



Efectos de un programa de intervención sobre la autoeficacia del maestro en relación con el manejo de la disciplina en el aula

Ivonne Busot*

Universidad del Zulia

Resumen

Estudio explicativo para determinar el efecto de un programa de intervención sobre la autoeficacia del maestro en relación con el manejo de la disciplina en el aula. Se empleó un diseño conductual, N = 1, tipo línea base múltiple, con una maestra de Primer Grado, de un colegio privado. Se aplicaron varias estrategias conductuales-cognitivas basadas en A. Bandura para incrementar las creencias del maestro sobre sus capacidades para manejar con eficiencia la disciplina en el aula. Se halló una correlación elevada y significativa entre dichas creencias y las ejecuciones llevadas a cabo. Los resultados demuestran la efectividad del programa.

Palabras clave: Autoeficacia, disciplina, Bandura.

Recibido: 12-05-99 • Aceptado: 12-07-99

* La autora expresa su agradecimiento al Profesor J. Aurelio Busot, por su ayuda en varias fases de la investigación. Cualquier correspondencia enviarla al Departamento de Psicología, Fac. de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia, Teléfono: 596243, Circunvalación No. 2, Ciudad Universitaria, Maracaibo, Venezuela.

The Effects of an Interventionist Program on Teacher Self-Efficiency in Relation to the Management of Classroom Discipline

Abstract

This is an explanatory study to determine the effectiveness of an interventionist program on teacher self-efficiency in relation to the management of classroom discipline. A multiple-base lineal behaviorist design, N=11, was employed with first grade teachers in a private school. Various behaviorist-cognitive strategies based on the writings of A. Bandura were applied to increase the belief on the part of the teacher as to his/her capacity to efficiently manage discipline in the classroom. A high and significant correlation was found between this belief and the management of discipline. The results demonstrate the effectiveness of the program.

Key words: Self-efficiency, discipline, Bandura.

Hay pocos estudios relacionados con los aspectos personales del maestro y su incidencia en la disciplina escolar. Un maestro con bajo sentido de eficacia personal se caracteriza por sentirse inseguro de sus capacidades, retardar y reducir sus esfuerzos, poseer bajas aspiraciones, darse rápidamente por vencido frente a las dificultades, evitar las tareas difíciles que percibe amenazantes para su persona. La baja autoeficacia del maestro en el manejo de la disciplina en el aula puede provenir de: a) una serie de experiencias previas en las que su desempeño fue deficiente; b) haber aprendido a través de la observación a ejercer el control en el aula por medio de métodos represivos como la amenaza, el castigo, la ofen-

sa verbal, creyendo que perdería autoridad si dejaba de ejercer el poder; c) la reacción fisiológica repetida caracterizada por dolores de cabeza, sudoración, "mariposeo en el estómago", entre otros, que lo pudieran llevar a interpretar su incapacidad para mantener el orden, la organización en el salón de clases; d) mensajes recibidos a lo largo de su historia, de la persuasión verbal por parte de personas significativas, que han llevado a que piense y actúe de la manera que lo hace.

La falta de disciplina en el aula es otra situación que afecta la realidad educativa actual. La cual, obstaculiza el proceso de enseñanza y de aprendizaje, ocasiona cansancio en el docente y deteriora la convivencia den-

tro del aula (Gómez, M., 1993). Se ha trabajado básicamente la indisciplina como un problema en los alumnos que ha requerido la aplicación de estrategias dirigidas a cambiar su comportamiento. En esta investigación, el objeto de estudio lo constituye principalmente las cogniciones del maestro que regulan la interrelación entre el conocimiento y la acción respecto al manejo de la disciplina en el aula.

Se persiguieron los siguientes objetivos: 1) identificar la autoeficacia del maestro en relación con el manejo de la disciplina en el aula, antes de la aplicación del programa de intervención; 2) comprobar el efecto del programa de intervención sobre la autoeficacia del maestro por medio de la comparación de los datos de eficacia personal registrados antes y durante el tratamiento, así como también, por medio de la comparación de los registros de línea base y de línea de tratamiento de las acciones emitidas por el maestro en el manejo de la disciplina en el aula; 3) determinar las verbalizaciones de los pensamientos resultantes del procesamiento cognitivo de la información de autoeficacia obtenida con la aplicación del tratamiento; y, 4) determinar la correlación entre el grado de autoeficacia y las acciones emitidas por el maestro en el manejo de la disciplina en el aula.

