

Relación entre estilos de supervisión durante la práctica profesional y las creencias de autoeficacia de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica

The relationship between styles of supervision during Student Teaching and self efficacy belief among Elementary Education Preservice teachers.

Dra. Carmen Montecinos ()
Carolina Barrios.
María Fernanda Tapia.*

(*) Autora para correspondencia:
Dra. Carmen Montecinos *
Profesora Titular, Escuela de
Psicología, Pontificia Universidad
Católica de Valparaíso

Carolina Barrios
Escuela de Psicología, Pontificia
Universidad Católica de
Valparaíso

María Fernanda Tapia
Escuela de Psicología, Pontificia
Universidad Católica de
Valparaíso

RESUMEN:

Las creencias de autoeficacia de 111 estudiantes de pedagogía en educación básica que cursaban la asignatura de práctica profesional fueron analizadas en función al tipo de actividad que desarrollaron en los centros escolares, el estilo de supervisión y el tipo de docencia que modeló el profesor guía. Un estilo de supervisión directiva (vs. reflexiva) se asoció a mayores niveles de autoeficacia cuando el practicante realizó tareas bien estructuradas que requerían de conocimientos instrumentales. Un estilo directivo también se asoció a mayores niveles de autoeficacia cuando el profesor guía modeló prácticas de enseñanza rutinaria con escasa atención a los contenidos y tareas poco desafiantes para sus alumnos. Una supervisión más reflexiva se asoció a mayores niveles de autoeficacia cuando el profesor guía modeló prácticas de enseñanza de alta calidad. La discusión aborda las implicaciones de estos resultados para la mediación que puede ofrecer el supervisor de práctica.

Palabras Claves: Autoeficacia, Formación Inicial Docente, Práctica Profesional Docente.

ABSTRACT:

The level of perceived self-efficacy reported by 111 elementary preservice teachers at the end of the student teaching semester was examined as a function of the types of activities performed in the school, the type of supervision they reported receiving and the type of instruction modelled by the cooperating teacher. A directive (vs.a reflective) approach to supervision was associated with higher self-efficacy scores when student teachers reported engaging in structured tasks that required instrumental knowledge. A directive approach was found to be associated with higher self-efficacy scores when cooperating teachers modelled activities presenting routine tasks, with low levels of cognitive challenge to pupils. A reflective approach was associated with higher self-efficacy scores when cooperating teachers modelled activities presenting rigorous attention to content and cognitive challenge to pupils. These findings are discussed in terms of their implications for the mediation provided by student teaching supervisors.

Key words: Self-efficacy, Initial Teacher Preparation, Student-teaching.

RECIBIDO:
11 de Mayo de 2011

ACEPTADO:
15 de Junio 2011

Agradecimientos:
Se agradece a Fondecyt
(Proyecto 1070807) por
el financiamiento parcial
para esta investigación.
Financiamiento adicional fue
otorgado a la primera autora
a través del proyecto
PIA-CONICYT CIE-05.

Introducción

La autoeficacia corresponde a una mediación cognitiva mediante la cual la persona emite juicios acerca de su capacidad para generar la coordinación cognitiva de sus sentimientos, pensamientos y habilidades para ejecutar una conducta específica en una circunstancia determinada (Martínez y Salanova, 2006). Bandura (1977) sostiene que “las evidencias indican que las creencias de los profesores en su autoeficacia determinan de manera parcial la estructuración de las actividades que llevan a cabo en las salas de clases” (citado en Chacón, 2006, p. 47). Un profesor que se cree eficaz se siente más motivado para enseñar, propone diferentes estrategias para mantener la disciplina en clase, hace uso de diversas metodologías de enseñanza y suele orientarse más a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos (Prieto, 2007; Bresó, Salanova, Martínez, Grau y Agut, 2004; Gibson y Dembo, 1984). La relación entre las creencias de autoeficacia de los docentes y los resultados de aprendizaje que logran sus estudiantes es bidireccional; los profesores se creen más eficaces cuando a sus alumnos les va bien y los estudiantes tienen mejores resultados cuando sus docentes se creen más eficaces (Rimm-Kaufman y Sawyer, 2004).

Una de las influencias más potentes en el desarrollo de la autoeficacia en los docentes son las experiencias exitosas en la práctica profesional y durante el primer año de inserción laboral (Sahin y Atay, 2010; Woolfolk Hoy y Spero, 2005). En el ejercicio de la docencia el futuro profesor pone en evidencia sus capacidades para asumir la responsabilidad por los logros de aprendizaje de un grupo curso y puede recibir retroalimentación que incentiva la reflexión, el mejoramiento y la investigación de su docencia. El presente estudio investigó el desarrollo de las creencias de autoeficacia en una muestra de 111 profesores en formación que realizaban su práctica profesional como actividad cunicular de la carrera de pedagogía básica impartida en una de diez universidades en Chile¹. Se examinaron los puntajes obtenidos en un cuestionario de auto eficacia al finalizar el semestre de práctica profesional en función del tipo de actividades que realizó en el centro escolar, el estilo de supervisión y el tipo de docencia que modeló el profesor colaborador o guía. Interés en conocer factores que propician el desarrollo de la autoeficacia como un resultado del componente de formación práctica en los currículos para la formación inicial es relevante dado el impacto que esta creencia tiene en el ejercicio profesional (Ebmeier, 2003).

1 Este manuscrito involucró un re análisis de los datos reportados en la tesis de pregrado desarrollada por C. Barrios y M.F: Tapia para optar a la licenciatura y el título de psicólogo de la escuela de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

2. Marco Conceptual.

2.1 La Formación Práctica en el Currículo de las Carreras de Pedagogía.

La formación inicial de docentes se constituye como un conjunto de actitudes, valores y funciones que los futuros docentes confieren a la profesión, las cuales se verán sometidas a una serie de cambios y transformaciones durante en el proceso de aprender a enseñar (Arreguín, 2005). Durante el proceso formativo se desarrollan determinados pensamientos, normas, juicios y creencias que incidirán en el ejercicio de la profesión. El componente de formación práctica representa un aspecto clave de este proceso de socialización profesional. La mayoría de los profesores y estudiantes de pedagogía consideran las experiencias prácticas como el componente más importante de su programa de formación inicial (Boyle-Baise y Sleeter, 2000; Bullough et al., 2002; Clift y Brady, 2005). No obstante hay consenso respecto de su valor, hay menos consenso respecto de cómo conceptualizar este componente del currículo. El término “formación práctica” hace referencia a una gran diversidad de propósitos, actividades, estructuras y conexiones a los otros componentes del currículo (Wilson, Floden y Ferrini-Mundy, 2002; Montecinos et al., 2011 y 2009). Como lo ha señalado Avalos (2002), en nuestro país se ha considerado “formación práctica” cualquier actividad que pone al estudiante de pedagogía en contacto con un centro educativo. Un análisis de las asignaturas del área de formación práctica en 11 carreras de enseñanza media en una muestra de siete universidades chilenas puso en evidencia cinco formas de concebir el concepto de práctica y el propósito que puede cumplir durante la formación inicial (Contreras et al., 2010):

1. Práctica como trabajo en el aula universitaria, sin asistir a un centro escolar, para profundizar los referentes teóricos o aspectos vocacionales del futuro docente.
2. Práctica como proceso de observación o investigación que produce información que será utilizada en la universidad en asignaturas no asociadas a las didácticas. Su propósito central es dar inteligibilidad a los referentes teóricos (ej. Estudio de casos para un curso de Psicología del Desarrollo).
3. Práctica como proceso de recolección de información para la planificación y puesta en acción de actividades acotadas del proceso de enseñanza-

aprendizaje (ej. Diseño de una tarea de evaluación para una clase que desarrolla el docente guía o colaborador).

