



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS

PERCEPCIÓN DE AUTOEFICACIA Y DESEMPEÑO DE UNA DOCENTE PRINCIPIANTE
EN CONTEXTO DE SU FORMACIÓN INICIAL: UNA EXPLORACIÓN A PARTIR DE LA
INDAGACIÓN NARRATIVA DE AULA.

Seminario para optar al Título de
Profesora de Educación Media en Biología y Química

MARCELA PAOLA CARRASCO RUZ

Profesor Guía: Iván Eduardo Salinas Barrios

Profesor Informante: Mauricio Núñez Rojas

Fecha de entrega: 24 de diciembre de 2021

Santiago – Chile

Dedicatoria y Agradecimientos

En primer lugar, quiero dedicar este trabajo a mi familia, especialmente a mi mamá y papá, quienes con su cariño y enseñanzas de vida me han dado la oportunidad de llegar a ser quien soy, por lo que les debo y agradezco este logro, así como también a mis hermanos, que me han dado su apoyo y contención durante mi carrera universitaria.

También quiero agradecer a Jorge, mi compañero de vida, quien con su infinita paciencia y cariño me ha alentado a seguir adelante, incluso en los momentos difíciles en que sentí que no tenía opción. Además, dedico este logro a mis amigas, quienes siempre creyeron en mí y con su compañía y risas han sido mi lugar de escape cuando lo he necesitado.

Por otro lado, quiero agradecer a los/as docentes que me formaron, quienes me han dado las herramientas para intentar hacer de este mundo un mejor lugar para vivir; y a mis compañeros/as de carrera, por hacer de la universidad un lugar más ameno aun cuando fue complicado estar ahí. Particularmente, doy las gracias a mis compañeros/as y profesor de Seminario, por contribuir de manera colaborativa en el desarrollo de este trabajo.

En general, agradecer a todas las personas que formaron parte de este arduo proceso, y que tuvieron la paciencia para permanecer a mi lado, y finalmente, agradecerme y dedicarme este logro a mí misma, por perseverar, incluso cuando pensé que no lo lograría.

Índice

Resumen	4
Introducción	5
Marco Teórico	6
Planteamiento del Problema	11
Metodología	13
Resultados	16
Los Inicios de mi Formación Docente	16
Percepción de Autoeficacia en mi Labor como Docente Principiante	20
Discusión y Conclusiones	33
Referencias	38

Resumen

El proceso de enseñanza y aprendizaje de los/as estudiantes puede verse afectado por distintos factores, entre ellos se encuentran los aspectos personales del/la docente como la percepción de autoeficacia, concepto que se relaciona directamente con el desempeño docente. Una alta percepción de autoeficacia docente implica que este/a se siente capaz de llevar a cabo su labor, mientras que una baja percepción de autoeficacia se refiere a que el/la docente no posee confianza en sí mismo/a por lo que no se percibe como apto/a para desarrollar su labor. La percepción de autoeficacia conlleva diferentes emociones según sea positiva o negativa.

El objetivo de este trabajo es visibilizar el concepto de la percepción de autoeficacia como un factor determinante en el desempeño docente, lo que tiene especial relevancia en el rendimiento de los/as estudiantes, así como en su motivación. El trabajo se desarrolla en torno a mis vivencias como estudiante de último año de la carrera de Pedagogía en Biología y Química de la Universidad de Chile, donde, en el contexto de mi formación, me percibo como docente principiante del área de las Ciencias naturales y presento mis experiencias en el desarrollo de mis prácticas docentes en las cuales he vivido esta problemática. Con base en esto, utilizo la metodología de indagación narrativa de aula, donde propongo la pregunta ¿Cómo, desde mi posición como docente principiante, he vivido esta percepción de autoeficacia en el desarrollo de mis prácticas pedagógicas? Los resultados que buscan responder a esta pregunta se presentan en forma de relatos narrados a partir de mi experiencia docente, los que dejan en evidencia la problemática mencionada. Visibilizar el concepto de autoeficacia hace posible identificar mejoras en las prácticas docentes que se están llevando a cabo en nuestro país. Además, da pie a nuevas investigaciones que puedan contribuir en la comprensión de este fenómeno como un factor que determina los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: autoeficacia, desempeño docente, docente principiante, emociones, indagación narrativa de aula.

Introducción

La práctica docente constituye un proceso de especial relevancia en la formación de profesores/as, ya que es aquí donde ponen en acción los conocimientos y habilidades que han adquirido a lo largo de su carrera, y en algunos casos, es la instancia en que confirman su decisión y vocación por formar parte de este grupo de personas que ejercen tan importante labor como es la docencia. La práctica constituye el lugar donde los/as profesores/as en formación desarrollan las funciones características de un/a docente, como lo son la planificación y organización de contenidos, evaluaciones, aplicación de metodologías de enseñanza, entre otras, y donde, además, se perciben como principales responsables del aprendizaje de otros/as: sus estudiantes, a los/as que deben conocer, comprender y guiar para que consigan sus objetivos y metas. Sin embargo, también es el sitio donde los/as docentes que recién se insertan a este ambiente se dan cuenta de las dificultades que día a día surgen en el aula en relación con estas funciones, donde muchas veces existen factores propios de estos/as que influyen en la manera en que llevarán a cabo su rol de formadores/as de personas. Así es como cobra especial relevancia la visión que tiene un/a docente -en este caso principiante- sobre sí mismo/a, y en cómo se percibe en el desarrollo de su labor, lo que se considera un factor influyente en su comportamiento, y que tendrá un papel importante en la formación de sus estudiantes.

A partir de lo anterior, surge entonces la necesidad de estudiar cómo la visión que tiene un/a docente principiante sobre sí mismo/a, que más adelante presento como la percepción de autoeficacia, determina el comportamiento que este/a posee en el desarrollo de sus funciones, es decir, en su desempeño como docente.

Existen variados artículos que se refieren a la percepción de autoeficacia alrededor del mundo. Sin embargo, en Chile no existe mucha información al respecto, por lo cual se hace necesario investigar y visibilizar este fenómeno dándole la relevancia que requiere en función de las consecuencias que conlleva. Además, es importante el papel que posee la reflexión de la práctica docente en el entendimiento de esta problemática, lo cual se hace más explícito si es analizado desde la experiencia del/la mismo/a docente que la vivió. Sumado a ello, este trabajo

da pie a futuras investigaciones con relación a esta temática -o similares- que permitan contribuir al saber docente, lo que es posible mediante el entendimiento de las diversas situaciones y factores que determinan el desempeño de los/as docentes.

En este trabajo, desde mi posición como docente principiante del área de las Ciencias naturales, realizo una exploración acerca de qué es el concepto de autoeficacia, y cómo éste es entendido en el contexto educativo, pudiendo determinar nuestra conducta docente, así como también la de nuestros/as estudiantes. A lo largo de este documento, pongo a disposición de los/as lectores/as un marco teórico, donde contextualizo la problemática definiendo algunos conceptos relevantes para su comprensión, luego describo la metodología de trabajo utilizada, la que consiste en una indagación narrativa de aula, a partir de la cual se obtienen los resultados que son analizados y presentados como una producción narrativa y dejan en evidencia cómo he vivido esta problemática en el aula, relatando mis propias experiencias en el desarrollo de las prácticas que han constituido mi formación como docente. Finalmente, se dispone una sección de discusiones y conclusiones, donde reflexiono en torno a mis experiencias en el desarrollo de las prácticas y a las revisiones teóricas que encuentro respecto a esta problemática en el contexto educativo, las que poseen gran relevancia en mi interés de mejorar mi desempeño como futura docente.

Marco Teórico

El presente trabajo se enfoca en explorar la importancia que posee la percepción de autoeficacia en el desempeño docente, para lo cual es necesario precisar algunos conceptos que permitan comprender mejor la problemática.

Según Montenegro (2007) se entiende el *desempeño docente* como las tareas que debemos llevar a cabo los/as docentes con especial énfasis en nuestros factores propios y del contexto en que nos desenvolvemos, lo que está directamente relacionado con las acciones que desarrollamos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que en general, va acompañado de esperar obtener resultados positivos para nuestros/as estudiantes.

Por otro lado, tenemos el concepto de *autoeficacia*, que ha sido conformado a partir de diferentes trabajos que han aportado en su definición, donde primeramente se encuentra la *teoría del aprendizaje social* de Rotter que se sustenta bajo el concepto de *locus de control*. Este corresponde al grado en que las consecuencias de las conductas corresponden a factores personales o factores externos, lo que influye respecto de las capacidades y habilidades que poseemos (Hernández y Ceniceros, 2018). De esta manera, si como docentes tenemos un *locus de control interno*, asumimos nuestras acciones haciéndonos responsables por el éxito o fracaso de nuestros/as estudiantes, y nos involucramos en situaciones donde obtenemos éxito mediante nuestras propias capacidades, mientras que si tenemos un *locus de control externo* aceptamos que los aspectos que definen nuestra vida están determinados por fuerzas o personas externas, incluso el azar, y consideramos que el entorno tiene una mayor influencia en el aprendizaje de nuestros/as estudiantes, más que nuestras propias competencias pedagógicas (Woolfolk, 2010; Hernández y Ceniceros, 2018; Covarrubias y Mendoza, 2013). Sin embargo, el concepto de locus de control actúa más como un factor de identificación personal que de predicción de conducta, por lo cual surge el concepto de la percepción de autoeficacia.

Empleando como marco de referencia la teoría del aprendizaje social de Rotter, surge la *teoría social-cognitiva* desarrollada por Albert Bandura, la que plantea conocimientos acerca de cómo nuestra motivación y juicios personales puede favorecer o entorpecer las acciones que realizamos, con base en comportamientos de miedo y evitación (Covarrubias y Mendoza, 2013). El concepto de *autoeficacia* es definido por Woolfolk (2010) como el pensamiento que tenemos respecto de nuestras propias capacidades de organizar y emprender acciones para manejar futuros escenarios, y en este sentido, la autoeficacia puede predecir nuestro comportamiento en una situación determinada. Así, cuando experimentamos éxitos en algún área de nuestra vida se fortalecen nuestras expectativas respecto a esa situación, lo que nos hace adoptar más confianza en ella -mayor percepción de autoeficacia-, mientras que los tropiezos o resultados indeseados interfieren en nuestra confianza respecto a la situación vivida, lo que nos hace adoptar una percepción de autoeficacia disminuida.