La Teoría de la Autoeficacia de Albert Bandura (1977; 1987), enmarca dentro de la Teoría de Aprendizaje Social Cognoscitivo por dicho autor, plantea que las expectativas de eficacia personal o autoeficacia constituye

un factor central en los procesos motivacionales y de aprendizaje que regulan el desempeño de las tareas. El individuo requiere continuamente tomar decisiones acerca de qué curso de acción seguir, cuánto esfuerzo invertir y por cuánto tiempo continuar con esos esfuerzos. Según Bandura (1987), se entiende por autoeficacia percibida como: "...los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, con base en los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado" (p. 416). Este concepto hace referencia a las creencias que emite un individuo de sus capacidades para organizar y llevar a cabo determinadas acciones que le permitan alcanzar un cierto nivel de desempeño. Consiste en la opinión que el individuo tiene sobre lo que puede hacer con los recursos de que dispone para ejecutar con éxito un curso de acción en el futuro (Schunk, 1991).

La autoeficacia se caracteriza por lo siguiente: a) Es un determinante de la conducta en situaciones específicas, más que un rasgo global de la personalidad. Es posible tener un alto sentido de autoeficacia ante un conjunto de circunstancias y, un grado bajo en otro conjunto de circunstancias. Por lo tanto es una característica de personalidad que depende del contexto, b) Representa una capacidad generativa en la que se organizan múltiples subcompetencias para afrontar con éxito las continuas realidades cambiantes. No es un rasgo pasivo sino un aspecto dinámico, motivacional, que ayuda a explicar cuán-

do se activa un comportamiento y por cuánto tiempo persiste. c) Puede limitarse a tareas sencillas, de dificultad moderada o, a tareas complejas. Ciertas experiencias pueden dar lugar a expectativas circunscritas al dominio de unas pocas tareas, otras conducen a un sentido más generalizado de la eficacia. d) Influye en el grado del reto de las metas que la persona se formula. Mientras más fuerte es la autoeficacia percibida, más alto es el reto de las metas que la persona se plantea y mayor es su compromiso. e) Influye en los tipos de escenarios anticipados que la persona construye y ensaya en su mente. Un alto sentido de eficacia personal se relaciona con la visualización de escenarios exitosos, que proporcionan guías positivas y de apoyo para lograr el desempeño. f) Influye en la atribución que hace de sus fracasos. La persona que se estima a sí misma como altamente eficaz, atribuye sus fracasos a un esfuerzo insuficiente y, aquel que se percibe ineficaz atribuye sus fracasos a factores externos. g) Influye en la elección de las actividades que el individuo realiza. Las personas evitan las actividades y las situaciones que creen que exceden sus capacidades de afrontamiento y están dispuestos a seleccionar situaciones en las que se juzgan capaces de manejarlas. h) Influye en la cantidad de esfuerzo que la persona invierte en una conducta cuando se enfrenta a los retos y en la tenacidad con que ésta se mantiene a pesar de los obstáculos y las experiencias aversivas. Las expectativas de efica-

cia débiles llevan fácilmente al desánimo y abandono de las tareas, mientras que las fuertes inducen a perseverar, a pesar de algunos contratiempos desagradables. i) Afecta en qué tanto estrés y depresión experimenta la persona en situaciones difíciles, amenazantes. Aquellos que creen que no pueden manejar situaciones amenazantes, experimentan una alta ansiedad y se enfocan cognitivamente en sus deficiencias de afrontamiento (Bandura, A., 1977; 1984; 1987; Fritz y otros, 1995; Pajares, F., 1996).

Según Bandura (1977, 1987), las fuentes de información a partir de las cuales se aprende o varían los niveles de autoeficacia son las siguientes: 1) Logros de ejecución o resultado del desempeño, que proporcionan la fuente más fiable de expectativas de eficacia porque se basan en las propias experiencias personales. Los éxitos aumentan las expectativas de dominio, los fracasos repetidos las disminuyen pero, una vez que se desarrolla un fuerte sentido de eficacia el fracaso puede ser que no tenga mayor impacto. 2) Aprendizaje vicario (u observacional). El hecho de observar a otros que comparten ciertas características con el observador realizando determinadas tareas comunica a aquel que él también puede ser capaz de lograrlas. La información adquirida vicariamente comúnmente tiene un efecto más débil en la autoeficacia que la información basada en el desempeño, ya que un aumento en la eficacia a partir de la observación puede ser invalidado por

fracasos subsecuentes. 3) Persuasión verbal, que es quizás la fuente menos fructífera debido a que las personas no suelen elevar sus expectativas simplemente porque se les diga que lo hagan, sin embargo, en algo puede beneficiar. 4) Reacción emocional, estado fisiológico. Las señales de ansiedad -alteración del ritmo cardíaco, sudoración, contracciones musculares, entre otras- pueden ser interpretadas como el hecho de no poseer las habilidades requeridas. La excitación emocional o ansiedad pronunciada comúnmente empobrece la ejecución pudiendo incidir inversamente en la autoeficacia del individuo frente a situaciones retadoras. La información adquirida de estas fuentes es estimada cognoscitivamente. La persona lleva a cabo un proceso inferencial en el que pesa y combina los datos personales y situacionales (Bandura y Jourdan, 1991; Schunk, 1991).

