

**Autoeficacia en las prácticas pedagógicas de docentes en formación durante la  
pandemia**

**Self-efficacy in future educators' pedagogical practices during the pandemic**

**Autoeficácia nas práticas pedagógicas de professores em formação durante a  
pandemia**

**Nilda Ester Gallardo-Contreras<sup>1</sup>; Alejandra Viviana Nocetti de la Barra<sup>2</sup>; Maurine  
Constanza Muñoz-Soto<sup>3</sup>**

**Citar artículo como:** Gallardo, N., Nocetti, A., Muñoz, M. (2023). Autoeficiencia en las prácticas pedagógicas de docentes en formación durante la pandemia. *Educación y Ciudad*, (44), e2778. <https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2778>

**Fecha de recepción:** 12 de julio de 2022

**Fecha de aprobación:** 27 de octubre de 2022

**Resumen**

El presente artículo tiene como objetivo analizar la autoeficacia docente en estudiantes de pedagogía de dos universidades del sur de Chile que se encontraban realizando la práctica intermedia y profesional en contexto de pandemia por Covid-19. La investigación se abordó mediante el paradigma cuantitativo y tuvo un carácter transversal con un alcance descriptivo. Se seleccionó una muestra no probabilística de 150 docentes en formación. Los resultados evidencian que los participantes se sienten capaces de enseñar a los estudiantes en contextos adversos. Se concluye que, dada la situación de emergencia sanitaria, los profesores en formación incrementaron la autoeficacia docente, siendo la enseñanza en modalidad virtual un tiempo de intenso aprendizaje profesional.

---

<sup>1</sup> Magíster en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC). Universidad Adventista de Chillán, Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1216-1210>. Correo electrónico: [nildagallardo@unach.cl](mailto:nildagallardo@unach.cl)

<sup>2</sup> Doctora en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona, España. UCSC, Chile, 10.091.785-8. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2509-8051>. Correo electrónico: [anocetti@ucsc.cl](mailto:anocetti@ucsc.cl)

<sup>3</sup> Magíster en Ciencias de la Educación por la UCSC. UCSC, Chile, 19.520.652-k. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6885-231X>. Correo electrónico: [maurine.munoz@ucsc.cl](mailto:maurine.munoz@ucsc.cl)

**Palabras clave:** Autoeficacia docente, docentes en formación, enseñanza en contextos complejos, pandemia de Covid-19.

### **Abstract**

The objective of this article is to analyze the teaching self-efficacy in pedagogy students from two universities in southern Chile who were carrying out intermediate and professional practice in the context of the COVID-19 pandemic. The research was approached through the quantitative paradigm and had a cross-sectional character with a descriptive scope. A non-probabilistic sample of 150 teachers in training was selected. The results show that students feel capable of teaching all students in adverse contexts. It is concluded that, given the health emergency, teachers in training increased teaching self-efficacy, with virtual teaching being a time of intense professional learning.

**Keywords:** Teaching self-efficacy; future educators in training; teaching in adverse contexts; Covid-19 pandemic.

### **Resumo**

O objetivo deste artigo é analisar a autoeficácia docente em estudantes de pedagogia de duas universidades do sul do Chile que realizavam prática intermediária e profissional no contexto da pandemia de COVID-19. A pesquisa foi abordada por meio do paradigma quantitativo e teve caráter transversal com escopo descritivo. Foi selecionada uma amostra não probabilística de 150 professores em formação. Os resultados mostram que os alunos se sentem capazes de ensinar todos os alunos em contextos adversos. Conclui-se que, diante da situação de emergência em saúde, os docentes em formação aumentaram a autoeficácia docente, sendo o ensino virtual um momento de intenso aprendizado profissional.

**Palavras-chave:** Autoeficácia docente; professores em formação; ensino em contextos complexos; Pandemia do covid19.

## Introducción

Para lograr que el profesorado desarrolle las competencias profesionales necesarias y cumpla con las exigencias actuales del ejercicio docente, requiere de una formación práctica significativa y que contribuya al reforzamiento de creencias respecto de la capacidad para enseñar (White y Forgasz, 2016). En este contexto formativo, la experiencia en la práctica pedagógica tiene un alto valor en términos del desarrollo de la autoeficacia (Bandura, 1977), ya que se adquieren conocimientos (Covarrubias y Mendoza, 2016) y saberes pedagógicos (Hizmeri *et al.*, 2020) que favorecen la capacidad de enseñar del futuro docente y la toma de conciencia de aquello.

En esta investigación, se entenderá la autoeficacia como las creencias personales acerca de las propias capacidades para poner en marcha acciones vinculadas al logro de resultados esperados (Bandura, 1977; 1982). En el campo educativo, se refiere a las creencias respecto de las capacidades personales para realizar una actividad educativa con una calidad determinada (Li y Cheung, 2019).

En los últimos años, se han publicado numerosos artículos de alto impacto sobre la autoeficacia docente, destacando la investigación en Europa (Abellán *et al.*, 2019; Fernández y Fernández, 2019; González *et al.*, 2020), Estados Unidos (Ciampa y Gallagher, 2019) y, un poco más incipiente, en países de América Latina (Sáez *et al.*, 2018; Domínguez y Fernández, 2019).

