

Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés*

Chacón Corzo, Carmen Teresa

Universidad de Los Andes Táchira / ctchacon@cantv.net

Finalizado: San Cristóbal, 2005-09-21 / Revisado: 2006-01-25 / Aceptado: 2006-03-14

Resumen

Las creencias de autoeficacia que los profesores perciben en relación con sus capacidades para facilitar el aprendizaje de los estudiantes constituyen una fuente fundamental de información que permite interpretar las acciones del docente en el aula. De igual manera, estas creencias ejercen influencia en la persistencia, el esfuerzo, y el tiempo que el docente invierte en enseñar a sus alumnos. El presente artículo discute la relevancia de estas creencias, su origen e impacto en la formación inicial del profesorado de inglés, en el marco de la teoría sociocognitiva de Albert Bandura (1988, 1997).

Palabras clave: Auto eficacia, creencias, teoría sociocognitiva, inglés, formación docente.

Abstract

SELF EFFICACY BELIEFS: A CONTRIBUTION TOWARDS THE DEVELOPMENT OF ENGLISH TEACHERS

Self efficacy beliefs are fundamental in understanding teachers' actions and judgments about their capabilities to bring about changes in students' learning. In the same way, perceived efficacy beliefs influence the persistence, effort, and time teachers invest in teaching their students. This article discusses the importance of building self efficacy beliefs in the development of English teachers in light of Albert Bandura's (1988, 1997) sociocognitive theory.

Key words: Self efficacy, beliefs, sociocognitive theory, English, development.

Résumé

LES CROYANCES DE L'AUTOSUFFISANCE: UN APPORT POUR LA FORMATION DE L'ENSEIGNANT EN ANGLAIS

Les croyances d'autoefficacité que les enseignants perçoivent par rapport à leurs capacités de faciliter l'apprentissage des étudiants sont fondamentales pour comprendre leur actions dans la classe. De même, ces croyances influencent la persistance, l'effort et le temps que l'enseignant utilise pour l'enseignement. Dans cet article nous exposons l'importance de telles croyances, leur origine et l'impact dans la formation initiale des enseignants d'anglais dans le cadre de la théorie sociocognitive d'Albert Bandura (1988, 1997)

Mots-clés: autoefficacité, croyances, théorie sociocognitive, formation de l'enseignant.

* Este artículo forma parte del proyecto de investigación, código NUTA-H-196-04-04B, financiado por el CDCHT, ULA, Mérida.

1. Introducción

En los últimos treinta años la teoría de la autoeficacia ha despertado el interés de las investigaciones educativas dirigidas a examinar la correlación entre las creencias de autoeficacia de los docentes y el logro académico de los estudiantes. El presente trabajo tiene como finalidad dar a conocer una visión general del concepto de autoeficacia a la luz de la teoría sociocognitiva del psicólogo canadiense Albert Bandura (1977, 1986, 1993, 1997, 1999), así como también, reinterpretar el pensamiento de Bandura en el contexto de la formación del docente de inglés. Tomando en consideración que la autopercepción de eficacia ejerce influencia en las acciones del docente (Bandura, 1977; Pajares, 1992; Richards, 1996), este artículo se propone ampliar este constructo relacionándolo con el área de la enseñanza del inglés y destacando la importancia que dichas creencias tienen en la formación del profesorado y su futuro desempeño profesional.

A pesar de las valiosas e innumerables contribuciones que desde las distintas perspectivas del paradigma constructivista se han hecho a la investigación educativa, es pertinente resaltar que la teoría sociocognitiva de Bandura, poco explorada en el contexto educativo venezolano, ha aportado y sigue siendo pilar fundamental en el estudio e interpretación de las creencias, autopercepciones y expectativas del pensamiento del docente. Por tal motivo, mediante este artículo se intenta destacar la importancia de las creencias de autoeficacia docente, particularmente en la formación inicial del profesorado de inglés. Igualmente, se presentan algunos resultados de investigaciones relacionadas con estudios sobre la percepción de autoeficacia docente.

2. ¿Qué se entiende por auto eficacia?

Entre las creencias propias del individuo para controlar su ambiente están los juicios, autopercepciones, o sentido de autoeficacia (*self-efficacy beliefs*). Bandura (1997) define la percepción de autoeficacia como «las creencias del individuo en relación con sus capacidades personales para organizar y emprender las acciones requeridas para producir resultados esperados» (p. 3). En relación

con el aprendizaje del inglés, las creencias de autoeficacia ejercen influencia sobre el desempeño del estudiante de esa lengua, ya que no es suficiente poseer las capacidades para aprender sino que es fundamental que el estudiante crea en sus habilidades para hablar, leer, escribir y comprender la lengua inglesa. Por esta razón, el sentido de autoeficacia del aprendiz tiene repercusión tanto en el logro de sus metas académicas con respecto al idioma como en la persistencia y el esfuerzo que éste invierte para obtener el éxito deseado.

3. ¿Cuál es el origen de las creencias de autoeficacia?

