

universitaria

Autoeficacia del profesor universitario

Eficacia percibida
y práctica docente



Leonor
PRIETO NAVARRO

narcea

Autoeficacia del profesor universitario

COLECCIÓN «UNIVERSITARIA»

Una Colección práctica sobre docencia universitaria que aborda los estudios superiores: sus actores, sus logros, su liderazgo y sus retos sociales.

Dirige la Colección Miguel Ángel Zabalza,
Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela (España)

TÍTULOS PUBLICADOS

- *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta metodológica en la Educación Superior.* Alicia Escribano y Ángela del Valle
- *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente.* Leonor Prieto
- *Calidad del aprendizaje universitario.* John Biggs
- *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Miguel A. Zabalza
- *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje.* Guillermo Bautista, Federico Borges y Anna Forés
- *Diseño e implantación de Títulos de Grados en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Vidal L. Mateos y Manuel Montanero
- *El aprendizaje autónomo en Educación Superior.* Joan Rué
- *El Mapa Conceptual y el Diagrama "Uve". Recursos para la Enseñanza Superior en el siglo XXI.* Fermín M. González García
- *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia.* Peter T. Knight
- *Enseñanza en Pequeños Grupos en Educación Superior: Tutorías, seminarios y otros agrupamientos.* Kate Exley y Reg Dennick
- *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior.* Joan Rué
- *Enseñanza virtual para la innovación universitaria.* Manuel Cebrián
- *Estudiantes excelentes.* Sara Moore y Maura Murphy
- *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias.* Víctor M. López Pastor
- *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques.* Sally Brown y Angela Glasner
- *Fundamentos de la Organización de Empresas. Breve historia del Management.* Javier Fernández Aguado
- *Jóvenes, Universidad y compromiso social. Una experiencia de inserción comunitaria.* Joaquín García Roca y Guillermo Mondaza
- *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.* Miguel A. Zabalza
- *La innovación en la Enseñanza Superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales.* Andrew Hannan y Harold Silver
- *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria.* Fernando López Noguero
- *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Águeda Benito y Ana Cruz
- *Universidades Corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la Sociedad Global.* Peter Jarvis

Autoeficacia del profesor universitario

Eficacia percibida
y práctica docente

Leonor Prieto Navarro

Prólogo de Albert Bandura
y Frank Pajares

NARCEA, S.A. DE EDICIONES

© NARCEA, S.A. DE EDICIONES, 2012
Avda. Dr. Federico Rubio y Galí, 9. 28039 Madrid. España

www.narceaediciones.es

Cubierta: Francisco Ramos

I.S.B.N.: 978-84-277-1874-6

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Índice

PRÓLOGO de Albert Bandura y Frank Pajares	11
INTRODUCCIÓN	15
1. LAS CREENCIAS PEDAGÓGICAS DE LOS PROFESORES COMO ELEMENTO DE CALIDAD DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	21
Hacia la excelencia docente en la enseñanza universitaria. Un modelo sobre las dimensiones básicas de una enseñanza universitaria de calidad. La reflexión como elemento integrador de las dimensiones básicas de la excelencia docente. Los procesos metacognitivos implicados en la reflexión: el modelo de McAlpine y Weston. Las creencias pedagógicas de los profesores como objeto de reflexión. La investigación sobre las creencias pedagógicas de los profesores. Enfoques metodológicos en la investigación sobre las creencias pedagógicas de los profesores. Creencias del profesorado universitario y calidad de la enseñanza. Las creencias del profesorado universitario: un recorrido por la literatura universitaria.	
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA AUTOEFICACIA	65
El origen de la teoría de la autoeficacia. El modelo de <i>determinismo recíproco</i> . El concepto de <i>agencia</i> en la teoría de Bandura. Capacidades básicas del ser humano. Las creencias de autoeficacia en la teoría social cognitiva. Influencia de las creencias de autoeficacia en la actuación personal. Efectos de la autoeficacia sobre los procesos psicológicos que influyen en la conducta. Fuentes básicas de la autoeficacia. Otras fuentes de la autoeficacia docente. El procesamiento de las fuentes de la autoeficacia general y docente: cómo integrar y valorar la información disponible. Autoeficacia y conceptos relacionados.	

3. LAS CREENCIAS DE AUTOEFICACIA DOCENTE	111
Panorámica histórica de la evolución de la autoeficacia docente como constructo teórico. La concepción original de la autoeficacia docente. La autoeficacia docente en el marco de la teoría social cognitiva. Avances más recientes en la clarificación conceptual y metodológica de la autoeficacia docente. El modelo de autoeficacia docente de Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy. Nuevos rumbos en la evaluación de la autoeficacia docente: <i>Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES)</i> . Las creencias de autoeficacia docente y su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje.	
4. AUTOEFICACIA DOCENTE COLECTIVA: EFECTOS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE	145
La autoeficacia colectiva en el comportamiento de los grupos. La autoeficacia docente colectiva en las instituciones educativas. Modelo de autoeficacia docente colectiva. Fuentes de información de la autoeficacia de los grupos. Variables que influyen en las creencias de autoeficacia colectiva del profesorado. Relaciones entre autoeficacia individual, autoeficacia colectiva y rendimiento. La autoeficacia colectiva del profesorado universitario. Características de las instituciones educativas con un alto grado de autoeficacia colectiva. La medida de la autoeficacia docente colectiva: alternativas metodológicas.	
ANEXO. ESCALA DE AUTOEFICACIA DOCENTE DEL PROFESOR UNIVERSITARIO. ORIENTACIONES PRÁCTICAS PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL	171
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	185

A Frank Pajares, Pedro Morales y Juan Carlos Torre

*«A teacher affects eternity;
he can never tell where his influence stops»*

HENRY ADAMS

Prólogo

Es un placer tener la ocasión de dedicar unas palabras introductorias a esta obra de la profesora Prieto Navarro sobre la relación que se da entre la autoeficacia docente del profesorado y sus prácticas de enseñanza. Desde que fue introducido por vez primera en 1977, el constructo de la *autoeficacia* ha desempeñado un papel fundamental en los estudios dirigidos a explicar fenómenos tales como la motivación humana, el aprendizaje, la autorregulación y las consecuciones concretas de los individuos. De hecho, una ojeada al ámbito de la motivación en la actualidad revela que casi la totalidad de constructos y teorías que se enmarcan en este campo de estudio parecen tener un foco de interés común: se da por hecho que las creencias que tienen las personas sobre sus capacidades representan un componente crítico del esfuerzo humano.

En ningún caso esto es más cierto que en el ámbito académico, en el que quienes han investigado la autoeficacia se han centrado en tres áreas críticas. En el primero de los casos, los investigadores han puesto de manifiesto que las creencias de autoeficacia de los estudiantes se hallan relacionadas con multitud de constructos motivacionales, con su desempeño académico y con los logros que alcanzan en dominios muy diversos. Este tipo de estudios incluyen constructos tales como las atribuciones, el establecimiento de metas, el modelado, la resolución de problemas, la ansiedad ante exámenes o en ámbitos académicos, las contingencias de refuerzo, la autorregulación, las comparaciones sociales, la enseñanza de estrategias, otras autocreencias y constructos sobre expectativas, y desempeños de tipo académico tales como la lectura, la escritura, las matemáticas y las ciencias. Diversos estudios experimentales y longitudinales, así como otros que han analizado los datos a través de modelos causales, han mostrado sistemáticamente que las creencias de autoeficacia influyen de forma decisiva en la motivación académica, en la autorregulación y en los logros de los estudiantes.

Los investigadores que han enmarcado sus estudios en un segundo ámbito se han centrado en explorar la relación entre las creencias de autoeficacia y la elección de carrera por parte de los estudiantes, y han puesto de

relieve que estas elecciones se encuentran fuertemente condicionadas por las creencias de autoeficacia que estos tienen sobre sus capacidades académicas. Esta línea de investigación tiene implicaciones muy importantes para la teoría y la práctica de la orientación y de la psicología vocacional. Los hallazgos resultantes en este sentido pueden emplearse, pues, para orientar la elección y el desarrollo de la carrera en los estudiantes jóvenes.

Los resultados obtenidos en el tercer ámbito de estudio, que es el que acoge el volumen escrito por la profesora Prieto Navarro, indican que las creencias de autoeficacia de los profesores guardan relación con su práctica docente y con el éxito académico de sus estudiantes. En esta área tan relevante, los investigadores han puesto de manifiesto que las creencias de autoeficacia de los profesores influyen en sus estrategias didácticas y en su orientación hacia el proceso educativo. Algunas prácticas instructivas pueden llegar a minar tanto el desarrollo cognitivo de los estudiantes como los juicios que se forman acerca de sus propias capacidades. Los profesores que tienen un sentimiento débil de autoeficacia tienden a mantener un enfoque autoritario que se traduce en una visión pesimista de la motivación de los alumnos, en cierto énfasis en la necesidad de un control rígido para mantener la disciplina en el aula y en la confianza en refuerzos externos y en sanciones negativas para que los estudiantes estudien. Por el contrario, los profesores con un sentimiento positivo de autoeficacia crean experiencias de dominio para sus estudiantes, que les permiten desarrollar sus intereses personales y su autorregulación académica. La autoeficacia del profesor también predice el rendimiento de los alumnos y las creencias de estos últimos sobre su aprovechamiento en distintas áreas y niveles.

En muchas ocasiones, los problemas asociados a la evaluación de la autoeficacia docente han dificultado la investigación en este ámbito de estudio. La profesora Prieto Navarro ha evitado con éxito estos problemas elaborando un instrumento de sólidas propiedades psicométricas y que además es fiel a los fundamentos de la teoría social cognitiva. La *Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario* ofrece un modelo para evaluar las creencias de autoeficacia docente de los profesores universitarios y puede adaptarse fácilmente a niveles académicos inferiores. Además, la profesora Prieto Navarro es la primera investigadora que ha llevado a cabo un estudio en profundidad sobre las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario. Sus hallazgos no sólo representan una contribución importante a la literatura existente sobre la autoeficacia docente sino que, además, amplían dicha literatura al ámbito de la enseñanza superior.

En esta exhaustiva obra, la profesora Prieto Navarro ha explorado las creencias de autoeficacia de los profesores universitarios en las dimensiones básicas de la enseñanza, poniéndolas en relación con las estrategias didácticas que pueden tener un efecto más relevante en el aprendizaje de los estudiantes. Entre éstas se incluyen la planificación de la asignatura, la selección

de objetivos y actividades de aprendizaje, la creación de un clima positivo en clase, el mantenimiento de expectativas positivas hacia el aprendizaje así como la utilización de métodos específicos para enseñar y evaluar a los alumnos. Además, se investigan también las fuentes de la autoeficacia con el fin de llegar a conocer cuáles tienen una mayor influencia en el desarrollo de las creencias del profesorado.

Conviene tener bien presente que este libro se basa en los contextos de enseñanza y aprendizaje de donde han nacido las ideas que lo conforman y que dotan de sentido a las conclusiones alcanzadas. Los lectores también apreciarán que a lo largo de la obra, la autora nunca deja a un lado su firme convicción de que uno de los principales objetivos de su trabajo es proporcionar *pistas* para mejorar la motivación y la excelencia docente del profesorado y, en última instancia, el aprendizaje de los estudiantes. Su esfuerzo investigador ofrece nuevos descubrimientos al tiempo que proporciona pautas de interés para que tanto los gestores de la educación como el profesorado, en este país y en el extranjero, diseñen espacios capaces de potenciar la motivación y la excelencia académicas.

Con esta obra, la profesora Leonor Prieto Navarro se posiciona como una de las voces destacadas en la psicología educativa y como una figura internacional en el área de la autoeficacia y la motivación académica. Esperamos que este libro sirva como modelo para los investigadores que deseen llevar a cabo estudios teóricos sobre la autoeficacia docente en distintos niveles y ámbitos. Este tipo de investigaciones resultan esenciales para hacer progresar el conocimiento relativo a los procesos y mecanismos a través de los cuales la autoeficacia docente influye en la motivación, la autorregulación y las estrategias didácticas de los profesores, así como en el impacto consecuente en la motivación, la autorregulación y el rendimiento de sus estudiantes. Queremos finalizar elogiando sinceramente a la profesora Prieto Navarro por este excelente trabajo que se situará a la vanguardia de la investigación en autoeficacia.

It is a pleasure to offer a few words of introduction to this important volume by Professor Leonor Prieto Navarro on the relation of professors' perceived teaching efficacy to their instructional practices. Since it was first introduced in 1977, the construct of self-efficacy has played a prominent role in studies that seek to explain phenomena such as human motivation, learning, self-regulation, and accomplishment. Indeed, a casual glance toward the area of achievement motivation these days reveals that the near totality of constructs and theories in this area seem to share one focus in common: the discipline's taken-for-granted assumption that individuals' beliefs about their capabilities are a critical component of human striving.

Nowhere is this more the case than in the academic domain, where self-efficacy researchers have focused on three critical areas. Researchers in the first area have shown that students' self-efficacy beliefs are related to myriad motivational factors and to students' academic performances and achievement across domains. The factors in

these studies have included attributions, goal setting, modeling, problem solving, test and domain-specific anxiety, reward contingencies, self-regulation, social comparisons, strategy training, other self-beliefs and expectancy constructs, and academic performances such as reading, writing, mathematics, and science. Experimental and longitudinal studies, as well as those using causal modeling, have consistently shown that self-efficacy beliefs powerfully influence students' academic motivation, self-regulation, and attainment.

Researchers in the second area have explored the link between efficacy beliefs and students' career choices, and they have reported that career choices are strongly influenced by the efficacy beliefs that students hold about their academic capabilities. This line of inquiry has important implications for counseling and vocational psychology theory and practice. The findings provided by this research can be used to aid career development in young men and women.

Findings from the third area, which is the subject of Professor Prieto Navarro's volume, indicate that the efficacy beliefs of teachers are related to their instructional practices and to their students' academic success. In this critical area, researchers have reported that teachers' self-efficacy beliefs influence their instructional activities and their orientation toward the educational process. These practices undermine students' cognitive development as well as students' judgments of their own capabilities. Teachers with a low sense of efficacy tend to hold an authoritarian orientation that takes a pessimistic view of students' motivation, emphasizes coercive control of classroom behavior, and relies on extrinsic inducements and negative sanctions to get students to study. Teachers with a strong sense of efficacy create mastery experiences for their students that foster development of intrinsic interest and academic self-directedness. Teacher self-efficacy also predicts student achievement and students' achievement beliefs across various areas and levels.

In too many cases, problems related to the assessment of teachers' sense of efficacy have impeded research in this area of study. Professor Prieto Navarro has successfully rectified these problems by constructing an instrument with strong psychometric properties that is also faithful to the tenets of social cognitive theory. The College Teaching Self-Efficacy Scale (CTSES) offers a model through which to assess the teaching self-efficacy beliefs of university professors, and it can easily be adapted to assess self-efficacy at lower academic levels. Moreover, Professor Prieto Navarro is the first researcher to undertake an in-depth investigation of the self-efficacy beliefs of university professors. Her findings not only provide an important contribution to the literature on teachers' self-efficacy beliefs but extend this literature to the realm of higher education.

In this comprehensive volume, Professor Prieto Navarro analyzes the self-efficacy beliefs of university professors along basic dimensions of teaching, and she compares these beliefs with professors' use of key didactic strategies, including their curriculum planning, selection of learning objectives and activities, creation of classroom climate, maintenance of positive expectations for learning, as well as the specific methods they select to teach and evaluate their students. In addition, the sources of self-efficacy are also investigated to identify which of them are especially influential in creating the instructional self-efficacy beliefs of the professors. Professor Prieto Navarro also com-

compares the teaching self-efficacy of new college professors with that of those who are already established in the academy.

It bears noting that this is work that is carefully grounded in the teaching and learning contexts from which the data are gathered and ideas generated. Readers will also note that it is evident from Professor Prieto Navarro's work that she never loses sight of the conviction that one of the primary aims of her research is to provide insights that will help increase the motivation and teaching excellence of the professors and students who are the focus of her inquiry. Her research efforts break theoretical ground and at the same time provide school and college practitioners, both in the United States and overseas, with insights they can use to create structures in which academic motivation and excellence can be enhanced.

With this volume, Professor Leonor Prieto Navarro positions herself as one of the prominent voices in educational psychology and an international figure in the area of self-efficacy and academic motivation. We expect that this volume will serve as a model that self-efficacy researchers can use to conduct theoretically grounded investigations of teacher self-efficacy across levels and domains. Such investigations are key to advancing knowledge of the processes and mechanisms by which teaching self-efficacy influences the motivation, self-regulation, and instructional practices of teachers, as well as the subsequent impact on their students' own motivation, self-regulation, and achievement. We heartily commend Professor Prieto Navarro for this impressive scholarship that will stand at the forefront of self-efficacy research.

ALBERT BANDURA
Stanford University

FRANK PAJARES
Emory University

Introducción

Las publicaciones sobre didáctica universitaria han proliferado enormemente en estos últimos años. La gran variedad de obras, con distintos enfoques y planteamientos, permite entrever la importancia que de manera progresiva han ido cobrando las estrategias que utilizan los profesores y los alumnos para enseñar y aprender, así como los procesos de pensamiento que, de modos muy diversos, guían sus acciones. Además de las aproximaciones con las que las distintas obras han tratado, fundamentalmente, el quehacer didáctico de los profesores y la eficacia de los distintos métodos de aprendizaje, hemos asistido a un avance progresivo en las concepciones acerca de lo que representa una enseñanza universitaria de calidad, concepciones que se han plasmado, a través del tiempo, en numerosas recomendaciones didácticas para convertirse en lo que generalmente se entiende, con los matices propios de los tiempos cambiantes, por ser un *buen profesor*.

Estas concepciones diferenciales sobre lo que representa una docencia de calidad han marcado énfasis distintos en la propia enseñanza de los profesores. El hecho de poner el énfasis en la figura del docente, en sus métodos de enseñanza, en las destrezas pedagógicas que debe dominar, etc., tiene implicaciones didácticas ciertamente distintas a las que se derivan de situar el centro de la acción didáctica en los estudiantes, en sus características como sujetos activos de aprendizaje, en sus particularidades a la hora de aprender; en definitiva, en lo que hacen para llegar a adquirir y dominar las competencias necesarias para convertirse en profesionales competentes en sus disciplinas y con capacidad para seguir aprendiendo de forma autónoma y responsable. Este giro progresivo de la enseñanza al aprendizaje, del profesor al alumno, se ha manifestado igualmente en el *tono* de las publicaciones sobre la enseñanza universitaria. Algo lejos ya de la mera exposición de conductas eficaces del profesor, investigaciones más recientes en el ámbito de la didáctica universitaria vinculan, de forma explícita y tanto a nivel teórico como práctico, la enseñanza de los profesores con el aprendizaje de los alumnos, de tal modo que la primera sólo cobra sentido cuando se pone en relación con su objetivo fundamental: la calidad del aprendizaje.

En esta relación deseable y necesaria entre enseñanza y aprendizaje, centrada en lo que el profesor hace cuando enseña para que el alumno aprenda del mejor modo posible, no podemos dejar de considerar algo que subyace a esta propia dinámica: las creencias pedagógicas de los profesores como motor de su práctica profesional. Tomar conciencia de la predisposición que uno tiene a enseñar de un modo determinado es imprescindible para llevar a cabo procesos de mejora, ya que no es posible, o al menos no es lo más eficaz, cambiar aspectos de la propia enseñanza sin considerar las razones capaces de explicarla.

En una época de profundos cambios, como es la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior, la reflexión consciente y sistemática sobre las creencias que dan sentido a la práctica docente cobra una especial relevancia. Hacer frente a la nueva realidad educativa requiere, entre otros muchos aspectos, la renovación de los métodos, una gestión diferente del tiempo académico, un mayor énfasis en el aprendizaje activo por parte de los alumnos, un abanico más amplio de estrategias evaluativas, etc. Sin embargo, y a pesar de las innumerables propuestas formativas que surgen para apoyar este proceso de innovación en el contexto universitario, no basta con la pura adquisición de las destrezas mencionadas; la reflexión sistemática sobre la enseñanza y, especialmente, sobre las creencias pedagógicas que a ésta subyacen, se convierte en un proceso determinante para la mejora de la docencia.

Con esta finalidad, el capítulo primero del libro, *Las creencias pedagógicas de los profesores como elemento de calidad de la docencia universitaria*, aborda el estudio de las creencias pedagógicas de los profesores, situando la reflexión como el eje vertebrador de la calidad docente. Así pues, las creencias, entendidas como juicios personales que permiten al profesorado articular su pensamiento sobre la práctica docente, de un modo más o menos consciente, para dotarla de sentido, se convierten en objeto de reflexión en el capítulo inicial de este libro.

Las creencias pedagógicas que se encuentran en la base de la enseñanza son muy diversas. Creencias en torno al aprendizaje, a la evaluación, a la función docente, al control y la disciplina en el aula, etc., están presentes, de un modo u otro, en todos los profesores y pueden explicar, al menos en parte, las actuaciones diferenciales que unos y otros llevan a la práctica. De entre todas ellas destacan las expectativas de autoeficacia, entendidas como el grado en el que los profesores confían en su capacidad personal para ayudar a los alumnos a aprender. Numerosas investigaciones, avaladas por una sólida fundamentación teórica, han señalado la supremacía de estas creencias sobre el resto, convirtiéndose en un motor importante para la enseñanza al determinar, en gran medida, el uso que hacen los profesores de las estrategias necesarias para favorecer el aprendizaje de los alumnos.

En función de la percepción de autoeficacia docente, la enseñanza puede tomar rumbos muy diversos. El tipo de experiencias de aprendizaje que los

profesores diseñan para sus alumnos, el grado de protagonismo que les conceden a la hora de aprender, el clima de aprendizaje que generan, la planificación que hacen de sus clases, el análisis que realizan sobre su propia docencia, etc., son algunas de las conductas características de los profesores que tienen una percepción positiva de autoeficacia docente. Expectativas contrarias a éstas, es decir, de escasa confianza en la capacidad personal para enseñar, pueden impulsar estrategias de enseñanza muy distintas. Profesores que desisten fácilmente del logro de sus metas educativas, que se resisten a introducir innovaciones didácticas, que sienten que apenas pueden influir en el aprendizaje de sus alumnos, etc., son reflejo de una autoeficacia docente debilitada, que genera ciertas limitaciones en su modo particular de enseñar. Así pues, actuar en un sentido o en otro en función de la percepción de autoeficacia puede influir de un modo determinante en el aprendizaje de los estudiantes.

En el capítulo segundo, *Fundamentos teóricos de la autoeficacia*, se exponen las ideas principales de la teoría social cognitiva de Albert Bandura, referente intelectual de este trabajo. Se describen los principios básicos de la teoría de la autoeficacia y el papel central que ésta ocupa en el comportamiento humano. Tras la exposición de las claves teóricas de la autoeficacia, se dedica la segunda parte del capítulo al análisis de las fuentes de la autoeficacia así como su integración y clarificación conceptual, describiendo los aspectos diferenciales que ésta comporta respecto a otros constructos que pueden resultar similares. En el epígrafe que aborda las fuentes de la autoeficacia, se incluyen también las propias de la autoeficacia docente, tanto aquellas que ejercen un efecto más directo sobre el desarrollo y el mantenimiento de este tipo de creencias como otras variables contextuales y personales que igualmente ofrecen a los profesores algunos datos sobre su propia eficacia.

En el tercer capítulo, *Las creencias de autoeficacia docente*, se ofrece un análisis conceptual de la autoeficacia docente, además de una valoración global de la importancia que ésta tiene en diversos aspectos tanto de la enseñanza como del aprendizaje. Por otra parte, y puesto que desde su origen el significado de la autoeficacia docente se ha relacionado de forma muy estrecha con los instrumentos para su evaluación, se ofrece una revisión sistemática de los instrumentos utilizados hasta el momento. Posteriormente, la discusión se centra en el análisis de las fuentes, de índole muy diversa, que proporcionan datos al profesorado sobre su propia eficacia para enseñar y en el modo en el que esta información puede influir en la formación, el desarrollo y el cambio de este tipo de creencias de los profesores en distintas etapas de su desarrollo profesional.

El capítulo cuarto se centra en la *Autoeficacia docente colectiva: efectos sobre la enseñanza y el aprendizaje*. Siguiendo a Albert Bandura, los planteamientos

teóricos de la autoeficacia se amplían al nivel de la organización, de tal modo que en esta parte se aborda el análisis de la autoeficacia docente de los profesores en el contexto en el que trabajan no ya como profesionales individuales sino como parte de un colectivo docente. La confianza en la capacidad conjunta del grupo de pertenencia, bien sea la facultad, el departamento o incluso la propia institución, puede jugar un papel relevante en la consecución de las metas educativas. En la actualidad parece conveniente atender a este tipo de creencias colectivas de los profesores: ahora más que nunca se precisa la coordinación de esfuerzos, la asunción colectiva de nuevos retos a los que todo el profesorado debe dar respuesta, la capacidad de persistir a pesar de las dificultades iniciales percibidas, la disponibilidad para compartir experiencias didácticas innovadoras, etc. En tiempos de cambio, aunar esfuerzos y sentirse parte de un proyecto común resulta necesario para poder avanzar con éxito; en este sentido, la percepción de eficacia colectiva puede convertirse en una buena herramienta para afrontar los retos que comporta la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior.

En la última parte del libro, en el Anexo *Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario: Orientaciones prácticas para el desarrollo profesional*, se presenta un instrumento útil para la autoevaluación de la enseñanza universitaria. Esta nueva herramienta puede potenciar tanto en los profesores como en los equipos docentes la reflexión sobre los aspectos más importantes de la enseñanza universitaria, con énfasis en las creencias de autoeficacia docente que, en última instancia y como queda de manifiesto a lo largo del texto, pueden generar diferencias importantes en la enseñanza de los profesores y, en consecuencia, en la calidad del aprendizaje.

Tras presentar y explicar con cierto detalle la estructura de este nuevo instrumento de elaboración personal, se ofrecen algunas sugerencias para su utilización, además de una serie de instrucciones sencillas para su aplicación individual, de tal modo que los profesores pueden obtener una *panorámica* del uso que hacen de las estrategias de enseñanza más relevantes para potenciar la calidad del aprendizaje universitario y, más aún, de la confianza que tienen en sí mismos a la hora de utilizarlas. Por último, se proporcionan algunas pautas para recabar información sobre la propia eficacia docente, y ello tanto a nivel individual como a nivel de colectivo profesional.



Las creencias pedagógicas de los profesores como elemento de calidad de la docencia universitaria

«Learning new techniques for teaching is like the fish that provides a meal today; reflective practice is the net that provides meals for the rest of one's life»

John Biggs

La primera parte de este libro sobre docencia universitaria ofrece un espacio de reflexión en torno a las dimensiones básicas de una enseñanza de calidad, destacando entre éstas los procesos de reflexión de los profesores como el vehículo principal para mejorar la práctica docente y, en consecuencia, el aprendizaje de los alumnos. En segundo lugar, y a partir del análisis de los distintos elementos que los profesores pueden someter a reflexión con la idea fundamental de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se destaca el análisis de sus propias creencias pedagógicas como el motor principal de su desarrollo profesional. Por último, se ofrece una panorámica de la investigación realizada en el ámbito universitario sobre las creencias del profesorado, justificando la importancia de este tipo de estudios y apuntando la orientación actual de los mismos y las áreas que pueden resultar de mayor interés para la investigación educativa.

Hacia la excelencia docente en la enseñanza universitaria

La calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, con ella, la calidad profesional de los docentes, constituye uno de los principales centros de interés de la investigación educativa actual¹. En este sentido, las institucio-

¹ La publicación de obras de carácter práctico constituye una muestra evidente de esta creciente inquietud por el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad. Este interés manifiesto se refleja en numerosas publicaciones orientadas a asesorar y a guiar la actividad

nes de enseñanza universitaria se preocupan cada vez más de las características que hacen de la docencia una actividad eficaz y capaz de influir positivamente en los resultados de aprendizaje de los alumnos, así como de los procesos de pensamiento de los profesores y el modo en el que sus creencias y concepciones pedagógicas pueden determinar, en parte, su acción didáctica y el aprendizaje de los estudiantes en aspectos muy diversos.

La búsqueda de la calidad en la docencia universitaria apunta, como fin último, a la eficacia del aprendizaje. Zabalza (2006) describe perspectivas muy diversas en relación con este tema y analiza los componentes de una docencia universitaria de calidad para llegar a establecer diez dimensiones básicas de la misma:

Diseño y planificación, organización de las condiciones y del ambiente de trabajo, selección de contenidos interesantes y forma de presentación, materiales de apoyo a los estudiantes, metodología didáctica, incorporación de nuevas tecnologías y recursos diversos, atención personal a los estudiantes y sistemas de apoyo, estrategias de coordinación con los colegas, sistemas de evaluación utilizados y mecanismos de revisión del proceso.

Cabe emprender este proceso centrando las actuaciones en los propios alumnos o en los propios docentes, bien sea de forma directa o indirecta. Así, es posible ayudar a los alumnos a aprender de modo más eficaz, influir en el contexto en el que tiene lugar el aprendizaje, asegurar el buen uso de los recursos, etc. Pero también es posible centrar la atención en los profesores y en la enseñanza, ayudándoles a mejorar el modo en el que enseñan cuando interactúan directamente con los alumnos o a conocer y utilizar diversas estrategias de enseñanza que influyen, en última instancia, en la calidad del aprendizaje. En este proceso, la mejora de la docencia universitaria puede acontecer no sólo a través de la actuación directa del profesorado en el aula sino que procesos tales como la observación, la reflexión y el análisis que hacen los profesores sobre su práctica docente y sobre sus creencias pedagógicas, pueden ejercer una influencia indirecta, mas no por ello despreciable, en el aprendizaje de los alumnos. En definitiva, se trata de prestar atención tanto a la acción docente como a la intención que en ésta subyace, tanto a la conducta de los profesionales de la enseñanza como a las creencias que alientan dichas acciones, de tal modo que el discurso sobre las creencias sobre la enseñanza pueda transformarse en una buena oportunidad para el cambio y el desarrollo profesional.

profesional de los docentes en cualquiera de las etapas de su desarrollo profesional. Veáanse, por ejemplo: Beard y Hartley (1987), Brown y Atkins (1988), Gibbs y Jenkins (1992), Ramsden (1992), Laurillard (1993), Race y Brown (1993), Brown y Knight (1994), García Aretio (1997), Brown, Bull y Pendlebury (1997), Biggs (1999, 2006), López Ruiz (1999), McKeachie (1999), Prosser y Trigwell (1999), Hativa (2000), Villar, Aceval, Caro, Casanueva y Correa (2000), Marcello (2001), Zabalza (2003), Villar (2004).

Desde hace ya varias décadas se han realizado numerosas investigaciones acerca de las características básicas de una docencia de calidad, que han dado lugar a la descripción de algunos aspectos de la enseñanza imprescindibles para mejorar la práctica docente del profesorado. Cabe citar, por ejemplo, las siguientes investigaciones sobre la excelencia docente: Hildebrand (1973) describe los componentes básicos de una enseñanza eficaz: el dominio de la asignatura, la claridad, la interacción profesor-alumno y el entusiasmo; Sherman, Armistead, Fowler, Barksdale, y Reif (1987) destacan, en el mismo sentido, las siguientes dimensiones: el entusiasmo, la claridad, la preparación/organización, la capacidad del profesor para despertar el interés y el pensamiento sobre la asignatura, y la pasión por el conocimiento; Feldman (1997) señala algunas características que los estudiantes consideran relevantes para una buena enseñanza: la claridad, la capacidad de suscitar el interés, la organización de la asignatura y la motivación de los alumnos. También conceden cierta importancia, aunque en menor grado, a la preocupación que muestra el profesor por el progreso de la clase, al conocimiento de la materia, al entusiasmo y a su disponibilidad; Elton (1998) ofrece una lista de competencias docentes que, según él, son propias de la excelencia en la enseñanza, entre las que incluye la organización y presentación de los contenidos, la evaluación, las relaciones interpersonales, la práctica reflexiva, la innovación, el diseño del currículo, la investigación pedagógica, etc.; y Hativa, Barak y Simhi (2001, págs. 701-702) afirman que “los profesores ejemplares están bien preparados, presentan el material con claridad, despiertan el interés de sus alumnos, les implican y les motivan gracias a su entusiasmo y expresividad, manifiestan expectativas altas hacia ellos, les animan y mantienen un clima positivo en clase”.

A pesar de este empeño por parte de la investigación educativa por desvelar las dimensiones que configuran lo que podría denominarse la *excelencia en la enseñanza* o la *excelencia docente*, no existe una definición clara sobre el término; de ahí que la gran mayoría de los estudios que se han realizado con esta pretensión se limiten a ofrecer un listado de componentes, dimensiones o características (distintas nomenclaturas según la investigación de que se trate) de lo que, en última instancia, es *ser un buen profesor*. Sin embargo, normalmente no alcanzan a influir en la mejora de la práctica docente ni ofrecen demasiadas pistas para desarrollar esas características de enseñanza deseables.

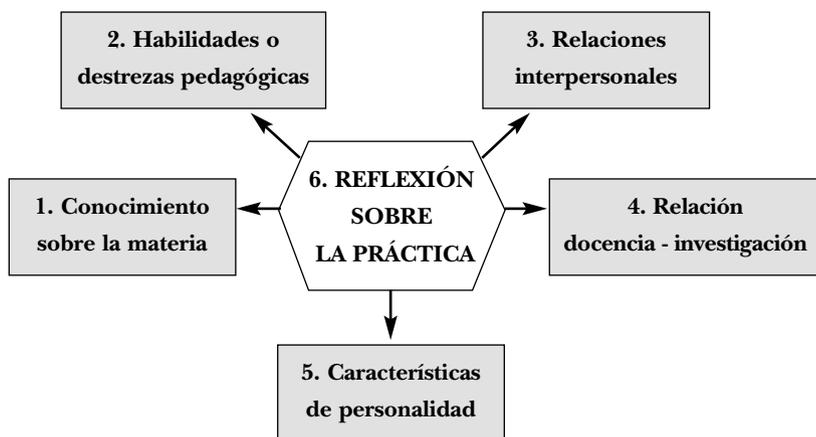
En el ámbito de la docencia universitaria una de las investigaciones más recientes sobre la excelencia docente del profesorado universitario es la que han realizado Kane, Sandretto y Heath (2004). Con la finalidad última de identificar las características de diecisiete profesores universitarios considerados como *excelentes*, estos autores analizan lo que expresan estos docentes sobre su propia enseñanza y sobre lo que realmente hacen cuando enseñan en la práctica. Su metodología consistió en contemplar dos tipos de fuentes: a) lo que dicen los profesores sobre su enseñanza y sobre lo que, en

su opinión, constituye una buena enseñanza (a través de entrevistas individuales y cuestionarios) y b) la observación directa de su práctica docente (a través de grabaciones en vídeo y entrevistas posteriores sobre la actuación docente que en éste se proyecta). Este último método permite a los profesores verbalizar el pensamiento que subyace a su enseñanza en el aula. Las conclusiones principales del estudio confirman algunos datos ya existentes en la literatura sobre las características de los profesores *excelentes*, y destacan el papel fundamental de las relaciones interpersonales y la dimensión más humana del profesor. La aportación más relevante es, sin duda, un modelo teórico sobre las dimensiones de la enseñanza universitaria, especialmente útil para ayudar a los profesores con menor experiencia docente a desarrollar y a comprender el significado de la excelencia docente en la universidad.

Un modelo sobre las dimensiones básicas de una enseñanza universitaria de calidad

A partir de las descripciones que realizan los profesores participantes sobre su docencia y sobre lo que consideran una enseñanza universitaria de calidad, Kane, Sandretto y Heath (2004) generan un modelo que incluye cinco dimensiones básicas de la excelencia docente en el nivel universitario (figura 1.1).

Figura 1.1 Modelo de dimensiones básicas de la enseñanza universitaria



Como puede observarse a partir de la representación gráfica del modelo, las dimensiones sugeridas no resultan especialmente novedosas, ya que la mayoría coinciden o son similares a las características de una enseñanza eficaz que han apuntado otras investigaciones en el mismo ámbito. Lo importante aquí es el modo en el que se relacionan las dimensiones del modelo, con el elemento *reflexión sobre la práctica* como eje vertebrador de la docencia, capaz de integrar los distintos componentes y favorecer la comprensión de la propia enseñanza para poder mejorarla.

Antes de referir las consecuencias de esta centralidad de la reflexión del profesorado sobre su práctica docente, conviene realizar una descripción básica de las dimensiones presentes en el modelo:

1. *Conocimiento sobre la materia.* Se refiere al grado de preparación que tiene el profesor sobre la asignatura que imparte y a su actualización permanente en dicho ámbito. Esta dimensión se ha identificado tradicionalmente como un requisito básico de una docencia de calidad en los distintos niveles de enseñanza. En el contexto universitario, específicamente, este conocimiento profesional se da por hecho (Sherman, Armistead, Fowler, Barksdale y Reif, 1987; Feldman, 1997).
2. *Habilidades o destrezas pedagógicas.* Son estrategias que se pueden aprender y añadir al repertorio de enseñanza de cualquier profesor.
3. *Relaciones interpersonales.* Representan otro componente básico de una enseñanza universitaria de calidad. Sobre esta dimensión algunos de los profesores participantes en el estudio de Kane, Sandretto y Heath (2004) refieren la importancia de respetar a los alumnos, de comprender sus necesidades, de mostrar empatía y humanidad para ser un buen docente, etc. La totalidad de los profesores conciben las relaciones interpersonales como un aspecto central para que la enseñanza resulte eficaz, independientemente del tamaño del grupo de alumnos.
4. *Relación docencia-investigación.* Se considera aquí como el efecto recíproco que tiene la una sobre la otra. En general, para los profesores la investigación es una tarea esencial de su actividad profesional, aunque la vinculan la mayoría de las veces a sus áreas de enseñanza².
5. Otra de las dimensiones del modelo se refiere a las *características de personalidad* de los propios docentes, sobre todo al entusiasmo por la docencia, al sentido del humor, a la cercanía y a la *cara* más humana de los profesores.
6. *Reflexión sobre la práctica.* Por su importancia la abordamos en el siguiente apartado.

² En los últimos años algunos estudios de carácter cualitativo se han centrado en el análisis de la naturaleza del vínculo entre la investigación y la docencia del profesorado (Neumann, 1992; Smeby, 1998; Robertson y Bond, 2001).

La reflexión como elemento integrador de las dimensiones básicas de la excelencia docente

En este contexto, la reflexión aparece como una característica común a todos los profesores *excelescentes* participantes en la investigación. Todos ellos se implican en procesos de reflexión intencionada y sistemática sobre su propia enseñanza, siendo este proceso el que da coherencia y permite comprender el resto de las características propias de una docencia de calidad.

En definitiva, el valor de este estudio no es tanto la exposición de determinadas dimensiones de una enseñanza universitaria de calidad, sino el modo en el que los profesores reflexionan sobre la misma (Brookfield, 1995; Biggs, 1999; McAlpine y Weston, 2000). Según los autores, éste es el verdadero camino hacia la mejora, el desarrollo profesional y la excelencia docente. En definitiva, la reflexión constituye uno de los mecanismos fundamentales para promover el cambio y el desarrollo profesional de los profesores. Schön (1983, 1987, 1998), entre otros [Brookfield (1995), Zeichner y Liston (1996), Hart (2000), Illier (2002)], realza el valor que ésta tiene para ayudar a los profesores a aprender de su práctica docente para poder mejorarla. Emplear sistemáticamente este proceso es esencial para construir el conocimiento y, en consecuencia, para desarrollar la habilidad de utilizar la reflexión con eficacia y mejorar así como profesional en el ámbito de la docencia.

La reflexión del profesor puede girar en torno a *elementos* muy diversos. Así, las herramientas metodológicas o el modo de enseñar del profesor, su sistema de creencias y valores, su conocimiento sobre la enseñanza, su modo de interpretar el hecho educativo, etc., representan algunos de estos elementos que pueden ser objeto de reflexión para la mejora de la calidad educativa.