Previo a la pandemia, los estudios sobre creencias de autoeficacia en los docentes en servicio y en formación se centraron en investigar la capacidad percibida para enseñar disciplinas específicas (Burak, 2019; Bjerke y Solomon, 2019; Dofková y Kvintová, 2019) y enseñar desde un enfoque inclusivo, empleando las Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TICs) con fines específicos (Alhumaid *et al.*, 2020; Birisci y Kul, 2019; Dursun, 2019). Por ende, existen escasas investigaciones en torno al desarrollo de la autoeficacia durante la práctica pedagógica en los centros educacionales (Weber *et al.*, 2018).

Durante la pandemia, el profesorado experimentó altos niveles de incertidumbre (Cáceres *et al.*, 2020; Pizarro, 2021), provocando que docentes en servicio y en formación aumentaran su cuestionamiento sobre la propia capacidad de enseñar (Cáceres *et al.*, 2020). Esto, provocó que intentaran mejorar su enseñanza (Tovar-Gálvez, 2020), especialmente,

porque reconocen la necesidad de mejorar su autoeficacia tecnológica y adquirir conocimiento sobre TICs (Tejedor *et al.*, 2020), lo que mejora su percepción de efectividad de las prácticas de enseñanza (Britez, 2020). Por consiguiente, la enseñanza en pandemia estuvo marcada por un alto cuestionamiento sobre la autoeficacia y por la oportunidad para aprender desde la propia experiencia didáctica (Montoya y Nocetti, 2022).

Los docentes en formación dudaron respecto de su capacidad para enseñar, puesto que los conocimientos adquiridos en la universidad no resultaron suficientes para responder a los nuevos desafíos de la enseñanza virtual. En particular, durante la formación práctica se va construyendo la identidad docente, con saberes de carácter experiencial, disciplinares y curriculares que están fuertemente influenciados por la primera experiencia profesional (Almonacid *et al.*, 2020; Imbernón, 2020). En ese sentido, resultó interesante investigar qué ocurrió con la autoeficacia en docentes en formación que realizaron la práctica pedagógica de modo virtual durante la pandemia. Por esto, el objetivo del estudio fue describir la autoeficacia docente en futuros profesores/as de dos universidades regionales del sur de Chile que se encuentran realizando la Práctica Intermedia y la Práctica Profesional en medio de la emergencia sanitaria por COVID-19.

### **Desarrollo de autoeficacia docente**

El concepto de autoeficacia alude a las creencias de la persona acerca de la propia capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para producir ciertos logros (Bandura, 1997). Además, influye en la motivación, el esfuerzo, la persistencia ante las dificultades, así como en los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales asociadas a las mismas. Este tipo de creencias se construye a partir de la interpretación que proporcionan cuatro fuentes básicas de información acerca de lo vivido (Bandura, 1977b, 1986, 1997, 1999). Estas son: experiencias directas, aprendizaje por observación, persuasión verbal y activación fisiológica, las cuales se describen a continuación.

#### **A. Experiencias directas**

Las creencias de autoeficacia se generan a partir del éxito o fracaso en la ejecución de una tarea (Bandura, 1986). El éxito tiende a fortalecer las creencias de autoeficacia personal percibida, mientras que el fracaso tiende a debilitar dichas creencias. Sin embargo, pensar

sólo en obtener el éxito también hace que la gente se desaliente cuando el resultado previsto no ocurre. Por tanto, cierta dificultad es deseable en la tarea o meta que se espera lograr, ya que ello ayuda al individuo a perseverar y a convertir los fracasos en éxitos utilizando las capacidades individuales para ejercer control sobre el ambiente (Bandura, 1997).

B. Experiencias vicarias o aprendizaje por observación.

El aprendizaje por observación permite al individuo evaluar, en términos de observación, sus habilidades para llevar a cabo la tarea prevista. Bandura (1997), sostiene que, mediante la observación de los logros de otros, el individuo se compara y se ve a sí mismo desempeñándose en la misma situación. Cuando se supera el logro de colegas o compañeros, este éxito contribuye a incrementar las creencias de autoeficacia, mientras que lo contrario, es decir, ser superado, tiende a disminuirlas.

C. Persuasión Verbal.

Cuando la gente recibe apreciaciones basadas en juicios valorativos o evaluativos de personas cercanas en torno a sus capacidades para alcanzar el éxito, esta persuasión verbal fortalece el sentido de autoeficacia (Bandura, 1997), lo cual induce al individuo a esforzarse para alcanzar sus metas a través de nuevas estrategias.

D. Activación fisiológica.

Los estados emocionales del individuo ejercen influencia sobre el sentido de autoeficacia. Por tanto, la activación fisiológica evidenciada en ansiedad, estrés, estado de ánimo y temores afectan el desempeño del individuo. Al respecto, debe tomarse en consideración que los estados emocionales negativos afectan más a las personas de autoeficacia baja. Por otra parte, quienes se consideran altamente eficaces suelen beneficiarse de dicha activación fisiológica debido a que perciben tal activación como facilitadora para la realización de la tarea (Bandura, 1997).

Las cuatro fuentes básicas de información teorizadas contribuyen al desarrollo de las creencias de autoeficacia, pero no todas afectan de forma directa al desarrollo de tales creencias, ya que están mediadas por la interpretación que los individuos hacen de sus experiencias. Por tanto, a la hora de evaluar la propia capacidad, no se tiene en cuenta toda

la información que llega acerca de la propia autoeficacia, más bien, esta última depende del procesamiento cognitivo que se hace de la misma (Prieto, 2007; Bandura, 2010).

