

RELACIÓN ENTRE LA AUTOEFICACIA DOCENTE Y LA AUTOESTIMA EN PROFESORES QUE LABORAN EN UN GRUPO DE COLEGIOS COLOMBIANOS

Sabely Suárez Escobar
Universidad de Montemorelos

RESUMEN

Esta investigación procuró determinar la relación que existe entre las variables autoeficacia docente y autoestima de 86 profesores que laboran en colegios adventistas de los Llanos Orientales, Colombia. Además de responder a preguntas sociodemográficas, los docentes complementaron la (a) Escala del Sentido de Eficacia Docente, compuesta de 24 ítems, y el (b) Test de Autoestima en Profesores, que consta de 72 ítems. Se encontró correlación significativa entre las puntuaciones totales de las variables autoeficacia docente y autoestima de profesores. Las relaciones positivas significativas se observaron entre la variable autoestima del profesor y dos subescalas de la variable autoeficacia docente (instrucción y gestión) y entre la variable autoeficacia docente y dos subescalas de la variable autoestima de profesores (identidad y comportamiento). También se observó que algunas variables demográficas —edad, años de experiencia docente, escolaridad, género y estado civil— presentan efectos sobre las variables del estudio y sobre algunas subescalas y correlaciones entre los constructos.

Palabras clave: autoeficacia docente, autoestima docente

Introducción

El entorno laboral está sufriendo grandes y complejos cambios, ocasionados principalmente por diversos factores socioeconómicos y psicosociales (Moriano, Palací y Morales, 2006). Esta modificación del entorno laboral implica un cambio en las orientaciones y competencias personales, así como en la nueva forma de desempeñar la labor docente. En este sentido, el papel de la psicolo-

gía podría resultar relevante, ya que esta disciplina ofrecería algunas claves para que el desempeño de la actividad laboral sea beneficioso tanto para las personas como para la sociedad.

Esta investigación procuró aproximarse a ambos constructos, puesto que por un lado la autoeficacia docente, como lo define Wood y Bandura (1989), “es una creencia en las propias capacidades para movilizar los recursos cognitivos, la motivación y los cursos de acción requeridos para afrontar las demandas de la tarea” (p. 14). Un docente debe tener claro su juicio profesional referente a la labor que desempeña dentro de una institución para tener la capacidad de desarrollar una

Sabely Suárez Escobar, Facultad de Educación, Universidad de Montemorelos, Montemorelos, Nuevo León, México. La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Sabely Suárez Escobar, correo electrónico: sabe.mat.08@gmail.com

excelente tarea o analizar procesos de mejora, lo cual va muy conectado a sus emociones, sensibilidad, manera de enfrentar cada situación de la vida diaria y grado de asumir la valoración propia para afrontar con entereza responsabilidades que conlleva la formación integral de niños y jóvenes. Por otro lado, es de vital importancia que el docente desarrolle una autoestima equilibrada, dando el lugar apropiado a sus actitudes, decisiones y comportamientos como persona que hace parte de una familia y como representante de un sistema educativo que busca educar a niños y niñas para conservar valores éticos, de estudio y de trabajo en una sociedad.

Dentro del campo de la psicología social, se ha descubierto que la autoeficacia presenta relaciones significativas con el rendimiento laboral (Stajkovic y Luthans, 1998), lo que lleva a resaltar la importancia que tienen las creencias del propio empleado sobre sus capacidades como predictor del éxito en el desarrollo de cada una de las actividades (Chen, Green y Crack, 1998; Krueger y Dickson, 1994).

Los docentes con baja percepción de eficacia evidencian una baja autoestima y no suelen aludir a razones intrínsecas para implicarse en la enseñanza mientras que los docentes con niveles más altos de autoeficacia se implicarían en mayor medida en la enseñanza por razones intrínsecas, pudiendo mostrar más altos niveles de autoestima y ser docentes que tienen una mayor motivación para la enseñanza. (Rodríguez, Núñez, Valle, Blas y Rosario, 2009, p. 6)

Autoeficacia

La eficacia, en términos generales, es la capacidad que tiene una persona

para realizar lo que desea o espera lograr (Lent, Brown y Hackett, 1994).

Bandura (1986) concibe la autoeficacia docente en último término como la cognición mediadora entre el conocimiento y la acción docente. Esta se refleja en el discente en su interés en el contenido, su comportamiento, su motivación y el rendimiento en las asignaturas de estudio. También la define como “las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras” (Bandura, 1999, p. 21) y se nutre de cuatro fuentes: las experiencias vividas y vicarias de éxitos y fracasos, la persuasión social y las creencias de eficacia según la percepción del estado de ánimo.

Según Bandura (1986), no basta el conocimiento de la materia y el dominio de una serie de destrezas docentes para garantizar una enseñanza eficaz. La acción docente eficaz también requiere un juicio personal acerca de la propia capacidad para emplear tales conocimientos y destrezas para enseñar bajo circunstancias impredecibles y, a la vez, muy variadas. Concibe la autoeficacia, en último término, como la cognición mediadora entre el conocimiento y la acción docente.

Los resultados de diversas investigaciones, como la desarrollada por Raudenbush, Rowen y Cheong (1992), manifiestan que la autoeficacia de los profesores depende de factores contextuales. El mismo profesor mostrará distintos niveles de autoeficacia en las distintas clases en función de lo preparado que se sienta para enseñar esa materia y en función de su percepción acerca del nivel de capacidad de sus alumnos. En la medida en que el profesor se sienta capaz de implicar a los alumnos en el

proceso de aprendizaje, aumentará su autoeficacia, si bien esta percepción podría verse limitada por el nivel de preparación del profesor.