Un número cada vez mayor de investigaciones educacionales han identificado el sentido de eficacia personal de los maestros en situaciones de enseñanza y de aprendizaje como una variable poderosa en estudios de efectividad instruccional. Ashton y Webb (1982) fueron de los primeros investigadores que desarrollaron un modelo multidimensional de la eficacia del maestro sobre la base de la teoría de Bandura. Según ellos, el comportamiento está afectado por las expectativas de eficacia y por las expectativas de resultado, que están relacionadas entre sí pero son conceptualmente distintas. Gibson y

Dembo (1984), desarrollaron un instrumento para medir las dos dimensiones de la eficacia del maestro. El primer factor fue interpretado como: el sentido de eficacia personal en la enseñanza o las creencias de que uno tiene las habilidades para causar el aprendizaje de los estudiantes. El segundo factor fue interpretado como: el sentido de eficacia de la enseñanza, o las creencias de que cualquier habilidad de los maestros para causar cambios, está significativamente limitada por factores externos a ellos. Romano (1996), evaluó los resultados de un entrenamiento en prevención para maestros, dirigido a desarrollar conocimientos, actitudes y habilidades. El investigador administró un cuestionario de autoeficacia a 104 educadores y aplicó el programa de entrenamiento al grupo experimental. Se siguió un diseño pre-post de dos grupos y, seguimiento a los cinco meses. Se demostró que la autoeficacia es una variable útil para evaluar entrenamientos en prevención para maestros. Fritz y otros (1995), evaluaron la efectividad del Programa de Entrenamiento Docente: "El reto de ser tú" ("Dare to be You") dirigido a promover la eficacia de la enseñanza. Se aplicó la escala de Eficacia docente de Gibson y Dembo (1984) -entre otras- a 241 educadores de Escuela Básica. Se aplicó el programa a 130 educadores del grupo experimental. Se siguió un diseño pre-post de dos grupos, con seguimiento longitudinal de nueve meses. Se comprobó la relación entre el grado de compromiso hacia las

actividades fundamentadas en el programa y los juicios acerca de su eficacia. Se corroboró que la eficacia personal docente es independiente de la eficacia de la enseñanza en general, así como también, se comprobó la efectividad del programa. En dos estudios realizados por Woolfolk, A. y otros (1990a; 1990b), se examinó el sentido de eficacia de 182 futuros docentes en arte liberal y el sentido de eficacia de 55 maestros de lenguaje de sexto y séptimo grado, relacionándolo con sus creencias generales acerca de cómo manejar, controlar y motivar a los estudiantes. Los autores aplicaron, entre otros instrumentos, la Escala de Eficacia del Maestro por Gibson y Dembo, adaptada por ellos. Hallaron que la eficacia personal y de enseñanza son independientes; ambos correlacionaron significativamente con la orientación burocrática en direcciones opuestas. Así mismo hallaron que, mientras más fuerte es la creencia de que la enseñanza puede ser exitosa, a pesar de condiciones externas limitantes, más humanista era la orientación de control de los estudiantes y más apoyo daba el maestro a la autonomía en la solución de los problemas de la clase.

En la presente investigación se definió la autoeficiencia del maestro en relación con el manejo de la disciplina en el aula como: los juicios emitidos por el maestro sobre su propia capacidad para alcanzar un cierto nivel de ejecución en relación con el manejo de la disciplina. Dichos juicios

se midieron a partir del grado registrado en términos de porcentaje de autoeficiencia relacionada con cada una de las siguientes conductas: 1) aplicar consistentemente las normas, los procedimientos y las consecuencias por el cumplimiento de los mismos; 2) mantener el control del grupo durante las transiciones de una actividad a otra; 3) mantener la atención durante el desarrollo del proceso de instrucción; y, 4) supervisar el trabajo y el comportamiento de cada alumno. El programa de intervención consistió en un conjunto de estrategias psicológicas que proporcionan las fuentes de información de autoeficiencia planteadas por Bandura (1984; 1987), las cuales comprenden: el automodelado, la exposición del desempeño, la sugestión y exhortación verbal, así como, el registro de emociones y reacciones fisiológicas experimentadas y el procesamiento cognitivo de la información de autoeficiencia.

Metodología

Esta investigación fue del tipo Experimental de Campo. Se siguió el procedimiento del Análisis Conductual Aplicado y un diseño de Caso Único o de Un Solo Sujeto (N=1), del tipo: Diseño de Línea Base Múltiple entre Conductas, en el que se registran datos de varios comportamientos de un mismo individuo; siendo el sujeto su propio control. Después de establecerse las líneas de base para cada clase de conducta, se introduce

el tratamiento para sólo una de ellas, mientras que las otras conductas continúan en condiciones de línea base. De esta forma se aplica sucesivamente la variable independiente a cada una de las conductas objetivo (Castro, L., 1977; Kazdin, A., 1978). La línea base consiste en un registro preciso, sistemático y sensible de la frecuencia, magnitud o duración con que ocurre una determinada clase de respuesta durante un período arbitrario. Refleja por lo tanto, una descripción objetiva y confiable de cada respuesta bajo estudio a través del tiempo (Castro, 1977).

