

Nivel de Autoeficacia Docente de profesores y profesoras de Educación Física que participan del sistema escolar en Chile

The perception of teaching self-efficacy in Chilean physical education teachers inserted in the school education field

Juan Gabriel Hurtado Almonacid, Jacqueline Páez Herrera, Ivanna Muñoz Arias, Cristian Oyarce Salinas, Mauricio Cerda Covarrubias, Matias Walton González, Nicolas Lasnibat Gallardo
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)

Resumen. Las características y prácticas efectivas de profesores y profesoras han sido una preocupación permanente en los últimos años, pues se hace indispensable indagar sobre las prácticas exitosas que realizan los profesores y profesoras más idóneos para la labor docente. Objetivo. Identificar como valoran su autoeficacia los profesores y profesoras de Educación Física chilenos que participan del sistema educativo escolar. Métodos. Participaron 133 profesores y profesoras que realizan clases en el sistema escolar en Chile, ya sea en el nivel pre escolar y básica, enseñanza media y en todos los niveles. Se les aplicó el cuestionario de autoeficacia Teacher's Sense of Efficacy Scale (TSES), validado en Chile por Covarrubias & Mendoza (2016). Resultados. Se evidenció que los profesores varones señalan sentirse más autoeficaces que sus pares damas, a su vez el conjunto de profesores y profesoras que trabaja en el sistema educativo municipal presentan puntajes más bajos en todos los factores de eficacia docente. Los profesores que se desempeñan en establecimientos particulares pagados y subvencionados se sienten más autoeficaces al momento de adecuar el desarrollo de las clases al nivel de sus estudiantes ($p=.035$). Los profesores que se desempeñan solo en la enseñanza media señalan ser más autoeficaces en cada uno de los factores, además indican que pueden realizar más para calmar a aquellos estudiantes de mal comportamiento ($p=.040$). Conclusión. Profesores y profesoras participantes del estudio evidencian puntajes similares en el nivel de autoeficacia, no se observan diferencias significativas en los puntajes totales por factor según el sexo, dependencia administrativa, años de experiencia y el nivel de enseñanza.

Palabras clave Autoeficacia docente, Educación Física, Calidad, Formación de profesores.

Abstract. The characteristics and effective practices of teachers have been a permanent concern in recent years, since it is essential to investigate the successful practices carried out by the most suitable teachers for teaching. Goal. To identify how Chilean Physical Education teachers who participate in the school education system value their self-efficacy. Methods. 133 male and female teachers who teach in the Chilean school system participated, either at the pre-school and basic levels, secondary education and at all levels. The self-efficacy questionnaire Teacher's Sense of Efficacy Scale (TSES), validated in Chile by Covarrubias & Mendoza (2016), was applied to them. Results. It was evidenced that male teachers report feeling more self-efficacious than their female peers, in turn, the group of teachers who work in the municipal education system have lower scores in all the factors of teacher efficacy. Teachers who work in paid and subsidized private establishments feel more self-efficacious when adapting the development of classes to the level of their students ($p=.035$). Teachers who work only in secondary education indicate that they are more self-efficacious in each of the factors, and also indicate that they can do more to calm down those students who misbehave ($p=.040$). Conclusion. The male and female professors participating in the study present similar scores in the level of self-efficacy, no significant differences are observed in the total scores by factor according to gender, administrative dependency, years of experience and educational level.

Keywords Teaching self-efficacy, Physical Education, Quality, Teacher training.

Fecha recepción: 03-08-22. Fecha de aceptación: 27-02-23

Juan Gabriel Hurtado Almonacid
juan.hurtado@pucv.cl

Introducción

La desigualdad y la inmovilidad social de los países se ve profundizada por aquellos índices de calidad, equidad y eficiencia educativa existentes, dicha situación acentúa las brechas educativas y sociales, principalmente en países de bajo rendimiento académico (Drago & Paredes, 2011; Oliva, 2008; Covarrubias, 2014). La sensación de estancamiento y limitación de aquellos sistemas educativos con bajo rendimiento académico, puede ser revertida a partir de la calidad de sus profesores y profesoras. A nivel mundial se ha establecido que la calidad de los aprendizajes en el ámbito escolar depende en gran medida de la calidad de los profesores y profesoras. Houston et al., (2019) indican que tanto los profesores como la enseñanza efectiva han sido temas estudiados hace décadas pues existe interés en indagar sobre aquellas características y prácticas que los profesores y profesoras deben poseer para tener éxito en

su labor. En tanto para Barber y Mourshed (2008), los sistemas educativos que poseen alto rendimiento académico, coinciden en conseguir a las personas adecuadas para llevar adelante la docencia, colocan un especial énfasis en la formación docente y en que la instrucción que implementen sea de la más alta calidad y tenga la mayor cobertura posible. A raíz de lo anterior, los profesores que se sienten más autoeficaces, contribuyen a que sus estudiantes mejoren sus capacidades para gestionar los recursos personales y contextuales vinculados a un aprendizaje de calidad y, como consecuencia, mejoran también su grado de motivación y sus resultados académicos (Rodríguez et al., 2009). En tanto Houston et al., (2019), señalan que los maestros efectivos tienen la capacidad de abordar un tema desde diferentes perspectivas, reconstruirlo y generar la instrucción para que todos los estudiantes puedan los aprendizajes trazados. Los profesores y profesoras con alto sentimiento de autoeficacia se caracterizan por tener inter-

acciones positivas con sus estudiantes, entregar retroalimentación rápida, estimular el aprendizaje cooperativo entre sus estudiantes, fomentan el aprendizaje activo y se orientan a que sus estudiantes sean pensadores críticos, autónomos e independientes (Paolini, 2015). A su vez Tschannen et al., (1998) indican que la autoeficacia docente es la capacidad que poseen profesores y profesoras para promover la participación estudiantil y el aprendizaje, pese a la desmotivación y los problemas conductuales que presentan los estudiantes. Por su parte Bandura, (1997) define la autoeficacia como la percepción o las creencias que posee un individuo en relación con sus capacidades personales para organizar y emprender las acciones requeridas para producir resultados esperados, a su vez indica que este constructo reporta información relevante en relación con un desempeño profesional eficaz. Según Urra et al., (2020) la alta asociación del buen profesor con atributos personales evidencia un énfasis en la persona, sobre el saber y el hacer, permitiendo un correcto desarrollo docente y así influyendo positivamente en su desempeño laboral. Para Covarrubias & Mendoza (2016) la autoeficacia corresponde a la entrega de información valiosa acerca de cuán capaces se sienten los docentes para ejecutar las tareas de enseñanza y promover el aprendizaje en todos los estudiantes. Dellinger et al., (2008) en tanto, consideran que la autoeficacia del profesor es la capacidad para realizar con éxito tareas específicas de enseñanza. Mientras que Pas et al., (2012) opinan que este sentimiento está referido a la capacidad de los profesores para crear un ambiente adecuado para el aprendizaje. Asimismo, Klassen et al., (2009) mencionan que los profesores con mayor autoeficacia confían más en los alumnos y, por tanto, son más capaces de compartir con ellos la responsabilidad a la hora de resolver los problemas que pueden surgir en el aula y muestran una mayor satisfacción con su trabajo como docentes. Para Pintrich & Schunk (2006) los profesores con una alta confianza y opinión de eficacia personal son más preocupados por promover el aprendizaje en los estudiantes, y esperan lo mejor de ellos. Indican además que, por el contrario, aquellos profesores que dudan de sus capacidades, y están saturados por representaciones negativas del proceso educativo y de sus estudiantes, inciden de manera extrínseca e intrínseca en su motivación. Por otro lado, Villaverde et al., (2021), encontraron que un buen educador es el que se caracteriza por el fomento de valores, el interés por alcanzar las metas que persigue la asignatura y la preocupación a la hora de crear un entorno agradable durante las sesiones. Para Covarrubias (2014) los profesores tienen una relevancia radical en la mejora de la calidad y la equidad de la educación, por lo que son fundamental en la mejora de los aprendizajes, ya que inciden los en la mejora de las debilidades y a potenciar las fortalezas de los estudiantes, abordando por sí mismos, los problemas de aprendizaje que poseen. En este sentido la autoeficacia docente repercutirá positivamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, permitiendo un desarrollo íntegro de estos y permitiendo un

