

Las creencias de autoeficiencia en la práctica pedagógica del docente universitario de Humanidades, Ciencias Sociales, Educación y Ciencias Administrativas

Oscar O. Valverde Riascos

Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Mariana-Pasto
Autor para correspondencia: osvalverde@hotmail.com

Artículo recibido el 10 de noviembre de 2011. Aceptado tras revisión el 30 de Noviembre de 2011

Resumen

La presente investigación tiene como objeto describir y analizar las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de Ciencias Sociales, Humanidades, Educación y Ciencias Contables, Económicas y Administrativas a nivel de universidades en relación a cuestiones relevantes y significativas para los mismos. El planteamiento metodológico se enmarcó en el paradigma plurimetódico, con enfoque mixto y con un tipo de investigación exploratorio, descriptivo y comparado, recurriendo a técnicas como el cuestionario de Prieto (2005) "Escala de Autoeficacia Docente del profesor Universitario" y las guías de observación y de entrevista a grupos focales aplicadas al profesorado de las tres universidades.

Con esta investigación se contribuye con la reflexión de la autoeficacia docente, por la incipiente indagación, la imprecisión y la ambigüedad de su conexión con la práctica pedagógica, además que las creencias de autoeficacia son un mediador cognitivo entre el pensamiento y la acción y un potente predictor del comportamiento humano.

Palabras claves: Creencias de autoeficacia, autoeficacia docente, práctica pedagógica.

Abstract

This research aims to describe and analyze self-efficacy beliefs in teaching practices of the Social Sciences, Humanities, Education, Accounting, Economics and Management Sciences at the university that can be important and meaningful for teachers. The methodological approach was part of the plurimethodical paradigm including a mixed method design and a kind of exploratory, descriptive and comparative research, using techniques such as questionnaire of Prieto (2005) "Teacher Self-Efficacy Scale of University Professor" and interview and observation guides applied to the focus groups of three universities professors.

This research can contribute to the reflection of teacher self efficacy, by the emerging inquiry, by the vagueness and ambiguity related to teaching practice. Self-efficacy beliefs are a cognitive mediator between thought and action and it can be an excellent and powerful predictor of human behavior.

Keywords: Self-efficacy beliefs, teacher efficacy, pedagogical practice.

Introducción

La investigación se soporta en conceptos de la autoeficacia y de la práctica pedagógica. El constructo de autoeficacia se asume a partir de la Teoría Social Cognitiva de Albert Bandura y el constructo de la práctica pedagógica desde eruditos pedagogos colombianos y europeos. Lo primero es que la Teoría Social Cognitiva destaca en su seno el concepto de autoeficacia para explicar el cambio conductual, el funcionamiento humano que propone una reciprocidad triádica entre los factores de la conducta, los factores personales, los factores cognitivos y otro tipo, y las influencias ambientales que actúan entre sí. Sin embargo, no es posible entender el concepto de autoeficacia,

si no es en relación con la concepción del ser humano que defiende esta teoría, por eso, Bandura (1987, p.38-51) destaca la comprensión de las capacidades humanas: de simbolización, de previsión, de aprendizaje vicario, de autorregulación y de autorreflexión (Ver Figura 1).

A esto se añade, que el concepto de las creencias de autoeficacia docente surge a finales de los años setenta, período en el cual fue entendida como "el grado en que el profesor cree que posee capacidad para influir en el rendimiento de los educandos" (Berman et.al., 1977, p.137).

A partir de entonces, la autoeficacia docente, en el marco de la Teoría Social Cognitiva y por sus recientes avances, se comprende como la creencia del profesor en su capacidad para enseñar o los juicios o las convicciones

específicas sobre la capacidad que posee para promover el aprendizaje de los educandos, incluso de aquellos desmotivados o difíciles de enseñar (Prieto, 2007). Ahora bien, en este estudio se asume otro concepto fundamental que es la autoeficacia docente colectiva entendida como las creencias del profesor acerca de la eficacia del colectivo docente al que pertenece, asociados a un grupo de docentes constituidos como Facultad, Escuela o Departamento.