Sujeto de Estudio

La sujeto de estudio fue una maestra de 27 años de edad, soltera, con tres años y medio de graduada como Licenciada en Educación, Mención Preescolar y cinco años de antigüedad en el cargo. Es maestra de aula de 1er. Grado del Colegio Privado "Ntra. Sra. del Pilar", Maracaibo; quien obtuvo un nivel bajo de autoeficacia en el manejo de la disciplina en el aula.

Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos utilizados -creados por la investigadora- para recolectar los datos fueron: (1) **Escala de Autoeficacia del Maestro en Relación con el Manejo de la Disciplina en el aula**. Escala del tipo Likert, utilizada con fines diagnósticos. Está

constituida por 39 ítemes que hacen referencia a situaciones hipotéticas dentro del aula que requieren del manejo de la disciplina. Se le solicita a la persona que responda sobre la base de lo que cree acerca de su capacidad para manejar con éxito cada situación. El rango de respuesta va desde "Nada Efectivo" (1) hasta "Bastante Efectivo" (6). Se obtuvo con la aplicación de una prueba piloto, una confiabilidad por mitades de 0.59 y un coeficiente alfa de 0.89. (2)

Registro Anecdótico. Registro continuo de las conductas de la sujeto relacionadas con el manejo de la disciplina en el aula. Fue completado durante la fase pre-experimental con el fin de obtener información sobre los comportamientos de la maestra que reflejaban dificultad para el manejo de la disciplina, los estímulos que antecedían y las consecuencias inmediatas al manejo inapropiado de la disciplina. Los datos obtenidos con este instrumento permitieron determinar las conductas específicas que requerían ser atendidas, modificadas y desarrolladas en la sujeto (conductas deseadas o meta). (3) **Autoinforme de Pensamientos de Autoeficacia relacionados con el manejo de la disciplina en el aula**. Instrumento que pretendió medir el contenido de los pensamientos registrados, los productos cognitivos. Se utilizó con fines de exploración y de intervención. Consistió en un cuadro donde la maestra hacía una descripción de la situación problema, registraba las verbalizaciones de los pensamientos

relacionados con qué tanto se creía capaz de manejar la situación presentada y, hacía una descripción de las reacciones fisiológicas y de la emoción experimentada. (4) **Escala de Autoeficacia del Maestro relacionada con las conductas deseadas.** Escala mixta de tipo ordinal y numérica, compuesta por cuatro ítemes o unidades de contenido que expresan las conductas deseadas. Una respuesta única es marcada sobre una serie de números que van del 0 al 100, demarcados de 10 en 10. Se recogen las autopercepciones del maestro sobre la autoeficacia en el manejo de las conductas deseadas. Es respondida en forma continua a lo largo de la investigación. (5) **Registro de las acciones emitidas por el maestro en el manejo de la disciplina en el aula.** Instrumento completado por tres observadores independientes dentro del aula. Cumplió el propósito de registrar, en términos de porcentaje, el grado de eficiencia en que mostró la sujeto las conductas deseadas. Consta de cuatro ítemes o unidades de contenido que hacen referencia a las conductas de manejo de la disciplina en el aula que se desean. La confiabilidad de las observaciones para todas las conductas se obtuvo a través del coeficiente de correlación Producto Momento de Pearson, hallándose un grado de correlación entre los observadores A y B de 0.80, un grado de correlación entre A y C de 0.91 y un grado de correlación entre B y C de 0.90. Los re-

sultados arrojaron coeficientes de correlación elevados y significativos para $p < 0.05$ y prueba de dos colas.

Procedimiento

Inicialmente se seleccionaron y definieron operacionalmente los comportamientos deseados en la maestra a partir de los resultados obtenidos con la Escala de Autoeficacia del Maestro en relación con el manejo de la disciplina en el Aula, con el Registro Anecdótico, con los Autoinformes de pensamientos de autoeficacia, de las reacciones fisiológicas y emoción experimentada, aplicados antes del levantamiento de la línea base. Luego del levantamiento de la línea base para cada categoría de pensamientos de autoeficacia relacionados con cada una de las conductas metas y, de las acciones emitidas por la maestra al respecto, se procedió a introducir el programa de intervención en cada una de las conductas objetivo, mientras que el resto de las creencias de autoeficacia y las respectivas conductas continuaban en condiciones de línea base. Es decir que, para cada clase de expectativa de eficacia relacionada con una conducta específica, se introdujo el tratamiento por separado. En la aplicación del programa se llevaron a cabo prácticas del comportamiento objetivo en el aula con la ayuda del psicólogo -quien ofrecía orientaciones verbales y por escrito, así como retroalimentación precisa de los com-

portamientos mostrados en el aula-, prácticas correctivas en vivo y/o encubiertas, otorgamiento de afirmaciones positivas, de estímulos e incentivos verbales, registro de las verbalizaciones de los pensamientos resultantes del procesamiento cognitivo de la información de autoeficacia proveniente de los logros de ejecución, de la reproducción de conductas automodeladas, de la persuasión verbal y del estado emocional y fisiológico descrito.