mayor grado de confianza entre estudiantes y docentes en el aula de clases (Rodríguez et al., 2009). Además, la autoeficacia docente no sólo se relaciona con el rendimiento de los alumnos sino también con la motivación que los docentes manifiestan en el aula y con las expectativas que tienen sobre sus estudiantes (Bamburg, 2004; Duclos et al., 2023).

En el ámbito de la Educación Física, Khaki- Najafabadi et al., (2021) indican que los profesores y profesoras de la especialidad poseen un papel importante en la educación deportiva de niños y niñas en las escuelas, pues fomentan el espíritu educativo y la calidad de vida, indicando a su vez que el logro de estas metas depende en gran medida de las habilidades, motivación y autoeficacia de los docentes para enfrentar estos desafíos.

Sumado a lo anterior, Houston et al., (2015) además indican que, debido al alto consumo de tabaco, la inactividad física, el creciente aumento de enfermedades crónicas no transmisibles demanda de profesores y profesoras de educación con un alto sentimiento de autoeficacia, que sean capaces de brindar espacios de actividad física adecuados para favorecer la salud de niños y niñas. Rodríguez et al., (2009) lograron observar que el nivel de autoeficacia docente puede asociarse con la autoestima del profesor. En el caso particular de la asignatura de Educación Física (en adelante EF), Del Valle et al., (2015) plantean que la personalidad del profesor de EF para que contribuya en el aprendizaje de sus estudiantes ha de tener carisma, ser optimista, tener autoridad y sobre todo ser un profesional que sepa obtener de cada uno de los alumnos su máximo potencial, valorando el esfuerzo y el logro de sus metas. Además, establecen que un profesor de esta disciplina, para que sea considerado como eficaz, debe presentar un perfil con mayor “visión de juego” en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esto repercutirá en aprendizajes significativos en los estudiantes relacionados con la vida cotidiana, logrando un proceso reflexivo y constante. A su vez, el docente deberá poseer gran capacidad comunicativa que permita dominar la planificación de la programación, las diferentes metodologías que ayuden a generar procesos reflexivos en el alumno y la evaluación para que la acción didáctica sea un éxito. Cuando un profesor de Educación Física posee una alta autoeficacia afronta las situaciones del aula como desafíos y no se perciben a sí mismo como incapaces, en tanto aquellos con un bajo sentimiento de autoeficacia, inhiben aquellos factores que perciben como dificultades (Hutzler et al., 2005) Para Reina et al., (2015) los trabajos relacionados a la aplicación de la teoría de autoeficacia en profesores y profesoras de Educación Física son escasos, a la vez indican que la evidencia levantada en esta área permitiría predecir las estrategias de enseñanza y las creencias que poseen durante la práctica profesional. Por lo cual profesores y profesoras con una alta valoración de sí mismos y de su desempeño profesional, aumentan significativamente los niveles de aprendizaje de sus estudiantes. A raíz de los antecedentes antes presentados, el propósito de este artículo es identificar como valoran su

autoeficacia los profesores y profesoras de Educación Física chilenos que participan del sistema educativo escolar

Material y Método

El presente estudio es descriptivo, no experimental, posee una muestra no probabilística y por conveniencia (Otzen & Manterola, 2017). Para el registro, tratamiento y análisis de los datos, se utilizaron los softwares Excel® 2013 para Windows y programa IBM SPSS Statistics versión 24.

Muestra

En el estudio participaron 133 profesores y profesoras de Educación Física, (81 varones y 52 damas), los cuales fueron seleccionados de manera no probabilística y por conveniencia (López, 2004). El 9,23% son menores de 25 años, el 31,53% corresponde a profesores de 25 a 30 años, el 25,38% tienen de 31 a 35 años, el 16,92% de 36 a 40 años, el 6,95% a profesores de 41 a 45 años, el 6,15% a profesores de 46 a 50 años y el 3,84% a profesores de más de 50 años. El 29,23% se desempeña en establecimientos municipales, el 47,69% en establecimientos particulares subvencionados y el 23,07% en particulares pagados. El 70% posee 10 años de experiencia o menos, en tanto el 24,61% posee entre 11 y 20 años de experiencia y el 5,38% posee más de 20 años de experiencia en el sistema educacional. En cuanto a las zonas geográficas en las cuales desempeñan sus funciones docentes, el 5,38% corresponde a la zona norte, el 78,46% a la zona centro y el 16,15% a la zona sur.

Tabla 1. Caracterización de la muestra.

Características de la muestra	Profesores y profesoras de Educación Física del sistema escolar (n=133)	
	F(,)	%F(,)
Sexo		
Masculino	81	60,9
Femenino	52	39,1
Total	133	100
Nivel de enseñanza en el que imparte		
Enseñanza Básica y pre básica	49	36,84
Enseñanza Media.	62	46,61
Todos los niveles de enseñanza	22	16,54
Total	133	100
Dependencia administrativa del establecimiento en el cual trabaja		
Municipal	40	30,1
Particular subvencionado	62	46,6
Particular pagado	31	23,3
Total	133	100
Experiencia Laboral		
Hasta 10 años	92	69,17
Entre 11 y 20 años	33	24,81
Más de 20 años.	8	6,01
Total	133	100

Instrumento

Para determinar la autoeficacia se utilizó el instrumento Teacher's Sense of Efficacy Scale (TSES), validado en Chile por Covarrubias & Mendoza (2016). La estructura de este instrumento consta de dos partes. En la primera de ellas se busca recoger información de caracterización de la

muestra relacionada a la edad, región de procedencia de los profesores, años de experiencia en el sistema escolar, dependencia administrativa de los establecimientos educacionales en el cual trabajan y formación académica posterior al egreso. En un segundo momento el instrumento consta de 17 ítems distribuidos en cuatro factores: a) Eficacia en la implicación de los estudiantes (4 ítems); b) Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje (4 ítems), c) Eficacia en el manejo de clase (5 ítems) y d) Eficacia en la atención de la singularidad de los estudiantes (4 ítems). Para determinar el nivel de autoeficacia que perciben los profesores y profesoras se utilizó una escala tipo Likert con puntuaciones de 1 a 5, donde 1 = nada; 2 = poco; 3 = algo; 4 = bastante y 5 = mucho.