### **Autoeficacia docente en profesionales en servicio y en formación**

La autoeficacia de los profesores en servicio se correlaciona con las prácticas docentes efectivas, el compromiso y satisfacción con el trabajo (Ciampa y Gallagher, 2019; De Coninck *et al.*, 2020) y esta valoración sobre las propias capacidades docentes se asocia a mejores resultados de aprendizaje en los estudiantes (Dursun, 2019). Asimismo, las creencias que cada uno/a tiene sobre su capacidad para alcanzar una meta educativa determinan la motivación para lograrla y las formas de actuación (Fernández y Fernández, 2019). Según Dursun (2019), los docentes que tienen una actitud positiva hacia la enseñanza tienden a tener altos niveles de autoeficacia, lo que facilita el mejoramiento de las prácticas pedagógicas (Castillo *et al.*, 2019). Además, es importante reconocer que durante la emergencia sanitaria se acentuó la reflexión en el profesorado (Montoya y Nocetti, 2022).

Del mismo modo, la autoeficacia es un elemento clave que permea la interpretación de lo vivido, tanto en la formación académica, como en las prácticas pedagógicas y la futura labor docente (Chacón, 2006). Así, y a partir de los planteamientos de Bandura (2012), se puede inferir que la experiencia de enseñanza en línea favoreció en los alumnos en práctica intermedia y profesional creencias positivas sobre su capacidad para enseñar, ya que experimentaron mayor control sobre su propio nivel de funcionamiento (Alhumaid *et al.*, 2020). Esto significa que la experiencia de prácticas pedagógicas les ayudó a creer en las propias capacidades, desafiándolos a experimentar con diversas estrategias docentes; adaptar la enseñanza a las necesidades educativas de los estudiantes y aplicar prácticas innovadoras en las aulas (González *et al.*, 2020).

Por otra parte, como mencionan Ngui y Lay (2019), existe una relación entre autoeficacia y resiliencia frente al estrés, condición que se acentuó durante la enseñanza en pandemia al verse presionados a integrar en sus labores la tecnología y conocimiento de contenido tecnológico-pedagógico que hasta ese momento no tenía (Birisci y Kul, 2019), pero dicha experiencia aumentó la confianza en su capacidad para aprender. Así, en la mayoría de los países de Latinoamérica aumentó la capacitación en TICs. Esta nueva

formación docente, modificó las creencias sobre la capacidad de digitalizar el trabajo a través de sencillas intervenciones que llevó a convertir los fracasos didácticos en éxitos pedagógicos (Sánchez, 2020), aumentando la percepción de autoeficacia docente.

Por otra parte, los docentes experimentaron los beneficios de la diversificación de la enseñanza y los procesos de evaluación, aumentando la percepción de autoeficacia docente (Montoya y Nocetti, 2022).

En síntesis, la enseñanza en línea producto de la emergencia sanitaria por Covid- 19, produjo las condiciones necesarias para que el profesorado experimentara un aumento de su percepción de autoeficacia. Inicialmente, los docentes experimentan estrés, incertidumbre, cuestionamiento de sus habilidades docentes, pero esa experiencia los insta a formarse o a aprender del análisis reflexivo de su propia práctica<sup>4</sup>.

## **Metodología**

De acuerdo con el objetivo de la investigación, se desarrolló un estudio cuantitativo que considera la autoeficacia docente como una variable susceptible de ser medida en los futuros profesores (León y Montero, 2020), con un alcance descriptivo y diseño de carácter transversal (Cea-D´ancona, 2020; Hernández *et al.*, 2014).

La muestra del estudio es de 150 estudiantes de dos universidades regionales que cumplieron con los siguientes criterios de selección: 1) Estar realizando la práctica pedagógica intermedia o profesional durante el primer semestre del año 2021, 2) Enseñar bajo modalidad virtual, 3) Colaborar con la docencia de un/a profesor/a en servicio de la comunidad educativa local y 4) Pertener a un programa de formación pedagógica. La muestra tuvo un carácter no probabilístico por conveniencia y se resguardaron los criterios éticos al solicitar el consentimiento informado, siendo posible retirarse cuando se estimara conveniente.

Como instrumento de recolección de datos, se empleó un cuestionario diseñado y validado en el marco del Proyecto Fondecyt de Iniciación 11190899. En primer lugar, se realizó una revisión bibliográfica para delimitar el significado de autoeficacia. En segundo lugar, se realizaron tres entrevistas focalizadas para explorar qué significado le atribuyen los

---

<sup>4</sup> Ibid.

estudiantes de pedagogía al concepto autoeficacia. Finalmente, con base en la revisión bibliográfica, se diseñó el instrumento siguiendo la propuesta de Bandura (2006) presente en la guía de construcción de escala que idealmente incluye puntuaciones entre 7 y 10 para los reactivos.