4. Práctica como intervención acotada en experiencias desempeño docente (ej. Planificar y realizar una sesión de clases).
5. Práctica como diseño y conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje de un grupo curso (ej. Planificar una o mas unidades involucrando varias sesiones de clases, evaluando su impacto en el logro de aprendizaje del grupo curso).

A partir de una encuesta a 743 estudiantes de pedagogía en educación media que cursaban durante el año 2008 una de las 42 asignaturas de práctica analizadas en el estudio de Contreras et al., (2010), también se evidenció esta diversidad (Montecinos, et al., 20011). Frente a la pregunta “¿A cuál de las siguientes actividades Ud. dedicará la mayor parte del tiempo que permanezca en el centro de práctica?”, el 82% de los estudiantes en prácticas iniciales, el 52% de los estudiantes en prácticas intermedias y el 9% de los estudiantes en práctica profesional respondieron “investigar y /o observar”. Por otra parte, el 2% de los estudiantes en prácticas iniciales, el 9% de los estudiantes en prácticas intermedias y el 52% de los estudiantes en práctica profesional respondieron que realizarían docencia. Esta progresión en el eje de formación práctica desde la observación hacia la docencia como principal actividad formativa puede estar reflejando supuestos respecto a la relación teoría práctica que sustentan los diseños de los currículos de formación práctica. Dada esta diversidad de tareas y propósitos, cabe examinar si todas son igualmente efectivas para desarrollar en los futuros profesores la confianza en su capacidad para ser exitosos en la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje.

2.2 Desarrollo de las Creencias de Autoeficacia.

2.2.1 Creencias de Autoeficacia y Práctica Pedagógica.

El concepto de autoeficacia docente tiene relación con una multitud de variables educativas, entre ellas, logros de los estudiantes, el clima escolar, la motivación y comportamientos selectivos en los docentes (Gibson y Dembo, 1984; Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy y Hoy, 1998). Por ejemplo, la decisión de los docentes de escoger una actividad específica o un ambiente social específico, se realiza bajo

la influencia de su percepción de si será capaz de ejecutar satisfactoriamente el comportamiento relacionado con aquella actividad y si será capaz de emprender la totalidad de estímulos y tareas que el nuevo ambiente pudiese demandar. Docentes que poseen alto sentido de autoeficacia son más capaces de generar nuevos procedimientos en el aula y de realizar ajustes en sus prácticas (Rimm-Kaufman y Sawyer, 2004).

Chacón (2006) investigó el impacto de las creencias de autoeficacia en la formación de profesores de inglés. Sus resultados mostraron que el juicio del docente como usuario de la lengua inglesa incidiría en su disposición para enseñar, lo que a su vez afectaría el rendimiento de los estudiantes. A partir de sus resultados, señala la necesidad de promover el fortalecimiento de las creencias de eficacia en todas las competencias requeridas en un profesor de inglés, particularmente en las del componente disciplinar (leer, comprender, hablar y escribir) tanto a nivel práctico como teórico. Investigaciones que han examinado el impacto de la etapa de práctica profesional en las creencias de auto eficacia de los estudiantes de pedagogía han mostrado aumentos en el puntaje total de autoeficacia obtenido después de completar la práctica profesional (Woolfolk Hoy y Spero, 2005; Sahin y Atay, 2010). Estos cambios se han atribuido a las experiencias de persuasión social, al desempeño exitoso y a experiencias vicarias durante la práctica.

2.2.2 Fuentes de Información.

En el desarrollo de las creencias de autoeficacia intervienen procesos cognitivos, motivacionales y afectivos (Bandura, 1977; Olaz, 2001). Las personas interpretarán y evaluarán sus experiencias en función a la interacción de factores ambientales, personales y conductuales (Determinismo Recíproco). Cuando las condiciones ambientales obligan a emitir una determinada conducta, estas se convierten en las principales determinantes del comportamiento; sin embargo, cuando los imperativos del ambiente son débiles, los factores personales son más determinantes de la conducta. En el caso de las creencias de autoeficacia, esta interpretación se genera principalmente a partir del procesamiento cognitivo de información provista por cuatro fuentes; logros de ejecución, experiencia vicaria, persuasión verbal y estados de activación emocional (Prieto, 2007; Olaz, 2001). La integración práctica profesional, generarían creencias de autoeficacia como docente.

2.2.2.1 Logros de ejecución o experiencia directa.

Las experiencias directas de una persona son las fuentes más potentes de información para estimar la eficacia personal ya que proporcionan la prueba más auténtica respecto a si el individuo reúne todo lo necesario para lograr el éxito en la ejecución de una tarea (Prieto, 2005). En este sentido, acciones encaminadas a favorecer un desempeño exitoso en su práctica profesional fortalecerán el desarrollo de sus creencias de autoeficacia en los profesores en formación (Bresó et al., 2004). En la presente investigación esta fuente se aproxima desde la descripción que realizan los practicantes respecto de las actividades que ellos desarrollan en su práctica profesional.

2.2.1.2 Experiencia vicaria o aprendizaje por observación.

El desempeño de otros también entrega información para formarse un juicio sobre la eficacia personal. Cómo y cuán bien otros ejecutan una tarea sirve de referente para evaluar el propio desempeño (Brody y Ehrlichman, 2000). Observar a otros profesores que posean mayor experiencia puede ser de gran utilidad para el despliegue de mejores competencias docentes y pedagógicas (Mejías, s.f). Si se observa a un docente con un buen manejo del aula, que implementa estrategias de enseñanza congruentes con la contingencia educativa, este representa un modelo que sería más efectivo en generar creencias de autoeficacia versus un docente que modela prácticas inefectivas. Junto con esto, tanto las estrategias pedagógicas que observe, como la estructura de una clase que se le enseñe y los conocimientos que adquiera durante su formación, actuarán como modelos cognoscitivos que incidirán en la formación de las creencias de autoeficacia del estudiante (Pajares, 2002; Schunk, 1997). En la presente investigación esta fuente se aproxima desde la descripción que realizan los practicantes respecto del tipo de enseñanza habitual que realizaba el profesor guía.