En cuanto a las propiedades psicométricas del instrumento, cuenta con un índice total de consistencia interna del Alpha de Cronbach = 0,92 y una fiabilidad por factor que se encuentra entre los 0,737 y 0,838 por factor. A su vez, a partir del análisis factorial exploratorio se identificó un 65,09% de varianza total explicada, lo que hace del instrumento válido y confiable (Covarrubias & Mendoza, 2016).

Procedimiento

Los datos fueron recogidos a través de la plataforma Google Forms, el cual contaba en un primer momento con el consentimiento informado para participar de manera voluntaria y anónima en el estudio, del mismo modo se aseguró la confidencialidad de los datos y la posibilidad de renunciar al estudio en cualquier momento. Los datos fueron recogidos en un plazo de 30 días durante el segundo semestre del año 2021. Al momento de responder el cuestionario cada participante destinó 10 minutos para responder.

Tratamiento y análisis de datos

Los datos fueron registrados en planilla Excel, en relación al cuestionario aplicado. Para el análisis estadístico de los datos registrados se empleó el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) IBM versión 24. Para la caracterización de la muestra se utilizó análisis descriptivo de recuento de frecuencias por cada variable. Se aplicó la prueba de Kolgomorov – Smirnov, para muestras superior a 50 individuos. Los resultados indican que los datos no poseen una distribución normal, por lo cual se utilizan pruebas no paramétricas para el análisis de los resultados.

Para identificar diferencias entre los profesores por cada uno de los factores y sus respectivas afirmaciones se utilizó la prueba de U de Mann-Whitney, que permite establecer la comparación de dos muestras independientes para el análisis de variables de tipo ordinal y Kruskal Wallis para más de dos variables independientes. Para determinar el nivel de significativa se utilizó un $p < 0.05$.

Resultados

En la tabla 2 es posible observar las puntuaciones de

autoeficacia docente según el sexo de los profesores y profesoras de Educación Física para cada uno de los factores de eficacia. Los profesores varones poseen puntajes de mediana más altos que las damas en tres de los cuatro factores. Al observar los resultados por factor de autoeficacia, las damas solo indican sentirse más autoeficaces que los varones en el factor A correspondiente a la “Eficacia en la implicación de los estudiantes” (rango promedio varones

= 66,67; rango promedio damas = 67,51). Del mismo modo, también es posible observar que solo existe diferencia estadísticamente significativa ($p = ,033$) en la afirmación C5 ¿Cuánto puede ser hacer usted para responder a los alumnos confrontacionales?, donde los varones superan a las damas en el puntaje de las medianas (rango promedio = 72,22 - 58,88 respectivamente).

Tabla 2. Auto eficacia docente según el sexo de los profesores y profesoras de Educación Física.

Factores de eficacia docente	Sexo	n	Rango promedio	p valor
Factor A: Eficacia en la implicación de los estudiantes				
A1. ¿Cuánto puede hacer usted para comunicarse con los alumnos más difíciles?	Varones	81	68,19	,623
	Damas	52	65,15	
A2. ¿Cuánto puede hacer usted para ayudar a sus alumnos a pensar de manera crítica?	Varones	81	69,17	,365
	Damas	52	63,62	
A3. ¿Cuánto puede hacer usted para motivar a los alumnos que muestran poco interés en el trabajo escolar?	Varones	81	66,26	,759
	Damas	52	68,15	
A4. ¿Cuánto puede hacer usted para fomentar la creatividad de los alumnos?	Varones	81	63,31	,118
	Damas	52	72,75	
Total	Varones	81	66,67	,901
	Damas	52	67,51	
Factor B: Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje.				
B1. ¿Cuánto puede hacer usted para responder a las preguntas difíciles que hacen los alumnos?	Varones	81	70,15	,175
	Damas	52	62,10	
B2. ¿Cuánto puede hacer usted por medir si los alumnos comprendieron lo que les ha enseñado?	Varones	81	65,83	,622
	Damas	52	68,83	
B3. ¿Cuánto puede hacer usted para elaborar buenas preguntas para los alumnos?	Varones	81	68,11	,639
	Damas	52	65,27	
B4. ¿Cuánto puede hacer usted para dar explicaciones o ejemplos adicionales cuando los alumnos están confundidos?	Varones	81	66,63	,852
	Damas	52	67,58	
Total	Varones	81	67,96	,713
	Damas	52	65,50	
Factor C: Eficacia en el manejo de clase.				
C1. ¿Cuánto puede hacer usted para controlar el mal comportamiento en sala de clases?	Varones	81	68,02	,672
	Damas	52	65,40	
C2. ¿Cuánto puede hacer usted para que los alumnos sigan las normas de la sala de clases?	Varones	81	67,03	,990
	Damas	52	66,95	
C3. ¿Cuánto puede hacer usted para calmar a un alumno que presenta mal comportamiento o que es bullicioso?	Varones	81	67,36	,884
	Damas	52	66,44	
C4. ¿Cuánto puede hacer usted para evitar que unos pocos alumnos problemáticos perjudiquen la clase?	Varones	81	67,58	,814
	Damas	52	66,10	
C5. ¿Cuánto puede hacer usted para responder a los alumnos confrontacionales?	Varones	81	72,22	,033*
	Damas	52	58,88	
Total	Varones	81	68,57	,553
	Damas	52	64,55	
Factor D: Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes.				
D1. ¿Cuánto puede hacer usted para ajustar sus clases al nivel adecuado de cada uno de los alumnos?	Varones	81	66,23	,749
	Damas	52	68,20	
D2. ¿Cuánto puede hacer usted por utilizar diversas estrategias de evaluación?	Varones	81	68,98	,404
	Damas	52	63,91	
D3. ¿Cuánto puede hacer usted para implementar estrategias alternativas en su clase?	Varones	81	67,49	,837
	Damas	52	66,23	
D4. ¿Cuánto puede hacer usted por ofrecer desafíos apropiados para los alumnos más capacitados?	Varones	81	70,23	,166
	Damas	52	61,97	
Total	Varones	81	68,28	,625
	Damas	52	65,01	

†: test de Mann Whitney. *: valor de $p < 0,05$

La tabla 3 evidencia los resultados sobre autoeficacia docente según la dependencia administrativa del establecimiento educacional en el que trabajan los profesores y profesoras de educación física. Aquellos profesores y profesoras que trabajan en establecimientos particulares subvencionados poseen puntajes más altos en las medianas de autoeficacia en comparación a los profesores (as) que realizan clases en establecimientos municipales y particulares pagados, superándolos en los cuatro factores de eficacia docente. Al observar los resultados por factor y por afirmación, aquellos profesores (as) que

trabajan en establecimientos municipales poseen puntuaciones más bajas en las afirmaciones relacionadas a la eficacia en la implicancia de los estudiantes, es posible observar que se sienten menos eficaces para comunicarse con estudiantes más difíciles, para ayudar a los estudiantes a pensar de manera crítica, para motivar a aquellos estudiantes que demuestran poco interés en la clase y para fomentar la creatividad. En el Factor B, los profesores (as) pertenecientes a establecimientos educacionales municipales sólo superan a sus pares de establecimientos educacionales particulares subvencionados y parti-

culares pagados en la afirmación B1 ¿Cuánto puede hacer usted para responder a preguntas difíciles que hacen sus alumnos? (rango promedio $M = 74,91$; $PS = 62,81$ y $PP=65,16$). También es posible apreciar que aquellos profesores (as) que trabajan en contexto de la educación municipal poseen puntajes de mediana más bajos en el Factor C relacionado a “Eficacia en el manejo de la clase” (rango promedio $M = 61,30$; $PS = 70,69$ y $PP = 66,97$). Los resultados indican que los profesores (as) de establecimientos municipales se sienten menos eficaces para controlar el mal comportamiento

en la sala de clases, menos eficaces para que sus estudiantes sigan las normas, para calmar a un estudiante con mal comportamiento, así como también para evitar que unos pocos estudiantes problemáticos perjudiquen la clase. En tanto frente a la afirmación C5 ¿Cuánto puede hacer usted para responder a los alumnos confrontacionales?, son los profesores de establecimientos particulares pagados quienes se sienten menos autoeficaces (rango promedio $M = 67,14$; $PS = 68,85$ y $PP = 63,11$).