El constructo autoeficacia inicialmente se originó de la teoría del aprendizaje social de Rotter (1966) y de la teoría sociocognitiva de Bandura (1986). Las creencias de autoeficacia se refieren a los juicios que cada individuo hace acerca de sus capacidades para llevar a cabo una tarea. Bandura plantea que los individuos poseen un sistema interno que les permite ejercer control sobre sus propias acciones, conductas y pensamientos, siendo este sistema un componente fundamental de influencia en el logro de las metas que cada quien se propone. Al respecto, Bandura (1997) expresa: «Las creencias de autoeficacia constituyen un factor decisivo en el logro de metas y tareas de un individuo. Si las personas creen que no tienen poder para producir resultados, no harán el intento para hacer que esto suceda» (p. 3). En general, para Bandura el control y la competencia personal que los individuos poseen como agentes creadores de su propio entorno no sólo les permite responder a su ambiente sino que los capacita para transformarlo mediante su actuación o desempeño, proporcionando a la persona un mecanismo de referencia a partir del cual se percibe y evalúa el comportamiento humano. De ello se desprende que, si el sujeto se juzga capaz y confía en sus habilidades de ejecución de una tarea específica, esta autopercepción contribuirá al éxito de su desempeño. Parafraseando a Bandura, podría afirmarse que el éxito esperado en el logro de una meta se relaciona de manera directa con las expectativas de resultado que el sujeto anticipa.

Este sistema interno de creencias proporciona un marco referencial determinante de la percepción,

regulación y evaluación de la conducta del individuo. De allí la importancia de considerar las creencias de autoeficacia, como el juicio personal sobre las capacidades o autoconfianza en la ejecución de tareas propuestas en el momento de llevar a cabo lo que se intenta hacer. Las preconcepciones o juicios que la persona establece acerca del éxito o fracaso de su desempeño, proporcionan información, y a su vez, alteran las creencias de autoeficacia percibida que se reflejarán en desempeños posteriores.

A la luz de la teoría de Bandura (1997) el sentido de agenciar en el ser humano (*human agency*) se concibe como una relación triádica donde la conducta, los factores personales (cognitivos, afectivos, y biológicos) y el ambiente interactúan de manera recíproca e interdependiente conformando una «estructura unificada» como lo muestra la Figura 1.

En la teoría de Bandura, los individuos evalúan sus propias experiencias mediante la autorreflexión, de manera que el juicio o creencias personales sobre las capacidades y logros previos ejercen una fuerte influencia en las actuaciones futuras. En tal sentido, las creencias de autoeficacia pueden anticipar mejor el comportamiento futuro del sujeto que la actuación previa. Sin embargo, vale la pena aclarar que en la teoría de la autoeficacia las tareas que una persona es capaz de ejecutar no pueden ir más allá de sus capacidades, ya que no basta sólo con creer en las capacidades que se poseen, sino que se

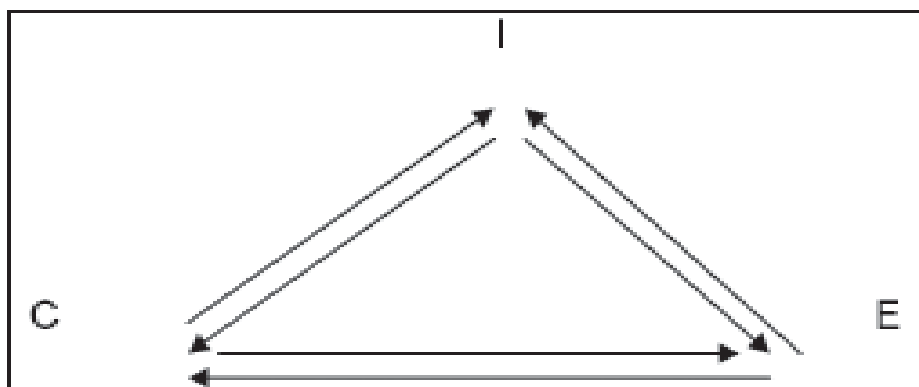
requiere de las habilidades y conocimientos necesarios para el logro de una competencia adecuada.

También es necesario acotar que las creencias de autoeficacia se diferencian de la autoestima, el autoconcepto y los juicios valorativos que el sujeto posee sobre su «imagen global» (Bandura, 1997, p.11). Mientras que la autoeficacia se refiere a juicios acerca de las capacidades individuales en el desempeño de tareas determinadas, la autoestima tiene que ver con juicios valorativos hacia sí mismo. Por tanto, un individuo con eficacia baja no necesariamente posee autoestima baja, pues la autoeficacia personal se juzga en términos de capacidades, no imagen o valores. Por otra parte, el sentido de eficacia personal es un constructo dinámico y por tanto, la eficacia percibida tiende a cambiar con el tiempo como resultado de nuevas experiencias que se viven en distintas circunstancias y contextos donde se requiere de habilidades particulares que influyen el desempeño de cada individuo (Gist y Mitchell, 1992).