Además, la reflexión puede situarse en distintos *momentos* en relación con la acción didáctica: antes, durante y después de la misma. Previamente a la enseñanza en el aula, los docentes traen a la conciencia sus propias creencias, valores, puntos fuertes y débiles, conocimientos, etc. Esta reflexión inicial resulta imprescindible para el autoconocimiento y la toma de decisiones referida a la actuación docente posterior, ya en la interacción misma con los alumnos.

Por otra parte, y al mismo tiempo que enseñan, los profesores reflexionan sobre los múltiples *datos* que recogen durante la enseñanza en el aula y, a partir de éstos, modifican su actuación didáctica en función de las condiciones del contexto, de las características de los alumnos y de las experiencias de enseñanza y aprendizaje en sí mismas. Una vez concluida la enseñanza, los profesores evalúan su actuación didáctica e incorporan constantemente cualquier tipo de información sobre la misma para la toma de decisiones posterior.

En definitiva, la diversidad de *objetos* susceptibles de ser sometidos a reflexión del profesor, así como la eficacia de emprender este tipo de procesos en momentos sucesivos de la enseñanza, nos permite forjarnos una idea de la importancia de la reflexión y la atención necesaria a los procesos de pensamiento de los profesores para mejorar su propia actuación didáctica y favorecer, en consecuencia, el aprendizaje pretendido en los alumnos.

Tipos de reflexión sobre la práctica docente

Basándose en la propuesta teórica de Hatton y Smith (1995), Kane, Sandretto y Heath (2004) identifican cuatro tipos diferenciales de reflexión sobre la práctica docente: *técnica*, *descriptiva*, *dialógica* y *crítica*.

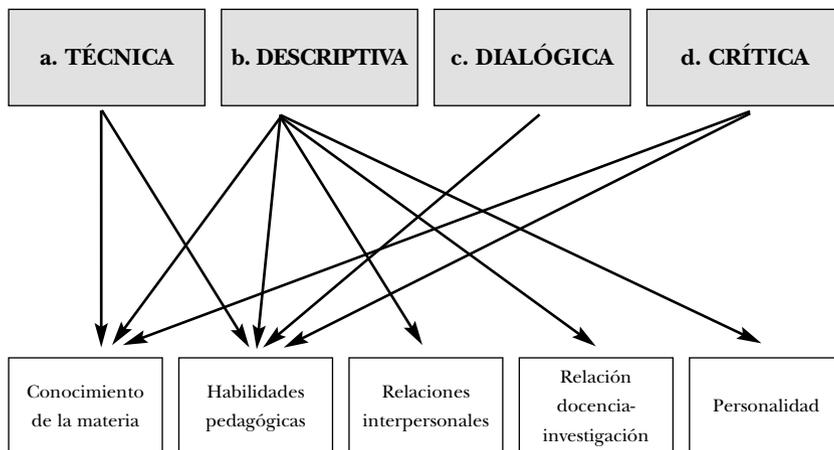
La mayoría de los profesores utilizan dos o más tipos de esta práctica reflexiva, siendo la reflexión *técnica* y la *descriptiva* las modalidades más comunes entre el colectivo docente.

Respecto a los tipos de reflexión sobre la práctica docente, Hatton y Smith (1995:45) señalan que:

- a. La *reflexión técnica* se refiere a la toma de decisiones sobre las destrezas o conductas que se van a emprender de un modo más o menos inmediato. Es decir, se trata de un proceso de reflexión centrado sobre todo en las habilidades didácticas, aunque también en el propio conocimiento científico que tienen los profesores de la materia que imparten.
- b. La *reflexión descriptiva* se centra en el análisis de la actuación profesional que uno mismo lleva a cabo y que permite justificar las acciones realizadas; de ahí que todas las dimensiones de la enseñanza se sometan a este tipo de reflexión por parte del profesor.
- c. La *reflexión dialógica* implica explorar, en el plano del pensamiento, modos alternativos de resolver problemas en una situación profesional determinada. Así, a través de este proceso, los profesores analizan sus destrezas, sus métodos de enseñanza, etc., y buscan posibles formas para poder mejorarlos.
- d. La *reflexión crítica* está menos presente en el profesorado. En este caso, se trata de prestar atención a los efectos que las propias acciones pueden tener sobre otros. Los docentes que utilizan este medio de análisis de su trabajo profesional cuestionan sus capacidades docentes a la luz del contexto social, histórico, etc.

La figura 1.2 representa gráficamente los distintos tipos de reflexión comentados y su relación con los aspectos docentes asociados a cada uno de ellos.

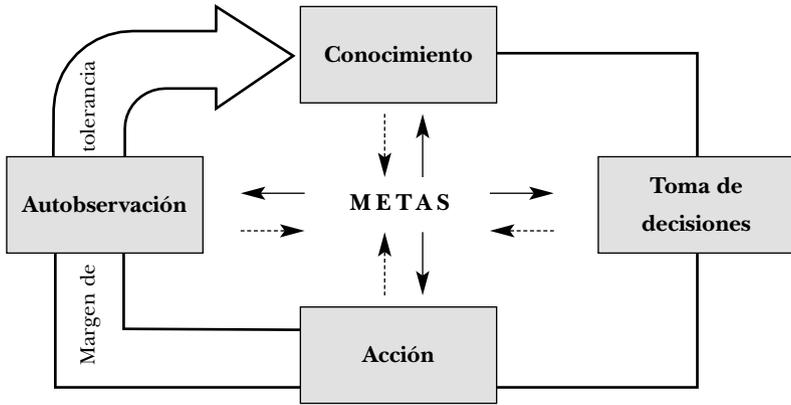
Figura 1.2 Relación entre los tipos de reflexión sobre la práctica y las dimensiones de la enseñanza (Kane, Sandretto y Heath, 2004)



Los procesos metacognitivos implicados en la reflexión: el modelo de McAlpine y Weston

McAlpine y Weston (2000, 2002) apuntan que el objetivo final de la reflexión es transformar y mejorar las estrategias didácticas que los profesores utilizan cuando enseñan. Estas autoras señalan que este proceso puede centrarse bien en el conocimiento que albergan los docentes sobre la ciencia de la enseñanza, o bien en los enfoques de enseñanza que adoptan en el aula para enseñar a los alumnos. Independientemente de dónde pongamos el énfasis, se trata de desarrollar una conciencia cognitiva de los procesos de reflexión que uno mismo sigue; sólo de este modo es posible la mejora y el cambio profesional, puesto que sin reflexión, y esto no es sólo característico del ámbito académico, resulta difícil, si no imposible, llegar a hacer conscientes las áreas de mejora y, a partir de éstas, la eficacia de determinadas estrategias de enseñanza. Proponen un modelo que recoge los procesos metacognitivos implicados en la reflexión. Su idea de partida reside en que la experiencia docente (elemento *acción*) constituye el pilar básico del proceso de reflexión, el cual se desarrolla en los distintos momentos de la instrucción, tal y como se refleja en la representación básica del modelo (figura 1.3):

Figura 1.3 Modelo de los procesos metacognitivos implicados en la reflexión
(Adaptado de McAlpine y Weston, 2002:62)



Según el modelo propuesto por McAlpine y Weston, generalmente los profesores auto-observan y, a partir de ello, evalúan su propia actuación didáctica en función de determinados datos externos que les permiten conocer si han logrado o no las metas que desean alcanzar. Éstas ocupan el lugar central en el modelo propuesto, dado que representan las expectativas y finalidades pretendidas en relación con la enseñanza y, en consecuencia, con el aprendizaje de los alumnos. Así, las metas dirigen e influyen en los demás aspectos del modelo y, aunque suelen ser constantes, la retroalimentación que proporcionan el resto de los componentes puede hacer que éstas cambien. Esta capacidad de autoobservación de la función docente puede llevar a los profesores a tomar decisiones para modificar su modo de enseñar, si bien no toda la información de carácter externo que reciben les lleva a introducir cambios en la propia forma de enseñar³.

En determinadas ocasiones, los profesores deciden no modificar su enseñanza a la vista de la información externa que reciben, dado que existe cierto *margen de tolerancia*, pues siempre es posible aceptar un cierto nivel de dis-

³ La toma de decisiones es un proceso unidireccional que permite utilizar el conocimiento para influir en la acción. La función del proceso de toma de decisiones es mantener, iniciar, ajustar o finalizar acciones como resultado del proceso de autoevaluación de la propia función docente. Los resultados de la parte empírica de este estudio de McAlpine y Weston (2002) muestran que la mayoría de los cambios se realizan en los métodos de enseñanza (52%) y en el contenido (43%). Los cambios en los objetivos y en la evaluación son muy escasos (1% y 2%). La hipótesis es que resulta más difícil cambiarlos durante el curso porque ejercen mayor impacto en el desarrollo global del mismo. Por otra parte, la mayoría de las modificaciones en la enseñanza tiene lugar durante la clase (65%).

crepancia entre las metas esperadas y las que se obtienen de hecho y no por ello cambiar el modo de enseñar. En definitiva, saber qué tipo de datos o información evaluar y saber cómo evaluarlos es una destreza crítica para llevar a cabo los procesos de reflexión necesarios para introducir cambios en la forma de actuar del docente. Además, este proceso de autoevaluación constituye un mecanismo importante, si se convierte en algo sistemático, para vincular la acción didáctica de los profesores con el conocimiento que desarrollan acerca de la enseñanza.

En este proceso, la acción docente en sí misma constituye un elemento determinante, ya que es preciso tener un objeto sobre el que reflexionar y es la reflexión el medio de transformar esa experiencia docente en aprendizaje y desarrollo profesional (Sternberg y Horvath, 1995). La experiencia de enseñar permite adquirir y mejorar las destrezas, si bien por sí sola no es suficiente para llegar a dominarlas. En este sentido, transformar la experiencia docente en conocimiento sobre la enseñanza depende de la capacidad de reflexionar, lo que equivale a decir que la experiencia docente de los profesores es la base fundamental sobre la que se asienta su proceso de reflexión.

En síntesis, el modelo de McAlpine y Weston (2002) parte de la premisa de que la reflexión de los profesores se basa en su propia experiencia docente y en su capacidad personal para autorregular su conducta en función de los logros pretendidos y en cualquier momento del proceso instructivo (antes, durante y después de la enseñanza en el aula). En este proceso de reflexión sobre la propia actuación didáctica los profesores toman como referente un conjunto de datos o *pistas*, normalmente procedentes de los mismos alumnos, dada la estrecha relación que existe entre su modo de enseñar y el proceso de aprendizaje de estos últimos. A partir de todas estas percepciones, los profesores toman decisiones en relación con las metas pretendidas, adaptando o incluso modificando la enseñanza, especialmente en aspectos relativos al método y al contenido. Convertir este ciclo reflexivo en una práctica sistemática potencia el vínculo deseable entre el conocimiento y la acción y, en última instancia, la capacidad de los profesores para reflexionar de forma eficaz y desarrollarse como profesionales de la enseñanza.

Según lo expuesto, no basta con la decisión del profesorado de implicarse en procesos de reflexión sobre su modo personal de enseñar; además, resultan necesarias algunas características que posibilitan, a través de la reflexión, la mayor calidad de la enseñanza y, como consecuencia, del aprendizaje. Estas características *deseables* se resumen en la tabla 1.1.

En definitiva, y a pesar de la importancia ya destacada de los procesos de reflexión sobre la propia enseñanza, es importante resaltar que aunque existe la creencia generalizada acerca de que ésta mejora la enseñanza y que la enseñanza reflexiva mejora el aprendizaje, apenas existen investigaciones que corroboren la relación que se da entre la reflexión del profesor y el aprendizaje de los alumnos. Los estudios que vinculan la enseñanza y el aprendizaje se centran normalmente en las estrategias didácticas de los pro-

fesores y en cómo éstas influyen en el aprendizaje, pero no tanto en el modo en que los procesos de reflexión se traducen en cambios positivos en la enseñanza. Sobre esta cuestión, no se ha diseñado un modelo explicativo que permita entender las relaciones entre la reflexión del profesorado y el cambio. Se dan por hecho los procesos cognitivos del profesor y de los alumnos esenciales para que los primeros enseñen con eficacia y los segundos aprendan a partir de esa enseñanza, descuidando en parte la diversidad de concepciones pedagógicas subyacentes, que sugieren una interpretación de los fenómenos educativos que puede ser muy variada y que puede suscitar aproximaciones a la enseñanza esencialmente distintas.

**TABLA I.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS PROFESORES
UNIVERSITARIOS QUE UTILIZAN LA REFLEXIÓN PARA
MEJORAR SU ENSEÑANZA**

LOS PROFESORES REFLEXIVOS...

- Conceden valor a la docencia y al hecho de ser buenos profesores, se sienten motivados y centran la reflexión en lo que van aprendiendo a través de sus experiencias cuando enseñan a los alumnos.
- Reconocen que es preciso renovar y actualizar su conocimiento sobre la asignatura y sobre la enseñanza, además de sentirse motivados para desarrollar dicho conocimiento mediante la reflexión.
- Además de la implicación cognitiva necesaria en el acto de reflexionar, aceptan retos, asumen las posibles consecuencias de sus acciones y enseñan a través de métodos diversos.
- Se sienten motivados cuando existe un número, aunque sea mínimo, de obstáculos percibidos.
- Tienen la oportunidad de enseñar con relativa frecuencia.
- Poseen un conocimiento básico sobre la enseñanza, que se va desarrollando con la práctica (por ello a los profesores principiantes les resulta más difícil reflexionar).

Factores que dificultan la reflexión sobre la propia práctica docente

A pesar de la importancia concedida a la reflexión sobre la práctica profesional docente, no todos los profesores reflexionan o incluso, en caso de hacerlo, no obtienen un claro beneficio de este proceso. Es posible considerar dos cuestiones al respecto: la primera está relacionada con la incapacidad que muestran algunos docentes para implicarse en procesos de reflexión sobre la enseñanza; la segunda, con aquellos otros que sí logran implicarse en esta actividad de autoevaluación de la función docente y que, sin embargo, no obtienen ventaja alguna de ello.

32 / Autoeficacia del profesor universitario

En el primero de los casos (incapacidad para reflexionar), pueden hallarse implicados tres tipos de factores:

- ✓ La *falta de motivación* que, en última instancia, puede llevarles a conceder poco valor a su actividad profesional.
- ✓ Su posible *desconocimiento* sobre el sentido de la enseñanza y, específicamente, sobre el papel de los procesos de reflexión para la mejora de la misma. En este caso resulta comprensible la dificultad manifiesta para reflexionar sobre la actividad de enseñar, puesto que sin un conocimiento básico sobre la enseñanza es más improbable que sobrevengan preguntas acerca de cómo autoevaluar la enseñanza, qué estrategias alternativas convendría ensayar para mejorar la propia docencia, etc.
- ✓ Por último, cabe la existencia de cierto *temor a afrontar riesgos* o a determinados elementos del contexto. En algunas ocasiones, los profesores deciden no implicarse en procesos de reflexión sobre su práctica docente quizás por temor a descubrir aspectos susceptibles de mejora o a detectar determinadas características de su enseñanza que, por razones diversas, preferirían no modificar.

En el segundo caso, (profesores que sí reflexionan sobre su modo de enseñar mas no por ello mejora su actividad docente) son múltiples los factores que pueden influir en esta falta de vinculación entre el proceso de reflexión y el cambio:

- ✓ La *falta de experiencia docente*, puesto que sin ésta es más difícil tener un conocimiento suficiente sobre el que reflexionar con eficacia. Por ejemplo, un profesor puede saber cómo autoevaluar su conducta docente, pero no saber qué tipo de información es importante considerar para decidir sobre los cambios necesarios en su enseñanza. O puede concluir sobre la necesidad de modificar una estrategia instructiva pero carecer de un repertorio suficiente de estrategias alternativas. En ambos casos, y ante otras dificultades similares, un proceso de aprendizaje formal puede ayudar a los profesores a construir este tipo de conocimiento.
- ✓ El *miedo a afrontar determinados retos* puede llevar a los profesores, aunque sepan en qué aspectos deben cambiar para enseñar con mayor eficacia, a percibir posibles obstáculos para llevar a cabo esos cambios y, en consecuencia, a no querer modificar su propio modo de enseñar. Puede existir, además, cierto temor a detectar aspectos de mejora o a traer a la conciencia determinadas características de la enseñanza que uno mismo considera eficaces hasta el momento en el que se detiene a reflexionar sobre ellas.
- ✓ La *incapacidad para llevar a la práctica las decisiones que toman*.
- ✓ La existencia de determinadas *características de personalidad*. La experiencia docente no garantiza convertirse en un profesor eficaz y una razón para ello puede deberse a algunos rasgos de personalidad.

Los distintos factores enumerados pueden influir en el proceso de reflexión que llevan a cabo los profesores, pudiendo incluso anular su potencial de cambio. Como hemos visto, éste puede fracasar en distintos momentos de su desarrollo. Así, puede no iniciarse debido a distintos factores de carácter externo o interno al profesor o, si bien llega a ponerse en marcha, puede llegar a fracasar por razones muy distintas: no saber qué información utilizar para evaluar la propia enseñanza, no saber cómo llevar a cabo el proceso de autoevaluación de la enseñanza, no saber cómo evaluar los datos de los que se dispone y, por último, no saber evaluarlos adecuadamente.

Las creencias pedagógicas de los profesores como objeto de reflexión

Los argumentos desarrollados hasta el momento convierten la reflexión en una de las estrategias que con más urgencia han de estar presentes en los profesores si se pretende la mejora de la enseñanza y, a partir de ésta, favorecer la calidad de los aprendizajes. Por otra parte, es evidente y nada nuevo que los profesores reflexionan sobre muchos aspectos de su práctica y que, además, lo hacen habitualmente para tomar decisiones que tienen que ver con la enseñanza y con el aprendizaje. Sin embargo, lo que puede resultar más novedoso, al menos en el nivel universitario, es centrar la reflexión en las propias creencias pedagógicas, es decir, en los pensamientos, concepciones y teorías que impulsan la acción didáctica de los profesores y que, consecuentemente, afectan de modos diversos al aprendizaje de los estudiantes.

Cambiar la enseñanza sin cambiar las creencias que a ésta subyacen resulta, a mi entender, algo complejo. La reflexión en torno a los elementos didácticos fundamentales (objetivos, contenidos, metodología, evaluación) puede resultar insuficiente si lo que pretendemos es hacer modificaciones sustanciales en la forma particular de enseñar.

En la actualidad, en el proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), esta atención necesaria a las creencias pedagógicas de los profesores que, conscientemente o no, dotan de sentido a su enseñanza, cobra una especial relevancia. De ahí que las reflexiones que siguen en las próximas páginas responden al estudio de dichas creencias, entendidas globalmente como *tendencias o disposiciones de los profesores que les llevan a enseñar de un modo determinado*.

Previamente al análisis de las creencias pedagógicas de los profesores que influyen directamente en su modo de enseñar, conviene realizar una aproximación conceptual a este constructo, dada la variedad de interpretaciones que puede suscitar.

Clarificación terminológica en torno al concepto de creencia

Alcanzar un consenso sobre el significado del término *creencia* ha sido una preocupación permanente en ámbitos de investigación muy diversos. La pretensión de clarificar el significado del concepto de *creencia* no se halla vinculada únicamente a la investigación educativa; campos tan diversos como son la medicina, el derecho, la sociología, la política, la psicología, etc., han centrado igualmente su atención en el estudio de actitudes, valores y creencias. Esta diversidad de ámbitos e intereses de estudio dificulta el acuerdo sobre una definición común del concepto. En el área de la educación, esta dificultad ha supuesto un obstáculo a la comprensión del pensamiento subyacente en la práctica docente y, en consecuencia, al proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. No obstante, y a pesar de esta falta de acuerdo terminológico, existe cierta unanimidad acerca de la diferencia básica entre el concepto de *creencia* y el de *conocimiento*: las creencias implican evaluaciones o juicios mientras que el conocimiento se basa en datos objetivos. Respecto a las diferencias básicas entre los conceptos de creencias y de conocimiento, Nespor (1987) refiere el trabajo de Abelson (1979), según el cual las creencias:

- Frecuentemente, confirman la existencia o inexistencia de entidades. Por ejemplo, los profesores tienen creencias sobre las causas del rendimiento de los alumnos, atribuyéndolo a características estables o inestables, tales como la capacidad o la maduración.
- Además, incorporan una visión de ideal que contrasta con la realidad y proporciona, así, un medio de sintetizar las metas y los modos de alcanzarlas.
- Se hallan fuertemente asociadas a componentes afectivos y evaluativos.
- Se distinguen del conocimiento por su naturaleza episódica. En este sentido, se encuentran asociadas a eventos particulares, bien recordados.

El concepto de *creencia* desde la perspectiva de diversos autores

Autores diversos han apuntado distintos matices respecto al término de *creencia*. Así, Brown y Cooney (1982) entienden las creencias como predisposiciones a la acción, específicas del contexto y determinantes esenciales de la conducta. Rokeach (1968:113) define las creencias como “cualquier proposición, consciente o inconsciente, que se infiere a partir de lo que una persona dice o hace, susceptible de ser precedida por la expresión *creo que...*”. Señala que todas las creencias tienen un componente cognitivo que representa el conocimiento, un componente afectivo capaz de suscitar emoción y un componente conductual que se activa cuando es necesario actuar. Rokeach entiende el conocimiento como un componente de las creencias –sin embargo, algunos investigadores cognitivos como Nisbett y Ross (1980) conciben, por el contrario, las creencias como un tipo de conocimiento–.

Por su parte, Samuelowicz (1999:9), en su tesis doctoral (*Academics' Educational Beliefs and Teaching Practices*), concibe las *creencias* como “disposiciones a interpretar y a actuar de un modo determinado”, contrastando este término con el de *concepción*, más bien referido al modo particular en el que un fenómeno puede ser percibido o interpretado.

A pesar de esta diversidad de concepciones sobre un mismo término, las definiciones no son más que acuerdos entre los investigadores sobre lo que representa un concepto específico. Conviene establecer significados comunes en los diversos ámbitos de estudio para facilitar la comunicación de ideas y resultados de la forma más clara posible. Para los fines de la investigación, es preciso inferir las creencias de las personas. Rokeach (1968) sugiere que esta inferencia ha de tener en cuenta el modo en que las personas manifiestan sus creencias: cómo las enuncian, qué intención manifiestan respecto a su comportamiento, qué conductas se hallan relacionadas con la creencia objeto de estudio, etc.

Aunque resulta evidente la confusión en torno al significado del concepto, al igual que sucede con otros del mismo ámbito, la clave reside en que los distintos constructos psicológicos se adapten a las necesidades y exigencias de la investigación. Así, el autoconcepto puede ser académico, social o emocional; la inteligencia fluida o cristalizada. Cada cual puede elegir el modelo de estructura de conocimiento que prefiera. Bandura (1986) manifiesta que, incluso la autoeficacia, un subconstructo de las creencias, es demasiado amplio y dependiente del contexto, por lo que sugiere que las creencias acerca de uno mismo deben ser específicas del contexto y adecuadas al tipo de investigación que se desee llevar a cabo. Las personas, en definitiva, tienen creencias acerca de casi todo. Definir, por lo tanto, un sistema de creencias implica comprender que este sistema está, a su vez, compuesto de creencias relacionadas entre sí y con otras estructuras cognitivas y afectivas de la persona.

El *debate* sostenido sobre el significado más preciso para conceptualizar el fenómeno de las creencias goza de gran importancia en el ámbito educativo, dado que las creencias de los profesores influyen en sus percepciones y en sus juicios que, a su vez, determinan su conducta en el aula; de ahí que resulte imprescindible conocer la estructura del sistema de creencias de los profesionales de la educación para mejorar tanto la calidad de su formación como sus prácticas de enseñanza (Munby, 1982 y 1984; Nespor, 1987; Clark, 1988; Ashton, 1990; Brookhart y Freeman, 1992).

También en el ámbito educativo, un paso previo al estudio de las diversas creencias de los profesores igualmente reside en examinar el significado del concepto mismo de *creencia*, pues existe una confusión evidente en la definición de este término y en las diferencias que comporta respecto a conceptos similares. En este sentido, un interesante artículo titulado *Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct* (Pajares, 1992) analiza el significado que diversos investigadores confieren a las creencias, se estable-

cen diferencias con otros tipos de conocimiento y se clarifica la estructura, los componentes y la naturaleza del sistema de creencias en el ser humano. Así, las creencias de los profesores han sido conceptualizadas como *interpretaciones de la propia experiencia que sirven de base para ejecutar acciones posteriores, conocimientos, actitudes hacia la educación, etc.* (Tabachnick y Zeichner, 1984), *orientaciones en la enseñanza* (Porter y Freeman, 1986), *preconcepciones y teorías implícitas* (Clark, 1988), etc., en función de los distintos autores y de sus concepciones teóricas.

En conclusión, y a pesar de la manifiesta variedad conceptual, “cuantos más estudios leemos acerca de las creencias de los profesores, más sospechamos que esta pieza clave del conocimiento subyace en el corazón mismo de la enseñanza” (Kagan, 1992:85). Pajares (1992:329) manifiesta que “si la resistencia de numerosos investigadores a la hora de implicarse en la investigación sobre este tema obedece al hecho de que las creencias constituyen un entramado conceptual y metodológicamente confuso, el constructo en sí mismo puede llegar a ser más claro de lo que realmente parece: basta con delimitar su significado, examinar los principios básicos que lo sustentan y evaluarlo de tal modo que pueda constituirse en el elemento más importante de la investigación educativa”. En todos los niveles de enseñanza se han utilizado numerosos términos y teorías para describir las creencias y las concepciones de los profesores⁴. Pajares (1992:315) insta a los futuros investigadores a “en la medida de lo posible, comunicar resultados e ideas utilizando términos comunes”. Parece que ya es hora de utilizar una terminología común para referirse a las creencias de los profesores. Además, se han identificado ya suficientes concepciones que tienen los profesores sobre la enseñanza y numerosas clasificaciones de las mismas, por lo que el esfuerzo de los investigadores debería dirigirse, más que a evidenciar mayor número de conceptualizaciones, al análisis de las relaciones existentes entre las distintas categorías.

Como puede desprenderse de lo anterior, el constructo de creencias educativas o pedagógicas es, en sí mismo, muy amplio. Para los fines de la investigación es difuso, dependiente del contexto, difícil de captar y de hacer operativo. Por ello, al igual que se procede con las creencias de tipo más general, hemos de especificar a qué tipo de creencias educativas nos referimos: creencias sobre la capacidad para influir en el aprendizaje de los alumnos (*autoeficacia docente*), creencias sobre la naturaleza del conocimiento (*epistemológicas*), creencias sobre las causas del desempeño de profesores y alumnos (*atribuciones, lugar de control, motivación*), percepciones del *self* y sentimientos de autoestima (*autoconcepto, autoestima*), confianza en la propia capacidad para desarrollar tareas específicas (*autoeficacia*), creencias sobre asignaturas concretas, etc.

⁴ Clark y Peterson (1986), Clandinin y Conelly (1987), Kagan (1990, 1992), Pajares (1992), Samuelowicz y Bain (1992), Ethell (1997), Kember (1997).

La investigación sobre las creencias pedagógicas de los profesores

Desde mediados de los años setenta, y especialmente a partir de la publicación de un artículo de Clark y Peterson titulado *Teachers' Thought Processes*, la investigación educativa se orienta hacia un interesante y amplio campo de estudio, el de las creencias de los profesores y el modo en el que éstas subyacen en las estrategias de enseñanza que utilizan. Se trata de ofrecer un marco inicial para el estudio del pensamiento de los profesores y sugerir posibles líneas de investigación en este ámbito. Hasta ese momento, la investigación sobre la enseñanza se hallaba más vinculada a la observación y al análisis de las conductas observables de los profesores, relacionadas todas ellas con su hacer didáctico en el aula, pero a partir de esa época se avanza hacia el estudio sistemático de los aspectos implícitos de la actividad docente y de los distintos tipos de creencias capaces de generar actuaciones didácticas distintas y, en última instancia, resultados de aprendizaje cualitativamente diferentes.

En un primer momento, el interés principal reside en mejorar la propia actuación docente, un reto ya con valor en sí mismo. Pero a medida que ha pasado el tiempo y han ido cobrando fuerza los nuevos enfoques de enseñanza, más centrados en los alumnos y en el objetivo fundamental de mejorar su aprendizaje, el estudio acerca de las creencias de los profesores ha tornado progresivamente su interés inicial hacia el análisis de la vinculación necesaria entre las creencias de este colectivo y su modo de enseñar. Este nuevo foco de atención prioritaria responde a la finalidad de mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos, a partir de la idea básica de que la enseñanza determina, en gran parte, los resultados que los estudiantes logran alcanzar.

El estudio de Clark y Peterson (1986) constituye un punto de partida básico en el desarrollo de la investigación acerca de los procesos de pensamiento de los profesores, a partir de la propuesta de un modelo donde se plasma la relación entre la investigación sobre las creencias del profesor y aquélla centrada en sus conductas y en el efecto de las mismas sobre los alumnos. Este paradigma de investigación⁵, denominado *el pensamiento del profesor*, concibe al profesor y al alumno como agentes activos, con creencias y percepciones personales que, de algún modo, influyen y determinan su conducta. Se centra en los procesos que ocurren en la mente de los profesores y que, a pesar de tener un carácter implícito y en algún caso inconsciente, pueden dotar de sentido a su práctica docente. Esta corriente destaca, ade-

⁵ Entre algunos autores que han desarrollado sus trabajos en ese paradigma, cabe mencionar a Clark y Yinger (1979), Shavelson y Stern (1983), Clark y Peterson (1986), Shulman (1986), Villar (1986), Marcelo (1987).

más, la importancia del contexto como una variable importante que influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje, visión enriquecedora, puesto que no vincula directamente la acción docente a determinadas creencias del profesor, sino que tiene en cuenta otras variables contextuales que pueden incidir en la acción pedagógica.

En esta misma época, la fundación de la *International Study Association of Teacher Thinking*⁶ también constituye un impulso a la investigación sobre las creencias del profesor y a otros aspectos relacionados con su desarrollo profesional.

Este nuevo énfasis en los procesos de pensamiento de los profesores puede explicarse, en el inicio, a partir de tres factores fundamentales:

- ❑ Los primeros enfoques de estudio, de corte esencialmente conductista, concebían la enseñanza, de forma casi exclusiva, como un conjunto amplio de conductas y destrezas, hecho que no satisfacía a los profesionales de la educación.
- ❑ La psicología cognitiva, y con ella la concepción de las personas como seres capaces de construir y de responder a la realidad, dirige el interés de los investigadores hacia el estudio de la interacción entre conocimiento, pensamiento y conducta, preocupación que igualmente se transfiere al contexto educativo.
- ❑ Progresivamente, se le concede al profesor un papel central en el proceso educativo, hecho que despierta a su vez el interés por conocer sus creencias y decisiones relacionadas con su actividad instructiva.

Desde entonces, la investigación sobre el pensamiento, el conocimiento y la toma de decisiones de los profesores ha evolucionado a través de distintas etapas y ha dado lugar a una gran diversidad de estudios⁷. En general, los datos que aportan unos y otros permiten establecer una cierta vinculación entre el pensamiento de los profesores y las acciones que llevan a cabo cuando enseñan, subrayando la importancia de potenciar o, por el contrario,

⁶ En la actualidad ha pasado a denominarse *The International Study Association for Teachers and Teaching* (<http://www.ipn.uni-kiel.de/projekte/isatt/>). Fundada en 1983, el objetivo fundamental que persigue es promover y extender la investigación sobre la enseñanza y contribuir a la formación del profesorado, con especial incidencia en el modo en que los docentes comprenden el proceso educativo y el papel que desempeñan en el mismo.

⁷ Shavelson y Stern (1983) centran sus estudios en las creencias, juicios y decisiones de los profesores. Borko, Livingston y Shavelson (1990) analizan los procesos de planificación que llevan a cabo los profesores y su pensamiento durante la enseñanza en el aula. Kagan (1990) centra su análisis en la metodología empleada en la investigación sobre el pensamiento del profesor. Carter (1990) realiza una síntesis de la investigación sobre las creencias de los profesores y el proceso que siguen para aprender a enseñar. Day, Pope y Denicolo (1990) centran su interés en el tema de las concepciones de los profesores en los distintos niveles de enseñanza. Morine-Dershimer (1991) analiza las investigaciones realizadas sobre las creencias de los docentes y los modelos de conocimiento que en éstas subyacen.

inhibir determinadas conductas para favorecer el desarrollo de los alumnos en áreas muy diversas. Numerosos trabajos e investigaciones han pretendido contrastar cómo las creencias de los profesores influyen y determinan la conducta docente. La mayoría de las investigaciones realizadas comparten, además, el objetivo común de adentrarse en la mente de los profesores para llegar a describir los distintos tipos de creencias de las que son poseedores y el modo en el que éstas se relacionan con sus estrategias de enseñanza. El problema reside en la dificultad para inferir los procesos de pensamiento docente capaces de explicar las estrategias de enseñanza características de los profesores, aspecto que han tratado de solventar las diversas opciones metodológicas desarrolladas para aproximarse a esta compleja realidad. Los estudios que se recogen en la tabla 1.2 ponen de manifiesto esta variedad metodológica, cuya finalidad última es lograr una comprensión más ajustada de los distintos tipos de creencias que dan sentido a la práctica docente.

Se desprende, además, de la tabla anterior, que la mayoría de los estudios arrojan conclusiones sobre la relación existente entre las diversas creencias y las estrategias de enseñanza asociadas, independientemente del tipo de creencias en que éstos se centran. Sobre este aspecto se ha escrito relativamente poco, aunque destacan algunas áreas por el interés que han suscitado, dada su clara relación con la enseñanza y el aprendizaje. Estas áreas se muestran a continuación en la tabla 1.3.

Enfoques metodológicos en la investigación sobre las creencias pedagógicas de los profesores

Como se ha señalado en páginas precedentes, la investigación sobre las creencias pedagógicas de los profesores no está exenta de dificultades de carácter metodológico, en el proceso de llegar a descubrir el mejor modo para acceder a esta compleja realidad del pensamiento docente. El problema principal reside en la pertinencia o no de inferir determinadas creencias a partir de las prácticas instructivas que desarrollan los profesores, bien a través de la observación directa de las mismas o bien a través de lo que manifiestan verbalmente o mediante cuestionarios sobre su propia enseñanza. Además, existe la posibilidad de que distintos profesores coincidan en determinados aspectos de su actividad instructiva y no por ello compartan idénticas creencias al respecto; las razones capaces de explicar sus modos de hacer en el aula pueden ser bien distintas.

En múltiples ocasiones, la principal dificultad sobreviene cuando ni siquiera los profesores son conscientes de lo que saben o de lo que creen, desconocen sus propias creencias e incluso se muestran incapaces de poder expresarlas. Por lo tanto, preguntar directamente a los profesores sobre su propia filosofía de la educación puede resultar un modo poco eficaz si se

TABLA 1.2. ESTUDIOS SOBRE LAS CREENCIAS DE LOS PROFESORES			
ESTUDIO	TIPO DE CREENCIAS	METODOLOGÍA	CONCLUSIÓN
Gibson y Dembo (1984)	Autoeficacia del profesor	Observación en el aula Cuestionarios de evaluación de actitudes	Los profesores con alta autoeficacia otorgan menos críticas a sus alumnos y se muestran más persistentes en situaciones de fracaso
Litt y Turk (1985)	Creencias sobre el papel del profesor	Escalas cuantitativas (tipo Likert)	Las creencias de los profesores se encuentran relacionadas con la satisfacción en el trabajo y el estrés laboral
Ashton y Webb (1986)	Autoeficacia del profesor	Cuestionarios Entrevistas Observación en el aula	La autoeficacia se encuentra asociada con el rendimiento de los alumnos en lectura y matemáticas y conductas positivas del profesor
Brousseau, Book y Byers (1988)	Creencias sobre la enseñanza; autoeficacia	Escalas cuantitativas (tipo Likert)	La experiencia docente se encuentra relacionada con una disminución de la autoeficacia y con determinadas creencias acerca de los alumnos y de los centros
Morine-Dershimer (1988)	Justificación de la práctica docente	Grabación en el aula Entrevistas	Las prácticas del profesor en el aula responden a las razones que éstos dan para justificarlas
Smylie (1988)	Autoeficacia del profesor	Entrevistas Observación en el aula Cuestionarios	Cuanto más elevado es el sentimiento de autoeficacia del profesor, más dispuesto se muestra a realizar cambios en su práctica
Poole, Okeafor y Sloan (1989)	Autoeficacia del profesor	Autoinformes Escalas cuantitativas	La autoeficacia se encuentra relacionada con la tendencia a utilizar un <i>curriculum</i> innovador
Calderhead (1990)	Concepciones sobre la enseñanza	Entrevistas Descripción de diversas tareas	Las concepciones de los futuros profesores influyen en la percepción de la práctica docente
Hollon, Anderson y Roth (1991)	Creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias	Entrevistas Observación en el aula	Las estrategias instructivas de los profesores son coherentes con sus creencias
Janesick (1992)	Creencias de los profesores	Observación en el aula Entrevistas	Las prácticas docentes del profesor son coherentes con determinadas creencias

Adaptado de Kagan, D. M. (1992:68-72).

TABLA 1.3. CLASIFICACIÓN DE LAS CREENCIAS PEDAGÓGICAS DE LOS PROFESORES

1. Los alumnos y el aprendizaje

Las creencias de los profesores sobre los alumnos y el modo en que estos aprenden influyen decisivamente en su propia forma de enseñar, además de en la naturaleza de la comunicación que establecen con los estudiantes. Así, la diversidad de creencias en esta área de actuación didáctica lleva a los profesores a plantear distintos tipos de actividades en clase e igualmente a establecer diversos patrones de interacción.

2. La enseñanza

Los profesores poseen distintas creencias sobre la naturaleza y las metas de la enseñanza. Algunos la conciben fundamentalmente como un proceso de transmisión del conocimiento; otros como un proceso para guiar el aprendizaje de los alumnos, como el desarrollo de relaciones sociales, etc.

3. La asignatura que imparten

Cada asignatura tiende a estar asociada a diversos tipos de creencias (sobre su contenido, sobre el conocimiento de la misma...). Los principales estudios sobre este tipo de creencias se han centrado habitualmente en áreas de matemáticas, ciencias, lenguas extranjeras y ciencias sociales. Algunos estudios, como el de Elbaz (1983) concluyen que los profesores se mueven desde visiones muy limitadas hasta otras muy eclécticas de la asignatura que enseñan y, en algunos casos, sus ideas acerca de la misma varían de un contexto a otro.

4. Aprender a enseñar

Los profesores, sobre todo aquellos que se encuentran en procesos de formación, poseen determinadas creencias sobre su propio desarrollo profesional y sobre el modo en el que aprenden a enseñar. Los profesores con más experiencia suelen manifestar que uno aprende de sus propias experiencias en el aula, o que la enseñanza es cuestión de personalidad junto con una serie de estrategias que se pueden aprender observando a otros profesores (Calderhead, 1988). Respuestas similares se han obtenido de profesores en proceso de formación. Sin embargo, algunos de estos profesores conciben el llegar a ser un buen docente como un proceso de crecimiento tanto personal como profesional, mostrándose más dispuestos a analizar su propia experiencia y las prácticas de otros para aprender de ellos.

5. El *self* y el rol docente

La enseñanza, quizás más que otras profesiones, exige un nivel muy alto de implicación personal. Enseñar exige a los profesores emplear su personalidad para proyectarse a sí mismos en determinados roles y para establecer relaciones dentro del aula que permitan a los alumnos mantener el interés y trabajar en un ambiente de aprendizaje. Lo importante es que el profesor confíe en sí mismo y en sus capacidades para establecer esas relaciones del modo más adecuado. Algunos estudios han identificado creencias que tienen los profesores acerca de sí mismos, sobre todo en relación con su papel docente y han señalado cómo éstas influyen en su práctica en el aula.

pretende conocer las creencias que subyacen a su práctica docente. Esto justifica el desarrollo progresivo, en los últimos años, de métodos muy diversos que tienen la finalidad de llegar a conocer las creencias de los profesores de manera indirecta. Entre ellos, podemos citar el análisis de la propia actuación docente, las entrevistas semiestructuradas, el análisis del lenguaje que los profesores emplean para describir sus pensamientos y acciones, las escalas de actitudes, etc. (Clark y Peterson, 1986). En este sentido, conocer las creencias pedagógicas de los profesores es una tarea complicada, si bien el tema es muy amplio y cualquier situación práctica puede servir como punto de partida para la discusión posterior. Además, caben muchos enfoques metodológicos, siempre que puedan ser respaldados por alguna justificación teórica. La práctica más común es utilizar una metodología variada: verbalización, narración de los propios procesos mentales durante la enseñanza, diseño escrito y comentario de las clases, entrevistas, observación directa de la actuación del profesor en el aula, etc. (Clark y Peterson, 1986:255).

