

AUTOEFICACIA EN DOCENTES DE ESCUELAS PRIVADAS DE LA ZONA METROPOLITANA DE PUERTO PRÍNCIPE, HAITÍ

SELF-EFFICACY IN PRIVATE SCHOOL TEACHERS IN THE METROPOLITAN AREA OF PORT-AU-PRINCE, HAITI

Rollin Jean Baptiste

Mission Adventiste du Nord d'Haiti

rollin.jeanb@ymail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9796-9552>

RESUMEN

Para garantizar la gratuidad escolar, el gobierno haitiano creó el Programa de Escolarización Universal Gratuita y Obligatoria (PSUGO), haciéndose responsable de sufragar la carga salarial de los docentes de las escuelas privadas, tanto confesionales como no confesionales. Sin embargo, algunos de los problemas que enfrentan los docentes haitianos con ese programa son los bajos salarios, la falta de pago a tiempo, la falta de vacaciones pagas y la falta de esperanza de jubilación al final de su carrera.

Esta investigación procuró determinar si existe diferencia significativa de nivel de autoeficacia docente, en escuelas privadas de la zona metropolitana de Puerto Príncipe, Haití, entre 32 maestros afiliados al programa PSUGO y 30 que no lo están.

Se encontró que existe una diferencia significativa de autoeficacia percibida entre ambos grupos de docentes. Además, se observaron diferencias significativas entre los docentes agrupados por escuelas. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas de autoeficacia entre escuelas confesionales y no confesionales.

La autoeficacia en docentes haitianos se ha visto afectada por las condiciones desfavorables que presenta el programa PSUGO. Pensar en una mejor educación para el pueblo haitiano implica un rediseño de las condiciones laborales que afectan directamente a los docentes y, de manera indirecta, a los estudiantes.

Palabras clave: autoeficacia docente, escuelas privadas, subvención estatal

ABSTRACT

To guarantee free schooling, the Haitian government created the Free and Compulsory Universal Schooling Program (PSUGO), assuming re-

sponsibility for subsidizing private school teachers' salaries, religious and non-denominational. However, some of the problems Haitian teachers face with that program are low salaries, lack of timely pay, lack of paid vacations, and lack hope of retirement at the end of their career.

This research sought to determine if there is a significant difference in the level of teacher self-efficacy in private schools in the metropolitan area of Port-au-Prince, Haiti, between 32 teachers affiliated with the PSUGO program and 30 who are not.

It was found that there is a significant difference in perceived self-efficacy between both groups of teachers. In addition, significant differences were observed between teachers grouped by school. However, no significant differences in self-efficacy were found between denominational and non-denominational schools.

Self-efficacy in Haitian teachers has been affected by the unfavorable conditions presented by the PSUGO program. Thinking about better education for the Haitian people implies a redesign of working conditions that directly affect teachers and indirectly affect students.

Keywords: teacher self-efficacy, private schools, state subsidy

Introducción

Uno de los derechos inalienables de los seres humanos es la educación. El mundo entero reconoce el valor de la educación para el desarrollo de un país, ya que ejerce una influencia positiva en el desarrollo de la raza humana (Patrinos, 1994; Rwehera, 1999; Salomé, 1984). La Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1948 realizó la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano que, en su artículo 26, declara que todo ser humano tiene derecho a la educación.

Sin embargo, la situación de la educación en Haití muestra una realidad que dista mucho del ideal educativo: (a) falta de formación docente, (b) bajos salarios, (c) sobreabundancia de estudiantes, (d) escuelas físicamente inapropiadas para la enseñanza y (e) recursos didácticos insuficientes (Mérilien et al., 1995).

Para intentar remediar esta situación, la constitución de Haití de 1989 estableció la gratuidad de la educación prima-

ria. Para garantizarla, el gobierno haitiano creó el Programa de Escolarización Universal Gratuita y Obligatoria (PSUGO), haciéndose responsable de sufragar la carga salarial de los docentes de las escuelas privadas, tanto confesionales como no confesionales. Sin embargo, uno de los problemas que enfrentan los docentes haitianos con ese programa son los bajos salarios, la falta de pago a tiempo, la falta de vacaciones pagas y la falta de esperanza de jubilación al final de su carrera (Mérilien et al., 1995; Roblin, 2013).