En segundo lugar, el estudio acoge el concepto emergente de la práctica pedagógica universitaria a partir de la diversidad de enfoques, perspectivas y el complejo entramado de términos que circulan en el discurso académico universitario que asocia y agrupa expresiones como: práctica, práctica educativa, práctica docente y práctica de enseñanza.

Después de todo, estos términos son constitutivos del concepto de práctica pedagógica en la medida que son prácticas sociales que se derivan de la *praxis*³ de la educación. Así que, la práctica pedagógica es un proceso de interacción social⁴ pedagógica entre educadores y educandos, asumida en un contexto de aula y en un ámbito de una institución educativa, que mediante diversas modalidades pedagógicas, integran expectativas, creencias, actitudes, sentimientos, valoraciones, experiencias, conocimientos⁵ y saberes⁶, para la reflexión crítica, la discusión pública, el desarrollo de las competencias, el fortalecimiento de los desempeños de los actores educativos, interesados por lograr una formación integral.

Metodología

El estudio se nutrió de dos fases, una, cuantitativa, y, otra, cualitativa, situándonos en la perspectiva del *pluralismo metodológico* (García, 1996; Restrepo, 1997; Cook y Reichardt, 1995; Ferrer, 2002; Hernández Sampieri, et al., 2006; Valles, 2007; Flick, 2007), con un diseño exploratorio, descriptivo y comparado teniendo en cuenta su intención de describir y analizar las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario. Fueron analizadas tres (3) instituciones de educación superior⁷, dos universidades ecuatorianas y una colombiana. La muestra de los sujetos participantes fueron en total 191⁸ profesores de las tres instituciones y con una submuestra de dos (2) grupos focales⁹ por cada universidad, para un total de seis grupos focales, cada uno con seis profesores por grupo, caracterizados por género, edad, categoría académica, formación académica y sentimiento con su profesión.

Las técnicas o estrategias utilizadas para la recolección de la información fueron: en la fase cuantitativa, el cuestionario elaborado por Prieto (2005, 2007) denominado "Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario" que sirvió para detectar los datos preliminares, las creencias de autoeficacia en sus dimensiones de la práctica pedagógica y la frecuencia de uso, las fuentes de autoeficacia, la autoeficacia colectiva y otras variables

académicas relacionadas con la autoeficacia del profesorado universitario. Mientras que en la fase cualitativa se hizo uso de las estrategias de entrevista y de observación a grupos focales del total de la muestra de los profesores de las universidades, haciendo uso para la entrevista de guías aplicadas por el investigador y para la observación el uso de guías utilizadas por observadores clave (estudiantes líderes), previamente capacitados.

El procedimiento analítico se hizo con datos cuantitativos y cualitativos. Los datos cuantitativos usaron la estadística descriptiva e inferencial y los datos cualitativos utilizaron las operaciones analíticas descriptivas de (Goetz y Le Compte, 1982; Bonilla y Rodríguez, 1995) categorización y codificación, ordenación y clasificación, el establecimiento de relaciones y el uso de organizadores gráficos y modelos analíticos.

El *tamaño de la muestra* se calculó con el método de muestreo proporcional cuya fórmula es:

$$n = \frac{Z^2 PQN}{E^2(N-1) + Z^2 PQ}$$

La *muestra* estuvo representada por 191 profesores de universidades públicas y privadas del territorio colombiano y ecuatoriano, y se distribuye para la Universidad Mariana (UMARIANA) con un 52,36%, para la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE-SI) con un 18,33% y para la Universidad Técnica del Norte (UTN) con un 29,32%. La distribución porcentual que corresponde a la categorización en dos áreas científicas distribuidas por cada universidad, de las cuales el 60,73% son de Ciencias Sociales-Humanidades y Educación, y el 39,27% son de Ciencias Económicas-Administrativas y Contables.