Análisis de los datos

Se realizó un análisis gráfico de las distribuciones porcentuales de frecuencia representadas a través de las líneas base y de tratamiento. Es decir que, se analizaron los gráficos de línea base y de línea de intervención de las expectativas de eficacia relacionadas con cada una de las conductas meta y, de las consiguientes acciones emitidas por la docente en el manejo de la disciplina en el aula; con el fin de comparar los índices de autoeficacia obtenidos antes y durante la intervención, así como, las conductas resultantes de la modificación de aquella. Se realizó un análisis estadístico inferencial para hallar el grado de correlación entre los juicios de autoeficacia y las ejecuciones reales emitidas por la sujeto en el manejo de la disciplina en el aula. Se realizó un análisis lógico de contenido de las verbalizaciones de los pensamientos de autoeficacia surgidos y registrados durante el tra-

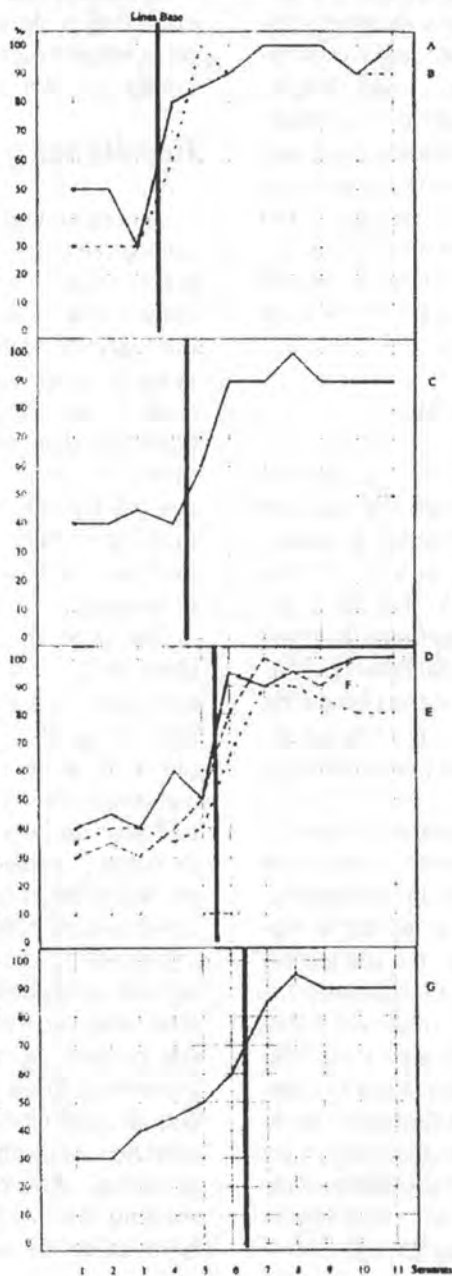
tamiento, con el fin de hallar los juicios resultantes del procesamiento cognitivo (valoración e integración) de la información de autoeficacia obtenida con el tratamiento.

Resultados y discusión

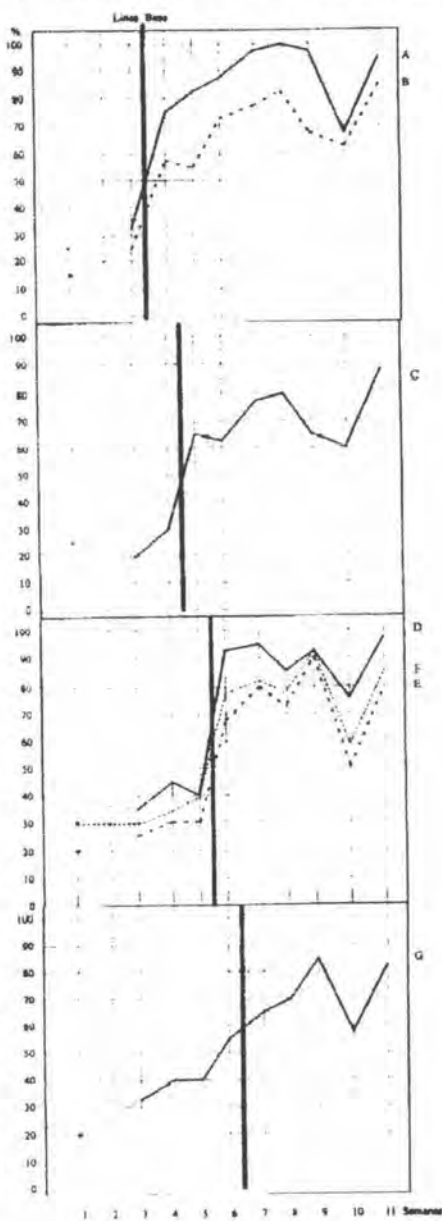
A continuación se aprecia de manera gráfica los resultados obtenidos con los registros continuos llevados a cabo por la sujeto antes y durante la intervención (sobre qué tanto se consideraba capaz de ejecutar con eficiencia las conductas deseadas), así como también, se observan los datos obtenidos de los registros completados por los observadores antes y durante la intervención en cuanto a las acciones emitidas por la maestra en el manejo de la disciplina en el aula.

