



Autoeficacia en profesores de Educación Física chilenos de la región del Ñuble: formación y desempeño profesional

Self-efficacy in Chilean Physical Education teachers from the Ñuble region: training and professional performance
 Autoeficácia dos professores chilenos de Educação Física na região do Ñuble: formação e desempenho profissional

Samuel Pérez Norambuena

Universidad del Bio Bio, Chillán, Chile

sperez@ubiobio.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-1710-328X>

Luis Felipe Castelli Correia de Campos

Universidad del Bio Bio, Chillán, Chile


lcastelli@ubiobio.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-7771-6486>

Rubens Venditti Junior

Universidad Estatal de San Pablo – UNESP, Bauru, Brasil

r.venditti-junior@unesp.br

 <https://orcid.org/0000-0003-0341-2767>

Oswaldo Tadeu da Silva Junior

Universidad Estatal de San Pablo – UNESP, Bauru, Brasil

ouvidoria@unisalesiano.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0003-4252-4868>

RESUMEN:

Este artículo analiza el constructo de autoeficacia, configurado como el conjunto de creencias sobre la capacidad para ejecutar planes de acción, en la práctica docente, en sujetos participantes de una investigación psicométrica realizada con educadores chilenos de la región del Ñuble y su relación con aspectos de formación y educación desempeño profesional, considerando variables sociodemográficas. Es un estudio transversal con alcance descriptivo y comparativo. Participaron 193 docentes de Educación Física de la Región de Ñuble con edad $33,9 \pm 8,9$ años (mínimo=25 años y máximo=66 años). 65 de ellos son mujeres y 128 hombres. En el estudio no hubo diferencia significativa en la percepción de autoeficacia entre géneros; Hubo una mayor percepción de autoeficacia en el manejo del aula en docentes con más de 25 años de experiencia en comparación con docentes con hasta 7 años de experiencia. En cuanto al nivel de formación, los docentes de posgrado mostraron mayor autoeficacia en comparación con los docentes que solo se graduaron en la dimensión de estrategias de enseñanza y aprendizaje de las escalas. Hubo una diferencia entre los docentes que trabajaban en el sistema escolar público que mostraron una mayor autoeficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, en comparación con los docentes que trabajaban en el sistema escolar privado.

PALABRAS CLAVE: Autoeficacia, Educación Física, Desempeño profesional, Autoeficacia docente y Teoría social cognitiva.

ABSTRACT:

This article analyzes the construct of self-efficacy, configured as the set of beliefs about the ability to execute action plans, in the teaching practice, in subjects participating in a psychometric research carried out with Chilean educators in the Nuble region and its relationship with aspects of training and education and professional performance, considering sociodemographic variables. This is a cross-sectional study with descriptive and comparative scope. A total of 193 Physical Education teachers from the Ñuble Region participated, aged $33,9 \pm 8,9$ years (minimum=25 years and maximum=66 years). Of these, 65 of them are women and 128 were men. In the study, there was no significant difference in the perception of self-efficacy between genders; there was a greater perception of self-efficacy in classroom management in teachers with more than 25 years of experience, when compared to teachers

Recepción: 24 Junio 2022 | Aprobación: 15 Noviembre 2022 | Publicación: 01 Febrero 2023

Cita sugerida: Pérez Norambuena, S., Castelli Correia de Campos, L. F., Venditti Junior, R. y Silva Junior, O. T. (2023). Autoeficacia en profesores de Educación Física chilenos de la región del Ñuble: formación y desempeño profesional. *Educación Física y Ciencia*, 25(1), e245. <https://doi.org/10.24215/23142561e245>



with up to 7 years of experience. Regarding the level of training, teachers with postgraduate degrees showed greater self-efficacy compared to teachers who only graduated in the teaching and learning strategies dimension of each scale. There was a difference between teachers working in the public school system who showed greater self-efficacy in teaching and learning strategies, when compared to teachers working in the private school system.

KEYWORDS: Self-efficacy, Physical Education, Professional performance, Teacher self-efficacy and Social cognitive theory.