Según la teoría de Bandura, la *percepción de autoeficacia* se puede desarrollar a partir de cuatro influencias principales: las *experiencias de dominio* -éxitos o fracasos en un área en particular, y es la influencia más poderosa en la percepción de autoeficacia-, las *experiencias vicarias* -observar las experiencias de triunfo o fracaso de otros/as, a los/as que percibimos como similares a nosotros/as-, la *persuasión social* -se relaciona con el aliento que recibimos de otros/as para el desarrollo de una tarea- y las *experiencias afectivas* -corresponde a los estados psicológicos y/o emocionales positivos o negativos que forman parte de esta- (Woolfolk, 2010).

Ahora bien, en un ámbito educativo la percepción de autoeficacia trasciende más allá de nuestra dimensión personal, impactando en la cotidianidad de nuestra función como docentes en las actividades que realizamos diariamente, pero, por sobre todo, en el desarrollo de nuestros/as estudiantes, tanto en su aprendizaje como en su productividad y propia percepción de autoeficacia (Hernández y Cenicerros, 2018). Se hace evidente el impacto que puede llegar a tener nuestra percepción de autoeficacia en nuestro desempeño como docentes. Con base en esto, Hernández y Cenicerros (2018); Covarrubias y Mendoza (2013) han evidenciado que profesores/as con un alto nivel de confianza en sus conocimientos, capacidades y habilidades, desarrollan una práctica educativa más enfocada en el logro de los aprendizajes de sus estudiantes y lo hacen con un mayor nivel de compromiso que aquellos/as en que sus recursos profesionales y personales es menor, lo que se traduce en que el aprendizaje de los/as estudiantes posee menor relevancia en docentes con un menor nivel de confianza. Es decir, nuestra percepción de autoeficacia como docentes se relaciona con la manera en que desempeñamos nuestra labor docente, impactando directamente en el aprendizaje de nuestros/as estudiantes, ya sea positiva o negativamente. Tal es el caso mencionado en Woolfolk (2010), en que los/as profesores/as con una alta percepción de eficacia realizarían un trabajo más duro y persistirían por más tiempo y con un mayor esfuerzo a su labor, incluso cuando sus estudiantes tuvieran algunas dificultades de aprendizaje. Esto se da así en parte porque tienen confianza en sí mismos/as y también en sus estudiantes, lo que se relaciona con el rendimiento de estos/as, e incluso, se han asociado relaciones positivas en cuanto a su motivación y su propia percepción de

eficacia. Sin embargo, algunos estudios mencionados por la autora plantean que una excesiva percepción de autoeficacia podría ser perjudicial, principalmente en *docentes principiantes* o *novatos*.

Antes de introducirnos en ello, es relevante mencionar que el Ministerio de Educación plantea en la Ley 20903 una aproximación a este concepto en el contexto del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, donde se define a un/a *docente principiante* como un/a profesional de la educación que posee un título que acredita su profesión, y que no haya ejercido la función docente o la haya realizado por un lapso menor a uno o dos años. Para efectos de este trabajo, consideraremos en esta categoría también a los/as *docentes en formación* -aquellos/as que nos encontramos cursando una carrera de pedagogía-, y que hemos participado en actividades de perfeccionamiento de nuestra labor como lo son las prácticas pedagógicas.

En este sentido, y retomando la idea anterior, la percepción de autoeficacia podría llegar a incidir de manera negativa en nosotros/as como docentes principiantes, donde un excesivo optimismo podría interferir en nuestra capacidad de juzgar de forma precisa nuestra propia eficacia, encontrando resultados como la tendencia a creer que las problemáticas que han experimentado otros/as docentes no serán parte de las problemáticas que nos afectarán a nosotros/as, lo que se denomina como un *optimismo poco realista*, y que, una vez que nos enfrentemos a la labor docente, podríamos vernos inmersos/as en emociones negativas que surgen de no obtener los resultados esperados inicialmente, impactando de manera negativa en nuestra motivación y conducta.

Frente a esto, es relevante también para efectos de este trabajo, definir algunas emociones que forman parte de mis experiencias en el desempeño de mi labor como docente durante mi formación inicial. Según Calderón et al. (2012), una emoción es lo que somos capaces de sentir, y que hace que reaccionemos de cierta manera. Desde este punto de vista, es relevante comprender que las emociones son algo personal e individual, donde no todas las personas sentimos lo mismo de la misma forma, y refiriéndonos al contexto educativo, son las emociones que he sentido en el contexto del aula, las que se describen a continuación:

Inseguridad: Según la Real Academia Española (RAE, 2021), la inseguridad se define como “falta de seguridad”, que proviene de la palabra “seguro”, y se refiere a algo “libre y exento de riesgo”, “dicho de una persona que no siente duda”, “seguridad, certeza, confianza”. Tomando esto como base, podemos definir la *inseguridad* en una persona como aquella que no siente confianza, que presenta dudas, no tiene certeza sobre un asunto determinado. Así llegamos al concepto de *inseguridad emocional* -siendo ésta la aproximación que más se acerca al sentido de este trabajo- que se define como una sensación de *temor* y *nerviosismo* como consecuencia de la baja percepción que poseemos sobre nosotros/as mismos/as acerca de las habilidades con las que contamos para desarrollar una tarea, traducándose en una falta de confianza en la misma (Pérez y Merino, 2021).

Si lo situamos en el contexto de la *práctica docente*, entonces la inseguridad podría formar parte de las emociones que sentimos los/as docentes frente a ciertas situaciones que nos suponen temor y desconfianza. Tal como mencionan Fondón et al. (2009), la inseguridad en nuestra labor puede afectar de forma negativa el cumplimiento de nuestros objetivos, y si esto ocurre, existe riesgo de caer en un círculo vicioso que se mantiene como un estado de mutua incomunicación e incompreensión, lo que finalmente dificulta el proceso de aprendizaje.

Nerviosismo: Según la RAE (2021), el nerviosismo es un “estado pasajero de excitación nerviosa”, y viéndolo desde la psicología, es un estado que no siempre es detectable, ya que generalmente se presenta como un estado interior, o incluso en algunos casos su origen es desconocido. En general va acompañado de algunos síntomas como respiración rápida y aumento en la frecuencia cardíaca (Pillou, 2015).

Frustración: La RAE (2021) la define como la “acción y efecto de frustrar”, lo que a su vez se relaciona con la idea de “privar a alguien de lo que esperaba”. De esta manera, podemos construir una definición de la frustración como una emoción que nos invade cuando, al momento de realizar una acción, los resultados que obtenemos no son los esperados, por lo cual caemos en un estado que conlleva otras reacciones como la *ira* o la *ansiedad* (Rodríguez, s.f.).

Miedo/temor: Se puede definir como una emoción que experimentamos cuando nos encontramos en una situación que supone un peligro o un riesgo para nosotros/as, ya sea este real o imaginario, el que se activa por el sentimiento de amenaza hacia nuestro bienestar -físico o psicológico-. Generalmente, la reacción que tenemos frente a esta emoción es la huida o evitación de la situación que consideramos peligrosa, donde incluso se activan mecanismos fisiológicos que nos permiten realizar acciones más intensas que las que podríamos realizar en un estado normal (RAE, 2021; Calderón et al., 2012).

Planteamiento del Problema

Tras la exploración teórica realizada es posible plantear la problemática en la cual se enmarca este trabajo, que corresponde a visibilizar que la percepción de autoeficacia que podemos formarnos como docentes -en mi caso docente principiante- tiene repercusiones en el desempeño de nuestras actividades diarias. Éstas se refieren a las tareas que realizamos comúnmente como la planificación y organización de contenidos, la evaluación, entre otras, lo que se relaciona directamente con nuestra motivación para desempeñar estas tareas. Sin embargo, -y tal como ha quedado en evidencia a lo largo de este apartado- la autoeficacia no sólo afecta la labor de los/as docentes, sino que afecta directamente en los/as estudiantes en su rendimiento, su aprendizaje, su motivación por comprender el mundo, y por sobre todo, en su percepción de la capacidad que poseen en la realización de ciertas tareas, ya sea referido a una asignatura o a algún contenido particular.

Existen diversos estudios que sostienen esta problemática en diferentes lugares del mundo, sin embargo, en nuestro país no se le ha dado la importancia necesaria en relación con las consecuencias que esta conlleva en las prácticas pedagógicas llevadas a cabo. En esto radica una de las razones por las cuales nace mi interés de concentrarme en esta línea de investigación, y es que, tal como se menciona en Covarrubias y Mendoza (2013), es preocupante el hecho de que exista tan poca información respecto de qué tan capaces nos sentimos los/as profesores/as chilenos/as para enseñar y promover el aprendizaje en nuestros/as estudiantes, con lo cual se está

restando importancia a un factor transversal de la pedagogía. Sumado a ello, se hace evidente que la práctica docente requiere ser estudiada a partir de la reflexión de nuestra posición como docentes que la ejercemos, de manera que cobra especial relevancia en este trabajo la reflexión de mi práctica docente a partir de mis experiencias en el ejercicio de mi profesión, y es a partir de esta reflexión que luego es posible identificar aspectos de mejora para las prácticas pedagógicas que se están llevando a cabo.

Este trabajo se enmarca en el desarrollo de lo que constituyen las prácticas pedagógicas que he vivido como docente en formación de la carrera de Pedagogía en Biología y Química de la Universidad de Chile, las que he llevado a cabo en diversos centros educativos desarrollando mi práctica inicial, intermedia y profesional. En estas instancias he participado en diferentes niveles y asignaturas desempeñando actividades como observación participante y acompañamiento, implementación de unidades didácticas y co-docencia con mis profesores/as guías y compañeros/as de práctica, lo que me ha permitido generar diversas experiencias y reflexiones en relación con lo que allí he vivido. Es a partir de esto que se releva la metodología a utilizar en esta investigación, que corresponde a la *indagación narrativa de aula* (Salinas et al., 2017), donde la experiencia de los/as docentes constituye un rol especial al posicionarse como investigadores/as.