2.2.1.3 Persuasión verbal.

Los juicios valorativos o evaluativos de otras personas informan respecto de las capacidades que uno cree tener para alcanzar el éxito (Olaz, 2001; Chacón, 2006). En el caso de los profesores en formación en práctica, el tipo de acompañamiento,

de retroalimentación e incentivo sistemático y veraz que reciben de su supervisor de práctica o del profesor guía podría ayudar a potenciar la confianza en sus capacidades para asumir retos y complejidades propios del quehacer educativo. Las conversaciones entre el practicante y sus propios estudiantes también pueden ayudarlo a cotejar dudas que surjan en relación a su desempeño como profesor. Las actividades asociadas a la enseñanza que ejecuta el practicante, sin embargo, necesitan ser retroalimentadas centrándose en la actividad realizada y su impacto para el logro de los propósitos intencionados.

En la presente investigación esta fuente se aproxima desde la descripción que realizan los practicantes respecto del estilo de supervisión que recibieron durante su práctica profesional. La investigación sobre programas efectivos para la formación inicial de docentes muestran que una característica común es la calidad de la formación práctica y la supervisión que recibe el practicante para su trabajo en las escuelas (Boyd et al., 2008). Actitudes y habilidades para el aprendizaje continuo son necesarias para el ejercicio docente, por lo cual la supervisión necesita apoyar el desarrollo de la capacidad de reflexión y metacognición para aprender a partir de la experiencia. Estas capacidades también ayudarían a gestionar las complejidades e incertidumbres características de la toma de decisiones implicadas en la docencia (Hammerness et al., 2005; Mansvelder-Longayroux, Beijaard, y Verloop, 2007).

2.2.1.4 Estados emocionales.

Las emociones proporcionan una fuente rica de información sobre nuestras reacciones ante las situaciones y sobre las metas a seguir (Vitoria, 1997). Las observaciones, el tipo de apoyo y las actividades realizadas en las aulas escolares generan determinados estados emocionales en los estudiantes de pedagogía. Estas emociones pueden incidir en su decisión de ser profesor, en su actuar, decisiones y metas a lograr en sus interacciones social pedagógica como profesores en formación (Garrido, 2004; Chacón, 2006). Un bajo nivel de auto eficacia ha sido identificado como factor de riesgo para la deserción y el burnout en docentes de educación diferencial (Lee, Patterson y Vega, 2011). Estudios acerca de los aspectos de la supervisión que valoran los profesores en formación durante su práctica profesional han mostrado que la contención emocional es una función clave (Caries y Almeida, 2007).

3. Preguntas de la Investigación.

En síntesis, los estudios revisados señalan la importancia que los estudiantes del sistema escolar cuenten con docentes que creen en sus propias capacidades para enseñar. Así mismo, esta revisión muestra que estas creencias se pueden desarrollar través de los programas de formación inicial de docentes y que hay ciertos factores de la formación práctica que proporcionan información para estos efectos. A través de la investigación que se informa en este artículo se buscó responder a las siguientes interrogantes:

1. ¿Hay cambios en el nivel de autoeficacia de los estudiantes de pedagogía al iniciar y finalizar la práctica profesional?
2. Si hay cambios, ¿Se asocian éstos a los tipos de actividades realizadas en la práctica, los estilos de interacciones con el supervisor de práctica, y los tipos de docencia que realiza el docente Guía?

4. Metodología.

4.1 Participantes

Se utilizó un sistema de muestreo por racimos en dos etapas²:

Etapla 1: Universidad (voluntaria, no probabilística, incluyendo a diez universidades y sus respectivas carreras de pedagogía básica). Para el presente estudio se incluyó solo al grupo de estudiantes en práctica profesional en las nueve universidades con un tamaño muestral mayor de cinco.

Etapla 2: Selección de una muestra voluntaria de estudiantes de pedagogía básica cursando una de las asignaturas de la línea de práctica correspondientes al primer y segundo semestre del año 2008. Para el presente estudio se seleccionó el subgrupo de 111 estudiantes de pedagogía cursando la asignatura de práctica profesional para el cual existía un set de datos completos de las variables incluidas en este estudio: 11 hombres y 100 mujeres.

2 Los datos que se informan en este artículo provienen de un estudio más amplio sobre la formación práctica que involucró la participación de 21 carreras de pedagogía en educación básica y media impartida por diez universidades chilenas (Proyecto FONDECYT 1070807).

4.2 Instrumentos.

4.2.1 Cuestionario de Autoeficacia.

Para medir autoeficacia se utilizó una versión traducida al español de *Teachers' Sense of Efficacy Scale* (TSE, Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy, 2001). Consta de 24 preguntas que se agrupan en tres escalas correlacionadas moderadamente entre sí:

- Eficacia para Lograr la Participación de los Estudiantes (8 ítems)
- Eficacia en las Prácticas de Enseñanza (8 ítems)
- Eficacia para el Manejo de la Sala de Clases (ítems 8)

Para expresar sus respuestas los participantes deben elegir un número entre 1 (No me siento capaz) y 9 (Me siento muy capaz). Se realizó un análisis factorial a partir de datos recogidos con una muestra de 1990 estudiantes de pedagogía que respondieron el cuestionario al iniciar el primer o segundo semestre del 2008. Con esta muestra de estudiantes de pedagogía se reproducen en gran medida los tres factores descritos por Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001). Por otra parte, los índices de fiabilidad (Conbrach alpha) también son similares, aun cuando la tendencia es a que sean entre .02 y .03 más bajos que lo reportado por esas autoras: 0,85 para la escala *Eficacia para Lograr la Participación de los Estudiantes*; 0,88 para la escala *Eficacia en las Prácticas de Enseñanza*; y 0,89 para la escala *Eficacia para el Manejo de la Sala de Clases*. Para la *Escala Total*, el índice de fiabilidad es de 0,94.

4.2.2 Cuestionario de Práctica Final.

Este cuestionario busca describir y caracterizar, desde la perspectiva de los practicantes, el currículo implementado en la asignatura de práctica profesional y los aprendizajes que los estudiantes manifiestan lograr en esta instancia formativa (Contreras et al., 2009). Este cuestionario consta de 32 ítems de respuestas cerradas y 2 ítems de respuestas abiertas. Estos han sido organizados en las siguientes secciones:

- ✓ Datos demográficos del profesor en formación
- ✓ Antecedentes Vocacionales.
- ✓ Caracterización de la Práctica y Aprendizajes Logrados.

Para los efectos de esta investigación se han considerado ítems que permitieron operacionalizar las siguientes variables independientes:

1. Conductas habituales del profesor colaborador

- a. Facilita el proceso de aprendizaje utilizando trabajo autónomo o dirige actividades de enseñanza-aprendizaje cognitivas complejas.
- b. Dirige actividades de enseñanza-aprendizaje que involucran escasa atención a los contenidos, rutinarias y de baja complejidad cognitiva.

2. Estilo de interacciones con el supervisor de la universidad en cuatro dimensiones.

a. Estilo Directivo:

Manejo de preguntas: Practicantes preguntan, profesor entrega respuestas con instrucciones.