Para que la autoeficacia docente llegue a ser útil en la aplicación del proceso de enseñanza-aprendizaje, cada profesor debe ser consciente de evaluar objetivamente sus competencias como profesional, en la aplicación de sus capacidades. Debe ocurrir que la percepción que tiene de sí mismo lo dirija en el análisis productivo de las tareas de su labor diaria en el contexto determinado de enseñanza y sea veraz en su autoconocimiento.

Aldana (2012) encontró que los docentes se consideraron altamente autoeficaces en todas sus dimensiones, tales como planificación de la enseñanza, implicación activa de los alumnos en su aprendizaje, interacción en el aula y evaluación del aprendizaje. Así mismo, son altamente autoeficaces independientemente de su edad y de su tiempo de servicio.

Por su parte, Montecinos, Barrios y Tapia (2011) observaron que los futuros profesores de educación primaria poseen mayores sentimientos de autoeficacia al final del proceso de práctica. Los docentes de educación infantil, a medida que ganan experiencia laboral en las diversas instituciones educativas, aumentan de forma significativa la confianza propia y la creencia en alcanzar las metas que se propongan en el desempeño de su profesión. La fuente de autoeficacia más representativa en las docentes fue la consecución de cada meta planteada.

En un estudio donde se analizó la evolución del sentimiento de autoeficacia en futuras educadoras de educación infantil (Del Río, Lagos y Walker, 2011), los investigadores observaron

que el sentimiento de autoeficacia en las estudiantes aumentaba de acuerdo con las prácticas pedagógicas que hayan experimentado. Igualmente, fluctuaba según la inmersión en los centros educativos públicos. Además, la formación inicial era responsable del aumento del sentimiento de autoeficacia en los futuros profesores.

Tomando como punto de partida la relevancia de la autoeficacia como una de las variables motivacionales más influyentes en el comportamiento en el ámbito de la educación, Reoyo (2013) se enfocó la necesidad de aclarar los dominios de la autoeficacia del docente. El estudio identificó las siguientes ocho categorías de eficacia: conocimiento del dominio, planificación y organización, gestión y progreso de las conferencias, innovación educativa, transmisión de conocimientos, relación interpersonal, ética personal y compromiso profesional. La muestra de estudiantes asignó más importancia a la transmisión de conocimientos, mientras la muestra de maestros en servicio a la planificación y organización. Los resultados proporcionan una visión perspectiva de los propios agentes implicados que pueden ser útiles en el desarrollo de herramientas de formación y autorreflexión, para ayudar a mejorar la autoeficacia del profesor y sus propias habilidades.

Ávalos y Sotomayor (2012) llevaron a cabo una investigación en una muestra representativa de profesores de enseñanza primaria y secundaria, que impartían clases en centros públicos, concertados y privados de Chile. Abordaron la identidad profesional docente en cinco componentes, siendo uno de ellos la percepción del sentimiento de autoeficacia. Una gran proporción de profesores estimaron sentirse satisfechos con

sus capacidades para responder a cuatro objetivos: (a) comprometer el entusiasmo de los alumnos, (b) ser creativos, (c) mejorar los logros de los alumnos e (d) influir en el aprendizaje de todos o casi todos los estudiantes. No obstante, los profesores de educación secundaria mostraron una menor percepción de sus capacidades pedagógicas que su contraparte de enseñanza primaria. Además, los profesores que dominan los contenidos disciplinarios y la gestión del aula detentaron un mayor sentimiento de autoeficacia, menor cansancio y mayor satisfacción por lo que hacen.

Araya, Taut, Santelices y Manzi (2011) identificaron que los profesores con la Asignación de Excelencia Pedagógica, no solo mejoran su valoración profesional, sino que además aumentan sus sentimientos de autoeficacia, lo que se traduce en una mayor confianza y responsabilidad ante sus prácticas pedagógicas, la disposición por orientar y ayudar a otros docentes y la necesidad de perfeccionar lo que hacen, poner en práctica innovaciones pedagógicas y responder adecuadamente a las necesidades educativas de sus estudiantes.

Autoestima

La autoestima es el concepto que se tiene del propio valer y que se basa en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre sí mismo el sujeto ha ido recogiendo durante su vida, donde uno de los principales factores es la conciencia de sí mismo, la capacidad de definir quién se es y decidir si gusta o no tal identidad. La autoestima se define entonces como un constructo afectivo-cognitivo central en el desarrollo y se la describe como la dimensión afectiva del concepto de sí, estrechamente ligada a otros constructos

cognitivos como el locus de control y expectativas de la propia eficiencia (Carmacho, 2004; López y Schnitzler, 1983; Miranda Jaña, 2005).

El concepto de autoestima se ha secularizado en el sentido de que ya constituye parte del habla popular como un término casual y ordinario. Sin embargo, muchas investigaciones han reafirmado el valor científico que posee, producto de la relevancia en la vida del ser humano, al constituir un elemento clave para el desarrollo óptimo en los niveles socioafectivos, dando paso a una de las áreas más importantes en la configuración personal y profesional de cada persona (Voli, 2005).

Según Wilhelm (2008), una autoestima positiva depende de dimensiones de sentido, tales como (a) seguridad, que pone límites realistas y fomentando el autorespeto y la responsabilidad; (b) pertenencia, que fomenta la aceptación, la relación entre las personas, la incorporación a trabajos colectivos y a la creación de ambientes adecuados y positivos; (c) propósito, que permite la fijación de metas, a través de la comunicación de las expectativas y el establecimiento de relaciones de confianza; y (d) competencia, que es favorecida con la realización de opciones propias y la toma de decisiones, donde la autoevaluación y el reconocimiento de logro son claves. Estas características deben poseer los docentes de instituciones educativas para asumir su rol, asumiendo el desarrollo de las capacidades necesarias para ejecutar un trabajo excelente.