Esta investigación busca contribuir al saber docente en la visibilización del concepto de autoeficacia como un componente personal que forma parte de la esencia del profesorado a partir del cual se pueden mejorar las prácticas pedagógicas que se están desarrollando en la actualidad en nuestro país, de manera que comprender esta relación entre autoeficacia y desempeño docente, ofrece oportunidades de mejora y crecimiento personal. Por otro lado, la temática que aborda esta problemática puede dar pie a investigaciones futuras con relación al estudio del ejercicio docente a partir de la reflexión de los/as mismos/as docentes, de manera que contribuyan en la comprensión de este fenómeno como un factor determinante en el proceso de enseñanza y aprendizaje en que se sustenta la práctica docente.

A partir de lo anterior surge como pregunta de investigación ¿Cómo, desde mi posición como docente principiante, he vivido esta percepción de autoeficacia en el desarrollo de mi práctica pedagógica?

Metodología

Para comprender a qué nos referimos cuando hablamos de *indagación narrativa de aula* (Salinas et al., 2017), nos enfocaremos en tres elementos que nos ayudarán a definir en qué consiste esta metodología. El primer elemento es el de *ecología de aula*, y busca responder a la pregunta de *qué es el aula*, describiéndola como un espacio complejo donde ocurren interacciones entre un grupo de personas -docente y estudiantes- y donde se toman decisiones que van a determinar las acciones que allí ocurren. Para esta finalidad, se considera que los/as docentes debemos ser quienes actuemos en dicha comprensión, de manera que, según los/as autores/as, los/as profesores somos investigadores/as en esta metodología respondiendo a la pregunta de *quién indaga el aula*, considerados como sujetos que podemos indagar sobre nuestra propia práctica teniendo una *postura indagatoria*, que constituye el segundo elemento, lo que se entiende como una forma de trabajo que intenta capturar nuestras vivencias docentes a partir de nuestras propias acciones y experiencias, donde es posible conocer información respecto a la complejidad de las aulas y las decisiones que ello conlleva. Esto se realiza mediante la *indagación narrativa*, la que responde a la pregunta de *cómo se indaga el aula*, y constituye el tercer elemento que busca comprender la experiencia docente mediante el trabajo colaborativo entre investigadores -docentes- y sus participantes -estudiantes- que desarrollan interacciones en un lugar determinado -el aula-. La comprensión de estos elementos en su conjunto nos permite entender a la *indagación narrativa de aula* como una metodología de investigación efectiva a utilizar en el aula escolar, que busca estudiar la complejidad de las aulas a partir de la experiencia, y que sirve como una manera de explicitar el saber docente, debido a que si indagamos el aula a partir de las narrativas se crean historias de aula que servirán como insumo para otros/as docentes, facilitando el proceso de aprender a enseñar a partir de situaciones que ya fueron vividas por otros/as.

En este trabajo utilicé la indagación narrativa de aula, y para recolectar la información respecto de las experiencias vividas en el desarrollo de mis prácticas pedagógicas, llevé a cabo la construcción de notas de campo o bitácoras a partir de mi observación en el aula, donde registré los eventos ocurridos en cada clase como un listado de anotaciones en primera persona con la intención de plasmar, de la manera más fiel posible, la situación vivida. Para ello, los registros seguían la estructura de: fecha (día/mes/año), nombre de la asignatura (Biología, Química, Ciencias naturales, etc.), nivel en que realicé la observación (I° medio, II°C, etc.), y hora en la que ocurrió el evento; por ejemplo, jueves 6 de mayo de 2021. Química II° medio C. (11:30 a 12:15). Una vez identificada la información del evento, procedí a describir los acontecimientos, donde utilicé párrafos separados con respuesta a las preguntas *¿De qué es la clase?* (contenidos), *¿Qué actividades se desarrollan?* (clase expositiva, guía, juego, etc.), *¿Qué eventos ocurren en la clase?* (baja participación, problemas en el desarrollo de la clase, me ocurrió tal cosa con los/as estudiantes, etc.), *¿Qué emociones y/o sensaciones tuve?* (ya sea acerca del evento o bien en la clase en general). De esta manera, cada aspecto se encuentra ordenado y organizado, y en caso de necesitar revisar alguna observación, sugiere facilidad para acceder al dato solicitado. Los registros se llevaron a cabo de manera sistemática, registrando todos los días las observaciones de ese día, y, si no era posible, se realizaba el registro lo más pronto posible para no perder detalles de los sucesos. Al organizar la información de esta manera, pude transformar esas anotaciones en pequeñas narrativas que me permiten representar las situaciones que viví.

Otra manera de obtener información fue mediante videograbaciones de clases, donde luego podía mirar detenidamente los eventos ocurridos e ir transcribiéndolos en la bitácora. Sin embargo, esta forma de registro no fue posible en todos los casos, debido a que en algunos establecimientos no estaba autorizado realizar grabaciones a los/as estudiantes. Una última manera de recopilar información -que fue menos utilizada- fue mediante el chat de las distintas plataformas utilizadas cuando se realizaron clases en modalidad virtual por la emergencia sanitaria, como *Zoom* o *Meet*, donde los/as estudiantes realizaban intervenciones a la clase y así podía registrarlas tal como habían sucedido. De todos los métodos de registro presentados, el que

más utilicé fue el de la nota de campo o bitácora, que sustenta los resultados de esta investigación.

Para obtener los resultados, se analizaron los datos recopilados mediante sesiones de trabajo virtual de 90 minutos semanales, las que correspondían a las clases del Seminario de título, una asignatura de la universidad donde con un grupo de compañeros/as de la carrera formamos parte de una línea investigativa que se encontraba bajo la tutela del profesor guía que, en este caso, corresponde a la investigación mediante la indagación narrativa de aula. En las sesiones virtuales, cada semana realizábamos un registro individual -en forma de relato- de algún episodio relevante de recordar, donde el profesor mediante la técnica de pomodoro¹, nos solicitaba escribir, por ejemplo, de algo que sucedió en la semana, o de cómo nos veíamos como docentes, entre otras temáticas. Así, surge la producción de pequeños relatos, los cuales tomaron diferentes sentidos según la persona que los relató. A partir de estos relatos era posible identificar ciertas áreas de interés de cada participante, desde las cuales surgió una discusión colaborativa. Además, cada temática fue complementada con las observaciones que realizábamos cada uno/a de nuestras experiencias vividas en el aula, lo que fue definiendo la problemática a investigar. De esta manera, el análisis de los datos se trabajó con un carácter colaborativo y reflexivo que consideró diferentes perspectivas, lo que tuvo utilidad para darle cierto sentido a cada uno de ellos y así poder delimitar la problemática a un contexto y situación particular. Esta forma de trabajo permitió la reescritura de los relatos, para luego obtener el producto final: una producción escrita basada en la indagación narrativa de aula.

A continuación, presento los resultados obtenidos en forma de relatos, los que abordan la problemática a partir de mis vivencias en el aula como docente en formación en el ejercicio de mi práctica pedagógica.

¹ La técnica de pomodoro corresponde a una herramienta de gestión y organización del tiempo que se dedica a cada tarea, en intervalos de tiempo de actividad focalizada y de descanso.

Resultados

Los Inicios de mi Formación Docente

Para comenzar, considero necesario contar un poco quién soy. Mi nombre es Marcela Carrasco Ruz y tengo 24 años. Vivo con mi madre y padre, y tengo dos hermanos, quienes son mayores que yo por 2 y 4 años. Nací en Santiago de Chile en la comuna de Quinta Normal donde pasé mis primeros dos o tres años de vida y luego nos cambiamos a una casa en la comuna de Paine, ubicada en el sector sur de la Región Metropolitana, donde se desarrolla gran parte de mi vida personal y escolar. Mi escolaridad se desarrolló en el Colegio Santa María de Paine, un colegio católico particular subvencionado en el que me mantuve desde kínder hasta cuarto medio, donde acumulé gran cantidad de recuerdos y experiencias que pudieron influenciar mi decisión de ser profesora más adelante. Si me pongo a pensar hacia atrás, no sé realmente en qué punto lo decidí, estuve toda mi escolaridad sin pensar qué quería hacer en un futuro, y no fue un tema de preocupación hasta que llegué a cuarto medio, cuando mis papás me inscribieron en un preuniversitario. Para mí siempre fue llamativa el área de las ciencias, principalmente Biología, así que en el preuniversitario tomé las asignaturas de Lenguaje, Matemática y Ciencias con mención en Biología. Al principio quise estudiar odontología, luego obstetricia, y así había varias opciones que llamaron mi atención. Llegó el momento de rendir la Prueba de Selección Universitaria y luego, con los puntajes en mis manos, debía tomar una decisión. Yo sabía que quería algo relacionado con las ciencias, pero el problema era que me costaba tomar una decisión respecto a si necesitaba algo más inclinado hacia la Biología o a la Química. Desde siempre me dije que quería estudiar en la Universidad de Chile, así que comencé a mirar los programas que ofrecía la Casa de Bello² en sus diferentes facultades, y en mi intensa y decisiva búsqueda me di cuenta de un programa que antes no había considerado: existía una carrera de Pedagogía en Ciencias naturales, y para mi suerte, era una Pedagogía en Biología y Química, un hecho que

² La expresión “Casa de Bello” hace referencia a la institución educativa de carácter estatal “Universidad de Chile”, fundada por el intelectual venezolano Andrés Bello.

frente a mi difícil decisión de escoger sólo una de estas disciplinas, abrió una puerta y llamó inmediatamente mi atención. En este punto comencé a recordar algunas cosas: aquellos/as docentes que me marcaron en mi infancia y juventud, mi entusiasmo de ayudar y enseñarles a mis compañeros/as y primas más pequeñas, etc., y recordar todo esto me daba un aire de felicidad y esperanza, de que tal vez podía aportar algo desde mi interés por la ciencia, y que si lo que decían mis primas y compañeros/as era cierto, podría llegar a ser una buena profesora. Me convencí y decidí postularme en la carrera. Esta decisión significaba un gran desafío para mí, ya que me consideraba una persona más bien introvertida, con poca tolerancia a la exposición en público y a la frustración, y con un montón de inseguridades personales que me hacían dudar de que podría lograrlo; sin embargo, estaba dispuesta a intentarlo. Finalmente, salieron los resultados de las postulaciones: estaba seleccionada para ingresar a la carrera, me matriculé y ahora venía el siguiente paso: asumir este gran desafío.

