a pesar de la importancia dada a la reflexión en el desarrollo profesional de los docentes no todos ellos reflexionan y, más aún, algunos ni siquiera tienen claridad con respecto al beneficio de este proceso (Prieto, 2007). Al respecto, Gun (2011) establece que aunque los profesores son constantemente motivados a reflexionar sobre su enseñanza, ellos no son capaces de hacerlo a menos que sean específicamente formados en cómo reflexionar.

También es relevante mencionar que a los estudiantes se les solicita completar un portafolio de enseñanza durante los distintos cursos de *Taller Pedagógico*. En este portafolio se incluyen: planificaciones de clases, comentarios críticos sobre el desempeño profesional, videos de su práctica de enseñanza y algunas otras evidencias asociadas a las labores que desempeñen en los establecimientos. Estas evidencias son evaluadas de acuerdo a los estándares de formación inicial docente emanados desde el Ministerio de Educación chileno (2001).

Competencia comunicativa

La competencia comunicativa en inglés es principalmente desarrollada a través de ocho semestres en los cuales los estudiantes realizan cursos de *Lengua*. Estos cursos son ofrecidos desde el primero al cuarto año del proceso de formación profesional y están focalizados en el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas implicadas en la comprensión y expresión oral y escrita (escuchar, leer, escribir y hablar). Los estudiantes tienen que lograr un determinado nivel de la escala ALTE (Association of Language Testers in Europe) en cada semestre o año de su proceso formativo. Esta escala incluye los siguientes niveles de desarrollo de la competencia comunicativa en inglés: Breakthrough/Nivel 0, Waystage user/Nivel 1, Threshold user/Nivel 2, Independent user/Nivel 3, Competent user/Nivel 4, Good user/Nivel 5). Los alumnos

alcanzan un nivel 4 (Competent user) en el último curso de *Lengua*. Al respecto, es importante mencionar que la mayoría de los estudiantes comienzan su proceso de preparación profesional con niveles muy elementales del manejo del inglés.

3. Metodología

El estudio examinó las creencias de autoeficacia de estudiantes que se están formando para ser docentes de inglés a través de un pre y postest. Los investigadores administraron a los estudiantes la versión de 12 ítems de la *Ohio State Teacher Efficacy Scale* (Tschannen-Moran y Hoy, 2001). El instrumento fue aplicado en inglés, pero utilizando una escala de Likert simplificada de cinco alternativas (las cuales iban desde 1 'Nada' hasta 5 'Mucho'), diferente a la original, la cual incluye nueve. Lo anterior, principalmente, para evitar posibles confusiones en función de la semejanza de algunas opciones.

El instrumento incluía cuatro ítems para cada una de las siguientes sub-escalas de autoeficacia: *Gestión de la sala de clases*, *Compromiso del estudiante* y *Estrategias de enseñanza*. Se les solicitó a los participantes *ranquear* su eficacia percibida en función de diferentes aspectos relacionados con las sub-escalas ya indicadas.

3.2 Participantes y procedimiento

Se invitó a participar en la investigación a todos los estudiantes matriculados en el Programa de Pedagogía en Inglés de la universidad en que se desarrolló el estudio. Los participantes respondieron primero al instrumento a mediados del segundo semestre del año 2007 (en octubre) y nuevamente al finalizar el primer semestre del año 2008 (en julio). La encuesta fue contestada por los participantes de forma virtual. Entre la aplicación del instrumento en los dos momentos anteriormente descritos, todos los participantes desarrollaron las actividades académicas asociadas a su respectivo progreso en el proceso de formación, incluyendo actividades en establecimientos educacionales en los cuales realizan su práctica progresiva y final en el contexto del desarrollo de los *Talleres Pedagógicos*. Todos los participantes, excluyendo a aquellos que comenzaron su participación en el estudio como estudiantes de primer año, estuvieron involucrados durante un semestre y medio en actividades prácticas de enseñanza en establecimientos educacionales entre el pre y postest. Lo anterior considerando diferentes niveles de responsabilidades de acuerdo a las demandas que planteaba cada curso de *Taller Pedagógico* que estaban realizando. El pretest fue finalmente respondido por 212 estudiantes lo que representa un 62% de la matrícula de la carrera. El postest fue respondido por 174 estudiantes de los 212 anteriormente mencionados (38 sujetos, originalmente involucrados en la investigación, no contestaron la encuesta en la segunda oportunidad en que la misma se aplicó). En este marco, la muestra del estudio quedó constituida, finalmente, por 174 participantes.