Tabla 3. Auto eficacia docente según dependencia administrativa de los profesores y profesoras de Educación Física.

Factores de eficacia docente.	Dep. administrativa	n	Rango promedio	p valor
Factor A: Eficacia en la implicación de los estudiantes				
A1. ¿Cuánto puede hacer usted para comunicarse con los alumnos más difíciles?	M.	40	57,23	,092
	P. S	62	72,43	
	P. P	31	68,76	
A2. ¿Cuánto puede hacer usted para ayudar a sus alumnos a pensar de manera crítica?	M.	40	59,70	,278
	P. S	62	70,29	
	P. P	31	69,84	
A3. ¿Cuánto puede hacer usted para motivar a los alumnos que muestran poco interés en el trabajo escolar?	M.	40	63,13	,681
	P. S	62	68,05	
	P. P	31	69,90	
A4. ¿Cuánto puede hacer usted para fomentar la creatividad de los alumnos?	M.	40	63,74	,671
	P. S	62	69,70	
	P. P	31	65,81	
Total	M.	40	59,09	,280
	P. S	62	71,09	
	P. P	31	69,03	
Factor B: Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje.				
B1. ¿Cuánto puede hacer usted para responder a las preguntas difíciles que hacen los alumnos?	M.	40	74,91	,191
	P. S	62	62,81	
	P. P	31	65,16	
B2. ¿cuánto puede hacer usted por medir si los alumnos comprendieron lo que les ha enseñado?	M.	40	60,38	,339
	P. S	62	70,19	
	P. P	31	69,18	
B3. ¿Cuánto puede hacer usted para elaborar buenas preguntas para los alumnos?	M.	40	66,20	,801
	P. S	62	68,95	
	P. P	31	64,13	
B4. ¿Cuánto puede hacer usted para dar explicaciones o ejemplos adicionales cuando los alumnos están confundidos?	M.	40	64,19	,758
	P. S	62	68,21	
	P. P	31	68,21	
Total	M.	40	66,45	,994
	P. S	62	67,24	
	P. P	31	67,23	
Factor C: Eficacia en el manejo de clase.				
C1. ¿Cuánto puede hacer usted para controlar el mal comportamiento en sala de clases?	M.	40	57,65	,128
	P. S	62	70,94	
	P. P	31	71,18	
C2. ¿Cuánto puede hacer usted para que los alumnos sigan las normas de la sala de clases?	M.	40	57,84	,129
	P. S	62	71,53	
	P. P	31	69,76	
C3. ¿Cuánto puede hacer usted para calmar a un alumno que presenta mal comportamiento o que es bullicioso?	M.	40	59,48	,271
	P. S	62	70,53	
	P. P	31	69,65	
C4. ¿Cuánto puede hacer usted para evitar que unos pocos alumnos problemáticos perjudiquen la clase?	M.	40	62,43	,603
	P. S	62	68,31	
	P. P	31	70,27	
C5. ¿Cuánto puede hacer usted para responder a los alumnos confrontacionales?	M.	40	67,14	,759
	P. S	62	68,85	
	P. P	31	63,11	
Total	M.	40	61,30	,479
	P. S	62	70,69	
	P. P	31	66,97	
Factor D. Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes.				
D1. ¿Cuánto puede hacer usted para ajustar sus clases al nivel adecuado de cada uno de los alumnos?	M.	40	55,18	,035*
	P. S	62	72,86	
	P. P	31	70,53	
D2. ¿Cuánto puede hacer usted por utilizar diversas estrategias de evaluación?	M.	40	63,61	,712
	P. S	62	69,31	
	P. P	31	66,74	

D3. ¿Cuánto puede hacer usted para implementar estrategias alternativas en su clase?	M.	40	64,81	,759
	P. S	62	69,37	
	P. P	31	65,08	
D4. ¿Cuánto puede hacer usted por ofrecer desafíos apropiados para los alumnos más capacitados?	M.	40	60,08	,230
	P. S	62	71,72	
	P. P	31	66,50	
Total	M.	40	60,46	
	P. S	62	71,81	
	P. P	31	65,82	

¹: test de Kruskal Wallis. *: valor de $p < 0,05$; M=Municipal; P. S= Particular Subvencionado; P. P= Particular pagado.

Finalmente, en el Factor D relacionado a la “eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes” los profesores (as) de establecimientos particulares subvencionados poseen puntaje más alto en el total del factor (rango promedio $M = 60,46$; $PS = 71,81$ y $PP = 65,82$). Al observar los resultados por afirmación se aprecian diferencias significativas ($p = ,035$) en la afirmación D1 ¿Cuánto puede hacer usted para ajustar sus clases al nivel adecuado de cada uno de los alumnos? donde los profesores pertenecientes a establecimientos particulares subvencionados superan a sus pares de establecimientos municipales y

particulares pagados (rango promedio $M = 55,18$; $PS = 72,86$ y $PP = 70,53$).

En la tabla 4 se aprecian los resultados de autoeficacia según el nivel de enseñanza en el cual realizan clases los profesores (as) de Educación Física. Los resultados indican que, al comparar por factor de eficacia docente, aquellos profesores (as) que solo realizan clases en enseñanza media poseen puntajes de mediana más altos, superando en tres de los cuatro factores de eficacia a sus pares que trabajan solo en enseñanza básica y en todos los niveles de enseñanza.

Tabla 4. Auto eficacia docente según nivel de enseñanza en el que imparten clases los profesores y las profesoras de Educación Física.