RESUMO:

Este artigo analisa a noção de auto-eficácia, configurada como o conjunto de crenças sobre a capacidade de executar planos de ação na prática docente, em disciplinas participantes de uma pesquisa psicométrica realizada com educadores chilenos na região do Ñuble e sua relação com aspectos de formação e educação de desempenho profissional, contemplando variáveis sócio-demográficas. Trata-se de um estudo transversal com escopo descritivo e comparativo. Um total de 193 professores de Educação Física da Região do Ñuble participaram do estudo, com idade de $33,9 \pm 8,9$ anos (mínimo=25 anos e máximo=66 anos). Dentre eles, 65 eram mulheres e 128 homens. No estudo não houve diferença significativa na percepção de auto-eficácia entre os gêneros. Observou-se uma maior percepção de auto-eficácia no gerenciamento de salas de aula em professores com mais de 25 anos de experiência em comparação com professores com até 7 anos de experiência. Em termos de nível de formação, os professores pós-graduados mostraram maior auto-eficácia em comparação com os professores que só se graduaram na dimensão de estratégias de ensino e aprendizagem das escalas. Verificou-se uma diferença entre os professores que trabalham no sistema escolar público que demonstraram maior auto-eficácia nas estratégias de ensino e aprendizagem em comparação com os professores que trabalham no sistema escolar privado.

PALAVRAS-CHAVE: Autoeficácia, Educação Física, Desempenho profissional, Autoeficácia do professor e Teoria cognitiva social.

INTRODUCCIÓN

La labor del docente presenta una serie de desafíos personales, sociales, culturales, reglamentarios, por nombrar algunos, que ciertamente condicionan sus desempeños y sus percepciones acerca de las competencias, habilidades profesionales y pedagógicas que posee o que cree poseer. Estas variables pueden incidir en los niveles de confianza que presentan los profesores, en su capacidad para promover los aprendizajes en sus estudiantes, la obtención de buenos resultados, un buen dominio del aula, entre otros. Esa percepción sobre sus habilidades, la creencia de los profesores sobre sus competencias, la aplicación correcta de estrategias que posee, le permiten anticiparse a actuaciones adecuadas frente a los procesos que debe liderar, aspectos predictivos que permiten asociarlo a creencias y motivación profesional. Ha esta percepción de sí mismo y de sus posibilidades de desempeño se le ha denominado autoeficacia docente (Venditti Jr, 2005; Venditti Jr.; 2018; Domínguez, Fernández, Merino, Navarro, & Calderón 2019; Lazarides, Fauth, Gaspard y Göllner, 2021). Ese concepto acuñado en los años 70 'fue comprendido como "el grado en que el profesor cree que posee capacidad para influir en el rendimiento de los educandos" (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly y Zellman, 1977, p.137).

El concepto autoeficacia surge de la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1997), la que permite explicar el cambio conductual y el comportamiento humano (Valverde, 2011). Bandura (1997) reveló que las creencias de autoeficacia afectan la elección de la acción, el esfuerzo, la persistencia y los sentimientos ante la adversidad durante la acción.

Dicha teoría, básicamente propone dos grandes nociones: a) la expectativa sobre la eficacia que no es otra cosa que la creencia del sujeto, respecto al éxito en la tarea que le permite el logro de los resultados lo que ha sido relacionado con la forma en que los profesores ven la profesión, estructuran sus clases e incluso el concepto de que todos los estudiantes pueden aprender, incluidos aquellos con dificultades de aprendizaje (Gibbs, 2003); y b) la expectativa de resultados, que es la estimación personal donde un determinado comportamiento dará lugar a ciertos resultados. Esto se puede ver en la creencia en que pueden intervenir e influir en el aprendizaje de los estudiantes (Carbonero, Ortiz, Martín & Valdivieso, 2010; Tschannen y Woolfolk, 2001).

Los sentimientos de autoeficacia, en los docentes, influyen en la motivación, predisposición y en la manera en que son resueltas las distintas problemáticas que surgen en los espacios escolares, y en la percepción que tienen sobre sus capacidades para ejecutar las tareas de enseñanza (Dellinger, Bobbet, Olivier & Ellet, 2008). Dichas emociones incidirán en la actitud, y en los comportamientos para enfrentar esos procesos, de manera que los profesores sólo se dispondrán a realizar aquellas actividades escolares en las cuales se percibe con la capacidad necesaria para responder a esos desafíos. Cuando se visualizan de esta manera fomentan distintas estrategias de enseñanza y aprendizaje, adaptan la enseñanza a las particularidades de sus estudiantes y manejan adecuadamente los conflictos del aula (Covarrubias y Mendoza, 2016), ya que existe una interacción mutua entre lo que hacen y piensan los docentes (García, Quesada, Romero-Ariza & Abril, 2019). Sin embargo, factores como la desmotivación, el estrés físico y la baja satisfacción personal pueden afectar considerablemente las creencias de capacidad de los maestros (Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch & Barber, 2010).