Para el propósito de esta investigación y considerando la importancia de las experiencias prácticas para el desarrollo de las creencias de autoeficacia, como fue ya mencionado, éstas fueron consideradas como el 'tratamiento' principal del estudio. Por lo tanto, los grupos de estudio en que se dividen los participantes están constituidos por las diferentes cohortes en el Programa, en tanto han participado de experiencias educacionales distintas en su proceso de preparación profesional. Los grupos de participantes y las experiencias formativas que experimentaron durante el estudio se describen a continuación.

Grupo 1: los participantes de este grupo comenzaron la investigación como estudiantes de primer año. Durante el año que duró el estudio desarrollaron los cursos correspondientes en su Plan de estudio, pero no tuvieron contacto directo con los alumnos del sistema escolar. Durante su tercer semestre académico (segunda mitad del estudio) realizaron el *Taller Pedagógico I*. La principal característica de este curso está en el énfasis dado a la formación integral de los estudiantes considerando el ámbito personal y profesional (construcción de la identidad).

Grupo 2: los participantes de este grupo iniciaron la investigación como estudiantes de segundo año, desarrollando el cuarto semestre académico de la carrera incluyendo *Taller Pedagógico II*. Este curso les da la oportunidad de tener su primer contacto directo con el contexto educacional y promueve la reflexión sobre su propio quehacer profesional. A los estudiantes se les solicita completar un portafolio de enseñanza con algunas evidencias asociadas a su desempeño. El profesor que desarrolla los cursos de Taller Pedagógico es la misma persona que supervisa a los estudiantes en sus experiencias en los establecimientos educacionales y provee retroalimentación en función de su desempeño. Los estudiantes del Grupo 2 también desarrollaron el *Taller Pedagógico III* al comienzo de su tercer año. Este curso incluye la Didáctica de la especialidad, la cual se integra también en los tres siguientes *Talleres Pedagógicos* (IV, V y VI). En este Taller a los estudiantes se les solicita realizar intervenciones pedagógicas en cursos del segundo ciclo de educación general básica y reflexionar sobre su desempeño profesional, permaneciendo seis horas semanales en los establecimientos educacionales.

Grupo 3: este grupo estuvo conformado por los estudiantes que estaban en su tercer año de la carrera al inicio de la investigación (sexto semestre). En este período los estudiantes continúan permaneciendo en los centros educativos durante seis horas a la semana y realizan intervenciones en el área de especialidad y en orientación en educación básica. Los estudiantes del Grupo 3, durante el primer semestre del cuarto año desarrollaron *Taller Pedagógico V*. Este curso tiene las mismas características que el *Taller Pedagógico III*, pero los estudiantes desempeñan el rol profesional en establecimientos de educación media o secundaria.

Grupo 4: este grupo se conformó por los estudiantes que estaban realizando su segundo semestre en el cuarto año en la carrera al inicio de la investigación. Durante este período académico realizaron *Taller Pedagógico VI*. Esta asignatura tiene las mismas características que el *Taller Pedagógico IV*, pero los estudiantes desempeñan el rol profesional en establecimientos de educación media. Cuando se aplicó el instrumento por segunda vez, el Grupo 4 estaba desarrollando su quinto y último año en el Programa de Pedagogía en Inglés, por lo cual los estudiantes estaban realizando su práctica profesional asumiendo responsabilidad completa de las clases en el área de especialidad en un determinado curso de un establecimiento de educación básica.

Grupo 5: estuvo conformado por estudiantes que, en un principio estaban realizando su último año y semestre de preparación profesional en la carrera incluyendo su práctica profesional. Luego los participantes de este grupo se graduaron en la mitad del estudio y comenzaron a trabajar profesionalmente durante el segundo período de la investigación.