Factores de eficacia docente.	Dep. administrativa	n	Rango promedio	p valor
Factor A: Eficacia en la implicación de los estudiantes				
A1. ¿Cuánto puede hacer usted para comunicarse con los alumnos más difíciles?	Ens. Básica	49	58,81	,114
	Ens. Media	62	71,77	
	Todos los niveles	22	71,82	
A2. ¿Cuánto puede hacer usted para ayudar a sus alumnos a pensar de manera crítica?	Ens. Básica	49	62,67	,513
	Ens. Media	62	70,29	
	Todos los niveles	22	67,36	
A3. ¿Cuánto puede hacer usted para motivar a los alumnos que muestran poco interés en el trabajo escolar?	Ens. Básica	49	60,47	,220
	Ens. Media	62	69,58	
	Todos los niveles	22	74,27	
A4. ¿Cuánto puede hacer usted para fomentar la creatividad de los alumnos?	Ens. Básica	49	69,50	,686
	Ens. Media	62	66,82	
	Todos los niveles	22	61,93	
Total	Ens. Básica	49	59,85	
	Ens. Media	62	70,81	
	Todos los niveles	22	72,20	
Factor B: Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje.				
B1. ¿Cuánto puede hacer usted para responder a las preguntas difíciles que hacen los alumnos?	Ens. Básica	49	68,95	,858
	Ens. Media	62	66,31	
	Todos los niveles	22	64,61	
B2. ¿Cuánto puede hacer usted por medir si los alumnos comprendieron lo que les ha enseñado?	Ens. Básica	49	62,41	,261
	Ens. Media	62	72,20	
	Todos los niveles	22	62,57	
B3. ¿Cuánto puede hacer usted para elaborar buenas preguntas para los alumnos?	Ens. Básica	49	66,41	,496
	Ens. Media	62	69,95	
	Todos los niveles	22	60,00	
B4. ¿Cuánto puede hacer usted para dar explicaciones o ejemplos adicionales cuando los alumnos están confundidos?	Ens. Básica	49	70,64	,135
	Ens. Media	62	67,95	
	Todos los niveles	22	56,20	
Total	Ens. Básica	49	66,23	
	Ens. Media	62	70,31	
	Todos los niveles	22	59,39	
Factor C: Eficacia en el manejo de clase.				
C1. ¿Cuánto puede hacer usted para controlar el mal comportamiento en sala de clases?	Ens. Básica	49	60,71	,251
	Ens. Media	62	71,79	
	Todos los niveles	22	67,50	
C2. ¿Cuánto puede hacer usted para que los alumnos sigan las normas de la sala de clases?	Ens. Básica	49	60,38	,091
	Ens. Media	62	73,98	
	Todos los niveles	22	62,07	
C3. ¿Cuánto puede hacer usted para calmar a un alumno que presenta mal comportamiento o que es bullicioso?	Ens. Básica	49	59,79	,040*
	Ens. Media	62	75,31	
	Todos los niveles	22	59,64	
C4. ¿Cuánto puede hacer usted para evitar que unos pocos alumnos problemáticos perjudiquen la clase?	Ens. Básica	49	66,32	,121
	Ens. Media	62	72,07	
	Todos los niveles	22	54,23	
C5. ¿Cuánto puede hacer usted para responder a los alumnos confrontacionales?	Ens. Básica	49	62,99	,460

	Ens. Media	62	71,02	
	Todos los niveles	22	64,59	
Total	Ens. Básica	49	59,83	
	Ens. Media	62	75,62	
	Todos los niveles	22	58,68	,051
Factor D. Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes.				
D1. ¿Cuánto puede hacer usted para ajustar sus clases al nivel adecuado de cada uno de los alumnos?	Ens. Básica	49	65,44	,841
	Ens. Media	62	68,90	
	Todos los niveles	22	65,14	
D2. ¿Cuánto puede hacer usted por utilizar diversas estrategias de evaluación?	Ens. Básica	49	63,16	,547
	Ens. Media	62	70,30	
	Todos los niveles	22	66,25	
D3. ¿Cuánto puede hacer usted para implementar estrategias alternativas en su clase?	Ens. Básica	49	69,13	,561
	Ens. Media	62	67,83	
	Todos los niveles	22	59,91	
D4. ¿Cuánto puede hacer usted por ofrecer desafíos apropiados para los alumnos más capacitados?	Ens. Básica	49	66,21	,
	Ens. Media	62	66,29	848
	Todos los niveles	22	70,75	
Total	Ens. Básica	49	65,04	
	Ens. Media	62	69,57	
	Todos los niveles	22	64,11	,759

¹: test de Kruskal Wallis. *: valor de $p < 0,05$

En cuanto a los resultados por factor de eficacia, es posible advertir que aquellos profesores (as) de Educación Física que realizan clases en todos los niveles de enseñanza poseen un sentimiento de autoeficacia más alto en situaciones en las que deben comunicarse con los alumnos más difíciles (rango promedio = 71,82/Factor A), hacen más por motivar a los alumnos que muestran poco interés en la clase (rango promedio = 74,27/Factor A) y están dispuestos a destinar mayor tiempo para ofrecer desafíos para los alumnos más capacitados (rango promedio = 70,75/Factor D). Aquellos profesores (as) que se desempeñan en educación preescolar y básica, poseen puntuaciones de mediana más altas al afirmar que realizan mayores esfuerzos para fomentar la creatividad en sus alumnos (rango promedio = 69,50/Factor A), para responder preguntas difíciles (rango promedio = 68,95/ Factor B), para dar explicaciones o ejemplos adicionales cuando los alumnos están confundidos (rango promedio = 70,64/Factor B) e implementar estrategias alternativas en su clase (rango promedio = 69,13/Factor D).

Los profesores que trabajan solo en enseñanza media poseen puntajes de mediana más altos en cuatro de las cinco afirmaciones que corresponden a la dimensión Manejo de la clase (Factor C), en este sentido es posible afirmar que se sienten más autoeficaces que sus pares que trabajan en enseñanza pre básica y básica, así como también en aquellos que trabajan en los todos los niveles de enseñanza. Además, en la afirmación “cuánto puede hacer usted para calmar a un alumno que presenta mal comportamiento o que es bullicioso”, los profesores que trabajan solo en enseñanza media superan a sus pares ampliamente, (rango promedio profesores enseñanza pre-básica y básica = 59,79; rango promedio = 59,64 profesores todos los niveles de enseñanza y rango promedio=75,31 todos los niveles de enseñanza) observándose además una diferencia estadísticamente significativa ($p = ,040$).

En la tabla 5 se observa las puntuaciones de autoeficacia de los profesores (as) de Educación Física según los años de

experiencia que poseen en el sistema escolar. Los profesores (as) que poseen entre 11 y 20 años de experiencia laboral poseen puntajes más altos de autoeficacia en tres de los cuatro factores. Los profesores con más de 20 años de experiencia laboral poseen puntajes de rango promedio más altos en el factor A. Al comparar los puntajes de rango promedio por factor de eficacia, no es posible advertir diferencias estadísticamente significativas según los años de experiencia que poseen los profesores. Al precisar en los puntajes de autoeficacia por rango de años de experiencia laboral, aquellos que poseen hasta 10 años de experiencia, solo se identifican como más autoeficaces para fomentar la creatividad de los alumnos (A4) (rango promedio = 68,11). Aquellos profesores que poseen entre 11 y 20 años de experiencia laboral se sienten más autoeficaces en aquellas situaciones relacionadas al manejo de la clase. Asimismo declaran sentirse más auto-eficaces para ayudar a pensar de manera crítica a sus alumnos (A2) (rango promedio=72,58); para medir lo que comprendieron sus alumnos de la clase (B2) (rango promedio = 68,14); para dar explicaciones o ejemplos adicionales cuando los alumnos están confundidos (B4) (rango promedio=71,09); para controlar el mal comportamiento (C1) (rango promedio=69,62); para que los alumnos sigan las normas de la clase (C2) (rango promedio=74,38); para calmar a un alumno que presenta mal comportamiento o es bullicioso (C3) (rango promedio=74,05). En tanto aquellos profesores que poseen más de 20 años de experiencia indican que suelen realizar más esfuerzos para responder a los alumnos confrontacionales (C5) (rango promedio = 79,19); para implementar estrategias alternativas (D3) (rango promedio = 71,63) y para ofrecer desafíos apropiados para los alumnos más capacitados (D4) (rango promedio= 75,69). Sin embargo, no se observan diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los factores y sus correspondientes las afirmaciones, según los años de experiencia que poseen los profesores en el sistema escolar.