La Autoeficacia docente es un proceso de influencia de muchos elementos entre los que destacan la percepción personal asociada a las experiencias de éxito personal, al observar experiencias de éxito de otros, la exposición a los juicios verbales de los otros y, a factores emocionales y fisiológicos los que están entregando constantemente información al sujeto sobre sus capacidades de respuesta (Bandura, 1997; Usher & Pajares, 2008). El cambio en las creencias personales ha sido asociado a las prácticas profesionales y las experiencias vividas (Guskey, 2020).

Ese sentimiento de autoeficacia en el profesorado también se ve influenciado por el contexto del aula, la escuela y el entorno, por los estudiantes, los colegas, las jefaturas y la comunidad (Covarrubias y Mendoza, 2016). También, existen otros componentes que influyen en percepción como el sexo, que han indicado que las mujeres poseen mayor autoeficacia (Guerra, 2008). Sin embargo, es una variable que no ha aportado diferencias significativas (Del Valle, De la Vega y Rodríguez, 2015, Hernández y Velázquez, 2010 y Tschannen y Johnson, 2011).

Otra variable estudiada ha sido los años de experiencias. Aquí los resultados en general hablan de que los principiantes tienen menor sentimientos de eficacia que los profesores con mayor experiencia (García, 2010; Wolters y Daugherty, 2007; Chan, 2008). También el tipo de establecimientos en los que se desempeñan los docentes ha sido materia de preocupación, lo que ha permitido visualizar la relación entre la autoeficacia y los niveles socioeconómicos asociados a las características de los estudiantes y los tipos de escuelas (Chong, Klassen, Huan, Wong, y Kates 2010; Cheung, 2006), finalmente, se ha relacionado el tema con nivel de estudios que presentan los profesores, sus especializaciones, postgrados (Postareff y Lindblom-Ylanne, 2008) en el que se indica que la formación continua del profesorado permite mejorar su autoeficacia (Saloviita & Consegna, 2019). Pese al estudio de estos elementos y su influencia sobre la autoeficacia, podemos indicar que no existen conclusiones que den cuenta de tendencias, de estas variables, sobre la autoeficacia percibida por los profesores.

La importancia de estudiar el tema de la autoeficacia, radica en el hecho de constatar que profesores con altos niveles de confianza en sus conocimientos, capacidades, potencialidades y habilidades, despliegan una práctica educativa adecuada, enfocada en los logros de los estudiantes y con un mayor nivel de compromiso que aquellos, cuya confianza en sus recursos profesionales y personales es menor (Klassen, Tze, Betts y Gordon, 2011). Hacerlo en el contexto de la Educación Física es relevante ya que esta área, en nuestro país, ha atravesado en los últimos diez años numerosas y complejas transformaciones políticas, pedagógicas y profesionales en sus más diversos campos de desempeño de su actividad (Ministerio de Educación, 2015, 2016, 2019 y 2021). Este escenario de cambios, puede afectar en cierto modo tanto el pensamiento, las palabras, sus sensaciones y la acción del docente en el ejercicio de sus prácticas, así como en la búsqueda de los resultados en los aprendizajes de sus estudiantes.

A partir de lo expuesto es que este estudio buscó describir la autoeficacia percibida por profesores chilenos de la región de Ñuble considerando las variables de género, experiencia docente, nivel de formación y tipo de

establecimiento en que trabajan. Los grupos fueron analizados a partir de cuatro dimensiones (A - Eficacia en la implicación de los estudiantes, B - Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, C - Eficacia en el manejo de clase y D - Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes).

METODOLOGÍA

Estudio transversal con alcance descriptivo y comparativo. Participaron 193 profesores de la Región de Ñuble con edad $33,9 \pm 8,9$ años (mínimo=23 años y máximo=66 años). De ellos 65 son mujeres y 128 hombres. Quienes se desempeñan en establecimientos municipales (101) y particulares subvencionados (92). El detalle de estos participantes se muestra en la Tabla 1.

CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

Los criterios de inclusión de los participantes fueron los siguientes: Profesores de Educación Física, que sean de la región estudiada, activos en el sistema educativo, pertenecientes a escuelas municipales y subvencionadas y que quisieran participar voluntariamente en este estudio. Por otro lado, los criterios de exclusión se relacionaron con Profesores de Educación Física de otras regiones, de otras asignaturas, que no estén trabajando en un establecimiento educacional, estudiantes en práctica profesional y profesores jubilados.