En el 2016 comencé con la vida universitaria. La malla curricular de mi carrera se basaba en un modelo consecutivo integrado³, por lo que las prácticas pedagógicas tenían lugar recién en el cuarto año -de los cinco años- de la carrera, por lo que hasta antes de eso, la lucha consistía sólo en aprobar las asignaturas científicas, donde por lo demás se me complejizó el panorama en algunas de ellas, reprobándolas. Eran asignaturas que le daban continuidad a las siguientes, lo que trajo por consecuencia que retrasara mi egreso de la universidad, y con ello la posibilidad de participar prontamente de las prácticas pedagógicas, un evento que tanto esperaba en mi permanencia en la carrera, ya que es aquí donde podría saber “si estaba hecha o no para ser profesora”. Esta situación desencadenó miedos e inseguridades en mí, debido a que el reprobar las asignaturas me hacía pensar que no poseía los conocimientos básicos para enseñarle a mis futuros/as estudiantes y, por ende, no tenía las capacidades para ser profesora, provocando un quiebre en mi propia confianza y mi percepción de si era capaz de lograrlo. Por otro lado,

³ La carrera de Pedagogía en Biología y Química de la Universidad de Chile hasta el año 2019 se basaba en una malla curricular que seguía un modelo consecutivo integrado, donde la formación curricular poseía un alto énfasis disciplinar en el área de las ciencias en los primeros años, para luego concluir con un enfoque pedagógico completo al final de la carrera.

retrasar mi participación en las prácticas implicaba seguir en la incertidumbre de si realmente había tomado la decisión correcta de entrar a la carrera, porque hasta ese momento no había tenido ningún acercamiento al aula, sólo tenía las experiencias de ayuda a mis primas y compañeros/as de colegio, y mientras no tuviera una interacción real con los/as estudiantes, no estaría al cien por ciento convencida de mi decisión. Frente a esto, estaba latente el miedo y la inseguridad de que, llegado ese momento, me diera cuenta de que la pedagogía no era mi lugar en el mundo, lo que significaba volver a estudiar una carrera diferente y haber “perdido” cuatro años.

Finalmente, tras aprobar la sección científica de mi malla curricular, llegó el momento de cursar la sección pedagógica y con ello participar de las prácticas. Esto ocurrió en el año 2020 - luego de cinco años de haber ingresado a la universidad- en un contexto en el cual, como sociedad, nos encontrábamos atravesando plena crisis sanitaria por Covid-19, y donde la educación pasó de ser presencial con muchas interacciones y poder vernos las caras, a una remota donde reinaba la virtualidad, carente de interacción entre los actores de la comunidad educativa y en la cual, en la mayoría de los casos, las conexiones mediante las diferentes plataformas virtuales ocurrían con cámara y micrófonos apagados. A inicios de año, era imposible la realización de las prácticas, pero en el transcurso del segundo semestre la profesora de Taller de práctica I menciona la posibilidad de participar de manera informal en la observación de algunos centros educativos, y de esta manera, tener un primer acercamiento a algo parecido a lo que sería la labor docente. Es así como llegué a un establecimiento que formaba parte del Servicio Local de Educación Pública de Barrancas, una comunidad formada por diferentes establecimientos a cargo de la misma administración, en la cual junto a una compañera podríamos observar algunas clases, y con ello tener nuestro tan esperado primer acercamiento, y tal como lo implicaba el contexto en ese entonces, se desarrolló de manera virtual. El establecimiento correspondía a una escuela básica de dependencia municipal de la comuna de Cerro Navia, donde los/as estudiantes contaban con pocos recursos materiales para esta nueva modalidad de educación que -obligatoriamente- se tuvo que adoptar. Aun así, se

intentaba la realización de clases sincrónicas mediante la plataforma *Meet*, en la cual participaban pocos/as estudiantes del grupo total, ya que los/as demás no reunían las condiciones para hacerlo. Las clases duraban 40 minutos, y observamos algunas realizadas en los niveles de quinto a octavo básico en la asignatura de Ciencias naturales, las que se basaban en que la profesora les pedía a los/as estudiantes que abrieran el Texto del estudiante⁴ en alguna página, utilizándolo como base para el estudio de los contenidos. En todas las clases se enviaban tareas a la casa, que consistían en resolver las actividades que se planteaban en las páginas estudiadas del libro. Pocas veces se presentó una guía de estudio y no se realizaban pruebas. Las calificaciones se basaban sólo en la revisión de las tareas que los/as estudiantes debían entregar en el momento en que sus apoderados/as iban al establecimiento a retirar la canasta familiar⁵ que iba en ayuda de todas las familias de este centro educativo. Así se desarrolló mi primer acercamiento al aula donde, además del contexto carente de recursos materiales en que me encontraba, tenía un conflicto interior con mi profesora guía, ya que no se comunicaba con nosotras y teníamos que perseguirla para saber cuál era el *link* de la sesión, porque era diferente en cada clase y se olvidaba de enviarlo, e, incluso, a veces cancelaba clases sin avisarnos y nos quedábamos esperándola por mucho rato. Finalmente, la práctica terminó antes de lo contemplado porque el establecimiento decidió cerrar antes el año académico por el contexto en que se encontraban sus estudiantes. Así, tras estos sucesos, mi primer acercamiento no fue lo que esperaba. Fue un poco angustiante y hasta perdí un poco la motivación, cosa que hasta ese momento me mantenía muy insegura aún acerca de mi decisión, tanto en la elección de la carrera como en mi desempeño como futura docente, y lo que pudo haber sido un buen primer acercamiento al aula (tardío por lo demás) fue todo lo contrario, y aún no había podido posicionarme frente a un grupo de estudiantes ni interactuar con ellos/as, por lo que mi inseguridad seguía en aumento.

⁴ El Texto del Estudiante corresponde a un recurso confeccionado por el Ministerio de Educación con la finalidad de ser utilizado como apoyo para los/as docentes y estudiantes en el desarrollo de las clases.

⁵ La Canasta familiar es una ayuda que entrega el gobierno de Chile en el contexto de pandemia a las familias de los sectores más vulnerables del país, y que contiene elementos de necesidad básica para cubrir el bienestar de una familia.

Percepción de Autoeficacia en mi Labor como Docente Principiante

En el presente año tuve mi primera participación formal como docente en formación, en la que por fin tuve la oportunidad de interactuar por primera vez con mis estudiantes, ya que en el primer semestre del año 2021 tuvo lugar mi práctica intermedia, que tenía por objetivo la implementación de una unidad didáctica⁶. En esta segunda instancia, tuve la oportunidad de participar en un establecimiento muy diferente al anterior, un establecimiento de dependencia particular pagado ubicado en la comuna de Peñalolén, donde las familias tenían recursos materiales para acceder a la educación remota, y donde los/as profesores/as tenían acceso a cuentas de *Zoom premium* financiadas por el establecimiento para un mejor desarrollo de sus clases. Esta primera diferencia ya indicaba una realidad totalmente distinta a la anterior, lo cual hizo muy llamativa mi experiencia en este colegio, ya que podría enriquecerme de diferentes realidades, distinta incluso a mi propia realidad vivida como estudiante. Este establecimiento abarcaba niveles desde *playgroup*⁷ hasta cuarto medio, con una educación científico - humanista y con un importante sentido en la inclusión educativa, lo que pude evidenciar en los cursos que participé. Las clases tenían una duración de 45 minutos y 15 minutos de recreo entre cada una. Desempeñé mi labor como docente practicante en los cursos de séptimo básico, primero y segundo medio. En séptimo realicé una observación participante en Ciencias naturales y Jefatura de curso en conjunto con mi compañero de práctica, implementando algunas clases y realizando co-docencia, mientras que en primero y segundo medio de manera individual realicé la implementación de una unidad didáctica en Biología y Química, respectivamente. Cabe destacar que con mi compañero realizamos las labores de planificación y organización de los contenidos de manera colaborativa para Química en el nivel de segundo medio, ya que él se encargaba del “B” y yo del “C”, mientras que para Biología en primero medio debía hacerlo yo misma de

⁶ Una unidad didáctica corresponde a una organización de contenidos en una secuencia de enseñanza - aprendizaje que incluye el planteamiento de un objetivo de aprendizaje y que culmina con el logro de este.

⁷ En Chile, el nivel de *Playgroup* corresponde a un nivel educativo de transición hacia los niveles de prekínder y kínder, y se encuentra más enfocado en el desarrollo de habilidades en conjunto con el desarrollo de contenidos de los/as niños/as de entre dos y tres años.

manera autónoma e individual. La primera parte de esta práctica consistía en dos semanas de observación participante de las clases realizadas por el/la docente guía para evaluar e identificar el contexto en que realizaríamos nuestra labor, y en las que nos preparábamos para luego tomar los cursos totalmente por nuestra cuenta. En el caso de Química el plan siguió su curso y debía implementar mi primera clase. Estaba muy nerviosa, jamás en la vida había hecho una clase ni me había posicionado como docente frente a un grupo de estudiantes, pero a la vez estaba muy ansiosa y llena de expectativas y esperanzas. Ese día ingresé a la sala de *Zoom* 10 minutos antes de la clase, y el docente guía me llenó de confianza y tranquilidad para poder iniciar con mi implementación. Este momento me tranquilizó un poco, por lo que agradezco enormemente las palabras de aliento de mi profesor. Finalmente, me armé de valor y comencé mi primera clase con mucha emoción. Al fin estaba ocurriendo, desde ese momento yo era la profesora principal en la clase, toda la atención debía estar puesta sobre mí, lo cual me producía cierto nerviosismo de sólo pensar que algo podría salir mal. Comencé la clase muy nerviosa, y se notaba en mi voz temblorosa; sin embargo, a medida que fui avanzando en el contenido me sentí más segura y todo fue fluyendo con normalidad y calma. Hubo mucha participación de parte de mis estudiantes y la clase era sencilla, por lo que nada supuso mayores problemas. Para mi tranquilidad, todo salió bien, terminé la clase muy tranquila y contenta, y en general, fue así para todas las siguientes clases que tuve que implementar con este curso y asignatura, salvo algunos casos particulares que son irrelevantes para efectos de este estudio. Por alguna razón, implementar con el segundo medio en Química me producía tranquilidad y seguridad, por lo que me disponía a tener una “buena” clase, pensaba y sentía que era capaz de lograrlo sin mayores inconvenientes. En este punto, no era consciente de lo que significaba la autoeficacia docente; sin embargo, sabía que de alguna manera la disposición con la que llegaba a una clase podría determinar mi actitud en ella.