En general, las investigaciones realizadas con la finalidad de alcanzar una comprensión más ajustada de las creencias de los profesores responden a una doble pretensión: por una parte, llegar a *conceptualizar las creencias y concepciones educativas del profesorado*⁸; por otra, analizar la *relación existente entre las creencias pedagógicas del profesor y su práctica docente*⁹. Ambos enfoques de investigación, uno centrado en conocer, describir y, en cierto modo, categorizar los distintos tipos de creencias y otro que trata de establecer relaciones entre éstas y la práctica educativa, tienen distintas finalidades y, por lo tanto, emplean distintas metodologías para dar respuesta a su objetivo fundamental (tabla 1.4). La única similitud entre los dos enfoques estriba en que ambos pretenden identificar y describir los distintos modos en que los profesores piensan sobre la enseñanza.

El primero de los enfoques, el *fenomenográfico*, más utilizado en el nivel universitario, no pretende investigar las creencias de los profesores a nivel individual, ni tampoco su experiencia particular de enseñar, sino captar las posibles variaciones en que un mismo fenómeno, en este caso la enseñanza, puede ser entendido por diversas personas o por un mismo individuo en contextos diferentes. Estas concepciones, en definitiva, representan posibles modos de construir o experimentar un fenómeno; no revelan ni modos característicos en que piensan los profesores a nivel individual ni su disposición personal a actuar de un modo determinado. Sin embargo, el segundo enfoque metodológico característico para desarrollar investigaciones de

⁸ Véase, por ejemplo, Fox (1983), Dall'Alba (1991), Martín y Balla (1991), Samuelowicz y Bain (1992), Gow y Kember (1993), Prosser, Trigwell y Taylor (1994) y Prosser y Trigwell (1999).

⁹ Consúltese, entre otros, Thompson (1984), Wilson y Wineburg (1988), Smith y Neale (1989) y Brickhouse (1990).

TABLA I.4. CARACTERÍSTICAS DE LOS DOS ENFOQUES PRINCIPALES DE INVESTIGACIÓN SOBRE LAS CREENCIAS DEL PROFESOR ACERCA DE LA ENSEÑANZA (Samuelowicz, 1999:2)

	PRIMER ENFOQUE (FENOMENOLOGÍA)	SEGUNDO ENFOQUE (CENTRADO EN LAS CREENCIAS DEL PROFESOR)
Objeto de estudio	Identificar distintas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, expresadas por diversos profesores o por un mismo profesor en diversos contextos.	Describir las creencias y prácticas educativas de los profesores, y cómo éstas se relacionan.
Recogida de datos	Entrevistas.	Entrevistas + Observación (en ocasiones, análisis de documentos).
Análisis	Identificar cualitativamente distintas formas de conceptualizar la enseñanza a través de la transcripción de las entrevistas (Martin y Balla, 1991; Dall'Alba, 1991; Prosser, Trigwell y Taylor, 1994).	Identificar las creencias educativas de cada profesor a partir de la entrevista realizada y analizar en qué medida su práctica docente refleja dichas creencias (Brickhouse, 1990). Inferir las creencias educativas de cada profesor a partir de la observación de su práctica docente. Predecir la actuación didáctica de cada profesor a partir de sus creencias (Richardson y Anders, 1991).
Unidad de análisis	Transcripción de algunos extractos de las entrevistas.	Transcripción completa de la entrevista.
Resultados/ categorías de descripción	Concepciones sobre la enseñanza (representan posibles modos de construir la enseñanza).	Estudio de casos que integran tanto las creencias como las prácticas de los profesionales. En ocasiones, descripciones de creencias y sus prácticas de enseñanza asociadas.

este tipo (enfoque *centrado en las creencias del profesor*) sí entiende las creencias como disposiciones del profesor relativamente estables a pensar y a actuar de un modo determinado.

Aunque ambos enfoques utilizan las entrevistas como medio de recogida de datos y aunque las preguntas para conocer las concepciones o las creencias de los profesores responden a los mismos aspectos de la enseñanza, el modo de preguntar y de analizar las entrevistas es distinto y, por lo tanto, conduce a distintos resultados en la investigación. Así, en el *enfoque fenomenográfico*, las preguntas se centran en el fenómeno en sí mismo y no tratan de hallar relaciones a partir de las variaciones del mismo ni de dar un sentido global al conjunto de creencias integradas que el profesor tiene acerca de la enseñanza. En definitiva, se trata de proporcionar un conjunto de concepciones cualitativas según la percepción que se tenga de la enseñanza. La misma persona, además, puede conceptualizar el mismo fenómeno de distintas maneras en diferentes contextos.

Por el contrario, el *enfoque basado en las creencias del profesor* trata de interpretar fenómenos relacionados (por ejemplo, el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje). Se utiliza la transcripción de la entrevista en su totalidad para intentar averiguar en qué medida las creencias de ese profesor son características y así describir su sistema global de creencias, interdependientes unas de otras. En el caso de detectar creencias contradictorias, se intenta dar sentido a la falta de coherencia (Munby, 1982). En definitiva, se llega a un conjunto integrado y coherente de creencias de cada profesor a nivel individual, indicativo de su disposición a enseñar de un modo determinado.

Aunque los resultados procedentes de los dos enfoques de investigación pueden parecer similares, representan constructos diferentes y esta similitud percibida se debe al objeto común de investigación –la enseñanza y el aprendizaje– y a las preguntas que ambos utilizan para analizar estos constructos (Kember, 1997).

A pesar de las diferencias metodológicas y epistemológicas ya referidas, puede ser en cierto modo beneficioso comparar los esquemas descriptivos que han sido propuestos para el estudio de las creencias en la educación superior. Así, Kember (1997) manifiesta que es posible llegar a ignorar estas diferencias y propone un marco que puede ser común a todos los estudios.

Como conclusión, los investigadores recomiendan el uso de diversas fuentes de datos y metodologías para aproximarse al estudio de las creencias y concepciones de los profesores. Los métodos de carácter cuantitativo, como son los cuestionarios y otros instrumentos basados en datos de este tipo, resultan poco flexibles y con frecuencia no son un buen reflejo de sus propias creencias; por su parte, las investigaciones cualitativas reciben ciertas críticas por resultar confusas en el proceso metodológico que siguen; de ahí la conveniencia de emplear métodos variados en este tipo de estudios.

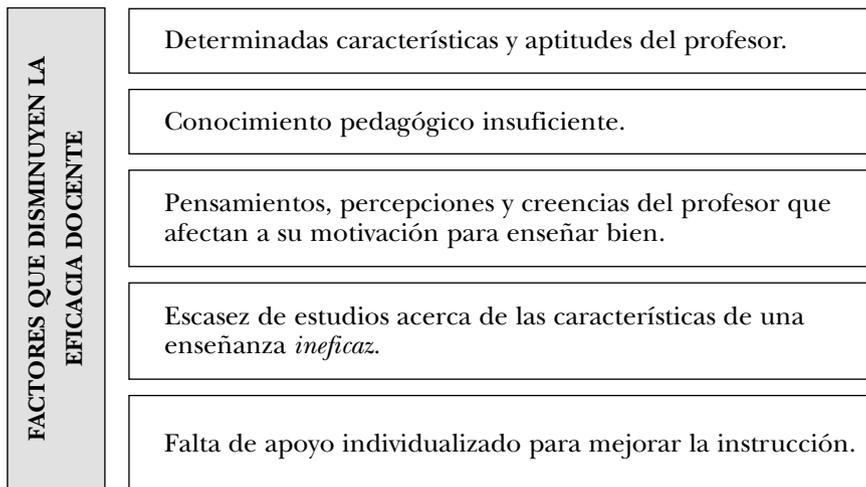
Creencias del profesorado universitario y calidad de la enseñanza

Como hemos visto hasta el momento, en niveles preuniversitarios se ha investigado ampliamente la relación existente entre las creencias de los profesores y su práctica docente; sin embargo, existen pocos estudios sobre esta relación en el nivel universitario (Kagan, 1990). En este sentido, algunos autores señalan que, a partir de la evidencia de que las prácticas de enseñanza se encuentran asociadas a determinadas creencias explícitas o implícitas (Biggs, 1987; Dall'Alba, 1991; Ramsden, 1992) y de su gran importancia para la mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, es sorprendente que sólo unos pocos estudios hayan investigado esta relación en la enseñanza universitaria (Trigwell, Prosser y Taylor, 1994; Trigwell y Prosser, 1996a; Murray y MacDonald, 1997; Bain, 1998).

En la última década se han llevado a cabo numerosos estudios para analizar las creencias de los profesores universitarios. De la gran mayoría se derivan conclusiones sobre la enseñanza basadas solamente en la información expresada por los profesores sobre sus propias creencias, sin realizar observaciones de su conducta docente. En el nivel universitario resulta aún más evidente la falta de una terminología común, aspecto que dificulta, dada la confusión que genera, el estudio de las creencias de los profesores de esta etapa. Los intentos por desvelar el complejo mundo cognitivo capaz de justificar, en parte, la actuación profesional de este colectivo docente han llevado a los investigadores a plantearse cuestiones ciertamente diversas con la finalidad última de comprender las perspectivas que albergan sobre la enseñanza. Algunas de esas preguntas se hallan relacionadas con la visión que tiene cada uno de ellos sobre la docencia (Gow y Kember, 1993), con sus creencias acerca de qué significa ser un profesor eficaz en la materia que imparte (Martin y Balla, 1991), con el tipo de acciones didácticas que cada profesor se considera capaz de emprender para favorecer el aprendizaje de sus alumnos (Dunkin y Precians, 1992), con su concepción personal acerca de la enseñanza y el aprendizaje (Prosser, Trigwell y Taylor, 1994), con su ideal de excelencia docente (Andrews, Garrison y Magnusson, 1996), etc.

Además de las variables mencionadas, algunas otras pertenecientes al profesor constituyen determinantes fundamentales de su enseñanza. Entre éstas, destacan ciertas características de personalidad, algunas creencias relativas al contexto en el que desarrollan su acción docente y la autopercepción que tienen sobre su capacidad para enseñar. El influjo que estos factores ejercen sobre la docencia misma puede parecer en cierto modo indirecto, mas no por ello dejan de requerir una atención prioritaria, ya que pueden reducir la eficacia instructiva y, en última instancia, la calidad del aprendizaje de los alumnos. Según Hativa (2002:290) algunos de estos factores son los que se recogen en la figura 1.4:

Figura 1.4 Factores que disminuyen la eficacia docente (Hativa, 2002)



El primer elemento, referido a determinadas *características y aptitudes del profesor* apenas ha recibido atención en el ámbito de los estudios sobre la eficacia docente, a pesar de que tiene un efecto muy importante en el estilo de enseñanza del profesor en el aula. Así, Feldman (1986) encuentra correlaciones significativas entre determinados rasgos de personalidad del profesor (autoestima, entusiasmo, percepción positiva de los otros, etc.) y su eficacia para enseñar, y concluye acerca de la influencia de algunos de estos rasgos en el valor que conceden los propios estudiantes a su trabajo académico. También Murray, Rushton y Paunonen (1990) señalan que determinados rasgos de los profesores (liderazgo, extraversión, curiosidad intelectual, etc.) contribuyen diferencialmente a su eficacia docente. Concluyen que, en ocasiones, los profesores universitarios actúan de distinto modo según el grupo al que enseñan, y no siempre de forma eficaz, y que esto se debe, en parte, a algunas de sus características personales como son los problemas de dicción, un pensamiento y discurso poco organizados, una conducta insegura (a veces fruto de su falta de confianza en su capacidad para enseñar bien), poca preparación o falta de dominio del contenido que explica, etc.

El *conocimiento pedagógico insuficiente* puede ser otra causa importante de la escasa eficacia instructiva del profesorado a partir de la evidencia acerca de que no basta con poseer aptitudes demostradas para enseñar si no se cuenta con este tipo de conocimiento para ello. En este sentido, la pretensión fundamental sería conocer el modo en el que se adquiere el conocimiento pedagógico y cómo aplicarlo en el aula, pues normalmente las actuaciones

se basan en el ensayo y el error y en las reflexiones que hacen los profesores sobre su propia enseñanza a partir de la información que obtienen de sus alumnos. Sin embargo, esta práctica de carácter asistemático y carente de planificación no es suficiente para generar un pensamiento pedagógico adecuado, que conduzca a la mejora de la instrucción una vez que sea llevado a las aulas. Según Hativa (1997) este conocimiento pedagógico, tan necesario para que la enseñanza pueda ser eficaz, incluye dos dimensiones: a) un conocimiento pedagógico general, sobre principios y técnicas de enseñanza, no necesariamente vinculado a una asignatura en particular y b) el conocimiento de sí mismo, es decir, aquél que posee el profesor sobre sus propios valores, disposiciones, puntos fuertes y débiles, creencias, finalidades de su enseñanza, etc.

Los *pensamientos, percepciones y creencias del profesor* afectan a su motivación para enseñar e influyen notablemente en su acción didáctica y, por tanto, en el aprendizaje de los alumnos. Algunas de estas creencias pueden ir en detrimento de una enseñanza eficaz o, al menos, de la motivación del profesor para intentar mejorarla. Hativa (2002), señala algunas:

Asumir un modelo simplista de la enseñanza como mera transmisión de conocimientos, atribuir la responsabilidad del aprendizaje únicamente a los alumnos, cubrir todos los contenidos de la asignatura como finalidad principal de la enseñanza, considerar que adaptar la enseñanza implica disminuir el nivel, etc.

Los tres factores descritos hasta el momento pueden ser objeto de una reflexión centrada en los programas de formación del profesorado. Dada la importancia que cada uno de ellos puede tener en el modo de enseñar de los profesores, sus procesos de formación deberían dar respuesta a las tres áreas señaladas. No basta, entonces, con que la formación fomente el conocimiento pedagógico exclusivamente a través de la enseñanza y el dominio de determinadas técnicas didácticas; ayudar a los profesores a conocer las características personales que ejercen efecto en su docencia y a descubrir las creencias que albergan sobre la misma y también acerca de sí mismos constituye una estrategia fundamental para favorecer su eficacia instructiva.

Los dos factores siguientes no pertenecen directamente al profesor, puesto que no se hallan referidos ni a sus propias características y creencias ni al conocimiento que ellos mismos poseen; sin embargo, pueden llegar a influir en su modo de enseñar, por lo que merece la pena al menos mencionarlos.

La *escasez de estudios sobre las características de una enseñanza ineficaz*, especialmente en el ámbito universitario, impide conocer con mayor exactitud las posibles causas de la ineficacia de la actuación didáctica de los profesores. Una de las razones que puede justificar la ausencia de este tipo de estudios puede ser la reticencia que algunos profesores, poco eficaces en su

enseñanza, muestran a la hora de participar en investigaciones relativas a la misma (Hativa, 2002). Resulta más frecuente encontrar investigaciones de carácter cualitativo sobre la eficacia docente en la enseñanza universitaria, a través de estudios de carácter cualitativo sobre profesores *ejemplares*¹⁰. Igualmente, existen algunas investigaciones sobre profesores principiantes sin experiencia que, de forma implícita, reflejan un bajo nivel de conocimiento pedagógico cuando se les compara con profesores calificados como *ejemplares* (Dunkin, 1995; Rahilly y Saroyan, 1997). Sin embargo, de ello no se deriva que sean menos eficaces enseñando, ya que pueden gozar de aptitudes excelentes para la docencia (Hativa, 1997).

El último factor capaz de explicar la ineficacia instructiva de algunos profesores se refiere a la *falta de apoyo individualizado para mejorar la instrucción*. Este proceso de ayuda consiste en interacciones cara a cara entre el profesor y otro profesional capaz de proporcionarle asesoramiento en su tarea docente. De hecho, las intervenciones más productivas son aquellas que se centran en conductas específicas y observables del profesor, y en sugerencias concretas para llevarlas a la práctica en el aula, mejorando la eficacia de su enseñanza (Marsh y Roche, 1993). Según la investigación de Weimer y Lenze (1991), la ayuda individualizada que procede de la retroalimentación que el profesor recibe de sus alumnos constituye el medio más eficaz para la mejora de la enseñanza.

De entre los distintos factores enumerados, el conjunto de creencias y percepciones de los profesores es, quizás, uno de los más relevantes en cuanto que afecta a su motivación para enseñar a los alumnos y, en consecuencia, a las estrategias que utilizan dependiendo de esas creencias que, conscientemente o no, subyacen a toda práctica docente. Dada su importancia, en los párrafos siguientes se propone una aproximación teórica donde enmarcar el estudio de las creencias pedagógicas de los profesores y, a partir de ahí, revisar algunas de las investigaciones más destacadas en este ámbito.

Las teorías sobre la acción docente, un marco para el estudio de las creencias del profesorado

Las denominadas *teorías sobre la acción docente* constituyen un referente teórico desarrollado por Argyris y Schön (1974) que concibe a las personas como agentes que actúan intencionadamente sobre el entorno y que planifican sus acciones posteriores a través de lo que van aprendiendo con la experiencia. Se trata, en última instancia, de elaborar esquemas o modelos

¹⁰ Véanse, por ejemplo, Dunkin y Precians (1992), Andrews, Garrison y Magnusson (1996) y Hativa, Barak y Simhi (2001).

de actuación para saber qué acciones llevar a cabo en cada momento para alcanzar los objetivos pretendidos. Sin embargo, la realidad es compleja e igualmente lo son las distintas situaciones a las que uno mismo puede enfrentarse. Por ello, como sería imposible desarrollar una teoría para cada posible situación, “las personas aprenden un repertorio de conceptos, esquemas y estrategias y elaboran representaciones y acciones para determinadas situaciones” (Argyris, Putnam y McLain, 1985:81).

Según Schön (1987:255), las teorías sobre la acción incluyen “los valores, estrategias y creencias subyacentes que informan sobre los patrones de conducta de las personas”.

En el desarrollo de su actividad profesional, los profesores elaboran esquemas de acción para dar respuesta a la diversidad de situaciones que surgen en el contexto académico. Indudablemente, no hay lugar para la previsión de conductas para cada una de las posibles situaciones, y menos aún en un entorno donde a veces lo espontáneo constituye en sí mismo un valor, pero sí existe una tendencia ciertamente estable a responder de una manera característica en función de las distintas situaciones a las que se enfrenta el profesor en su trabajo cotidiano.

Cabe distinguir, al referirse a las teorías sobre la acción docente, aquéllas a las que el profesor se adhiere (*espoused theory*) y aquellas otras que realmente lleva a la práctica (*theory-in-use*). Para clarificar la diferencia entre ambas, Argyris y Schön (1974, págs. 6-7) lo expresan de este modo:

Cuando se le pregunta a alguien acerca de cuál sería su actuación en determinadas circunstancias, la respuesta que normalmente ofrece refleja la teoría que asume para esa situación, aquélla a la que personalmente se adhiere (*espoused theory*); es la teoría que comunica a otros cuando así se le requiere. Sin embargo, la teoría que realmente gobierna sus acciones es su teoría en uso (*theory-in-use*), que puede ser o no coherente con la primera. E incluso la persona puede ni siquiera ser consciente de que ambas teorías resultan incompatibles entre sí.

En general, las teorías *manifestadas* son las que se utilizan para explicar o justificar la propia conducta, mientras que las teorías *en uso* son aquéllas que subyacen a la práctica (Schön, 1987). Las primeras se pueden expresar con cierta facilidad, pues se identifican con lo que los profesores dicen acerca de su enseñanza. No sucede lo mismo con las teorías de carácter implícito, que más bien reflejan un conocimiento tácito y difícil de expresar. Este hecho nos permite comprender la dificultad de acceder al mismo, de llegar a hacer explícitas esas teorías que subyacen a la enseñanza misma, conformadas por una serie de creencias que se plasman en su práctica y que permiten comprenderla de un modo justificado.

Refiriéndose a la relación entre estos dos tipos de teorías sobre la acción docente, Schön (1987:256) señala que:

Normalmente somos incapaces de describir nuestras teorías en uso y nos sorprendemos al descubrir, cuando reflexionamos sobre los datos directos que nos llegan de nuestra actuación profesional, que son incoherentes con las teorías que manifestamos.

En este sentido, los profesores necesitan hacer explícitas ambos tipos de teorías para poder descubrir posibles incoherencias y así mejorar su conocimiento sobre la enseñanza y sobre sí mismos como docentes. Con esta pretensión, resulta ilustrativo un trabajo realizado por Hadjidemetriou y Williams (2003). En éste, analizan un estudio de caso de un profesor utilizando para ello tres fuentes principales: grabaciones de encuentros entre profesores con los que comparte su actividad profesional, grabaciones de sus clases y entrevistas después de las clases. El objetivo fundamental es llegar a identificar la relación existente entre sus intenciones o teoría personal sobre determinados hechos y su práctica real. Las entrevistas y el encuentro con otros profesores favorecen la reflexión sobre las teorías que sostienen acerca de la enseñanza, mientras que la observación de las clases a través del vídeo permite establecer conexiones entre las primeras y las teorías en uso. Las conclusiones de este estudio apuntan que:

- Las estrategias para favorecer la reflexión y la justificación de la práctica docente deberían dividirse en “conductas” e “intenciones”.
- Los profesores pueden llevar a cabo conductas muy diversas que, sin embargo, responden a una misma intención.
- Los especialistas que guían investigaciones de este tipo juegan un papel importante a la hora de ayudar a los profesores a construir sus teorías sobre la acción docente y a facilitar sus procesos de reflexión.
- La exposición de los profesores a las grabaciones de sus propias clases puede ayudarles a caer en la cuenta de algunas inconsistencias entre lo que creen y postulan y lo que realmente hacen en la práctica.

En definitiva, y específicamente en el ámbito de la enseñanza, estas teorías representan lo que los profesores dicen que hacen y lo que realmente hacen; de ahí que para captar la complejidad de la actividad docente lo más apropiado sea utilizar una metodología variada, que permita acceder tanto a lo que dicen como a lo que hacen en la práctica. Este último aspecto, el de recoger directamente datos sobre la enseñanza de los profesores, encierra mayores dificultades; por eso las investigaciones realizadas en esta línea son ciertamente escasas, sobre todo en el ámbito universitario.

Las creencias del profesorado universitario: un recorrido por la literatura universitaria

La reflexión personal sobre los procesos que guían la conducta favorece un aprendizaje real sobre la propia práctica docente, especialmente cuando facilita el análisis de las posibles inconsistencias entre lo que los profesores creen y lo que realmente hacen cuando enseñan. Para mejorar la enseñanza universitaria, nada mejor que reflexionar acerca de la posible falta de coherencia entre las teorías o creencias de los profesores y las conductas que llevan a la práctica. Así, Rando y Menges (1991:13, 1281) sugieren que “todo profesor universitario tiene obligación de formular y articular creencias razonadas sobre su actividad didáctica”. Por eso, “para que las experiencias de desarrollo profesional promuevan cambios significativos, han de tener en cuenta el conocimiento y las creencias de los profesores”. Otros investigadores comparten esta visión: “no es probable que sucedan cambios significativos en la calidad de la enseñanza universitaria si no existen cambios en las concepciones de los profesores acerca de la enseñanza” (McAlpine y Weston, 2000:377). La investigación sobre las creencias de los profesores permite enfatizar el rol fundamental que éstas desempeñan en la práctica docente. No es posible comprender en su totalidad la enseñanza universitaria sin tomar en consideración las creencias de los profesores sobre la enseñanza y un análisis sistemático de la relación existente entre dichas creencias y la práctica docente.

Con tal finalidad, la síntesis de estudios que realizan Kane, Sandretto y Heath (2002), todos ellos sobre las creencias de los profesores universitarios (enumeradas bajo epígrafes muy diversos: concepciones de la enseñanza, teorías implícitas, enfoques, percepciones, constructos mentales, creencias, orientaciones hacia la enseñanza, etc), nos permite formarnos una idea bastante ajustada de la importancia de éstas en su actuación profesional. No en todos los casos se hallan claramente vinculadas a su práctica docente o, si lo hacen, con muy escasa frecuencia se ha podido concluir sobre la relación que existe entre el plano cognitivo y el conductual. La razón fundamental de esta falta de evidencia reside en la dificultad de observar directamente la enseñanza de los profesores en el aula. No obstante, y a pesar de esta limitación de carácter esencialmente metodológico, las creencias manifestadas por los profesores acerca de su enseñanza constituyen en sí mismas un objeto de reflexión y de estudio. Ayudar a los profesores a ser conscientes de los procesos de pensamiento que alientan sus acciones les conduce a una reflexión, en cierto modo *obligada*, sobre su propio modo de enseñar; de ahí el valor de las investigaciones que se resumen a continuación y que podemos clasificar en dos grandes bloques en función de la posibilidad que ofrecen de concluir o no acerca de la relación entre las creencias y la práctica docente de los profesores universitarios.

Investigaciones sobre las creencias de los profesores, sin vinculación constatada entre éstas y su práctica docente

La mayoría de los estudios realizados en el ámbito universitario analizan las creencias de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje fundamentalmente a través de entrevistas semiestructuradas y de cuestionarios. Frecuentemente, basándose en la información recogida, los investigadores extienden sus hallazgos para llegar a explicar la práctica docente a partir de las creencias manifestadas por los profesores, si bien se basan únicamente en la información que ellos mismos proporcionan sobre su enseñanza y no en la observación directa de la misma. En general, dan por supuesto que las estrategias que utilizan para enseñar se derivan de sus creencias manifiestas.

En un estudio realizado en 1983, Fox analiza tanto las concepciones sobre la enseñanza de un grupo de profesores como lo que hacen verdaderamente en clase, e identifica a partir de los datos obtenidos diversas teorías sobre la enseñanza. Sin embargo, no llega a desvelar una relación clara entre las teorías implícitas de los profesores y su práctica en el aula, dado que no emplea ningún método de análisis de las prácticas de enseñanza, limitándose a la descripción de las teorías y no al modo en el que éstas funcionan en la práctica.

Menges y Rando (1989:57) centran su investigación en el análisis de las creencias de un grupo de profesores. En el estudio que realizan contrastan las teorías implícitas de los profesores participantes con situaciones imaginarias en las que se les pide que anticipen el tipo de conducta que llevarían a la práctica en ese caso hipotético. Por ejemplo, les preguntan a los profesores el significado que confieren a la enseñanza y, posteriormente, algunas preguntas del tipo: “¿Podría imaginar una situación en su clase en la que planifica un debate pero nadie o casi nadie participa? ¿qué haría? ¿cómo justificaría dicha situación?”. Los autores se basan en las respuestas dadas por los profesores para inferir el tipo de creencias pedagógicas que subyacen a su práctica docente, si bien concluyen que las prácticas que los profesores verbalizan no siempre constituyen un fiel reflejo de la realidad, por lo que sugieren que “investigaciones futuras deberían reunir más datos sobre la actuación didáctica de los profesores, por ejemplo, a través de la observación de su conducta en el aula”.

Dall’Alba (1991:269) se centra en las diversas concepciones, de corte cualitativo, que tienen los profesores sobre la enseñanza, y asume que las creencias que manifiestan sobre este hecho son coherentes con sus prácticas docentes. Asegura que las variaciones detectadas “representan la diversidad de concepciones de la enseñanza universitaria y comportan diferencias en la práctica”. En otro estudio posterior, realizado en 1993, este mismo autor describe el modo en el que los profesores experimentan o viven su rol como docentes, analizando las creencias que éstos expresan, a través de entrevistas

tas, cuando describen su percepción sobre el contenido de la asignatura que imparten y que reflejan tres tipos de creencias:

- El contenido como un conjunto de conocimientos y destrezas que es preciso adquirir.
- El contenido como los conceptos y principios a los que se vinculan esos conocimientos y destrezas.
- Las experiencias y prácticas de un ámbito de estudio determinado. Las conclusiones se basan en la creencia acerca de que los profesores dejan entrever sus verdaderas prácticas de enseñanza en las entrevistas.

No obstante, la autora no emplea ningún método sistemático para acceder al modo de enseñar de esos profesores en el aula, por lo que no existe evidencia auténtica que nos permita concluir que las creencias y las concepciones manifestadas por los profesores describen detalladamente su conducta docente.

Pratt (1992:206) describe cinco concepciones posibles sobre la enseñanza (*enseñar contenidos, modelar formas de ser, cultivar el intelecto, facilitar la conducta, buscar una sociedad mejor*) señalando, para cada una de ellas, la relación que existe entre los diversos elementos que la conforman: el contenido, los alumnos, los profesores, las metas y el contexto. Explica que “dado que es imposible observar a la mayoría de los profesores, les pedimos que describan su modo de enseñar y empleamos sus respuestas como evidencia de sus acciones docentes”. Queda manifiesta, así, la limitación común a los diversos estudios realizados.

Samuelowicz y Bain (1992:110) sugieren la existencia de dos concepciones sobre la enseñanza: una *ideal* y otra *real*. Los profesores participantes describen las distintas finalidades de la enseñanza: promover el aprendizaje, cambiar la comprensión de la realidad que tienen los alumnos, facilitar la comprensión, transmitir conocimiento y actitudes hacia el conocimiento y, por último, comunicar información. Sugieren la necesidad de realizar estudios para “resolver uno de los misterios de la educación –la relación entre las intenciones de los profesores universitarios y su práctica educativa–”.

Dunkin y Precians (1992:486) no establecen comparaciones entre las creencias que manifiestan los profesores participantes y su conducta docente, dado que carecen de este último dato, y así lo refieren cuando afirman que:

Aunque surgen cuestiones relevantes acerca de la relación entre el pensamiento y la conducta docente, no es la pretensión de este estudio analizar dicha relación, ya que sólo se intenta proporcionar una base para estudios futuros, que deben incluir la relación entre las creencias y la acción.

Gow y Kember (1993:28-31) entrevistan a un grupo amplio de profesores e identifican dos concepciones de la enseñanza a partir del análisis de

los datos que recogen: la enseñanza como *facilitación del aprendizaje* y la enseñanza como *transmisión del conocimiento*. En función del tipo de creencias que albergan los profesores al respecto, elaboran su propia idea de su rol docente que, en última instancia, determina su modo particular de enseñar. Así, los profesores que identifican la enseñanza como *facilitación del aprendizaje*, conciben la función docente como “el proceso de ayudar a los alumnos a adquirir destrezas de resolución de problemas y la capacidad de pensamiento crítico”. Por el contrario, los profesores que orientan su enseñanza a la *transmisión del conocimiento* se centran, básicamente, en la comunicación de contenidos a los alumnos. Los autores señalan, a modo de conclusión, que “los métodos de enseñanza que emplean los profesores, las actividades de aprendizaje que proponen, las tareas de evaluación que sugieren y el trabajo que demandan están fuertemente influidos por su orientación hacia la enseñanza”. Si bien este estudio clasifica a los profesores en función de su orientación hacia la enseñanza, la falta de observación directa de sus prácticas docentes, del análisis de sus materiales de enseñanza y de otras cuestiones relativas a su práctica origina ciertas dudas respecto a las conclusiones y a las implicaciones prácticas que de él pueden derivarse.

Trigwell, Prosser y Taylor (1994:76) estudian los enfoques de enseñanza, formados por intenciones y estrategias de enseñanza, de veinticuatro profesores universitarios de física a partir del análisis de entrevistas. Señalan que “la pretensión del estudio es analizar las vivencias de los profesores acerca de la enseñanza y no sus conductas manifiestas”.

Johnston (1996) entrevista a cuatro profesores universitarios, premiados todos ellos por su excelencia docente, con la finalidad de analizar sus concepciones sobre la enseñanza en áreas concretas de su actividad profesional: cuáles son los objetivos de la enseñanza, cómo se describen a sí mismos como profesores, cómo conciben su desarrollo profesional y cómo perciben la enseñanza dentro de su trabajo académico en general. A partir de las entrevistas realizadas, identifica cuatro concepciones diferentes sobre la enseñanza:

- Como manipulación del ambiente para suscitar cambios de actitud en los alumnos.
- Como el modo de animar a los alumnos para interactuar con el material de aprendizaje.
- Como un conjunto de explicaciones.
- Como la transmisión a los alumnos de una panorámica de la asignatura.

A pesar de lo interesante del estudio, Johnston no accede a la práctica docente de los profesores participantes para analizar cómo sus teorías implícitas influyen determinadamente en su modo de enseñar.

Trigwell y Prosser (1996b) describen los resultados de un estudio sobre la relación existente entre las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, y los enfoques de enseñanza característicos de los profesores participantes. Concluyen acerca de la coherencia que se da entre las concepciones de los profesos-

res y sus enfoques de enseñanza. Además, señalan que cada enfoque se halla integrado por un objetivo y una estrategia, lo que da lugar a la siguiente *tipología*:

- Estrategia centrada en el profesor con el objetivo de transmitir información a los alumnos (*enfoque a*).
- Estrategia centrada en el profesor con el objetivo de que los alumnos adquirieran los conceptos de la asignatura (*enfoque b*).
- Estrategia centrada en la interacción profesor-alumno con el objetivo de que los alumnos adquirieran los conceptos de la asignatura (*enfoque c*).
- Estrategia centrada en el alumno con el objetivo de que los alumnos desarrollen sus propias concepciones (*enfoque d*).
- Estrategia centrada en el alumno con el objetivo de que los alumnos modifiquen sus concepciones (*enfoque e*).

En última instancia, cada uno de los enfoques señalados se corresponde con una concepción de la enseñanza, según se representa en la figura 1.5.

Figura 1.5 Relación entre enfoques y concepciones sobre la enseñanza

CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA		ENFOQUES DE ENSEÑANZA	
La enseñanza como...		OBJETIVO	ESTRATEGIA
Transmisión de conceptos del programa	⇒	Transmitir información a los alumnos	Centrada en el profesor
		Enfoque a	
Transmisión del conocimiento del profesor	⇒	Adquirir los conceptos de la asignatura	Centrada en el profesor
		Enfoque b	
Ayuda para adquirir los conceptos del programa	⇒	Ayudar a los alumnos a adquirir los conceptos de la asignatura	Centrada en la interacción profesor-alumno
		Enfoque c	
Ayuda para desarrollar los conceptos	⇒	Ayudar a los alumnos a desarrollar conceptos	Centrada en el alumno
		Enfoque d	
Ayuda para modificar las propias concepciones	⇒	Ayudar a los alumnos a modificar sus concepciones	Centrada en el alumno
		Enfoque e	

A pesar del interés de este estudio, Kember y Kwan (2000:472) manifiestan cierta inquietud sobre el mismo. Señalan que “las conclusiones pueden resultar cuestionables, dado que los autores no definen el constructo de estudio y el modo en el que identifican las concepciones sobre la enseñanza es muy cercano al componente intencional (objetivo) de cada enfoque”. Si los autores hubieran añadido otra fuente de evidencia sobre la práctica docente de los profesores participantes, hubiesen obtenido un mayor apoyo en los resultados de su investigación.

Hativa (1997) elabora un instrumento para analizar las actitudes de los profesores universitarios hacia la enseñanza y hacia su práctica docente. La autora justifica la utilización del cuestionario como método de investigación en este campo dado que el pensamiento docente, las percepciones y las creencias poseen un carácter implícito y, por tanto, no son observables directamente. Por ello sólo pueden ser estudiados accediendo a las respuestas orales o escritas de los profesores a las preguntas planteadas. Observa que la práctica docente más común entre los profesores participantes son las lecciones magistrales, que normalmente incluyen también las preguntas que hacen los alumnos. Podrían haberse utilizado, además del cuestionario, otras fuentes de información. La misma autora señala la baja tasa de respuesta como una limitación de este estudio.

Ballantyne, Bain y Packer (1999:238) entrevistan a un grupo de profesores *ejemplares* en el nivel universitario por destacar en su modo de enseñar en el aula y les piden que describan y analicen su práctica docente y expresen qué entienden por una enseñanza y un aprendizaje eficaces en su propio contexto. Además, aplican un cuestionario de preguntas abiertas a veinte alumnos que han asistido recientemente a las clases de estos profesores para conocer los puntos fuertes y débiles de su enseñanza. A partir de este estudio, deducen algunos aspectos de la práctica docente de los profesores participantes, aunque no acceden directamente a su conducta en el aula: “los análisis y descripciones que realizan los profesores revelan una fuerte coherencia entre sus creencias educativas y sus prácticas de enseñanza”. Los investigadores, además, ponen de relieve la necesidad de explorar la relación entre ambos elementos.

Kember y Kwan (2000) intentan analizar la relación que existe entre los enfoques de enseñanza de los profesores y sus concepciones sobre la enseñanza eficaz. Realizan para ello entrevistas semiestructuradas a diecisiete profesores de tres departamentos distintos. Concluyen sobre la existencia de dos enfoques: uno *centrado en el contenido* y otro *centrado en el aprendizaje*. Finalmente, elaboran dos categorías: la enseñanza como *transmisión de conocimiento* y la enseñanza como *facilitación del aprendizaje*. Al analizar la relación existente entre los enfoques y las concepciones de la enseñanza, estos autores concluyen que los enfoques de enseñanza están fuertemente influidos por las concepciones que tienen los profesores sobre la enseñanza. Si estos investigadores hubiesen incluido observaciones de la práctica docente de

los profesores participantes, quizás hubieran logrado una mayor evidencia de las conclusiones alcanzadas.

Samuelowicz y Bain (2001) realizan un estudio e identifican, a través de entrevistas, seis modos de concebir la enseñanza: comunicar información, transmitir conocimiento estructurado, proporcionar y facilitar la comprensión, ayudar a los alumnos a convertirse en expertos, prever errores en la comprensión y fomentar la creación de conocimiento.

En ese mismo año, Kember, Kwan y Ledesma (2001) entrevistan a otros diecisiete profesores para analizar sus concepciones sobre la enseñanza eficaz, su percepción de distintos tipos de alumnos y los métodos y estrategias que habitualmente utilizan para enseñar. Aunque no observan directamente la práctica docente de los profesores, llegan a establecer dos posibles concepciones de la enseñanza (*transmisión de conocimiento y facilitación del aprendizaje*) y dos subcategorías dentro de cada una de ellas: en la primera, *la enseñanza como transmisión de información y la enseñanza como la ayuda a los alumnos para comprender el conocimiento*; en la segunda, *la enseñanza como respeto a las necesidades de los alumnos y la enseñanza como la ayuda a los alumnos para llegar a ser independientes en su aprendizaje*. Sin embargo, no realizan observaciones de su práctica docente, para poder concluir con certeza sobre la relación existente entre sus concepciones sobre la enseñanza eficaz y sus prácticas de enseñanza.

Referida también a las posibles aproximaciones y modos de entender la enseñanza universitaria, cabe destacar una investigación realizada en la Universidad de Barcelona (Gros y Romañá, 1995). La obra, con título *Ser Profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*, refleja el sentir y el quehacer de un grupo de veinticuatro profesores de esta universidad que, a través de una entrevista, reflejan sus modos particulares de vivir y de entender la docencia, sus inquietudes, sus formas de pensar, la justificación de algunas de sus prácticas de enseñanza, sus concepciones e ideas sobre el hecho educativo.

La estructura del estudio responde a grandes apartados en función de los aspectos centrales de la entrevista, con especial énfasis en los siguientes contenidos:

- El conocimiento que poseen los distintos profesores sobre la materia que imparten, además de aspectos referidos a la planificación, al diseño de sus clases, a la enseñanza en el aula y a la evaluación de sus alumnos y de su práctica profesional.
- La naturaleza misma de la profesión; aquí entra en escena el ser y el sentir de los docentes, el proceso que han seguido para llegar a serlo, los modelos que inspiran su enseñanza, sus concepciones del profesor *ideal*.
- Las concepciones que albergan sobre sus alumnos, el conocimiento que tienen de ellos, sus modos de interacción.