Lo mencionado anteriormente puede tener un efecto en la autoeficacia docente que, según Bandura (2007), es la creencia que tiene un individuo sobre su propia capacidad para realizar acciones con el fin de lograr un resultado propuesto.

Este estudio pretende conocer si existe diferencia significativa en el nivel de autoeficacia entre dos grupos de docentes: los que participan en el programa

PSUGO y los que no, en la zona metropolitana de Puerto Príncipe, Haití. Una dificultad que sufren las escuelas confesionales afiliadas al PSUGO es la demora en el cobro de los salarios docentes, pues deben esperar un primer pago a los seis meses y el otro pago al final del año escolar o del año siguiente (Mérilien et al., 1995; Roblín, 2013), mientras que quienes no están afiliados al PSUGO reciben su salario regularmente todos los meses. Esto explica el fenómeno de las diferencias salariales.

Un problema que se añade a la difícil situación que se da por el bajo salario que reciben los docentes es que altos funcionarios estatales son acusados de corrupción o malversación de fondos públicos por la adquisición de materiales educativos (St Juste, 2013).

Revisión de literatura

El Programa de Educación Universal Gratuita y Obligatoria (PSUGO) debía ser la solución al problema crónico de la educación en Haití. Se han recaudado para ello fondos de empresas de transferencias y telecomunicaciones; sin embargo, el grave problema que lo ha minado es el financiero y la corrupción (AlterPresse, 2013, 2014; Haïti. Press Network, 2013a, 2013b). Además, existen otros problemas como el hacinamiento en las escuelas, la falta de acceso a la educación y maestros que, en su mayoría, no están calificados para escuelas privadas. El resultado es la financiación insuficiente de las escuelas.

El PSUGO está en crisis y los maestros son las primeras víctimas. Es en este sentido que se estudia cómo se ve afectada la autoeficacia docente.

Autoeficacia docente

El presente trabajo analizó la autoefi-

cacia docente, que forma parte de la teoría cognitiva social de Bandura (2007), para comprender mejor la realidad del docente haitiano en el contexto del programa PSUGO. Cuando una persona tiene un alto sentido de autoeficacia, intenta hacer frente a la dificultad de la tarea, sin evitarla y sin considerarla una amenaza (Lecomte, 2004). Para Bandura (2007), la autoeficacia es la creencia que un individuo tiene sobre su propia capacidad para realizar acciones, con el fin de lograr un resultado deseado. El sentimiento de autoeficacia puede verse afectado por factores externos.

Según Bandura (2007), la autoeficacia proviene de cuatro fuentes: (a) la experiencia activa de dominio, ligada a las experiencias reales del individuo; (b) las experiencias vicarias, que surgen de la experiencia de otros que modelan su propio comportamiento; (c) la persuasión social, referida a mensajes recibidos del exterior a la persona que le dan la idea de que es capaz de resolver una situación dada y (d) las experiencias afectivas, que incluyen emociones que pueden afectar positiva o negativamente la autoeficacia percibida.

La investigación realizada por Hernández Jaquez y Ceniceros Cázares (2018) con docentes mexicanos mostró que existe una fuerte correlación significativa entre la autoeficacia de los docentes y su desempeño.

El estudio de Fárez Sánchez y Pacheco González (2016) encontró que los docentes de educación básica (n = 92) presentaban un alto nivel de autoeficacia. También encontraron que los antecedentes escolares y el nivel educativo se relacionaban con la autoeficacia, aunque no ocurría lo mismo con las variables género y años de experiencia docente.

Un estudio de Vicente Cortés (2016),

realizado con estudiantes de escuelas de negocios, tuvo como objetivo averiguar si existía relación entre la autoestima, la autoeficacia y el locus de control interno. Se encontró que las variables tenían una relación significativa débil. Además, de las tres variables, la única que se relacionó con el rendimiento académico fue la autoeficacia. No se encontró diferencia alguna por género.

Una investigación de Gaudreau et al. (2012), realizada con 43 docentes sobre la teoría sociocognitiva de Bandura, evaluó la contribución del análisis de actividades al desarrollo de la autoeficacia en docentes principiantes. El resultado mostró que el análisis de actividades tuvo un efecto positivo en la autoeficacia en el manejo del aula.