En un estudio sobre docentes de educación primaria (Vezub, 2010), se observó que una autoestima alta está asociada con la capacidad del docente para innovar en sus prácticas pedagógicas y una autoestima baja disminuye la capacidad

potencial del docente en implementar de manera efectiva tales innovaciones, siendo la autoestima un factor mediador del cambio educativo. Ahí recae la importancia de que los profesores posean una buena autoestima: su influencia sobre el quehacer profesional es primordial, principalmente por la responsabilidad que tienen como formadores.

Es requisito esencial que el docente se capacite constantemente para que pueda manejar estrategias educativas que vinculen a los agentes del sistema, adquiriendo y desarrollando un proceso de enseñanza-aprendizaje satisfactorio. Se podría decir que, al aprender, el profesor se siente más competente en su trabajo profesional, lo que significa que no solo adquiere conciencia de su propia valía e importancia, sino que, desarrollarla en forma continua se convierte en un elemento motivador de su seguridad, satisfacción e identidad social como educador. Tal competencia configura la valoración específica que el profesor tiene de su trabajo y precisamente es lo que se denomina autoestima profesional. Por lo que es probable pensar que un trabajo que se realiza con un grado bajo de satisfacción afectiva producirá menos, tanto cualitativa como cuantitativamente. Wilhelm (2008) señala que

la importancia del desarrollo de la autoestima en el profesor radica principalmente en la relación de comunicación que se establece entre él y los alumnos, donde la autoimagen que el profesor proyecta afectará y condicionará entonces el crecimiento personal de los alumnos que está formando. (p. 348)

La influencia de la autoestima, tanto en relación con el propio desarrollo psicosocial como en la construcción del

aprendizaje de los alumnos, ratifica el carácter fundamentalmente social del acto educativo y el papel que cabe a los profesores en la tarea del desarrollo social (Quiroga, 2002; Riviere, 1995).

Determinadas situaciones harán que la autoestima y el autoconcepto formen parte del ser y del quehacer profesional, proyectando en su labor educativa, y desde su personalidad, aspectos esenciales de una educación de calidad. Reconocer la importancia del mirarse a sí mismo le ayudará a acompañar la construcción de los estudiantes como personas de bien para la sociedad (Sebastián, 2002).

Wilhelm, Martín y Miranda (2012) registraron y analizaron autorreportes de un grupo de profesores y profesoras pertenecientes a establecimientos educativos de carácter público. Entre los hallazgos se encontró el carácter predictor de la autoestima profesional en relación con el resultado de la evaluación del desempeño docente, lo cual tiene implicancias en la gestión de los procesos de formación permanente de los profesores.

Una de las características que han llamado la atención de las escuelas infantiles de alta calidad es la seguridad que se nota en las educadoras de esas escuelas (Zabalza, 2001). Con estilos distintos, con recursos muy diversos, con grupos de niños muy diferentes, pero todas ellas tenían claro qué era lo que querían hacer y cómo. Su seguridad y su capacidad para justificar el planteamiento que habían hecho constituía la mejor expresión de que poseían una autoestima elevada. Tal percepción de sí mismas tiene mucho que ver con su sólida formación.

Es importante conservar un nivel de autoestima que proporcione bienestar personal y se pueda transmitir

RELACIÓN ENTRE LA AUTOEFICACIA DOCENTE Y LA AUTOESTIMA

en actitudes positivas hacia las demás personas. Jiménez et al. (2005) realizaron un estudio que asoció el nivel de autoestima de profesores de escuelas básicas estatales con factores (a) sociodemográficos, (b) laborales y (c) de salud. Los resultados revelaron que la mayoría de los profesores tenía un nivel medio de autoestima. También revelaron una relación nula del nivel de autoestima con la satisfacción laboral, el nivel de perfeccionamiento y la calidad de las relaciones interpersonales. Por último, pusieron en evidencia una relación directa débil con el funcionamiento familiar, presencia de enfermedades no transmisibles, enfermedades laborales y enfermedades mentales, una relación directa mediana con la presencia de pareja y la situación económica y una relación indirecta débil con el estrés laboral.

La autoestima es considerada uno de los elementos clave para el desarrollo humano, pues posee una relación estrecha con un conjunto de aspectos fundamentales para la vida de un individuo. De acuerdo con Alberti, de Mello, Chaveiro Soares y Araújo da Silva (2009), existe una relación entre la docencia en química y la autoestima, en la formación inicial del profesor de la red pública de enseñanza de Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. La investigación fue realizada por medio de entrevistas semiestructuradas, con profesores de enseñanza secundaria de escuelas públicas y con alumnos de los últimos semestres del curso de licenciatura en química. Los resultados muestran, de un modo general, que los profesores presentan indicios de una autoestima baja, aunque no se reconozca como tal. En relación con los universitarios, se observó que, a pesar de que la profesión docente muchas veces

tiene una imagen desvalorizada y poco atractiva financieramente, no constituye un factor de disminución de la autoestima, siendo factores internos relacionados al curso de licenciatura los mayores causantes de esa autoestima baja.