En el caso de Biología la situación fue un poco más complicada, ya que en este curso el trabajo dependía completamente de mi autonomía, cosa que hasta ese momento no había desarrollado de la mejor manera, lo que supuso grandes dificultades para mí en cuanto a

organización de tiempos y de contenidos. Aquí comenzó mi principal preocupación e inseguridad como docente, las que se vieron incrementadas y se fueron sumando otras nuevas a medida que observaba las clases de mi profesora guía, principalmente porque este curso era muy diverso en cuanto a necesidades educativas especiales (NEE), donde encontrábamos estudiantes con síndrome de *Down*, pasando por otros/as pertenecientes al espectro autista y *asperger*, y con trastornos de ansiedad de diferente índole. En las clases se notaba que el trato con estos/as estudiantes era complejo. Cualquier cosa podía desestabilizarlos/as emocionalmente por lo cual había que tener ciertos cuidados a la hora de llevar una clase y, además, algunos/as tenían unas ganas infinitas de aportar todo lo que sabían a la clase, siendo excesivo en algunos casos, perjudicando el ambiente de aula para los/as demás estudiantes. De hecho, a mi profesora guía le costaba muchísimo poder regular las intervenciones de algunos/as estudiantes, y al finalizar la clase, cuando nos reuníamos a comentar qué tal estuvo la sesión, siempre me comentaba que terminaba muy agotada al tratar con dichos/as estudiantes. Yo comenzaba a comprender que esto implicaba un gran desafío para mí, porque en mi formación no se me enseñó a tratar con estudiantes con necesidades educativas especiales, por lo cual, frente al millón de inseguridades y miedos con los que ya venía, se sumaba este de no saber cómo llevar a cabo la labor de enseñarles a dichos/as estudiantes, surgiendo en mí interrogantes como ¿seré capaz de lograr manejar esto yo sola?, ¿seré capaz de organizar correctamente los contenidos a estudiar de manera que todos/as me comprendan?, ¿podré regular la intervención de estos/as estudiantes sin afectar el aprendizaje de los/as demás? Este tipo de preguntas agobiaba muchísimo mi mente de tan sólo pensar en cómo sería enfrentarme a esta situación desconocida en la cual no tenía siquiera un mínimo de preparación, y donde además no tenía la ayuda de mi compañero. Por diversas situaciones mi observación en este curso se extendió por varias semanas, principalmente porque en ese periodo surgieron algunos festivos inesperados en nuestro país, y en el establecimiento se desarrollaban actividades extracurriculares justo en el horario que correspondía mi intervención con este curso. Finalmente, tras varios intentos, llegó el momento de tener que implementar mi primera clase en este curso. Venía muy nerviosa, había ensayado

muchas veces mi intervención, pero no me sentía preparada para ello. Ya no había vuelta atrás, tenía que plantear mi contenido a como dé lugar, y ya estaba rendida a que pasara lo que tenía que pasar. Ese día debía implementar respecto de las teorías evolutivas que sustentan la humanidad, un contenido que al ser tan lejano cronológicamente cuesta un poco más comprender. Tal como pensé que sucedería, me costó muchísimo avanzar con la clase, porque constantemente tenía intervenciones de estudiantes con NEE que a veces desviaba muchísimo la temática de la clase, por lo cual ya suponía un problema para mí mantener a los/as demás estudiantes en un hilo conductor de esta. Con mucha dificultad logré terminar mi clase, pasándome incluso unos minutos del tiempo, frente a lo cual pedí disculpas a mis estudiantes y profesora. La profesora me dio buenos comentarios generales; sin embargo, enfatizó en la importancia de la regulación en la intervención de estos/as estudiantes con NEE, pero ¿cómo podría regular estas intervenciones? ¿acaso debía decirles que no participaran y se callaran? Realmente no comprendía cómo hacerlo, y cuando se lo mencioné me comentó que era difícil, pero con el tiempo lograría sobrellevarlo mejor. En realidad, nunca lo logré. Terminé muy agotada esta clase, y con un gusto medio amargo, de disconformidad conmigo misma, y con mis inseguridades incrementadas en un mil por ciento. Así, en el transcurso de mis clases en este curso surgieron diferentes dificultades que hicieron aumentar mucho mis inseguridades como docente, y la verdad es que estaba bloqueada en no saber cómo solucionarlas. Lamentablemente, sólo dejé que las cosas fluyeran y quería terminar pronto mi práctica con este curso. Me producía un agotamiento muy grande, sentía que no estaba a la altura de realizar una intervención en dichas condiciones, y terminé priorizando mis inseguridades e incapacidad frente al aprendizaje de los/as estudiantes, porque no lograba poner todo mi esfuerzo en que pudieran desarrollar los objetivos propuestos, y finalmente mi implementación no terminó de buena manera lo que me llevó incluso a tener algunos conflictos con mi didacta⁸ de Biología. Hasta ese momento, tenía

⁸ La didacta es una de las docentes de la universidad que está a cargo de los cursos de “Didáctica” que se imparten en la malla curricular, y es la encargada de revisar y evaluar el proceso de práctica en la implementación y organización.

una actitud muy fuerte de creer que la situación estaba mal y que no podía hacer nada por remediarla, que ya ocurrió así y no sería de otra forma. Agradecí enormemente que esta situación hubiese ocurrido en un contexto de virtualidad, porque en cada clase mi frustración estaba a flor de piel, y al finalizar cada una de ellas rompía en llanto al no sentirme suficiente ni capaz de sobrellevar dicha instancia. Es así como sólo dejé pasar la situación, sin mayor cuestionamiento ni reflexión de mi comportamiento, por lo cual, al no haber reflexionado en ello, no tuve intenciones de cambiar o mejorar mi práctica docente en relación con esta temática, y no adquirí hasta ese momento aprendizajes de ello. Así pasó el tiempo y dejando esta situación en el baúl de los recuerdos de mi mente, luego me encontré cursando mi último semestre, donde tiene lugar mi práctica profesional.

En un abrir y cerrar de ojos, me encontraba casi al final de mi carrera. Realmente no sé en qué momento pasaron seis años, pero aquí estaba, en una reunión con los/as docentes y demás practicantes sobre lo que sería mi última instancia de práctica en mi formación docente. Esta última práctica tuvo lugar en un establecimiento de dependencia particular subvencionado, ubicado en la comuna de Ñuñoa, muy cerca de la universidad, que incluye niveles desde prekínder hasta cuarto medio con una formación científico - humanista. Los cursos de enseñanza media tenían sólo un curso por nivel, frente a lo cual con mi compañera decidimos realizar co-docencia en todos los niveles, de manera que implementamos en primero y segundo medio en Biología y Química, y realizamos observación participante en tercero y cuarto medio en Ciencias para la Ciudadanía. La enseñanza en este establecimiento se llevaba a cabo en una modalidad híbrida⁹ y los bloques de clases correspondían a 30 minutos cada uno, y las clases de ciencias se componían por dos bloques seguidos en cada disciplina, de manera que disponíamos en total de una hora cronológica para llevar a cabo nuestras clases. Cabe mencionar que los/as docentes de este colegio utilizaban la versión gratuita de *Zoom*, por lo cual estaba limitada a los 40 minutos

⁹ La modalidad híbrida corresponde a la realización de clases presenciales y virtuales de manera simultánea, donde el/la docente con los/as estudiantes que asisten en formato presencial se conectan mediante un computador y un proyector a una sesión virtual a través de las diferentes plataformas (*Meet*, *Zoom*, etc.) para interactuar con los/as estudiantes que asisten de manera virtual.

gratis de reunión. En este caso, se les solicitaba a los/as estudiantes que una vez que se cerrara la sesión volvieran a ingresar al *link* para poder continuar con la clase. Implementé en los niveles de primero y segundo medio las asignaturas de Química y Biología, donde inicialmente participé de manera virtual y al momento de implementar asistí de manera presencial. Comenzamos nuestra participación y en la observación de estos cursos nos dimos cuenta de algunas diferencias y dificultades a las cuales nos enfrentaríamos al momento de implementar nuestras clases. La primera era que en la asignatura de Biología habían ocurrido sucesos anteriormente que dificultaban el transcurso normal del año académico, ya que el docente titular del curso había tenido un accidente y diferentes docentes llegaron a cubrir su lugar, pero por una u otra razón no permanecían más de unas semanas y se iban, por lo cual los/as estudiantes habían pasado por distintos/as docentes, y cada uno/a de ellos/as llegaba con una manera diferente de enseñar, de evaluar, de interactuar, de llevar el curso en sí. A estas alturas, esto ya suponía un problema para los/as estudiantes porque no lograban llevar un hilo conductor del curso frente a tantos cambios, y esta situación era transversal para todos los niveles en los que impartía clases este profesor. Cuando nos incorporamos al colegio, se encontraba al mando una docente que no tenía mucha experiencia, llevaba cinco meses en el establecimiento y su experiencia total correspondía a aquellos cinco meses, ya que se encontraba recién egresada. Por lo tanto, estábamos bajo la tutela de una docente principiante, casi tanto como lo éramos nosotras en ese entonces. Esto supuso una dificultad extra, pues la inexperiencia de la docente no facilitaba la toma de decisiones ni la manera en que se llevó a cabo el desarrollo del curso. Además, en estas clases de Biología se generaban situaciones de poca participación estudiantil, donde los/as estudiantes participaban sólo si eran nombrados por la profesora, o si tenían dudas puntuales de algún contenido en estudio, lo que dificultaba muchísimo la interacción estudiante-docente. Un poco más de participación era posible evidenciar en el aula presencial, donde el diálogo se llevaba a cabo con un poco más de naturalidad; sin embargo, tampoco resaltaba tanto por sobre los/as estudiantes de virtualidad. Sumado a ello el manejo de control del aula presencial se hacía complejo, donde los/as estudiantes abusaban del uso de los celulares durante la hora de clases, lo cual suponía

discusiones y llamados de atención constantes de parte de la profesora a estos/as estudiantes. Todo esto ya nos ponía en aprietos para cuando llegara el momento de la implementación, pues no teníamos la certeza de que con nosotras la situación fuera diferente, y realmente era complejo el progreso de las clases en estas condiciones.