La versión preliminar del instrumento se sometió a un juicio de expertos, que permite obtener evidencia de validez de contenido,  $cvi:0.88$  (Lawshe, 1975, Tristán, 2008). Posteriormente, se realizaron seis entrevistas cognitivas para mejorar la versión final del cuestionario, ajustando los ítems para lograr una mayor comprensión de éstos por parte de los encuestados. Luego, con el propósito de evaluar la estructura factorial de la escala autoeficacia docente, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC), empleándose los siguientes estadísticos: a)  $\chi^2$ , b) CFI, c) TLI, d) RMSEA (y su intervalo de confianza del 90 %) con apoyo del software Mplus 8.4. Los resultados indican que  $\chi^2(4) = 9.102, p = .06$ , CFI = 0.991, TLI = 0.978, RMSEA = 0.08 (90% CI: 0.00-0.15), lo que indica apoyo al modelo propuesto.

En esta etapa de la investigación, se aplicó el cuestionario en el cual los estudiantes aceptaron consentimiento informado, respondieron preguntas sociodemográficas y sobre su experiencia de práctica en pandemia y, finalmente, preguntas correspondientes a la escala de autoeficacia docente. Esta escala está formada por dos dimensiones que cuentan con 7 preguntas cada una; estas dimensiones son: autoeficacia para la enseñanza de todos los estudiantes y autoeficacia para la enseñanza en contextos adversos. Cabe señalar, que la evidencia de confiabilidad se obtuvo mediante el cálculo de alfa Cronbach que obtuvo un valor de 0,81 para dimensión «Autoeficacia para enseñar a todos los estudiantes» y 0,88 para la dimensión «Autoeficacia para enseñar en contextos adversos».

La técnica de análisis de datos fue la estadística descriptiva, que consideró principalmente estadísticos de resumen y dispersión para variables cuantitativas, mientras que para las variables cualitativas se emplearon tablas de frecuencias (Hernández *et al.*, 2014; León y Montero, 2020). Los análisis de los datos se realizaron con el programa JASP.

## **Resultados**

Los estadísticos descriptivos, respecto de la media de los puntajes, revelan que en la dimensión 1 «Autoeficacia para enseñar a todos los estudiantes», se alcanza un valor



correspondiente a  $M=3.54$  y en la dimensión 2 «Autoeficacia para enseñar en contextos adversos», el valor de la media es levemente superior, siendo igual a  $M=3.92$ . Estos valores indican que, en general la actitud del estudiantado lleva a expresarse en «algo en desacuerdo».

### **Estadístico por cada ítem referido a la Dimensión 1 «Autoeficacia para enseñar a todos los estudiantes**

En la tabla 1, se presentan los estadísticos de tres ítems referidos a la Gestión Didáctica.

**Tabla 1.**

*Estadístico de los Ítems referidos a la gestión didáctica*

<b>Dimensión</b>	<b>Ítems</b>	<b>Media</b>	<b>Mediana</b>
<b>D.1 Autoeficacia para enseñar a todos los estudiantes</b>	1. Puedo enseñar con éxito todos los contenidos del currículo nacional, incluso con estudiantes con dificultades para aprender	4.54	5.00
	2. Puedo lograr que todos mis estudiantes realicen actividades de aprendizaje fuera de la clase.	4.84	5.00
	3. Puedo diversificar procedimientos de evaluación para estudiantes con necesidades educativas especiales	5.10	5.00

**Fuente:** Elaboración propia con base en 150 casos válidos

Respecto del ítem 1, referido a la seguridad para enseñar con éxito todos los contenidos del currículo nacional incluyendo a estudiantes con dificultades, alcanzó una media igual  $M=4.54$ . Esto significa que los encuestados están «algo de acuerdo» con esta afirmación.

En relación con el ítem 2, los docentes encuestados dicen estar «algo de acuerdo» con su capacidad para que todos los estudiantes realicen actividades de aprendizaje fuera de la clase, alcanzando una media  $M=4.84$ .

En el ítem 3, los encuestados están «de acuerdo» en que pueden diversificar procedimientos de evaluación para estudiantes con necesidades educativas especiales, obteniendo una media de  $M=5.10$ .

A continuación, en la tabla 2, se presentan los estadísticos de dos ítems referidos al manejo emocional.

**Tabla 2.**  
*Estadístico Ítems referidos al manejo emocional*

<b>Dimensión</b>	<b>Ítems</b>	<b>Media</b>	<b>Mediana</b>
<b>D.1</b> <b>Autoeficacia</b> <b>para</b> <b>enseñar</b> <b>a todos los</b> <b>estudiantes</b>	4. Puedo enseñar incluso a los estudiantes más conflictivos de un curso.	5.32	6.00
	5. Puedo mantener una relación positiva con los padres y apoderados, incluso cuando surgen serios conflictos.	4.99	5.00

**Fuente:** Elaboración propia con base en 150 casos válidos

Respecto del ítem 4, los alumnos encuestados dicen estar «de acuerdo» con poder enseñar incluso a los estudiantes más conflictivos de un curso, alcanzando una media de  $M=5.32$ .

En cuanto al ítem 5, se observa que los alumnos en prácticas pedagógicas dicen estar «algo de acuerdo», acerca de su seguridad para mantener una relación positiva con los padres y apoderados, incluso cuando surgen serios conflictos, obteniéndose una media igual a  $M=4.99$ .

En la tabla 3, se presentan los estadísticos de dos ítems referidos a la diversidad cultural.