En un estudio de Tschannen-Moran y Woolfolk-Hoy (2001), se desarrolló una escala para medir el sentimiento de los profesores especialistas en su último año de formación. Resultó que el sentimiento de autoeficacia de los participantes varía según la situación familiar, la tasa de ocupación y la experiencia docente. De acuerdo con Ross (2013), los docentes con altos niveles de eficacia educativa esperan que sus alumnos logren el éxito eligiendo metas desafiantes para ellos mismos y para sus alumnos y no tienen temor de enfrentar los desafíos.

El sentimiento de autoeficacia significa que la persona es capaz de completar una tarea con éxito, a diferencia de alguien que solo piensa en el fracaso (Gist y Mitchell, 1992). Wood y Bandura (1989) sugirieron que los efectos de la creencia en la autoeficacia actúan sobre la motivación de logro y las estrategias de aprendizaje escolar. Así, se puede concluir con Bandura (1998) que el sentimiento de autoeficacia no puede

ser considerado como un rasgo global de la personalidad.

Uno de los primeros trabajos en considerar la noción del sentimiento de autoeficacia docente fue el de Ashton y Webb (1982, citados en Gaudreau et al., 2012). Los autores reportan dos dimensiones que emergen en el concepto de autoeficacia. Según Bandura (2007), la primera dimensión presenta las expectativas de resultados como “la creencia del docente de que la enseñanza puede influir en el rendimiento académico de un alumno a pesar de las influencias familiares, el nivel socioeconómico y otros factores extracurriculares (expectativas de resultados)” (Gaudreau et al., 2012, p. 85). En esta etapa, se refiere a un sentimiento de eficiencia general. La segunda dimensión se refiere al sentido de autoeficacia del docente, su creencia en la autoeficacia (Bandura, 2007). A partir de este estudio, se han desarrollado instrumentos para evaluar o medir el sentido de autoeficacia de las personas. En este trabajo se tuvo en cuenta el sentimiento de autoeficacia docente mediante el instrumento Woolfolk Hoy (1990, citado por Gaudreau et al., 2012), que se contrapone a lo expresado por Ashton y Webb (1986), quienes argumentan que el sentido de eficacia general de los docentes no se refiere a las expectativas de desempeño de Bandura, sino a su capacidad para superar obstáculos.

Los autores agregan dos subdimensiones al sentido de autoeficacia del maestro. La primera se refiere a la creencia del profesor en su responsabilidad personal por el resultado positivo del alumno y la segunda, a su creencia en su responsabilidad personal por el resultado negativo de los alumnos. Soodak y Podell (1996, citados en Gaudreau et al.,

2012), reaccionando al trabajo de Woolfolk Hoy sobre el sentimiento de autoeficacia, adoptan el punto de vista diferente al sugerir una tercera dimensión. En primer lugar, la eficacia personal; luego, la eficacia de los resultados y, por último, la eficacia de la enseñanza, que puede compararse con el sentimiento de eficacia general del profesor (eficacia docente). Según Gaudreau et al. (2012), el docente autoeficaz “tiene la creencia de poseer las habilidades profesionales necesarias para actuar con eficacia en una situación dada y la creencia de que sus acciones producirán los efectos deseados en los estudiantes” (pp. 85-86).

El sentimiento de autoeficacia se refiere a la percepción que tiene el docente de sus habilidades para llevar a cabo la acción pedagógica. Los profesores con un alto sentido de autoeficacia creen que son capaces de transmitir conocimientos, incluso a alumnos con dificultades, utilizando técnicas adecuadas (Lecomte, 2004). Es en la misma línea de pensamiento que Gibson y Dembo (1984) argumentan que los profesores con un alto sentido de autoeficacia son mucho más indulgentes y menos críticos con los estudiantes no deseados. Aquellos, por el contrario, con un sentimiento débil de autoeficacia pedagógica piensan que ejercen una influencia débil sobre su alumno, especialmente cuando se colocan bajo la influencia negativa de quienes los rodean (Lecomte, 2004). Se debe admitir que el sentimiento de autoeficacia del docente influye no solo en el diseño instruccional, sino también en las prácticas educativas relacionadas con los alumnos.