En definitiva, se trata de algo tan sencillo como *hablar* sobre la profesión misma de enseñar. Aunque hay, seguramente, tantas cosas que decir, no es fácil encontrar espacios para ello, al menos en el sentido de expresar y compartir las vivencias que dan sentido a la práctica cotidiana de la docencia en la universidad. Además, y tal como afirman las autoras de este trabajo, “la reflexión de estas personas sobre su práctica es, como en cualquier otro campo, una herramienta muy valiosa para la mejora profesional” (Gros y Romañá, 1995:61).

Un último estudio publicado recientemente es el de Rimm-Kaufman, Store, Sawyer, Pianta y Laparo (2006), que supone un avance importante en la investigación sobre las creencias pedagógicas de los profesores. Aunque esta investigación no vincula de forma explícita sus creencias con su práctica docente, sugiere que las primeras varían en función de dos aspectos fundamentales: el tipo de formación que reciben los docentes y la experiencia que van acumulando; ambos factores pueden afectar, llegando a modificarlas, las prioridades de los profesores en función de sus creencias.

Una de las aportaciones más relevantes de esta investigación es el desarrollo de un nuevo instrumento para explorar las creencias pedagógicas de los profesores, el *Teacher Belief Q-Sort (TBQ)*. El avance que supone respecto a otros cuestionarios similares, es la oportunidad que ofrece a los profesores de expresar sus prioridades en relación con sus propias creencias, es decir, de establecer una jerarquía de creencias señalando el grado en el que las consideran más o menos importantes (normalmente los cuestionarios existentes únicamente permiten expresar el grado de acuerdo o desacuerdo en relación con diversos enunciados). Permite analizar y ordenar las propias creencias según la importancia que les conceden, y ello en tres ámbitos diferenciados: creencias sobre la disciplina y el control en el aula; sobre la práctica docente y sobre los estudiantes y la forma en la que aprenden.

Investigaciones centradas en la relación constatada entre las creencias y la práctica docente

Este bloque de investigaciones recoge datos directos de la actuación del profesor, normalmente a través de la observación de la enseñanza en el aula, de la relación que se da entre las creencias de los profesores y su modo particular de enseñar.

Mertz y McNeely (1990) realizan un estudio en el ámbito universitario en el que incorporan la observación de la práctica docente de los profesores. Intentan averiguar cómo piensan acerca de la enseñanza y sus constructos mentales para poder analizar la relación existente entre el pensamiento y la conducta del profesor. Toman notas mientras observan la enseñanza de los profesores participantes y utilizan los datos recogidos para guiar las entrevistas posteriores. Describen, a partir de sus hallazgos, diversos paradigmas de enseñanza.

Martin y Ramsden (1993) analizan cómo comprenden los profesores la enseñanza, y cómo esta comprensión se refleja en su práctica docente. Los profesores participantes dialogan con los investigadores sobre sus objetivos y estrategias de enseñanza antes de impartir su clase; después se les observa en el aula y vuelven a hablar al término de la misma. Los investigadores llegan a describir el grado en el que los profesores son conscientes de la relación entre sus creencias manifiestas y su modo de enseñar.

Saroyan y Snell (1997:102) realizan un estudio en el que analizan los estilos docentes derivados de las concepciones de la enseñanza y de los principios pedagógicos de los profesores participantes. Seleccionan a tres de ellos como representantes de tres estilos de enseñanza diversos entre sí. Les pasan un cuestionario antes de la clase, la graban en vídeo y recogen las opiniones de los estudiantes acerca de la misma. Los investigadores no establecen una relación explícita entre las concepciones y objetivos de los profesores y su modo de enseñar. Sin embargo, concluyen que “una lección magistral puede ser tan eficaz como cualquier otra estrategia instructiva siempre que responda a los resultados de aprendizaje pretendidos, esté bien planificada y se imparta adecuadamente”.

Quinlan (1997) demuestra que las concepciones de los profesores sobre la materia que enseñan y su naturaleza se encuentran fuertemente relacionadas y, además, son coherentes con sus prácticas de enseñanza. En 1999, este mismo autor estudia las creencias educativas de cinco profesores universitarios de historia para llegar a situarlas en el contexto de la asignatura, del departamento y de la universidad. Encuentra semejanzas y diferencias entre las creencias de los distintos profesores en cuanto a sus metas educativas, a sus decisiones, a sus prácticas instructivas y a la evaluación del trabajo de los alumnos.

Bain (1998) concluye acerca de la vinculación existente entre las orientaciones generales hacia la enseñanza y la práctica docente, analizando las estrategias de enseñanza que utilizan dos profesores del área de las matemáticas en sus distintas disciplinas. Expone los resultados como historias o estudios de caso, pues estos métodos permiten presentar una panorámica ajustada de las creencias educativas subyacentes en la actuación didáctica de los profesores y el modo particular en el que enseñan su materia.

Gibson (1998:360-361) realiza un estudio en el que reflexiona sobre sus propias creencias pedagógicas y su práctica docente con el fin de “evaluar su propio enfoque instructivo y así poder favorecer una pedagogía culturalmente relevante”. Su enfoque metodológico consiste en la narración de sus propias prácticas de enseñanza, transcribiendo la información y reflexionando sobre ella para llegar a analizar las creencias educativas que se encuentran en la base de la práctica docente.

Martin, Prosser, Trigwell, Ramsden y Benjamin (2000:411) analizan la relación existente entre los objetivos de los profesores y sus modos de enseñar un tema determinado, en un contexto específico. Entrevistan a veinti-

séis profesores universitarios de cuatro disciplinas diferentes. Las entrevistas se centran en lo que los profesores desean que aprendan los alumnos y cómo enseñan un contenido determinado, al que denominan *objeto de estudio*. A partir de estas entrevistas elaboran ciertas hipótesis acerca del modo en el que los profesores enseñan. Después realizan observaciones para determinar si sus prácticas docentes confirman o no las hipótesis anteriores. Concluyen que los resultados de la observación no encuentran discrepancias entre lo que los profesores creen y lo que hacen en la práctica y explican que lo que pretenden es analizar respuestas específicas de los profesores ante determinadas situaciones de enseñanza más que analizar orientaciones generales hacia la misma. Afirman, finalmente, que es preciso realizar más investigaciones sobre el *objeto de estudio*, entendiendo por éste “lo que los profesores desean que aprendan los alumnos y cómo creen que deberían aprenderlo”.

Hativa, Barak y Simhi (2001) analizan las creencias y el conocimiento pedagógico de los profesores universitarios caracterizados como *ejemplares* sobre sus estrategias de enseñanza eficaz, el grado en el que las utilizan en clase y la relación entre sus creencias y su práctica docente para llegar a explicar las diferencias entre profesores *buenos* y *malos*. Concluyen que existe coherencia, aunque no absoluta, entre las creencias de los profesores y su modo de enseñar. Estos autores se interesan especialmente por las estrategias características de una enseñanza eficaz, sobre todo en profesores *expertos*, puesto que sus creencias sobre la enseñanza están, en general, más desarrolladas. La metodología de esta investigación es de carácter cualitativo. Entrevistan dos veces a cuatro profesores (una vez antes de comenzar el semestre y otra después de que haya finalizado un tema). Les piden que reflexionen sobre su enseñanza, sobre los objetivos pretendidos para esa unidad de estudio y sobre las dificultades que han encontrado para enseñarla. Posteriormente entrevistan a diez alumnos acerca de la conducta del profesor en el aula, además de grabar en vídeo las clases correspondientes a ese tema. Les piden a estos alumnos la evaluación de cuatro dimensiones de la enseñanza recibida: organización de la lección, claridad e interés, implicación y ambiente de trabajo. Por último, se analizan los materiales que ha entregado el profesor a los alumnos a lo largo del tema.

Las conclusiones del estudio reflejan que:

- Existe cierta *distancia* entre el conocimiento que poseen los profesores sobre determinadas estrategias de enseñanza relacionadas con la organización y la claridad expositiva, y aquellas otras más orientadas a la implicación de los alumnos en el aprendizaje; saben muy poco de las primeras en comparación con estas últimas.
- No hay una manera única ni un conjunto de estrategias determinadas imprescindibles para convertirse en un profesor ejemplar. No obstante, existe un número reducido de estrategias esenciales para que la ense-

ñanza resulte eficaz: utilizar ejemplos e imágenes adecuadas, simplificar las explicaciones, hablar con claridad y sentido, y evitar cometer errores. Sin embargo, y a partir de las competencias básicas, cada profesor logra alcanzar su excelencia docente de un modo diferente, utilizando distintas estrategias, resultando interesante el hecho de que un profesor haga un uso escaso de algunas estrategias didácticas y sea percibido por sus alumnos como un profesor *excelente*.

- Un aspecto relevante, que potencia la reflexión al menos, tiene que ver con la relación que existe entre las creencias y la utilización de estrategias de enseñanza eficaces, en el contexto de la relación misma entre el conocimiento, el pensamiento y la conducta en el aula. Así, un profesor que cree que una buena organización y una interacción positiva con los alumnos afectan a la eficacia de la enseñanza, desarrolla este tipo de conductas cuando enseña. O aquel otro que considera que los factores más importantes de una enseñanza se orientan hacia una buena preparación de las clases, la claridad al exponer, la capacidad de suscitar la atención y de crear un clima positivo, dará clases claras y presentará los contenidos de un modo interesante.

En general, el valor de este grupo de estudios estriba en explorar la relación entre las creencias manifestadas por los profesores y su práctica docente, aspecto crucial para comprender la coherencia necesaria existente entre ambas realidades. Es necesario que los investigadores comprometidos con la mejora de la enseñanza universitaria comprendan la vinculación existente entre las creencias y la acción didáctica de los profesores para poder contribuir a su desarrollo profesional. Pajares (1992:327) advierte que:

Poco podremos conseguir si la investigación sobre las creencias educativas no proporciona datos sobre la relación existente entre las creencias y los modos de enseñar, el conocimiento del profesor y los resultados de los alumnos.

Sin embargo, esta pretensión resulta harto complicada, dada la dificultad a la hora de captar una realidad tan compleja como es el pensamiento de los profesores que guían su propia enseñanza. Como se ha señalado el problema es, en ocasiones, encontrar la metodología más adecuada para identificar las posibles creencias que alientan su desempeño profesional. Otras veces, y a pesar de disponer de un instrumental metodológico que pueda parecer, en principio, adecuado para reflejar las diversas concepciones sobre la enseñanza, la incertidumbre acerca de lo que expresan los docentes puede traducirse en un cierto temor, en ningún caso infundado, a alcanzar conclusiones que puedan ser generalizables a la docencia en distintos contextos y en sus diversas dimensiones.

A las anteriores se suma la dificultad, por razones evidentes, de poder observar directamente la enseñanza del profesor en la clase, especialmente

en el ámbito universitario, donde quizás un porcentaje más alto de docentes que en otros niveles de enseñanza manifiestan cierto escepticismo ante este tipo de investigaciones. Un modo posible de solventar este inconveniente consiste en obtener datos sobre las características de la enseñanza de los profesores utilizando otras fuentes que, de forma más indirecta, puedan reflejar con cierta exactitud las características de su docencia. Así, la información que proporcionan los alumnos sobre el desempeño del profesor en el aula constituye una fuente de información importante, siempre que las encuestas sean válidas, fiables y respondan a las dimensiones básicas de la docencia universitaria, al menos a aquéllas que ejercen un efecto más claro en el aprendizaje de los alumnos. No obstante, asociar este tipo de manifestaciones de los alumnos a determinadas creencias pedagógicas de los profesores también tiene su riesgo, aun cumpliendo las encuestas los requisitos metodológicos deseables.

Parece, pues, una tarea compleja determinar el mejor modo de conocer las creencias de los profesores, al menos de una forma exacta.

Representa ciertamente un avance el hecho de contrastar la actuación didáctica del profesor en el aula con las creencias asociadas a la misma. No obstante, y aunque se disponga de datos observables para poder relacionar las creencias y la enseñanza real del profesor, cualquier estudio que pretenda analizar procesos de carácter implícito no deja de tener su dificultad, y aún de forma más patente en la realidad educativa, donde confluyen no sólo concepciones, sino numerosos sentimientos y conductas, tanto de los profesores como de los mismos alumnos. Esta interacción de elementos de diversa índole pertenecientes tanto a profesores como a alumnos tiene un profundo interés desde el punto de vista de la investigación sobre las creencias. En este sentido, existen datos concluyentes sobre la relación entre las concepciones y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de unos y otros en contextos muy diversos (Chan, 2000). La calidad y los resultados de enseñanza y aprendizaje en las universidades se hallan influidos por las creencias educativas de profesores y alumnos y, en consecuencia, estas creencias se hallan a su vez influidas por las prácticas que ambos grupos llevan a cabo (Hativa, 2000).

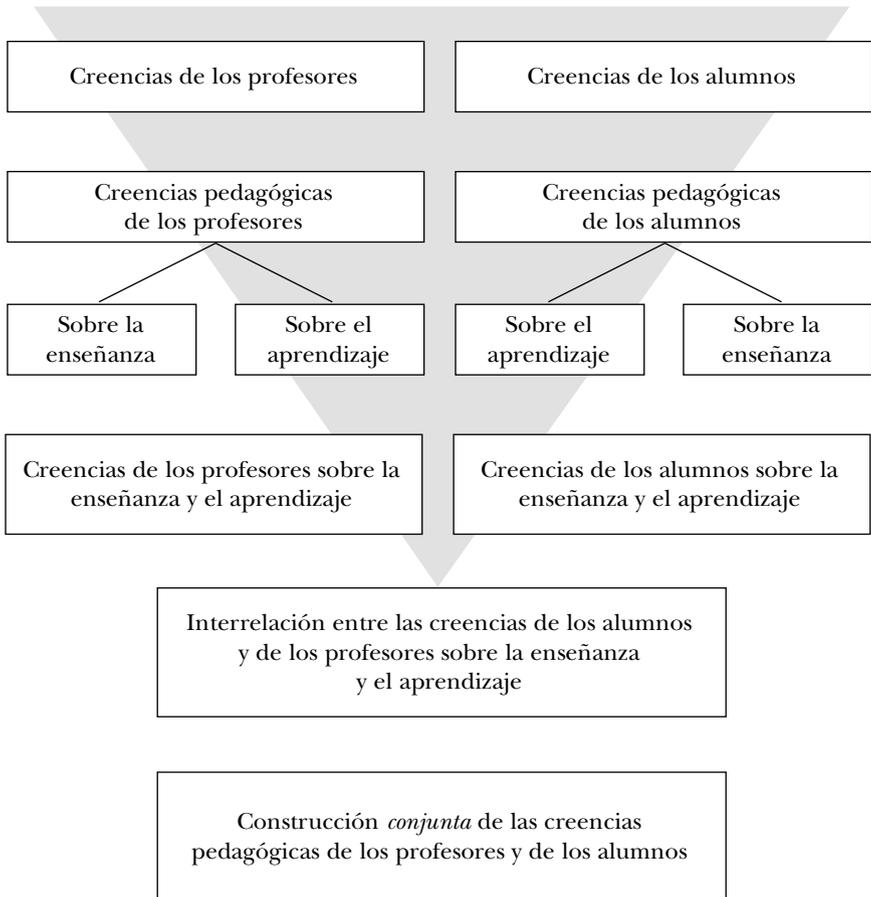
Algunas investigaciones se han centrado en el análisis de determinados aspectos de las creencias de profesores y alumnos, sobre todo de aquéllos referidos a la enseñanza¹¹ en el caso de los profesores y al aprendizaje en el caso de los propios alumnos. Otros estudios se han ocupado más de la elaboración de síntesis sobre el tema de las creencias en educación¹². Pero en conjunto casi todos los estudios se han centrado preferentemente en profesores o en alumnos, o en un tipo determinado de creencias educativas (por

¹¹ Dunkin y Precians (1992); Hativa, Barak y Simhi, (1999); Kember, Kwan y Ledesma, (2001).

¹² Pajares (1992), Fang (1996), Entwistle (1998).

ejemplo, relativas a la enseñanza o al aprendizaje). Solamente una pequeña proporción de estudios han analizado la posible relación entre las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje¹³ o entre las creencias de profesores y de alumnos¹⁴.

Figura 1.6 Evolución de los estudios realizados sobre las creencias de profesores y alumnos (Northcote, 2002:2)



¹³ Andrews, Garrison y Magnusson (1996).

¹⁴ Peterson (1988).

La figura 1.6 refleja cómo ha evolucionado y hacia dónde debiera dirigirse el énfasis en la investigación sobre las creencias en el ámbito educativo. Como puede observarse, el avance debiera centrarse en explorar la relación entre las creencias de profesores y alumnos y la interdependencia que existe entre unas y otras. La recomendación sería tener en cuenta con mayor intencionalidad tanto a los protagonistas de la acción instructiva (profesores y alumnos) como a los dos tipos fundamentales de creencias que éstos albergan: las relacionadas con la enseñanza y con el aprendizaje.

2

Fundamentos teóricos de la autoeficacia

«It seems clear that many of the difficulties that people experience throughout their lives are closely connected with the beliefs they hold about themselves and their place in the world in which they live»

Frank Pajares

La fundamentación teórica de la autoeficacia hunde sus raíces en dos enfoques teóricos: la *teoría del aprendizaje social* de Rotter¹ y la *teoría social cognitiva* de Albert Bandura que constituye la referencia teórica fundamental de esta publicación. Así pues, este capítulo pretende describir las líneas generales de la teoría social cognitiva y, de forma más específica, el papel que ejerce la percepción de capacidad personal en el comportamiento humano en general y de los profesores en particular (autoeficacia docente). Se revisan, a continuación, las fuentes de información de la autoeficacia y se ofrece un análisis comparativo entre el concepto de autoeficacia y otros constructos del mismo ámbito, con la finalidad de clarificar el significado del mismo y conocer sus matices con respecto a otras variables que pueden resultar similares.

El origen de la teoría de la autoeficacia

En un artículo publicado en 1977, titulado *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*, Bandura (1977a) realiza la primera exposición

¹ La teoría del aprendizaje social de J.B. Rotter (1966) se encuentra también en el origen de la investigación sobre las expectativas de autoeficacia. Es de corte esencialmente conductista y parte de la hipótesis acerca de que las consecuencias de la conducta, que pueden ser atribuidas a factores internos o a fuerzas externas que no dependen de uno mismo, determinan el desarrollo de las expectativas personales y su generalización a otras situaciones. En

sistemática de la teoría de la autoeficacia². No es, sin embargo, la primera vez que hace referencia al constructo, pues lo introduce inicialmente en su obra “Teoría del Aprendizaje Social” (*Social Learning Theory*), de ese mismo año.

El *apellido* que otorga a su teoría no es casual, y al referirse a ella como “unificadora” (*unifying*) pretende destacar el carácter no excluyente de la misma, ya que es una teoría que agrupa, que unifica, al recoger lo más valioso de los distintos procedimientos utilizados hasta el momento por la psicología.

A partir de su experiencia con pacientes fóbicos, Bandura sostiene la hipótesis básica acerca de que las intervenciones psicológicas deben dirigirse a generar en los individuos juicios personales de capacidad; según su opinión, sólo de este modo las intervenciones serán eficaces. Implantar la autoeficacia se convierte, pues, en la finalidad básica de cualquier intervención. Además, asocia esta idea a la firme creencia de que es imprescindible la intervención cognitiva de los sujetos, su implicación en procesos de pensamiento capaces de guiar su conducta. En este primer momento concibe la autoeficacia como la modificación de la percepción personal sobre la propia capacidad, como la herramienta fundamental en el tratamiento y en la mejora de los pacientes.

Desde este momento su trayectoria científica se orienta a demostrar que cualquier tipo de intervención, en los diversos ámbitos del comportamiento humano, o implanta en el sujeto el juicio personal de capacidad o la intervención no ha sido válida. Así, concibe la autoeficacia como el *proceso psicológico que da cuenta de cualquier tipo de intervención*, como el principal determinante de la eficacia de cualquier procedimiento psicológico (Garrido, 2000).

La contundencia de los resultados de sus investigaciones y la pronta aceptación de su hipótesis por corrientes psicológicas importantes convierten la autoeficacia en una teoría general al reunir los requisitos necesarios para ser considerada una teoría psicológica completa, como son la formulación de hipótesis claras y una aproximación a su medida acorde con los postulados teóricos en los que se basa. En 1986, es bautizada por Bandura como “Teoría Social Cognitiva” en su obra *Social foundations of thought and action*. El presente autor cuando confirma la tesis de la autoeficacia, se da cuenta de que el mecanismo que gobierna nuestra conducta reside en la mente capaz de conocer y discernir. Por eso abandona la de-

función de a qué o a quién atribuyen las consecuencias de sus acciones, las personas generan expectativas positivas o negativas acerca de sí mismas y de su propia conducta.

² Datos recogidos a partir de la presentación a cargo del profesor Eugenio Garrido Martín, con motivo de la estancia de Albert Bandura en la Universidad de Salamanca para conmemorar el XXV aniversario del Departamento de Psicología de dicha Universidad (Salamanca, septiembre de 2000).

nomiación de teoría del aprendizaje social, y la bautiza con el nombre de teoría social cognitiva (Garrido, 2000). Así la distancia de otras teorías del aprendizaje social y pone el énfasis en el papel que juegan los procesos cognitivos en la capacidad de las personas para construir la realidad, autorregular la conducta y actuar en un sentido determinado.

A partir de ese momento Bandura propone un modelo del funcionamiento humano con énfasis en los procesos cognitivos que posibilitan la adaptación y el cambio. Desde esta perspectiva teórica, confiere un papel central a la capacidad de autorregulación y al pensamiento reflexivo, con la idea básica de que el funcionamiento personal es producto de la interacción dinámica que se da entre distintos elementos (personales, conductuales y ambientales). Por ejemplo, el modo en el que las personas interpretan el resultado de su conducta puede influir en el contexto y en algunos factores personales que, a su vez, pueden también determinar comportamientos posteriores. Ésta es la concepción básica de Bandura sobre el *determinismo recíproco*, su visión personal acerca de que determinados factores personales, conductuales y ambientales interactúan entre sí dando lugar a relaciones recíprocas.

El modelo de *determinismo recíproco*

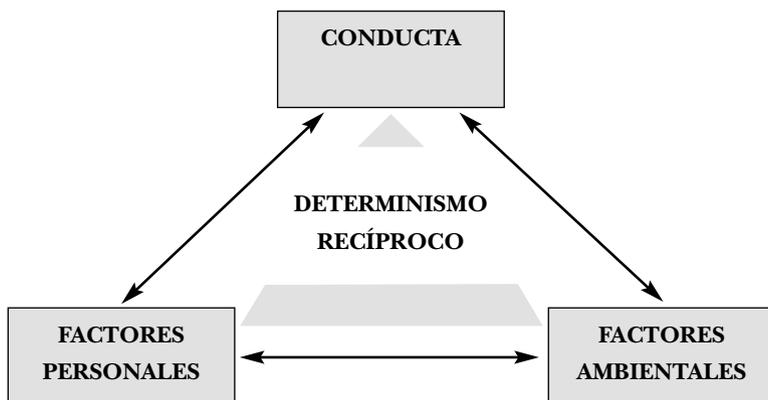
Como se ha señalado en las líneas precedentes, una de las principales aportaciones científicas de Bandura al campo de la psicología es su idea del *determinismo recíproco*, según la cual la conducta humana no sólo es consecuencia de las características personales y del ambiente en el que se desenvuelven las personas, sino que estos aspectos igualmente pueden ser causa de la misma (véase figura 2.1). No obstante, su preocupación no reside en conocer con exactitud qué es causa de qué, sino en qué momento de esta secuencia causal es más aconsejable intervenir. Por ello, en unas ocasiones plantea la autoeficacia como efecto y en otras lo hace como causa del comportamiento humano.

Así, la teoría social cognitiva parte de un modelo de determinación recíproca entre el ambiente, la conducta y los factores personales:

Los comportamientos dependen de los ambientes y de las condiciones personales. Éstas, a su vez, de los propios comportamientos y del contexto, el cual se ve afectado por los otros dos factores (Rivière, A. 1990:71).

Con esta idea, Bandura (1986) plantea tres determinantes del funcionamiento de las personas, subrayando su naturaleza recíproca que favorece, en el marco de la teoría social cognitiva, un esfuerzo terapéutico y de intervención dirigido a los tres tipos de factores implicados: personales (cognitivos, afectivos y biológicos), conductuales y ambientales.

Figura 2.1 Modelo de determinismo recíproco (Bandura, 1986:44)



El *determinismo* hace referencia al hecho de que la mayoría del comportamiento humano se encuentra determinado por numerosos factores que operan en interacción. Esto puede dar la idea de cierta falta de libertad, e incluso favorecer ésta como la antítesis del determinismo; sin embargo, desde una perspectiva social cognitiva no existe incompatibilidad entre ambas realidades, pues la libertad es entendida como la capacidad de ejercer cierto control sobre uno mismo para lograr los resultados deseados, perspectiva que descansa enormemente en la autorregulación cognitiva del ser humano.

Dicha capacidad opera al igual que lo hacen otras influencias de carácter externo. Dadas las mismas condiciones ambientales, las personas que tienen la capacidad de plantearse diversos cursos de acción y son capaces de regular su propia motivación y conducta tendrán mayor libertad para hacer que las cosas sucedan que aquellas otras que tienen medios limitados de agencia personal, entendida ésta como “la capacidad de ejercer control sobre la naturaleza y la calidad de la propia vida”. Esto es debido a que la capacidad de ejercer control sobre uno mismo opera determinadamente en la conducta, lo que posibilita tener ese margen de libertad.

Elegir un curso de acción determinado de entre varias alternativas posibles no depende exclusivamente de determinantes contextuales, sino también del pensamiento reflexivo, que capacita a las personas para considerar diversas alternativas, para anticipar posibles resultados y para evaluar su propia capacidad para llevar a cabo las opciones consideradas. Podríamos afirmar, al hilo de esto, que en cierto modo el pensamiento guía la conducta, si bien no significa que las personas generan pensamientos que posteriormente se convierten en los agentes de la acción; en cualquiera de los casos, las personas son los verdaderos agentes de sus pensamientos, de su esfuerzo y de su conducta.

El ejercicio del control no sólo afecta las elecciones personales sino también los resultados que puede alcanzar el individuo a partir de las acciones que decide llevar a cabo. Un análisis psicológico de los mecanismos de la agencia personal muestra que las personas pueden contribuir a lograr lo que desean guiando sus propios procesos cognitivos, a través de autorrefuerzos y seleccionando y construyendo entornos que se ajusten a sus propósitos (Bandura, 1986). Cuanto mayor sea su previsión, su competencia y su capacidad de autocontrol más éxito tendrán en alcanzar los resultados pretendidos. Esta capacidad del ser humano de poder influir en sus propios pensamientos y, a partir de éstos, en su conducta, le permite construir parcialmente su propio destino.

El principio de determinismo es incuestionable, aunque quizás sí lo sea su consideración como un proceso de un sólo sentido o más bien de una doble dirección. Dada la relación recíproca existente entre las personas y su ambiente, el determinismo se opone a la consideración de las personas como *marionetas* de fuerzas externas. En definitiva, la causalidad recíproca permite a las personas ejercer cierto control sobre sus vidas (Bandura, 1997).

Por otra parte, la *reciprocidad* no implica que los tres grupos de factores tengan la misma fuerza; su influencia puede variar en función de las distintas actividades y circunstancias, influyendo unos en otros en ambas direcciones. A partir de esta idea, las estrategias necesarias para ayudar a las personas a sentirse mejor pueden orientarse a la mejora de estos tres tipos de procesos (cognitivos, emocionales o conductuales) y así favorecer las competencias en las diversas dimensiones.

Un ejemplo concreto de intervención centrada en los factores ambientales podría ser alterar, en la medida de lo posible, las condiciones contextuales en las que las personas viven o trabajan. Del mismo modo, las estrategias de intervención podrían dirigirse a mejorar el estado emocional de los sujetos o a corregir determinadas creencias sobre sí mismos en el caso de que sean percepciones erróneas; este tipo de intervenciones tendrían que ver con los factores personales. Por último, la intervención centrada en la conducta puede ayudar a los individuos a mejorar sus destrezas para aprender con eficacia o a desarrollar sus habilidades de autorregulación, etc.

En el ámbito académico esta posibilidad de intervención puede tener un efecto importante en los alumnos; así, por ejemplo, los profesores pueden ayudarles a mejorar su estado emocional o a corregir algunas de sus percepciones erróneas (*factores personales*), pueden ofrecerles guía para mejorar sus habilidades académicas o sus estrategias de autorregulación del aprendizaje (*factores conductuales*) o incluso modificar los aspectos de organización y estructuración del aula que pueden dificultar el aprendizaje (*factores ambientales*).

En definitiva, Bandura explica la conducta en términos de la causalidad recíproca entre los factores personales, los factores ambientales y la con-

ducta en sí misma y concluye que a partir de este entramado de influencias recíprocas las personas son al mismo tiempo productos y productores de su personalidad, de su conducta y del ambiente en el que se desenvuelven. Con sus planteamientos teóricos explica la naturaleza de estas influencias recíprocas a partir de cinco capacidades básicas del ser humano, que hacen posible que pueda ejercer cierto control sobre sí mismo y autorregular de este modo su propia conducta: iniciarla, regularla y mantenerla.

El concepto de *agencia* en la teoría de Bandura

El concepto de *agencia*, en el marco de la teoría de Albert Bandura, tiene que ver como ya hemos apuntado, con la “capacidad que poseen las personas para ejercer control sobre la naturaleza y la calidad de su propia vida”; se refiere a las acciones emprendidas intencionadamente. Así, un hecho provocado por alguien con intención convierte a ese individuo en el *agente* del mismo. Sobre la intencionalidad en la agencia personal hay que distinguir entre la ejecución de la acción para alcanzar un resultado determinado y los efectos derivados del desarrollo de esa acción. La agencia se refiere al hecho de actuar intencionadamente, entendiendo por intención una representación de un curso de acción que se va a realizar en el futuro (Bandura, 2001:6), teniendo en cuenta que las acciones que pretenden servir a determinado propósito pueden hacer que sucedan cosas muy diferentes e incluso algunas acciones que se realizan con la creencia de que llevarán a determinado resultado producen otros que no se pretendían. En síntesis, el poder de iniciar acciones para alcanzar determinados resultados es la clave de la agencia personal. Si el ejercicio de esa agencia tiene efectos deseables o no, o produce consecuencias inesperadas, es ya otro asunto.

Las intenciones y las acciones son aspectos distintos de una relación separada en el tiempo. Por eso tiene su interés referirse a las intenciones como motivaciones que influyen en la probabilidad de que las futuras acciones se lleven a cabo. Planificar la agencia personal puede ser útil para alcanzar diversos resultados, teniendo en cuenta que estos no constituyen características de dichas conductas sino que son consecuencia de las mismas. Las intenciones se centran en planes de acción, aunque estos últimos no son requisitos suficientes para que las intenciones se lleven a cabo, puesto que otros mecanismos de autorregulación de la agencia humana influyen en que las intenciones se traduzcan en los resultados esperados.

Aunque la mayor parte de la investigación se ha centrado en la agencia humana a nivel individual, la teoría social cognitiva distingue, además de ésta, denominada *agencia personal*, otros dos modos de agencia: la *proxy* y la *colectiva*.

Cuando las personas no tienen un control directo sobre determinados acontecimientos que afectan a sus vidas, intentan lograr el bienestar y al-

canzar lo que desean mediante el ejercicio de la agencia *proxy*. Es un tipo de agencia socialmente mediada, donde las personas delegan en otras para acceder a determinados recursos, conocimientos, etc., y así lograr los resultados que desean. Este tipo de agencia puede promover el desarrollo personal o, por el contrario, impedir el desarrollo de la propia competencia. Lo que está claro es que las personas no viven aisladamente sino en un sistema social más amplio, y muchos de los logros que pretenden alcanzar dependen de un esfuerzo conjunto, lo que les obliga a trabajar coordinadamente para lograr aquello que por sí mismas no podrían conseguir.

Por otra parte, la teoría social cognitiva amplía la concepción de la agencia humana a la *agencia colectiva* (Bandura, 1997). Las creencias compartidas de los individuos sobre su eficacia colectiva para alcanzar los resultados pretendidos constituye un elemento clave de este modo de agencia. Los logros grupales no son únicamente producto de intenciones, conocimientos y destrezas compartidos por sus miembros; representan igualmente una dinámica interactiva y coordinada entre las transacciones que entre todos ellos acontecen.

Entre los mecanismos de agencia personal destacan las creencias que albergan las personas sobre su capacidad para ejercer control sobre su comportamiento (Bandura, 1997). Éstas, denominadas *creencias de autoeficacia*, constituyen la base de la agencia humana. A menos que las personas confíen en su capacidad para alcanzar determinados resultados como consecuencia de los cursos de acción que llevan a cabo, se sentirán poco motivadas para realizar determinadas conductas y para perseverar cuando se enfrenten a posibles obstáculos. Ciertamente, existen otros factores que influyen en la motivación personal, si bien todos ellos se hallan relacionados con la creencia generalizada acerca de que uno mismo puede alcanzar los resultados pretendidos a través de las acciones que lleva a cabo³. La autoeficacia es, pues, una capacidad del ser humano que, junto a otras, le lleva a procesar cognitivamente la información de un modo determinado, lo que tiene consecuencias muy importantes sobre su desempeño personal.

Capacidades básicas del ser humano

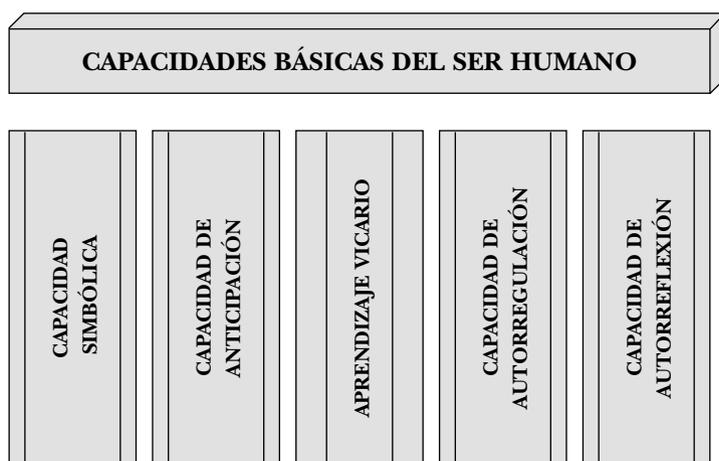
En la teoría social cognitiva subyace la idea de que las personas poseen ciertas capacidades *humanas* específicas de su ser, que les dotan de los mecanismos cognitivos necesarios para influir y, en algún caso, determinar el curso de sus vidas.

³ Algunos meta-análisis han demostrado el papel fundamental que juegan las creencias de autoeficacia en el funcionamiento humano (Holden, 1991; Multon, Brown y Lent, 1991; Stajkovic y Luthans, 1998; Stajkovic y Lee, 2001).

Gracias a estas capacidades, las personas pueden influir en sí mismas y regular su propia conducta. Stajkovic y Luthans (1998) señalan, además, que constituyen un factor importante para comprender por qué los individuos se comportan de formas muy diversas en las mismas circunstancias.

La figura 2.2 recoge cinco tipos de capacidades básicas del ser humano que desarrollaremos a continuación:

Figura 2.2 Capacidades básicas del ser humano según la teoría social cognitiva



Capacidad simbólica

La capacidad simbólica que poseen los individuos les permite conferir significado al ambiente en el que se desenvuelven, construir posibles vías de acción, anticipar el curso de las mismas, adquirir conocimientos nuevos a partir de la reflexión personal y de la comunicación con otros, etc. Bandura considera los símbolos como el vehículo fundamental del pensamiento humano y la capacidad simbólica como un mecanismo para almacenar y manejar la información necesaria para guiar comportamientos futuros y modelar las conductas observadas. A través de los símbolos, las personas procesan y transforman sus experiencias inmediatas en modelos cognitivos internos que se convierten en la guía de sus propias acciones. Además, y a partir de esta capacidad, las personas confieren significado, forma y duración a sus experiencias pasadas.

Capacidad de anticipación

Según Bandura, las personas no sólo reaccionan inmediatamente al entorno mediante el procesamiento simbólico de lo que perciben, sino también autorregulando su conducta futura gracias a la capacidad de anticipación que poseen. Esta capacidad permite a las personas planificar cursos de acción, anticipar las consecuencias probables de dichas acciones y fijarse metas para sentirse motivadas. En definitiva, el hecho de planificar cognitivamente estrategias alternativas posibilita la anticipación de las consecuencias de determinadas acciones sin que sea necesario implicarse en el desarrollo de las mismas, es decir, sin tener que llegar a la ejecución real de la conducta, algo que siempre supondría un riesgo mayor.

Capacidad de aprendizaje vicario

Las personas no sólo aprenden a partir de su propia experiencia sino también mediante la observación de las conductas que otros llevan a cabo y de las consecuencias que de éstas se derivan. Esta capacidad de aprendizaje vicario permite aprender conductas nuevas codificando *simbólicamente* lo que se observa, aprendizaje que se convierte en una buena guía para ejecutar acciones futuras. El aprendizaje vicario está gobernado por cuatro tipos de procesos: de atención, de retención, de producción y de motivación. Los *procesos de atención* se refieren a la capacidad de seleccionar determinadas acciones que el modelo lleva a cabo; los *procesos de retención* resultan imprescindibles para retener en la memoria las conductas observadas, pues sólo así podrán reproducirse con posterioridad; por *procesos de producción* se entiende la ejecución misma de la conducta observada que, si desemboca en buenos resultados, favorece la motivación personal para asumir la conducta realizada y repetirla en ocasiones futuras, aspecto este último que se refiere a los *procesos de motivación* del aprendizaje vicario (Bandura, 1986, 1997).

Adquirir conocimientos de este modo es esencial tanto para el aprendizaje como para el propio comportamiento de los individuos, ya que si aprendiéramos sólo a partir de las consecuencias de las propias acciones correríamos riesgos permanentemente.

Capacidad de autorregulación

La teoría social cognitiva otorga un papel esencial a la capacidad de autorregulación. Los mecanismos autorregulatorios permiten a las personas controlar los cambios de su conducta. El modo y el grado en el

que autorregulan sus propias acciones dependen de las habilidades de auto-observación y de auto-evaluación y de los juicios personales sobre sí mismas, que incluyen evaluaciones del propio *self* y autorrefuerzos que actúan como incentivos de carácter interno para comportarse de un modo determinado. Según esto, la propia conducta no tiene por qué adecuarse a las demandas o exigencias de otros, sino responder a criterios personales y de autoevaluación. A partir de los propios estándares personales, cualquier incoherencia que se perciba entre esos criterios personales y el desempeño activa en la persona reacciones de autoevaluación que, a su vez, influyen en sus acciones posteriores.

Capacidad de autorreflexión

Esta facultad capacita a las personas para pensar y analizar sus experiencias y sus procesos de pensamiento. A partir de la reflexión sobre las propias experiencias, las personas generan un conocimiento específico sobre el entorno y sobre sí mismas. Entre los distintos tipos de conocimiento que las personas pueden obtener de esta capacidad de autorreflexión, destaca el juicio sobre la capacidad personal para desenvolverse con éxito en un contexto determinado, percepción que se refiere a las creencias de autoeficacia, cuyo valor predictivo juega un papel esencial en la conducta.

Bandura (1986) sostiene que a través de la reflexión las personas dan sentido a sus experiencias, analizan sus propias cogniciones y autotcreencias, se implican en procesos de autoevaluación y, a la vista de todo ello, modifican su pensamiento y su conducta. Sin embargo, el conocimiento más importante que se deriva de la autorreflexión es, sin duda, el referido a uno mismo y a las capacidades personales para emprender determinadas conductas y alcanzar, de ese modo, los resultados deseados. Se refiere el autor, en este punto, a las creencias de autoeficacia, a las que sitúa como el mecanismo principal de la agencia humana.