**Tabla 3.**

Estadístico Ítems referidos diversidad cultural

<b>Dimensiones</b>	<b>Ítems</b>	<b>Media</b>	<b>Mediana</b>
<b>D.1 Autoeficacia para enseñar a todos los estudiantes</b>	6. En cursos con diversidad cultural puedo generar un clima de aceptación mutua.	5.80	6.00
	7. Puedo lograr que estudiantes con desventajas socioculturales alcancen alto rendimiento académico.	4.86	5.00

**Fuente:** Elaboración propia con base en 150 casos válidos

En el ítem 6, los estudiantes de pedagogía afirman estar «de acuerdo» respecto a que son capaces de enseñar en cursos con diversidad cultural y generar un clima de aceptación mutua, alcanzando una media de  $M=5.80$ .

Con respecto al ítem 7, que establece la capacidad de enseñar a estudiantes con desventajas socioculturales, se observó una media igual a  $M=4.86$ . Esto implica que el estudiantado está algo «de acuerdo» con dicha afirmación.

*Estadístico por cada ítem referido a la Dimensión 2 «Autoeficacia para la enseñanza en contextos adversos».*

A continuación, en la tabla 4, se presentan los estadísticos de tres ítems referidos a la enseñanza en cursos con clima de aula adverso.

**Tabla 4.**

Estadísticos Ítems referidos a la enseñanza en cursos con clima de aula adverso.

<b>Dimensión</b>	<b>Ítems</b>	<b>Media</b>	<b>Mediana</b>
<b>D.2 Autoeficacia para la enseñanza en contextos adversos</b>	1. Cuando surgen peleas o conflictos en la clase, puedo mantener el control de la situación para seguir enseñando.	5.38	6.00
	2. Puedo motivar a todos mis estudiantes a participar en las actividades de aprendizaje de la clase, incluso en cursos difíciles.	5.60	6.00
	3. Puedo motivar a los estudiantes a participar en clase, incluso si estoy teniendo un mal día en un curso específico.	5.95	6.00

**Fuente:** Elaboración propia con base en 150 casos válidos

Con respecto al ítem 1, referido a cuando surgen peleas o conflictos en la clase y a poder mantener el control de la situación para seguir enseñando, alcanzó una media igual  $M=5,38$ . Esto significa que los encuestados están «de acuerdo» con esta afirmación.

En el ítem 2, los encuestados están de acuerdo en que pueden motivar a todos los estudiantes a participar en las actividades de aprendizaje de la clase, incluso en cursos difíciles, obteniendo una media de  $M=5.60$ . Esto significa que los encuestados están «de acuerdo» con esta afirmación.

Respecto al ítem 3, se establece que pueden motivar a los estudiantes a participar en clase, incluso si están teniendo un mal día, aquí, se observó una media igual a  $M=5.95$ . Esto implica que el estudiantado está «de acuerdo» con dicha afirmación.

A continuación, en la tabla 5, se presentan los estadísticos de cuatro ítems referidos a la enseñanza en instituciones educativas con condiciones adversas.

**Tabla 5.**

Estadístico ítems referidos a la enseñanza en instituciones educativas con condiciones adversas.

<b>Dimensiones</b>	<b>Ítems</b>	<b>Media</b>	<b>Mediana</b>
<b>D. 2 Autoeficacia para la enseñanza en contextos adversos.</b>	4. Puedo influir positivamente en el desarrollo personal de mis estudiantes, incluso en contextos institucionales adversos.	5.88	6.00
	5. Puedo usar las tecnologías de información y comunicación (TICS) para mejorar los aprendizajes de estudiantes en contextos de escasos recursos económicos.	3.25	6.00
	6. Puedo adaptarme fácilmente a los recursos o infraestructura en los centros educativos para seguir enseñando bien.	5.80	6.00
	7. Puedo desarrollar proyectos educativos innovadores, incluso cuando carezco de apoyo institucional.	5.04	5.00

**Fuente:** Elaboración propia con base en 150 casos válidos

En cuanto al ítem 4, se observa que los alumnos en prácticas pedagógicas pueden influir positivamente en el desarrollo personal de los estudiantes, incluso en contextos adversos, obteniendo una media igual a  $M=5.88$ . Esto significa que los encuestados están «de acuerdo» con esta afirmación.

Con relación al ítem 5, los docentes encuestados dicen estar algo de acuerdo con poder usar las TICs para mejorar los aprendizajes de estudiantes en contextos de escasos recursos económicos, alcanzando una media  $M=3.25$ , por ende, el estudiantado está «algo en desacuerdo» con dicha afirmación.

Respecto al ítem 6, los alumnos encuestados dicen estar «de acuerdo» con poder adaptarse fácilmente a los recursos o infraestructura en los centros educativos para seguir enseñando bien, alcanzando una media de  $M=5.80$ . Esto implica que el estudiantado está «algo de acuerdo» con dicha afirmación.

En el ítem 7, los estudiantes de pedagogía afirman estar «de acuerdo» respecto a poder desarrollar proyectos educativos innovadores, incluso al carecer de apoyo institucional, alcanzando una media de  $M=5.04$ , por tanto, están de acuerdo con esta afirmación.