4. Autoeficacia docente

En la actualidad, existe un creciente número de investigaciones enfocadas hacia el estudio de las creencias de los profesores entendidas por algunos expertos como teorías implícitas, preconcepciones, o conocimiento práctico. Estas creencias según los

Figura 1
 Representación esquemática del «determinismo recíproco»



FUENTE: BANDURA, 1996, P 6

- I: Representa los factores internos del individuo
- C: Representa la conducta
- E: Representa el entorno o ambiente

investigadores, son a menudo inconscientemente evocadas (Richards, 1996) y ejercen influencia directa en las acciones y pensamiento del maestro en su quehacer pedagógico. Dentro de este sistema de creencias, las creencias de autoeficacia ejercen un rol fundamental en el pensamiento docente ya que se refieren a los juicios o convicciones específicas sobre la capacidad que se posee para promover el aprendizaje de los alumnos, incluso de aquellos desmotivados o difíciles de enseñar; por tanto, la autoeficacia percibida afecta el ambiente de aprendizaje propiciado por el docente y sus acciones así como el esfuerzo y la persistencia para lograr el aprendizaje de los estudiantes.

Algunos estudios (Gibson y Dembo, 1984) muestran una correlación positiva entre la autoeficacia docente y el logro académico de los estudiantes. A manera de ejemplo, Gibson y Dembo (1984), encontraron que los maestros de autoeficacia alta hacían uso óptimo del tiempo escolar, criticaban menos a sus alumnos y empleaban un mayor esfuerzo en promover el aprendizaje, sobre todo en alumnos desaventajados, mientras que los de eficacia baja malgastaban el tiempo de clase, enfocaban la retroalimentación hacia la crítica y no mostraban mayor esfuerzo por estimular el aprendizaje en sus estudiantes. Por tanto, puede decirse que a mayor percepción de autoeficacia docente, mejor rendimiento académico por parte de los estudiantes.

Otros estudios muestran que el sentido de eficacia influye en el compromiso docente, búsqueda de desarrollo profesional y actualización (Coladarci, 1992) así como en la motivación para la innovación e implementación de nuevos enfoques o estrategias (Ghaith y Yaghi, 1997). Por otra parte, las creencias de autoeficacia también parecen incidir sobre la manera como el docente asume la disciplina; es decir, aquellos con autoeficacia docente alta tienden a ser menos punitivos y autoritarios que los de autoeficacia baja (Woolfolk y Hoy, 1990).

En cuanto a los docentes de inglés, Chacón (2004) realizó un estudio cuyos hallazgos muestran una correlación positiva entre la autoeficacia docente reportada y la autoeficacia en el diseño de estrategias para enseñar, controlar la disciplina y motivar a los estudiantes. En otras palabras, a mayor autoeficacia personal mayor la disposición del profesor a implementar estrategias de enseñanza, mo-

tivación y disciplina. El estudio mencionado también mostró una correlación positiva entre la suficiencia lingüística del inglés reportada por los profesores y sus creencias de autoeficacia personal lo cual sugiere que en la medida en que la suficiencia en el idioma aumenta en esa medida lo hacen las creencias de autoeficacia docente para promover el aprendizaje de la lengua. Es evidente entonces, la importancia de fortalecer la autopercepción de eficacia de los futuros docentes de inglés. Para ello, se hace necesario crear oportunidades para que éstos desarrollen las habilidades lingüísticas del inglés en sus cuatro habilidades (leer, comprender, escribir y hablar), lo cual posteriormente influirá en las estrategias instruccionales, esfuerzo y persistencia para enseñar. Al respecto, Bandura (1997) plantea, «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 sus aulas de clase» (p. 240).

A lo anteriormente expuesto, podría agregarse que los profesores que se perciben con autoeficacia alta creen que todos los alumnos pueden aprender y confían en sus capacidades, esfuerzo y persistencia para enseñarlos. Contrariamente, los que se perciben con autoeficacia baja creen que es poco lo que ellos como docentes pueden hacer para lograr el aprendizaje en los estudiantes desmotivados, ya que según su percepción, consideran el ambiente externo como un factor determinante en el aprendizaje y cambio de conducta del estudiante (Gibson y Dembo, 1984).

Al respecto, Bandura (1977) sostiene, «los docentes que poseen sólidas creencias de autoconfianza en sus capacidades y habilidades para promover el cambio en el aula, crean experiencias directas que conducen al éxito de sus estudiantes, mientras que aquellos quienes dudan de su autoeficacia docente establecen en sus aulas un ambiente que tiende a debilitar la autopercepción de eficacia de los alumnos acerca de sus habilidades y desarrollo cognitivo» (p. 241).

Vale la pena mencionar que los primeros estudios sobre la autoeficacia fueron realizados por los investigadores de la Corporación RAND en 1976, con la finalidad de medir la autoeficacia docente en relación con el rendimiento en lectura de estudiantes de 20 escuelas Estadounidenses (Armor, Conroy-

Oseguera, Cox, King, McDonnell, y Pascal, 1976). Este estudio incluyó dos ítemes:

El ítem RAND 1 establecía: «A la hora de la verdad, un profesor no puede hacer mucho por el aprendizaje del estudiante porque la mayor parte de su motivación y por ende, su desempeño, dependen de su ambiente o entorno familiar». Se interpretó que los docentes que estaban de acuerdo con este enunciado sugerían que los factores externos ejercían mayor dominio en la motivación hacia el aprendizaje. Es decir, independientemente del esfuerzo y las capacidades del docente, el ambiente externo (comunidad, hogar, injusticia social, etc.) posee un poder determinante en la motivación del alumno para aprender.