La siguiente tabla sintetiza los grupos de participantes y las experiencias formativas, o "tratamiento" que experimentaron durante el estudio.

TABLE 1
Resumen de los grupos y sus características

Grupos	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Comenzaron el estudio como	Estudiantes de primer año	Estudiantes de segundo año	Estudiantes de tercer año	Estudiantes de cuarto año	Estudiantes de quinto año
Experiencia en establecimientos educacionales	Ninguna	Cuatro horas a la semana al inicio del estudio/seis horas al término del mismo	Seis horas a la semana	Seis horas a la semana al inicio del estudio/ quince horas al término del mismo	Quince horas a la semana al inicio del estudio/ profesor(a) jornada completa (44 horas a la semana) al término del mismo
Intervenciones pedagógicas realizadas	Ninguna	Tres	Nueve	Muchas	Muchas
Reflexión sobre su experiencia	Taller Pedagógico I	Taller Pedagógico I, II y III	Taller Pedagógico I, II, III, IV y V	Taller Pedagógico I, II, III, IV, V, VI y Práctica Profesional.	Taller Pedagógico I, II, III, IV, V, VI Práctica Profesional y desempeño como profesor principiante.

4. Resultados

La escala administrada para evaluar la autoeficacia arrojó una consistencia interna de $\alpha = .836$ en el pretest y $\alpha = .843$ en el postest, estando los datos distribuidos normalmente. La aplicación del instrumento (ver Tabla 2) arrojó puntajes cuyo rango va desde 2.93 a 4.00 con una media de 3.60 (DS=0.52) en el pretest, y desde 2.92 a 4.10 con una media de 3.67 (DS=0.52) en el postest.

TABLE 2
Media (y SD) de la escala de autoeficacia por grupo

Grupo	Grupo1 (n=57)	Grupo2 (n=51)	Grupo3 (n=39)	Grupo4 (n=11)	Grupo5 (n=16)	Total (N=174)
Autoeficacia pretest	3.66 (0.54)	3.54 (0.45)	3.43 (0.57)	3.72 (0.48)	3.90 (0.44)	3.60 (0.52)*
Autoeficacia postest	3.67 (0.55)	3.62 (0.56)	3.62 (0.51)	3.83 (0.32)	3.86 (0.41)	3.67 (0.52)
Diferencia	+ 0.01	+ 0.08	+ 0.19	+ 0.11	- 0.04	+ 0.07

*Significancia de $p < .05$

Se utilizaron ANOVAS de una vía para comparar resultados entre los cinco grupos. Los resultados arrojaron un efecto significativo en el pretest ($F(4, 169) = 2.91, p < .05$), pero no en el postest. La fuerza de la relación entre el puntaje de autoeficacia y el grupo alcanzó un efecto de tamaño mediano como fue establecido por η^2 , dando cuenta del 23 por ciento de la varianza de la variable dependiente.

Una comparación post-hoc Tukey indicó que los estudiantes del Grupo 3 presentaron puntajes significativamente más bajos que aquéllos del Grupo 5 ($P < .05$) en la escala de autoeficacia. Las otras comparaciones no fueron significativas.

Los resultados fueron luego comparados entre el pre y postest considerando toda la muestra (174 participantes). Lo anterior para detectar cambios en las creencias de autoeficacia de los participantes como un solo grupo. La prueba para muestras pareadas de los puntajes promedios señaló una diferencia significativa pero sólo al nivel 0.1, $t(173) = -1,707$, $p=.09$. Luego se realizaron pruebas t para grupos pareados por separado, las que arrojaron diferencias significativas para el Grupo 3: $t(38) = -2.10$, $p=.043$.