## **Discusión**

Respecto a la primera dimensión, la autoeficacia para la enseñanza de todos los estudiantes, los futuros docentes se sienten algo capaces para enseñar, coincidiendo con una investigación realizada con profesores en servicio, quienes experimentaron cuestionamiento sobre su autoeficacia docente durante la pandemia (Chen *et al.*, 2020; González *et al.*, 2020). Contrario al planteamiento de Bandura (1977), la autoeficacia negativa percibida llevó al profesorado a idear nuevas actividades, ajustar la forma de enseñar al nuevo escenario pedagógico, invirtiendo mayor tiempo y esfuerzo para mejorar su práctica.

Respecto de la gestión didáctica, los estudiantes en prácticas pedagógicas se sienten eficaces para enseñar a todos los estudiantes, lo que coincide con Chen *et al.*, (2020) y Varea y González (2020), quienes señalan los cambios paradigmático-metodológicos realizados por los profesores durante la pandemia. En ese contexto, la experiencia de docencia caracterizada por una alta incertidumbre ha significado un alto aprendizaje sobre la enseñanza.

Al mismo tiempo, los practicantes señalan que se sienten capaces de realizar manejo emocional, incluso con los estudiantes más conflictivos de un curso. Este resultado podría indicar que durante la pandemia tuvieron mayores experiencias de contención emocional que se configura en una experiencia de aprendizaje en este ámbito. Esto es importante porque tal como lo han planteado Lavy y Eshet (2018), los profesores que demuestran dominio

emocional propician un mejor clima en el aula y son más estratégicos para afrontar problemas en el contexto escolar (Yin *et al.*, 2017). Así, la experiencia de práctica durante la pandemia incrementó el aprendizaje desde lo vivido en el aula en clave emocional.

Los estudiantes de pedagogía afirman ser capaces de enseñar en cursos con diversidad cultural y generar un clima de aceptación mutua, esto es particularmente importante porque, al parecer, en tiempo de pandemia los grupos más pobres y los migrantes principalmente requirieron mayor atención. Esto concuerda con Murillo y Duk (2020), quienes observan que los docentes en formación se sienten más capaces para desarrollar estrategias educativas que atiendan la diversidad en el aula.

Relacionado con la segunda dimensión, la autoeficacia para la enseñanza en contextos adversos, los futuros docentes indican sentirse capacitados para ello. Esto podría ser explicado por la experiencia compleja de enseñanza vivida en pandemia, lo que seguramente movilizó conocimientos y recursos necesarios para cumplir con los objetivos del aprendizaje. De algún modo, esta vivencia llevó a construir aprendizaje, lo que hizo sentir a los docentes capacidad de enseñar en ambientes complejos. Esta construcción de aprendizaje en el contexto de formación universitaria en pandemia se relaciona con la visión heutagógica de la educación, que conlleva que el futuro docente aprenda en diversos escenarios adaptándose y empleando las TICs en entornos virtuales, lo que estimula el desarrollo de ciertas competencias que favorecen nuevas concepciones de aprendizaje (Blaschke y Marin, 2020). Sin embargo, el resultado se contradice con investigaciones donde el estudiantado no confía totalmente en sus habilidades para enfrentar diferentes situaciones en el aula (Chen *et al.*, 2020; González *et al.*, 2020).

Los docentes en formación se sienten capaces para motivar al estudiantado e influir en su desarrollo personal y mantener el control en cursos con clima de aula adverso, además de adaptarse a los recursos e infraestructura de los centros educacionales sin afectar su enseñanza, incluso cuando carecen de apoyo institucional. Este resultado es muy alentador, porque se evidencia que los profesores capaces de adaptar la enseñanza a las necesidades educativas de los estudiantes generan un mejor clima de aula e incrementan en sus estudiantes la motivación para abordar desafíos académicos (González *et al.*, 2019).

## **Conclusión**

En cuanto a la autoeficacia docente, se observó que el futuro profesor/a se siente capaz de enseñar en contextos complejos, este hallazgo es importante, porque significa que han adquirido los conocimientos y desarrollado las habilidades para trabajar pertinentemente en cursos con estudiantes conflictivos, con alta inclusión académica o cultural. Sin embargo, la autoeficacia percibida respecto a la capacidad para enseñar a todos los estudiantes es levemente más baja.

Lo anterior implica, de acuerdo con la literatura, que el desempeño de esos estudiantes tiene que mejorar, porque en la medida que una persona demuestra alta autoeficacia, también su desempeño es óptimo. Hay un desafío en las instituciones universitarias de formar docentes capaces de enseñar a la diversidad estudiantil.

Por lo anterior, se proponen las siguientes sugerencias para enriquecer el proceso formativo del profesorado desde un enfoque actitudinal y de autoeficacia docente:

- Se valora lo que se conoce y, por ello, se debería discutir con el estudiantado qué significa la práctica reflexiva e idear experiencias para que los estudiantes la asocien con consecuencias positivas en su enseñanza.
- Se deberían fortalecer las creencias que tienen los alumnos en formación sobre el dominio del contenido disciplinar y las habilidades para trabajar con todo el estudiantado, ideando formas de enseñanza que incorporen el empleo de TICs.
- Generar espacios de simulación de escenarios adversos en situaciones de enseñanza, ya que se evidenció que, en circunstancias desafiantes como la pandemia, los estudiantes desarrollaron competencias profesionales que se adquieren con vasta experiencia, como la resolución de problemas en cursos conflictivos, atención a la diversidad, etc.
- Incluir en el proceso de evaluaciones formativas cuestionarios de autoeficacia docente, con el fin de concientizarlos de sus debilidades y fortalezas. De esta manera, se enfocarán en trabajar lo que perciben como área a potenciar y, por tanto, mejorará su desempeño y autopercepción en base al esfuerzo y mejora de sus habilidades.