Se observa, a partir del primer dato de las líneas de intervención, un cambio positivo de nivel y una tendencia creciente en la primera clase de expectativas de eficacia personal referidas a la aplicación exitosa de las normas, procedimientos y consecuencias por la falta de aquellas. Lo cual refleja claramente un cambio significativo en dichas creencias. Como estas expectativas cambiaron por el efecto de la intervención, mientras que las otras (de control) permanecieron estable a nivel de línea base, se considera que el tratamiento fue efectivo para este tipo de expectativas de eficacia personal. Además, el substancial cambio de magnitud al respecto, hizo evidente el mejoramiento del

Autoeficacia del Maestro en Relación con el Manejo de la Disciplina en el Aula (1)



Acciones emitidas por el Maestro en el Manejo de la Disciplina en el Aula (2)



1/ No se reportó información en la SEM. IVT-90.

manejo de la disciplina dentro del aula, como puede corroborarse en los datos registrados por los observadores.

Así mismo, la autoeficacia para mantener el control del grupo durante las transiciones de una actividad a otra demostró un cambio de nivel positivo en el punto de intervención y una tendencia creciente, relativamente estable, durante el tratamiento; evidenciándose con claridad la efectividad del programa.

Las expectativas de eficacia personal para mantener la atención durante el desarrollo del proceso de instrucción (la cual comprendió: el manejar inmediatamente el comportamiento inapropiado, el manejar con eficiencia dos o más eventos simultáneos y, el mantener el foco de atención del grupo hacia la actividad) evidenciaron un cambio favorable de nivel a partir del punto de intervención, registrándose una tendencia creciente en la línea, lo que refleja un cambio significativo en dichas expectativas como consecuencia de la aplicación del programa de intervención.

En cuanto a la autoeficacia para supervisar cuidadosamente el trabajo y el comportamiento de cada alumno, se aprecia una tendencia ascendente en la línea base antes de la aplicación del tratamiento. Esto se debió posiblemente a una generalización de respuesta asociada con el tratamiento aplicado a la conducta meta anterior. A pesar de haberse supuesto que el mantener la atención durante el desarrollo del proceso de instrucción era independiente de la conduc-

ta de supervisar el trabajo y el comportamiento de cada alumno, pareciese, por el progresivo mejoramiento observado durante la línea base, que no lo fuera. Se evidencia una cierta relación o vínculo entre las dos conductas anteriores, ocurriendo un desplazamiento del efecto del tratamiento. Ante este hecho, lo recomendable era continuar con las observaciones de línea base hasta que ésta se estabilizara. Sin embargo, se aprecia que, desde el momento que se inicia el tratamiento, ocurre un cambio significativo de nivel en el punto de intervención, observándose un incremento en las expectativas de eficacia personal para supervisar el trabajo y el comportamiento de cada alumno -línea de tratamiento que se mantiene relativamente estable durante la intervención. A pesar de que resulta dudoso en este caso concluir que el tratamiento fue efectivo para este tipo de juicios de eficacia personal (debido a la dirección progresiva de mejoramiento en la línea base) la estabilidad de la línea de tratamiento, próxima al techo de máxima efectividad, podría asegurar en cierto grado la eficacia de la intervención.

Respecto a los datos en conjunto de la autoeficacia en relación con el manejo de la disciplina en el aula registrados a partir de la semana nueve, se aprecia un ligero descenso en comparación a los registros de semanas anteriores, conservándose hasta la semana once, sobre todo en los casos de expectativas relacionadas con mantener el control del grupo durante las transiciones y con supervisar el

trabajo y el comportamiento de cada alumno. Esta ligera disminución puede explicarse en parte, por el esfuerzo máximo invertido por la maestra al comienzo de la aplicación del tratamiento que respondía a su alto nivel de entusiasmo y al efecto del impacto inicial que producía el comenzar a asumir cambios que se creían "irrealizables", "imposibles". Además de que, dicha ligera disminución pudo estar asociada con una serie de circunstancias personales por las que estaba atravesando la maestra.