Como se indicó con antelación, el instrumento usado en este estudio incluye tres sub-escalas que miden las creencias de autoeficacia focalizándose en la habilidad percibida de los futuros profesores para lograr comprometer a los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para desarrollar una adecuada gestión en la sala de clases y para implementar estrategias de enseñanza. Como se observa a continuación (ver Tabla 3), los datos se distribuyeron de forma normal y la confiabilidad del instrumento considerando el Alfa de Cronbach arrojó lo siguiente:

TABLA 3
Alfa de Cronbach para sub-escalas de autoeficacia

Subescala	Pretest	Postest
Gestión	.72	.77
Compromiso	.65	.71
Estrategias de Enseñanza	.71	.67

Los resultados globales por sub-escala indican que los puntajes del postest son superiores a los obtenidos en el pretest. Sin embargo, considerando los datos separados por grupo de participantes, en el caso del Grupo 5 el puntaje del postest fue inferior al del pretest. Los puntajes de las sub-escalas sugieren que los participantes se identificaron a sí mismos como más eficaces en *Estrategias de enseñanza*, tanto en el pre como en el postest ($M= 3.71$ y 3.79), que en *Gestión de la sala de clases* ($M= 3.54$ y 3.63) y en lograr el *Compromiso del estudiante* ($M= 3.54$ y 3.59).

La MANOVA de una vía fue utilizada para comparar resultados entre los cinco grupos considerando las tres sub-escalas ya mencionadas. Se encontraron diferencias significativas entre los grupos en las medidas dependientes, Wilks $\Lambda = .741$ ($F(4, 169) = 2.14$, $p < .01$). La multivariada η^2 fue baja, dando cuenta de un 7.2% de la varianza para las variables dependientes.

Como es sugerido por Green, Salkind y Akey (1997), se condujo un ANOVA para cada variable dependiente como una prueba de seguimiento a la MANOVA. El ANOVA asociada al pretest de *Compromiso del estudiante* resultó significativo ($F(4, 169) = 3.88$, $p < .01$) $\eta^2 = .084$. El ANOVA para *Estrategias de enseñanza* en el pretest fue también significativo ($F(4, 169) = 2.65$, $p < .05$) $\eta^2 = .059$ y el ANOVA para *Compromiso del estudiante* en el postest se aproximó a ser significativo ($F(4, 169) = 2.33$, $p = .058$) $\eta^2 = .052$. Las otras comparaciones realizadas no fueron significativas.

Las comparaciones post-hoc de Bonferroni respecto a el ANOVA indicaron que los estudiantes del Grupo 3 alcanzaron puntajes significativamente menores que aquellos de los Grupos 1 y 5 ($P < .05$) en el pretest asociado a la subescala *Compromiso del estudiante*, y en los del Grupo 2 se distinguen puntajes significativamente más bajos que los del Grupo 5 ($P < .05$) en relación a la sub-escala *Estrategias de enseñanza* en el pretest. Al igual que en el caso previo, las otras comparaciones realizadas resultaron no ser significativas.

5. Discusión

Los resultados generales del estudio indican que las creencias de autoeficacia de los estudiantes del Programa de profesores de Pedagogía en Inglés estudiado tienden a modificarse como parte de su participación en las actividades formativas de dicho Programa. Para todos los grupos, excepto el Grupo 5, el puntaje del postest considerando la escala completa es más alto que el del pretest, es decir, después de un año de participación en el programa su percepción de autoeficacia tiende a aumentar. La leve baja en los resultados asociados al Grupo 5 puede deberse a que en su práctica profesional asumen sólo la responsabilidad de desarrollo de clases en un curso, mientras que cuando se comienzan a desempeñar en el campo laboral (durante la segunda fase del estudio) usualmente tienen la responsabilidad de asumir docencia en el área de especialidad en varios cursos o niveles al mismo tiempo, lo que puede afectar sus creencias de autoeficacia dado el gran desafío que lo anterior implica. Esto es consistente con los resultados de Chester y Beaudin (1996) quienes identificaron que los profesores principiantes experimentan un detrimento de su percepción de autoeficacia en su primer año de enseñanza.