Por su parte, el ítem RAND 2 establecía «Si realmente me esfuerzo en intentarlo, puedo lograr cambios en los estudiantes, aún en aquellos casos difíciles de desmotivación». En contraste con el ítem 1, los docentes que estuvieron de acuerdo con el ítem 2, parecían mostrar confianza en su experiencia y capacidad tanto para enseñar como para vencer los obstáculos representados por los factores externos que pudiesen interferir o limitar el rendimiento y aprendizaje de los estudiantes.

Ahora bien, a pesar de las investigaciones en el área de la autoeficacia docente, los expertos han debatido y continúan investigando la conceptualización y medición del constructo de la autoeficacia. El problema ha radicado fundamentalmente en que la mayoría de los estudios realizados han sido metodológicamente abordados bajo el paradigma cuantitativo, fundamentalmente encuestas, las cuales no aportan información basada en observaciones directas acerca del proceso de formación a partir del cual se funda el sentido de autoeficacia docente. De allí se desprende la necesidad de profundizar en estudios longitudinales y cualitativos que permitan ampliar el conocimiento sobre cómo se construyen estas creencias y cómo pueden cambiarse o alterarse en el transcurso del tiempo.

El debate en torno a la medición de la autoeficacia docente ha llevado a los investigadores a proponer diferentes instrumentos que apunten a la especificidad de las tareas requeridas en la práctica docente, considerando la percepción de autoeficacia como un constructo determinado por la tarea y el contexto donde ésta se realiza. En este sentido, en las tres

décadas de investigaciones llevadas a cabo por los expertos en el área, se ha demostrado que el sentido o autopercepción de eficacia no es global, sino que abarca tareas docentes específicas vinculadas al contexto o situación de aprendizaje. En relación con el debate, Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy y Hoy (1998) han propuesto un modelo cíclico que integra la teoría de Rotter y Bandura de manera que la autoeficacia percibida se concibe en términos de tareas docentes específicas que involucran recursos y limitaciones inherentes al contexto y que van unidas al juicio o evaluación personal del profesor sobre su competencia y resultado de su ejecución.

De esta manera, explican los autores mencionados, «la suficiencia en el desempeño de una tarea establece o crea una nueva experiencia directa, la cual suministra nueva información que se convierte en fuente de influencia de las creencias de autoeficacia en actuaciones posteriores» (pp.233-234). En la medida que el proceso se repite, cada nueva experiencia directa se convierte en fuente de información que alimenta las creencias del individuo acerca de sus actuaciones subsiguientes, lo cual con el tiempo conduce a la estabilización de un sistema conformado de creencias de autoeficacia.

5. Las creencias de autoeficacia y el cambio

Woolfolk Hoy y Murphy (2001) sugieren que una vez que la percepción de la autoeficacia se establece en el sistema de creencias del docente, ésta se hace resistente al cambio. Del mismo modo, Pajares (1992) señala: «Las creencias se forman pronto y tienden a perpetuarse. . . Mientras más pronto una creencia se incorpora al sistema, más difícil se hace cambiarla con el transcurrir del tiempo (pp. 324-325). Por esta razón, es crucial fortalecer en la formación inicial del docente de inglés, creencias de autoeficacia alta en relación con las capacidades para desempeñarse como especialista en el área.

Debido a la poderosa influencia que este constructo ejerce en los docentes, es fundamental crear un alto sentido de autoeficacia desde la formación inicial, ya que como los expertos afirman (Pajares, 1992; Woolfolk Hoy y Murphy, 2001), una vez instauradas en el individuo estas creencias re-

sisten el cambio. Este principio está respaldado por estudios realizados con docentes en servicio (Guskey, 1988; Pajares, 1992; Woolfolk Hoy y Murphy, 2001) los cuales revelan que una vez formadas, estas creencias tienden a ser «estables», y por tanto, difíciles de cambiar.

Al respecto, un estudio realizado por Chacón (2004) con docentes de Inglés de la Tercera Etapa de Educación Básica donde se correlacionó el sentido de autoeficacia docente con los años de servicio de los participantes, no arrojó relación entre ambas variables, lo cual sugiere que la percepción de autoeficacia tiende estabilizarse en la medida en que los docentes aumentan sus años de servicio (Guskey, 1994; Woolfolk Hoy y Murphy, 2001).

Vale la pena destacar que Guskey (citado en Tschannen-Moran et al. 1998, p. 237) señala que los docentes en servicio requieren de tiempo y seguimiento así como de apoyo y asesoramiento para innovar, cambiar e implementar nuevos enfoques de enseñanza, y que la asistencia esporádica a cursos de actualización y desarrollo profesional no garantiza la transformación del ambiente escolar por parte del maestro. Es precisamente allí, donde la autoeficacia cumple una función determinante sobre la capacidad que el profesor juzgue poseer para llevar a cabo transformaciones en su práctica pedagógica.

6. Fuentes de autoeficacia

De acuerdo con Bandura (1997), las creencias de autoeficacia se forman a partir de cuatro fuentes fundamentales que suministran la información requerida para construir dichas creencias.