Tabla 5. Auto eficacia docente según los años de experiencia de los profesores y las profesoras de Educación Física.

Factores de eficacia docente.	Años de experiencia laboral	n	Rango promedio	p valor
Factor A: Eficacia en la implicación de los estudiantes				
A1. ¿Cuánto puede hacer usted para comunicarse con los alumnos más difíciles?	Hasta 10 años	92	67,13	,931
	Entre 11 y 20 años	33	65,73	
	Más de 20 años.	8	70,81	
A2. ¿Cuánto puede hacer usted para ayudar a sus alumnos a pensar de manera crítica?	Hasta 10 años	92	65,17	,564
	Entre 11 y 20 años	33	72,58	
	Más de 20 años.	8	65,00	
A3. ¿Cuánto puede hacer usted para motivar a los alumnos que muestran poco interés en el trabajo escolar?	Hasta 10 años	92	67,27	,871
	Entre 11 y 20 años	33	65,03	
	Más de 20 años.	8	72,00	
A4. ¿Cuánto puede hacer usted para fomentar la creatividad de los alumnos?	Hasta 10 años	92	68,11	,848
	Entre 11 y 20 años	33	64,21	
	Más de 20 años.	8	65,75	
Total	Hasta 10 años	92	66,63	
	Entre 11 y 20 años	33	67,35	
	Más de 20 años.	8	69,88	
Factor B: Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje.				
B1. ¿Cuánto puede hacer usted para responder a las preguntas difíciles que hacen los alumnos?	Hasta 10 años	92	64,24	,316
	Entre 11 y 20 años	33	71,83	
	Más de 20 años.	8	78,75	
B2. ¿cuánto puede hacer usted por medir si los alumnos comprendieron lo que les ha enseñado?	Hasta 10 años	92	67,52	,660
	Entre 11 y 20 años	33	68,14	
	Más de 20 años.	8	56,38	
B3. ¿Cuánto puede hacer usted para elaborar buenas preguntas para los alumnos?	Hasta 10 años	92	66,07	,780
	Entre 11 y 20 años	33	67,73	
	Más de 20 años.	8	74,75	
B4. ¿Cuánto puede hacer usted para dar explicaciones o ejemplos adicionales cuando los alumnos están confundidos?	Hasta 10 años	92	66,28	,484
	Entre 11 y 20 años	33	71,09	
	Más de 20 años.	8	58,44	
Total	Hasta 10 años	92	65,97	
	Entre 11 y 20 años	33	69,98	
	Más de 20 años.	8	66,50	
Factor C: Eficacia en el manejo de clase.				
C1. ¿Cuánto puede hacer usted para controlar el mal comportamiento en sala de clases?	Hasta 10 años	92	66,79	,720
	Entre 11 y 20 años	33	69,62	
	Más de 20 años.	8	58,56	
C2. ¿Cuánto puede hacer usted para que los alumnos sigan las normas de la sala de clases?	Hasta 10 años	92	64,40	,361
	Entre 11 y 20 años	33	74,38	
	Más de 20 años.	8	66,50	
C3. ¿Cuánto puede hacer usted para calmar a un alumno que presenta mal comportamiento o que es bullicioso?	Hasta 10 años	92	65,42	,323
	Entre 11 y 20 años	33	74,05	
	Más de 20 años.	8	56,13	
C4. ¿Cuánto puede hacer usted para evitar que unos pocos alumnos problemáticos perjudiquen la clase?	Hasta 10 años	92	65,89	,864
	Entre 11 y 20 años	33	69,50	
	Más de 20 años.	8	69,50	
C5. ¿Cuánto puede hacer usted para responder a los alumnos confrontacionales?	Hasta 10 años	92	67,53	,471
	Entre 11 y 20 años	33	62,58	
	Más de 20 años.	8	79,19	
Total	Hasta 10 años	92	65,75	
	Entre 11 y 20 años	33	72,14	
	Más de 20 años.	8	60,19	
Factor D. Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes.				
D1. ¿Cuánto puede hacer usted para ajustar sus clases al nivel adecuado de cada uno de los alumnos?	Hasta 10 años	92	68,64	,419
	Entre 11 y 20 años	33	66,11	
	Más de 20 años.	8	51,88	
D2. ¿Cuánto puede hacer usted por utilizar diversas estrategias de evaluación?	Hasta 10 años	92	67,14	,943
	Entre 11 y 20 años	33	67,56	
	Más de 20 años.	8	63,06	
D3. ¿Cuánto puede hacer usted para implementar estrategias alternativas en su clase?	Hasta 10 años	92	65,29	,690
	Entre 11 y 20 años	33	70,65	
	Más de 20 años.	8	71,63	
D4. ¿Cuánto puede hacer usted por ofrecer desafíos apropiados para los alumnos más capacitados?	Hasta 10 años	92	65,09	,566
	Entre 11 y 20 años	33	70,21	
	Más de 20 años.	8	75,69	
Total	Hasta 10 años	92	66,49	,933
	Entre 11 y 20 años	33	68,98	
	Más de 20 años.	8	64,69	

¹: test de Kruskal Wallis. *: valor de $p < 0,05$

Discusión

Los resultados de este estudio indican que al comparar

de manera global los factores de autoeficacia docente no se aprecian diferencias estadísticamente significativas según el sexo de los profesores y profesoras de educación física.

Estos resultados coinciden con los expuestos por Gur et al., (2012) quienes no observaron diferencias significativas en la autoeficacia de los docentes sobre la base del género. Del mismo modo, Aziz et al., (2017) no encontraron una similitud en la eficacia personal de los maestros y maestras de los establecimientos educativos. Según Covarrubias (2014) esto se debe a que ambos géneros se sienten capaces, a un mismo nivel, para “implicar”, “enseñar”, “manejar” y “atender” a los estudiantes diariamente en los contextos educativos. Señala además que tanto los profesores como las profesoras, se sienten altamente eficaces para implicar a los estudiantes, para utilizar diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje, para manejar la disciplina del aula y para atender las necesidades educativas de los estudiantes. En da Silva et al., (2010) los profesores varones poseen un nivel de autoeficacia superior al de las profesoras mujeres en la dimensión manejo de la clase, existiendo coincidencia con los resultados de estudio.

En tanto, observar los resultados sobre el sentimiento de autoeficacia para responder a alumnos confrontacionales, los varones presentan puntajes más elevados que sus pares damas, lo cual coincide con lo expuesto por Del Valle & Rodríguez (2015) quienes señalan que los profesores se perciben más competentes que sus pares profesoras en la dimensión de gestión/organización de la clase la cual está relacionada a las acciones que realizan los profesores para que los alumnos respeten las normas de la sesión. Para Gencer & Cakiroglu, (2007) la diferencia entre profesores y profesoras radica en que los varones son más rígidos y autoritarios en el manejo de la clase, ejerciendo un mayor control.