Identifica fortalezas y debilidades: Profesor va identificando las fortalezas y debilidades del practicante.

Análisis de las acciones: El análisis está centrado en cuán bien el practicante hace las tareas.

Retroalimentación: La retroalimentación busca potenciar la correcta aplicación de las orientaciones que entrega el supervisor.

b. Estilo Reflexivo:

Manejo de preguntas: Practicantes preguntan, profesor responde planteando nuevas preguntas para que él encuentre respuestas.

Identifica fortalezas y debilidades: Practicante va identificando sus fortalezas y debilidades.

Análisis de las acciones: El análisis de las acciones, decisiones o interpretaciones del practicante están centradas en el impacto que tengan en los estudiantes o institución.

Retroalimentación: La retroalimentación busca potenciar la toma de decisiones del practicante.

3. Actividad a la que dedicó más tiempo durante su permanencia en el centro de práctica:
- a. Preparar clases y materiales.
 - b. Colaborar en el aula e institución.
 - c. Realizar docencia a un grupo curso.

4.3 Procedimientos.

Las autoridades de las carreras participantes fueron contactadas para invitarlas a participar en esta investigación. Luego que accedieron por escrito, al comenzar ambos semestres del año 2008, se contactó al docente de la universidad responsable de la asignatura de práctica profesional o al coordinador de práctica para que organizara una reunión con los practicantes. En esa reunión se les explicó la investigación y solicitó su participación voluntaria para responder a un conjunto de cuestionarios al iniciar y al terminar el semestre. Luego, se fijó una fecha para la administración de los cuestionarios pre práctica. Al finalizar el semestre se volvió a contactar a estos practicantes y se fijó una fecha para completar los cuestionarios post práctica. A quienes respondieron en ambas ocasiones se les entregó un incentivo monetario como forma de agradecer su participación.

4.4 Análisis de Datos

Como herramienta de tratamiento de datos y análisis se utilizó el programa SPSS 17 (*Statistical Package for the Social Sciences*). Para el Cuestionario de Autoeficacia se calculó un puntaje total y uno por cada una de las escalas en la medición pre y post práctica. Estos puntajes fueron utilizados como variables dependientes. Se realizaron una serie de MANOVA y ANOVA para examinar diferencias en autoeficacia pre y post práctica en función del: tipo de docencia modelada por el docente colaborador (dos niveles), estilo de interacciones con el supervisor de práctica (dos niveles), tipo de actividad a la que dedicó más tiempo (tres niveles), e interacciones entre el tipo de actividad a la que dedicó más tiempo, estilo de interacciones con el supervisor de práctica y tipo de docencia.

5. Resultados.

5.1 Diferencias post –pre práctica.

La primera pregunta de investigación propuso examinar cambios en creencias de autoeficacia entre la medición pre y post práctica. Como se observa en la Tabla 1, en todas las escalas, menos *Eficacia para Lograr la Participación de los Estudiantes*, se observó un aumento estadísticamente significativo, aún cuando pequeño.

TABLA 1
Promedios y Desviación Estándar Pre y Post Práctica y Diferencia Post-Pre

Eficacia	Pre Práctica		Post Práctica		Diferencia Post -Pre		t(110)*	P
	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>		
Lograr la Participación de los Estudiantes	7,49	,79	7,54	,89	,050	,72	,73	,465
Prácticas de Enseñanza	7,30	,82	7,52	,88	,21	,80	2,82	,006
Manejo de la Sala de Clases	7,11	,90	7,35	,89	,24	,85	2,96	,004
Eficacia Total	7,30	,76	7,47	,81	,17	,67	2,63	,010

Fuente: Elaboración propia.

* Valor para la comparación de medias para muestras relacionadas.

5.2 Comparación entre Universidades.

Como los participantes estaban anidados por universidades, primero se examinaron diferencias entre universidades en los puntajes obtenidos al iniciar y al terminar el semestre. Los resultados muestran que al ingresar a la práctica profesional los estudiantes ya creían poseer bastante capacidad en relación a su desempeño docente. Al inicio de la práctica el promedio fluctuó entre 7,49 (*Lograr la Participación de los Estudiantes*) y 7,11 (*Manejo de la Sala de Clases*), en una escala de un máximo de 9 puntos. Al comparar los promedios obtenidos por practicantes en las distintas universidades se observó que al iniciar la práctica no se encontraron diferencias estadísticamente significativas para la escala Total o para las sub escalas ($p > 0,05$). Se encontraron diferencias entre las universidades en los puntajes de auto eficacia obtenidos por los practicantes una vez finalizado el semestre de práctica. Al realizar un análisis post-hoc para determinar cuáles universidades diferían entre sí, el test

Dunnett's C no detectó diferencias ($p < 0,0125$). Esto se puede deber a que el número de participantes por universidad era desigual, en algunos casos inferior a 10 y a la heterogeneidad de las varianzas.

El 35% de los practicantes señalaron que el docente del aula modelaba una docencia centrada en el desarrollo de actividades rutinarias con escasa atención a procesos cognitivos complejos. El resto describió la docencia como indagatoria o dirigida abordando contenidos con complejidad cognitiva. Como se observa en la Tabla 2, los porcentajes de practicantes distribuidos por tipo de actividad a la que dedicaron más tiempo varían por universidad. Para todas las universidades el 45% informó dedicar la mayor parte del tiempo a la *realización de clases*. Este valor fluctuó entre 86% en la Universidad 7 y un 7% en la Universidad 2. Respecto del trabajo de *colaboración con actores del sistema escolar*, un 36% señaló que esta fue la actividad a la que dedicó más tiempo. Este valor fluctuó entre 69% en la Universidad 6 and un 14% en la Universidad 7. Respecto a *preparar clases y materiales*, un 19% señaló que esta fue la actividad a la que dedicó más tiempo. Este valor fluctuó entre 44% en la Universidad 8 y un 13% en la Universidad 3.

TABLA 2

Tipos de Actividades a las que los Practicantes Reportaron Dedicar más Tiempo Durante su Permanencia en los Centros de Práctica por Universidad (frecuencia)

Universidad	n	Tipos de Actividades		
		Colaborar en el aula y la institución	Realizar Docencia	Planificar y/o preparar material
1	12	0	7	5
2	14	7	1	6
3	16	3	11	2
4	14	3	9	2
5	9	7	2	0
6	13	9	2	2
7	7	1	6	0
8	9	2	3	4
9	17	8	9	0
Total	111	40	50	21

Fuente: Elaboración propia.