Aunque las creencias de eficacia personal no pueden suplir a las destrezas y conocimientos necesarios para emprender conductas determinadas, pueden influir de manera decisiva en el modo en el que se utilizan dichas habilidades personales. En última instancia, la autoeficacia constituye un determinante básico de la motivación y de los logros personales que se pueden llegar a alcanzar. A menos que las personas confíen en su propia capacidad para llevar a cabo determinadas conductas y alcanzar así sus logros, apenas tendrán incentivos para actuar o, en su caso, perseverar cuando surjan posibles dificultades (Madewell y Shaughnessy, 2003).

Las creencias de autoeficacia en la teoría social cognitiva

En la mayoría de las teorías contemporáneas del comportamiento humano, las concepciones sobre el *self* tienen distintas facetas y aunque todas poseen un carácter autorreferencial, no todas tienen que ver con la eficacia personal. Incluso aquellas que sí están relacionadas con este tema difieren en su concepción de la naturaleza de la autoeficacia, en su origen y sus efectos, en su posibilidad de cambio y en los procesos a través de los cuales influyen en el funcionamiento psicosocial.

La teoría social cognitiva ofrece una serie de ventajas respecto al resto de las concepciones de la eficacia personal al incluir, además de este tipo de expectativas, otros aspectos del sistema del *self*. Algunas teorías adoptan una visión dualística del *self*: como agente y como objeto. Sin embargo, la teoría social cognitiva lo descompone en dos tipos de capacidades: la autorreflexión y la capacidad de influirse a sí mismo, por lo que las personas son consideradas simultáneamente como agentes y como objetos. Reflexionar sobre el propio funcionamiento supone cambiar la perspectiva del mismo agente más que transformar el *self* desde agente a objeto. Es uno mismo quien piensa estratégicamente sobre cómo actuar y posteriormente es también uno mismo quien evalúa la adecuación de sus conocimientos, pensamientos, habilidades y estrategias de actuación. El cambio de perspectiva no hace que una persona pase de ser agente a ser objeto como llevaría a pensar una visión dualística del *self*. Uno es tanto más agente cuanto más reflexiona acerca de sus propias experiencias y ejerce influencia sobre sí mismo como cuando ejecuta los cursos de acción. En este caso se funde la doble naturaleza del *self*: las personas son agentes cuando actúan sobre el entorno pero objetos cuando reflexionan y actúan sobre sí mismos.

Desde la teoría social cognitiva, analizar cómo los distintos factores operan conjuntamente y cómo contribuyen a la adaptación y el cambio permite tener una visión integral del *self* (Bandura, 1997). Todos estos determinantes de carácter socio-cognitivos se hallan enraizados en un amplio cuerpo de evidencia empírica acerca de los mecanismos a través de los cuales motivan y regulan el comportamiento. La relación conceptual y empírica que tienen estas otras variables con la autoeficacia permite comprender cómo las personas guían y modelan su comportamiento. Situar el sistema de creencias de autoeficacia en un marco social cognitivo unificado permite integrar los distintos resultados y mejorar los distintos ámbitos del comportamiento humano.

De todos los pensamientos que afectan al comportamiento humano y que se encuentran en el núcleo mismo de la teoría social cognitiva, destacan las creencias de eficacia personal o de *autoeficacia*, entendida como “la creencia de las personas en su propia capacidad para organizar y ejecutar

los cursos de acción necesarios para alcanzar determinados resultados” (Bandura, 1986:391).

Sostenemos la tesis de Bandura acerca de que la autoeficacia impregna casi todas las facetas de la vida, además de influir en el hecho de pensar sobre uno mismo con tendencia al optimismo o al pesimismo, en la capacidad de saber motivarse incluso en los momentos difíciles, de ser más o menos vulnerables al estrés, de realizar determinadas elecciones en el transcurso de la vida, etc. Todo ello convierte a las creencias de autoeficacia en un determinante crítico de los procesos de autorregulación personal. Además, este autor señala que “el nivel de motivación de las personas, sus estados afectivos y sus conductas responden en mayor grado a lo que creen que a lo que es objetivamente cierto” (Bandura, 1997:2).

Por esta razón, es más fácil realizar predicciones sobre el modo en el que las personas se comportan a partir de sus creencias de autoeficacia que a partir de lo que de hecho son capaces de conseguir, pues las primeras pueden llegar a determinar lo que las personas hacen con el conocimiento y con las destrezas que poseen. Esto nos permite explicar algunas posibles inconsistencias entre las conductas y las capacidades reales de las personas, justificar por qué determinadas conductas de personas con un nivel similar de capacidades y destrezas pueden diferir de un modo notable. Así, por ejemplo, muchas personas que gozan de talento albergan serias dudas sobre su propia capacidad aunque claramente las poseen; en contraposición, otras personas confían plenamente en que pueden conseguir lo que pretenden aunque poseen un repertorio de destrezas bastante limitado.

En conclusión, creencias y realidad raramente coinciden en su totalidad, siendo más común guiarse por las primeras. Como consecuencia, es más fácil predecir los logros a partir de las creencias de eficacia percibida que tomando como referencia los logros anteriores o el nivel actual de conocimientos y destrezas, todo ello sin olvidar que la autoeficacia por sí misma no puede asegurar los buenos resultados si se carece de las destrezas y de los conocimientos necesarios para ello.

El tema de la autoeficacia ha suscitado investigaciones en ámbitos tan diversos como la medicina, el deporte, las organizaciones, la educación, etc. En psicología, por ejemplo, ha sido un importante centro de atención en el tratamiento y la mejora de las fobias, la depresión, las habilidades de comunicación, la asertividad, etc. Un interés aún mayor ha suscitado en el campo de la educación, como uno de los constructos que se hallan más relacionados con el rendimiento⁴. En general, la investigación ha concluido sobre la relación existente entre este tipo de creencias sobre la propia ca-

⁴ En su trabajo *La autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios*, Torre (en prensa) ofrece una excelente revisión de investigaciones realizadas en torno a la autoeficacia académica.

pacidad y la conducta, situando la autoeficacia como un buen predictor, quizás el mejor de entre todos los constructos motivacionales, del comportamiento de las personas (Graham y Weiner, 1996).

Dimensiones de la autoeficacia

Las expectativas de autoeficacia difieren en una serie de dimensiones (figura 2.3), las cuales tienen cierta repercusión en la actuación personal.

Figura 2.3 Dimensiones de la autoeficacia (Bandura, 1999:287)



En primer lugar, difieren en *magnitud*, es decir, en el grado de dificultad de la tarea que una persona se cree capaz de afrontar. Por ello, en función del nivel de dificultad de la tarea, las expectativas de eficacia de las distintas personas pueden variar.

Además, las expectativas de eficacia personal varían en su *fuerza* o intensidad. La fuerza de las expectativas de autoeficacia se refiere a si el juicio que hace la persona sobre la magnitud de la tarea es fuerte o débil. En el primero de los casos, asegura la perseverancia en el esfuerzo aunque surjan experiencias negativas; en caso de que la magnitud sea débil, la autoeficacia será fácilmente cuestionable si surgen dificultades. Las expectativas débiles desaparecen fácilmente tras experiencias que no han podido superarse, mientras que aquellas personas que poseen expectativas bien consolidadas perseveran a pesar de posibles situaciones difíciles o, incluso, en las que han fracasado.

Por último, las creencias de autoeficacia difieren en *generalidad*, en función de que el sentimiento de autoeficacia sea más o menos generalizado,

es decir, se circunscriba a una tarea o a un ámbito generalizado. En este sentido, algunas experiencias favorecen creencias de eficacia específicas para una tarea determinada, mientras que otras pueden generar creencias más generales acerca de la propia capacidad. Aunque esta última dimensión fue propuesta por Bandura al mismo tiempo que las dos anteriores, ha generado hasta el momento una escasa investigación empírica en comparación con éstas.

En definitiva, un análisis de las expectativas de autoeficacia requiere una evaluación detallada de la magnitud, la generalidad y la intensidad de las mismas.

Influencia de las creencias de autoeficacia en la actuación personal

En primer lugar, la autoeficacia influye en las *elecciones* que hacen las personas, en las conductas que deciden emprender. Así, es lógico seleccionar aquellas tareas y actividades en las que uno se siente más competente y confiado, evitando aquellas otras en las que se albergan más dudas sobre la propia capacidad para completarlas con éxito. A no ser que las personas confíen en su capacidad para realizar determinadas acciones que les lleven a lograr los resultados deseados, apenas encontrarán incentivos para implicarse en ellas.

En segundo lugar, la autoeficacia determina, en parte, el *esfuerzo* de las personas, el periodo de tiempo en el que persisten a pesar de las dificultades a las que se enfrentan. Cuanto mayor sea el sentimiento de autoeficacia, mayor será el esfuerzo y el grado de persistencia manifestado, y viceversa.

Además, y en tercer lugar, la autoeficacia influye en los *patrones de pensamiento* y en las *reacciones emocionales* de los individuos. Mantener expectativas altas sobre la propia eficacia favorece el sentimiento de seguridad personal a la hora de enfrentarse a determinadas tareas, especialmente si constituyen retos difíciles. En sentido inverso, un bajo sentimiento de autoeficacia puede llevar a las personas a creer que las cosas son más complicadas de lo que realmente lo son, percepción errónea capaz de generar estados de ansiedad y estrés, además de una visión reducida y poco flexible sobre el mejor modo de resolver un problema.

Aun quedando clara la importancia que tienen las creencias de eficacia personal en la conducta, la relación que ambas mantienen puede depender de otros factores, que pueden resultar obstáculos a la propia conducta. Puede ser el caso, por ejemplo, de personas que gozan de expectativas altas de autoeficacia y de un repertorio adecuado de destrezas, pero que sin embargo optan por no comportarse de acuerdo a esas creencias y ca-

pacidades personales sencillamente por el hecho de carecer de incentivos para hacerlo, o porque no disponen de los recursos necesarios, o incluso porque perciben obstáculos de carácter social. En estos casos, la autoeficacia no permite realizar predicciones ajustadas acerca de la conducta. Estos obstáculos, reales o en algunos casos imaginarios, llevan a las personas a no realizar determinadas acciones a pesar de que se sienten capaces de ello.

No basta, por lo tanto, con tener expectativas altas de eficacia personal para obtener los resultados esperados, sino que ha de existir cierto equilibrio entre las creencias de autoeficacia y los conocimientos y destrezas que las personas realmente poseen. En definitiva, la autopercepción de la propia capacidad determina, en cierto modo, cómo las personas utilizan tales conocimientos y destrezas.

Otro aspecto que conviene mencionar es el hecho de que algunas personas sobrevaloran o, por el contrario, infravaloran sus capacidades, lo que les lleva a formarse juicios erróneos con el efecto subsiguiente en los procesos de autoevaluación que realizan acerca de su eficacia personal. Cuando las consecuencias no son muy importantes, en cuanto que no afectan excesivamente al bienestar personal, no conducen al replanteamiento, a través de procesos de autoevaluación, de las propias capacidades. En este caso, algunas personas continúan implicándose en tareas que se encuentran más allá de su propia competencia, por lo que la relación entre los juicios de autoeficacia y la conducta subsiguiente es confusa como consecuencia de una percepción desajustada de las propias capacidades.

Por otra parte, esta relación evidente entre la autoeficacia y la acción se ve afectada también por algunos factores relacionados con el tiempo y el efecto de las experiencias de competencia personal, hecho que lleva a pensar en la necesaria revisión de las creencias de eficacia personal. Bandura señala que el hecho de que un sentimiento de autoeficacia fuertemente consolidado sea producto del tiempo y de las múltiples experiencias que vive una persona hace que éste sea altamente resistente al cambio y fácilmente predecible. Sin embargo, las creencias de autoeficacia débiles o poco resistentes al cambio, requieren una re-evaluación constante si han de servir como predictores de la conducta de la persona. No obstante, ambos tipos de creencias (fuertes o débiles) pueden ser susceptibles de cambio a partir de experiencias impactantes para el individuo.

Efectos de la autoeficacia sobre los procesos psicológicos que influyen en la conducta

La relación entre la autoeficacia y la conducta no es directa, sino que se encuentra mediada por cuatro procesos psicológicos básicos (Bandura, 1986): cognitivos, motivacionales, afectivos y de selección.

Procesos cognitivos

El efecto que producen las creencias de autoeficacia en los procesos cognitivos puede adoptar formas diversas. En la autorregulación de la conducta interviene principalmente la anticipación cognitiva que realizan las personas en función de las metas que se proponen que, a su vez, dependen de la percepción de eficacia personal para poder alcanzarlas. Cuanto mayor sean las creencias de autoeficacia, las metas serán más ambiciosas y existirá un compromiso más fuerte para intentar alcanzarlas.

Las creencias de autoeficacia afectan a los patrones de pensamiento, pudiendo favorecer o, por el contrario, inhibir la ejecución de determinadas conductas. La mayoría de las acciones se originan en un principio en el pensamiento y estas construcciones cognitivas sirven como guía para la acción a través del desarrollo de las competencias personales. Las creencias de autoeficacia influyen en el modo en el que las personas construyen situaciones y en los tipos de anticipaciones que realizan. Aquéllas que tienen elevadas creencias de eficacia personal se representan posibles situaciones como oportunidades, visualizan escenarios de éxitos que constituyen una guía positiva para el desempeño. Por el contrario, las personas que se juzgan ineficaces construyen situaciones inciertas, las conciben como riesgos y suelen anticipar situaciones de fracaso, lo que va en detrimento de su motivación personal y de su desempeño. Es difícil lograr lo pretendido si al tiempo hay que luchar contra las dudas sobre uno mismo.

Los efectos de la autoeficacia sobre los procesos cognitivos adoptan diversas formas. Por ejemplo, el establecimiento de metas personales depende de la evaluación que hace la persona acerca de sus propias capacidades. Cuanto mayor sea la percepción de eficacia personal, mayores serán los retos que la persona decide emprender y más firme su compromiso con ellos.

Otra función importante del pensamiento es que capacita a las personas para predecir situaciones y para controlar el impacto que éstas pueden tener en sus vidas. Esta destreza requiere un procesamiento cognitivo de la información que sea eficaz. También requiere un sentimiento elevado de autoeficacia mantenerse en la tarea aunque surjan dificultades en su desarrollo.

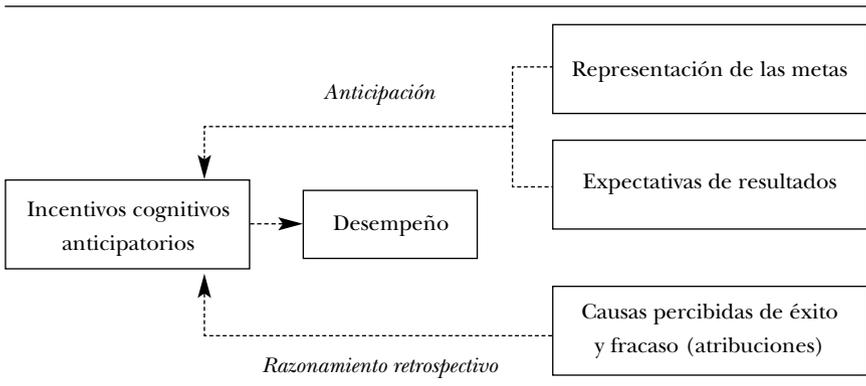
Procesos motivacionales

Las creencias de autoeficacia desempeñan un papel importante en la autorregulación de la motivación. La mayoría de las motivaciones personales se generan a nivel cognitivo, lo que permite que las personas se motiven a sí mismas y guíen sus conductas gracias a su capacidad de anticipación. Se forman creencias acerca de lo que pueden hacer y anticipan las posibles consecuencias de las acciones que mentalmente se representan.

La autoeficacia opera sobre tres tipos de motivaciones (véase la figura 2.4):

- a) Influye en las *atribuciones causales* (*teoría de la atribución de Weiner*): las personas que se consideran altamente eficaces atribuyen los fracasos a un esfuerzo insuficiente, mientras que aquellas otras que gozan de un nivel de autoeficacia bajo atribuyen sus fracasos a su escasa capacidad. De este modo, las primeras se enfrentan a tareas difíciles y persisten a pesar de los posibles fracasos, al creer que los resultados que logran alcanzar dependen de su propio esfuerzo. Las atribuciones causales afectan a la motivación, al desempeño y a las reacciones afectivas principalmente a través de las creencias de autoeficacia.
- b) Por otra parte, las personas actúan en función de lo que creen que pueden hacer, pero también en función de si consideran que sus acciones les llevarán a alcanzar lo que pretenden. Por lo tanto, el papel motivador de las *expectativas de resultado* está gobernado, en parte, por las creencias de autoeficacia, ya que las personas se motivan a sí mismas y guían su conducta de forma anticipada gracias a los resultados que esperan conseguir emprendiendo determinados cursos de acción. Esta teoría asume que el grado de motivación dependerá tanto de la expectativa acerca de que determinadas acciones se traducirán en determinados resultados como del valor concedido a dichos resultados. La hipótesis básica es que cuanto mayor sea la expectativa y el valor concedido a los resultados, mayor será la motivación para llevar a cabo la actividad en cuestión.
- c) Las metas que constituyen retos importantes potencian y ayudan a mantener la motivación; más que regular la acción directamente, influyen en ésta a través de otros procesos personales. La motivación relacionada con la *representación de metas* que se hace la persona implica un proceso de comparación cognitiva entre dichas metas y la satisfacción personal; así, las personas guían su conducta y se crean incentivos para persistir hasta conseguir lo que pretenden.

Figura 2.4 Representación de las diversas concepciones de la motivación cognitiva (Bandura, 1997:123)



Procesos afectivos

La autoeficacia también desempeña un papel fundamental en la autorregulación de los estados afectivos, en la naturaleza e intensidad de las experiencias emocionales a través de tres modos principales: el ejercicio del control personal sobre el pensamiento, sobre la acción y sobre el afecto.

Procesos de selección

La autoeficacia influye en las elecciones que hacen las personas, por lo que juegan un papel importante en la toma de decisiones, puesto que eligen distintos tipos de actividades y ambientes. En el desarrollo personal a través de los procesos de selección, las personas cultivan determinadas potencialidades y estilos de vida, evitando actividades que exceden sus capacidades y escogiendo aquellas otras en las que se sienten más capaces de actuar.

Fuentes básicas de la autoeficacia

Las creencias de eficacia personal se construyen, esencialmente, a partir de la interpretación de cuatro fuentes básicas: los *logros de ejecución*, la *experiencia vicaria*, la *persuasión verbal* y los *estados de activación emocional* (Bandura, 1997). Y aunque la información que les llega sobre su propia eficacia es importante, no se tiene en cuenta toda ella a la hora de evaluar la propia capacidad; depende, en última instancia, del procesamiento cognitivo que se hace de la misma.

Este procesamiento cognitivo de la información sobre la eficacia personal implica una doble función. Por una parte, es preciso seleccionar el tipo de información a la que se presta atención para formarse un juicio personal de la propia capacidad para realizar una tarea. Por otra, se trata de integrar la información procedente de las distintas fuentes para desarrollar el sentimiento de eficacia personal.

En el caso concreto de la autoeficacia docente, una de las preocupaciones de la investigación se refiere al modo en el que las fuentes de la autoeficacia contribuyen al análisis de la función docente del profesorado, a la influencia que éstas pueden ejercer en sus expectativas de autoeficacia para enseñar. Las cuatro fuentes básicas de información sobre la autoeficacia son, según Bandura (1986, 1997), las que se exponen a continuación.

Logros de ejecución

La primera de las fuentes está relacionada con la experiencia directa de los sujetos, es decir, con el modo en el que interpretan sus éxitos y fracasos

personales. Según Bandura (1997:80) ésta es la fuente más poderosa de información sobre la propia eficacia, pues proporciona evidencia auténtica de que uno posee o no los aspectos necesarios para alcanzar lo que se propone.

Basada en logros obtenidos en acciones pasadas, esta información proporciona a la persona evidencia auténtica acerca de su capacidad para realizar con éxito tareas similares en el futuro.

Experimentar frecuentemente éxitos que apenas implican esfuerzo lleva a las personas a esperar resultados más o menos rápidos y a desanimarse con más facilidad cuando sobrevienen los fracasos. Por eso llegar a desarrollar un sentimiento firme y estable de autoeficacia requiere tener cierta experiencia a la hora de enfrentarse a posibles obstáculos a través de un esfuerzo sostenido. En el lado opuesto, experimentar fracasos repetidos puede influir negativamente en el desarrollo de la autoeficacia, sobre todo si éstos no pueden achacarse a la falta de esfuerzo o a determinadas circunstancias de carácter externo.

Aunque normalmente los éxitos favorecen el sentimiento de autoeficacia y los fracasos tienden a debilitarlo, no es tan clara ni directa esta relación entre el resultado que se obtiene y las creencias sobre la propia eficacia; depende de las circunstancias en las que se han alcanzado determinados resultados, del mérito que se otorga a la acción realizada, del nivel de esfuerzo que se ha dedicado para completarla, de otras percepciones sobre uno mismo y sobre la tarea, etc. En este sentido, Bandura (1997) concluye que la interpretación que hacen las personas de determinados factores personales y del contexto en el que se realiza la tarea influye decisivamente en los efectos que los resultados que se alcanzan pueden tener sobre la autoeficacia.

Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy (1998) aplican la teoría de Bandura al estudio de la autoeficacia docente y sugieren que las experiencias de éxito de los profesores cuando enseñan ejercen la mayor influencia en su autopercepción de competencia docente. Cuando dan clase, reciben información sobre su eficacia docente y experimentan las consecuencias del esfuerzo realizado.

A pesar de su importancia, los logros de ejecución por sí solos no proporcionan información suficiente para formarse un juicio sobre la propia capacidad. Por lo tanto, como ya se ha señalado, no se da una relación simple entre el desempeño y las creencias de autoeficacia. Para que la experiencia directa ejerza su efecto en la autoeficacia hay que considerar otros factores, tales como la percepción global que tiene la persona sobre su capacidad, la dificultad percibida de la tarea, la cantidad de esfuerzo empleado, etc. Conviene, por lo tanto, aproximarnos a algunos de estos factores y a algunos de los aspectos más relevantes que afectan al procesamiento cognitivo de la información que proporciona la experiencia directa sobre la autoeficacia. Volveremos sobre el tema en páginas sucesivas.

Experiencia vicaria

La experiencia directa no es la única fuente disponible de información sobre la propia eficacia; la experiencia vicaria influye también en la evaluación de la autoeficacia a través de la ejecución que se observa en otras personas que se eligen como modelos. Los datos que se reciben a partir del desempeño de otros son importantes para formarse un juicio de eficacia personal, ya que si se carece de un referente para evaluar el propio desempeño, difícilmente se podrá estimar la eficacia personal en relación con una tarea determinada. Por eso en la vida cotidiana es frecuente compararse con otras personas que se encuentran en situaciones similares.

En el caso de la docencia, observar a otros compañeros realizar con éxito una tarea puede llevar a pensar al profesor que observa que él mismo puede llegar a mejorar sus destrezas docentes si intensifica y persiste en su esfuerzo.

La experiencia vicaria representa un factor predictivo de la propia capacidad siempre que las comparaciones se realicen con personas de características similares⁵. Si el modelo es percibido de este modo, los éxitos que alcance pueden favorecer la autoeficacia de los observadores, pues les lleva a pensar que ellos también gozan de la capacidad necesaria para realizar adecuadamente el mismo tipo de actividad; se convencen a sí mismos de que si otros pueden, ellos también podrán. Por el contrario, observar el fracaso de personas similares a uno mismo tras un gran esfuerzo influye negativamente en la percepción de eficacia personal.

Cuanto mayor sea la similitud con el modelo, más influencia tendrán los éxitos y los fracasos que éste obtenga en la realización de una tarea determinada. En sentido opuesto, si el observador apenas siente nada en común con el modelo, la conducta de éste no tendrá un efecto importante en sus creencias de autoeficacia.

En general las experiencias vicarias no son tan poderosas como las experiencias directas en lo que se refiere a su efecto sobre el sentimiento de autoeficacia, aunque en determinadas condiciones pueden anular o rebajar la influencia de estas últimas.

Bandura (1997) recoge una serie de *Procesos implicados en el aprendizaje vicario*:

- a) *Procesos de atención*. La importancia de este tipo de procesos estriba en lo que se elige observar y en la información que se extrae a partir de la conducta del modelo. Algunos de los factores implicados en esta

⁵ La identificación con el modelo influye poderosamente en la interpretación de la información que el observador obtiene de la conducta modelada en relación con su autoeficacia. Así, las personas que son más parecidas en cuanto a capacidad, o incluso que se perciben moderadamente más capaces, proporcionan la información más relevante sobre la propia eficacia (Bandura, 1997).

selección son las destrezas cognitivas y las preferencias de los observadores, la cercanía con el modelo, el valor que se le otorga a la actividad modelada, etc.

- b) *Procesos de retención.* La capacidad de recordar lo que se ha observado es fundamental para que el modelado ejerza algún efecto sobre las personas. Por eso la retención constituye un proceso activo de transformación y estructuración de la información de lo observado.
- c) *Procesos de producción.* A partir de esta función, las concepciones se traducen en acciones adecuadas. La conducta se modifica sobre la base de la información obtenida a partir de la comparación con el modelo.
- d) *Procesos motivacionales.* La teoría social cognitiva distingue entre la adquisición y la ejecución, ya que las personas no llevan a la práctica todo lo que aprenden. Realizar todo lo que se ha aprendido a través de la observación depende, según Bandura, de las motivaciones personales.

Persuasión verbal

La persuasión verbal, entendida como *lo que otros nos dicen acerca de nuestro desempeño*, puede favorecer las creencias de autoeficacia y el sentimiento de que uno posee las capacidades necesarias para emprender determinadas acciones. Si las personas que son importantes para uno mismo manifiestan confianza en la capacidad de otros, es más fácil que estos últimos alberguen expectativas más altas de eficacia personal. La persuasión verbal por sí sola tiene un poder limitado para desarrollar y mantener la autoeficacia, aunque puede favorecer el cambio positivo siempre que sea realista; también puede suscitar creencias de eficacia personal alejadas de la realidad o llevar al descrédito del persuasor y a la disminución de las expectativas de eficacia personal, si se carece de las destrezas necesarias para completar con éxito la tarea. Sin embargo, los mensajes verbales positivos y reales pueden animar a la persona a ejercer un esfuerzo extra y a mantenerlo ante una tarea difícil. Los profesores reciben también mensajes positivos a partir de numerosas fuentes, las cuales pueden consistir o bien en una información general sobre la profesión de enseñar y las estrategias instructivas que pueden resultar más eficaces o bien en datos más específicos referidos a su propia enseñanza cuando enseñan.

Si los profesores emplean esta información para adquirir y desarrollar nuevas destrezas y así mejorar el aprendizaje de los alumnos, probablemente aumentará su percepción de eficacia personal. Sin embargo, no en todos los casos este tipo de mensajes contribuyen a la mejora profesional. En este sentido, Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy (1998) estudian el impacto de la persuasión verbal negativa y sugieren que, como respuesta a una retroalimentación crítica, los profesores pueden adoptar una estrategia de autoprotección. Concluyen, pues, que en determinadas circunstancias, es imposible alcanzar los resultados pretendidos.

Estados de activación emocional

Los estados fisiológicos y emocionales que experimentan las personas ante determinadas situaciones proporcionan una información relevante a la hora de juzgar la autoeficacia, sobre todo en aquellos ámbitos que requieren un desempeño físico, una salud óptima o un manejo adecuado del estrés.

Una activación excesivamente alta puede debilitar el rendimiento; de ahí que las personas esperan más fácilmente éxitos cuando no se ven sobrepasadas en este sentido. Además de esta activación de carácter automático, el estado anímico y de humor de la persona es también un indicador que influye en las creencias de autoeficacia, ya que puede determinar el modo en el que los hechos se interpretan y después se recuperan de la memoria. Según Bandura (1997) las personas pueden aprender más rápido si lo que aprenden guarda cierta coherencia con su estado de ánimo, e igualmente pueden recordar mejor cuando se encuentran con un ánimo parecido a cuando aprendieron determinadas cosas.

Así pues, el estado físico o emocional del profesor durante la enseñanza influye en su percepción de eficacia docente. Niveles muy altos de estrés y ansiedad pueden perjudicar la enseñanza y crear en el profesor expectativas de fracaso, lo cual puede traducirse en una disminución de sus creencias de autoeficacia.

Como sucede con las otras fuentes de la autoeficacia, la información que proporciona el estado emocional no es un buen predictor de la eficacia personal si se considera su influencia directa sobre la misma. Esta información, como ocurre en los otros casos, afecta a la autoeficacia en función de cómo se procese cognitivamente. En este sentido, no sólo es importante la intensidad de las reacciones físicas y emocionales, sino el modo en el que se perciben y se interpretan.

Las personas que normalmente sienten una activación de este tipo, sufrirán sus efectos de un modo diferente a aquellas personas que sienten su potencial anulado cuando se enfrentan a situaciones estresantes o de alta activación emocional. Es decir, que la activación emocional, en función de las personas, puede facilitar o debilitar la propia eficacia.

Lo importante para la autoeficacia no es, sin embargo, la mera presencia o no de la activación, sino el grado en el que esté presente. Así, lo ideal es mantener un nivel moderado de activación emocional, que será óptimo en función de la tarea, y que puede facilitar el uso de las destrezas necesarias para realizarla adecuadamente.

Por último, señalamos que aunque las cuatro fuentes descritas contribuyen al desarrollo de las creencias de autoeficacia, la influencia de las mismas no es automática. La interpretación cognitiva que hace la persona de esta información es crucial para la creación de determinadas expectativas de eficacia personal (Bandura, 1982, 1987). Cuando crean sus juicios de autoeficacia, las personas no sólo valoran e integran la información que

proviene de las cuatro fuentes anteriores; también tienen en cuenta diversos factores personales y contextuales: destrezas, modelos de éxitos y fracasos, credibilidad del persuasor, complejidad de la tarea, cantidad de esfuerzo empleado y de ayuda externa recibida, resultados, etc. (Schunk, 1989).

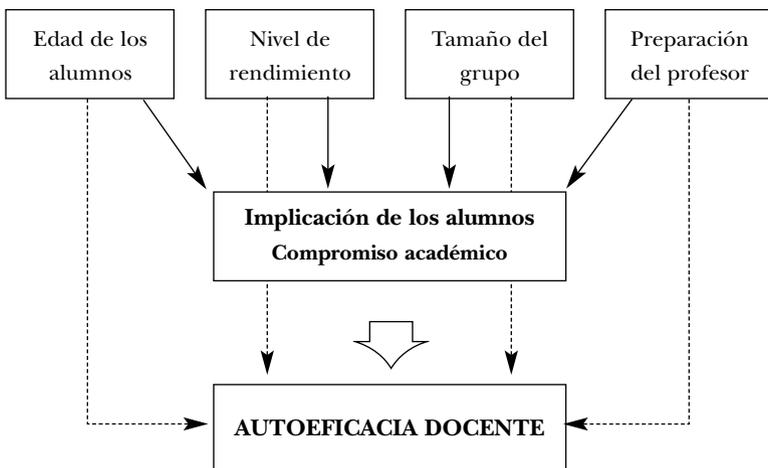
En definitiva, el proceso de formación de la autoeficacia depende de la integración que se haga de la información procedente de las fuentes disponibles.

Otras fuentes de la autoeficacia docente

Además de las fuentes señaladas, existen otras variables, de carácter personal y contextual, que pueden modular la percepción de eficacia personal de los profesores (figura 2.5). Según un estudio realizado por Raudenbush, Rowen y Cheong (1992), algunos de estos factores hacen referencia a: las diferencias en las características del grupo al que se enseña, las diferencias en el contexto organizativo en que el profesor realiza su trabajo, y las pautas de interacción que establece el profesor para neutralizar los posibles efectos negativos de las “clases difíciles” en su autoeficacia.

En este sentido, Bandura (1986) señala que los resultados que alcanzan distintas personas con destrezas similares o incluso la misma persona en situaciones diversas tras ejecutar una acción, pueden diferir en algunos aspectos. Los profesores se enfrentan cada día a grupos de alumnos diferentes, los cuales pueden ser distintos en cuanto a la materia que se les imparte, al nivel de conocimientos del profesor o incluso en cuanto al tamaño del

Figura 2.5 Factores que influyen en la autoeficacia docente (Raudenbush, Rowen y Cheong, 1992)



grupo. Por todo esto, la autoeficacia docente puede verse sometida a ligeras variaciones (véase figura 2.5) en función de los siguientes factores:

- *Nivel de rendimiento* de los alumnos. Enseñar a estudiantes cuyo rendimiento es bajo normalmente requiere más destrezas y es más arriesgado que enseñar a alumnos más capaces. Por esta razón, algunos profesores dudan de su capacidad para enseñar bien a estos grupos de alumnos.
- *Edad de los alumnos*. Según muchos profesores entrevistados en este estudio, los alumnos de más edad son más maduros, más constantes y más fáciles de manejar que sus compañeros más jóvenes. Debido a esto, es fácil asumir que los profesores gozan de un sentimiento de autoeficacia más elevado cuando enseñan a estudiantes mayores.
- *Nivel de preparación del profesor*. Los docentes se sienten más eficaces cuando imparten clases en las que se perciben mejor preparados. Los profesores tienen que enseñar a alumnos de niveles muy diversos y es preciso que sean capaces de adaptarse a la materia que han de enseñar, independientemente de su formación e intereses profesionales.
- *Tamaño de la clase*. Influye en la autoeficacia docente de los profesores al ser más difícil dirigir e implicar a los alumnos cuando las clases son más numerosas.

La mayoría de las investigaciones sugieren que los cuatro factores descritos afectan a la autoeficacia de los profesores de forma indirecta. Concluyen, en este sentido, que el factor que realmente afecta a la autoeficacia de forma directa (aunque influido por las variables anteriores) es la implicación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, una vez que *se controla* este último factor (como predictor de la autoeficacia del profesor), los efectos de los otros en la autoeficacia docente del profesor pueden desaparecer o disminuir considerablemente.

Fuentes de variación en la autoeficacia de los profesores

Los resultados del estudio (Raudenbush, Rowen y Cheong, 1992) sugieren que la varianza existente en las creencias de autoeficacia de los profesores proviene de tres fuentes principales: los efectos de la *composición del aula*, los efectos de algunas variables relacionadas con el *nivel del profesor* y los efectos de la *interacción entre la composición del grupo de alumnos y las características del profesor*.

Las diferencias en la autoeficacia docente pueden deberse, en primer lugar, al hecho tan sencillo de que algunos profesores se enfrentan a unas clases más *estimulantes* que otras: alumnos que tienen un buen rendimiento en general, alumnos de más edad, alumnos que se implican con facilidad, grupos pequeños, clases en las que los profesores se sienten mejor preparados en cuanto a la materia que han de impartir, etc. Si la percepción positiva de autoeficacia de algunos profesores viene dada por estas ra-

zones, no podemos realmente concluir que sean profesores altamente eficaces; simplemente tienen suerte porque las circunstancias de las clases a las que enseñan son bastante favorables.

Las diferencias existentes en las creencias de autoeficacia de los profesores pueden también obedecer a factores que siempre son estables a pesar de que éstos cambien de una clase a otra. Se refieren estos factores a ciertas características de los profesores, relacionadas normalmente tanto con su nivel de preparación como con otros factores de personalidad.

La última fuente de varianza en la autoeficacia docente resulta de la interacción entre la composición del grupo de alumnos y las características del profesor. Por ejemplo, dos profesores pueden sentirse igualmente eficaces cuando las condiciones en las que enseñan resultan favorables, mientras que uno puede sentirse más capaz que el otro cuando las circunstancias del aula son desfavorables. Esto podría deberse, en parte, a que el profesor con creencias de autoeficacia más sólidas se siente más capaz de emplear distintas estrategias didácticas para enseñar a alumnos con dificultades de aprendizaje.

En síntesis, la conclusión de estas investigaciones apunta al menos a dos hipótesis explicativas de las variaciones en las creencias de autoeficacia de los profesores: por una parte, que la autoeficacia de un mismo profesor puede variar de unas clases a otras; por otra, que las creencias de autoeficacia varían de unos profesores a otros.

Una vez que *se controlan* los factores mencionados (grado de implicación de los alumnos, rendimiento, edad, tamaño del grupo, preparación percibida del profesor), se asume que las diferencias en la autoeficacia docente vienen explicadas por el efecto del contexto escolar (liderazgo, cooperación, control del profesor...) y los antecedentes personales y profesionales (experiencia docente, nivel de estudios, raza, sexo, etc.).

Junto con las variables descritas, que representan las influencias recíprocas que se dan en el aula, pueden influir en las expectativas de autoeficacia del profesor otras variables del entorno que, a su vez, influyen en su conducta y en las expectativas de los alumnos sobre su comportamiento futuro.

- Las *características de los estudiantes*, principalmente, su nivel socioeconómico, habilidad y sexo. Éstas son las variables que más efecto tienen sobre las creencias de autoeficacia del profesor. La más importante de ellas es la habilidad del estudiante. En ocasiones, los profesores manifiestan mayores sentimientos de satisfacción cuando se enfrentan a grupos de alumnos a los que perciben más competentes académicamente.
- Las *características del profesor*, principalmente, sus años de experiencia docente. En este sentido, los profesores con pocos años de experiencia tienden a ser más optimistas respecto a las expectativas que albergan sobre sus alumnos. El estado de madurez del profesor y su relación con sus propias metas afectan a la orientación que proporcionan a su trabajo en el aula.

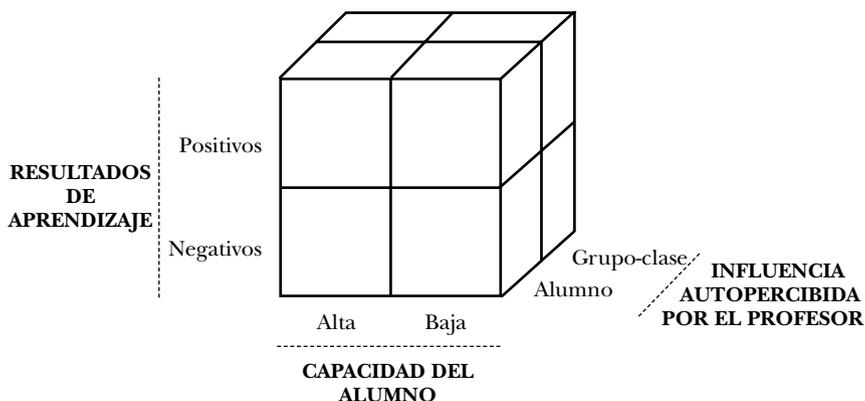
- Algunas *conductas interactivas*, tanto verbales como no verbales, se encuentran relacionadas con las propias expectativas de los profesores. Feldman (1986) sugiere que los alumnos pueden identificar cuándo el comportamiento verbal del maestro está en relación con sus verdaderos sentimientos. Por otro lado, la conducta no verbal del profesor puede transmitir sus expectativas acerca de los alumnos, además de revelar algunos datos sobre su propio sentimiento de autoeficacia.
- La percepción que tiene el profesor acerca de que el *tamaño de la clase* influye en el rendimiento de los alumnos se halla relacionada con sus expectativas de autoeficacia. Asimismo, la concepción que tiene el profesor sobre su *rol docente* influye en este tipo de creencias.
- También el impacto del *clima escolar* sobre el aprendizaje y en el rendimiento de los alumnos ha despertado el interés de numerosos investigadores. Algunas variables del clima que influyen de forma recíproca en el sentimiento de autoeficacia del profesor son las normas del centro y las posibles consecuencias de éstas en las relaciones que se establecen entre los distintos agentes educativos (profesores, alumnos, dirección, etc.), así como las relaciones entre compañeros. En este último caso, diversos estudios han sugerido que las estructuras escolares que ofrecen a los profesores oportunidades de interacción, tienen efectos positivos sobre las actitudes del profesor y las conductas de los alumnos.
- Otros aspectos relacionados con la autoeficacia del profesor son el *reconocimiento y apoyo de los líderes* de la institución y la posibilidad de participar en la *toma de decisiones* que afectan al profesorado.