También es importante mencionar que la percepción de autoeficacia es más alta en los estudiantes de los últimos dos años que en los de los tres primeros años. Lo anterior es consistente con estudios que han identificado que la percepción de autoeficacia aumenta durante el proceso de formación en la universidad, a través de los cursos desarrollados y a través de las experiencias de práctica de la enseñanza (Ackley, Balaban y Pascarelli, 2001; Wenner, 2001).

Los puntajes de las sub-escalas indican que los participantes en todos los grupos, tanto en el pretest como en el postest, se juzgan a sí mismos más eficaces en el uso de *Estrategias de enseñanza* que en la *Gestión de la sala de clases* y en lograr el *Compromiso del estudiante*. Esto es coherente con los hallazgos de Chacón (2005) quien aplicó el mismo instrumento utilizado en esta investigación y también en el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Lo anterior pudiese deberse a que los estudiantes perciben tener mayor control sobre su desempeño profesional cuando tienen que seleccionar estrategias de enseñanza que cuando tienen que interactuar con los estudiantes o favorecer su compromiso en el proceso pedagógico.

Considerando la escala completa, la diferencia entre grupos fue significativa sólo en el pretest y para dos grupos: los estudiantes del Grupo 3 alcanzaron puntajes significativamente más bajos que los del Grupo 5. Al mismo tiempo, el Grupo 3 fue el único que presentó una diferencia significativa entre la aplicación del pre y postest evidenciando un aumento significativo en su percepción de autoeficacia.

Las diferencias significativas anteriormente planteadas, se podrían explicar como un resultado del impacto del Programa de formación, especialmente, de la línea de práctica (*Talleres Pedagógicos*). Los estudiantes habrían alcanzado un adecuado nivel de reflexión sobre su propia práctica de enseñanza lo cual les permite ser auto-críticos y simultáneamente les ayuda a perfeccionar su desempeño, debido a que entienden mejor el contexto y los aspectos que tienen que tener en consideración para mejorar su enseñanza (mejoramiento significativo en el Grupo 3, y el más alto puntaje de percepción de autoeficacia en el Grupo 5). Atribuimos esto, parcialmente, a la relevancia que el diseño de los *Talleres Pedagógicos* le da al rol que cumple el docente que realiza el curso, quien actúa como mentor en términos de promover en los estudiantes la reflexión sobre su práctica (Malderez y Bodóczy, 2002; Malderez y Wedell, 2007). Lo anterior es coherente con el modelo planteado por Wallace (2001) que propone que la competencia profesional de

los docentes se desarrolla a través del proceso de reflexión sobre el 'conocimiento recibido' (conocimiento sobre hechos y teorías relacionadas con una determinada profesión) y el 'conocimiento experiencial' (conocimiento derivado de las experiencias prácticas de enseñanza) a la luz de la acción profesional.

Adicionalmente, y aunque el análisis realizado no estableció una diferencia estadísticamente significativa entre los estudiantes del Grupo 1 y los de los Grupos 2 y 3 en relación a la escala de autoeficacia completa, es interesante destacar que durante el primer año del Programa la percepción de autoeficacia de los estudiantes (Grupo 1) parece ser más alta que en el segundo año (Grupo 2), y de éste al tercero. Una explicación posible es que esto se deba al hecho de que los estudiantes de primer año todavía no estaban comprometidos en actividades de práctica en los establecimientos educacionales, de tal forma que aún podrían haber visto el proceso de enseñanza y aprendizaje como una tarea simple de desarrollar considerando las creencias que traen de sus experiencias como estudiantes. Al respecto, Pajares (1992) señala que los estudiantes de Pedagogía poseen un conjunto de creencias caracterizadas por un optimismo no realista y un sesgo de servicio acerca de la profesión, además, presentan una sobrevaloración de las variables afectivas y una subvaloración de las variables académicas cognitivas. De la misma manera, Berry (2004) indica que los estudiantes de Pedagogía que ingresan a programas de formación inicial usualmente lo hacen con una visión de la enseñanza simple y ligada a la transmisión. Ellos creen que esta práctica involucra un acto poco complicado asociado con "decir" a los estudiantes qué tienen que aprender.