Durante el desarrollo de mi práctica ocurrieron algunos sucesos en los que me sentí presionada e insegura, siendo uno de ellos el día en que debía implementar mi primera clase presencial. La jornada comenzaba a las 9:00 y en la primera clase los/as estudiantes de primero medio debían rendir una Evaluación Bicentenario¹⁰ por lo que no tendríamos clases con ellos/as en ese horario, y sólo debíamos supervisar su realización. Hubo cambio de planes y la profesora no estaba al tanto de ello: habían pospuesto la prueba para la siguiente hora, por lo que teníamos clases normales de Biología con primero medio, y no teníamos completamente preparado el material. Ante esta situación inesperada yo estaba muy nerviosa, porque desde ese día nosotras tomábamos el mando en ambas asignaturas y niveles. Me encontraba sumida ante esta infinita inseguridad creyendo que no era capaz de resolver la situación, porque no estaba preparada para ello. La profesora prefirió recordar los contenidos anteriores ya que habían tenido una evaluación y aún mucha gente no la había realizado. Comenzamos recordando contenidos y diferenciando algunos conceptos más relevantes, y con mi compañera nos encargamos de presentar a los/as estudiantes ejemplos de lo que la profesora explicaba. Si bien al inicio de la sesión me encontraba muy nerviosa, en el desarrollo de esta tuve cierta tranquilidad al comprender que estas situaciones pueden ocurrir y que, dentro de lo posible, debo intentar encontrar una solución que beneficie a la mayor cantidad de estudiantes. Pero ahora venía la parte más compleja de la jornada: debía implementar mi primera clase presencial, para la que tanto había ensayado.

Me había costado muchísimo dormir la noche anterior, ya que sería la primera vez que me enfrentaría a un grupo de estudiantes de manera presencial, lo que me tenía llena de miedos,

¹⁰ La Evaluación Bicentenario es un sistema que poseen los Liceos Bicentenarios del MINEDUC, con la cual monitorean que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle de manera efectiva en sus estudiantes, y con los resultados de estas evaluaciones pueden mantener su condición en esta categoría.

nervios, inseguridad, ansiedad, y un mar de emociones, frente a la cual no sabía si iba a ser capaz de recordar todo, ya que los nervios muchísimas veces me han jugado en contra. Lo que más me preocupaba no era eso, sino que no sabía cómo se iban a comportar los/as estudiantes de segundo medio conmigo, ya que, según lo que habíamos estado observando, era evidente la falta de participación en las clases de Biología, donde la profesora tenía que ingeniárselas para preguntar y responderse ella misma, y constantemente debía pedir que guardaran los celulares. En general le costaba mantener el orden, y si a ella le costaba, que llevaba meses intentando tratar con ellos/as, a mí me costaría aún más, a lo que se sumaba mi pequeña estatura y dificultad para proyectar mi voz, por lo que era evidente el miedo, nerviosismo e inseguridad que sentía hasta ese punto. No había vuelta atrás: me paré frente al segundo medio a querer implementar mi primera clase, e intentaba convencerme de que me había preparado mucho y que la clase saldría bien. En ese momento la profesora recordó que en esta sesión les quitaría los celulares a los/as estudiantes, debido a que en la clase anterior en reiteradas ocasiones les dijo que lo guardaran y no lo hacían, por lo que me entregó una caja y un montón de notas adhesivas y yo debía pasar por cada puesto retirando el celular de cada estudiante, poniéndole su nombre para que pudiera recuperarlo al final de la clase. En ese momento volvió a mí toda la inseguridad, la misma por la cual me había esforzado tanto para que no interfiriera en mi desempeño, por lo que, en este punto ya no sabía cómo reaccionar ni qué sentir, y la situación me hacía pensar que su actitud hacia mí sería diferente. Me quedé en blanco y no pude negarme, me daba miedo desobedecer a la profesora, pero me armé de valor y fui por cada puesto solicitando los teléfonos, y en sus caras veía enojo y decepción. Realmente me sentí mal en ese momento, como que me estaba metiendo en un sitio complicado. La mayoría de los/as estudiantes no se resistieron y me lo entregaron, sin embargo, otros no querían hacerlo, por lo que involucré a la profesora mientras yo me preparaba mentalmente para iniciar mi clase, pero en el fondo, tenía el pensamiento fuerte de que no saldría bien, no sería capaz de sobrellevar la situación, sentía mucha angustia, miedo e inseguridad de realizar mi clase en este contexto. Todo este asunto retrasó mucho el inicio de mi clase, la cual partí muy nerviosa, y fue evidente pues los/as estudiantes sólo me miraban. Sentía un ambiente

tenso, yo preguntaba algo y no participaban, costaba entablar una dinámica, por lo que inmediatamente pensé “esto no está resultando, se repite la historia de la profesora”, pero sólo me quedaba seguir. En varias partes de la clase me costaba mantener el orden, los/as estudiantes no ponían atención y cuando hacía una pregunta me miraban con cara de duda, por lo que tenía que volver a explicar lo que ya había explicado. Cuento corto: la clase se hizo nada, me faltó explicar la mitad de los contenidos que tenía propuesto enseñar, sentí que los/as estudiantes no me entendieron nada, e incluso, apenas sonó el timbre tomaron sus cosas esperando la señal que les indicaba que podían retirarse. Frente a esa actitud de desinterés no podía hacer mucho, por lo que indiqué que seguíamos la próxima clase y los liberé, pero me quedé con una sensación de preocupación y angustia frente a lo sucedido, cuestionándome ¿esto determinará en cómo se comportarán conmigo los/as estudiantes a lo largo de mis clases, o fue sólo un suceso desafortunado que podré superar? Salí con un sentimiento de frustración tremenda, sólo tenía ganas de llorar; sin embargo, me contuve y me tranquilicé pensando en que la siguiente sesión sería mejor. En el transcurso de esta semana, hubo un nuevo cambio en la asignatura de Biología, donde la docente ya no sería quien estaría a cargo del curso, sino que regresaría el profesor titular. Esto supuso una serie de miedos nuevos en mi interior, donde me cuestionaba si el docente estaría contento de tener practicantes, si le gustaría la manera en que habíamos organizado las clases, qué pensaría respecto a la situación anterior ocurrida y, por sobre todo, qué pensará de mí, acerca de mi desempeño frente a estas situaciones. Finalmente lo conocimos: nos reunimos un día antes de nuestra intervención y al querer mostrarle lo que teníamos preparado para las clases del día siguiente nos dijo “sorpréndanme”, lo que agregó una preocupación extra. La clase de Biología con segundo medio quedaba suspendida ese día, debido a que los/as estudiantes debían rendir una Evaluación Bicentenario en el horario de la clase; sin embargo, un poco antes de terminada la hora, éstos/as regresaron a la sala y el profesor menciona que hiciéramos clases porque quedaban 20 minutos disponibles. Frente a esto me comenzó a invadir la inseguridad y el nerviosismo, porque no teníamos nada preparado y la situación no debía ser así. Ante esta situación, y sumado al desfavorable escenario de la clase anterior, sentía una

presión tal que sentía que en cualquier momento me desmoronaba. Decidí que lo mejor para este momento era retomar las diapositivas pendientes de la clase anterior, pero estaba convencida de que no lo lograría. En el transcurso intenté apurarme, lo que sumado al nerviosismo del evento causó que la explicación no se entendiera, por lo que nuevamente no logré avanzar, y finalmente los estudiantes no habían comprendido mis contenidos.

A la semana siguiente, era la última clase de la que disponía para terminar la temática, puesto que me estaba extendiendo mucho y había que avanzar. Un caso particular es que en este día me encontraba sola, no tenía la compañía de mi compañera debido a que calzó con la fecha de la Evaluación Nacional Diagnóstica¹¹ que debemos rendir los/as docentes en formación antes de egresar de la carrera. Me presenté sola, frente al profesor casi desconocido, con miedo a ser juzgada y no sentirme suficiente para cubrir sus expectativas, y con la presión de que, si algo salía mal, no estaría mi compañera para ayudarme y apoyarme como lo habíamos estado trabajando hasta ese momento. Me había preparado muchísimo para esta clase, por lo que nada debía salir mal. Realicé mi clase como lo había organizado, respetando todos los tiempos planificados; sin embargo, se me hizo compleja debido a que los/as estudiantes no recordaban lo que habíamos conversado en las clases anteriores, por lo que tenía que volver sobre ciertos puntos importantes, y donde debía atender tanto la parte presencial como la virtual. En el transcurso de esta, algunos/as estudiantes respondían a mis preguntas, lo que me daba cierta tranquilidad de que al menos algunos/as estaban comprendiendo. Cabe mencionar que el profesor debió intervenir algunas veces, tanto en la disciplina del aula como en la resolución de dudas que planteaban algunos/as estudiantes, porque yo no me sentía segura de poder responder a ellas. Tenía muy claro que no era suficiente que sólo unos pocos comprendieran, pero frente a las malas rachas que había tenido en las sesiones anteriores, me sirvió para tranquilizarme. Ya se me había hecho costumbre sentirme frustrada después de las clases de Biología con segundo

¹¹ El MINEDUC en su Ley de Sistema de Desarrollo Docente establece la Evaluación Nacional Diagnóstica (END), que corresponde a una evaluación que deben rendir los/as estudiantes de pedagogía cuando se encuentran a 12 meses de egresar de esta, y constituye un requisito para la obtención de su título profesional. Tiene por finalidad entregar información a las instituciones acerca de sus programas de pedagogía para establecer planes de mejora en ellos.

medio, y esta vez, a pesar de que resultó un poco mejor -a mí parecer-, sabía que mi desempeño no fue suficiente.