En la actualidad la profesión docente está teñida de sinsabores, contradicciones y desconciertos que la han llevado no solo al deterioro de su imagen a límites preocupantes, sino también a una crisis de la profesión. La docencia se ha devaluado en la sociedad actual, lo cual afecta seriamente a la persona y al profesional. La autoestima se trata de uno de los bienes básicos que una persona necesita para ser feliz. Sin la convicción de tener capacidad para proponer proyectos y de llevarlos a cabo, falta el ánimo, la ilusión y las ganas de emprender nada. Para el docente no solo es importante a nivel personal, sino también a nivel profesional, [porque] le ayuda a sentirse motivado, competente, tener autoconcepto y sentirse de la comunidad, además de ser positivo para sus alumnos (Segarra Gómez, 2015, p. 5)

La autoestima tiene dos componentes en su formación. Uno de ellos tiene que ver con la formación familiar del maestro y el otro con la retroalimentación diaria que recibe, tanto de su grupo como de las personas que lo rodean. Es fundamental que los padres y docentes

sean capaces de transmitir valores claros. En el ámbito escolar el docente debe cuidar las condiciones básicas de amor y seguridad. El profesor debe respetar el ritmo de cada alumno y promover un desarrollo basado en la tolerancia y el respeto. (El Sahili, 2010, p. 250)

Autoeficacia y autoestima docentes

Según Rodríguez et al. (2009), los logros de los profesores en relación con sus actividades docentes van a depender, en buena medida, de la confianza que tengan en sí mismos para abordar todos estos cambios que conlleva su nuevo rol. Los resultados de un estudio con profesores universitarios señalan que las creencias de autoeficacia de los profesores tienen un papel crucial en el sostenimiento del compromiso con la enseñanza y en la motivación de los docentes.

Guerra Zamora (2008) observó que las mujeres obtienen mayores sentimientos de autoeficacia. Otros hallazgos del estudio indican que los profesores de enseñanza secundaria son los más experimentados y los que se desempeñan en centros públicos presentan los niveles más bajos de autoeficacia. Quienes poseen una autoestima positiva y un autoconcepto adecuado experimentan un sentimiento de autoeficacia y son capaces de desarrollar grandes empresas en el plano profesional y familiar. En el campo docente son las mujeres quienes experimentan con mayor intensidad la satisfacción, al autoevaluarse sobre lo que son capaces de hacer.

Considerando estos antecedentes, el propósito de este estudio fue observar y describir la correlación de la autoeficacia docente y la autoestima de los profesores de un grupo de colegios adventistas de los Llanos Orientales, Colombia.

Metodología

La presente investigación tuvo un enfoque cuantitativo, de alcance correlacional, con un diseño de investigación no experimental, de tipo transversal.

Participantes

Participaron del estudio 86 de los 90

docentes que laboran en los colegios adventistas de la Asociación de los Llanos Orientales de Colombia, en sus diferentes niveles de enseñanza, correspondientes al año escolar 2016. La Tabla 1 presenta la distribución de docentes por institución.

Tabla 1

Distribución de los participantes por institución

Institución	<i>n</i>	%
Colegio Adventista de Villavicencio	21	24.4
Colegio Adventista de Granada	20	23.3
Colegio Adventista de Maranatha	19	22.1
Colegio Adventista de Lejanías	12	13.9
Colegio Adventista de Vistahermosa	8	9.3
Colegio Adventista de Mesetas	6	7.0
Total	86	100

Instrumentos

Además de las preguntas sociodemográficas, se administraron los siguientes instrumentos: (a) Escala del Sentido de Eficacia Docente y (b) Test de Autoestima en Profesores.

Escala del Sentido de Eficacia Docente. Para evaluar la autoeficacia docente se utilizó una versión adaptada al español de la Teachers' Sense of Efficacy Scale de Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001). Esta escala mide la percepción de autoeficacia docente en tres dimensiones: (a) eficacia percibida para optimizar la propia instrucción, (b) eficacia percibida para gestionar el aula y (c) eficacia para implicar al estudiante en el aprendizaje. La confiabilidad de la escala total es muy satisfactoria ($\alpha = .930$).

La Escala del Sentido de Eficacia Docente (EAP, Tschannen Moran y Woolfolk Hoy, 2001) está conformada por 24 ítems propuestos en un formato tipo Likert de 10 puntos (desde *nada* hasta *mucho*). Estos ítems están distribuidos en tres factores de ocho ítems cada uno:

(a) eficacia percibida en el ajuste del estudiante (ítems 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22), que se refiere a la autovaloración que hace el profesor de su capacidad para influir positivamente en los alumnos; (b) eficacia percibida en las prácticas instruccionales (ítems 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24), que evalúa la autovaloración del profesor con relación a su capacidad para generar alternativas eficientes que redunden en el aprovechamiento académico; y (c) eficacia percibida en el manejo del salón de clase (ítems 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21), que explora la autovaloración del profesor con relación a su capacidad para mantener el orden de la clase y conservar la disciplina. Todas las subescalas se interpretan en la misma orientación: a mayor puntaje, mayor es el grado de autoeficacia en cada una de las áreas evaluadas.

Test de Autoestima en Profesores.

Esta investigación utilizó el Test de Autoestima en Profesores (TAP), adaptado y validado por Arzola y Collarte (1990), basado en el Tennessee Self-Concept Scale (TSCS) en su forma C, desarrollado inicialmente por Fitts en 1971 y 1989. En ambas escalas (TSCS y TAP), los 90 reactivos fueron clasificados en dos dimensiones, una externa y otra interna. La dimensión o marco de referencia externo consta de cinco escalas: (a) *yo físico*, que presenta la visión que el individuo tiene sobre su cuerpo, estado de salud, apariencia física, destrezas y sexualidad, (b) *yo moral-ético*, que describe el Yo desde un marco de referencia ético-moral, examinando la valoración moral, la relación con Dios, los sentimientos de ser “buena” o “mala” persona y la satisfacción con su religión o la carencia de esta, (c) *yo personal*, que refleja el sentido de autovalía del individuo, sentimiento de adecuación

como persona y autoevaluación de la personalidad separada del cuerpo o de las relaciones con otras personas, (d) *yo familiar*, que refleja los sentimientos de adecuación del individuo, su valoración y valía como miembro de una familia, su relación con su círculo inmediato y otros significados asociados, y (e) *yo social*, que es otra categoría de cómo “Yo me percibo en relación a otros”, pero define “otros” de forma más general, para reflejar el sentido de adecuación de la persona y su valía en la interacción social general con otras personas.