Teniendo en cuenta el contexto haitiano de este estudio, Mérilien (citado St Juste, 2013) hizo la observación de que

los docentes deben trabajar durante todo un año sin recibir un centavo. Cada individuo ocupado en una tarea se siente animado por el deseo de ser felicitado o elogiado y por recibir una compensación por su trabajo. Un docente motivado, que realiza bien su trabajo “puede influir en el rendimiento académico de un estudiante, a pesar de las influencias familiares, el nivel socioeconómico y otros factores extracurriculares (expectativas de resultados)” (Gaudreau et al., 2012, p. 85). La expectativa de resultados es un sentimiento que impulsa a los docentes en su quehacer cotidiano. Sin embargo, hay que tener en cuenta ciertos factores, como la formación, el salario y el apoyo social. La vida de los docentes haitianos se torna difícil, con grandes desigualdades. Por ejemplo, en el sector privado, el salario que reciben es de diez meses en lugar de doce, y los dos meses de vacaciones no se pagan (Mérilien et al., 1995). Roblin (2013) agrega que los docentes haitianos, además de tener salarios bajos, no reciben salario por tiempo, no perciben vacaciones pagas ni tienen perspectivas de jubilación.

Método

El estudio se realizó bajo un enfoque cuantitativo y utilizó un diseño descriptivo, transversal y correlacional (Hernández Sampieri et al., 2010).

Participantes

La población estuvo constituida por la totalidad de docentes de escuelas primarias y secundarias de la zona metropolitana de Puerto Príncipe, Haití. Se seleccionó una muestra por conveniencia, conformada por 62 docentes: 38 hombres y 24 mujeres. De ellos, 28 (45.16%) pertenecían a colegios confesionales y

34 (64.84%), a colegios no confesionales. Además, del total de participantes, 32 docentes (51.61%) estaban afiliados al programa PSUGO y 30 (48.39%) no lo estaban. La antigüedad docente varía entre 1 y 35 años. Los datos recogidos muestran que el rango de 6 a 10 años representa el mayor porcentaje (35.5%), seguido del rango de 1 a 5 años (22.6%) y de 11 a 15 años (17.7%).

Instrumento

Para medir la percepción de autoeficacia docente se utilizó la Escala de Eficacia Docente del Estado de Ohio (OSTES) desarrollada por Tschanen-Moran y Woolfolk Hoy (2001), traducida al francés ex profeso. Estructuralmente, la versión corta del OSTES cuenta con doce ítems divididos en tres dimensiones, valorados con una escala Likert de 9 puntos. En este trabajo se utilizó una escala de cinco puntos: malo (1), regular (2), algo bueno (3), bueno (4) y muy bueno (5). La variable autoeficacia docente se midió de manera unidimensional, mediante 12 ítems, con una confiabilidad aceptable ($\alpha = .771$, $\omega = .729$).

Análisis de datos

Para el análisis de los datos, se utilizó la prueba *t* de Student con corrección de Welch, dado que se incumplió el supuesto de varianza constante.

Resultados

Supuestos de normalidad e igualdad de varianza

La Tabla 1 muestra valores *p* mayores a .05, dando evidencia de normalidad de la variable autoeficacia entre los docentes que están afiliados al PSUGO y los que no lo están. Sin embargo, el

test de igualdad de varianza de Levene obtuvo un valor *p* menor a .001, indicando de esa manera que se incumplió este supuesto. Por tal motivo, se aplicó la prueba *t* de Student con corrección de Welch para determinar si existía diferencia significativa de autoeficacia entre los grupos.

Tabla 1

Indicadores de normalidad de la distribución de la variable autoeficacia

Variable	PSUGO	W	p
Autoeficacia	Sí	0.950	.146
	No	0.962	.342

Análisis comparativo

El objetivo de este trabajo fue determinar si existía diferencia significativa de autoeficacia entre docentes afiliados al PSUGO y los que no lo estaban, en la zona metropolitana de Puerto Príncipe, Haití.