1) 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 en la 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 el control sobre el

ambiente (Bandura, 1997, p. 80). En el caso del estudiante de la mención inglés, éste construye sus creencias de autoeficacia a partir de la experiencia directa en el uso de la lengua meta y las experiencias de campo u oportunidades de enseñanza durante su formación inicial.

Bajo la perspectiva de la teoría socio-cognitiva de Bandura, las experiencias directas son una fuente fundamental de formación del sentido de autoeficacia. Es por ello, que la formación inicial del profesorado de idiomas debe girar en torno a experiencias directas en el uso y manejo de la lengua meta, es decir, la lengua objeto de estudio en sus cuatro habilidades, enfatizando la utilización del lenguaje como herramienta social de comunicación.

En consideración a lo anteriormente expuesto, vale la pena mencionar algunos estudios (Chacón, 2003, 2005; Li, 1998; Sato y Kleinsasser, 1999) que señalan que generalmente, los programas de formación de docentes de inglés enfocan el estudio de la lengua hacia el componente gramatical con mayor énfasis en la lectura y escritura (forma), relegando la competencia oral a un segundo plano. La tendencia del profesorado a centrar la enseñanza y aprendizaje de la lengua en torno a los aspectos formales o normativos— competencia lingüística, incide en el sentido de autoeficacia docente para implementar estrategias que promuevan la comunicación oral. Es decir, la percepción de autoeficacia del profesor tiende a ser alta para explicar la gramática y baja para promover la interacción social en inglés debido a que carece de confianza en las capacidades y habilidades para hablar el idioma. Es por esta razón, que la teoría sociocognitiva de Bandura adquiere relevancia y actualidad en cuanto a su aporte en relación con las creencias de autoeficacia del docente de inglés.

De lo anteriormente expuesto se desprende la necesidad de revisar los programas de formación inicial del profesorado de inglés tomando en consideración que es fundamental fortalecer el componente lingüístico en la carrera haciendo un mayor énfasis en el Enfoque Comunicativo (*Communicative Language Teaching*) acorde con los diferentes estilos de aprendizaje y necesidades e intereses de los estudiantes de la mención, con la finalidad de motivar el aprendizaje de la lengua inglesa, y en consecuencia, ayudarlos a construir y fortalecer sus

creencias de autoeficacia (Chacón, 2006). Para ello se hace necesario:

- Crear oportunidades que promuevan la interacción social en inglés integrando las habilidades de la lengua para hablar, leer, escribir y comprender.
- Fomentar el aprendizaje cooperativo y sus principios de responsabilidad individual, participación equitativa, interdependencia positiva e interacción simultánea cara a cara (Kagan 1994).
- Familiarizar y entrenar a los estudiantes en el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas, afectivas y de compensación (Oxford, 1990) que faciliten el desarrollo de las capacidades de autorregulación del aprendizaje lo cual redundará en el incremento de los niveles de autoeficacia de los aprendices del idioma.

Mediante el uso de estrategias metacognitivas, el estudiante controla su proceso de aprendizaje a través de la planificación, organización y autoevaluación de su desempeño; es decir, autorregula su propio aprendizaje de una manera activa y autónoma. Por otra parte, el hacer uso de estrategias afectivas, particularmente el hablarse positivamente a sí mismo (*positive talk*) y recompensarse, ayuda a controlar la «ansiedad propia del idioma extranjero» (Horwitz, 1996), evidenciada como el temor y frustración que experimentan muchos aprendices en el momento de expresarse en inglés.

El hablarse a sí mismo positivamente es una estrategia afectiva para ayudar al aprendiz a controlar los factores internos que tienden a bloquear su desempeño en la lengua meta. Por ejemplo, en un estudio realizado por Chacón y Reyes (2003) con base en el entrenamiento y utilización de estrategias de aprendizaje en combinación con un diario de reflexión llevado por los estudiantes sobre programas de televisión y películas vistos en inglés, se encontró que la ansiedad que genera el no comprender el mensaje en su totalidad fue manejada por los participantes mediante el uso de diferentes estrategias afectivas, de compensación, cognitivas y metacognitivas. Los mensajes siguientes reportan parte de las estrategias usadas por los participantes: «Poco a poco lograré la habilidad de comprender» (p. 40), «trato de seguir la conversación con mucha atención observando el movimiento de los labios cuando las personas pronuncian» (p. 39), «uso lápiz y papel y tomo

notas sobre la película» (p.36), «cuando la película termina, escribo un resumen, pero pensando en inglés» (p.37), y «cuando no entiendo, trato de adivinar el significado partiendo del contexto» (p.39).

Es por ello que insistimos en la necesidad de explicitar, modelar y guiar al estudiante en el uso de estrategias de aprendizaje que favorezcan la autoconfianza y motivación, factores inherentes de la autoeficacia, lo cual redundará en el desarrollo de habilidades para aprender con éxito la lengua meta. La instrucción explícita de las estrategias afectivas que contribuyen a reducir la ansiedad o «filtro afectivo» (Krashen, 1988) resulta particularmente beneficiosa para aquellos estudiantes con bajo nivel de autoeficacia, mientras que aquellos de autoeficacia alta las usan para aumentar su rendimiento en el dominio de las tareas que implica el aprendizaje y adquisición de la lengua.