En la medida en que los niveles de experiencia en el currículo de formación aumentan, principalmente después de los tres primeros años, los estudiantes parecen comprender que la enseñanza es una actividad compleja en la cual intervienen muchos factores que se vislumbran más allá de su control personal. Esto es consistente con los hallazgos de Chester y Beaudin (1996) que muestran que los nuevos docentes muestran una baja en su autoeficacia en el primer año de ejercicio profesional como se evidencia en los resultados del pretest y postest del grupo N° 5 en Tabla 2.

De la misma manera, es interesante observar que el Grupo 5 es el único en que su autoeficacia baja entre el pre y el postest. Consideramos que esto se puede explicar por el hecho de que durante el año en que se desarrolló este estudio ellos se vieron expuestos a una amplia experiencia en docencia incluyendo su práctica profesional con estudiantes de enseñanza media y su primer semestre de ejercicio como profesionales. Sin embargo, consideramos que esto no es solo efecto de su "inculturación" en el sistema escolar (experiencias de trabajo que provocan disonancias que afectan negativamente su autoeficacia), es decir un *shock* causado por el mundo real, sino también resultado del aumento en su capacidad de reflexión sobre sus propias prácticas docentes, que los hace ser más realistas sobre sus capacidades para organizar e implementar su trabajo profesional, la que a la vez les ayudó a aumentar su autoeficacia percibida durante su formación, considerando en especial la diferencia significativa con el Grupo 3.

Los resultados indican que para las tres sub-escalas los puntajes obtenidos en el postest son más altos que los de pretest. Los análisis de los resultados para los cinco grupos señalan diferencias significativas en *Compromiso del estudiante* y *Estrategias de enseñanza*. Aquellos estudiantes pertenecientes al Grupo 1 y al Grupo 5 evidencian puntajes significativamente más altos que los del Grupo 3 en el pretest sobre *Compromiso del estudiante*. Como se mencionó en relación a los resultados generales, lo anterior puede deberse en el primer caso, a que los estudiantes que están iniciando su formación usualmente lo hacen con una visión de la enseñanza simple que los hace ser más confiados en sus capacidades para promover el compromiso de los alumnos. En el caso del Grupo 5, es esperable que al término de su formación se

perciban a sí mismos como teniendo más capacidades y herramientas para ayudar a los estudiantes a que se comprometan en el proceso formativo, hipótesis que también se puede aplicar a la diferencia entre el Grupo 5 que arrojó puntajes significativamente más altos que los del Grupo 2 en el pretest asociado a *Estrategias de enseñanza*.

6. Conclusiones

Los resultados de este estudio son consistentes con hallazgos de investigaciones previas e indican que hay una diferencia significativa entre las creencias de autoeficacia percibida de los estudiantes que están en la mitad de su proceso formativo (tercer año) y aquéllos que están finalizando el Programa (quinto año).

Identificamos tres limitaciones en este estudio que deberían considerarse en futuras investigaciones. Primero, un importante número de los participantes (18%) no respondió el postest por lo que no fueron considerados en el estudio. Esto implicó que el tamaño de la muestra de los Grupos 4 y 5 (11 y 16 respectivamente) terminó siendo más pequeña de lo esperado. Segundo, hubiera sido deseable aplicar el pretest a principios del semestre y no a mediados de éste, para poder apreciar el impacto del tratamiento (Talleres Pedagógicos) de mejor forma. Tercero, el hecho de completar el estudio de un año a otro, en vez de realizarlo durante todo un año académico influyó en la organización de los grupos, el proceso de análisis de los datos y en otros aspectos que se hicieron innecesariamente complejos.

Es necesario continuar investigando para evaluar en mayor profundidad los factores que afectan el desarrollo de la autoeficacia en estudiantes de pedagogía. En un próximo estudio analizaremos en detalle datos demográficos que fueron recogidos y su relación con los puntajes individuales de autoeficacia de los estudiantes. Esperamos también analizar datos cualitativos que fueron recogidos en preguntas abiertas para identificar en los grupos posibles patrones asociados a la formación que han recibido en la Facultad de Educación.