En el transcurso de las demás clases, ocurrieron algunas otras instancias con estudiantes que me hicieron sentir insegura, como es el caso de una niña que tenía un desempeño muy deficiente en diversas áreas, y Biología era una de ellas. En general, ella demostraba poco interés por la asignatura, y en el desarrollo de las clases se presentaba indiferente, lo que producía en mí una sensación de incapacidad de poder llegar a ella, imponiéndose una gran dificultad en mi labor. Aun así, me acerqué y le expliqué lo que debía realizar para obtener una buena calificación en una tarea; sin embargo, ella presentaba una actitud reacia que alimentaba mi inseguridad: si no estaba interesada en mi explicación, por qué era así. A pesar de esto, continué intentando ayudarla, pero ella no tenía idea de lo que le hablaba, no tenía apuntes en su cuaderno, lo que me decía que no logramos llegar a ella. Finalmente, con mucha dificultad resolvimos la tarea, donde por poco le di todas las respuestas. Me invadía la frustración y tristeza de que intenté ayudarla personalmente y ella no estaba interesada, entonces pensé que ahí no podía hacer nada en tan poco tiempo, ya que el problema venía desde mucho antes. Aquí caí en el cuestionamiento de que mi desempeño deficiente podría ser el causante de que mis estudiantes no se interesaran por aprender en mi asignatura. Por otro lado, para la última clase de Biología con primero medio preparé una retroalimentación a una prueba donde tenía organizada una presentación de *power point* con las preguntas en que más errores tuvieron los/as estudiantes para reforzar en los contenidos importantes, con imágenes y figuras que me permitirían explicar mejor el objetivo de dichas preguntas. Al instalar el montaje de la clase me percaté de que no funcionaba el proyector, y utilizamos muchos minutos intentando solucionarlo, ya que sabía que no resultaría mi clase sin este, pero no fue posible y tenía que resignarme a realizarla sin apoyo visual para los/as estudiantes presenciales, mientras mi compañera se hacía cargo de los/as estudiantes de virtualidad. Esto dificultó mi tarea, ya que fue difícil mantener el clima del aula en uno que permitiera el desarrollo de la actividad, y los/as estudiantes parecían no estar interesados/as, de hecho, al preguntarles por los contenidos evaluados, no sabían las respuestas. Esto era una

evidencia de que mis estudiantes no comprendieron los contenidos estudiados, y esto pudo ser así por mi desempeño llevado a cabo. Se desató una frustración muy grande en mi interior, y mucha tristeza de que no era capaz de lograr que mis estudiantes me comprendieran. Cada vez se incrementaba mi inseguridad. Así pasaron algunas clases, donde intentaba cambiar ciertas cosas, pero no daba resultado y no lograba mejorar mi desempeño completamente.

Ya hacia el final de la práctica, llegó el día en que debía visitarme mi didacta de Química. Observaría mi clase con segundo medio. Por alguna razón, me sentía mucho más tranquila dictando clases de Química que de Biología en este nivel, tal vez por la forma en que la docente llevaba el curso y yo sólo continúe haciendo lo que ella hacía, mientras que en Biología existieron muchos cambios en el transcurso de las sesiones, lo que complicó el panorama. Si bien sentía nerviosismo por la visita de mi profesora de universidad, no llegaba al nivel de temor que sentía en las clases de Biología con este curso. Mis propias expectativas diferían en las distintas asignaturas que realizaba al mismo nivel, donde al principio lo atribuía a los/as estudiantes y su desinterés en Ciencias, sin embargo, en Química se me hacía mucho más fácil tratar con ellos/as. La clase observada resultó bien, la profesora me dio un par de recomendaciones que tomaré para mi futuro cuando deba desenvolverme como docente, ya que al momento de su visita no quedaban clases por implementar. Se me hace relevante mencionar que, al iniciar la clase, la profesora titular tomó el control del curso, preparando el ambiente para que yo pudiera iniciar mi clase, punto en mi contra, ya que no fui capaz de armar el clima de aula que necesitaba para comenzar, sólo porque no se me dio la oportunidad. Mi profesora mencionó que debía empoderarme, lo cual ya me habían dicho en prácticas anteriores. Es un concepto que me afecta muchísimo, ya que siento como que no sirvo para esto, y la verdad es que es la gran crítica que hago acerca de mí como futura docente, pero ¿cómo lo logro? ¿qué significa empoderarme? ¿debo dejar de lado de una vez mis inseguridades? ¿debo sentirme más eficaz? Al reflexionar sobre este punto, ahora sé qué tenía que ver con ello, porque al mirar hacia atrás en mi trayectoria, me he dado cuenta de que las infinitas inseguridades que me han invadido, el miedo y la frustración constante que se han apoderado de mí a lo largo de mi formación, han

influenciado en que no pueda desempeñarme de la manera que esperaba, o que esperarían los/as demás de mí. Así finaliza mi práctica profesional, y me quedo con una sensación de que pude hacerlo mucho mejor. Sin embargo, termino esperanzada de que esto no acaba aquí. Ahora es momento de solucionar esas trabas que dificultan mi desempeño, y con ello el rendimiento de mis estudiantes, factor primordial en la enseñanza. Finalmente, descubrí que quería enfocarme en cómo todas las emociones negativas que he sentido de manera casi permanente a lo largo de mi formación han impactado en mi propia percepción de autoeficacia, y con el tiempo y ayuda de mi profesor de seminario fui capaz de llegar al concepto como tal, y, si bien no lo resolví dentro de mi práctica, deseo poder solucionarlo prontamente para desempeñarme mejor en un futuro, cuando yo sea la docente que esté a cargo.

Mientras llevo a cabo mi escrito, se me hace inevitable pensar en que antes pensaba que lo más importante en el desarrollo de una clase era la actitud que tenían los/as estudiantes frente a la clase o la asignatura, y a lo largo de mis vivencias me he dado cuenta de diversas situaciones de las que antes no lograba ser consciente, entre ellas, de que no sólo son los/as estudiantes los que determinan si una clase resulta de la manera esperada o no, sino que, tal como ha sido evidenciado en este trabajo, muchas veces depende del comportamiento del/la docente. Creo relevante agregar que los/as docentes que tuve en mi vida de alguna manera influyeron en mi decisión de querer estudiar pedagogía, ya sea desde aspectos positivos o negativos, lo que me ha ayudado a asumir este desafío con base en mis vivencias y en cómo aprendí, no sólo conocimientos curriculares, sino que enseñanzas de vida. Hoy soy capaz de dimensionar que en el transcurso de mi profesión voy a cometer muchos errores; sin embargo, comprender esto me ha ayudado a pensar que no somos perfectos y que debo esforzarme por dar lo mejor de mí para intentar ser mejor docente.

Discusión y Conclusiones

En el transcurso de mis prácticas pedagógicas viví diferentes situaciones, algunas de las cuales quedaron plasmadas en los escritos expuestos y a partir de las cuales puedo ahora reflexionar, de manera que se conviertan en aprendizajes que me permitan mejorar tanto personal como profesionalmente. En el inicio de este trabajo me planteé la pregunta: ¿cómo, desde mi posición como docente principiante, he vivido esta percepción de autoeficacia en el desarrollo de mi práctica pedagógica? y para responder a ello se hace necesario relevar algunas dimensiones abordadas en este documento.

En primer lugar, quiero mencionar el papel fundamental que juegan algunas características personales del/la docente en la manera en que este/a lleva a cabo su labor, como es el caso de la percepción de autoeficacia, un concepto que no conocía a lo largo de mi trayectoria como docente en formación y que, sin lugar a duda, ha estado presente en la mayor parte de mi vida, y seguramente, de la mayoría de las personas. Pareciera ser algo tan simple la visión que tenemos acerca de nosotros/as mismos/as, un aspecto personal que no debiera ir más allá, pero que, en realidad, y tal como ha quedado en evidencia en este trabajo, es algo que afecta directamente en nuestra manera de comportarnos frente a ciertas situaciones, y que trae consigo un amplio espectro de emociones que forman parte de la conducta de una persona -en este caso, de una docente-. Cabe mencionar entonces la importancia de visibilizar este concepto, porque al menos en mi caso, no fui consciente de ello hasta que mi profesor de seminario hizo mención de él, y pude comprender que, muchas veces, mi propia conducta estuvo determinada por aquello que creemos tan simple: la propia visión que tengo acerca de mi capacidad para lograr -o no lograr- alguna tarea determinada, esto es lo que definimos como autoeficacia, y a lo largo de mis relatos expuse cómo esto estaba acompañado de diferentes emociones, principalmente por miedo, inseguridad y frustración.

A lo largo de mis vivencias, es posible identificar que hubo muchas situaciones en que sentí falta de confianza en mí, lo que terminaba en que la situación no saliera de la manera esperada, y, por ende, aparecía la frustración. Pensando en ello, podría decir que me sentía

inmersa en un ciclo interminable del cual no era consciente, y, por ende, no lo percibía como tal. Frente a esto, surge mi interés de estudiar esta problemática, ya que si bien, hay diversos estudios respecto a ello en diferentes lugares del mundo, en nuestro país no se le ha dado la importancia que merece en función de los resultados que conlleva. Autores como Covarrubias y Mendoza (2013) sostienen que se le está restando importancia a un factor transversal de la pedagogía, que es el hecho de conocer qué tan capaces nos sentimos los/as docentes para poder enseñar a nuestros/as estudiantes y conformar un aprendizaje efectivo en ellos/as, por lo cual se hace necesario estudiar la percepción de autoeficacia en los/as docentes. Además, en concordancia con diversos autores, es posible afirmar que la percepción de autoeficacia que poseemos los/as docentes sobre nosotros/as mismos/as, es un factor determinante en cómo nos desempeñamos. Según lo que menciona Woolfolk (2010), se puede decir que, así como los/as docentes que poseen una percepción de autoeficacia positiva tenderán a realizar un trabajo más duro y tendrán una mayor persistencia en su labor, tenemos el escenario contrario: aquellos/as docentes con una baja percepción de autoeficacia, quienes no tenemos confianza en nosotros/as mismos/as y dudamos de nuestras propias capacidades para llevar a cabo nuestra labor, y que tendemos a rendirnos más fácilmente. Si hago una comparación entre lo planteado por la autora y mis vivencias, puedo decir que estas se condicen con la teoría, debido a que en mi escrito presento situaciones en que me sentí incapaz de desarrollar mis clases como lo había planificado/organizado, e incluso, en algunos casos, dejé de esperar buenos resultados de mis clases, porque estaba tan sesgada por mis pensamientos que pensaba que no podría hacer nada para cambiar las cosas. Al pensar en ello, según la perspectiva que tenía en ese entonces, puedo posicionarme como una persona con un locus de control externo según la teoría de Rotter, lo que implica atribuir las causas de éxito o fracaso de las tareas que llevo a cabo a factores externos a mis acciones, de manera que al creer que es algo externo a mí y que no puedo controlar, mi percepción de autoeficacia respecto a estas situaciones es negativa: como no puedo controlar estas cosas, no soy capaz de desarrollar bien mis clases. Al no ser consciente del problema, no tuve la capacidad de reflexionar sobre ello, y por ende, no obtuve aprendizajes para mejorar mi