INSTRUMENTO

El instrumento aplicado en este artículo se basa en el cuestionario *Teacher Self-Efficacy Scale* (TSES) de los autores Tschannen & Woolfolk (2001) el cual fue adaptado y validado para la población de profesores chilenos (Covarrubias y Mendoza, 2016), con una muestra de 544 profesores el cual quienes utilizaron el procedimiento de traducción inversa, del inglés al español. La validación de constructo se realizó un análisis factorial exploratorio, uno confirmatorio y el índice de consistencia interna *Alfa de Cronbach*. Su fiabilidad presento un *Alfa de Cronbach* de un 0.922 asegurando índices satisfactorios para cada uno de los factores y para la totalidad del instrumento (Covarrubias y Mendoza, 2016). El cuestionario presenta 17 ítems y se le agregó un cuarto ítems debido a que tendría un mejor ajuste con la teoría de autoeficacia (Browsers & Tomic, 2003; Malinen, Savolainen, & Xu, 2012). A este nuevo ítem se le denominado “Eficacia en la Atención a la Singularidad de los Estudiantes” ya que permite medir la adaptación de los profesores a las necesidades y características de sus estudiantes.

Las variables del instrumento son los siguientes: a) Eficacia en la implicación de los estudiantes: Factor asociado con la capacidad de los profesores para motivar e involucrar a los estudiantes en el proceso de enseñanza y del aprendizaje (Pérez y Ochoa, 2017). Evalúa la valoración del docente en su capacidad para influir positivamente; b) Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje: Orientado a la habilidad de los profesores para implementar diferentes estrategias para enseñar e incidir en el aprendizaje de los estudiantes (Pamplona Cuesta y Cano, 2019). Evalúa su autovaloración respecto a organización de alternativas que favorecen aprendizajes; c) Eficacia en el manejo de la clase: Factor vinculado con la capacidad, de los profesores, para manejar o gestionar la conducta, la disciplina y el orden favoreciendo un clima de aula adecuado, en el que se incluyen herramientas y técnicas que utiliza el docente (Abdullah, 2020) y d) Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes: Factor asociado a la adaptación de la enseñanza, por parte de los profesores, a las necesidades y/o demandas específicas de aprendizaje en cada estudiante (Covarrubias y Mendoza, 2016).

En el proceso de recolección de la información se realizaron distintas gestiones: en una fase inicial, se contactó con distintas Direcciones Comunes de Educación de la región para la autorización de este estudio

y obtener datos sobre los profesores de Educación Física que se desempeñaban en sus comunas, algunas fueron entregadas y otras no. Además, se buscó en otras bases de datos públicas y privadas para acceder a los profesores y su ubicación. Con esa información se contactó con los profesores/as por correo electrónico o vía telefónica para invitarles a este estudio y fijar visitas a sus establecimientos para aplicar el instrumento en horarios convenidos. La búsqueda de la información se realizó entre agosto del año 2018 y diciembre 2019, y comprendió la indagación de variables sociodemográficas de género, experiencia docente, nivel de formación y tipo de establecimiento educacional en el que desempeñan sus labores profesionales.

Los resultados de la encuesta fueron transcritos en Excel y posterior en el SPSS v.25.0. Los datos descriptivos fueron ingresados en promedio, desviación estándar y frecuencia (absoluta y relativa). Se verificó la normalidad de los datos con los test de Shapiro-Wilk (subgrupos $n=50$) y Kolmogorov-Smirnov (subgrupos $n>50$). Los resultados y comparación entre las variables de género, tipo de establecimiento y nivel de formación fueron realizadas por medio de *U de Mann-Whitney*, mientras que el tiempo de experiencia docente se utilizó *Kruskal-Wallis*. El valor de significancia adoptado fue de 95%. El análisis de fiabilidad de consistencia interna para la escala general presentó el valor de *Alfa de Cronbach* (α) de 0.784, con sus respectivos valores para los factores: I: $\alpha=0.792$, II: $\alpha=0.759$, III: $\alpha=0.831$ y IV: $\alpha=0.783$.

RESULTADOS

TABLA 1
Característica de la Muestra

Variables	Frecuencia (n)	% relativa	% acumulada
Sexo			
Damas	65	33,7	33,7
Varones	128	66,3	100
Tipo Establecimiento Educacional			
Público	101	52,3	52,3
Particular	92	47,7	100
Años Experiencia Docente (años)			
0-7	118	61,1	61,1
8-15	48	24,9	86,0
16-28	21	10,9	96,9
>29	6	3,1	100
Nivel de Formación			
Pregrado	183	94,8	94,8
Postgrado	10	5,2	100
Nivel en que trabaja			
Básica	61	31,6	31,6
Media	40	20,7	52,3
Ambas	92	47,7	100,0
Nivel Satisfacción Personal			
Muy alto	45	23,3	31,6
Alto	90	46,6	69,9
Medio Alto	47	24,4	94,3
Medio Bajo	10	5,2	99,5
Bajo	1	0,5	100,0
Muy Bajo	-	-	-
Nivel de Disposición para el labor docente			
Muy alto	61	31,6	31,6
Alto	70	36,3	67,9
Medio Alto	40	20,7	88,6
Medio Bajo	21	10,9	99,5
Bajo	1	0,5	100,0
Muy Bajo	-	-	-
Impacto de sus actividades para desarrollo de sus alumnos			
Muy alto	40	20,7	31,6
Alto	107	55,4	76,2
Medio Alto	46	23,8	100,0
Medio Bajo	-	-	-
Bajo	-	-	-
Muy Bajo	-	-	-