Al indagar sobre el nivel de enseñanza en el que se desempeñan los profesores, es posible indicar que quienes trabajan en enseñanza media poseen puntajes más altos en tres de los cuatro factores de autoeficacia docente (eficacia en las estrategias de enseñanza, eficacia en el manejo de clases y eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes). Situación que es similar en Del Valle & Rodríguez (2015), donde aquellos profesores que trabajan en enseñanza secundaria poseen puntajes más altos en el factor de liderazgo recíproco y dominio técnico didáctico. No obstante, indican que los profesores que participan en educación primaria se sienten más autoeficaces para estimular el potencial creativo en sus estudiantes. Esto coincide con los resultados de este estudio, donde los profesores que sólo trabajan en la enseñanza pre escolar y básica (primaria) indican que realizan mayores esfuerzos para fomentar la creatividad de sus estudiantes.

En Schnitzius et al., (2021) quienes indagaron sobre qué hace un profesor de Educación Física y sus características personales, se señala que los profesores que trabajan en enseñanza secundaria se sienten más competentes en la gestión del aula, resultados que son coincidentes con los hallados en este estudio donde se indica los profesores que realizan clases exclusivamente en enseñanza media (secundaria) poseen puntajes más altos en cuatro de las cinco afirmaciones del Factor C (manejo del aula). Destaca en

este factor, el hecho de que los profesores que trabajan en este nivel de enseñanza sienten que pueden hacer mucho más para calmar a un estudiante que tiene mal comportamiento o es bullicioso, donde la diferencia es estadísticamente significativa en comparación a sus pares que trabajan en el nivel pre escolar y todos los niveles de enseñanza.

En cuanto a la variable dependencia administrativa, los resultados obtenidos en la presente investigación, indican que no existen diferencias significativas en la percepción de autoeficacia docente, según el tipo de establecimiento en el cual trabajan los profesores. Klassen et al., (2009) coinciden en que los sentimientos de autoeficacia en el profesorado son bastante similares, independiente del tipo de establecimiento en el cual se desempeñen. No obstante, aquellos profesores de establecimientos municipales participantes en este estudio, poseen puntuaciones más bajas en comparación a sus pares de establecimientos particulares subvencionados y privados en cada uno de los factores, situación que se acentúa en el factor de implicancia de los estudiantes en la clase, donde indican que son menos autoeficaces para controlar el mal comportamiento de quienes son problemáticos y perjudican el desarrollo de la clase. Esto podría explicarse mediante lo señalado por Takahashi (2011) quien indicó que los centros educativos públicos se caracterizan por atraer y retener a profesores con bajos niveles de autoeficacia. En este sentido Covarrubias (2014) planteó que los profesores pertenecientes a establecimientos privados presentan una mayor autoeficacia que los que se desempeñan en establecimientos públicos, esto debido a que la percepción de la autoeficacia se ve influenciada según los niveles socioeconómicos y socioculturales de estos establecimientos educacionales.

En cuanto a los resultados relacionados a la eficacia en atención a la singularidad de los estudiantes, se puede señalar que existen coincidencia con lo que plantean Covarrubias & Mendoza (2015) en cuanto a que profesores que se desempeñan en establecimientos públicos se sienten menos autoeficaces que sus pares de establecimientos subvencionados y privados. Para estos autores, las diferencias existentes se deben a que los profesores que trabajan en establecimientos públicos interactúan con grupos más diversos de estudiantes, y enfrentan situaciones más complejas para mantener un clima adecuado en la clase.

En cuanto a la variable años de experiencia de los profesores y profesoras de Educación Física, los resultados obtenidos en la presente investigación no demostraron diferencias significativas en cuanto al sentimiento de autoeficacia docente. Sin embargo, en cuanto a los docentes que tienen entre 11 y 15 años de experiencia, demostraron una mayor percepción de autoeficacia en comparación al resto de los encuestados. Así mismo, para Fives & Buehl (2010); Guo et al., (2011); Tschannen-Moran & Johnson (2011); De la Torre & Casanova, (2006); Flores et al., (2023) no existen diferencias entre estos factores, con la salvedad de que a partir de los 10 años de servicio o más, la experiencia los hace sentir más eficaces. Por otro lado, Aziz et al., (2017) declararon que los profesores con más experiencia

eran más autoeficaces. En este sentido Gale et al., (2021) afirmaron que los maestros con más experiencia tienen una mayor autoeficacia para las estrategias de instrucción y la gestión del aula, pero no para fomentar la participación de los estudiantes durante la clase.

No obstante, en este estudio las personas que tienen más de 20 años de experiencia presentan un menor sentimiento de autoeficacia con respecto a los puntajes promedios, mostrando diferencias con los estudios antes mencionados. Es por esto por lo que Covarrubias (2014) indica que la experiencia es un factor arbitrario que actúa positiva o negativamente en los sentimientos de autoeficacia docente. Al respecto, Villaverde et al., (2021) indican que es fundamental la implicación de los formadores de formadores que intervienen en el proceso de enseñanza de los futuros profesores de Educación Física. De esta forma, adecuar las características que debería tener un "buen docente" y con esto, contribuir con un aumento en el sentimiento de autoeficacia.

Conclusión

Al identificar como valoran su autoeficacia los profesores y profesoras de Educación Física chilenos que participan del sistema educativo escolar, se puede evidenciar que los varones suelen sentirse más autoeficaces, a excepción de aquellas situaciones donde se debe implicar a los estudiantes en la clase, donde las damas suelen sentirse más competentes que sus pares varones. Del mismo modo es posible concluir que los profesores del sistema escolar municipal presentan menor sentimiento de autoeficacia docente, situación que se acentúa al atender la singularidad de cada estudiante y ajustar las clases a un nivel adecuado para cada uno de ellos. Los profesores que se desempeñan exclusivamente en la enseñanza media (secundaria) se sienten más autoeficaces en cada uno de los factores destacando el que hace alusión al manejo de la clase. No se observa un aumento en el sentimiento de autoeficacia docente a medida que aumenta la edad de los profesores. No existen diferencias estadísticamente significativas al comparar el sentimiento de autoeficacia de los profesores según los años de experiencias. Sin embargo, es posible advertir que los profesores con mayor tiempo de experiencia en el sistema escolar se sienten más autoeficaces al implicar a los estudiantes durante las clases. Aquellos que poseen menos años de experiencia, presentan una mayor autoeficacia para fomentar la creatividad de sus estudiantes. Los profesores con experiencia laboral de entre 11 a 20 años, poseen una mayor valoración de sí mismos en el manejo de clases. Los resultados de este estudio, son relevantes dado que permiten establecer aquellas áreas en la formación inicial de profesores de educación física que requieren de mayores oportunidades a lo largo de la trayectoria curricular.