Además, se observaron variaciones entre las universidades con relación al estilo de interacciones con el supervisor de práctica que reportaban los estudiantes para cada dimensión que fue evaluada. Sólo en algunas la tendencia hacia un estilo es más evidente (ver Tabla 3). En total, en dos de las cuatro dimensiones (*Manejo de Preguntas e Identificación de Fortalezas y Debilidades*) cerca de dos tercios reportaron que el supervisor utilizaba un estilo más reflexivo. En las otras dos dimensiones, este porcentaje fue de alrededor de 75%. Solamente en la Universidad 5, un mayor porcentaje de estudiantes reporta reiteradamente que el supervisor era más bien directivo. En las otras, en algunas dimensiones la mayoría define un estilo directivo, sin embargo en otras dimensiones la mayoría señala el uso de un estilo más reflexivo. En resumen, dado la heterogeneidad entre las universidades así como al interior de cada una, en los análisis posteriores no se desagregó por universidad. Considerando que no se detectaron diferencias estadísticamente significativas en los puntajes de autoeficacia obtenidos al inicio de la práctica al ingreso al semestre de práctica en función de las variables independientes ($p. > 0,05$), se procedió a analizar los factores que incidían en los niveles de autoeficacia declarados al finalizar la práctica.

TABLA 3
Estilos de Interacción por Dimensión de Supervisión y Universidad (frecuencia)

Universidad	N	Manejo de preguntas		Fortalezas y debilidades		Análisis de las acciones		Retroalimentación	
		Direct	Reflex	Direct	Reflex	Direct	Reflex	Direct	Reflex
1	12	7	5	4	8	4	8	4	8
2	14	3	11	2	12	3	11	1	13
3	16	1	15	6	10	4	12	1	15
4	14	7	7	11	3	5	9	7	7
5	9	6	3	7	2	5	4	6	3
6	13	6	7	1	12	1	12	4	9
7	7	2	5	2	5	3	4	0	7
8	9	5	4	2	7	2	7	1	8
9	17	3	14	4	13	3	14	4	13
Total	111	40	71	39	72	30	81	28	83
Porcentaje del total		36%	64%	35%	65%	27%	73%	25%	75%

Fuente: Elaboración propia.

- Direct: Uso de estilo directivo
- Reflex: Uso de estilo reflexivo

5.3 Creencias de Autoeficacia Post Práctica.

Para cada dimensión de supervisión se realizó un MANOVA con los puntajes post práctica como variables dependientes y la actividad a la que se dedicó más tiempo y estilo de supervisión como variables independientes. El MANOVA no arrojó diferencias significativas para las dimensiones *Identificando Fortalezas y Debilidades* y para *Análisis de las Acciones*.

Para cada dimensión de supervisión también se realizó un MANOVA con los puntajes post práctica como variables dependientes y el tipo de docencia que modelaba el profesor colaborador y estilo de supervisión como variables independientes. El MANOVA no arrojó diferencias significativas para las dimensiones *Identificando Fortalezas y Debilidades*, para *Análisis de las Acciones* y para *Retroalimentación*. Un MANOVA incluyendo como variables independientes tipo de actividad y tipo de docencia en el aula no arrojó efectos estadísticamente significativos con relación a las escalas de autoeficacia. A continuación se presentan los resultados de los análisis multivariados que mostraron un efecto de las variables independientes sobre las variables dependientes. Los resultados se organizan en función a las dimensiones de estilo de supervisión para cada una de las otras variables independientes.

5.3.1 Dimensión de Supervisión: Manejo de Preguntas.

5.3.1.1 Tipo de Actividad.

Un MANOVA de dos factores se ejecutó para determinar el efecto de los tres tipos de actividades (*realizar clases, colaborar, preparar clases y materiales*) y estilo de supervisión (*directiva, reflexiva*) en los cuatro factores de autoeficacia. Se encontraron diferencias significativas para el tipo de actividad (Wilks' $\lambda=0,89$, $F(6,206)=2,06$, $p=0,05$), pero no para el estilo de supervisión (Wilks' $\lambda=0,98$, $F(6,206)=0,58$, $p=0,62$). La interacción tipo de actividad x estilo de supervisión alcanzó significatividad (Wilks' $\lambda=0,84$, $F(6,206)=3,10$, $p=0,006$).

Se hizo un ANOVA para cada escala de eficacia para identificar la naturaleza de esta interacción. Utilizando el método de Bonferroni, para cada ANOVA se usó el nivel de $p < 0,0125$. El ANOVA para tipo de actividad solo cumplió este criterio en la variable dependiente escala de *Eficacia en las Prácticas de Enseñanza* ($F(2,105)=5,19$,

$p=0,007$, $\eta^2=0,09$). Un análisis post-hoc mostró diferencias estadísticamente significativas entre el grupo que realizó *actividades de colaboración* ($n=40$, $M=7,20$, $DS=0,13$) y el grupo que se dedicó a *preparar clases y materiales* ($n=21$, $M=8,01$, $DS=0,21$). El grupo que *realizó clases* no difirió significativamente de los otros dos ($n=50$, $M=7,56$, $DS=0,12$).

Con respecto de la interacción, se observó un efecto estadísticamente significativo en las escala *Eficacia para Lograr la Participación de los Estudiantes* ($F(2,105)=5,29$, $p=0,006$, $\eta^2=0,09$). Un análisis gráfico de esta interacción muestra que bajo la condición de *supervisión directiva* se observan diferencias a favor del grupo dedicado a *preparar clases y materiales* ($n=16$, $M=8,27$, $DS=0,38$) vs. el dedicado a *colaborar* ($n=24$, $M=6,90$, $DS=0,21$). Bajo la condición de *supervisión reflexiva* esta diferencia no se observa. Para la escala Eficacia Total ($F(2,105)=4,29$, $p=0,016$, $\eta^2=0,06$), se observó una interacción significativa entre el estilo de supervisión y el tipo de actividad. La media para el grupo que *colabora* bajo condiciones de *supervisión directiva* es más baja ($M=6,90$, $DS=0,19$) en comparación al grupo que *colabora* pero recibe *supervisión reflexiva* ($M=7,66$, $DS=0,16$).

5.3.1.2 Tipo de docencia.

Un MANOVA de dos factores se ejecutó para determinar el efecto de los tipos de docencia (*rutinaria vs indagatoria/directiva*) y estilo de supervisión (*directiva vs reflexiva*) en las cuatro escalas de autoeficacia. No se encontraron diferencias significativas para el efecto tipo de docencia (Wilks' $\lambda=0,99$, $F(4,104)=0,141$, $p=0,966$) o para el efecto estilo de supervisión (Wilks' $\lambda=0,94$, $F(4,104)=1,66$, $p=0,163$). La interacción tipo de docencia de aula x estilo de supervisión fue significativa (Wilks' $\lambda=0,88$, $F(4,104)=3,55$, $p=0,009$).

Con respecto de la interacción, se observó un efecto estadísticamente significativo en la escala *Eficacia para Lograr la Participación de los Estudiantes* ($F(1,107)=9,62$, $p=0,002$, $\eta^2=0,083$). Practicante en un aula caracterizada por una *enseñanza rutinaria* y *supervisión directiva* ($n=15$) reportaron mayor nivel de autoeficacia ($M=7,77$, $SD=0,74$) en comparación a sus pares que recibieron *supervisión reflexiva* ($n=20$, $M=7,13$, $SD=0,78$). En el caso que estuviesen en aulas modelando una *enseñanza indagatoria o directiva con atención a los contenidos y complejidad cognitiva* se

observó lo contrario ya que los estudiantes bajo *supervisión reflexiva* lograron un promedio más alto ($M=7,76$, $SD=0,72$) que sus pares bajo *supervisión directiva* ($M=7,29$, $SD=1,17$).