En la tabla 1 son descritas las variables de caracterización de la muestra, el nivel de satisfacción personal, nivel de disposición para la labor docente y el impacto de la actividad del profesor para el desarrollo de sus alumnos.

En la región investigada, se observó prevalencia de profesores varones (66,3%), de profesores de ambos sexos con 15 años o menos en experiencia docente (86%), baja cantidad de profesores con postgrado (5,2%)

y mayor porcentual en profesores que actúan en nivel básica y media (47,7%). En relación a las características personales de los profesores, se identificó prevalencia de 69,9% de nivel de satisfacción profesional entre muy alto y alto, 88,6% y 100% de los profesores presentaron niveles medio alto, alto y muy alto para el desarrollo del labor docente e impacto de sus actividades para el desarrollo de sus alumnos, respectivamente. En cuanto al nivel de satisfacción personal, 69,9% tiene niveles entre alto y muy Alto, 29,7% tuvo respuestas de nivel medio (alto o bajo) y solo el 0,5% nivel bajo.

En cuanto a la disponibilidad para continuar en la carrera docente, también tenemos que el 67,9% tenía niveles altos o muy altos. El 31,6% presentó nivel medio (alto o bajo), y solo el 0,5% presentó nivel bajo. Finalmente, cuando se les pregunta sobre el impacto de las actividades en el desarrollo de los estudiantes, el 76,2% se encuentra entre alto y muy alto. El 23,8% presentó un nivel medio alto. En la tabla 2 son presentados los resultados generales y por género de la autoeficacia percibida por los profesores en las 4 dimensiones de la encuesta. No se observaron diferencias estadísticas entre dichas dimensiones para el grupo en general, así como para las comparaciones entre géneros.

TABLA 2
Autoeficacia General y según género M±DE

Factores	General	Damas	Varones	Sig.
IA	4,5±0,5	4,5±0,5	4,5±0,5	0,258
IB	4,5±0,4	4,5±0,4	4,5±0,4	0,980
IC	4,4±0,5	4,3±0,4	4,4±0,5	0,413
ID	4,5±0,4	4,5±0,4	4,5±0,4	0,921
Total	4,5±0,4	4,4±0,3	4,5±0,4	0,400

Nota: A-Eficacia en la implicación de los estudiantes; B-Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje; C-Eficacia en el manejo de clase; D-Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes
U de Mann-Whitney

Cuando se compara la autoeficacia percibida según la experiencia docente (ED), los resultados fueron superiores y significativos ($p=0.020$) para la dimensión de la eficacia en el manejo de clase entre el grupo de más de 25 años en relación a los profesores con ED entre 0-7 años (tabla 3).

TABLA 3
Autoeficacia según los años de experiencia docente M±DE

Factores	0-7 años	8-15 años	16-24 años	>25 años	Sig.
IA	4,53±0,48	4,47±0,51	4,51±0,42	4,54±0,45	0,881
IB	4,52±0,42	4,44±0,51	4,35±0,37	4,70±0,18	0,189
IC	4,27±0,34	4,38±0,54	4,42±0,40	4,66±0,32*	0,020
ID	4,54±0,42	4,53±0,52	4,41±0,42	4,62±0,44	0,493
Total	4,48±0,33	4,45±0,44	4,38±0,31	4,63±0,20	0,314

Nota: A-Eficacia en la implicación de los estudiantes; B-Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje; C-Eficacia en el manejo de clase; D-Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes
Kruskal-Wallis *comparado 0-7 años

En la tabla 4 son presentados los resultados de autoeficacia percibida en relación al nivel de formación y tipo de establecimiento educacional en que actúan los profesores investigados. Se observó resultados superiores y significativos para la dimensión asociada a la eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje para los grupos de postgrado ($p=0,012$) y establecimiento público ($p=0,025$).