Resultados y Discusión

En esta sesión se analizarán los resultados obtenidos y la discusión, que dieron respuesta a la pregunta y al objetivo global, que guiaron la investigación y que se integran en las dimensiones siguientes:

Autoeficacia y Estrategias didácticas del profesor

El estudio cuanti-cualitativo evidencia la relación entre autoeficacia y las acciones intencionales que utiliza el profesor en su interacción con el educando, destacando en la tabla 1, que los modelos que mejor predicen una mayor autoeficacia docente son: planificar y preparar las clases, fomentar participación y crear clima de confianza en el aula, evaluar la propia función docente y el aprendizaje e implicar a los educandos. Sin embargo, de estas dimensiones la de mayor relación con la autoeficacia docente es implicar a los educandos y la más baja es la autoevaluación de la función docente.

Estas ideas corroboran la tesis de Prieto (2007) cuando se refiere a la autoeficacia docente, "pese a lo dicho hasta el momento, la mejora de las destrezas didác-

ticas no siempre se traduce en el desarrollo de creencias positivas de autoeficacia para enseñar” (p.181). Así pues, las estrategias didácticas son una herramienta que favorece el trabajo académico y el desarrollo del desempeño del profesor, particularmente, el de la docencia. Sin embargo, el uso de estrategias didácticas es un requisito indispensable para el desempeño profesional del docente, pero no por ello asegura un desempeño eficaz en la práctica de enseñanza ni tampoco una percepción positiva de autoeficacia para enseñar. En consecuencia, se requiere que el profesor, además de reflexionar acerca de la adquisición, ejecución y desarrollo de estrategias de enseñanza, identifique las fuentes de autoeficacia, es decir, las informaciones que le permiten evaluar su eficacia docente para fortalecer su ejercicio profesional y favorecer un aprendizaje positivo y eficaz en los educandos.

PROFESORADO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA
Con alta autoeficacia	<ul style="list-style-type: none"> - Define claramente la planificación de enseñanza como estrategia que estimula la práctica pedagógica y como evidencia del trabajo académico del profesor. - Se siente implicado en un aprendizaje con sentido humano y con influencia motivacional para alcanzar los propósitos de aprendizaje esperados. - Se siente responsable de proponer estrategias novedosas y generar actitudes amigables como mecanismos de atención y acercamiento positivo en la interacción en el aprendizaje. - Confía en su capacidad para evaluar el aprendizaje cuando definen y conocen sus propósitos y beneficios en la actividad práctica. - Se siente implicado en la autoevaluación de la función docente siempre que le permita hacer uso de la práctica reflexiva y favorecer su desarrollo profesional.
Con baja autoeficacia	<ul style="list-style-type: none"> - Resalta la planificación de la enseñanza, sin embargo, la consideran dependiente del entorno y difícil de desarrollar. - Se siente implicado en la planificación, pero no les comparten a sus estudiantes el plan de trabajo. - Privilegia el uso de estrategias didácticas con acciones que favorecen el clima positivo en el aula, pero esperan que los educandos fracasen en el trabajo independiente y se sienten con mayor responsabilidad. - Tiende a pensar que si prepara múltiples estrategias didácticas para la participación del educando, no logrará desarrollarlas y se las responsabilizará al profesorado. - Tiende a manifestar la necesidad de estar implicados en el uso de todas las estrategias didácticas, sin embargo, es más lo que dicen que lo que hacen. - Tiende a través de la evaluación del aprendizaje a identificar debilidades y a establecer planes de mejoramiento, pero ocasionalmente constatan el grado en que han alcanzado el aprendizaje del educando. - Siente que debe revisar las acciones de sostenibilidad y mejoramiento de su práctica pedagógica, sin embargo, se quedan en declaraciones y en sentimientos.

-Tabla 1. Autoeficacia y estrategias didácticas en la práctica pedagógica del profesor universitario con alta y baja autoeficacia
 - Fuente: El autor, por medio del proceso de investigación

Autoeficacia y Experiencia docente (profesores noveles frente a profesores con experiencia).