La dimensión o marco de referencia interno consta de tres escalas: *yo soy* (identidad), *yo siento* (satisfacción) y *yo hago* (comportamiento). Partiendo de estos tres tipos de aseveraciones, la escala conforma tres categorías horizontales. Al sumar las puntuaciones de cada una de ellas se obtiene la puntuación total, que representa un marco de referencia interno desde el cual se describe al individuo.

El test revisado consta de 72 ítems organizados según las tres dimensiones internas: (a) esto es lo que yo soy como educador (identidad), (b) esto es lo que yo siento de mí mismo como educador (satisfacción) y (c) esto es lo que yo hago como educador (comportamiento). Cada una de estas dimensiones posee 24 ítems, 12 positivos y 12 negativos, los cuales están redactados en función de cinco escenarios rutinarios del profesor: (a) profesor-alumnos, (b) profesor-pares, (c) profesor-autoridades, (e) profesor-apoderados y (f) vocación. Los ítems están diseñados para puntuar en una escala de 1 a 5: *totalmente en desacuerdo* (1) a *totalmente de acuerdo* (5). La confiabilidad de la escala total es elevada ($\alpha = .937$).

Procedimientos

Para la recolección de los datos, en primer lugar se solicitó permiso a los rectores de cada institución para la aplicación de los dos instrumentos. Los instrumentos se aplicaron de manera grupal, con la instrucción para que cada docente pudiera responderlos de manera sincera y honesta. Para el análisis de los datos se utilizaron estadísticos descriptivos y el coeficiente de correlación r de Pearson.

Resultados

Descripción de la muestra

Respecto al género, 31 participantes (36%) fueron hombres y 55 (64%) fueron mujeres. La edad mínima de los docentes fue de 19 años y la máxima de 61 años, con una media de edad de 33.31 ($DE = 10.735$). La edad de 23 años fue la más frecuente en el grupo encuestado.

La mayoría de los docentes enseñaban en el nivel primario (primero hasta quinto grados) y básico (sexto hasta noveno grados) como se visualiza en la Tabla 2. En relación al nivel de escolaridad de los docentes, el mayor porcentaje tiene título de pregrado (licenciado o profesional).

En cuanto a la experiencia docente, se observa un mínimo de un año y un máximo de 35 años, con una media de 8.05 ($DE = 9.006$). Más de la mitad de los docentes encuestados se encuentran dentro de sus primeros años de servicio.

El 96.5% de los docentes ($n = 83$) mostró niveles de autoestima altos y solamente el 3.5% ($n = 3$) un nivel de autoestima medio. Algo similar sucedió con la autoeficacia, donde el 98.8% ($n = 85$) presentó niveles altos de autoeficacia y solamente el 1.2% ($n = 1$) un nivel medio. No hubo ningún docente que presentara niveles bajos de autoestima o autoeficacia.

Tabla 2

Distribución de los participantes por datos demográficos

Nivel	n	%
Nivel en que enseña		
Preescolar	10	11.6
Primario	30	34.9
Básico	31	36.0
Medio	15	17.4
Total	86	100
Nivel de escolaridad		
Bachiller	2	2.3
Normalista	2	2.3
Técnico	10	11.6
Tecnólogo	10	11.6
Pregrado	57	66.3
Especialista	3	3.5
Maestría	2	2.3
Total	86	100
Estado civil		
Soltero	39	45.3
Casado	42	48.8
Separado	3	3.5
Unión libre	2	2.3
Total	86	100

En la Tabla 3 se pueden observar los estadísticos descriptivos para la eficacia docente y la autoestima del profesor.

Relación entre autoestima y eficacia docente

Para analizar la relación entre la autoestima y la autoeficacia de los docentes, se utilizó el coeficiente de correlación r de Pearson. Los resultados mostraron una correlación estadísticamente significativa y positiva entre las puntuaciones totales de las dos variables ($r = .291, p = .006$).

También se pudo observar una correlación significativa entre la puntuación total de la autoestima del profesor y la subescala instrucción de la eficacia docente ($r = .350, p = .001$). También se observó una correlación significativa entre la puntuación total de la autoestima del profesor con la

RELACION ENTRE LA AUTOEFICACIA DOCENTE Y LA AUTOESTIMA

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de la eficacia docente y la autoestima del profesor

Subescala	Rango observado	<i>M</i>	<i>DE</i>	Asimetría	Curtosis
Eficacia docente	132-232	199.43	17.725	-.004	1.575
Compromiso	51-80	66.52	6.011		-.138
Instrucción	38-78	66.53	6.626	-1.221	3.113
Gestión	43-78	66.37	6.530	-.691	1.117
Autoestima del profesor	180-354	302.65	27.949	-1.213	4.177
Identidad	63-120	99.57	10.332	-.719	1.433
Satisfacción	54-120	103.45	10.619	-1.616	5.439
Comportamiento	63-119	99.63	9.066	-.710	2.569

subescala gestión de la eficacia docente ($r = .266, p = .013$).