TABLA 4
Autoeficacia según el nivel de formación y tipo de establecimiento M±DE

Factores	Nivel de formación			Tipo de Establecimiento		
	pregrado	postgrado	Sig.	Publico	Particular	Sig.
IA	4,52±0,49	4,53±0,43	0,969	4,53±0,45	4,49±0,50	0,629
IB	4,42±0,44	4,58±0,43	0,012	4,55±0,43	4,42±0,43	0,025
IC	4,36±0,47	4,48±0,44	0,558	4,34±0,47	4,38±0,45	0,733
ID	4,53±0,45	4,63±0,41	0,528	4,54±0,43	4,51±0,46	0,677
Total	4,47±0,36	4,55±0,40	0,512	4,48±0,36	4,44±0,35	0,373

Nota: A-Eficacia en la implicación de los estudiantes; B-Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje; C-Eficacia en el manejo de clase; D-Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes
U de Mann-Whitney

DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue de describir la autoeficacia percibida de los profesores y su relación con las variables de género, experiencia docente, nivel de formación y tipo de establecimiento en que se desempeñan.

Los resultados mostraron altos niveles de autoeficacia docente de profesores de Educación Física ($4,5 \pm 0,4$ en una escala de puntos), coincidiendo con otros estudios (Backhoff, Baroja, Guevara, Morán, & Vázquez 2017; Iaochite, Azzi, Polydoro y Winterstein 2011, Iaochite, 2007 y Venditti Jr., 2005). Además, al analizar las distintas dimensiones los resultados indican mejores niveles en la eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, y eficacia en el manejo de clase lo que concuerda con los resultados de (Perechona, Cárdenas, Mosquera y Guerrero, 2020) quienes investigaron a 211 profesores colombianos de matemáticas.

El resultado de las dimensiones que menos valor obtuvo, 4,4, tiene que ver con la eficacia en el manejo de la clase, lo que no coincide con los resultados de (Iaochite, et al. 2011). Este resultado puede estar dado por la gran cantidad de factores que condicionan la clase y su trayectoria, características del niño y del profesor, infraestructura, vulnerabilidad estudiantil, que son elementos que pueden incidir en ese sentimiento de autoeficacia de los profesores. Los profesores estudiados son de una región con altas tasas de vulnerabilidad y de pobreza.

Respecto al género, los principales resultados identificaron que esta no fue una variable determinante para las dimensiones investigadas. Este dato es coincidente con estudios que no reportan diferencias como la de Rodríguez (2017) que utilizó el instrumento de autoeficacia de las competencias profesionales docentes, con 87 docentes, para medir la autoeficacia en Educación Física. Tampoco Covarrubias y Mendoza (2015), encontraron diferencias en el género. Ellas utilizaron el mismo instrumento de este estudio, con 544 profesores en Chile. Lo mismo sucedió con profesores colombianos (Perechona, et al., 2020). Sin embargo, difiere de lo encontrado por Guerra (2008) que al estudiar a 1634 profesores a partir de la escala de eficacia del profesor (Gibson y Dembo, 1984) las mujeres obtienen mayores niveles de autoeficacia.

Nuestros resultados acerca de los años de experiencia docente coinciden con los resultados de distintas investigaciones, en términos de que a mayor experiencia en el aula mayor autoeficacia (Tschannen & Woolfolk, 2007; Woolfolk, 2007). Klassen & Chiu (2010) estudiaron a 1.430 docentes en ejercicio utilizando análisis factorial y encontraron que los docentes mostraron relaciones no lineales con los tres factores de autoeficacia, aumentando desde el comienzo de la carrera hasta la mitad de la carrera y luego cayendo. Por otro lado, Perechona, et al., (2020) y Covarrubias y Mendoza (2015) concuerdan con que la autoeficacia se da mayormente entre los 11 a 15 años de experiencia docente.

Para la dimensión de la eficacia en el manejo de clase, el grupo de más de 25 años de experiencia docente presentó resultados superiores y significativos comparados a los profesores con experiencia entre 0-7 años,

concordando con lo descrito por Wolters y Daugherty (2007) y Chan, (2008), quienes demostraron que los docentes con más años de servicio poseen una mejor opinión sobre su autoeficacia relacionado con las prácticas de enseñanza y evaluación, y también para mantener el orden y crear un clima adecuado para el aprendizaje. Sin embargo, estos datos se alejan de los expuestos por Covarrubias y Mendoza (2015) quien encontró, con el mismo instrumento, que docentes con experiencia profesional de 6 a 10 años poseen mayores sentimientos de autoeficacia en los cuatro factores del instrumento.