En cuanto a los resultados arrojados por los registros completados por los observadores, se halló lo siguiente: Una vez que se inició el tratamiento, se evidenciaron las acciones emitidas por la maestra para aplicar consistentemente las normas y los procedimientos dentro del aula y, aplicar consistentemente las consecuencias acordadas por el incumplimiento de aquellos. A pesar de sólo contarse con dos datos de línea base, el cambio brusco de nivel en el punto de intervención permite inferir con precisión la efectividad del tratamiento sobre las expectativas de eficacia involucradas. Se nota una mayor variabilidad en la línea referente a la aplicación de las consecuencias. Las ejecuciones demostradas de mantener el control del grupo durante las transiciones de una actividad a otra reflejaron un cambio significativo a partir del inicio de la intervención de las expectativas de eficacia personal en cuestión; logrando un nivel máximo de eficiencia entre las semanas siete y ocho que fue superado en la semana

once después de una ligera disminución en el transcurso de las semanas nueve y diez. El cambio de nivel y las tendencias crecientes de la línea de tratamiento permitieron concluir que el programa fue efectivo para incrementar las expectativas de eficacia en cuestión y las correspondientes conductas deseadas. Se reflejó un cambio notorio en las conductas relacionadas con mantener la atención durante el proceso de instrucción después de comenzarse con la aplicación del programa de intervención. A pesar de los logros conductuales mostrados por la maestra, se observa cierta dificultad en realizar con un máximo de eficiencia la conducta de manejar dos o más eventos simultáneos, reflejándose mayor facilidad para mantener el foco de atención de los estudiantes hacia la actividad. En relación a las acciones dirigidas a supervisar el trabajo y el comportamiento de cada estudiante, se aprecia un incremento de nivel en la línea de tratamiento que no puede ser analizado con precisión debido al incremento mismo registrado también durante la línea base, no siendo confiable la comparación entre dichas líneas.

Respecto a una serie de aspectos que hay que considerar cuando se intenta incrementar la autoeficacia, se tiene que: (1) la maestra reportó no tener mayor dificultad para llevar a cabo las tareas en general, como lo reflejaron las prácticas conductuales; (2) la ayuda exterior fue reduciéndose paulatinamente en la medida en que se aplicaba el tratamiento a un nuevo tipo de expectativas de eficacia.

cia; (3) se observó al inicio de cada intervención un esfuerzo máximo por aplicar lo aprendido, notándose un descenso y un inmediato incremento al finalizar el tratamiento en cada uno de los tipos de expectativas de eficacia personal. Dicho descenso comenzó a registrarse en las semanas ocho y nueve siendo notorio en la semana diez. El cambio guarda relación con los informes verbales elaborados por la maestra y con los datos recogidos por los observadores en cuanto a las condiciones que prevalecieron durante ese tiempo. El mismo se debió a que la sujeto estaba pasando por condiciones precarias de salud, además de experimentar altos niveles de estrés por la presión de tener que corregir trabajos y entregar calificaciones de lapso. Lo cual puede explicar la disminución del esfuerzo invertido por la maestra para ejecutar las conductas deseadas.

En relación a la verbalización de los pensamientos registrados por la maestra, resultantes del procesamiento cognitivo de la información de autoeficacia obtenida con el tratamiento, se halló que el 92.85% de las verbalizaciones se relacionó con altas expectativas de eficacia personal, del cual, el 24% consistió en pensamientos que implicaban una evaluación positiva de sus capacidades como por ej.: "sí puedo hacer algo por lograr el orden", "soy eficiente", "puedo lograr el equilibrio y la paz dentro del grupo", "soy capaz de manejar situaciones y grupos difíciles", "si pue-

do tener control de todo el grupo", "soy buena para aprender y manejar grupos"; el 14.29% hizo referencia a la experiencia de emociones positivas en cuanto al manejo de la disciplina en el aula, como por ej.: "me siento tranquila, segura", "me siento reconfortada", "siento placer", "siento éxito y paz!", "me siento mejor conmigo"; el 11.90% reflejó un alto nivel de entusiasmo para manejar la situación, como por ej.: "no me da tiempo para hacer todo lo que quiero hacer!", "deseo hacer tantas cosas nuevas para seguir manteniendo el orden y a los niños trabajando". Un 9.52% estuvo representado en las verbalizaciones de pensamientos que trataron sobre el atribuir las causas de la indisciplina a factores propios en el sujeto, como por ej.: "antes pensaba que eran ellos los desobedientes, los desordenados, ahora se que depende más de mí", "si me descuido se desordenan" y, en los pensamientos que implicaron selección de actividades nuevas por el maestro para el manejo de la disciplina en el aula, como por ej.: "ahora la entrada al salón es diferente... actuó diferente", "ahora puedo controlar hacer un examen antes y después del recreo"; un 7.14% estuvo reflejado en los pensamientos que implicaban invertir un esfuerzo máximo y en los pensamientos que hacían referencia a ausencia de signos de ansiedad, de estrés, de depresión. De esta forma se verifica el procesamiento de la información seleccionada por la sujeto a partir de las expe-

riencias obtenidas con el tratamiento, así como, la valoración e integración de dicha información en juicios relacionados con la autoeficacia.