Por otra parte, la puntuación total de la eficacia docente correlacionó significativamente con las subescalas identidad ($r = .357, p = .001$) y comportamiento ($r = .277, p = .010$) de la autoestima del profesor.

La subescala de identidad de la variable autoestima de profesores se relacionó significativamente con las subescalas instrucción ($r = .392, p = .000$), compromiso ($r = .251, p = .020$) y gestión ($r = .339, p = .001$) de la variable eficacia docente.

La subescala satisfacción de la variable autoestima de profesores se correlacionó significativamente con la subescala instrucción de la variable de eficacia docente ($r = .269, p = .012$) y la subescala comportamiento de la variable autoestima de profesores se correlacionó significativamente con la subescala instrucción de la variable eficacia docente ($r = .317, p = .003$).

Se observaron los dos grupos de estado civil con mayor frecuencia: solteros y casados. Con los datos de los solteros, se encontró correlación significativa entre las variables autoeficacia docente y autoestima de profesores ($r = .412, p = .009$), así como entre varias

de sus subescalas. Con los datos de los casados, no se encontró correlación significativa entre las variables autoeficacia docente y autoestima de profesores ($r = .003, p = .984$). Tampoco en este grupo se hallaron correlaciones entre ninguna de las subescalas de los dos constructos.

Relación entre variables demográficas y autoeficacia docente

No se observaron diferencias significativas entre los géneros ($t_{(56,991)} = -.249, p = .804$).

Los resultados mostraron que no hay correlación entre edad y autoeficacia ($r = .188, p = .083$), pero se encontró una relación positiva débil entre la edad y la subescala compromiso ($r = .221, p = .041$).

Por otro lado, se observó una correlación significativa entre la subescala de gestión de la variable autoeficacia docente con los años de experiencia docente ($r = .229, p = .034$). Esto quiere decir que cuantos más años de experiencia tenga el docente, hay una tendencia a que mayor sea su autoeficacia.

En relación con el nivel de escolaridad del docente, se comparó la autoeficacia del grupo de bachilleres, técnicos y tecnólogos ($M = 189.54$) con el grupo de pregrado, especialista y maestría (M

= 203.26). Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la autoeficacia entre ambos grupos ($t_{(84)} = -3.415, p = .001$).

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la autoeficacia docente ($t_{(65.756)} = -1.841, p = .067$) entre el grupo de docentes solteros ($M = 196.62$) y casados ($M = 203.86$).

Relación entre variables demográficas y la autoestima del profesor

No se observaron diferencias significativas entre los géneros en la autoestima del profesor ($t_{(67.577)} = -.010, p = .992$).

Se observó una correlación significativa entre la edad y la autoestima del profesor ($r = .230, p = .033$). También se encontró una correlación significativa entre la edad y las subescalas de identidad ($r = .237, p = .028$) y satisfacción ($r = .224, p = .038$).

Por otro lado, se observó una correlación significativa entre la autoestima del profesor y los años de experiencia docente ($r = .253, p = .019$). Esto quiere decir que cuantos más años de experiencia docente tenga el individuo, mayor será su autoestima. De la misma forma, se encontraron correlaciones significativas entre los años de experiencia docente y la subescala de identidad ($r = .274, p = .011$) y satisfacción ($r = .230, p = .033$).

En relación con el nivel de escolaridad del docente se comparó la autoeficacia del grupo de bachilleres, técnicos y tecnólogos ($M = 297.33$) con el grupo de pregrado, especialista y maestría ($M = 304.71$). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la autoestima entre ambos grupos ($t_{(51.476)} = -1.207, p = .233$).

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la autoestima docente ($t_{(65.646)} = -1.292, p = .248$) entre el grupo de docentes solteros ($M = 297.97$) y casados ($M = 306.24$).

Discusión

Las actividades educativas de los docentes dependen, en buena medida, de la confianza que los docentes tengan en sí mismos para realizar un excelente trabajo en la formación de niños y jóvenes que serán el sostén de una sociedad y contando con una autoestima docente equilibrada. Mientras se tengan niveles altos de autoeficacia, el docente tendrá mayor capacidad de involucrarse en los procesos de enseñanza por razones propias y no por agentes externos, pudiendo demostrar de igual manera un nivel de autoestima óptimo para convertirse en un maestro con mayor motivación, generador de principios de verdad. En el estudio, la absoluta mayoría de los docentes (98.8%) se halla situada en un nivel alto de autoeficacia docente e, igualmente, una inmensa mayoría (96.5%) manifiesta un nivel alto de autoestima.

Los docentes pueden tener un nivel de autoestima equilibrado en su quehacer educativo, pero otra cosa es que sean eficaces en la labor docente que desempeñan día a día con sus estudiantes. Por ello se quiere resaltar que los resultados mostraron correlación significativa entre la autoeficacia docente y la autoestima del profesor según fueron percibidos por los maestros de las instituciones participantes del estudio. Estos hallazgos coinciden con lo observado por Contreras Viralta y Soto Mori (2007), quienes encontraron una relación significativa entre la autoestima y la autoeficacia de un grupo de chilenos de diferentes profesiones. De igual forma, según los

resultados de la investigación de Rodríguez et al. (2009), los logros de los profesores en relación con sus actividades docentes dependerán de la confianza que tengan en sí mismos. En el estudio que desarrolló Guerra Zamora (2008), se percibió que las personas con autoestima positiva experimentan un sentimiento de autoeficacia con la capacidad de desarrollar grandes empresas en el plano profesional y familiar.