conducta *in situ* en el desarrollo de mi práctica. Sin embargo, ahora soy consciente de que mi perspectiva respecto a ello estaba errada, debido a que lo primero que debería revisar es la forma en que me estoy desempeñando. Todo parte desde mis propias acciones en lo que respecta a mis estudiantes, y aquí cobra relevancia el hecho de reflexionar en torno a la práctica docente, lo que se ha incrementado con el cambio de perspectiva que tienen las nuevas generaciones en relación a la docencia, pero este cambio de perspectiva también requiere cambios en la forma en que como docentes enseñamos a nuestros/as estudiantes, y para ello se hace necesario reflexionar en torno a cómo estoy enseñando, cómo estoy desarrollando mis clases, cómo son mis estudiantes, cuáles son sus fortalezas y debilidades y las mías, y de esta manera saber cuál es la mejor manera en que aprenden, y con ello en mente, es posible ir corrigiendo los aspectos más deficientes que se llevan a cabo en el aula, ya sean estos propios de nosotros/as como docentes así como también de nuestros/as estudiantes. Al solucionar estas trabas es posible ir avanzando y complejizando el proceso de aprendizaje, de manera que, si se realiza de manera efectiva, se obtendrán resultados favorables. Así, mediante la reflexión de nuestra práctica docente es posible mejorar además la percepción de autoeficacia que posee cada docente, de manera que si se adoptan mejores maneras de ejercer nuestra labor, obtendremos resultados más favorables y con ello aumentaremos nuestra confianza al desarrollar esta labor, la que, como ha quedado en evidencia, tiene especial importancia en el desarrollo de nuestros/as estudiantes, donde puede verse mermado su aprendizaje y su motivación por aprender, e incluso, su percepción de autoeficacia.

En la literatura, además se menciona que existe una gran tendencia de los/as docentes en formación a poseer una elevada percepción de autoeficacia, donde existen situaciones vividas por otros/as docentes, las cuales piensan que ellos/as -como docentes principiantes- jamás vivirán. Tal es el caso presentado por Woolfolk (2010), donde los/as docentes en formación poseen un excesivo optimismo, lo que dificulta su capacidad de juzgar objetivamente su autoeficacia. Según mi experiencia, puedo mencionar discrepancia con la autora en este punto, debido a que en mi caso no sentí tener un optimismo excesivo en las tareas que debía desarrollar en mi función como docente, y creo que podría ser debido a que desde un principio asumí esta

carrera como un desafío en el cual me estaba involucrando sin conocer si realmente sería capaz de lograrlo, por lo cual, desde esta decisión inicial tal vez un poco insegura, surgió y se mantuvo en mí esta idea de no saber si sería capaz de ser una “buena” docente.

Por otro lado, a raíz de la baja percepción de autoeficacia que mantuve en mis experiencias prácticas, estuvo muy presente en todas ellas la inseguridad, donde tal como se mencionó anteriormente, la falta de confianza en ciertas situaciones hacía que estas no terminaran de la manera deseada. Fondón et al. (2009) plantean que cuando esto ocurre, los/as docentes caen en un ciclo interminable donde los/as estudiantes finalmente pierden la motivación por aprender algún contenido o asignatura determinado. Mis vivencias se encuentran en concordancia con lo planteado por las autoras, debido a que en varias ocasiones sucedían acontecimientos inesperados donde me veía inmersa en esta inseguridad, y finalmente la clase no resultaba como estaba planificada y era evidente la desmotivación de los/as estudiantes en aquellos momentos, por lo cual entraba en este círculo vicioso en que la inseguridad se hacía costumbre a partir de la desmotivación de mis alumnos/as. Cabe mencionar que en ese entonces no era consciente de ello, por lo cual, no pude darme cuenta de lo que sucedía y corregirlo para mejorar mi práctica docente.

La verdad es que no tengo certeza en cómo seré en un futuro -no tan lejano- como docente, y si bien aún estoy trabajando en mis debilidades y en mi percepción de autoeficacia, confío en que esto es algo que la misma práctica docente le da a uno. Dicen que la práctica hace al maestro, y creo que así será, pero también sé que debo esforzarme muchísimo por ser la mejor versión de profesora que puedo llegar a ser, pensando siempre en el bienestar y aprendizaje de mis estudiantes, y pensando en cómo a mí me hubiese gustado aprender.

A modo de conclusión, es relevante recalcar que el proceso de enseñanza y aprendizaje de los/as estudiantes puede verse afectado por diferentes factores, siendo uno de ellos los aspectos personales del/la docente, en este caso, la percepción de autoeficacia que posee el/la docente sobre sí mismo/a, lo que tiene directa relación con la manera en que estos/as se desempeñan en el desarrollo de su labor, de manera que una mayor percepción de autoeficacia

docente les permite sentirse más aptos/as y capaces frente a su desempeño, mientras que una menor percepción de autoeficacia interfiere en la confianza que poseen los/as docentes respecto de su desempeño, lo que les hace sentirse incapaces frente a su labor. Esto impacta en los/as estudiantes en aspectos como su rendimiento, motivación e incluso su percepción de autoeficacia.

El objetivo de este trabajo era visibilizar el concepto de la percepción de autoeficacia como un factor determinante en el desempeño docente y para ello respondía a la pregunta inicial ¿Cómo, desde mi posición como docente principiante, he vivido esta percepción de autoeficacia en el desarrollo de mi práctica pedagógica?, lo que fue posible evidenciar a través de la información, los resultados y la reflexión expuestos anteriormente.

Finalmente, es necesario mencionar que este proceso investigativo contribuye al saber docente desde la visibilización del concepto de autoeficacia como un componente personal de los/as docentes, a partir de la cual es posible identificar mejoras en las prácticas pedagógicas que se están llevando a cabo en nuestro país. El comprender esta relación entre autoeficacia y desempeño docente, ofrece oportunidades de mejora y de crecimiento personal. Además, a partir de lo expuesto en este trabajo, se pueden llevar a cabo nuevas investigaciones con base en esta temática de modo que ahondar en relación con la reflexión de la práctica docente puede contribuir en la comprensión de este fenómeno como un factor que influye en cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

- Calderón, M., González, M., Salazar, P. y Washburn, S. (2012). Aprendiendo sobre emociones: manual de educación emocional. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
<https://ceccsica.info/sites/default/files/docs/Aprendiendo-emociones-manual.pdf>
- Covarrubias, C. y Mendoza, M. (2013). La Teoría de Autoeficacia y el Desempeño Docente: El Caso de Chile. *Estudios Hemisféricos y Polares*, 4(2), 107-123.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4457452>
- Fondón, I., Madero-Ayora, M. y Sarmiento, A. (2009). Principales Problemas de los Profesores Principiantes en la Enseñanza Universitaria. *Formación Universitaria*, 3(2), 21-28.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062010000200004>
- Hernández, L. y Ceniceros, D. (2018). Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables? *Innovación educativa*, 18(78), 171-192.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300171#B9
- Ley 20903. (2016). CREA EL SISTEMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y MODIFICA OTRAS NORMAS. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN). Ministerio de Educación. Chile.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343&idParte=9690828>
- Montenegro, I. (2007). Evaluación del Desempeño Docente. Fundamentos, modelos e instrumentos. Colección Aula Abierta. Colombia. Cooperativa Editorial Magisterios.
<http://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/evaluaci-n-del-desempe-o-docente-fundamentos-modelos-e-instrumentos>
- Pérez, J. y Merino, M. (2021). Definición de inseguridad. En *Definicion.de*. Recuperado el 15 de diciembre de 2021, de <https://definicion.de/inseguridad/>
- Pillou, J. (2015). Nerviosismo - Definición. En *CCM salud*. Recuperado el 15 de diciembre de 2021, de <https://salud.ccm.net/faq/22749-nerviosismo-definicion>

Real Academia Española. (2021). Frustración. En *Diccionario de la lengua española*.

Recuperado el 15 de diciembre de 2021, de <https://dle.rae.es/frustraci%C3%B3n?m=form>

Real Academia Española. (2021). Frustrar. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el

15 de diciembre de 2021, de <https://dle.rae.es/frustrar>

Real Academia Española. (2021). Inseguridad. En *Diccionario de la lengua española*.

Recuperado el 15 de diciembre de 2021, de <https://dle.rae.es/inseguridad>

Real Academia Española. (2021). Miedo. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el

15 de diciembre de 2021, de <https://dle.rae.es/miedo?m=form>

Real Academia Española. (2021). Nerviosismo. En *Diccionario de la lengua española*.

Recuperado el 15 de diciembre de 2021, de <https://dle.rae.es/nerviosismo?m=form>

Real Academia Española. (2021). Seguridad. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado

el 15 de diciembre de 2021, de <https://dle.rae.es/seguridad>

Real Academia Española. (2021). Seguro. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el

15 de diciembre de 2021, de <https://dle.rae.es/seguro>

Rodríguez, E. (s.f.). ¿Qué es la frustración y cómo afecta a nuestra vida? En *Psicología y Mente*.

Recuperado el 15 de diciembre de 2021, de

<https://psicologiaymente.com/psicologia/frustracion>

Salinas, I., González, N. y Fernández, L. (2017). Indagación narrativa de aula: casos de innovación en educación científica. Santiago de Chile. Escaparate Ediciones.

<http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/152649>

Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. Decimoprimer edición. México. Pearson Educación.