Referencias

Aziz, A., & Quraishi, U. (2017). Influence of Gender, Profes-

- sional Qualification and Job Experience on Secondary School Teachers' Self-Efficacy. *FWU Journal of Social Sciences*, 11(2), 233-244. Disponible en: http://www.sbbwu.edu.pk/journal/Winter_2017_Vol_11_No_2/21.%20Influence%20of%20Gender,%20Professional%20Qualification%20and%20Job%20Experience.pdf.
- Bamburg, J. (2004). *Raising expectations to improve student learning*. University of Washington Seattle. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378290.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company, New York. Disponible en: https://www.academia.edu/28274869/Albert_Bandura_Self_Efficacy_The_Exercise_of_Control_W_H_Freeman_and_Co_1997_pdf
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). How the World's Best – Performing School System Come Out on Top. Recuperado de: <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>
- Covarrubias, C. (2014). *El sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]*. <https://core.ac.uk/reader/20046004>
- Covarrubias, C y Mendoza, M. (2015). Sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos desde la perspectiva de género y experiencia. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 63-78. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052015000100004>.
- Covarrubias Apablaza, C. G., y Mendoza Lira, M. C. (2016). Determinantes e impacto de los sentimientos de autoeficacia en los profesores. *Educación y Educadores*, 19(3), 339–354. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.3.2>.
- De la Torre, M., & Casanova, P. (2006). Expectativas de eficacia de profesores en ejercicio y aspirantes a docentes: Adaptación española de la tses. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y la Educación*, 1 (1), 79-87. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832311007>.
- Dellinger, A., Bobbett, J., Olivier, D. y Ellett, C. (2008). Measuring teachers self-efficacy beliefs: development and use of the TEBS-Self. *Teaching and teacher education*, 24(3), (751-766). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.010>
- da Silva, A. J., laochite, R. T., & Azzi, R. G. (2010). Physical Education student teacher's self-efficacy beliefs. *Motriz-Revista De Educacao Fisica*, 16(4), 942-949. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/summary/aa746895-c14b-499d-a429-57f3afc8380f-45c563f9/relevance/1>
- Del Valle, S., De la Vega, R., & Rodriguez, M. (2015). Percepción de las competencias profesionales del docente de educación física en primaria y secundaria / Primary and secondary school physical education teachers' beliefs. Pp. 507-526. *RIMCAFD*, 59(2015), 507-526. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.59.007>
- Drago, J. y Paredes, R. (2011). La brecha de calidad en la educación chilena. *Revista de la Cepal*, 104, 167-180. <http://hdl.handle.net/11362/11464>
- Fives, H. y Buehl, M. (2010). Examining the factor structure of the Teachers' Sense of Efficacy Scale. *The Journal of Experimental Education*, 78(1), 118-134. <http://dx.doi.org/10.1080/00220970903224461>
- Flores Ferro, E., Maureira Cid, F., Pauvif Cárcamo, F., Palma Gajardo, E., Ibarra-Mora, J., Muñoz Vargas, C., & Quilodrán Muñoz, B. (2023). Auto percepción del nivel de logro de los Estándares Disciplinarios y Pedagógicos en estudiantes

- de educación física de dos universidades de Santiago de Chile. *Retos*, 48, 197–206. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.94589>
- Gale, J., Alemdar, M., Cappelli, C., & Morris, D. (2021). A Mixed Methods Study of Self-Efficacy, the Sources of Self-Efficacy, and Teaching Experience. *Frontiers in Education*, 6, 1–16. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.750599>.
- Gencer, A., & Cakiroglu, J. (2007). Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 664–675, 200. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.013>
- Gur, J., Cakiroglu, J. y Capa, Y. (2012). Investigating Predictors of Sense of Efficacy Beliefs of Classroom, Science, and Mathematics Teachers. *Education and Science*, 37(166), 68–76.
- Guo, Y., Justice, L., Sawyer, B. y Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to Preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 961–968. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.008>
- Duclos Bastías, D., Hurtado-Almonacid, J., Páez-Herrera, J., Abusleme-Allimant, R., Sobarzo-Yáñez, C., Muñoz-Arias, I., & Giakoni-Ramírez, F. (2023). Percepción de estudiantes universitarios sobre el currículo de Educación Física basado en competencias. *Retos*, 47, 547–556. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.94251>
- Houston, J., Kulinna, P., Van der Mars, H., & Lorenz, K. (2019). Measured effectiveness and decision – marking processes of national board and non – board certified physical education teachers. *The Physical Educator*, 76(11), 57–85. <https://doi.org/10.18666/TPE-2019-V76-11-8424>
- Hutzler, Y., Gafni, O., & Zach, S. (2005). Physical education student's attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 309–327. <https://doi.org/10.1080/08856250500156038>
- Khaki-Najafabadi, M., Aroufzad, S., Mostahfezian, M., & Navid-Adham, M. (2021). Predicting self- efficacy based on professional ethics & professional development. *International Journal of Ethics & Society (IJES)*, 2(4), 28–37. <https://doi.org/10.52547/ijethics.2.4.28>
- Klassen, R., Bong, M., Usher, E., Chong, W., Huan, V., Wong, I. y Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67–76. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>
- López, L. (2004). Población muestra y muestreo. *Punto Cero*, 9(8), 69–74. Disponible en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&id=S1815-02762004000100012
- Oliva, M. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 207–226. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200013>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>.
- Paolini, A. (2015). Enhancing teaching effectiveness and student learning outcomes. *The Journal of effective teaching*, 15(1), 20–33. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060429.pdf>
- Pas, E., Bradshaw, C. y Hershfeldt, P. (2012). Teacher and School-level Predictors of Teacher Efficacy and Burnout: Identifying Potential Areas for Support. *Journal of School Psychology*, 50(1), 129–145. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.003>
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Pearson-Educación.
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R. y Rosario, P. (2009). Auto-eficacia docente, Motivación del Profesor y Estrategias de Enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3(1), 1–7. <https://doi.org/10.24310/espiescpsci.v3i1.13328>
- Rodríguez, I., & Del Valle, S. (2017). La autoeficacia docente en el contexto de la educación física (*Teacher's self-efficacy within the physical education context*). *Revista Internacional de Deportes Colectivos*, 10(31), 96–109.
- Ryan, A., Kuusinen, C., & Bedoya, A. (2015). Managing peer relations: A dimension of teacher self-efficacy that varies between elementary and middle school teachers and isn associated with observed classroom quality. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 147–156. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.01.002>
- Schnitzius, M., Kirch, A., Spengler, S., Blaschke, S., & Mess, F. (2021). What makes a physical education teacher? Personal characteristics for physical education development. *British Journal of Educational Psychology*, 91(4), e12415. <https://doi.org/10.1111/bjep.12415>
- Takahashi, S. (2011). Co-constructing efficacy: A “communities of practice” perspective on teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 732–741. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.002>
- Tschannen-Moran, M. y Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751–761. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.005>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk, A. y Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Urra, B., Reyno, A., Fehrenberg, M., & Muñoz, M. (2020). Paradigma educativo y habilidades del profesor asociadas a la percepción de rol docente en Educación Física de estudiantes chilenos (Teachers' educational standards and skills associated with physical education teacher's role's perception in Chilean students). *Retos*, 2041(37), 362–369. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.72781>
- Villaverde, E., Fernández, M., Toja, B., & González, M. (2021). Revisión de la literatura sobre las características que definen a un buen docente de Educación Física: consideraciones desde la formación del profesorado (A literature review of the characteristics that define a good physical education teacher: considerations). *Retos*, 2041(41), 471–479. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.84421>