También es importante resaltar que Goleman (2000) asegura que las personas que no pueden establecer cierto orden en su vida emocional libran batallas interiores que les impiden concentrarse, mantener un óptimo desempeño en su trabajo y pensar con claridad. Por ello, se abordó esta investigación para resaltar la importancia y la responsabilidad que tiene el docente en ser una persona integral para desempeñar una labor de calidad y permear en todos los aspectos de la vida de un estudiante. Resultó satisfactorio hallar una correlación positiva significativa entre autoeficacia y autoestima del profesor en este estudio.

El papel docente va más allá del cumplimiento de unos requisitos básicos por parte del estado o la administración de la institución. Los maestros se sienten más identificados con su quehacer educativo, buscando acciones notables para estimular de manera apropiada la realización de cada aspiración de los estudiantes, con base en la búsqueda de un estilo de vida con compromiso ante una sociedad y el respeto infundido en el amor a Dios. Por ello, como dice Bandura (1986), no basta el conocimiento de la materia y el dominio de una serie de destrezas docentes para garantizar una enseñanza eficaz. La acción docente eficaz también requiere un juicio personal acerca de la propia capacidad para

emplear tales conocimientos y destrezas para enseñar bajo circunstancias impredecibles y, a la vez, muy variadas. La autoeficacia, en último término, constituye la cognición mediadora entre el conocimiento y la acción docente. Se puede observar, entonces, que los maestros del estudio manifiestan una autopercepción apropiada de sus capacidades pedagógicas al colocarlas en acción, con un referente en la consolidación de su propia identidad y disposición para entender sus estrategias, metodologías, necesidades, defectos y proyecciones. Hicieron una muy buena autovaloración de su capacidad para influir positivamente en los alumnos (compromiso), para generar alternativas eficientes que redunden en el aprovechamiento académico (instrucción) y para mantener el orden de la clase y conservar la disciplina (gestión).

Se puede argumentar que el profesor se siente con una autoestima satisfactoria, direccionada a desarrollar un excelente trabajo de formación que trascenderá para el futuro. Demuestra la capacidad de ejercer instrucción apropiada, promover y participar en el aprendizaje y el desarrollo profesional autónomo, reconociendo su papel de educador, colocando entusiasmo y liderazgo al hacer de su clase una experiencia significativa, en una atmósfera sana, creando espacios de convivencia, orden y disciplina. Lo docentes identifican su papel de ser educadores, demuestran niveles altos de satisfacción, lo que sienten de sí mismos; también demuestran un buen comportamiento en lo que hacen como maestros. Estos resultados se corresponden con la perspectiva de Wilhelm (2008), para quien una autoestima positiva depende de dimensiones de sentido, tales como (a) seguridad, (b) pertenencia, (c) propósito y (d) competencia.

No se observaron diferencias significativas entre el género femenino y el género masculino. Tanto los hombres como las mujeres de este estudio comprenden de manera clara y concreta la responsabilidad ante las prácticas pedagógicas, la exigencia de sus capacidades para la transmisión de conocimientos y destrezas hacia los estudiantes. El género tampoco afecta el nivel de autoestima que pueda tener un maestro en el contexto pedagógico.

Se observó correlación significativa entre la subescala gestión con los años de experiencia docente. Es indiscutible que la experiencia hace al maestro. Cuanto mayor sea su antigüedad docente, tanta mayor es su seguridad y su percepción de capacidad para mantener el orden de la clase y conservar la disciplina. El docente ve la importancia de conservar una convivencia positiva en su aula de clase, basada en el respeto recíproco, el compromiso, la seguridad y el bienestar.

En referencia a la variable autoeficacia docente, se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre el grupo de bachilleres, técnicos y tecnólogos y el grupo de pregrado, especialista y maestría. Se resalta la importancia en dirección de la formación profesional que deben tener los docentes, estimulando sus competencias, la superación personal y la preparación pedagógica para lograr los diferentes objetivos de una calidad educativa. Se requiere una preparación en cada una de las áreas del conocimiento, la adquisición de estrategias pedagógicas y una visión amplia de enseñar de una manera significativa y no solo quedar en el nivel de transmisión de conocimientos de una manera superficial.

La edad correlacionó significativamente con la variable autoestima del

profesor y sus subescalas identidad y satisfacción. Quiere decir que, cuanto más se avanza en edad, se puede tener una visión más sólida de la afinidad y la vocación docente. Branden (1995) define la autoestima como una experiencia fundamental que lleva la vida a su significatividad y al cumplimiento de sus exigencias; es decir, es la confianza en la capacidad de enfrentar los desafíos básicos de la vida y confianza en el derecho a triunfar y a ser felices.

Se encontró igualmente una correlación significativa entre los años de experiencia y el nivel de autoestima del profesor y sus subescalas de identidad y satisfacción. Cada año que transcurre y se avanza en la experiencia docente constituye una oportunidad para que el maestro reflexione sobre su práctica educativa y, con su capacidad cognitiva, acepte y desarrolle su destreza de ser modelo, a la vez que conozca sus fortalezas y debilidades, como la de sus estudiantes para ayudarlos a enfrentar la vida de una manera competente.

Por otra parte, existe un efecto importante del estado civil sobre la correlación entre los dos constructos de estudio; es más evidente en los solteros, con quienes se observa que, a mayor autoestima, hay mayor eficacia docente. Este dato puede ser objeto de mayor investigación.