Los resultados de la prueba *t* de Student con corrección de Welch mostraron que existe una diferencia significativa de autoeficacia ($t(42.019) = -4.747$, $p < .001$) entre docentes afiliados al PSUGO ($M = 3.51$, $DE = 0.21$) y los que no lo están ($M = 3.93$, $DE = 0.43$). Se observó un tamaño del efecto grande, medido con la *d* de Cohen ($d = -1.22$).

La Figura 1 representa gráficamente la diferencia en la variable autoeficacia entre docentes afiliados o no al programa PSUGO.

Discusión

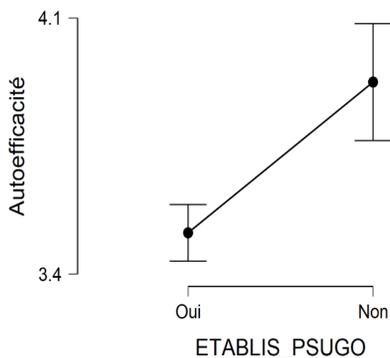
Los resultados de este estudio mostraron que existe una diferencia significativa de autoeficacia entre los docentes afiliados al programa PSUGO y los que no lo están, en escuelas privadas del área

metropolitana de Puerto Príncipe, Haití.

Los docentes del programa PSUGO obtuvieron puntajes significativamente más bajos que los que no están en PSU-GO. Esto se explica porque este último grupo accede a mejores prestaciones como recibir su salario a tiempo cada mes, a diferencia de los docentes afiliados al PSUGO, quienes tienen que esperar más tiempo para recibir un ingreso (Mérilien et al., 1995; Roblin, 2013). Esta situación provoca falta de motivación en los docentes, quienes deberían esforzarse por lograr el éxito de los estudiantes. Además, la situación emocional de los líderes no modera los sentimientos negativos que provoca esta situación (Ross, 2013).

Figura 1

Representación gráfica de la diferencia de autoeficacia entre docentes afiliados o no al PSUGO



Según Merilien et al. (1995) y Roblin (2013), el sistema educativo haitiano se ve afectado por la realidad de los docentes. En el sector privado, los docentes reciben su salario a discreción del jefe, con base en un contrato que les da derecho a diez meses de salario u once para las escuelas más grandes. Ningún seguro cubre a los docentes. La ONA, organismo estatal encargado de vigilar esta cobertura, no tiene autoridad por las reiteradas crisis de corrupción. En el sector público, no es sorprendente escuchar a menudo la aireada palabra salario o no salario a tiempo. Al respecto, Joseph (2011, citado en Müller, 2015) se pregunta si los docentes de las escuelas públicas se benefician de una pensión del gobierno, por qué los de las escuelas privadas no tienen el derecho a las prestaciones sociales del gobierno. Todos los resultados combinados con los de este trabajo muestran lo difícil que es creer en un alto sentido de autoeficacia de los docentes. No es de extrañar que las sanciones se utilicen como el medio más eficaz para una buena gestión del aula. Bandura (1990) argumenta que las personas que tienen un fuerte sentido de autoeficacia centran su atención en analizar los problemas y encontrarles solución. La situación de los profesores o maestros haitianos del programa PSU-GO en todas partes es igual. Y esto es lo que explica por qué en Haití los docentes no hacen de la educación una profesión garantizada, ya que la gran mayoría de los docentes languidecen en la pobreza.

Referencias

AlterPresse. (2013, 13 de febrero). *Haiti-Éducation: Le programme gouvernemental « école gratuite », une victoire?* <http://www.alterpresse.org/spip.php?article14095#.VAFgZ2O1Ulc>

AlterPresse. (2014, 23 de abril). *Haiti-Traitements des enseignants: La grève illimitée du 23 avril et la mobilisation du 28 avril maintenues.* <http://www.alterpresse.org/spip.php?article16335#.VAFemGO1Ulc>