Se observó también resultados superiores y significativos para la dimensión asociada a la eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje para los grupos de postgrado cuando comparado a los profesores con nivel de formación de pregrado. Lo que refleja que el perfeccionamiento es una variable que incide en la percepción de autoeficacia de estos profesores estudiados, coincidiendo con los hallazgos de Postareff y Lindblom-Ylance, (2008).

Además, los profesores del establecimiento público obtienen resultados superiores y significativos, en la dimensión antes nombrada, cuando se comparan a los profesores de establecimiento particular. El dato de mayor autoeficacia de los profesores en las escuelas públicas es posible relacionarlo con lo expuesto por Gil-Flores (2017), quien indicó que la autoeficacia percibida es explicada por diversos factores, entre ellos la satisfacción laboral, la que puede estar mediada por la seguridad que brinda la estabilidad de la carrera docente en el Servicio Público de Enseñanza (Ribeiro de Melo y Ribeiro, 2012). Esto último puede ser explicado por el bienestar del profesor y la tranquilidad laboral que se da en las escuelas públicas de Chile.

Respecto a este último resultado, al ser comparados con Covarrubias y Mendoza (2016) y Guerra (2008), no tiene coincidencias, puesto que estas autoras 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.

Entre las limitaciones del estudio, se considera que el muestreo estratificado no permite una representatividad poblacional, por lo que se recomienda en futuros estudios llevar a cabo una investigación en profundidad. Otra limitación es la dificultad de la medida intrínseca de la percepción de los sujetos sobre las variables que se han estudiado, así como el hecho de que la deseabilidad social ejerce una alta influencia en las respuestas (Cárdenas et al., 2016). Siendo esta una posible causa de los altos niveles de autoeficacia docente general y de cada una de sus dimensiones. Como fortaleza del estudio encontramos que, en Chile, la autoeficacia en profesores de Educación Física es un tema muy poco investigado, lo que abre interesantes posibilidades para abordaje y su posterior transferencia a los ámbitos formativos.

CONCLUSIÓN

En conclusión, los resultados del presente estudio no mostraron diferencia significativa en la percepción de autoeficacia entre géneros. Por otro lado, hubo una mayor percepción de autoeficacia en el manejo del aula en docentes con experiencia mayor a 25 años en comparación con docentes con experiencia entre 0 y 7 años.

En cuanto al nivel de formación, los docentes de posgrado mostraron mayor autoeficacia en comparación con los docentes que solo se graduaron en la dimensión de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, los docentes que se desempeñan en el sistema escolar público también mostraron mayor autoeficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje en comparación con los docentes que lo hacen en el sistema educativo privado.

REFERENCIAS

Abdullah, N. (2020). Comparative Study of Classroom Management Strategies employed by Public and Private School English Language Teachers. *Journal of Education & Educational Development*, 7(1), 71–76. <https://doi.org/10.22555/joceed.v7i1.2642>

- Backhoff, E., Baroja, J. L., Guevara, G. P., Morán, Y., & Vázquez, R. (2017). *México en el proyecto TALIS-PISA: un estudio exploratorio. Importancia de las escuelas, directores, docentes y estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas*. Instituto Mexicano para la Evaluación de la Educación.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and company.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E. & Zellman, G. (1977). *Federal Programs supporting educational change: factors affecting implementation and continuation* (Inform No. R-1589/7-HEW). Santa Mónica, CA: The Rand Corporation (No. de Servicio de reproducción de documentos ERIC ED 140432).
- Browsers, A. & Tomic, W. (2003). A Test of the Factorial Validity of the Teacher Efficacy Scale. *Research Education*, 69, 67-79.
- Carbonero, M., Ortiz, E., Martín, L., & Valdivieso, J. (2010). Identificación de las variables docentes moduladoras del profesor eficaz en Secundaria. *Aula Abierta*, 38(1), 15-24. <https://www.unioviado.es/reunido/index.php/AA/issue/view/1037/showToc>
- Chan, D. (2008). Dimensions of Teacher Self-efficacy among Chinese Secondary School Teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28(2), 181-194.
- Cheung, H. (2006). The measurement of teacher efficacy: Hong Kong primary in-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 435-451.
- Chong, W., Klassen, R., Huan, V., Wong, I. & 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.
- Covarrubias, C. & Mendoza, M. (2015). Sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos desde las perspectivas de género y experiencia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 63-78. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100004>
- Covarrubias, C. y Mendoza, M. (2016). Determinantes e impacto de los sentimientos de autoeficacia en los profesores. *Educación y Educadores*, 19(3), 339-354. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.3.2>
- Dellinger, A., Bobbett, J., Olivier, D. & Ellett, C. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 751-766.
- Del Valle, S., De la Vega, R. & Rodríguez, M. (2015). Percepción de las competencias profesionales del docente de educación física en primaria y secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 15(59), 507-526.
- Dominguez, S., Fernández, M., Merino, C., Navarro, J. & Calderón, G. (2019). Escala de Autoeficacia Docente: análisis estructural e invarianza de medición en docentes peruanos de escuelas públicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 11(3), 61-72.
- Guskey, T. R. (2020). Flip the script on change. *The Learning Professional*, 41(2), 18-22.
- García, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1), 15-42. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561058717001>
- García, F., Quesada, A., Romero-Ariza, M. & Abril, A. (2019). Promoting inquiry in mathematics and science: professional development of primary and secondary school teachers. *Educación XXI*, 22(2), 335-359. <https://doi.org/10.5944/educXXI.23513>
- 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 Maestría). Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Gibbs, G. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. En A. Brown y A. Glasner (Eds.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 61-75). Madrid: Narcea.
- Gibson, L. & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gil-Flores, J. (2017). Características personales y de los centros educativos en la explicación de la satisfacción laboral del profesorado. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 16-22. [https://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30039-4](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30039-4)