Referencias

- Alberti, G. E., de Mello, I. C., Chaveiro Soarez, E. y Araújo da Silva, A. C. (2009). Autoestima y el trabajo docente: un estudio con profesores y estudiantes de química de Mato Grosso, Brasil. *Revista de la Sociedad Química del Perú*, 75(4), 509-513.
- Aldana, B. (2012). *Autoeficacia del personal docente de una institución educativa* (Tesis de maestría). Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Araya, C., Taut, S., Santelices, V. y Manzi, J. (2011). Validez consecucional del programa

RELACION ENTRE LA AUTOEFICACIA DOCENTE Y LA AUTOESTIMA

- de asignación de excelencia pedagógica en Chile. *Estudios Pedagógicos* 37(2), 25-42. doi:10.4067/S0718-07052011000200001.
- Arzola, S. y Collarte, C. (1990, octubre). *Desarrollo de la autoestima en profesores: una nueva tarea*. Ponencia presentada en la XIII Jornada de Psicología Educacional, Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile.
- Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional*, 51(1), 57-86. doi:10.4151/07189729-Vol.51-Iss.1-Art.74.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1999). *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, CN: Information Age Publishing.
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Camacho, C. (2004). *Autoestima profesional a partir del perfeccionamiento docente: Un estudio comparativo*. Barquisimeto, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Politécnica Antonio José de Sucre.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Contreras Viralta, C. E. y Soto Mori, B. G. (2007). *Autoestima y autoeficacia de los chilenos. Relación en el ámbito laboral* (Memoria de pregrado). Universidad de Talca, Chile.
- Chen, C. C., Green, P. G. y Crick, A. (1998). Does entrepreneurial self-efficacy distinguish entrepreneurs from managers? *Journal of Business Venturing*, 13, 295-316.
- Del Río, M. F., Lagos, C. y Walker, H. (2011). El efecto de las experiencias de práctica en el desarrollo del sentido de autoeficacia en la formación inicial de educadoras de párvulos. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 149-166. doi:10.4067/S0718-07052011000100008
- El Sahili González, L. F. A. (2010). *Psicología para el docente: consideraciones sobre los riesgos y desafíos de la práctica magisterial*. México: Universidad de Guanajuato.
- Goleman, D. (2000). *Inteligencia emocional*. Santiago de Chile: Javier Vergara.
- Guerra Zamora, P. F. (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). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Jiménez, M., Ayala, V., Núñez, D., Parra, C., Silva, L. y Rivera, P. (2005). Nivel de autoestima y factores asociados en profesores de escuelas básicas estatales: Chillán, Chile. *Enfermería en Costa Rica*. Recuperado de <http://www.binasssa.cr/revistas/enfermeria/v30n2/art2.pdf>
- Krueger, N. F., Jr. y Dickson, P. R. (1994). How believing in ourselves increases risk taking: Perceived self-efficacy and opportunity recognition. *Decision Sciences*, 25, 385-400. doi:10.1111/j.1540-5915.1994.tb80810.x
- Lent, R., Brown, S. y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122. doi:10.1006/jvbe.1994.1027
- López, E. y Schnitzler, E. (1983). *Factores emocionales y rendimiento escolar* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica, Santiago, Chile.
- Miranda Jaña, C. (2005). Aproximación a un modelo evaluativo de la formación permanente del profesorado en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 145-166. doi:10.4067/50718-07052005000200010
- Montecinos, C., Barrios, C. y Tapia, M. F. (2011). Relación entre estilos de supervisión durante la práctica profesional y las creencias de autoeficacia de los estudiantes de pedagogía en educación general básica. *Perspectiva Educacional*, 50(2), 96-122.
- Moriano, J. A., Palaci, F.J. y Morales, J. F. (2006). Adaptación y validación en España de la Escala de Autoeficacia Empleadora. *Revista de Psicología Social*, 21, 35-50.
- Quiroga, A. (2002). *El sujeto en el proceso de conocimiento: modelos internos o matrices de aprendizaje*. Buenos Aires: Niño y Dávila.
- Raudenbush, S., Rowen, B. y Cheong, Y. (1992). Contextual effects on the self-efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65, 150-167. doi:10.2307/2112680
- Reoyo, N. (2013). *Autoeficacia docente en educación secundaria obligatoria: perspectivas de alumnos, profesores y futuros profesores* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Rivière, P. (1995). *Los esquemas mentales*. Santiago de Chile: PIIIE.
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R. y Rosario, P. (2009). Autoeficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3(1), 1-7.
- Sebastián, V. H. (2002). Autoestima y autoconcepto docente. *Phainomenon*, 11(1), 23-34.
- Segarra Gómez, C. (2015). *La autoestima del docente: un estudio exploratorio* (Trabajo final

- de grado). Universidad Jaume, Castellón de la Plana, España.
- Stajkovic, A.D. y Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240-261. doi:10.1037/0033-2909.124.240
- Tschannen-Moran, M. y Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Vezub, L. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: Concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación IIPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.
- Voli, C. (2005). *La autoestima de los docentes*. Buenos Aires: Niño y Dávila.
- Wilhelm, K. (2008). *Impacto de la evaluación de desempeño profesional docente sobre la autoestima profesional en profesores evaluados en la comuna de Valdivia* (Tesis de maestría). Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.
- Wilhelm, K., Martín, G. y Miranda, C. (2012). Autoestima profesional: competencia mediadora en el marco de la evaluación docente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 339-350.
- Wood, R. y Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *The Academy of Management Review*, 14, 361-384.
- Zabalza, M. A. (2001, diciembre). *La autoestima de los educadores*. Ponencia presentada en el Congreso Europeo “Aprender a Ser, Aprender a Vivir Juntos”, Santiago de Compostela, España.

Recibido: 12 de diciembre de 2017

Revisado: 8 de enero de 2018

Aceptado: 15 de enero de 2018