Por otra parte, el coeficiente de correlación entre la autoeficacia y las acciones emitidas por la maestra arrojó una correlación elevada y significativa para $p < 0.05$ y prueba de dos colas; quedando demostrado cómo sus autopercepciones de eficacia personal afectan su motivación y su conducta.

Conclusiones

- Al notarse un cambio en las líneas base como consecuencia de la presencia del tratamiento, y no en ningún otro momento, se comprueba entonces la efectividad de la intervención en cada uno de los tipos de expectativas de eficacia personal relacionadas con el manejo de la disciplina en el aula, a excepción de la referida a supervisar el trabajo y el comportamiento de cada alumno, debido a la presencia de variables extrañas que hacen dudar sobre el efecto del tratamiento en este caso. De esta manera queda demostrada la relación entre las variables y la efectividad del programa de intervención.
- Se comprobó la efectividad del automodelado, de la exposición del desempeño o ejecución, de la sugestión y exhortación verbal, así como, del registro de las reacciones emocionales y fisiológicas experimentadas, y del procesamien-

to cognitivo de la información de autoeficacia, sobre el aprendizaje y modificación de las expectativas de eficacia personal para manejar la disciplina en el aula.

- Se corroboró el incremento de la autoeficacia a través del desempeño exitoso de las conductas asociadas con las expectativas de eficacia personal, hallándose un coeficiente de correlación de $r = 0.90$ entre la autoeficacia y las acciones emitidas por la maestra en el manejo de la disciplina en el aula.
- Se determinó el incremento de la autoeficacia por medio de las verbalizaciones registradas por el sujeto como producto del procesamiento cognitivo de la información de eficacia personal.
- Se apreció cómo las creencias de eficacia personal influyeron en la elección de las actividades que el sujeto realizaba, en la cantidad de esfuerzo que invertía al enfrentarse a los retos y, en la persistencia con que ésta se mantenía a pesar de los obstáculos y las experiencias desagradables.
- Se observó cómo la autoeficacia influyó en la forma de pensar del sujeto, en la forma de sentir y de actuar; constatándose como proceso que regula la interrelación entre el conocimiento y la acción.

Recomendación

Para finalizar, se recomienda replicar el estudio de manera sistemática con otros sujetos con el fin de con-

firmar los datos acerca de la confiabilidad y para aumentar la generalidad de los hallazgos, lo cual además es un medio efectivo para incrementar la validez interna.

Referencias bibliográficas

- ASHTON, P. y WEBB, R. (1986). **Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement**. New York. Longman.
- BANDURA, Albert (1977). "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change". *Psychological Review*. Vol. 84, No. 2, 191-215.
- Bandura, Albert (1982). "Self-Efficacy Mechanism in Human Agency". *American Psychologist*. Vol. 37, No. 2, p. 122-147.
- BANDURA, Albert (1984). "Recycling misconceptions of Perceived Self-Efficacy". *Cognitive Therapy and Research*. Vol. 8, No. 3, 231-255.
- BANDURA, A. (1987). **Pensamiento y Acción: Fundamentos Sociales. Bibliografía de Psicología, Psiquiatría y Salud**. Serie Universidad. Edit. Martínez Roca. Caracas.
- BANDURA, A. y JOURDAN, F. (1991). "Self-Regulatory Mechanisms Governing the Impact of Social Comparison on Complex Decision Making". *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 60, No. 6, 941-951.
- CASTRO, L. (1977). **Diseño experimental sin estadística: usos y restricciones** en su aplicación a las ciencias de la conducta. 2da. Edición. Edit. Trillas. México.
- CORMIER, W. H. y CORMIER, L. Sh. (1979). **Interviewing Strategies for Helpers**. California: Brooks/Cole Pub. Co.
- FRITZ, J. y Otros (1995). "Fostering Personal Teaching Efficacy Through Staff Development and Classroom Activities". *The Journal of Educational Research*. 88(4), 200-208.
- GIBSON y DEMBO (1984). "Teacher Efficacy: A construct Validation". *Journal of Educational Psychology*. Vol. 76, No. 4, 569-582.
- KAZDIN, A. (1978). **Modificación de Conducta y sus Aplicaciones Prácticas**. Edit. El Manual Moderno. México.
- PAJARES, Frank (1996). "Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings". *Review of Educational Research*. Vol. 66, No. 4, 543-578.
- SCHUNK, D.H. (1991). "Self-efficacy and academic motivation". *Educational Psychologist*. 26, 207-231.
- WOOLFOLK, A. y HOY (1990a). "Prospective Teachers Sense of Efficacy and Beliefs About Control". *Journal of Educational Psychology*. Vol. 82, No. 1, 81-91.
- WOOLFOLK, A., Rosoff y HOY (1990b). "Teachers' Sense of Efficacy and their Beliefs About Managing Students". *Teaching and Teacher Education*. Vol. 6, No. 2, 137-18.