- Hernández, J. L. & Velazquez, R. (2010). *La educación Física a estudio. El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza*. Barcelona: Grao.
- Iaochite, R. (2007) *Auto-eficácia de docentes de educação física*. (Tese Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Iaochite, R., Azzi, R., Polydoro, S., & Winterstein, P. (2011) Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, 33(4).
- Klassen, R., Tze, V., Betts, S., & Gordon, K. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychological Review*, 23(1), 21-43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8> (<https://www.redalyc.org/journal/1794/179462782009/html/>)
- Klassen, R. & Chiu, 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.
- Lazarides, R., Fauth, B., Gaspard, H., & Göllner, R. (2021). Teacher Self-efficacy and Enthusiasm: Relations to Changes in Student-perceived Teaching Quality at the Beginning of Secondary Education. *Learning and Instruction*, 73. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101435>
- Malinen, O. P., Savolainen, H. & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 526-534.
- Ministerio de Educación (2015). *Bases curriculares para enseñanza de 7° a 2° medio*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2016). *Orientaciones para la Elaboración del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación. (2019). *Bases curriculares para enseñanza de 3° a 4° medio*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación. (2021). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Educación Física y Salud*. Santiago, Chile.
- Pamplona, J., Cuesta, J. & Cano, V. (2019). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje escolar. *Eleuthera*, 21, 13–33. <https://doi.org/10.17151/eleu.2019.21.2>
- Pérez, L. & Ochoa, A. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria: retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 179–207.
- Perochena, P., Cárdenas, J., Mosquera, I. & Guerrero, E. (2020). Autoeficacia del profesorado de matemáticas colombiano en relación con su autopercepción laboral y con otras variables. *Universitas Psychologica*, 19, 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy19.apmc>
- Postareff, L. & 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.
- Ribeiro de Melo, M. & Ribeiro, I. (2012) Profesoras catarinenses: Razões para escolher e permanecer na carreira. *Sujetadores Rev. Historia educación*, 12(3), 199-228. <https://doi.org/10.4322/rbhe.2013.009>
- Rodríguez, M. (2017). *Hacia un modelo de autoeficacia docente en Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato*. (Tesis Doctoral). <http://hdl.handle.net/10486/681438>
- Saloviita, T. & Consegna, S. (2019). Teacher attitudes in Italy after 40 years of inclusion British. *Journal of Special Education*, 46(4), 465-479. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12286>
- Tschannen, M. & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27, 751-761. <https://doi.org/doi:10.1016/j.tate.2010.12.005>
- Tschannen, M., & Woolfolk, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 944-956. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tschannen, M., & Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tsouloupas, C., Carson, R., Matthews, R., Grawitch, M., & Barber, L. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30, 173-189.
- Usher, E. L. & 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. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308321456>

- Valverde, O. (2011). Las creencias de autoeficiencia en la práctica pedagógica del docente universitario de Humanidades, Ciencias Sociales, Educación y Ciencias Administrativas. *Axioma*, 7, 33-36.
- Venditti Jr., R. (2005). *Análise da auto-eficácia docente de professores de educação física* (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Venditti Jr., R. (2018). *Escolhas profissionais e autoeficácia docente em educação física: aspectos motivacionais e especificidades de atuação*. Curitiba: Appris.
- Wolters, C. A. & 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. (2006). *Psicología educativa* (9ª. ed.). México: Pearson-Educación.