2) 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. En la formación inicial del profesorado de inglés, los formadores de estos profesionales constituyen una fuente esencial de aprendizaje vicario mediante el modelado de procedimientos, acciones y actitudes sobre el ser y el hacer (Brockbank y McGill, 1999). Estas conductas y actitudes las cuales van a ser posteriormente emuladas por los futuros docentes, se convierten en fuentes de información del sentido de autoeficacia e influyen los logros y habilidades de pensamiento de los futuros docentes. Por tanto, el formador de profesores debe modelar una práctica que induzca a formar y fortalecer el sentido de autoeficacia en los aprendices.

En virtud de la importancia del aprendizaje vicario, es conveniente que los estudiantes observen a sus formadores reforzar las conductas positivas, y además como formadores, debemos estar conscientes que no podemos exigir ni esperar conductas deseadas cuando no las modelamos. Cabe insistir que los

futuros educadores tienden a imitar conductas, procedimientos y estrategias vicarias que posteriormente les ayudará a convertirse en docentes eficaces.

A continuación se señalan algunas ideas para contribuir al fortalecimiento de las experiencias vicarias en el aula de clase e influenciar la autoeficacia docente:

- Propiciar el aprendizaje cooperativo como estrategia para promover el trabajo en equipos heterogéneos, con establecimiento de metas académicas comunes que se logran con los aportes de cada integrante, su responsabilidad, su ayuda mutua y cooperación como miembro del equipo.
- Fomentar situaciones donde los alumnos retroalimenten, evalúen y ofrezcan ayuda constructiva a sus compañeros, estimulando un clima de respeto, tolerancia y colaboración, modelado por el docente formador, donde se eviten las comparaciones o menosprecio hacia el estudiante con limitaciones en el desempeño del idioma, particularmente en lo concerniente a la comunicación oral.

3) Persuasión Verbal. Cuando la gente recibe apreciaciones basadas en «juicios valorativos o evaluativos» (Bandura, 1997, p.101) de personas cercanas, en torno a sus capacidades para alcanzar el éxito, esta persuasión verbal parece fortalecer el sentido de autoeficacia, lo cual induce al individuo a esforzarse para alcanzar sus metas, ya sea a través de nuevas estrategias o poniendo mayor voluntad y esfuerzo de su parte. Los estudiantes de inglés, en este caso, pueden beneficiarse de la persuasión verbal de parte de sus profesores y compañeros. La persuasión verbal basada en las habilidades y destrezas reales del estudiante, ayuda a potenciar la confianza de éste en sus capacidades para asumir los retos y complejidades inherentes al aprendizaje de otra lengua, y puede a su vez, ayudar a reducir las dudas que ocasionalmente siente en relación con su desempeño en la lengua inglesa, dudas que inciden negativamente en su persistencia hacia el logro de la tarea o meta propuesta. Algunas de las estrategias apropiadas en la retroalimentación verbal son:

- El uso de retroalimentación (*feedback*) constructivo sirve de estímulo para desempeños posteriores en cuanto a las habilidades comunicativas, haciéndole ver al estudiante donde están sus erro-

res y cómo podría mejorarlos.

- El elogio e incentivo sistemático y sincero hacia el logro del estudiante debe resaltar siempre la acción o conducta que se pretende reforzar. Al mismo tiempo, debe sustentarse en el esfuerzo, progreso y habilidad del aprendiz, de manera que éste crea en sí mismo y en su éxito posterior.

4) Activación fisiológica. Los estados emocionales del individuo ejercen influencia sobre el sentido de eficacia. Por tanto, la activación fisiológica evidenciada en ansiedad, estrés, estado de ánimo y temores afectan el desempeño del individuo. En relación con el aprendizaje del inglés, generalmente el estudiante tiende a experimentar estos estados emocionales como señales de vulnerabilidad ante un desempeño deficiente en la lengua extranjera. Al respecto, debe tomarse en consideración que los estados emocionales negativos afectan más a aquellos aprendices 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.

Con base en las fuentes que originan las creencias de eficacia percibida, Bandura (1999) afirma:

La medida en que los logros derivados de la ejecución alteran la eficacia percibida dependerá de las preconcepciones de la persona en relación a sus capacidades, dificultad percibida de las tareas, cantidad de esfuerzo destinado, su estado físico y emocional en el momento, la cantidad de ayuda externa que reciba y las circunstancias situacionales bajo las que ejecute su acción (p. 23).

Cabe mencionar algunas investigaciones (Hortwitz, 1996) que evidencian la existencia de una «ansiedad específica del aprendiz de una lengua extranjera», manifestada como bloqueo ante el uso de dicha lengua. Así pues, es de hacer notar la importancia que representa para el futuro docente de inglés, la utilización de estrategias apropiadas para controlar los desencadenantes emocionales, y al mismo tiempo, que contribuyan con la formación y fortalecimiento de creencias altas de autoeficacia. Dicho de otro modo, se debe entrenar al estudiante con herramientas conceptuales mediadoras dirigidas a autocontrolar estados de ansiedad, fracaso, temor e inhibición en su desempeño en inglés.