En coherencia con lo que plantean otros especialistas, este estudio entrega algunas luces para la comprensión de los efectos que tiene la preparación profesional, la práctica de la enseñanza y el proceso de reflexión sobre la misma en las creencias de autoeficacia de los estudiantes de Pedagogía, especialmente de los involucrados en Programas de formación de profesores de inglés como lengua extranjera.

Bibliografía

- ACKLEY, Blaine; BALABAN, Gerald y PASCARELLI, Joseph (2001). The efficacy of teacher education in an alternative program. *Journal of Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 5, 2, 229-243.
- ASHTON, Patricia y WEBB, Rodman (1986). *Making a difference: Teachers' sense of self-efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- BANDURA, Albert (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- _____ (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- BERRY, Amanda (2004). Self-study in teaching about teaching. En J. Loughran, M.L. Hamilton, V. LaBoskey y T. Russell (Eds.), *International Handbook of Self-study of Teaching and Teacher Education Practices*. Vol 2, pp. 1295-1331.

- BLÁZQUEZ, Florentino y TAGLE, Tania (2010). Formación docente: Un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 54, 4.
- CHACÓN, Carmen (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21, 257-272.
- CHESTER, Mitchell, y BEAUDIN, Barbara (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, 33, 233-257.
- DEWEY, John (1933). *How we think*. London: D.C. Heath Co.
- GIBSON, Sherri y DEMBO, Myron (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 4, 569-582.
- GODDARD, Roger; HOY, Wayne y HOY, Anita. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33, 3, 3-13.
- GREEN, Samuel; SALKIND, Neil y AKEY, Theresa (1999). *Using SPSS for Windows: Analyzing and Understanding Data*, Prentice Hall.
- GUN, Bahar (2011). Quality self-reflection through reflection training. *ELT Journal*, 65/2, 126-135.
- HOY, Anita y SPERO, Rhonda (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- LIN, Huey y GORRELL, Jeffrey (2001). Exploratory analysis of pre-service teacher efficacy in Taiwan. *Teaching and Teacher Education*, 17, 335-372.
- LUNDEBERG, Mary (2003). Prompting the development of preservice teachers' beliefs through cases, action research, problem based learning and technology. En J. Raths and A. McAninch (Eds). *Teachers beliefs and classroom performance: The impact of teacher education*. USA: Information Age Publishing.
- MALDEREZ, Angi y BODÓCZKY, Caroline (2002). *Mentor courses: A resource book for trainer-trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MALDEREZ, Angi y WEDELL, Martin (2007). *Teaching teachers: Processes and practices*. London: Continuum.
- MIDGLEY, Carol; FELDLAUFER, Harriet y ECCLES, Jacquelynne (1989). Change in teacher self-efficacy and student self-and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247-258.
- Ministerio de Educación de Chile (2001). *Estándares de desempeño: para la formación inicial de docentes*. Santiago: MINEDUC.
- _____ (2006). *Resultados prueba de inglés*. Extraído el 20 de Abril de <http://www.mineduc.cl>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*. París: OECD/ Ministerio de Educación de Chile.
- PAJARES, Frank (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- PLOURDE, Lee (2002). The influence of student teaching on preservice elementary teachers' science self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Journal of Instructional Psychology*, 29, 4, 245-253.
- PRIETO, Leonor (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea Ediciones.
- ROSS, John (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51-65.
- _____ (1994). The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 10, 381-394.
- SCHÖN, Donald (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- _____ (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- TSCHANNEN-MORAN, Megan; HOY, Anita y HOY, Wayne (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*. 68, 2, 202-248.

- TSCHANNEN-MORAN, Megan y HOY, Anita (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- _____ (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- WALLACE, Michael (2001). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WENNER, George (2001). Science and mathematics efficacy beliefs held by practicing and prospective teachers: A five year perspective. *Journal of Science Education and Technology*, 10, 181-187.
- WHEATLEY, Karl (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education*, 21, 747-766.
- WOLTERS, Christopher y DAUGHERTY, Stacy (2007). Goal structures and teachers' sense of self-efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99, 1, 181-193.