## Financiamiento

El estudio se encuentra en el proyecto Fondecyt de Iniciación 11190899, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).

## Referencias

- Abellán, J., Sáez, N., Reina, R., Ferriz, R., y Navarro, R. (2019). Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en futuros maestros de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 28(1), 143-156. <http://hdl.handle.net/10347/21214>
- Alhumaid, K., Ali, S., Waheed, A., Zahid, E., y Habes, M. (2020). COVID-19 & Elearning: Perceptions & Attitudes of Teachers Towards E-Learning Acceptance in The Developing Countries. *Multicultural Education*, 6(2), 100-110.
- Arón, A., y Milicic, N. (2017). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Ediciones UC. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1trkk9z>
- Almonacid, A., Vargas, R., Mondaca, J., y Sepúlveda, S. (2020). Prácticas profesionales en tiempos de pandemia Covid-19: Desafíos para la formación inicial en profesorado de Educación Física (Professional practices in times of Covid-19 pandemic: Challenges for Physical Education initial teaching training). *Retos*, 42, 162-171. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87353>
- 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. (1977b). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc. <https://doi.org/10.1017/S0813483900008238>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. Freeman y Co.
- Bandura, A. (1999). *A social cognitive theory of personality*. In L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of personality* (2nd ed., pp. 154-196). Guilford Publications.



<https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2778>

Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. *The Blackwell handbook of principles of organizational behaviour*, 120-136.

<https://doi.org/10.1002/9781405164047.ch9>

Bandura, A. (2010). *Autoeficacia: ¿cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Biblioteca de Psicología.

Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy. *Journal of Management*, 38(1), 9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>

Birisci, S., y Kul, E. (2019). Predictors of Technology Integration Self-Efficacy Beliefs of Preservice Teachers. *Contemporary Educational Technology*. *Contemporary educational technology*. 10(1). 75-93. <https://doi.org/10.30935/cet.512537>

Bjerke, A. y Solomon, Y. (2019). Developing self-efficacy in teaching mathematics: Pre-service teachers' perceptions of the role of subject knowledge. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(5), 692-705. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1595720>

Blaschke, L., y Marin, V. (2020). Aplicaciones de la heutagogía en el uso educativo de e-portfolios. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 20(64). <https://doi.org/10.6018/red.407831>

Britez, M. (2020). La educación ante el avance del covid-19 en Paraguay. Comparativo con países de la Triple Frontera (Pre-print versión 2). <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.22>

Burak, S. (2019). Self-efficacy of pre-school and primary school pre-service teachers in musical ability and music teaching. *International Journal of Music Education*, 37(2), 257-271. <https://doi.org/10.1177/0255761419833083>

Burón, A. (2012). *Metodología de la Investigación Educativa*. CCS.

Cáceres, V., Gill, N. y Galeano, M. (2020). Incertidumbre docente por pandemia. *Academic Disclosure*, 1(1), 96-108.

<https://revistascientificas.una.py/index.php/rfenob/article/view/99>

<https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2778>

Carmona, J., González, D. y Villa, J. (2020). Autoeficacia de profesores en formación inicial en el uso de tecnología para enseñar matemáticas. *Bolema*, 34(67). <https://doi.org/10.1590/1980-4415v34n67a12>

Castillo, F.; Oliveira, A.; Souza de Carvalho, R; Castillo, M.; Faúndez, C. (2019). Competency based Physical Education teacher: the case of a chilean university. *Journal of Physical Education*, 30, e3003. <https://doi.org/10.4025/jphyeduc.v30i1.3003>

Cea-D'Ancona, M. (2020). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=164650>

Ciampa, K. y Gallagher, T. (2019). Exploring Canadian and American pre-service teachers' self-efficacy and knowledge of literacy instruction. *Teaching Education*. <https://doi.org/10.3102/1433572>

Covarrubias, C., y Mendoza, M. (2016). Adaptación y validación del cuestionario sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos. *Universitas Psychologica*, 15(2), 97-108. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.avcs>

Domínguez, S., y Fernández, M. (2019). Autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad de Lima. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e32.2014>

Chacón, C. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica* 15, 44-54. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968869.pdf>

Chen, P., Mao, L., Nassis, G., Harmer, P., Ainsworth, B., y Li, F. (2020). Coronavirus disease (Covid-19): the need to maintain regular physical activity while taking precautions. *J Sport Health Sci*. 9 (2), 322-324. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2020.04.003>

de Coninck, D., d'Haenens, L. y Matthijs, K. (2020). Forgotten key players in public health: News media as agents of information and persuasion during the COVID-19 pandemic. *Public Health*. 183, 65–66. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2020.05.011>

<https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2778>

Dofková, R. y Kvintová, J. (2019). *Development of the attitude to mathematics in future primary school teachers as a determinant of their self-efficacy*. L. G. Chova, I. G. Torres (Eds.), *EDULEARN17 Proceedings*, 3360–3365. IATED Academy.