Dentro de esta misma idea, la formación inicial de los estudiantes de la mención debe promover el aprendizaje autónomo de la lengua a través de estrategias (Oxford, 1990) que le ayuden no solamente a disminuir los niveles de ansiedad específica del idioma sino también a dirigir, regular y autocontrolar su propio aprendizaje, establecer sus propias metas e incentivos, y de esta forma, lograr el éxito esperado.

Algunas de las estrategias que los formadores podrían utilizar con sus estudiantes a fin de evitar los desencadenantes de la ansiedad provocada por el desempeño en la lengua extranjera, y al mismo tiempo, reducir «el filtro afectivo» que según Krashen (1988) interfiere en el aprendizaje de la lengua, son:

- El uso de instrucciones claras y precisas. Es fundamental suministrar instrucciones precisas que eviten la incertidumbre generada por no entender la tarea asignada ni la intencionalidad del docente. El modelado del tipo de desempeño o tarea requiere la orientación al estudiante en cuanto a los pasos que debe seguir y le ayuda a comprender las expectativas del docente en relación con la asignación. Después de impartir instrucciones, el formador puede recurrir a un grupo o estudiante para que explique o modele la actividad fijada y verificar que ha sido comprendido. El hecho de mostrar ejemplos y discutir con los alumnos cualquier duda ayuda a evitar la ansiedad y fortalece las creencias de autoeficacia.
- La utilización de diferentes técnicas y estrategias de evaluación del rendimiento de los estudiantes en las cuatro habilidades (comprender, hablar, leer, escribir) tales como portafolios, proyectos, presentaciones orales, diarios, reportes y dramatizaciones entre otros, también contribuye a elevar los niveles de autoeficacia de los aprendices.
- La creación de una atmósfera de confianza basada en el respeto, la cooperación, la responsabilidad y la tolerancia es imprescindible en la clase de lengua extranjera; de esta manera los estudiantes se motivan a aprender y desarrollan un pensamiento crítico.
- El énfasis en la cooperación y el aprendizaje entre iguales así como el cultivo del sentido del humor y la risa son herramientas que también ayudan a controlar la ansiedad.

7. La motivación y la autoeficacia

La teoría socio-cognitiva integra la cognición, metacognición y los mecanismos motivadores de autorregulación. A manera de ilustración, en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera el estudiante autorregula su aprendizaje a través de la selección de estrategias apropiadas, corrección de fallas y deficiencias y reconocimiento de estrategias cognitivas. En cuanto a la metacognición, ésta implica el conocimiento de procedimientos y acciones en la resolución de problemas y el desarrollo de la capacidad para experimentar y ejercitar los procesos cognitivos y aplicarlos dentro y fuera del aula.

La motivación incluye factores afectivos en términos de metas personales, juicios de autoeficacia, resultado de expectativas y monitoreo. Todos estos componentes mencionados en la teoría socio-cognitiva de Bandura afectan el desempeño del estudiante de inglés y la autopercepción que tiene de sus capacidades como futuro profesor. Como se mencionó anteriormente, el esfuerzo y tiempo que un docente invierte como mediador del aprendizaje está relacionado con su motivación y sentido de autoeficacia para enseñar.

De la misma manera, dependiendo de su percepción de autoeficacia, el docente de inglés se inclina hacia la búsqueda de desarrollo profesional y autorregulación de su propio aprendizaje como estrategia para mejorar su práctica pedagógica. En tal sentido, Bandura (1997) argumenta que el aprendizaje requiere tanto de motivación como de estrategias cognitivas y metacognitivas en un proceso de autorregulación que «lleva al individuo a comparar lo que sabe en relación con la meta que se propone y, en consecuencia, busca adquirir el conocimiento requerido» (p.228).

De acuerdo con este planteamiento, la gente se forma creencias acerca de lo que es capaz de hacer (cognición) y durante ese proceso anticipa resultados positivos o negativos de sus expectativas, se fijan metas y planifican acciones. Por tanto, las creencias de autoeficacia son trascendentales en la autorregulación cognitiva de la motivación. La gente que se percibe altamente eficaz persevera e insiste en sus esfuerzos hacia el logro de las metas propuestas ejerciendo asimismo control sobre el entorno (Bandura, 1993,1997). Estos individuos tien-

den a escoger retos y persisten ante el fracaso y ante los obstáculos; mientras, aquellos que se perciben poco capaces o desconfían de sus capacidades tienden a abandonar la meta ya que sus esfuerzos se debilitan rápidamente.

La autorregulación se entiende como la autocapacidad de monitorear, valorar, evaluar y corregir las estrategias utilizadas, las deficiencias, el conocimiento, y así sucesivamente. Por ello, Bandura (1997) afirma, «las creencias de autoeficacia tienen una función fundamental en la autorregulación de la motivación» (p. 129), la cual influye en el esfuerzo emprendido hacia el logro de metas futuras.