- Ashton, P. T. y Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers sense of efficacy and student achievement*. Longman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1990). Reflections on nonability determinants of competence. En J. Kolligian, Jr. y R. J. Sternberg (dirs.), *Competence considered: Perceptions of competence and incompetence across the lifespan* (pp. 315-362). Yale University Press.
- Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. En J. G. Adair, D. Bélanger y K. L. Dion (Dirs.), *Advances in psychological science* (Vol. 1, pp. 51-71). Psychology Press. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1998Change.pdf>
- Bandura, A. (2007). *Auto-eficacit e: Le sentiment d'efficacité personnelle* (2e  d.). De Boeck Université.
- F arez Sánchez, M. A. y Pacheco González, D. G. (2016). *Autoeficacia en docentes de educación general básica y bachillerato general unificado* [Tesis de licenciatura, Universidad de Cuenca]. Dspace. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/26601>
- Gaudreau, N., Royer, E., Beaumont, C. y Frenette, E. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue Canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.35.1.82>
- Gibson, S. y Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Gist, M. E. y Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *The Academy of Management Review*, 17(2), 183-211. <https://doi.org/10.2307/258770>
- Ha ti Press Network. (2013a, 13 de mayo). *Ha ti-éducation-corruption-ulcc-d couvre plusieurs cas d'irr gularit es dans le PSUGO*. http://www.hpnhaiti.com/site/index.php?option=com_content&view=article&id=9430:haiti-education-corruption-ulcc-decouvre-plusieurs-cas-dirregularites-dans-le-psugo&catid=1:politics&Itemid=1
- Haïti Press Network. (2013b, 16 de septiembre). *Haïti- ducation: Des directeurs et professeurs du PSUGO manifestent devant le MENFP*. HaitiPress Network. http://www.hpnhaiti.com/site/index.php?option=com_content&view=article&id=10433:haiti-education-des-directeurs-et-professeurs-du-psugo-manifestation-devant-le-menfp&catid=8:societe&Itemid=14
- Hernández J acquez, L. F. y Ceniceros C azares, D. I. (2018). Autoeficacia docente y desempe o docente,  una relación entre variables? *Innovaci n Educativa*, 18(78), 171-192. <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-78/Autoeficacia-docente-y-desempeno-docente.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodolog a de la investigación* (5a ed.). McGraw Hill.
- Lecomte, J. (2004). *Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. Savoirs, Hors Série*, 59-90. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>
- M erilien, J., Charles, J. F. et Stimpf, N. (1995). *S.O.S pour l' cole haïtienne en péril et la valorisation du métier d'enseignement*. <http://www.potomitan.info/vedrine/coneh.html>
- M ller, M. (2015). *Influence de la formation des enseignants du secondaire haïtien sur leur sentiment d'efficacité personnelle lié à l'enseignement* [Thèse de mètre, Université Laval]. Synthèse. <http://synthese.larim.polymtl.ca:8080/xmlui/handle/123456789/324?show=full>
- Patrinios, H. A. (1994). *Notes on education and economic growth: Theory and evidence*. The World Bank.
- Roblin, Y. (2013, 26 décembre). *Vers la revalorisation de la condition enseignante en Haïti*. Le nouvelliste. <http://lenouvelliste.com/article/125132/Vers-la-revalorisation-de-la-condition-enseignante-en-Haiti.html>
- Ross, J. A. (2013). Efficacité des enseignants. En J. Hattie y E. M. Anderman (Eds.), *Guide internationale de la réussite des élèves* (pp. 266-267). Groupe Routledge/Taylor et Francis.
- Rweherra, M. (1999). *L' ducation dans les pays les moins avancés: Quelle marge de manoeuvre?* L'Harmattan.
- Salomé, B. (1984). * ducation et développement: Le cas d'Haïti*. Centre de Développement de l'Organisation de Coopération et de Développement  conomiques.
- St Juste, E. (2013, 19 de junio). *Josue M erilien persiste et digne*. Le Nouvelliste. <https://lenouveliste.com/article/118092/josue-merilien-persiste-et-signe>
- Tschannen-Moran, M. y Woolfolk Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Vicente Cortés, D. J. (2016). *La autoestima, autoeficacia y locus de control y su influencia en el rendimiento académico en alumnos en escuelas de negocio* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional de la UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/37604/>

AUTOEFICACIA EN DOCENTES

Wood, R. y Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy Management Review*, 14(3), 361-384. <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4279067>



Recibido: 9 de mayo de 2022

Revisado: 6 de junio de 2022

Aceptado: 27 de junio de 2022