En definitiva, son muy diversas las variables del contexto que directa o indirectamente pueden influir en las expectativas de autoeficacia de los profesores. Sin embargo, son pocas las investigaciones que han determinado tanto la naturaleza de estas variables como su efecto directo en la medida de la autoeficacia. En este sentido, una investigación relevante realizada por Guskey (1987) se centra en la descripción de tres variables contextuales de especial relevancia para la autoeficacia de los profesores, tal como se representan en la figura 2.6.

Respecto a la *capacidad de los alumnos*, se han realizado diversas investigaciones acerca de las conductas manifiestas de los profesores en clase, concluyendo que existen diferencias significativas en el modo en el que interactúan con los alumnos de niveles distintos de capacidad. Normalmente, son los alumnos considerados más capaces aquellos que reciben mayor instrucción y atención por parte del profesor (Brophy y Good, 1974). Además, los estudios realizados asocian estas diferencias de comportamiento docente a sus creencias de autoeficacia y al grado en el que los profesores se sienten más o menos responsables del aprendizaje de los alumnos.

La segunda variable que, según este autor, ejerce un efecto directo en la autoeficacia del profesor viene representada por los *resultados de aprendiza-*

Figura 2.6 Variables contextuales que ejercen efecto directo en la autoeficacia del profesor (Guskey, 1987)



je de los alumnos. Los profesores autoeficaces se sienten más responsables de los resultados que obtienen los alumnos que aquéllos con expectativas bajas de eficacia para enseñar, los cuales atribuyen los logros de los alumnos a ellos mismos o a factores contextuales. Los primeros, sin embargo, conceden un papel importante a su propio desempeño docente a la hora de explicar los éxitos de los alumnos. En general, la mayoría de las investigaciones concluyen que los resultados de los alumnos, sobre todo si son claramente positivos o negativos, influyen en la percepción de eficacia docente y en la medida de dicha percepción.

Por lo tanto, si tenemos en cuenta las dos variables anteriores, podemos concluir que las creencias de autoeficacia de los profesores pueden variar en función de si los resultados que alcanzan los alumnos son positivos o negativos y en función del nivel de capacidad de los alumnos implicados en el aprendizaje.

La tercera variable, el *grado de influencia del profesor*, se refiere a las creencias que éste alberga acerca de su influencia, tanto en el aprendizaje de un alumno en particular como en los resultados de aprendizaje del grupo de alumnos a los que enseña. Por tanto, existen diferencias en la percepción de autoeficacia de los profesores en función de los logros de un alumno o de la clase en su conjunto.

Análisis más exhaustivos muestran, sin embargo, que esta percepción de eficacia docente solamente varía cuando los resultados de los alumnos son negativos. Si esto no sucede, los profesores se sienten menos responsables del aprendizaje de los alumnos a nivel individual que de los resultados obtenidos a nivel de grupo. Los resultados negativos, en el caso de pertenecer a un alumno determinado, son generalmente atribuidos a factores con-

textuales, más allá del control del profesor. Además, los sentimientos de los profesores hacia la enseñanza y su autoconcepto profesional se encuentran más asociados a sus creencias de autoeficacia que a los resultados del grupo de alumnos. Esta última variable ejerce un efecto indirecto en la autoeficacia docente, especialmente cuando los resultados del grupo de alumnos son negativos.

En síntesis, podemos concluir que, aunque las cuatro fuentes apuntadas por Bandura son las más relevantes para el desarrollo de la autoeficacia del profesorado, es preciso considerar otras variables del contexto y del mismo profesor que pueden influir en este tipo de creencias.

El procesamiento de las fuentes de la autoeficacia general y docente: cómo integrar y valorar la información disponible

Las condiciones que pueden influir en la selección y atención a las distintas fuentes de información de la autoeficacia disponibles son muy diversas. Cualquier cambio en las creencias de autoeficacia requiere que esa información sea valorada e integrada, lo que se traduce en un reajuste del sentimiento de autoeficacia actual. Las personas difieren en el modo en el que valoran e integran los procedimientos que utilizan para procesar la información que reciben, a partir de diversas fuentes, sobre su eficacia personal. En este sentido, Bandura (1997) señala cuatro reglas que pueden regir este proceso:

- Un procesamiento *aditivo*, en el que cuantos más indicadores sobre la propia eficacia, mayor desarrollo de dichas expectativas.
- Un procesamiento *relativo*, en el que algunos factores (fuentes) pesan más que otros.
- Un procesamiento *multiplicativo* o *aditivo*, donde el efecto conjunto de las distintas fuentes sobre la autoeficacia es mayor que si éstas se suman una a una.
- Un procesamiento *configurativo*, donde algunos factores pesan más que otros dependiendo de otros datos disponibles sobre la propia eficacia.

Aunque se ha demostrado que cada uno de estos métodos de procesamiento de la información es distinto de una persona a otra, apenas se ha investigado la razón y las circunstancias en las que se utilizan más unas reglas u otras.

Gist y Mitchell (1992) sugieren que es preciso atender a dos condiciones en el procesamiento de la información de las fuentes de la autoeficacia, ya que ayudan a explicar las diferencias que se dan entre las personas en lo

que respecta a la valoración e integración de la información disponible: el nivel de profundidad del procesamiento de la información y la exactitud de los juicios sobre la información de la autoeficacia.

Nivel de profundidad del procesamiento de la información

El procesamiento de la información sobre la autoeficacia implica distintos grados de actividad cognitiva. Estos mismos autores distinguen entre un procesamiento *profundo* o *controlado* y un procesamiento *superficial* o *automático*.

La modificación de las creencias de autoeficacia requeriría inducir un procesamiento *controlado* o *profundo* de dicha información, ya que de este modo se analiza con mayor detenimiento. Es más probable, por otra parte, que este tipo de procesamiento tenga lugar en tareas novedosas, cuando cambian algunos factores personales, de la tarea o del contexto, o cuando la tarea es considerada importante. A medida que la persona tiene mayor experiencia en la realización de la tarea, el procesamiento se va volviendo más automático. Para modificar la autoeficacia, se debe inducir un procesamiento controlado junto a una información positiva sobre la propia eficacia. Para potenciar la autoeficacia de los profesores mediante su implicación en la investigación participativa (Henson, 2001) es útil implicarles en procesos colaborativos que induzcan un procesamiento controlado de las fuentes de la autoeficacia.

Exactitud de los juicios sobre la información de la autoeficacia

Este elemento influye en la eficacia del proceso de evaluación de las creencias sobre la propia capacidad. A su vez, la exactitud de los juicios se ve influida por la experiencia en la tarea y las características de la misma. Los juicios de autoeficacia son más precisos cuando el evaluador tiene mayor experiencia en el desarrollo de la tarea, y son más estables las características personales y de la misma. Estos factores, además de asegurar mayor exactitud en los juicios de autoeficacia, se asocian al desarrollo de un procesamiento más automático que controlado. Esto ofrece algunas dificultades para la modificación de la autoeficacia, pues hemos visto que requiere un procesamiento controlado, inducido por tareas nuevas. En situaciones nuevas e inestables, las experiencias de dominio proporcionan la información más precisa, pues ofrecen a la persona datos directos sobre su desempeño en esa tarea, mientras que la naturaleza indirecta de la experiencia vicaria y de la persuasión verbal proporciona una información menos exacta sobre la propia eficacia. Por consiguiente, las estrategias orientadas a favorecer el desarrollo de la autoeficacia deberían apoyarse fuertemente en las experiencias de dominio de los individuos.

Los investigadores de la autoeficacia docente han comenzado a interesarse profundamente por la comprensión de estos procesos con la finali-

dad de potenciar la autoeficacia docente. Para ello es preciso considerar los contextos en los que trabajan los profesores y el modo en el que pueden dar sentido a la información que reciben sobre su eficacia para enseñar. Por eso se precisan metodologías variadas, que incluyan más datos cualitativos y distintos instrumentos (Henson, 2001a).

Labone (2004:344-345) sintetiza las variables que influyen en la selección de información sobre las fuentes de la eficacia: experiencia de dominio, experiencia vicaria y persuasión verbal, y las implicaciones que pueden tener en el desarrollo de un sentimiento positivo de autoeficacia. Prestemos atención a las figuras 2.7, 2.8 y 2.9:

Figura 2.7 Variables que influyen en el procesamiento cognitivo de la información derivada de las experiencias de dominio e implicaciones para el desarrollo de la autoeficacia

FUENTES	VARIABLES QUE DETERMINAN LOS DATOS A LOS QUE SE PRESTA ATENCIÓN, Y LA UTILIZACIÓN QUE SE HACE DE DICHA INFORMACIÓN	IMPLICACIONES PARA EL DESARROLLO DE UN SENTIMIENTO POSITIVO DE AUTOEFICACIA
EXPERIENCIA DE DOMINIO	<p>Esquemas previos</p> <p>Factores contextuales y de la tarea</p> <p>Esfuerzo mantenido</p> <p>Autorregulación y reconstrucción de las experiencias de dominio</p> <p>Trayectoria seguida para alcanzar los resultados</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ La evaluación del desempeño debe proporcionar una retroalimentación explícita y convincente para cuestionar las creencias de autoeficacia actuales. ■ Las tareas difíciles deben completarse con éxito en circunstancias muy diversas. ■ El esfuerzo necesario debe corresponderse con la dificultad percibida de la tarea. ■ La autorregulación y la autoevaluación deben centrar la atención en las experiencias de dominio. ■ Se debe desarrollar la memoria para recordar con precisión los éxitos y fracasos, y las condiciones en las que ocurrieron. ■ Un proceso de autoevaluación bien orientado favorece el recuerdo de las experiencias de dominio.

Figura 2.8 Variables que influyen en el procesamiento cognitivo de la información derivada de las experiencias vicarias e implicaciones para el desarrollo de la autoeficacia

FUENTES	VARIABLES QUE DETERMINAN LOS DATOS A LOS QUE SE PRESTA ATENCIÓN, Y LA UTILIZACIÓN QUE SE HACE DE DICHA INFORMACIÓN	IMPLICACIONES PARA EL DESARROLLO DE UN SENTIMIENTO POSITIVO DE AUTOEFICACIA
EXPERIENCIA VICARIA	<p>Modelado</p> <p>Características similares</p> <p>Competencia del modelo</p> <p>Modelado de progreso (proceso) y de dominio (producto)</p> <p>Multiplicidad y diversidad del modelado</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Los modelos son eficaces para potenciar la autoeficacia cuando proporcionan un modelado cognitivo en pasos y una estrategia clara a seguir para realizar la tarea. Deben poseer características personales similares a las del observador. ■ Es más probable que el observador atienda al modelo si percibe que posee atributos personales similares (por ejemplo, el género y la edad). ■ Los modelos competentes favorecen más la autoeficacia que aquéllos que resultan incompetentes, independientemente de sus características personales. ■ Los modelos deben verbalizar sus creencias de autoeficacia positivas a lo largo de la tarea, reconociendo sus progresos. Los modelos que han logrado completar la tarea deben verbalizar la información cognitiva implicada en el dominio de la tarea. ■ Los observadores deben exponerse a múltiples modelos, que deben ser percibidos con una capacidad inicial similar o menor a la del observador.

Figura 2.9 Variables que influyen en el procesamiento cognitivo de la información derivada de la persuasión verbal e implicaciones para el desarrollo de la autoeficacia

FUENTES	VARIABLES QUE DETERMINAN LOS DATOS A LOS QUE SE PRESTA ATENCIÓN, Y LA UTILIZACIÓN QUE SE HACE DE DICHA INFORMACIÓN	IMPLICACIONES PARA EL DESARROLLO DE UN SENTIMIENTO POSITIVO DE AUTOEFICACIA
PERSUASIÓN VERBAL	<p>Características de la retroalimentación que se proporciona tras el desempeño</p> <p>Habilidad y credibilidad</p> <p>Grado de disparidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ La retroalimentación debe centrarse en lo que se ha logrado. ■ Los sujetos deben percibir que aquellos otros que les persuaden verbalmente son expertos en el uso de esa destreza. ■ La persuasión tiende a ser más eficaz cuando supera sólo moderadamente el grado actual de dominio que tiene la persona para realizar la tarea, y requiere que se posean las destrezas necesarias para realizarla.

Cómo favorecer la autoeficacia docente a partir del procesamiento de las experiencias de dominio o experiencias directas

Las personas tienden a desestimar el resultado de sus acciones cuando éste no es coherente con sus creencias de autoeficacia, debido a *esquemas mentales* (esquemas previos) que se poseen y que actúan a modo de prejuicios. Estos prejuicios a la hora de procesar la información sobre la autoeficacia, hacen pensar que una vez que se forman las creencias de autoeficacia, tienden a permanecer estables. De ahí puede derivarse que los significados que se les otorga a las experiencias directas son más maleables cuando esos esquemas aún no se han formado, como puede ser el caso de los profesores principiantes, o ante el desarrollo de nuevas destrezas (por ejemplo, de nuevos métodos de enseñanza).

Wheatley (2002) apunta el posible beneficio que puede tener generar dudas sobre la propia eficacia para que se produzca algún cambio positivo en las mismas. La misma idea es referida por Bandura (1997: 82) cuando afirma que cambiar las creencias de autoeficacia requiere “una retroalimentación clara y convincente que cuestione necesariamente las creencias preexistentes sobre la propia capacidad”.

El necesario cuestionamiento señalado por ambos autores puede sobrevenir a partir de la reflexión sobre la práctica actual. Por ejemplo, Henson (2001b) demuestra que los profesores que se implican en procesos de investigación participativa aumentan su autoeficacia. Este tipo de investigación implica a los profesores en procesos de trabajo cooperativo, que les lleva a pensar de forma crítica sobre su práctica y a generar una respuesta activa a esas reflexiones. Aún más, la estructura cooperativa de este tipo de investigación proporciona oportunidades para dar y recibir una retroalimentación explícita, capaz también de cuestionar las creencias de autoeficacia actuales.

Otra variable que puede influir en el procesamiento de las experiencias directas es, como hemos apuntado, el *grado de dificultad de la tarea*. Realizar adecuadamente una tarea sencilla no aporta demasiada información sobre uno mismo ni suscita una re-evaluación de la propia autoeficacia. Por el contrario, completar con éxito una tarea considerada un reto más o menos complicado, proporciona una información que normalmente se traduce en una mejora del sentimiento de eficacia personal.

En general, la dificultad percibida de la tarea no proviene únicamente de las características de la misma, sino también de la similitud que se le advierte con otras tareas similares (Bandura, 1997:83). Por eso, no conocer con cierta exactitud las demandas de la tarea, lo que realmente implica su desempeño, crea incertidumbre a la hora de evaluar la propia eficacia a partir de las otras experiencias.

Además de la dificultad de la tarea, las personas consideran las condiciones del contexto en las que ésta se lleva a cabo. Algunos elementos del mismo, pueden igualmente influir en los resultados de la actividad. Entre éstos, podemos destacar determinados obstáculos contextuales, el apoyo prestado por otras personas, los recursos disponibles, las condiciones en las que se realiza la actividad, etc. Así, por ejemplo, los éxitos que se logran cuando se ha recibido un fuerte apoyo afectan menos a la autoeficacia porque se atribuyen mayoritariamente a elementos externos y no tanto a la capacidad personal. De forma similar, los fracasos en condiciones adversas influyen menos en el sentimiento de autoeficacia que cuando se fracasa en condiciones óptimas. Como puede desprenderse, cuantos más factores ajenos a la propia capacidad se encuentren implicados en la ejecución, ésta tendrá menor valor predictivo de la autoeficacia.

En cuanto a la figura del profesor, se ha demostrado que el contexto influye notablemente en su rendimiento, incluso de aquellos que tienen bastante experiencia (Bullough y Baughman, 1995), aunque en la investigación sobre la autoeficacia docente no se le ha prestado demasiada atención. Las condiciones del contexto influyen en la interpretación que hace el profesor de sus experiencias. Por eso, para potenciar la autoeficacia docente convendría enseñar en contextos variados.

Siguiendo la figura 2.7, también nos encontramos con *la cantidad de esfuerzo empleado*. El nivel de esfuerzo que las personas emplean para realizar

una tarea determinada afecta a la autoeficacia a partir de los resultados que se consiguen. Bandura (1997:83) señala que la capacidad y el esfuerzo representan dos factores interdependientes, y que este último influye en el juicio personal de autoeficacia que uno se forma a partir de su propio desempeño. Harackiewicz, Sansone y Manderlink (1985) indican que mientras que los éxitos en tareas difíciles potencian la autoeficacia, la información sobre la dificultad de la tarea previamente a implicarse en su realización resulta decisiva para la información y la mejora de las creencias de autoeficacia. Completar con éxito una tarea que otras personas consideran difícil, poniendo para ello el mínimo esfuerzo, se traduce en una percepción de elevada capacidad, mientras que lograr lo mismo con gran esfuerzo hace pensar en una capacidad menor y, en consecuencia, es menos probable que mejore el sentimiento de autoeficacia. En general, los éxitos que se alcanzan tras un profundo esfuerzo pueden debilitar la autoeficacia para realizar el mismo esfuerzo de nuevo (Bandura y Cervone, 1986).

El sentimiento de autoeficacia derivado, por ejemplo, de las fuentes de experiencia vicaria o del modelado cognitivo, puede ayudar a los profesores a valorar el esfuerzo empleado, y esto se traduce en una reevaluación de las creencias de autoeficacia existentes.

La naturaleza solitaria característica del trabajo docente no se presta a proporcionar ni a recibir una retroalimentación positiva y específica sobre la propia actuación didáctica; por eso, los procesos de autorregulación que proporcionen una retroalimentación regular y sistemática son críticos para el desarrollo de la autoeficacia.

En relación con los fracasos, el esfuerzo tiene un papel importante en la evaluación que realizan las personas sobre su propia eficacia. Un rendimiento pobre sin que exista esfuerzo apenas proporciona información sobre uno mismo ni sobre la capacidad personal. Sin embargo, fracasar tras un esfuerzo sostenido y en condiciones positivas, y más si nos referimos a una tarea sencilla, plantea dudas a las personas sobre su capacidad, con el subsiguiente efecto negativo en su percepción de autoeficacia.

La interpretación de los éxitos y fracasos a partir del desempeño no es el único factor que influye en la autoeficacia; también es importante la *auto-observación del propio desempeño*. Las personas que atienden y “rescatan” únicamente las experiencias de fracaso que han tenido en relación con el desarrollo de una actividad determinada, tienden a infravalorar su capacidad. En este caso, el problema reside en sus procesos de atención y de memoria y no tanto en las inferencias que realizan sobre su capacidad a partir de las causas de sus éxitos y fracasos.

Por último, Bandura (1997) destaca la importancia de la *trayectoria de logros de la persona*. La adquisición de competencias, particularmente de destrezas complejas (como son las necesarias para la enseñanza), normalmente se da en un período largo de tiempo. Las personas normalmente evalúan su autoeficacia valorando sus logros y las condiciones en las que

consiguen tales logros. Es más probable que la información sobre la autoeficacia se procese de forma positiva cuando las personas se evalúan para mejorar continuamente a pesar de algunos obstáculos que cuando el logro es algo ya normal, sugiriendo que la persona ha alcanzado ya el límite de sus capacidades. Animar a los profesores a tener un diario con sus experiencias puede favorecer su autoeficacia docente. Realmente, las intervenciones a partir de las experiencias directas que han tenido más éxito en el desarrollo de la autoeficacia, han incluido alguna forma de reflexión sobre la propia docencia (Ross, 1994; Henson, 2001b). La autorreflexión puede facilitar un uso explícito de procesos de autorregulación para interpretar dichas experiencias y, en consecuencia, potenciar la autoeficacia (Schunk y Zimmerman, 1997). Así, los investigadores interesados por el desarrollo de las creencias de autoeficacia deberían considerar el uso de metodologías cualitativas que permitan analizar los procesos implicados en las prácticas reflexivas del profesor y el impacto que éstas tienen en la formación de dichas creencias.

Cómo favorecer la autoeficacia docente a partir del procesamiento de las experiencias vicarias

Aunque las experiencias directas representan la fuente que influye más notablemente en las creencias de autoeficacia, también la experiencia vicaria o modelado, en determinadas condiciones, puede afectar al desarrollo de la autoeficacia, especialmente si los individuos tienen pocas experiencias previas sobre las que basar sus juicios de eficacia personal (Bandura, 1997). Esta afirmación puede sugerir que el modelado resultaría más eficaz para los profesores principiantes. Por eso es preciso conocer los factores que contribuyen a fijar la atención en este tipo de experiencias. Entre éstas, Labone (2004) destaca que el tipo de modelado incluye tanto la observación del desempeño de otras personas como las técnicas de automodelado, en las que la persona se observa a sí misma realizando determinada tarea o actuando de un modo en particular. La exposición a modelos competentes (directamente o a través de grabaciones) puede potenciar un sentimiento de autoeficacia positivo respecto al desempeño que se observa (Bandura, 1982, Schunk, 1987). Si, además, el modelo verbaliza su pensamiento y la estrategia que va siguiendo, confiere mayor utilidad al modelado, sobre todo a la hora de desarrollar destrezas cognitivas. Como se ha señalado respecto a las escasas experiencias previas de los profesores principiantes, este modelado cognitivo (una forma particular de experiencia vicaria) puede resultar especialmente útil para este colectivo, incluso más que la enseñanza directa (Gorrell y Capron, 1990).

No obstante, el efecto que puede tener observar a otros en el desarrollo de la propia autoeficacia depende de algunos factores mediadores, tales como la similitud percibida entre el modelo y el observador y la práctica

de las estrategias que se modelan (Bandura, 1997). En este sentido, el automodelado puede ser beneficioso en cuanto que no se hallan implicados estos factores mediadores, al coincidir el observador con el modelo observado, con lo cual posee los mismos atributos y una práctica similar en el uso de esa estrategia cognitiva necesaria para realizar la tarea.

Por otra parte, conviene que los modelos posean características similares a las de la persona que observa. La percepción de la competencia del modelo puede influir en el grado de atención que a éste se le presta. Los modelos que son percibidos como competentes es más probable que influyan positivamente en la autoeficacia del observador independientemente de la similitud que exista entre ambos. Lo importante, eso sí, es que el observador perciba ese nivel de competencia como algo asequible, que él mismo puede alcanzar. Por eso, a la hora de modelar técnicas de enseñanza exponiendo a los profesores a otros modelos, hay que considerar la percepción que tienen los observadores de la competencia del profesor al que observan.

Por último, la multiplicidad y diversidad del modelado también influye en la eficacia que éste puede tener para el desarrollo de la autoeficacia. La observación de múltiples modelos favorece más la autoeficacia que si ésta se limita solamente a uno (Schunk, Hanson y Cox, 1987). Y observar modelos diversos (distintas estrategias de modelado) para las distintas tareas también es más eficaz que observar a un único modelo realizando múltiples tareas, a la hora de potenciar el sentimiento de eficacia personal.

Cómo favorecer la autoeficacia docente a partir del procesamiento de la persuasión verbal

La persuasión verbal, aunque se sabe que influye en la autoeficacia de forma limitada (al menos si es la única fuente de la que se dispone), puede resultar útil para generar mayor esfuerzo y persistencia (Bandura, 1997). El mayor beneficio de esta fuente se da cuando se asocia con experiencias de dominio. Existen varios factores que pueden influir en la eficacia de la persuasión verbal, que incluyen: las características de la retroalimentación sobre el desempeño, el dominio y la credibilidad percibidos en el persuasor, y la coherencia entre la percepción del persuasor sobre las capacidades de la persona y su competencia real. Veamos cada uno de estos tres factores.

La retroalimentación sobre los éxitos (en relación con las metas) potencia la autoeficacia (Bandura y Cervone, 1986). Para los profesores es importante poder relacionar lo que consiguen con sus logros pretendidos, y así poder valorar los resultados alcanzados. Por lo tanto, animar a los profesores a establecer metas próximas y específicas puede resultar eficaz para el desarrollo de su autoeficacia percibida (Labone, 2000).

Las personas pueden resistirse a la persuasión verbal cuando sienten que ellos mismos se conocen y conocen las exigencias de la tarea mejor que el

persuasor (Bandura, 1997). Por eso la persuasión verbal sólo es eficaz para potenciar la autoeficacia cuando se considera que el persuasor tiene dominio de la tarea y credibilidad. En el caso de la enseñanza, el dominio y el conocimiento del supervisor deben ser considerados para que la retroalimentación que éste proporciona sea útil para desarrollar la autoeficacia. Por último, la persuasión verbal debe centrarse en destrezas que la persona considera que puede adquirir y mejorar.

Aunque cada una de las fuentes señaladas puede contribuir de algún modo a potenciar la autoeficacia, ésta se vería más beneficiada a través de una combinación eficaz de la información procedente de fuentes diversas; de ahí que la investigación sobre la formación de las creencias de autoeficacia docente debe considerar las distintas fuentes disponibles y los factores que influyen en la selección y en la atención a esa información (Labone, 2004).

Aunque en esta parte se han destacado algunos planteamientos generales que permiten comprender la posible influencia de las distintas fuentes en las expectativas de autoeficacia del profesor, se recogerán más adelante en esta obra algunas sugerencias de carácter práctico para ayudar al profesorado a recoger *pistas* concretas, a partir de las fuentes descritas, que les permitirán comprender de un modo más ajustado el proceso de construcción, desarrollo y mejora de sus creencias de autoeficacia para enseñar.

Autoeficacia y conceptos relacionados

El estudio del conjunto de teorías motivacionales capaces de explicar el comportamiento humano constituye una de las áreas más relevantes de la investigación de las últimas décadas (Ashton, 1985). En este sentido, el papel de las creencias de autoeficacia en el ámbito de la motivación académica recibe una atención progresiva por parte de la investigación educativa (Pajares, 1996). Bandura (1997) sugiere que el concepto de *pensamiento autorreferente* cuya hipótesis básica sostiene que la evaluación que el sujeto realiza de sus propias capacidades determina el esfuerzo y la posibilidad de conseguir ciertos objetivos así como la aparición de toda una serie de reacciones emocionales que acompañan a sus acciones, es crucial para la comprensión de las teorías más contemporáneas de la conducta humana, teorías que otorgan significado a los conceptos de autoestima, autoconcepto, atribuciones de éxitos y fracasos, expectativas, lugar de control, etc. No obstante, y a pesar de la percepción de similitud que se da entre los constructos anteriores, es posible vislumbrar algunos matices que pueden traducirse en conductas muy diversas.

La autoeficacia y otros conceptos son similares entre sí en la medida en que todos ellos tienen que ver con creencias acerca de la propia capacidad.

Sin embargo, las expectativas de autoeficacia se refieren a la capacidad percibida del individuo para llevar a cabo determinadas acciones y lograr resultados específicos. Además, este tipo de creencias se hallan sujetas a las condiciones del entorno y, a diferencia de otras variables, son específicas de la tarea y de la situación en la que ésta se desarrolla, factores que llevan a las personas a manifestar distintos juicios acerca de su propia capacidad en función de las circunstancias señaladas (Bandura, 1986). En general, otros constructos motivacionales, aunque puedan referirse también a un ámbito específico, constituyen percepciones más globales del *self* y deben evaluarse, por lo tanto, a un nivel más general que las expectativas de eficacia personal.

Clarificar la naturaleza de la relación existente entre la autoeficacia y otras variables similares es importante para conocer las diferencias empíricas que comportan y el modo en que contribuyen a predecir el rendimiento y los procesos de autorregulación que llevan a cabo las personas. Esta indefinición ha originado tradicionalmente dos tipos de problemas: unos relacionados con la evaluación o medida más apropiada de las creencias de autoeficacia (Pajares, 1996; Zimmerman, 1996) y otros acerca de la capacidad para diferenciar los numerosos conceptos relacionados con la autoeficacia, los cuales guardan entre sí bastante similitud tanto a nivel teórico como a nivel empírico (Bong, 1996; Graham y Weiner, 1996).

Conocer y valorar los aspectos diferenciales de cada uno de los conceptos mencionados es importante tanto desde la vertiente teórica como desde aquella relacionada con la medida del constructo.

Explicar las diferencias entre la autoeficacia percibida y otros tipos de expectativas puede ayudarnos a demostrar la diferencia práctica o empírica existente entre los distintos conceptos (Pajares, 1996:3).

En definitiva, una aproximación a la comprensión teórica de algunas de estas variables que comparten campo semántico supone un avance en la explicación de la motivación y de la conducta humanas, dado que el significado que las personas se otorgan a sí mismas influye en su comportamiento, en su crecimiento y en su desarrollo personal (Bandura, 1997; Bong y Skaalvik, 2003).

La relevancia manifiesta de este tipo de percepciones sobre uno mismo y el posible efecto de las mismas sobre la motivación y la conducta, ha llevado a la investigación educativa a centrarse en su estudio, especialmente en lo referente a los constructos del autoconcepto y de la autoeficacia. Distinguir ambos conceptos no es tarea fácil, si bien algunas investigaciones se han centrado en el análisis de las diferencias y similitudes que existen entre ambos tipos de percepciones personales (Bong y Clark, 1999; Bong y Skaalvik, 2003).

Autoconcepto y autoeficacia

Aunque algunos investigadores emplean indistintamente los conceptos de *autoeficacia* y *autoconcepto* para explicar un único fenómeno, Bandura (1997) postula que ambos constituyen teorías bien diferenciadas. Este autor concibe el autoconcepto como una visión global del *self* que cada persona va configurando como consecuencia de sus experiencias personales, de la autopercepción de competencia que desarrollan a partir de las comparaciones con el desempeño de otros y de la retroalimentación que reciben por parte de otras personas. En general, el autoconcepto incluye sentimientos de valoración personal asociados a determinadas conductas mientras que la autoeficacia constituye un juicio acerca de la propia capacidad para emprender las acciones necesarias para alcanzar los objetivos pretendidos (Schunk, 1991; Pajares, 1996; Bandura, 1997).

Además, aunque los juicios sobre el autoconcepto pueden estar referidos a un ámbito determinado, no afectan a una tarea específica como pueden hacerlo los juicios de eficacia personal. Dada esta especificidad característica de las creencias de autoeficacia⁶, es preciso analizar cuidadosamente la relación entre la confianza que manifiestan las personas en su propia capacidad y el modo en que se sienten globalmente respecto a sí mismas. En este sentido, una persona que tiene bajas expectativas de eficacia personal en un área específica, no necesariamente goza de un autoconcepto pobre, especialmente si no confiere valor alguno a dicha actividad. En definitiva, Bandura (1997) confiere mayor poder predictivo de la conducta humana a las expectativas de autoeficacia, las cuales varían en los distintos dominios de actividad, según el nivel de dificultad y en diversas circunstancias. Así, sugiere que “una concepción global no haría justicia a la complejidad de las percepciones de autoeficacia, que varían en función de la actividad, del nivel dentro de una misma actividad y de las circunstancias” (Bandura, 1987:435).

Para ilustrar la posible diferenciación entre la autoeficacia y el autoconcepto, Pajares (1996a) refiere algunos ítems característicos para la medida de ambos constructos y señala que un ejemplo prototípico para la evaluación del autoconcepto sería del tipo “se me da muy bien...”, mientras que los enunciados más adecuados para la medida de la autoeficacia adoptarían la forma de “me considero suficientemente capaz de...”. Según este autor, cualquier persona puede sentirse muy autoeficaz en un área y, sin em-

⁶ A la hora de desarrollar un instrumento de evaluación de la autoeficacia, Bandura señala la necesidad de tener en cuenta este carácter específico, ya que un instrumento multidimensional para medir el sentimiento general de autoeficacia convertiría este tipo de creencia en un rasgo general de personalidad y no en el juicio personal específico del contexto que ha de representar. Por lo tanto, las escalas de autoeficacia deben ajustarse a dominios de actividad y evaluar las distintas dimensiones en las que dichas creencias operan en un dominio de actividad seleccionado (Bandura, 1986).

bargo, su autoconcepto general permanecerá inalterable si no se siente orgullosa de sus buenos resultados en ese ámbito.

La diferencia principal entre ambos conceptos estriba en que la autoeficacia representa una autoevaluación de la capacidad en un contexto específico para llevar a cabo una acción determinada, mientras que el autoconcepto es un sentimiento de carácter global que implica la evaluación de la propia competencia y lleva asociado un sentimiento de valía personal vinculado a las tareas que se llevan a cabo (Schunk, 1991:207). Los juicios sobre el autoconcepto pueden ser específicos de un ámbito, pero no de una tarea; son más generales y menos dependientes del contexto que los de autoeficacia. Además, ambos tipos de juicios personales no tienen por qué estar relacionados. Así, una persona puede manifestar un sentimiento de autoeficacia bajo para desarrollar una tarea matemática y no albergar, en consecuencia, sentimientos negativos sobre sí misma, sobre todo si no se siente orgullosa por su logro en ese ámbito de actuación.

Otros autores (Marsh, Walker y Debus, 1991) plantean la diferencia fundamental entre ambos constructos en término de las fuentes que contribuyen a la formación y el desarrollo de los juicios de las personas acerca de su propia capacidad. Así, sostienen que los juicios acerca del autoconcepto se basan en comparaciones de tipo social, mientras que el sentimiento de autoeficacia personal nace y evoluciona a partir de la integración de fuentes muy diversas, referidas algunas a procesos de carácter interno y no solamente a comparaciones de carácter social.

Dimensiones comparativas

Bong y Skaalvik (2003:10) analizan exhaustivamente las diferencias básicas entre el autoconcepto y la autoeficacia en el contexto académico y proporcionan una síntesis comparativa entre algunas de sus dimensiones básicas⁷. Como marco inicial, definen el autoconcepto como “el conocimiento y las percepciones acerca de uno mismo en situaciones de logro” y la autoeficacia como “las creencias en la propia capacidad para realizar con éxito una tarea determinada”.

Respecto a la *evaluación* de ambos constructos, señalan que el método más utilizado es el autoinforme y aunque existen algunas diferencias en lo referente a los procedimientos específicos que se utilizan, tanto el auto-

⁷ Algunos investigadores sugieren que el autoconcepto académico incluye un componente de autoeficacia y que éste es, quizás, el pilar más importante en su desarrollo (Bong y Clark, 1999). Sobre esta cuestión, Pajares (1996a) señala que en el contexto académico, y a un nivel de especificidad determinado, ambos tipos de creencias no puede separarse, además de que el factor cognitivo del autoconcepto no se distingue empíricamente de la percepción de autoeficacia. No obstante, por el momento la investigación no ha avanzado suficientemente como para concluir acerca de la relación entre el autoconcepto y la autoeficacia (Bong y Skaalvik, 2003).

concepto como la autoeficacia implican un juicio subjetivo de la competencia percibida en relación con una meta determinada. En el caso del autoconcepto, además de la evaluación cognitiva de la competencia personal se tienen también en cuenta las reacciones afectivas de las personas a sus propias percepciones sobre el *self*. En el caso de la autoeficacia, los individuos evalúan cognitivamente su capacidad percibida sin deliberar explícitamente sobre los sentimientos que tal evaluación les genera (Zimmerman, 1996).

La naturaleza misma de la evaluación comporta algunos matices diferenciales entre el constructo de la autoeficacia y el autoconcepto. En el primero de los casos, la evaluación que realiza la persona de su propia capacidad se basa ampliamente en una comparación de tipo social, que incluye opiniones evaluativas por parte de *otros significativos*. En cambio, los ítems destinados a la evaluación de la autoeficacia implican un juicio personal referido a unas metas específicas sin requerir una comparación directa con la capacidad que poseen otras personas.

Otro aspecto diferencial entre el autoconcepto y la autoeficacia académicos tiene que ver con el *nivel de especificidad de la medida*, cuestión reiteradamente abordada por los expertos en este ámbito. Generalmente, la medida del autoconcepto posee un carácter más global, mientras que la percepción de eficacia personal suele medirse referida a una tarea específica en un contexto determinado. Pajares (1996b), en un trabajo denominado *Assessing self-efficacy beliefs and academic outcomes: The case for specificity and correspondence*, expone tres cuestiones básicas sobre la medida de la autoeficacia. En primer lugar, expresa algunas de las recomendaciones aportadas por Bandura para la evaluación de este tipo de creencias; en segundo lugar, ofrece cierta clarificación sobre el tema de la especificidad versus generalidad de la medida; por último, sintetiza los resultados de un estudio cuya conclusión apunta que, cuando la autoeficacia medida no refleja el nivel de especificidad adecuado en relación con la tarea con la que se compara, disminuye su valor predictivo. Bandura (1986) señala que los juicios sobre el autoconcepto, contrariamente a los de eficacia personal, no suelen tener en cuenta características del contexto, ni de la tarea, ni las circunstancias en las que se realiza la conducta.

En relación con la *dimensionalidad* de ambos constructos, existe acuerdo en el carácter multidimensional tanto del autoconcepto como de la autoeficacia. En general, las personas albergan creencias muy distintas de eficacia personal según el ámbito del que se trate. El grado de variación de este sentimiento responde a la edad, al género, a los conocimientos previos, etc. (Bong, 1999, 2001); igualmente, esta percepción diferencial puede deberse también a las tareas específicas que tengan que realizar aunque pertenezcan a un mismo ámbito o a las destrezas personales que tengan para ello.

La *orientación temporal* de los ítems dirigidos a evaluar el autoconcepto y la autoeficacia representa también un matiz diferencial entre ambos con-

ceptos. Respecto al primero de ellos, la formulación de los ítems dirige la atención hacia experiencias o logros del pasado, mientras que los ítems que se utilizan para la evaluación de la autoeficacia se centran en expectativas sobre la propia capacidad para realizar acciones futuras, aunque sean fundamentalmente producto de logros anteriores (Pajares, 1996b).

Por último, Bong y Skaalvik (2003), refiriéndose al valor predictivo del autoconcepto y de la autoeficacia, señalan que el primero predice mejor reacciones afectivas (tales como la ansiedad, el sentimiento de satisfacción y la autoestima) mientras que la autoeficacia es mejor predictor de los procesos cognitivos y del desempeño actual. Según Pajares (1997), los efectos de la autoeficacia son ciertamente más claros que los del autoconcepto.

A pesar de las diferencias señaladas entre los constructos de autoeficacia y autoconcepto, ambos guardan una estrecha relación entre sí, a la vez que comparten un papel esencial en la conducta y en la motivación del ser humano⁸.

Autoestima y autoeficacia

Los conceptos de autoestima y de autoeficacia se emplean con frecuencia indistintamente como si representaran un único fenómeno. Sin embargo, no encierran el mismo significado, ya que la autoeficacia percibida se refiere a un juicio acerca de la propia capacidad, mientras que la autoestima implica un juicio sobre la propia valía. No es posible, por lo tanto, establecer una relación causal entre el sentimiento de autoeficacia que tiene una persona y que se guste o no a sí misma. Así, un individuo puede considerarse incapaz de llevar a cabo una actividad determinada sin que se vea mermada su autoestima, dado que su ineficacia para desarrollar esa tarea en particular puede no afectar a su percepción de valía personal. En sentido contrario, una persona puede considerarse altamente eficaz para emprender una actividad concreta y, sin embargo, no sentirse orgullosa tras su buen desempeño.

Lo que sí es cierto es que las personas tienden a cultivar sus capacidades personales cuando realizan aquellas actividades que les reportan un sentimiento de valía personal. Las personas necesitan mucho más que una autoestima elevada para asumir y enfrentar con éxito determinados retos. Necesitan, además, creer firmemente en su capacidad para esforzarse y

⁸ Sobre la relación que existe entre el autoconcepto y la autoeficacia no existe un claro acuerdo entre los investigadores. Lent, Brown y Gore (1997), por citar algunos, concluyen que ambos constructos se encuentran relacionados, pero siendo dos factores independientes. Skaalvik y Rankin (1996) diferencian entre un componente afectivo y uno cognitivo en el autoconcepto, e identifican el último con la autoeficacia. A pesar de las distintas conclusiones a las que llegan, los investigadores coinciden en afirmar que en todos los constructos el componente de competencia percibida es el que mejor predice el desempeño y que, en ocasiones, no es fácil distinguir entre el autoconcepto y la autoeficacia (Bong y Skaalvik, 2003).

mantener el esfuerzo requerido para completar con éxito la tarea. En definitiva, la autoeficacia personal predice las metas que se fijan las personas así como el rendimiento que pueden llegar a obtener, mientras que la influencia de la autoestima en las metas personales y en el rendimiento es menor (Bandura, 1997).