Para Bandura (1993), la eficacia percibida interviene como motivador cognitivo. Los individuos de autoeficacia alta atribuyen sus fracasos a falta de esfuerzo, lo cual los lleva a insistir y comparar las metas que guían sus esfuerzos con su satisfacción personal y autorrealización. Por otra parte, quienes se perciben con autoeficacia baja tienden a considerar sus fracasos como carencia de habilidad o capacidad. En conclusión, la motivación es movilizadora por el desempeño (*performance*) del individuo, las creencias de la autoeficacia y el reajuste de las metas personales a la luz del progreso de cada sujeto. De manera que, el sentido de autoeficacia ejerce influencia en la motivación ya que «ésta determina las metas planteadas, el esfuerzo dedicado y el tiempo invertido en la perseverancia para vencer las dificultades, así como su resiliencia al fracaso» (Bandura, 1993, p. 131).

8. Conclusiones

Los aportes de la teoría sociocognitiva conducen a reflexionar sobre la función de las creencias de autoeficacia en el pensamiento del profesorado; esta reflexión pone de manifiesto la vigencia de la contribución del psicólogo Albert Bandura en la formación de un docente altamente eficaz. Como se ha planteado en este ensayo, es necesario promover el fortalecimiento de la autopercepción de eficacia en todas las competencias requeridas para formar profesores de inglés, particularmente en las del componente disciplinar, las cuales tienen que ver directamente con el desarrollo de las habilidades para convertirse en usuario de la lengua en sus cuatro habilidades (leer, comprender, hablar, y escribir).

Dado que la autoeficacia personal es un constructo específico en la práctica docente, lo ideal es construir desde la formación inicial un sentido de autoeficacia elevado en todas las habilidades del idioma, tanto a nivel práctico como teórico. Es pertinente resaltar una vez más que, el juicio del docente como usuario de la lengua inglesa va a incidir en su disposición para enseñar lo cual a su vez, afectará el rendimiento de los estudiantes.

La interpretación de la teoría de la autoeficacia a la luz de los postulados del psicólogo Albert Bandura constituyen un aporte a la formación del profesorado de inglés pues como lo apuntan los expertos en autoeficacia, estas creencias tienden a perpetuarse una vez instauradas en el sistema de teorías implícitas o conocimiento práctico, y por tanto, es necesario fortalecerlas desde el inicio de la carrera, prestando atención especial a las fuentes que originan estas creencias y promoviendo experiencias directas y vicarias sin ignorar que la persuasión verbal y adecuada activación fisiológica también influye en el proceso de formación de profesores de autoeficacia alta.

Referencias

- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools*. (Report No. R-2007 LAUSD). Santa Mónica, CA: RAND Corporation.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New

- York: Freeman.
- Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En A. Bandura (Coord.). *Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao, España: Editorial Desclée de Brouwer.
- Brocbank, A., y McGill, I. (1999). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Chacón, C. T. (2003). Hacia el desarrollo de una práctica pedagógica reflexiva mediante la actualización de los docentes de inglés de la tercera etapa de educación básica: Evaluación de una experiencia. *Acción Pedagógica*, 12(2), 104-113.
- Chacón, C. (2004, Abril). Teachers' self-efficacy among English middle school teachers in a Venezuelan context. Ponencia presentada en la Convención Anual de la Asociación de Investigadores de la Educación Americana (AERA), San Diego, California.
- Chacón, C. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21, 257-272.
- Chacón, C. y Reyes, F. (2002-2003). Television (TV) viewing: An idea for integrating listening, writing, and strategy development. *Entre Lenguas*, 8(1-2). 29-43.
- Chacón, C. (2006). Formación inicial y competencia comunicativa: Percepciones de un grupo de docentes de inglés. *Educere*, 32, 121-130.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337
- Ghaith, G., y Yaghi, H. (1997). Relationship among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 451-458.
- Gibson, S., y Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17(2), 183-211.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- Guskey, T. R. (1994, April). Professional development in education: In search of the optimal mix. Ponencia presentada en la Convención Anual de la Asociación de Investigadores de la Educación Americana (AERA), New Orleans, LA.
- Hortwitz, E. K. (1996). Meeting the cognitive and emotional needs of foreign language teachers. In Z. Moore (Ed.), *Foreign language teacher education* (pp. 289-299). New York: University Press of America.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente: CA: Kagan.
- Krashen, S. D. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. New York: Prentice Hall International
- Li, D. (1998). Its always more difficult than you plan and imagine: Teachers' perceived difficulties in introducing the Communicative Approach in South Korea. *TESOL Quarterly*, 32(4), 677-703.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York, NY: Newbury House/Harper & Row.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Richards, J. C. (1996). Teachers' maxims in language teaching. *TESOL Quarterly*, 30(2), 281-296.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1 (Completo, No. 609).
- Sato, K. y Kleinsasser, R.C. (1999). Communicative language teaching (CLT): Practical understandings. *The Modern Language Journal*, 83, 494-517.
- 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.
- Tschannen-Moran, M., y Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Woolfolk, A. E. , y Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Woolfolk Hoy, A, y P. K. Murphy. (2001). Teaching educational psychology to the implicit mind. In B. Torff y R. Sterberg (Comps.). *Understanding and teaching the intuitive mind* (pp. 145-185). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Woolfolk, A. (2001). *Educational psychology*. (8th edition). Needham Heights, MA: Library of Congress.