Los resultados de la investigación indican que existe una relación estrecha de la autoeficacia y la experiencia docente, evidenciando que:

- Los efectos constatados que tiene la experiencia docente en la eficacia para enseñar y potenciar el aprendizaje se reflejan en las estrategias didácticas que favorecen la autoeficacia para implicar a los educandos en el aprendizaje, interactuar con los educandos y facilitar el aprendizaje y evaluar la propia función docente y el aprendizaje.
- El estudio comparado indica que existen diferen-

cias significativas del profesorado con experiencia respecto al profesorado principiante en relación con la eficacia docente. Sin embargo, se requiere examinar a profundidad su comportamiento en correlación con las estrategias y otras variables del contexto, personales, de la institución, la facultad y el área científica.

Autoeficacia y fuentes de autoeficacia

El estudio indica que el análisis acerca de las fuentes que permiten evaluar la eficacia docente señala significativamente los siguientes aspectos:

- La satisfacción por la tarea y estudio, y la percepción de dificultades son las fuentes de mayor efecto en el modelo de autoeficacia docente.
- En el profesorado de la institución de la UTN, a diferencia de los profesores de la UMARIANA y PUCE-SI, su mayor fuente de autoeficacia docente es la satisfacción por la tarea y la experiencia directa como docente.
- El profesorado de las áreas científicas de Ciencias Sociales, Humanidades y Educación tiene mayor percepción en las fuentes de autoeficacia que recibe del aprendizaje a partir de los otros profesores y de la satisfacción por la tarea y estudio, mientras que los del área científica de las Ciencias Económicas, Administrativas y Contables reciben la información de la percepción de dificultades y la experiencia directa como docente.
- El estudio comparado de las creencias de autoeficacia para enseñar señala que en estas muestras estudiadas la evaluación de las experiencias docentes no es una fuente potente de eficacia del profesor como lo enuncian otras investigaciones (Bandura, 1977a, 1977b, 1982, 1987; Prieto, 2005, 2007); por el contrario, aparece la satisfacción por la tarea y el estudio, y la percepción de dificultades como estados emocionales de carácter positivo y negativo que influyen en sus creencias de autoeficacia.

Autoeficacia y otras variables relacionadas

La exploración de la autoeficacia docente en relación con otras variables personales y académicas, encontró que el efecto de las otras variables académicas a partir del nivel de preparación para enseñar la asignatura o espacio académico, el nivel de satisfacción como docente, la responsabilidad de los resultados de aprendizaje de sus educandos, son otras variables académicas que tienen efectos positivos en la autoeficacia para enseñar. En consecuencia, son estas tres variables que de hecho generan diferencias significativas en la autoeficacia docente del profesorado universitario. Estas ideas se corroboran con la tesis de Prieto (2005) que refleja que “son solamente los profesores que tienen esas tres variables en un grado óptimo los que superan significativamente al resto en su percepción de autoeficacia docente. Se puede hablar, por lo tanto, de un punto de corte situado en un nivel óptimo de satisfacción profesional, de preparación percibida y de responsabilidad asumida por el aprendizaje”.

Por todo lo dicho, se puede afirmar que en relación con el estudio de Prieto (2005), se confirma una vez más los objetivos y las hipótesis como lo hiciera este estudio (la relación entre autoeficacia y estrategias didácticas de los profesores universitarios, autoeficacia y fuentes de autoeficacia, autoeficacia y experiencia docente y autoeficacia y otras variables de interés). Mientras que este estudio, utilizando el pluralismo metodológico a partir del método comparado incluye dos hipótesis más (diferencias entre el profesorado con alta autoeficacia y con baja autoeficacia y los modelos de mejor predicción de la autoeficacia docente), que seguro junto con las otras hipótesis se convertirán en tesis fundamentales, aportando una luz al desarrollo de las investigaciones de la autoeficacia docente del profesor universitario. Entre otros aspectos, se confirma que este estudio cumple con ciertos criterios de rigor y de calidad de las metodologías empírico-analíticas/cuantitativa (Validez, confiabilidad, parsimonia y consistencia interna) y constructivistas/cualitativa (credibilidad y transferibilidad) (Lincoln y Guba, 1985 citados por Latorre, Rincón y Arnal, 2005).