Se observó una interacción estadísticamente significativa para *Eficacia para el Manejo de la Sala de Clases* ($F(1,107)=6,91$, $p=0,010$, $\eta^2=0,061$). Practicantes en un aula caracterizada por una *enseñanza rutinaria* reportaron mayor nivel de autoeficacia cuando recibieron *supervisión directiva* ($n=15$, $M=7,70$, $SD=0,74$) en comparación a sus pares que recibieron *supervisión reflexiva* ($n=20$, $M=6,98$, $SD=1,00$). En el caso que estuviesen en aulas modelando una *enseñanza indagatoria o directiva con atención a los contenidos y complejidad cognitiva* se observó lo contrario. Practicantes bajo *supervisión reflexiva* lograron un promedio más alto ($n=51$, $M=7,46$, $SD=0,72$) que sus pares bajo *supervisión directiva* ($n=20$, $M=6,98$, $SD=1,17$).

Se observó una interacción significativa para *Eficacia Total* ($F(1,107)=9,12$, $p=0,003$, $\eta^2=0,079$). Practicantes en un aula caracterizada por una *enseñanza rutinaria* reportaron mayor nivel de autoeficacia cuando recibieron *supervisión directiva* ($n=15$, $M=7,69$, $SD=0,70$) en comparación a sus pares que recibieron una *supervisión reflexiva* ($n=20$, $M=7,11$, $SD=1,00$). En el caso que estuviesen en aulas modelando una *enseñanza indagatoria o directiva con atención a los contenidos y complejidad cognitiva* se observó lo contrario. Practicantes bajo *supervisión reflexiva* lograron un promedio más alto ($n=51$, $M=7,66$, $SD=0,11$) que sus pares bajo *supervisión directiva* ($n=20$, $M=7,23$, $SD=0,15$).

5.3.2 Dimensión de Supervisión: Retroalimentación.

5.3.2.1 Tipo de Actividad.

Un MANOVA de dos factores se ejecutó para determinar el efecto de los tres tipos de actividades y estilo de supervisión en los cuatro factores de autoeficacia. Se observaron diferencias significativas para el efecto tipo de actividad (Wilks' $\lambda=0,85$, $F(6,206)=2,82$, $p=0,01$). Para el efecto estilo de supervisión no se observaron diferencias significativas (Wilks' $\lambda=0,98$, $F(6,206)=0,39$, $p=0,75$). La interacción tipo de actividad x estilo de supervisión alcanzó significatividad (Wilks' $\lambda=0,88$, $F(6,206)=2,20$, $p=0,04$).

Un ANOVA mostró diferencias estadísticamente significativas para la escala *Eficacia en las Prácticas de Enseñanza* ($F(2,105)=7,12$, $p=0,001$, $\eta^2=0,12$) y *Eficacia Total* ($F(2,105)=4,93$, $p=0,009$, $\eta^2=0,08$) entre los tipos de actividad. Para la escala *Eficacia en las Prácticas de Enseñanza*, un análisis post-hoc mostró diferencias estadísticamente significativas entre el grupo que realizó actividades de *colaboración* ($n=40$, $M=7,08$, $DS=0,13$) y el grupo que se dedicó a *preparar clases y materiales* ($n=21$, $M=8,06$, $DS=0,21$). El grupo que realizó clases no difirió significativamente de los otros dos ($n=50$, $M=7,44$, $DS=0,13$). Para la autoeficacia *Total* no se encontraron diferencias ($p > 0,05$).

Con respecto de la interacción, se observó un efecto estadísticamente significativo en la escala *Eficacia en las Prácticas de Enseñanza* ($F(2,105)=5,40$, $p=0,006$, $\eta^2=0,09$). Bajo la condición de *supervisión directiva* se observó una diferencia a favor del grupo que se dedicó a *preparar clases y materiales* ($M=8,50$, $DS=0,45$) vs. el grupo dedicado a *colaborar* ($M=6,71$, $DS=1,05$). Bajo la condición de *supervisión reflexiva* esta diferencia no se observó para el grupo que *prepara clases/materiales* y el grupo que *colabora*, respectivamente ($M=7,63$ y $M=7,45$).

6. Discusión.

En el presente estudio participaron carreras de pedagogía básica de nueve universidades nacionales. Tanto entre universidades como dentro de cada una se encontró bastante variabilidad en cuánto al tipo de actividad a la que el futuro profesor reportó dedicar más tiempo durante su permanencia en el centro escolar. Solamente un poco más de la mitad de los futuros profesores que cursaban la práctica profesional señalaron a la docencia como su principal actividad en el establecimiento. Esto sugiere que la práctica profesional cumpliría otros propósitos más allá de aprender a asumir responsabilidad por el aprendizaje de un grupo curso. Puede, además, sugerir restricciones que ponen los establecimientos para la realización de actividades de docencia de parte de los profesores en formación. Dentro de cada universidad también se reportaron diferencias respecto del estilo de supervisión que recibieron. Considerando que tanto el tipo de actividad y las conversaciones con el supervisor representan importantes fuentes de información para que el profesor emita juicios respecto de su capacidad para ejecutar con efectividad las tareas asociadas

a la docencia, atender al impacto de estas diferencias es relevante al diseño de los currículos para la formación práctica.

Los resultados muestran que los futuros profesores de educación básica que participaron en este estudio se sentían más capaces de ejecutar tareas asociadas al trabajo docente al finalizar su etapa de formación práctica en comparación a sus reportes al iniciar esta actividad curricular. Estos resultados concuerdan con los reportados en otros estudios con muestras de estudiantes de pedagogía en otros países (Sahin, y Atay, 2010; Woolfolk Hoy y Spero, 2005). Es destacable que al iniciar su práctica el grupo reportó promedios que indicaban que ellos se creían bastante capaces en las tres dimensiones de la docencia que midió el instrumento utilizado en este estudio. Futuros estudio pueden examinar las fuentes de información sobre la cuales construyen estas creencias.

Autores como Ugartetxea (2002) y Sanjurjo (2002), entre otros, mencionan que incentivar al profesor en formación para que se haga cargo de su propio aprendizaje es fundamental para que éste tome conciencia de sus capacidades y competencias pedagógicas y con ello aumente sus creencias de autoeficacia. Una retroalimentación sistemática que potencia la reflexión posibilitaría la confianza en sus capacidades para asumir retos y complejidades propios al quehacer educativo. Los tópicos valorados por los practicantes en sus conversaciones con los supervisores varían a lo largo del semestre de práctica (Caires y Almeida, 2007). Al comenzar la práctica un grupo de 224 practicantes valoraba conversaciones más directivas que ofrecían referencias bibliográficas, datos prácticos/administrativos y contextuales. A medida que avanzaba el semestre y comenzaban a experimentar mayores desafíos en sus interacciones social pedagógicas con los estudiantes, comenzaron a valorar consejos en aspectos pedagógicos. Hacia el final de la práctica, valoraban más el apoyo emocional que ofrecía el supervisor. Los resultados de este estudio también llevan a problematizar el uso exclusivo de un estilo de supervisión que enfatiza la reflexión del practicante, al menos cuando se mide su impacto a corto plazo en el desarrollo de las creencias de autoeficacia.