Dursun, O. (2019). Pre-service Information Technology Teachers' Self-Efficacy, Self-Esteem and Attitudes towards Teaching: A Four-Year Longitudinal Study. *Contemporary Educational Technology*, 10(2), 137-155. <https://doi.org/10.30935/cet.554478>

Fernández, V y Fernández, C. (2019). La autoeficacia percibida en los futuros docentes de inglés de Educación Primaria. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 23(4), 216-233. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11719>

Gallardo, F. y Thuillier., B. (2016). La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: Análisis de un caso en Chile. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física Deportes y Recreación*, (29), 258-263. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/43550>

González, G., Barba, R., Bores, D., y Gallego, V. (2020). Aprender a Ser Docente Sin Estar en las Aulas. La COVID-19 Como Amenaza al Desarrollo Profesional del Futuro Profesorado. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(9), 46-71. <https://doi.org/10.17583/rimcis.2020.5783>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Hizmeri J., Contreras G., Aparicio C., Otondo M. y Espinoza J. (2020). Experiencias y saberes pedagógicos de docentes en el comienzo del oficio educativo. Una indagación narrativa. *Revista Brasileira de Educação* 25, e250053. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250053>

Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Curriculum*, 33, 49-67. doi: 10.25145/j.qurricul.2020.33.04

Lawshe C. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>

<https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2778>

- León, O. y Montero, I. (2020). *Métodos de investigación en Psicología y Educación. Las tradiciones cuantitativas y cualitativas*. McGraw Hill Interamericana.
- Lavy, S., y Eshet, R. (2018). Spiral effects of teachers' emotions and emotion regulation strategies: Evidence from a daily diary study. *Teaching and Teacher Education*, 73, 151–161. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.001>
- Li, k. y Cheung, R. (2021). Autoeficacia de los maestros en formación para implementar la educación inclusiva en Hong Kong: los roles de las actitudes, los sentimientos y las preocupaciones, *International Journal of Disability, Development and Education*, 68(2), 259 -269. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1678743>
- Mesa Social Covid-19 (2020). Didácticas para la proximidad: aprendiendo en tiempos de crisis. <http://www.rmm.cl/biblioteca-digital/didacticas-para-laproximidad-aprendiendo-en-tiempos-de-crisis>
- Montoya, P. y Nocetti, A. (2022). Enseñanza online y práctica reflexiva del profesorado durante la pandemia en la provincia de Concepción. *Revista Realidad Educativa*, 2(1). <https://doi.org/10.38123/rre.v2i1.197>
- Muñoz, J. (2018). *La práctica pedagógica investigativa en las escuelas normales superiores del norte del Departamento de Nariño* [Tesis de doctorado en Ciencias de la educación, Universidad de Nariño].
- Murillo, F. y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Ngui, G. y Lay, Y. (2019). The Predicting Roles of Self-efficacy and Emotional Intelligence and the Mediating Role of Resilience on Subjective Well-being: A PLS-SEM Approach. *Pertanika Journals*, 27(2), 1-25. ID:203690198.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Narcea.
- Pizarro, J. (2021). Práctica profesional en contexto de pandemia: algunas reflexiones sobre el sistema educativo chileno. *Revista Saberes Educativos*, (7), 43-59. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.64098>

<https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2778>

Ross, J. y Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: results of randomized field trial. *Journal of Educational Research* 101(1), 50-60.  
<https://doi.org/10.3200/JOER.101.1.50-60>

Sáez, F., Bustos, C. y Díaz, A. (2018). Cuestionario de Autoeficacia para la Autorregulación de la Disposición al Estudio. *Revista Avaliação Psicológica*, 17(1), 92-100.  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v17n1/11.pdf>

Sabariago, M. (2014). *Investigación Educativa: Génesis, Evolución y Características*. La Muralla.

Sánchez, J. (2020). Intervención en línea para el aumento de la autoeficacia en habilidades docentes por Internet ante la contingencia del COVID-19. *Enseñanza & Amp; Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 38(1), 125-145.  
<https://doi.org/10.14201/et2020381125145>

Tejedor, S. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, (78), 19-40. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>

Tovar, J. (2020). Reduciendo la brecha entre teoría y práctica durante la pandemia: planificación de un proyecto ambiental virtual complejo. *Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática*, 1, e020004.  
<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/21>

Tristán, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en medición*, 6(1), 37-48.  
ID:140385164.

Varea, V., y González, G. (2020). Touchless classes and absent bodies: teaching physical education in times of Covid-19. *Sport, Education and Society*. 26(8), 831-845.  
<https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791814>

Yin, H., Huang, S. y Lee, J. (2017). Choose your strategy wisely: examining the relationships between emotional labor in teaching and teacher efficacy in Hong Kong primary schools. *Teaching and Teacher Education*, 66, 127-136.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.006>

<https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2778>

Weber, K., Gold, B., Prilop, C., y Kleinknecht, M. (2018). Promoting pre-service teachers' professional vision of classroom management during practical school training: Effects of a structured online-and video-based self-reflection and feedback intervention. *Teaching and Teacher Education*, 76, 39-49.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.008>

White, S., y Forgasz, R. (2016). The Practicum: The Place of Experience? En J. Loughran y M. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education*, 231- 265.  
[https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0\\_6](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_6)