Conclusiones

El estudio concluye que las creencias de autoeficacia docente tienen una relación muy positiva con todas las dimensiones de la práctica pedagógica y que el modelo que mejor la predice es implicar a los educandos en el aprendizaje. Además, que de las unidades de comparación el bloque de universidades Mariana de Pasto-Colombia (UMARIANA) y Técnica del Norte de Ibarra-Ecuador (UTN) son las que se ven favorecidas con un mayor sentimiento de autoeficacia en la mayoría de las dimensiones de la práctica pedagógica y tienen mayor coherencia entre autoeficacia individual y colectiva. Sin embargo, del profesorado de la Escuela de Comunicación Social de la Pontificia Universidad Católica sede Ibarra (PUCE-SI) se destaca por una mayor autoeficacia docente colectiva centrada en el profesor y en la Escuela de Jurisprudencia una mayor coherencia entre autoeficacia docente individual y colectiva (PUCE-SI).

Añadamos, pues, que el método comparado, aunque ha sido arduo y extenso, ha sido un método con bondades para la descripción, análisis y síntesis, para la combinación de conclusiones comparativas cualitativa y cuantitativa, para el manejo de un pluralismo metodológico flexible y abierto a la necesidad del investigador, que podrá convertirse en una alternativa metódica para los problemas objetos de indagación en la línea de investigación autoeficacia y práctica pedagógica.

En definitiva, los hallazgos encontrados en este estudio ponen en evidencia la importancia de la investigación comparada en temas de la práctica educativa, pedagógica y de la dimensión personal. Aún mejor, la importancia por la dimensión personal se ha convertido en un elemento clave para la serie de reformas educativas mundiales exigidas a la educación superior, para mirar por las condiciones cotidianas en que se desarrolla la vida de las personas que ejercen el trabajo académico universitario.

Bibliografía

- Bandura A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura A. (1977b). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura A. (1982a). Teoría del aprendizaje social. *Espace-Calape* [Original de 1977, *Social learning theory*, Englewood Cliffs (NJ)]: Prentice-Hall.
- Bandura A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca. [Original de 1986, *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs (NJ)]: Prentice-Hall.
- Castaño D. C. y Fonseca, M. G. (2008). La didáctica: un campo de saber y de prácticas. En S. C. Roza, G. R. Reyes, V. P. Ortega, A. G. Fonseca, D. C. Castaño, B. R. Medina, y otros, *Contextos y pretextos sobre la pedagogía* (pp. 73-95). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cook T. y Reichardt, C. (1995). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (2 a. ed.). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Duhalde E. y González, C. M. (1996). *Encuentros Cercanos con la matemática* (1a. ed.). Buenos Aires-Argentina: Aique.
- Ferrer F. (2002). *Educación Comparada actual*. Barcelona: Ariel Educación.
- Flick U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2 a. ed.). Madrid: Morata.
- García Garrido J. L. (1996). *Fundamentos de la Educación Comparada*. Madrid, Dykinson.
- Garton A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición* (1a. ed.). Barcelona: Pídots.
- Goetz J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. (A. Ballesteros, Trad.) Madrid: Morata.
- Hernández Sampieri R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006), *Metodología de investigación* (4ª. ed.) México McGraw-Hill, Interamericana.
- Latorre A., Rincón D. y Arnal J. (2005). *Bases Metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Prieto N. L. (2005). *Las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, (Tesis doctoral no publicada).
- Prieto N. L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Restrepo G. B. (1997). *Investigación en educación*. Santa Fe de Bogotá: Ascun-Icfes.
- Santos Rego M. A. (1989). Autoeficacia percibida, aprendizaje y motivación en el aula: repaso a un modelo. *Bordón*, 41, 4, 700-717.
- Torre P. J. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.