Los practicantes que reportaron recibir una supervisión más reflexiva no siempre mostraron una mayor confianza en sus capacidades en comparación a sus pares que recibieron una supervisión más directiva. La relación entre creencias de autoeficacia y estilo de supervisión apareció mediada por el tipo de actividad que

desarrolló el practicante y el tipo de docencia que modelaron los docentes guías. En comparación al grupo que se dedicó a colaborar, los practicantes principalmente abocados a planificar clases y preparar materiales desarrollaron más confianza en su capacidad para enseñar y lograr la participación de los estudiantes cuando el supervisor utilizó un estilo directivo. Es decir, frente a las preguntas del practicante, entregó respuestas concretas en vez de estimular al practicante a buscar sus propias respuestas. Una situación similar se detectó con respecto al tipo de retroalimentación que ofrecía el supervisor. Una retroalimentación que se focalizó en la correcta aplicación de las orientaciones del supervisor se asoció a más altos puntajes de auto eficacia entre quienes planificaban la enseñanza pero no entre quienes colaboraban. Cuando el practicante está colaborando con los actores de la escuela, recibir una retroalimentación directiva no se asocia a sentirse más capaz para enseñar.

Estos resultados sugieren que una supervisión reflexiva de por sí no sería necesariamente mejor que el uso de un estilo directivo. Según estos datos se puede especular que cuando es una tarea bien estructurada que requiere de conocimiento instrumental, como es planificar clases, los futuros docentes se sentirán más capaces de enseñar cuando el supervisor señala lo que es correcto o es mejor. Por otra parte, este estilo sería menos efectivo en lograr este propósito cuando las tareas del practicante son menos estructuradas, y pueden involucrar interacciones sociales como conlleva el concepto de colaborar con otros y realizar docencia un grupo curso. Con relación a cuán eficaces se creían a los practicantes para lograr la participación de los estudiantes, el manejo de la sala de clases y la eficacia total, se encontró una relación entre el estilo de supervisión y el tipo de docencia que modelaba el docente guía. Dadas las diferencias en puntajes en estas escalas de autoeficacia, se puede inferir una mayor efectividad para una supervisión que ofrece respuestas concretas a las preguntas del practicante cuando la práctica se desarrolla en aulas donde el docente guía modela una docencia caracterizada como rutinaria y poco desafiante. Por esto se entiende aspectos como asignar tareas de ejercitación y repaso individual a través de guías de trabajo y pedir a los estudiantes reproducir información aprendida previamente en torno a tópicos conocidos y poco desafiantes para estudiante. Una supervisión más reflexiva, en cambio, se asoció a puntajes de auto eficacia más altos en los practicantes que estaban en un aula donde el docente colaborador modelaba una docencia directiva o indagatoria en que el contenido estaba organizado en forma coherente y focalizado, hacía referencia a temas previos, relacionándolos con los nuevos contenidos y ayudando a los estudiantes a entender el sentido e importancia de las tareas.

Estos resultados pueden sugerir que en las aulas que modelan una enseñanza de baja calidad el profesor en formación podría tener menos información respecto de cómo lograr abordar con efectividad las interacciones socialpedagógicas propias del proceso enseñanza aprendizaje. Es así que las respuestas directas del supervisor servirían de insumos para saber qué hacer, y por lo tanto, creerse más capaz de enfrentar este tipo de situaciones. En este mismo sentido, cuando el profesor colaborador modelaba una enseñanza de buena calidad, las respuestas directas del supervisor podrían ser menos necesarias para que el futuro profesor se sintiese capaz. Más bien al observar una docencia efectiva, la supervisión reflexiva se asoció a mayores niveles de autoeficacia. Como predice la teoría, un buen modelo ofrece referentes para juzgar la propia eficacia y en ausencia de este modelo el supervisor necesitaría proveer más información.

7. Conclusiones.

¿Es una supervisión reflexiva durante la práctica profesional de los futuros profesores de educación básica siempre mejor que un enfoque directivo? Los resultados de esta investigación sugieren una respuesta negativa a esta pregunta cuando el propósito de la supervisión es generar en los futuros profesores creencias en sus propias capacidades para tener éxito en el ejercicio de la docencia en aula. Otros autores han señalado la importancia de ofrecer una supervisión que responde a las necesidades percibidas por el practicante (Mueller y Skamp, 2003). El presente estudio agrega que la mediación del supervisor necesitaría considerar, además, factores del contexto de la práctica. Esta investigación examinó interacciones entre el estilo de supervisión, el tipo de actividades desarrolladas por el practicante y tipos de docencia que modelaba el profesor guía y sus asociación con el nivel de auto eficacia expresado al finalizar la práctica profesional. Estudios a futuro podrían examinar el impacto de una supervisión reflexiva vs. directiva a largo plazo a través del seguimiento de los practicantes durante su primer año de inserción laboral.

Como este no es un estudio experimental no se puede concluir que hay una relación causa efecto entre las variables utilizadas para caracterizar las experiencias del componente de práctica profesional durante la formación inicial y el desarrollo de las creencias de auto eficacia. Comprobar las hipótesis que surgen del presente estudio

longitudinal, descriptivo, sin embargo, es problemático. Un diseño experimental que manipula estas variables tiene serios problemas éticos si efectivamente, como sugiere este estudio, los niveles de autoeficacia de los futuros profesores se pueden elevar o disminuir en función de ciertas características de este componente.

Los profesores en formación, como grupo se perciben bastante efectivos para lograr implementar la enseñanza, lograr que sus estudiantes se involucraran en las actividades que les propondrían y orientar la disciplina del aula. Futuras investigación podrían identificar si efectivamente las competencias y habilidades pedagógicas, al igual que las creencias de autoeficacia, incrementaron después de esta actividad curricular.

REFERENCIAS.