La errónea equiparación de los conceptos de autoeficacia y autoestima proviene fundamentalmente de dos aspectos: conceptuales y metodológicos. Algunos de los instrumentos desarrollados para la evaluación de la autoestima incluyen autoevaluaciones tanto de la eficacia personal como de la autoestima, asociando factores que deberían ser independientes (Bandura, 1997). Otros autores contemplan la autoestima como una forma generalizada de la autoeficacia, lo cual tampoco es correcto. Por ejemplo, Harter (1990) concibe ambos constructos como si representaran distintos niveles de generalidad dentro de un mismo fenómeno. Normalmente, se considera que la autoestima es una percepción global, siendo una propiedad que es más que la suma de determinadas competencias personales en un ámbito determinado; sin embargo, la autoeficacia es más específica y dependiente del contexto.

Por otra parte, la autoestima posee un carácter tan multidimensional como puede serlo el de la autoeficacia. Las personas difieren en el grado en que se sienten valiosas a partir de su propio desempeño en función de los ámbitos en los que se desenvuelven. Así, algunos estudiantes pueden sentirse orgullosos de su desempeño académico y sentir una baja autoestima en sus relaciones sociales. No existe validez empírica ni conceptual sobre el desarrollo global del sentimiento de autoestima, ni ésta encarna una forma general de la percepción de eficacia personal.

Existen varias fuentes de la autoestima o percepción de valía personal (Bandura, 1986). Ésta puede provenir de autoevaluaciones basadas en la competencia personal o en la posesión de determinadas características personales que culturalmente tienen un valor positivo o negativo. Cuando la autoestima surge a partir de la competencia personal, las personas se sienten orgullosas de sus realizaciones, sienten la satisfacción tras un éxito, pero se sienten insatisfechas consigo mismas cuando fracasan por no lograr lo mismo en otras ocasiones similares. Esta fuente de autoevaluación (competencias personales) es muy importante para la autoestima y permite a los individuos influir sobre su propia estima desarrollando aquellas potencialidades que les proporcionan satisfacción personal a partir de sus logros personales.

Otro modo en el que los juicios de tipo social influyen en la autoestima son los estereotipos culturales. Normalmente se clasifica a las personas como valiosas o no en función de su raza, sexo, características físicas, etc., siendo consideradas de un modo determinado por razones más de estereotipos que de individualidades; debido a ello en ocasiones sufren una pérdida de autoestima.

Como hemos visto, las fuentes de la autoestima son diversas, por lo que no existe una solución única a un sentimiento bajo de valía personal. El remedio para cada uno de los casos expuestos ha de ser diferente. Una autoestima baja asociada a la posesión de competencias limitadas puede mejorar si la persona cultiva las capacidades necesarias para alcanzar determinados logros, lo que se traduciría en mayor satisfacción personal. Además, la falta de autoestima de aquellas personas que se juzgan muy duramente por compararse con estándares excesivamente altos puede solventarse si aprenden a fijar estándares más realistas de su rendimiento y, en consecuencia, favorecer el sentimiento de aceptación de uno mismo. Por último, y en la cuestión referente a estereotipos culturales, la ayuda debe orientarse a reforzar la autoestima y a hacer que las personas se sientan orgullosas de sus propias características personales.

A veces la falta de autoestima procede de más de una fuente, por lo que se requieren distintas medidas correctivas; por ejemplo, favorecer que uno se sienta orgulloso de sus propias características y además cultivar determinadas competencias que favorezcan el sentimiento de autoeficacia de la persona.

Bandura (1997) manifiesta que los juicios personales acerca de la propia capacidad no tienen por qué estar de ningún modo relacionados con que una persona se guste o no se guste, dado que es posible sentirse poco eficaz en una actividad determinada sin que ello suponga cierto deterioro de la propia estima. Tampoco basta con gozar de una autoestima elevada para asegurar el éxito de las realizaciones personales. En este sentido, una persona puede tener un buen nivel de autoestima por el simple hecho de que se plantea metas fáciles de alcanzar o alimenta su propia estima a partir de otras fuentes distintas de sus propias acciones, mientras que otros individuos pueden tener cierta sensación de fracaso porque los objetivos personales que establecen constituyen retos desafiantes. En general, las expectativas de autoeficacia juegan un papel fundamental a la hora de predecir las metas que se fijan las personas y las acciones que desarrollan para alcanzarlas con éxito, mientras que la autoestima no tiene por qué afectar ni a los objetivos personales ni a las conductas que se llevan a cabo (Mone, Baker y Jeffries, 1995).

Según Pajares, la autoestima depende en gran medida de cómo una cultura o una estructura social determinada valora ciertas características de las personas, mientras que las creencias de autoeficacia dependen, sobre todo, de la tarea que se va a realizar, independientemente del valor que otros le concedan. Según este autor, no tiene por qué existir relación entre la autoeficacia y la autoestima, ya que no hay una correspondencia fija entre lo que uno cree que puede o no hacer y cómo se siente personalmente. Este autor concluye que ambas variables, autoeficacia y autoestima, influyen en la conducta y se convierten en mediadores del impacto que ejercen sobre ésta otros constructos motivacionales (Madewell y Shaughnessy, 2003).

Expectativas de autoeficacia y expectativas de resultados

Bandura (1987:416) otorga un importante papel a ambos tipos de expectativas en la motivación y en la predicción del comportamiento humano.

La autoeficacia percibida es un juicio emitido sobre la propia capacidad para alcanzar un cierto nivel de ejecución mientras que las expectativas de resultados hacen referencia a las consecuencias más probables que producirá dicha ejecución.

La diferencia básica entre estos dos tipos de expectativas personales reside en que las personas pueden creer que una acción producirá determinados resultados y, sin embargo, si albergan dudas acerca de su capacidad para llevar a cabo las conductas requeridas, dicha información no tendrá efecto alguno sobre su conducta.

De este modo, Bandura clarifica el significado de los dos tipos de expectativas, las de autoeficacia y las de resultados. En cierto modo, las primeras determinan las segundas, ya que las personas que se sienten capaces de desarrollar una tarea determinada suelen también anticipar buenos resultados. Por lo tanto, es posible sugerir que los resultados que esperan las personas dependen, en gran medida, de sus creencias de eficacia personal (Bandura, 1984). Esta valoración personal trae consigo implicaciones importantes en el ámbito académico. Por ejemplo, los alumnos que confían más en su capacidad de estudio esperan obtener mejores resultados en un examen, mientras que aquéllos que tienen más dudas respecto a su capacidad para aprender esperan resultados más pobres incluso antes de haberlo intentado. Del mismo modo, los profesores que más confían en su capacidad para utilizar técnicas instructivas innovadoras (para mantener la disciplina en el aula, para aplicar distintas formas de evaluación, etc.) creen con mayor firmeza en el éxito de los resultados que producirán sus propias acciones.

En general, existe cierta coherencia entre los dos tipos de expectativas, si bien es posible encontrar personas que gozan de un elevado sentimiento de autoeficacia al tiempo que manifiestan expectativas de resultados negativas. En los últimos años, Bandura (1986, 1997) ha señalado la existencia de distintos tipos de expectativas de resultados en función de las condiciones en las que éstas se ven determinadas por las expectativas de autoeficacia y por las relaciones que se establecen entre ambas. Por ejemplo, si los resultados derivados de una acción específica no son claramente generados por dicha acción, las creencias de autoeficacia explicarían una mínima parte de la varianza de las expectativas de resultado.

Autoeficacia y lugar de control

La creencia común acerca de que el nivel de generalidad es la única variable capaz de diferenciar los conceptos de *autoeficacia* y *lugar de control* es,

según Bandura, una concepción errónea. Mientras que la autoeficacia equivale a una creencia acerca de que una persona posee o no la capacidad suficiente para llevar a cabo determinadas conductas, el lugar de control refleja la creencia de que determinadas acciones influyen en los resultados, ya sea atribuyendo las consecuencias de la conducta a factores externos o internos:

Cuando el sujeto percibe un refuerzo como consecuencia de alguna conducta suya, pero sin ser totalmente contingente con ella, es típicamente percibido en nuestra cultura como resultado de la suerte [...]. Cuando el acontecimiento es interpretado de este modo por el sujeto, calificamos esta creencia como de control externo. Si la persona percibe que el acontecimiento es contingente con su propia conducta o con sus propias características relativamente estables, denominamos a esta creencia como de control interno (Rotter, 1966:1).

Bandura (1997) aclara la diferencia entre la autoeficacia y el concepto de *lugar de control* propuesto por Rotter (1966). Ofrece una serie de datos para demostrar que ambos constructos constituyen fenómenos diversos que, además, operan a diferentes niveles. La autoeficacia se refiere a la creencia en la propia capacidad para realizar determinadas acciones, mientras que el *lugar de control* se refiere a la creencia acerca de que las acciones desarrolladas influyen en los resultados de las mismas. De hecho, ambos conceptos no tienen por qué estar relacionados y se ha demostrado que la autoeficacia constituye un predictor de la conducta mucho más potente que el lugar de control. Éste tiene más que ver con la relación causal entre las acciones y sus resultados, y no con la eficacia personal. En este sentido, una persona puede creer en que es posible lograr determinado resultado si se actúa de un modo concreto y, sin embargo, tener una confianza muy limitada en su propia capacidad para llevar a cabo las conductas que conducen a alcanzar tales resultados.

Del mismo modo, Palenzuela (1986) distingue entre las expectativas de autoeficacia, referidas a la valoración de las propias capacidades y el constructo de *lugar de control*, es decir, las expectativas que la persona alberga acerca de si los refuerzos serán o no contingentes con las acciones que ésta realiza.

En definitiva, aunque el constructo de la autoeficacia comparte campo semántico con otras variables similares, es importante tener en cuenta los matices que han sido apuntados para definir con una mayor claridad su significado y, a partir de éste, el enfoque metodológico más adecuado para su evaluación.

3

Las creencias de autoeficacia docente

«Self-efficacy is the most useful self-schema for education because it relates to choices and actions that affect learning»

Anita Woolfolk

En este capítulo se ofrece un análisis conceptual de la autoeficacia docente a partir de los principales enfoques teóricos en la investigación de este tipo de creencias del profesorado, además de una valoración global de la importancia de éstas en diversos aspectos tanto de la enseñanza como del aprendizaje.

Por otra parte, y puesto que desde el origen de su concepción el significado de la autoeficacia docente se ha relacionado de forma muy estrecha con los instrumentos para su evaluación, cualquier discusión de carácter teórico sobre el concepto se convierte en una reflexión obligada sobre los instrumentos más adecuados para su medida; de ahí que a lo largo del capítulo se ofrezca una revisión sistemática de los instrumentos utilizados hasta el momento, que han evolucionado cronológicamente al compás de las concepciones teóricas subyacentes.

Posteriormente, la discusión se centra en los resultados de la investigación que permiten constatar la influencia que pueden llegar a tener las creencias de autoeficacia del profesor en múltiples aspectos de su enseñanza y, en consecuencia, del aprendizaje de los alumnos.

Panorámica histórica de la evolución de la autoeficacia docente como constructo teórico

El origen de la fundamentación teórica de la autoeficacia que propone Bandura se encuentra en su artículo *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*, publicado en 1977 (ver bibliografía final). Allí expone los

cambios psicológicos que pueden lograrse a partir de distintos tipos de tratamientos y proporciona una explicación acerca de la capacidad de los procedimientos psicológicos para alterar el grado y la intensidad de la autoeficacia. La hipótesis inicial plantea que las expectativas de eficacia personal determinan el esfuerzo que las personas emplean para realizar una tarea específica así como su grado de perseverancia cuando se enfrentan a situaciones difíciles. El poder diferencial de diversos procedimientos terapéuticos se analiza en función de distintos mecanismos cognitivos. Por último, se exponen los resultados obtenidos a partir del microanálisis de cuatro fuentes o modos de tratamiento, quedando verificada la relación existente entre la autoeficacia percibida y los cambios conductuales que se dan en las personas.

En cuanto al origen del constructo de *autoeficacia docente* se sitúa a finales de los años setenta, período en el que ésta es entendida como el grado en que el profesor cree que posee capacidad para influir en el rendimiento de sus alumnos (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly y Zellman, 1977). Esta idea novedosa acerca de que las creencias de los profesores en su propia capacidad pueden ejercer cierto efecto en el aprendizaje de los estudiantes, suscita una inquietud progresiva y un interés manifiesto por llegar a conocer el significado último del constructo, el modo en el que éste puede hallarse relacionado con la conducta del profesor y de los alumnos, la medida más acertada para captar las posibles dimensiones que lo integran, etc. Tres décadas después, la autoeficacia docente continúa despertando el interés de numerosos investigadores, dada su relevancia en diversos aspectos del proceso educativo, según han demostrado los múltiples estudios realizados desde el nacimiento del constructo hasta nuestros días.

Como ya se expuso en el capítulo anterior, es doble la vertiente en la que puede encontrarse una fundamentación teórica de la variable objeto de estudio, la *teoría del aprendizaje social* de Rotter (1966) y la *teoría social cognitiva* de Bandura (1977); ambas se encuentran en la base de la investigación sobre las creencias de autoeficacia. La existencia de ambos enfoques ha generado cierta confusión a la hora de comprender su naturaleza teórica y la aproximación metodológica más conveniente para su evaluación, dada la falta de claridad manifiesta respecto a la naturaleza del constructo de *autoeficacia docente*.

La autoeficacia para enseñar –o autoeficacia docente– es una de las características de los profesores que con mayor frecuencia se ha relacionado con resultados positivos en el rendimiento de los alumnos y en la misma enseñanza. Así, se ha asociado frecuentemente con el rendimiento y la motivación de los alumnos (Midgley, Feldlaufer y Eccles, 1989), con las destrezas necesarias para el control del aula (Woolfolk, Rosoff y Hoy, 1990), con el estrés del profesor (Greenwood, Olejnik y Parkay, 1990), con el valor que conceden los profesores a las prácticas innovadoras en educación (Cousins y Walker, 2000), etc. Otros estudios relevantes que permiten

advertir la importancia de estas creencias son los realizados por Gibson y Dembo (1984), Ashton y Webb (1986), Woolfolk, Rosoff y Hoy (1990), Coladarci (1992), Guskey y Passaro (1994), Ross (1994), Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy (1998). En la última década, destacan los trabajos realizados en este ámbito por Woolfolk y Hoy. En un primer momento, estos autores centran la atención en las relaciones que se dan entre el sentimiento de eficacia para enseñar y algunos aspectos concretos de la enseñanza, como la motivación, el control de los alumnos, el desarrollo de prácticas innovadoras, etc., además de la evolución de las creencias de autoeficacia en los primeros años de docencia (Hoy y Woolfolk, 1990; Woolfolk, Rosoff y Hoy, 1990; Woolfolk y Hoy, 1990). Con el tiempo dirigen su interés al estudio del clima escolar para llegar a identificar algunos factores de la organización que pueden guardar relación con la autoeficacia de los profesores, tales como el liderazgo de la dirección, o el ambiente de cohesión de la facultad (Hoy y Woolfolk, 1993). Una de sus aportaciones más recientes ha sido el desarrollo de un modelo capaz de reconciliar las incoherencias existentes hasta el momento en el estudio de la autoeficacia y diseñar nuevos instrumentos para evaluar la autoeficacia docente de los profesores (Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, 1998; Goddard, Hoy y Woolfolk, 2000).

La concepción original de la autoeficacia docente

Los investigadores de la Corporación RAND¹ fueron los pioneros en el ámbito de estudio de la autoeficacia del profesor al incluir, hace ya más de treinta años, dos ítems para medir esta variable en uno de sus cuestionarios (Armor, Conroy-Oseguera, Cox, King, McDonnell, Pascal, Pauly y Zellman, 1976). Esta decisión metodológica tuvo consecuencias importantes, ya que dio origen al concepto de autoeficacia docente, que ha ido adoptando significados diversos a través del tiempo.

En su origen, y a partir de los supuestos teóricos de la teoría de Rotter (1966), la autoeficacia docente se entiende en términos de *lugar de control*,

¹ RAND (*Research and Development*) es una asociación fundada en 1946, con sede en diversos lugares (Estados Unidos, Países Bajos, Alemania y Reino Unido) y cuyo fin último es ofrecer ayuda para la mejora de la toma de decisiones de carácter estatal, a través del análisis y de la investigación. Ejerce su actividad en dominios tan diversos como son la justicia, el medio ambiente, la tecnología, el bienestar social, la salud, la política internacional y la educación. En este último ámbito, cuenta con un importante cuerpo de investigadores con experiencia en formación y en múltiples aspectos relacionados con la educación. La investigación que desarrollan se centra en temas tales como la evaluación de reformas educativas, la formación profesional, la eficacia de determinados programas escolares, etc. Para obtener más información acerca de esta asociación puede consultarse la página web <http://www.rand.org>

lo que lleva a concebir la eficacia como el grado en que los profesores creen que ciertos factores que se encuentran bajo su control ejercen un mayor impacto sobre los resultados de su enseñanza que determinados factores contextuales (Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, 1998). Así, con este énfasis en la percepción del profesor sobre su capacidad para influir en los resultados de los alumnos independientemente de factores contextuales, estos investigadores incluyen dos ítems para evaluar el impacto de dichas creencias.

Estos dos ítems del instrumento original reflejan los constructos de lugar de control *externo* e *interno* propuestos por Rotter. Según este autor, por lugar de control se entiende el grado en el que una persona cree que las causas de los resultados que produce una conducta determinada se encuentran bajo su control. Esto es, el grado en que una persona cree que lo que sucede se encuentra determinado por sus propias acciones (Parkay, Greenwood, Olejnik y Proller, 1988).

Ítem 1

“Si algo viene dado, el profesor realmente no puede hacer demasiado, ya que la mayor parte de la motivación y del aprendizaje de los alumnos es explicada por su contexto familiar²”.

El primero de los ítems (ítem 1) refleja una orientación de control externo y pone de manifiesto la impotencia de los profesores ante influencias del contexto a las que se ven expuestos los alumnos. Los profesores que se muestran de acuerdo con esta afirmación dejan entrever una creencia personal acerca de que determinados factores ambientales (conflictos familiares, valor que se concede a la educación en el hogar, necesidades cognitivas y emocionales del estudiante...) superan cualquier efecto que ellos mismos puedan tener sobre el aprendizaje. En este caso, los profesores manifiestan una convicción personal en que el influjo de estos factores externos es superior al que pueden ejercer los profesores en general e incluso los centros educativos. Esta creencia ha sido denominada *eficacia docente general*.

El segundo de los ítems (ítem 2) refleja una orientación hacia el control interno, con énfasis en la capacidad percibida por el profesor para influir en el rendimiento de los alumnos independientemente de las condiciones ambientales (Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, 1998):

² Traducido del original *When it comes right down to it, a teacher really can't do much because most of a student's motivation and performance depends on his or her home environment* (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly y Zellman, 1977:137).

Ítem 2

“Si realmente lo intento, puedo llegar incluso a los alumnos más difíciles o desmotivados³” (independientemente del influjo de otras variables contextuales).

Los profesores que se muestran de acuerdo con este otro enunciado confían en su capacidad como docentes para superar aquellos factores que puedan dificultar el aprendizaje de los alumnos. Confían, además, en la eficacia de sus propias acciones, en su habilidad para utilizar estrategias instructivas capaces de ayudar a los alumnos a superar posibles obstáculos en su aprendizaje. Este aspecto de la eficacia se ha denominado *eficacia docente personal*, componente que se identifica realmente con la concepción de la autoeficacia tal y como la define posteriormente Bandura (1977). En este caso se trata de una creencia más específica que la anterior, de carácter más personal que aquella referida a lo que los profesores en general pueden lograr.

En síntesis, estos primeros investigadores conciben la autoeficacia docente como una combinación de ambos tipos de percepciones, una más centrada en su percepción de eficacia docente como colectivo a pesar de posibles influencias contextuales (*eficacia docente general*) y otra relativa a la confianza que tiene el profesor en su capacidad para ayudar a los alumnos a aprender (*eficacia docente personal* o autoeficacia). Para evaluar la autoeficacia de los profesores, se les pide que expresen su grado de acuerdo con cada una de las dos afirmaciones (ítems 1 y 2), y es la suma de las puntuaciones obtenidas en los dos ítems lo que denominan autoeficacia docente.

La segunda acepción, *eficacia docente personal*, es la que subyace a estas páginas, ya que se encuentra más próxima a los planteamientos de la teoría social cognitiva. Sin embargo, no se obvia la otra dimensión de la autoeficacia señalada por los autores originales, dado que a partir de ésta se diseñan más tarde instrumentos diversos y se señalan algunas otras puntualizaciones que también tienen su importancia en elaboraciones teóricas posteriores en el marco de la teoría de Bandura.

En resumen, la puntuación combinada de ambos tipos de percepciones sobre la eficacia docente expresa el grado en el que los profesores creen que los resultados de su enseñanza dependen de su actuación didáctica, de aspectos de la enseñanza que se encuentran bajo su control. De este modo entendida, la autoeficacia docente emerge como uno de los factores más

³ Traducido del original *If I really try hard, I can get through to even the most difficult or unmotivated students* (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly y Zellman, 1977:137).

importantes en la investigación sobre las características de los profesores y el aprendizaje de los alumnos⁴.

A pesar de esta clarificación de los componentes presentes en la autoeficacia docente, la preocupación que persiste en esta época responde a la incertidumbre sobre la fiabilidad de una medida del constructo basada únicamente en las respuestas de los profesores a dos enunciados básicos (ítems) sobre su percepción de autoeficacia para enseñar. Para dar solución a esta inquietud metodológica, distintos autores diseñan nuevos instrumentos de evaluación de la autoeficacia, ampliando el número de cuestiones para dotarlos de mayor fiabilidad y respetando, al mismo tiempo, la concepción teórica inicial basada en la teoría del aprendizaje social de Rotter. De ahí que, a principios de los años ochenta, simultáneamente al desarrollo de nuevos instrumentos, los investigadores en el ámbito de la autoeficacia reconducen la interpretación teórica del constructo con la finalidad de clarificar su sentido y captarlo con mayor exactitud. Las nuevas propuestas consideran, en grado desigual, los distintos factores que pueden influir en la enseñanza (unos más dependientes del control del profesor y otros de determinadas variables del contexto).

Tras la publicación del estudio inicial de los investigadores de la Corporación RAND, Guskey (1981) añade al marco teórico propuesto por Rotter algunos principios de la teoría de la atribución de Weiner (1979). Según este autor, los hechos no provocan directamente el comportamiento, sino a través de la interpretación cognitiva que de éstos hace la persona; desde esta perspectiva, una atribución sería una explicación causal de uno de tales hechos. A partir de esta idea como referente teórico, Guskey apunta cuatro tipos de causas explicativas de los éxitos y los fracasos de los estudiantes: el uso de determinadas destrezas de enseñanza, el esfuerzo que pone el profesor al enseñar, la dificultad de la tarea y la suerte.

Esta idea del procesamiento cognitivo de las experiencias resulta algo más compleja que la del lugar de control según la concepción de Rotter, ya que esta última variable únicamente define la causa de un resultado como interna o externa a la persona. Ambas teorías reflejan una predisposición individual a actuar a partir de la percepción que uno tiene del control que puede ejercer sobre las consecuencias de las acciones. En el caso de la autoeficacia docente, la consecuencia se refiere a los resultados positivos en el rendimiento de los alumnos independientemente del impacto de factores externos tales como la familia, la influencia de los medios de comunicación, etc. Sin embargo, esta comprensión de la autoeficacia es

⁴ Ya en este momento inicial, los investigadores hallan una relación sorprendente entre la autoeficacia de los profesores y el rendimiento de los alumnos en lectura (Armor, Conroy-Oseguera, Cox, King, McDonnell, Pascal, Pauly y Zellman, 1976), el desempeño global de los estudiantes, las conductas del profesor que lo potencian y su disposición a aceptar propuestas de cambio e innovación en la enseñanza (Berman, McLaughly, Bass, Pauly y Zellman, 1977).

cualitativamente diferente, como veremos más adelante, de la segunda línea teórica de investigación sobre este tema, basada en la teoría social cognitiva de Bandura (1977).

Guskey, en definitiva, entiende la autoeficacia como “la creencia del profesor en su capacidad para influir en los resultados de aprendizaje de sus alumnos, incluso de aquéllos más difíciles o poco motivados” (Guskey, 1987:41). Convierte, así, la autoeficacia, en una explicación causal a lo que una persona puede conseguir.

A partir de estos supuestos teóricos, Guskey (1981) elabora un instrumento, *Responsibility for Student Achievement*⁵ para evaluar el grado de responsabilidad que los profesores asumen por los éxitos y por los fracasos académicos de sus alumnos, así como la cantidad de responsabilidad que el profesor, en términos generales, siente por el aprendizaje. En cada uno de los treinta ítems que lo conforman, los profesores deben distribuir cien puntos entre las dos alternativas que se le ofrecen, una a favor de que el rendimiento de los alumnos se debe principalmente al profesor y otra que sostiene como principal razón explicativa del rendimiento otros factores que se encuentran fuera del control inmediato del docente (la figura 3.1. recoge uno de los ítems prototípicos de este instrumento⁶).

Figura 3.1 Ítem-tipo del cuestionario (Guskey, 1981)

<p>Ítem 11</p> <hr/> <p>Cuando sus alumnos olvidan algo de lo que ha explicado en clase, normalmente es:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. porque la mayoría de los alumnos olvidan con facilidad los conceptos nuevos, o b. porque no les implicó activamente en el aprendizaje.
--

Posteriormente, Guskey (1982, 1988) compara las puntuaciones obtenidas a través de este instrumento con la puntuación general en autoeficacia docente arrojada por la suma de las puntuaciones obtenidas en los dos

⁵ Tanto éste como los demás instrumentos que se citan en las páginas sucesivas pueden consultarse en la página web de la profesora Anita Woolfolk Hoy en <http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/researchinstruments.htm>.

⁶ Respecto al formato de respuesta exigida, el profesor debe asignar un porcentaje a cada una de las dos alternativas señaladas, de tal modo que sume el 100% (por ejemplo, un 85% a la alternativa *a* y un 15% a la alternativa *b*).

ítems originales incluidos en la investigación de la Corporación RAND. Encuentra relaciones significativas entre la autoeficacia del profesor y el grado de responsabilidad que asume tanto por los éxitos como por los fracasos académicos de los alumnos. Asegura, además, que los resultados positivos y negativos que obtienen los alumnos representan no tanto extremos de un mismo continuo cuanto dimensiones independientes que ejercen su efecto, igualmente de manera separada, sobre la percepción de autoeficacia para enseñar (Guskey, 1987). En general, los profesores se sienten más responsables de los resultados de aprendizaje positivos, lo que equivale a decir que confían más en su capacidad para influir en los resultados positivos que para prevenir aquellos otros de signo negativo.

En ese mismo año, y con una orientación teórica similar, Rose y Medway (1981) elaboran un instrumento, *Teacher Locus of Control*⁷ de veintiocho ítems en el que, al igual que Guskey (1981), solicitan a los profesores, con la finalidad de evaluar su autoeficacia, que manifiesten el grado en el que se sienten responsables de los resultados positivos y negativos de sus alumnos, eligiendo entre dos explicaciones contradictorias en cada una de las situaciones que se describen (figura 3.2). La mitad de los ítems del cuestionario describen situaciones de éxito de los alumnos cuando aprenden, y la otra mitad de fracasos. Para cada situación de éxito, una de las explicaciones propuestas atribuye la responsabilidad al profesor (I+), mientras que la otra atribuye la responsabilidad a otros factores externos al docente, normalmente a los alumnos (I-). Se repite este procedimiento para cada situación de fracaso.

Figura 3.2 Ítem-tipo del cuestionario (Rose y Medway, 1981)

<p><i>Ítem 1</i></p> <hr/> <p>Cuando mejoran las notas de sus alumnos, probablemente es I+ a. porque encontró el mejor modo de motivarles, o b. porque los alumnos se esforzaron por hacerlo mejor.</p>
--

Análisis posteriores revelan que las puntuaciones obtenidas a partir de esta escala se encuentran relacionadas con los dos ítems originales de la investigación RAND. Los autores señalan, además, que este instrumento ayuda a predecir mejor la autoeficacia docente que la escala inicial basada en los principios teóricos de Rotter (lugar de control interno-exter-

⁷ Este instrumento se encuentra disponible en <http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/researchinstruments.htm>.

no), probablemente porque ésta se refiere a un contexto de enseñanza determinado.

Con la pretensión de analizar con más detalle esta nueva medida de la autoeficacia y los dos ítems incluidos en la investigación de la Corporación RAND, Greenwood, Olejnik y Parkay (1990) dicotomizan las puntuaciones de los profesores en las dos preguntas de esta última escala y establecen cuatro modelos de eficacia docente (véase figura 3.3). Señalan que los profesores con una autoeficacia alta en ambas medidas (eficacia docente personal y general) obtienen puntuaciones más orientadas a factores internos en la escala de Rose y Medway (*Escala de Lugar de Control*) tanto para los éxitos como para los fracasos de los alumnos, en contraposición a los profesores que puntúan bajo en ambas escalas.

Figura 3.3 Modelo de eficacia docente (Greenwood, Olejnik y Parkay, 1990)

Ítem RAND (1976)

	EFICACIA DOCENTE PERSONAL	EFICACIA DOCENTE GENERAL
RESPONSABILIDAD FACTORES INTERNOS	Soy capaz + depende de mí	Los profesores en general son capaces + depende de ellos
RESPONSABILIDAD FACTORES EXTERNOS	Soy capaz + no depende de mí sino de otros factores fuera de mi control	Los profesores en general son capaces + no depende de ellos sino de otros factores fuera de su control

Escala de Lugar de Control del Profesor
(Rose y Medway, 1981)

Un año después, en 1982, un tercer grupo de investigadores (Ash-ton, Olejnik, Crocker y McAuliffe, 1982) amplía las preguntas del cuestionario de la Corporación RAND con la finalidad de aumentar la fiabilidad de la medida, *Webb Efficacy Scale*⁸ (figura 3.4). Estos autores concluyen que las creencias de autoeficacia de los profesores dependen enormemente del

⁸ Este instrumento se encuentra disponible en <http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/researchinstruments.htm>.

120 / Autoeficacia del profesor universitario

tipo de interacción que mantienen con los alumnos. Así, sostienen que los profesores que puntúan más alto en la escala manifiestan menos emociones negativas cuando enseñan. Sin embargo, y a pesar del esfuerzo, esta medida no recibe aceptación ni promueve más investigaciones en el ámbito de la autoeficacia docente, pues se considera que no refleja fielmente el verdadero significado del constructo.

Figura 3.4 *Ítem-tipo del cuestionario* (Ashton, Olejnik, Crocker y McAuliffe, 1982)

<p>Ítem 2</p> <hr/> <p>1. Las clases heterogéneas son el mejor contexto para aprender. 2. Las clases homogéneas son el mejor contexto para aprender.</p> <p>(Señale la alternativa con la que se muestra más de acuerdo).</p>
--

Según lo expuesto, la teoría de Rotter (1966) representa el primer enfoque en la investigación sobre la autoeficacia docente. Sin embargo, ninguno de los instrumentos descritos hasta el momento han sido empleados en estudios posteriores en este ámbito debido a las inconsistencias teóricas y, en consecuencia, empíricas, detectadas en la interpretación del significado de la autoeficacia.

La autoeficacia docente en el marco de la teoría social cognitiva

La teoría social cognitiva representa el segundo enfoque teórico que ha estado presente en la investigación sobre la autoeficacia desde su origen. A partir del mismo, se han elaborado instrumentos con la pretensión de captar el carácter multidimensional que esta corriente otorga a la autoeficacia, además de la necesaria especificidad de la medida y otras consideraciones teóricas que hacen que esta teoría sea más actual, genere un mayor número de estudios y proporcione constantemente nuevas vías para la investigación en el ámbito de la docencia.

A partir de esta teoría, la autoeficacia es entendida como “los juicios de cada individuo sobre su capacidad, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (Bandura, 1977:3). Este juicio personal acerca de la propia capacidad para alcanzar un cierto nivel de ejecución influye notablemente en las conductas que realiza la persona, en su esfuerzo y persistencia, en sus patrones

de pensamiento, en sus reacciones emocionales, etc. Según la teoría de Bandura, las personas poseen un sistema de creencias que les permite ejercer cierto control sobre sus pensamientos, sentimientos, motivaciones y conductas, al tiempo que ofrece un conjunto de mecanismos y funciones para regular sus acciones. En general, este autor sostiene una visión del comportamiento humano según la cual las creencias que las personas tienen acerca de sí mismas constituyen un factor clave tanto en la conducta como en el control de la misma.

El proceso mediante el cual surgen y se manifiestan estas creencias es intuitivo: las personas realizan acciones, interpretan los resultados de las mismas y es a partir de dicha interpretación personal como nacen y se desarrollan las creencias de autoeficacia para emprender acciones posteriores en contextos similares. En el contexto académico, por ejemplo, las creencias de autoeficacia de los estudiantes les llevan a determinar cómo utilizar lo que han aprendido; la acción mediadora de la autoeficacia permite explicar por qué los alumnos pueden diferir en su rendimiento a pesar de tener capacidades similares. E igualmente sucede en el ámbito de la enseñanza. Según Bandura (1986), no basta el conocimiento de la materia y el dominio de una serie de destrezas docentes para garantizar una enseñanza eficaz. La acción docente eficaz también requiere un juicio personal sobre la propia capacidad para emplear tales conocimientos y destrezas para enseñar bajo circunstancias impredecibles y, a la vez, muy variadas. Concibe la autoeficacia, en último término, como la cognición mediadora entre el conocimiento y la acción docente.

Sobre el concepto mismo de autoeficacia docente, en una entrevista⁹ realizada recientemente a la profesora Woolfolk Hoy¹⁰, ésta señala que Bandura prefiere referirse al concepto que nos ocupa con los términos de sentimiento de autoeficacia del profesor, autoeficacia del profesor, autoeficacia docente o instructiva, o autoeficacia percibida del profesor. En su opinión, la simple acepción de *eficacia docente* se puede confundir fácilmente con la eficiencia, por lo que no resulta un término adecuado para referirse al grado en el que el profesor se siente capaz de enseñar a sus alumnos que es, *grosso modo*, la idea que refleja el concepto de autoeficacia docente.

Las primeras investigaciones que adoptan este enfoque teórico no abandonan las consideraciones teóricas previas aportadas por Rotter y sus cola-

⁹ La entrevista, publicada en la *Educational Psychology Review* (Shaughnessy, 2004) se centra en el análisis de temas muy diversos relacionados todos ellos con las creencias de autoeficacia; el interés de las investigaciones realizadas hasta el momento, las opciones metodológicas para evaluarlas, su relación con otras variables como la autorregulación, etc.

¹⁰ La Universidad de Ohio, en la figura de la profesora Anita Woolfolk Hoy, junto a grupos de estudiantes y también con los profesores Megan Tschannen-Moran y Roger Goddard, es uno de los centros pioneros en el estudio de la autoeficacia docente. Promueve múltiples investigaciones y cursos sobre esta temática, además de contar con una excelente página web disponible en <http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/>

boradores; más bien, su pretensión inicial reside en reconciliar ambas líneas de investigación, o al menos en ignorar las posibles diferencias entre ambas teorías, para clarificar el significado del concepto de la autoeficacia y, a partir de ahí, sugerir nuevas metodologías para su evaluación.

En este contexto, la primera aportación relevante se debe a Gibson y Dembo (1984). En su fundamentación teórica, establecen una correspondencia entre los dos ítems referidos al lugar de control interno *versus* externo desarrollados a partir de la teoría de Rotter (1966) y los dos tipos de expectativas diferenciadas en la teoría social cognitiva de Bandura (1977): las expectativas de autoeficacia y las expectativas de resultado. Así, identifican el primer ítem RAND (“Si algo viene dado, el profesor realmente no puede hacer demasiado, ya que la mayor parte de la motivación y del aprendizaje de los alumnos es explicada por su contexto familiar”) con una expectativa de resultado para obtener una medida de *autoeficacia docente general*. De ese modo, el ítem refleja el grado en que los profesores en general, como colectivo, pueden influir en el aprendizaje de los alumnos a pesar de otras influencias del contexto.

Por otra parte, interpretan el segundo ítem RAND: “Si realmente lo intento, puedo llegar incluso a los alumnos más difíciles o desmotivados” (independientemente del influjo de otras variables contextuales), como el reflejo de la *autoeficacia docente personal*. Este ítem evalúa la creencia individual del profesor en su capacidad para influir en los alumnos, lo que significa una evaluación de la autoeficacia según la describe Bandura.

A partir de esta clarificación conceptual, Gibson y Dembo (1984) elaboran un nuevo instrumento que, sometido a análisis factorial, revela la existencia de dos factores, uno que corresponde a la eficacia docente general o expectativas de resultado (7 ítems) y otro que identifican con la eficacia docente personal o creencias de autoeficacia (9 ítems). A partir de la teoría de Bandura, entienden la expectativa de resultado como el grado en que los profesores creen que es posible controlar los factores contextuales, es decir, en qué medida consideran que es posible enseñar a los alumnos independientemente de algunos factores tales como su contexto familiar, su inteligencia general, etc. Por su parte, las expectativas de autoeficacia reflejan las creencias de los profesores en su propia capacidad para promover cambios positivos en los alumnos (Gibson y Dembo, 1984). Señalan, además, que ambos factores no guardan relación entre sí, hecho que a su vez se corresponde con la independencia expresada por Bandura respecto a la conceptualización de ambos tipos de expectativas.

En definitiva, la aportación de Gibson y Dembo reside en elaborar un marco conceptual combinado a partir de los enfoques teóricos existentes que, además, permite evaluar los dos aspectos básicos que, según ellos, incluye la autoeficacia docente: las expectativas de resultado o *autoeficacia do-*

cente general y las expectativas de autoeficacia o *autoeficacia docente personal*. A partir de esta identificación entre el significado de la autoeficacia derivado de cada una de las teorías subyacentes, estos autores definen la autoeficacia docente general como la creencia acerca de que la capacidad de cualquier profesor para lograr cambios en los alumnos, se encuentra profundamente limitada por factores externos a sí mismo. Por el contrario, entienden la autoeficacia docente personal como la confianza que tiene el profesor en que posee las destrezas y capacidades necesarias para que los alumnos aprendan.

Los resultados obtenidos a partir de este instrumento muestran que los profesores que alcanzan puntuaciones altas en ambos factores (autoeficacia docente general y personal) responden activamente y con seguridad a las demandas de los alumnos, se centran profundamente en las tareas académicas que realizan en el aula y otorgan una retroalimentación muy variada a los alumnos tras su desempeño. Por el contrario, las puntuaciones bajas en autoeficacia responden a profesores que tienen expectativas muy bajas sobre su capacidad para influir en el aprendizaje de los alumnos y que se dan fácilmente por vencidos si no logran los resultados esperados.

Son múltiples las investigaciones que han utilizado este instrumento para el estudio de la autoeficacia docente, con la pretensión de desvelar la relación existente entre dichas creencias, la conducta, las actitudes de los profesores y el aprendizaje de los alumnos.

Entre otros fines, el instrumento de Gibson y Dembo se ha utilizado, además de para confirmar las dos dimensiones que integran la autoeficacia docente, para el análisis de la relación existente entre esas dos dimensiones y los dos ítems RAND (Woolfolk y Hoy, 1990; Coladarci, 1992). Con el tiempo, el instrumento original se reduce a una versión de 16 ítems¹¹, que ha sido ampliamente utilizada para la investigación en este ámbito (Woolfolk y Hoy, 1990; Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, 1998).

El instrumento de evaluación de la autoeficacia elaborado por Gibson y Dembo ha sido frecuentemente utilizado y representa el origen de una nueva concepción del constructo, que pasa a entenderse como una combinación de la autoeficacia docente general y personal. Desde esta nueva perspectiva, se considera que los profesores poseen una creencia combinada a partir de lo que creen que pueden lograr como parte de un colectivo (autoeficacia docente general) y de la percepción personal sobre su capacidad para enseñar (autoeficacia docente personal). En definitiva, las dos dimensiones que integran la autoeficacia docente representan, a partir de entonces, una única dimensión.