- Arreguín, M. (2005). *La formación del docente como sujeto y no como instrumento de la enseñanza*. Extraído el 10 de agosto de 2008 desde: http://www.upncelaya.edu.mx/episteme/index.php?Itemid=36&id=29&option=com_content&task=view.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S., y Wyckoff, J. (2008), *Teacher preparation and student achievement* (NBER Working Paper N. W14314). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Boyle-Baise, L. y Sleeter, C. E. (2000). Community-based service learning for multicultural teacher education. *Educational Foundations*, 14(2), 33-50.
- Bresó, E., Salanova, M., Martínez, I.M., Grau, R., y Agut, S. (2004). Éxito académico y expectativas de éxito: el rol mediador de la autoeficacia académica. En: M. Salanova, R., Grau, I. M., Martínez, E. Cifre, S. Llorens y M. García-Renedo (Eds.) (2004). *Nuevos Horizontes en la investigación sobre Autoeficacia*. Castellón: Colección Psique (nº 8) (p. 237-243).
- Brody, N. y Ehrlichman, H. (2000). *Psicología de la Personalidad*. España: Prentice Hall.
- Bullough, R. V., Young, J., Erickson, L., Birrell, J.R., Clark, D. D., Egan., M. W., Berrie, F., Hales, V., y Smith, G. (2002). Rethinking Field Experience: Partnership teaching versus single –placement teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(3), 68-80.
- Chacón Corzo, C. T. (2006). Las creencias de autoeficacia: Un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción pedagógica*, 15, 44-54.

- Caries, S. y Almeida, L. (2007) Positive aspects of the teacher training supervision. The student teachers's perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 4, 515-528.
- Clift, R. T., y Brady, P. (2005). Research on methods courses and field experiences. En M. Cochran-Smith, y K. M. Zeichner (eds.) *Studying Teacher Education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 309-424). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Contreras, I., Rittershaussen, S., Montecinos, C., Solís, M. C., Nuñez, C., y Walker, H. (2009). Instrumentos para caracterizar la formación práctica en cuanto a las oportunidades para aprender a enseñar. *Boletín De Investigación* 24(1 y 2), 109-153.
- Contreras, I., Rittershaussen, S., Montecinos, C., Solís, M.C., Núñez, C., y Walker, H. (2010). Los centros educativos como espacios para aprender a enseñar: Visiones desde los programas de formación de profesores de educación media. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(1), 85-105.
- Darling-Hammond, L. (1995). Changing Conceptions of Teaching and Teacher Development. *Teacher Education Quarterly*, 22(4), 9-26.
- Ebmeier, H. (2003). How Supervision Influences Teacher Efficacy and Commitment: An Investigation of a Path Model. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(2), 110-141.
- Garrido, E. (2004). Autoeficacia: Origen de una idea. En M. Salanova, R. Grau, I.M.
- Martinez, E. Cifre, S. Llorens y M. García-Renedo (Eds.) *Nuevos Horizontes en la investigación sobre Autoeficacia* (pp. 55-67). Castellón: Colección Psique (nº 8) Castellón de la Plana. España: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Gibson, S., y Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.

- Guyton, E., y Byrd, D. (2000). *Standards for Field Experiences in Teacher Education*. Washington, D.C: Association of Teacher Educators.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., Zeichner, K. (2005). *How Teachers Learn and Develop*. En L. Darling-Hammond y J. Bransford (Eds). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (pp. 358-389). Indianapolis, IN: Jossey-Bass.
- Latorre, M. (2007). *Tendencias curriculares que orienta la práctica docente*. Trabajo presentado en el XXI Coloquio de Investigación en Educación. Aporte de la Investigación a la Práctica Docente en el Aula. Facultad de Educación. Universidad Alberto Hurtado. Chile.
- Lee, Y., Patterson, P., y Vega, L. A. (2011). *Perils to self-efficacy perceptions and teacher-preparation quality among special education intern teacher*. *Teacher Education Quarterly*, 38(2), 61-76.
- Mansvelder-Longayroux, D.D., Beijaard, D., y Verloop, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 47-62.
- Martínez, I., y Salanova, M. (2006). *Autoeficacia en el trabajo*. Extraído el 27 de julio, 2008 desde: <http://bscw.uji.es/pub/bscw.cgi>.
- Mejías, E. (s.f.). *Implicancia de las investigaciones sobre la autoeficacia en la escuela*. Basado en: Pajares, F. (2000) Implications of Self-Efficacy Research For Classroom Practice. Extraído el 13 de septiembre de 2008 desde: <http://www.des.emory.edu/mfp/self-efficacy.html>.
- Montecinos C., Walker, H., Rittershausen, S., Nuñez, C., Contreras I., y Solís, M. C. (2011). Defining content for field-based coursework: Contrasting the perspectives of secondary preservice teachers and their teacher preparation curricula. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 278-288.

- Montecinos, C., Solís, M. C. Rittershausen, S., Contreras, I., Nuñez, C., y Walker, H. (2009). *El impacto de la formación práctica en el proceso de aprender a enseñar*. Trabajo presentado en el Seminario Internacional de Investigación Educativa. 26 y 27 de Noviembre, 2009, Viña del Mar, Chile.
- Mujica de López, M., y Luque, M. (2004). *Prácticas profesionales docentes: Eje integrador entre la universidad y la escuela*. Caso: Núcleo LUZ Punto Fijo. Extraído el 13 de agosto de 2008 desde http://www.serbi.luz.edu.ve/scielo.php?script=sci_arttextpid=S1317-2255200401200007yIng=esynrm=iso.
- Mueller, A. y Skamp, K. (2003). Teacher candidates talk: Listen to the unsteady beat of learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 54, 428 - 440.
- Olaz, F. (2001). *La teoría social cognitiva de la autoeficacia. Contribuciones a la explicación del comportamiento vocacional*. Argentina. Facultad de Psicología. Extraído de 2 de abril desde: <http://www.des.emory.edu/mfp/olaz.pdf>
- Pajares, F. (2002). *Self-efficacy beliefs in academic contexts*. Extraído el 25 de octubre de 2009 de <http://des.emory.edu/mfp/efftalk.html>.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesorado universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Barcelona. Nercea.
- Prieto, L. (2005). *Las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario*. Extraído el 6 de abril de 2008 desde: <http://www.des.emory.edu/mfp/PrietoSintesis.pdf>.
- Rimm-Kaufman S., y Sawyer, B. E. (2004). Primary-Grade Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Attitudes toward Teaching, and Discipline and Teaching Practice Priorities in Relation to the "Responsive Classroom" Approach. *The Elementary School Journal*, 104, (4), 321-341.
- Sahin, F. E., y Atay, D. (2010). Sense of efficacy from student teaching to the induction year. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 337-341.

- Sanjurjo, L. (2000). *La Formación Práctica De Los Docentes*. Homo Sapiens: Argentina.
- Schunk, D. H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice Hall.
- Tschannen-Moran, M., y Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., y Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Ugartexea, J. (2002). Metacognición, el desarrollo de la autoeficacia y la motivación. *Revista Psicodidáctica*, 13, 49-77. Extraído el 22 de octubre de 2009 desde <http://www.vc.ehu.es/deppe/revista.html>.
- Vitoria, D. (1997). Metas y emociones cuando se aprende a enseñar ciencia por autorregulación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9, (22), 1-19. Extraído el 3 de octubre de 2008 desde: <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article3/texto.html>.
- Wilson, M. S., Floden, R. E., y Ferrini-Mundy, J. (2002). Teacher preparation research: An insider's view from the outside. *Journal of Teacher Education*, 53(3), 190-204.
- Woolfolk Hoy, A. y Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356.