¹¹ En Hoy y Woolfolk (1993). Se encuentra disponible, además, en la dirección electrónica: <http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/researchinstruments.htm>.

Esta distinción entre la autoeficacia docente general y personal como dimensiones que forman parte del constructo de la autoeficacia del profesor se ha mantenido desde el origen de la investigación en este ámbito. Con ella se han pretendido separar las creencias que alberga una persona sobre lo que son capaces de hacer los profesores en general (autoeficacia docente general) de aquellas otras sobre lo que uno mismo se considera capaz de lograr como docente (autoeficacia docente personal).

Respecto a la primera dimensión, existe cierto acuerdo en que representa con mayor fidelidad la evaluación del lugar de control o de las expectativas de resultados que la de las creencias de autoeficacia del profesor, directamente relacionadas con su propia eficacia docente (Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, 1998). Respecto a la segunda dimensión, la autoeficacia docente personal, se han apuntado dos componentes clave en su definición: la capacidad de la persona para actuar y el poder de sus acciones para influir en el aprendizaje de los alumnos. Soodak y Podell (1996:406) aúnan ambos elementos y definen la autoeficacia como “la creencia del profesor en su capacidad para realizar las acciones necesarias para promover el aprendizaje o controlar la conducta de los alumnos de modo satisfactorio”.

Contrastando las dos dimensiones señaladas, se observa que la autoeficacia docente personal se refiere a la capacidad percibida por el profesor para influir en el aprendizaje de los alumnos y no tanto, como es el caso de la autoeficacia docente general, a lo que pueden lograr la enseñanza o los profesores en general. Es posible concluir, por tanto, que la autoeficacia docente personal se halla más cerca del significado que a ésta confieren los presupuestos teóricos de Bandura (1977, 1986), evitando, en última instancia, confundir el significado de las creencias de autoeficacia con el lugar de control. Por consiguiente, la autoeficacia docente personal, entendida como la creencia del profesor en su capacidad para enseñar (concepción que se asume en este trabajo), ofrece una descripción más ajustada del significado real de la autoeficacia que la dimensión de autoeficacia docente general e incluso que la combinación de las dos dimensiones que se han considerado tradicionalmente.

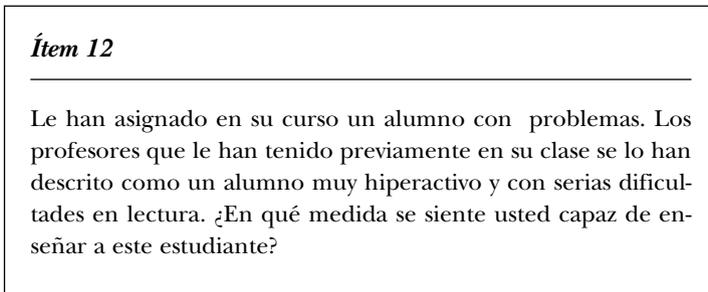
A partir de ese momento, la escala diseñada por Gibson y Dembo (1984) se convierte en el instrumento *estándar* para la evaluación de las creencias de autoeficacia docente de los profesores. Además, posteriormente ha servido como punto de referencia para elaborar otros similares en ámbitos específicos de la docencia¹². Esta *especificidad* deseable a la hora de evaluar la autoeficacia lleva a algunos investigadores a redactar enunciados útiles para evaluar el sentimiento de autoeficacia percibida para enseñar en determinados ámbitos o situaciones de enseñanza.

¹² Por ejemplo, la *Science Teaching Efficacy Belief Instrument* (Riggs y Enochs, 1990).

Ashton, Buhr y Crocker (1984) generan una medida, *The Ashton Vignettes*¹³ basada en una serie de viñetas, clasificadas en dos grupos, describiendo situaciones cotidianas en la práctica docente (figura 3.5). A partir de la creencia acerca de que la autoeficacia del profesor es específica del contexto, plantean breves descripciones que representan situaciones cotidianas a las que éstos deben enfrentarse.

En este caso, los profesores deben juzgar su grado de capacidad para resolver cada una de las situaciones propuestas en una escala que va desde *me siento extremadamente ineficaz* hasta *me siento extremadamente eficaz*. De los dos grupos de viñetas, uno refleja las creencias de los profesores sobre su función y la docencia en general, mientras que en el otro los docentes expresan el grado en el que se sienten capaces de resolver los problemas planteados.

Figura 3.5 Ítem-tipo del cuestionario (Ashton, Buhr y Crocker, 1984)



Por otra parte, refiriéndose a un ámbito de enseñanza concreto, los profesores de ciencias han investigado ampliamente los efectos de la autoeficacia en la enseñanza y en el aprendizaje de esta materia. El instrumento elaborado por Riggs y Enochs (1990) contempla dos factores, el de *autoeficacia para la enseñanza de las ciencias* y el de *expectativas de resultado acerca de la enseñanza de las ciencias*, los cuales no guardan relación entre sí. Los resultados obtenidos muestran que los profesores con alta autoeficacia dedican más tiempo a la enseñanza de las ciencias, conceden más importancia a la materia y disfrutan más con las actividades relativas a este ámbito.

Del mismo modo, Emmer y Hickman (1991) adaptan el instrumento diseñado por Gibson y Dembo al ámbito de la dirección y el control del aula. Proponen una medida de treinta y seis ítems con tres escalas de autoeficacia: dirección y disciplina en el aula, influencias externas y eficacia personal.

En el contexto de la educación especial, Coladarcí y Breton (1997) elaboran un instrumento de treinta ítems a partir del cual detectan que los

¹³ Este instrumento, al igual que el anterior, puede consultarse en <http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/researchinstruments.htm>.

niveles más altos de autoeficacia corresponden, según los resultados obtenidos, a profesores que muestran una satisfacción alta, a las mujeres, a los profesores con más edad y a aquellos que piensan que los alumnos con necesidades educativas especiales deberían encontrarse en aulas ordinarias.

Por último, otros autores como Midgley, Feldlaufer y Eccles (1989) optan por la combinación de ítems procedentes de las distintas escalas existentes y elaboran una medida de cinco ítems, en la cual incluyen cuatro tomados de otros instrumentos y solamente uno original. Encuentran diferencias altamente significativas en la autoeficacia de los profesores de matemáticas de distintos niveles de enseñanza. Sin embargo, los investigadores concluyen que este enfoque no resulta muy apropiado para la evaluación de la autoeficacia, dado que mezcla constructos conceptualmente distintos, lo cual hace que la medida resulte poco fiable.

A pesar de la popularidad de la que goza la concepción de la autoeficacia de Gibson y Dembo (1984), tal y como se manifiesta en la medida que de ésta proponen, con el paso del tiempo aflora cierta inquietud en torno a la validez de sus planteamientos. Debido a ello, algunos otros investigadores en el ámbito de la autoeficacia someten la escala de autoeficacia docente (*Teacher Efficacy Scale*) de estos autores a un análisis detenido y encuentran evidencia adicional de la existencia de los dos factores ya mencionados: la autoeficacia docente general y personal (Anderson, Greene y Loewen, 1988; Hoy y Woolfolk, 1993). Al contrastar la relación entre la autoeficacia docente general y personal (Rotter, 1966), y las expectativas de resultados y de autoeficacia (Bandura, 1977), algunos autores señalan ciertas inconsistencias. Esta confusión no es de extrañar, dado que la escala de autoeficacia docente de Gibson y Dembo (1984) se desarrolla a partir de los dos ítems RAND originales, basados en la teoría del lugar de control, mientras que estos autores interpretan dichos ítems en base a la teoría de la autoeficacia de Bandura. Así, otros especialistas en el tema, como Guskey y Passaro (1994) y Coladarci y Fink (1995) manifiestan que ambos factores, eficacia docente general y eficacia docente personal, no se corresponden con las dimensiones apuntadas anteriormente como expectativas de resultados y de autoeficacia, sino con una orientación más bien externa o interna de los resultados de la acción docente, dicotomía que se encuentra más próxima a la teoría del lugar de control que a la teoría de la autoeficacia de Bandura.

Guskey y Passaro (1994) realizan un estudio con 342 profesores, unos en proceso de formación y otros con cierta experiencia, con el fin de analizar tanto la medida de la autoeficacia docente como sus posibles interpretaciones. Tras revisar con exhaustividad los ítems de la escala de Gibson y Dembo, cuestionan el verdadero significado de los factores que integran el constructo de la autoeficacia del profesor. Específicamente, señalan que todos los ítems correspondientes al factor denominado autoeficacia docente personal “utilizan como referente el yo, son positivos y tienen una orienta-

ción interna, contrariamente a los ítems con mayor peso en el factor de autoeficacia docente general, que tienen como referente a los profesores en general, son negativos y tienen una orientación o lugar de control externo” (Guskey y Passaro, 1994:630). A partir de esta verificación, los autores plantean serias dudas en torno al instrumento, con la inquietud principal acerca de si los dos factores representan verdaderamente dos tipos de eficacia o si la estructura factorial más bien refleja un lugar de control interno versus externo. En definitiva, el trabajo de Guskey y Passaro (1994) pone de relieve la necesidad de clarificar el significado que encierra la autoeficacia docente desde una perspectiva tanto teórica como empírica.

Por otra parte, Coladarci y Fink (1995) encuentran escasa evidencia de la validez de las puntuaciones de la autoeficacia docente en sus dos dimensiones: general y personal. Estos dos últimos estudios suscitan un leve desconcierto teórico en relación con el significado de la autoeficacia docente, debido al hecho de que los instrumentos diseñados hasta entonces aúnan enfoques teóricos distintos. De ahí que la investigación en este ámbito haya sufrido una crisis de identidad prolongada.

No obstante, e independientemente de las limitaciones señaladas, la escala de Gibson y Dembo ha sido históricamente el instrumento predominante en la investigación sobre la autoeficacia. Sin embargo, en épocas más recientes se han perfilado algunas otras críticas que han resaltado nuevamente las inconsistencias ya conocidas del mismo pero que, sin embargo, no han impedido su amplia utilización. Así lo manifiestan Roberts y Henson (2001:13):

La TES (*Teacher Efficacy Scale*) sufre de numerosas limitaciones psicométricas, pero a pesar de ello ha encontrado su lugar en la literatura existente sobre el tema. Dadas las posibilidades que sugiere y los resultados tan atractivos del constructo desde los primeros estudios realizados, esta escala se adoptó muy rápido. Después de todo, fue publicada en una revista muy relevante y desarrollada con metodologías muy reconocidas y respetables.

Según estos autores el problema nace realmente debido a que la validación original del instrumento no se revisa hasta una década después a pesar de la recomendación de Gibson y Dembo (1984) sobre la conveniencia de someter el instrumento a continuas revisiones periódicas, adaptándolo a las distintas poblaciones y contextos.

Avances más recientes en la clarificación conceptual y metodológica de la autoeficacia docente

En el seno de la creciente confusión sobre el mejor modo de evaluar la autoeficacia de los profesores, Bandura (1997) ofrece una serie de recomendaciones metodológicas con la pretensión de ayudar a los investiga-

dores a respetar la naturaleza teórica del constructo en el momento de su evaluación, tal y como se concibe en el marco de su propia teoría¹⁴.

Señala, por ejemplo, que la autoeficacia docente no es necesariamente uniforme a través de las distintas tareas que los profesores normalmente tienen que realizar, ni lo es tampoco en las distintas asignaturas que el profesorado debe impartir. Concibe, pues, la autoeficacia como una variable dependiente del contexto, que puede variar, en el caso de los profesores, en función de la situación de enseñanza a la que se enfrentan. Apunta, además, entre sus recomendaciones, la conveniencia de incluir distintos niveles de ejecución de la tarea cuando se pide a los sujetos que manifiesten un juicio sobre su propia capacidad para realizarla.

Además de los aspectos destacados, advierte con mayor énfasis la necesidad de encontrar el nivel apropiado de especificidad de la medida. En su opinión, la mayoría de los instrumentos de evaluación de la autoeficacia son de carácter excesivamente global, limitación que les impide captar su naturaleza multidimensional.

Según Pajares (1996b), esas medidas tan amplias no aportan valor predictivo alguno y no son claras respecto a lo que realmente pretenden evaluar. Así, el interés de evaluar la autoeficacia a un nivel general se traduce en puntuaciones globales que descontextualizan la correspondencia o relación entre la autoeficacia y la conducta, de tal modo que convierten la autoeficacia en una variable más próxima a una característica de personalidad que a un juicio específico del contexto que es, en definitiva lo que, según Bandura (1986), debiera ser. Y es porque los instrumentos de autoeficacia general fundamentalmente evalúan las creencias que tienen los individuos sobre lo que se sienten capaces de hacer, sin especificar las actividades y tareas a las que se hallan referidas.

Este mismo autor señala que los juicios de autoeficacia son totalmente consistentes con la teoría de Bandura (1997:547) e importantes predictores de la conducta, siempre que la evaluación que hace el profesor de su propia capacidad se asocie a un resultado específico. Manifiesta que:

Los extensos tests que pretenden evaluar la autoeficacia general proporcionan puntuaciones globales que descontextualizan la relación entre autoeficacia y conducta y transforman este tipo de creencias en un rasgo general de personalidad más que en un juicio específico del contexto. El problema de este tipo de evaluaciones es que los estudiantes (o profesores) han de ge-

¹⁴ Sobre la cuestión *metodológica* a la hora de elaborar instrumentos de evaluación de la autoeficacia, resulta de gran interés la guía elaborada por el profesor Albert Bandura, *Guide for constructing self-efficacy scales*. Ha sido recientemente publicada como un capítulo de una obra más amplia editada por Frank Pajares y Tim Urdan en 2006. La referencia completa se encuentra en la bibliografía final. La versión española de esta guía se encuentra disponible en <http://www.des.emory.edu/mfp/SE-Guide2005.html>.

nerar juicios sobre su capacidad sin tener que asociarlos a una tarea determinada. Como consecuencia, generan dichos juicios a partir de percepciones que esperan se encuentren relacionadas con las tareas que se imaginan.

Generar, en esos casos, un juicio acerca de la propia capacidad sin poder vincularlo a una actividad determinada, obliga a responder en base a una percepción personal de capacidad tan global que desvirtúa el verdadero significado del constructo, además de resultar poco eficaz para poder predecir el comportamiento. Son preferibles, por lo tanto, medidas más específicas, que permitan representarse mentalmente las actividades que uno mismo se siente o no capaz de realizar, sin caer tampoco en un nivel de especificidad excesivo que impida predecir conductas más allá de las destrezas y contextos específicos que recoge el instrumento en cuestión¹⁵.

Decidir el nivel más adecuado de especificidad depende, en última instancia, de los propósitos de la investigación; el dato que es preciso tener en cuenta es que cualquier medida que resulte extremadamente global o, por el contrario, específica, puede originar problemas al investigador, ya que el sistema de creencias de autoeficacia no constituye un rasgo global sino un conjunto de creencias ligadas a ámbitos de funcionamiento diferenciado, como es la autoeficacia para enseñar. Por lo tanto, es erróneo seguir el criterio de que una única medida es válida para los diversos ámbitos en los que la persona actúa, y los instrumentos basados en este enfoque general para la evaluación de la autoeficacia apenas tienen relevancia para el dominio de funcionamiento, objeto de estudio. Además, los ítems de un test global sobre autoeficacia resultan demasiado ambiguos acerca de lo que exactamente está siendo medido, o del nivel de la tarea y de las demandas situacionales que debe afrontar la persona.

En definitiva, para que la medida de la autoeficacia docente sea verdaderamente útil y generalizable debe incluir la evaluación que hacen los profesores de su propia competencia para desempeñar un amplio rango de tareas propias de su actividad profesional. Además, Bandura (1997) sugiere que para determinar el grado más adecuado de especificidad de la medida, también puede resultar útil analizar los efectos que ejerce el contexto en el desarrollo y en la modificación de las creencias de autoeficacia de los profesores. Algunos de los investigadores que se han dedicado en profundidad al estudio de esta cuestión son, entre otros, Saklofske, Michaluk y Randhawa (1988), Raudenbush, Rowen y Cheong (1992), Riggs (1995) y Ross, Cousins y Gadalla (1996). Sus investigaciones se han cen-

¹⁵ En relación con este equilibrio deseable entre la generalidad-especificidad de la medida, y a pesar de las recomendaciones apuntadas por Bandura y sus seguidores, algunos autores dudan de la conveniencia de circunscribir necesariamente la autoeficacia a un contexto específico, advirtiendo que la especificidad de la medida puede afectar a la generalización de los resultados (Lent y Hackett, 1987).

trado, por ejemplo, en analizar cómo cambia la autoeficacia de los profesores en función del contexto, o incluso en función de la asignatura o del grupo de alumnos a los que se enseña. Igualmente han centrado su interés en determinadas variables contextuales, como la estructura organizativa y el clima del centro, el liderazgo que en éste se ejerce, la autoeficacia colectiva, etc., y el efecto que todas ellas pueden tener en el sentimiento de autoeficacia docente (Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, 1998).

Escala de autoeficacia para docentes

Con la finalidad de superar las limitaciones metodológicas presentes en la mayor parte de los instrumentos de evaluación de la autoeficacia docente existentes hasta el momento, Bandura elabora una escala de veintiocho ítems capaz de proporcionar una medida multidimensional del constructo sin que resulte ni excesivamente general ni específica¹⁶.

El punto de partida es la idea ya comentada acerca de que las creencias de autoeficacia de los profesores no permanecen necesariamente uniformes ni en la diversidad de actividades que realizan ni en las distintas asignaturas que enseñan. Construir una escala de autoeficacia fiable requiere de un buen análisis conceptual del dominio de funcionamiento relevante, un conocimiento exacto del aspecto de la eficacia personal que deseamos medir.

Si es la autoeficacia del profesor el aspecto concreto que interesa medir, es preciso preguntarse por aquellos factores que pueden determinar este aspecto de la autoeficacia, tales como la experiencia docente, el nivel del grupo de alumnos, la planificación del proceso, factores contextuales, etc. En este caso, la autoeficacia será un mejor predictor de la conducta docente y de otros aspectos relevantes, si la evaluación incluye la capacidad percibida para afrontar las distintas tareas propias de la labor cotidiana del profesor, y no solamente un aspecto del trabajo que han de realizar.

La conclusión a la que es posible llegar radica en que si las medidas de autoeficacia apuntan a factores que apenas tienen impacto en el dominio de funcionamiento, la investigación no aportará relación predictiva alguna. Si, por ejemplo, la planificación de las actividades de aprendizaje no afecta a la evaluación que hace el profesor de los alumnos, la autoeficacia percibida para planificar la enseñanza puede no relacionarse con la evaluación de los alumnos porque el esquema causal es erróneo.

Con todas las recomendaciones anteriores como telón de fondo, Bandura (2006) selecciona seis ámbitos de competencia docente (véase la figura 3.6), recogiendo las distintas habilidades y tareas que, a su juicio, han de poner en juego los profesores en su trabajo cotidiano.

¹⁶ Disponible en <http://www.des.emory.edu/mfp/SE-Guide2005.html> (versión española), en Bandura (2006) y en <http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/researchinstruments.htm>.

Figura 3.6 Dimensiones de la Escala de Autoeficacia Docente (Bandura, 2006)

ÁMBITOS DE COMPETENCIA DOCENTE					
Influencia en la toma de decisiones	Autoeficacia educativa	Autoeficacia disciplinaria	Logro de la participación parental	Participación comunitaria	Creación de un clima positivo

La dimensión denominada *influencia en la toma de decisiones* incluye enunciados que permiten conocer el grado en el que el profesor percibe que tiene cierta capacidad para influir en decisiones que toma el centro y en los recursos que éste le facilita para su enseñanza.

La *autoeficacia educativa* se refiere, en este caso, a la percepción que tiene el profesor o bien sobre su influencia en aspectos diversos que pueden afectar al desarrollo de su enseñanza o acerca de su capacidad para influir positivamente en el aprendizaje de los alumnos independientemente de posibles circunstancias adversas.

La *autoeficacia disciplinaria* tiene que ver con la capacidad percibida por el profesor para mantener el control en el aula, ayudando a los alumnos a observar las reglas de conducta y mostrando su capacidad para evitar posibles problemas relativos a la disciplina de los estudiantes.

La subescala de *participación parental* es entendida como la autoeficacia del profesor para implicar a los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos, para ofrecerles el apoyo necesario de tal modo que ellos mismos puedan ayudar a los estudiantes a la hora de aprender y, por último, para hacerles sentirse cómodos en el contexto escolar.

La autoeficacia referida a la *participación comunitaria* refleja el grado en el que los profesores se sienten capaces de implicar a servicios e instituciones de la comunidad en la que se encuentra ubicado el centro escolar en la vida del mismo.

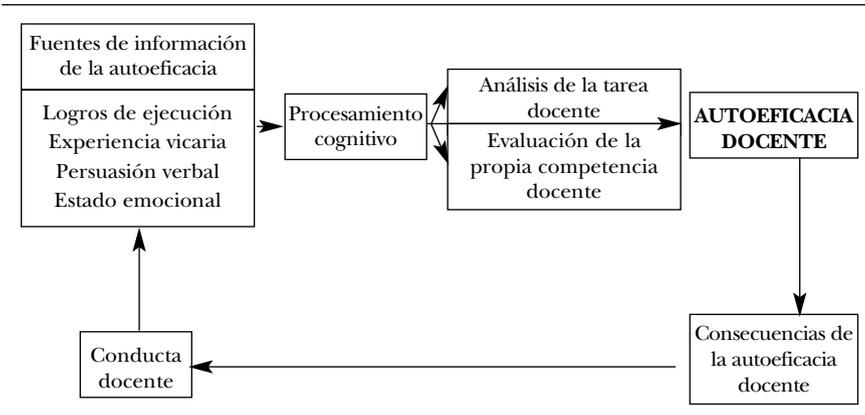
Por último, la subescala dirigida a evaluar la autoeficacia docente para *crear un clima positivo* engloba diversos enunciados dirigidos a evaluar en qué medida el profesor se percibe eficaz para generar las condiciones óptimas para el aprendizaje creando un espacio seguro, con cabida para la confianza, la ayuda mutua, etc.

En síntesis, las escalas de autoeficacia deben ajustarse a dominios de actividad y evaluar las distintas dimensiones en las que las creencias de autoeficacia operan dentro del dominio de actividad seleccionado. Asimismo, deben estar relacionadas con factores que determinen los logros en el dominio de funcionamiento seleccionado.

El modelo de autoeficacia docente de Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy

A partir de las recomendaciones metodológicas aportadas por Bandura y con la finalidad de arrojar algo de luz entre tanta confusión conceptual en torno a la autoeficacia docente, Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy (1998) elaboran un modelo teórico a raíz de los estudios previos realizados en ese campo y con el supuesto básico de que la evaluación de la autoeficacia docente debe centrarse en dos elementos fundamentales: la evaluación de la competencia personal y el análisis de la tarea docente.

Figura 3.7 Modelo multidimensional de autoeficacia docente
(Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, 1998:228)



El modelo se basa principalmente en un proceso circular a través del cual se originan las creencias de autoeficacia del profesor, se evalúan, se utilizan y, como consecuencia de todo ello, modifican el sentimiento de autoeficacia original. Destaca, por tanto, la naturaleza cíclica de la autoeficacia docente. Cuanto mayor sea la autoeficacia del profesor, mayor será su esfuerzo y su persistencia. Esto llevará a una mejor ejecución y, en definitiva, se favorecerá un sentimiento positivo de autoeficacia. Lo mismo sucederá en el caso contrario, en el que un sentimiento pobre de autoeficacia llevará a un menor esfuerzo e incluso al abandono por parte del profesor; esto originará resultados poco eficaces y una percepción negativa de la eficacia personal.

Según Ross (1998), los profesores desarrollan con la experiencia un conjunto estable de creencias acerca de su propia capacidad. Pero los nuevos desafíos que han de afrontar y que se encuentran presentes en la cotidianidad de su profesión, pueden generar una reevaluación de sus creencias

de autoeficacia docente. Esta aportación es coherente con el modelo presentado, ya que con la experiencia los profesores desarrollan un sentimiento estable sobre su capacidad para enseñar, que se combina con el análisis que realizan de cada nueva tarea y les lleva a emitir un juicio personal sobre su propia eficacia para realizarla con éxito.

Los autores asumen, además, que los elementos que mayor influencia tienen en las creencias de autoeficacia del profesor son las cuatro fuentes descritas por Bandura (1986, 1997). No obstante, la autoeficacia docente difiere de unas situaciones de enseñanza a otras, que es lo mismo que decir que es específica del contexto. Los profesores se muestran eficaces para enseñar una materia determinada a ciertos alumnos y en una situación específica, y estas creencias pueden variar en distintas condiciones. Por consiguiente, para emitir un juicio sobre la autoeficacia del profesor se ha de tener en cuenta la actividad docente específica y el contexto en el que ésta se desarrolla.

Elementos del modelo

Veamos cada uno de los apartados de la figura 3.7: Las *fuentes de información de la autoeficacia* propuestas por Bandura (logros de ejecución, experiencia vicaria, persuasión verbal y estado emocional) proporcionan el telón de fondo de los mecanismos de procesamiento cognitivo que ejercen cierta influencia en la autoeficacia de los profesores (Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, 1998).

En este modelo, el *procesamiento cognitivo* se refiere al análisis y a la evaluación combinados de la tarea que debe realizar el profesor y de su percepción de competencia para realizarla. A partir de ello, estos autores conciben la autoeficacia docente como su juicio resultante sobre la capacidad para planificar y realizar las acciones necesarias para lograr los resultados pretendidos.

Las creencias de autoeficacia de los profesores se traducen en las metas, en el esfuerzo y en la persistencia que manifiestan y que, a su vez, influyen en su rendimiento cuando enseñan. El desempeño final representa para ellos una experiencia de dominio que influye decisivamente en sus juicios posteriores sobre su eficacia como docentes. Hasta este momento apenas se ha tenido en cuenta la posible relación entre las fuentes señaladas, la percepción de autoeficacia y la conducta del profesor, si bien el carácter cíclico del modelo permite destacar la importancia de estas relaciones. En definitiva, una de las asunciones básicas del modelo estriba en la influencia determinante que pueden tener las cuatro fuentes descritas por Bandura en las creencias de autoeficacia de los profesores.

En cuanto al *análisis de la tarea y de la competencia docente*, emitir un juicio sobre la propia eficacia para enseñar responde, además de a la autoefica-

cia de los profesores derivada de experiencias anteriores y de otras fuentes de información sobre su capacidad como docentes, al tipo de tarea que deben afrontar y al contexto específico en el que deben realizarla. Esto se debe a que la autoeficacia difiere de unas situaciones de enseñanza a otras, que equivale a decir que es específica del contexto y que, en consecuencia, puede variar en distintas condiciones; de ahí la importancia de tener en cuenta esta dimensión de *especificidad* de la autoeficacia, referida tanto a la tarea como al contexto de enseñanza.

El elemento denominado *análisis de la tarea docente* está estrechamente relacionado con la *autoeficacia docente general*, que se concreta, por ejemplo, en la capacidad que tienen los profesores para afrontar experiencias difíciles, para lograr lo que pretenden a pesar de los obstáculos externos, etc. No obstante, aunque la evaluación de este elemento más bien responde a un juicio global sobre lo que los profesores son capaces o no de realizar como docentes, incluye aspectos específicos de una situación de enseñanza determinada.

El análisis de la tarea responde, específicamente, a la *evaluación (anticipada) de la propia competencia docente* que hacen los profesores sobre las competencias deseables en una situación de enseñanza determinada, que les permite inferir la dificultad que previsiblemente tiene la tarea y las habilidades necesarias para realizarla satisfactoriamente. En este proceso de anticipación, el profesor tiene en cuenta factores diversos, como son las habilidades y la motivación de los alumnos, el uso de estrategias de enseñanza adecuadas, los aspectos relativos al control y a la disciplina en el aula, la existencia y calidad de los recursos y materiales instructivos, el acceso a las nuevas tecnologías y las condiciones físicas del espacio en el que tiene lugar la enseñanza (Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, 1998). Esta evaluación posee un carácter específico, pues tiene en cuenta elementos que pueden facilitar o dificultar la tarea del profesor en una situación concreta de enseñanza-aprendizaje. Otros factores del contexto tienen que ver con las características del liderazgo que se ejerce en el centro, con el apoyo percibido por parte de otros profesores, con el clima de trabajo, etc. (Gist y Mitchell, 1992).

Por otra parte, la *autoeficacia docente* propiamente dicha, que se identifica con lo que se ha venido denominando *autoeficacia docente personal*, equivale en este modelo al juicio del profesor sobre su propia competencia docente, a partir del análisis de la tarea específica que debe realizar y del análisis del contexto de enseñanza, factor clave a la hora de evaluar la tarea de enseñanza y la propia competencia para realizarla. Para la evaluación de esta variable, se han utilizado normalmente indicadores que mezclan indistintamente el desempeño actual de los profesores y sus experiencias docentes previas, o situaciones hipotéticas que exigen una reflexión del profesor para emprender acciones futuras. Este modelo, sin embargo, apuesta por la evaluación de las creencias de autoeficacia do-

cente referidas al desempeño actual del profesor. Según los autores, la evaluación de la propia competencia para enseñar es decisiva en cuanto que:

Al evaluar la autopercepción de su propia competencia docente, los profesores juzgan sus habilidades personales (destrezas, conocimientos, estrategias, características de personalidad), compensando con éstas sus debilidades y los posibles riesgos existentes en un contexto de enseñanza determinado (Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, 1998:128).

En definitiva, estos autores señalan que la autoeficacia docente representa una función conjunta, simultánea, tanto del análisis de la tarea que realiza el profesor como de la evaluación de su propia competencia docente. Ambos procesos ocurren simultáneamente y, alimentados el uno por el otro, determinan las creencias de autoeficacia del profesor en un contexto determinado. Este modelo teórico ha supuesto un factor clave en el desarrollo de la investigación sobre la autoeficacia docente, al ofrecer una mayor clarificación del constructo considerando elementos de las dos ramas conceptuales presentes en la investigación.

Nuevos rumbos en la evaluación de la autoeficacia docente: *Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES)*¹⁷

Tomando como referente la escala de autoeficacia docente del profesor Bandura, las sugerencias de otros especialistas y su propio modelo teórico, Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy (1998), junto a un grupo de profesionales de la Universidad de Ohio, todos ellos con experiencia docente, elaboran un instrumento que recoge algunos ítems de esa escala original y otros nuevos que ellos mismos desarrollan en el marco de un seminario sobre autoeficacia para enseñar y aprender celebrado en la Facultad de Educación de dicha Universidad.

Cada uno de los participantes genera varios ítems dentro de distintas áreas de la actividad docente que no se hallan representadas en la escala de Bandura como son, por ejemplo, la evaluación, la adaptación de la enseñanza a las necesidades individuales de los alumnos, el tratamiento de las dificultades de aprendizaje, la capacidad de motivar y despertar el interés, etc. El criterio que siguen para incorporar o, por el contrario, eliminar algunos ítems de la escala inicial de Bandura tiene que ver con las tareas que realmente son representativas o no de la actividad que cotidianamente realizan los profesores. Los ítems que reflejan actividades habituales que el profesorado lleva a cabo se retienen para formar parte de ese nuevo ins-

¹⁷ Disponible en Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) y en la siguiente dirección electrónica: <http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/researchinstruments.htm>.

trumento de evaluación de las creencias de autoeficacia del profesor. Incorporan, en definitiva, un rango más amplio de capacidades y tareas propias de la profesión docente.

Esta nueva medida, denominada *Ohio State Teacher Efficacy Scale* (OSTES) o TSES (*Teachers' Sense of Efficacy Scale*), constituye una herramienta que puede resultar útil para explorar la autoeficacia docente de los profesores¹⁸. Tiene dos ventajas claras respecto a instrumentos anteriores:

- ✓ Posee una estructura factorial clara y estable. Los autores han denominado los tres factores resultantes como *autoeficacia para implicar a los alumnos*, *autoeficacia para utilizar estrategias instructivas* y *autoeficacia para dirigir la clase*.
- ✓ Evalúa un amplio repertorio de capacidades docentes, sin que resulten éstas demasiado específicas, de tal modo que el instrumento pueda ser útil para distintos contextos, niveles y asignaturas.

El desarrollo de esta escala ha contribuido notablemente a la comprensión del significado de la autoeficacia docente. Aunque aún se requieren más estudios sobre la validez de esta medida, ha suscitado múltiples vías de investigación. Por ejemplo, y dado que presumiblemente las creencias de autoeficacia son ciertamente estables, se requiere más información acerca de los factores que contribuyen a la formación y al mantenimiento de este tipo de creencias. Sería interesante, en este sentido, realizar estudios longitudinales con profesores a lo largo de su proceso formativo y sus primeros años de enseñanza, además de explorar qué tipo de programas de formación del profesorado ejercen mayor impacto en las creencias de autoeficacia docente, los efectos que sobre este tipo de creencias puede tener el contexto de enseñanza, las ayudas y estructuras organizativas que favorecen su desarrollo, las conductas directivas capaces de originar diferencias en el sentimiento de autoeficacia de los profesores, etc. Por otra parte, podría resultar de interés analizar la autoeficacia de los profesores en ejercicio. Por ejemplo, qué tipo de circunstancias o de cambios poseen fuerza suficiente como para llevarles a reexaminar su percepción de eficacia docente.

Woolfolk (2004), en una de sus publicaciones más recientes, sostiene que los estudios que más pueden contribuir al avance de la investigación sobre la autoeficacia docente son los que combinan una metodología

¹⁸ La primera versión de la Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES) consta de 52 ítems. Más tarde, cuando se somete el instrumento a diversas revisiones, el número de ítems se reduce. La versión definitiva tiene dos formas: una larga, de 24 ítems, y una más corta de 12 ítems. Los investigadores analizan la estructura factorial, la fiabilidad y validez de la escala, además de su adecuación a muestras tanto de profesores en ejercicio como de profesores en proceso de formación.

cuantitativa con una cualitativa. Como hemos visto a lo largo de estas páginas, en las últimas décadas las creencias de autoeficacia del profesorado se han evaluado a través de escalas cuantitativas como consecuencia de la influencia de enfoques metodológicos propios de la psicología. Los trabajos realizados han partido de enfoques teóricos distintos, cada uno de los cuales ha aportado algo de claridad al estudio de este tema. Las primeras medidas se apoyaron en los trabajos de Rotter, mientras que los instrumentos más recientes se basan todos ellos en la teoría social cognitiva de Bandura y en el modelo teórico de Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy (1998).

Las creencias de autoeficacia docente y su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje

La confusión teórica y metodológica que, como ya hemos apuntado, ha caracterizado tradicionalmente a la investigación sobre la autoeficacia, no ha impedido que ésta represente una de las variables más importantes en el marco de la investigación educativa actual. En este contexto, el valor que se le reconoce a las creencias de autoeficacia se explica por la relación constatada que existe entre éstas y numerosos aspectos tanto de la enseñanza del profesor como del aprendizaje de los alumnos. Para destacar esa supremacía de la autoeficacia frente a otras variables del profesorado, Woolfolk y Hoy (1990:81) señalan que:

Los investigadores apenas han encontrado relaciones consistentes entre las características de los profesores y la conducta y el aprendizaje de los alumnos. Mas el sentimiento de autoeficacia de los primeros constituye una excepción a esta regla.

Son varios los autores que han centrado sus estudios en el análisis de las relaciones entre la autoeficacia docente y determinados aspectos de la enseñanza y del aprendizaje, este último como efecto directo de la percepción de eficacia para enseñar o para partir de otras características del profesorado que, a su vez, se encuentran determinadas por sus creencias de autoeficacia docente. Se exponen a continuación algunas de las conclusiones más relevantes que se han apuntado en este sentido.

- ❑ La autoeficacia de los profesores tiende a ser mayor cuando enseñan en materias en las que se sienten mejor preparados y cuando los alumnos a los que enseñan mantienen la disciplina y poseen mayor capacidad de aprendizaje (Ross, 1994).
- ❑ Los profesores que normalmente atribuyen los éxitos y los fracasos de los alumnos a factores que se encuentran dentro de su propio control, tienden a manifestar un sentimiento mayor de autoeficacia para

enseñar (Guskey, 1987; Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, 1998). Lo mismo sucede con los profesores que manifiestan niveles bajos de estrés, un nivel de esfuerzo sostenido para alcanzar los objetivos pretendidos y un buen grado de satisfacción profesional (Moore y Esselman, 1992).

- ❑ Respecto a estrategias de enseñanza de carácter más específico, la autoeficacia del profesorado se halla asociada a las innovaciones que incorporan a su docencia y a su eficacia para mantener el orden en la clase (Guskey, 1988; Ghaith y Yaghi, 1997).
- ❑ Por otra parte, la autoeficacia docente ejerce una influencia decisiva en los resultados de aprendizaje que alcanzan los alumnos, favoreciendo, en el caso de que ésta sea alta, el logro de los objetivos relacionados con capacidades cognitivas y afectivas (Guskey, 1988; Ross, 1992, 1994).

Los datos apuntados proporcionan una evidencia auténtica acerca del papel que ejercen las creencias de autoeficacia del profesor en múltiples aspectos referidos tanto a la enseñanza como al aprendizaje. Así lo manifiesta Ross (1994:28) al afirmar que:

Los resultados que se derivan de la investigación sobre la autoeficacia docente demuestran la importancia de este constructo en la predicción de los resultados que pueden alcanzar tanto los profesores como los alumnos.

McLaughlin y Marsh (1978) son los primeros investigadores en demostrar la relación existente entre la autoeficacia del profesor y el rendimiento de los estudiantes. A partir de entonces, otros estudiosos sobre el tema (Ashton y Webb, 1986; Ross, 1992; Allinder, 1995; Ross, 1994) han confirmado ese dato inicial.

Las investigaciones orientadas a tal fin han tratado de ser específicas en el sentido de clarificar las relaciones entre la autoeficacia del profesorado y determinadas características de los estudiantes, de entre las que destaca el grado de motivación para aprender (Fives, 2003). La autoeficacia docente influye en la motivación y, a través de ésta, en el aprendizaje, a partir de las conductas del profesor y de la comunicación que establece con los estudiantes (Rose y Medway, 1981; Midgley, Feldlaufer y Eccles, 1989; Woolfolk, Rosoff y Hoy, 1990; Ross, 1994).

Además de su vinculación a los posibles resultados de aprendizaje de los alumnos, las creencias de autoeficacia para enseñar se relacionan estrechamente con las estrategias de enseñanza, las decisiones instructivas y la motivación del profesorado. Entre algunas de estas manifestaciones derivadas del sentimiento de autoeficacia docente, cabe destacar que los profesores que se sienten eficaces para enseñar con éxito a sus alumnos, son también aquéllos que albergan expectativas altas hacia su aprendizaje (Ashton,

Webb y Doda, 1983; Dembo y Gibson, 1985; Ross, 1994; Allinder, 1995), saben cómo favorecer el rendimiento (Woolfolk, Rosoff y Hoy, 1990; Ross, 1992), se sienten motivados para enseñar (Parkay, Olejnik y Proller, 1988) y saben tomar decisiones: distribución del tiempo académico, estrategias para mantener la disciplina en clase, uso de diversas metodologías de enseñanza ..., en función de las necesidades de aprendizaje detectadas en los alumnos (Emmer y Hickman, 1991; Soodak y Podell, 1996).

Las creencias de autoeficacia docente guían la enseñanza y la comunicación que se da entre el profesor y los estudiantes, aspectos que, a su vez, influyen en la motivación y en el rendimiento de estos últimos. También se encuentran relacionadas con otros resultados de aprendizaje no circunscritos a lo puramente académico, como es el caso de la motivación para aprender, las percepciones positivas acerca de uno mismo, la capacidad de autocontrol, etc. (Rose y Medway, 1981; Midgley, Feldlaufer y Eccles, 1989; Woolfolk, Rosoff y Hoy, 1990; Ross, 1994). Además, la percepción de autoeficacia del profesor puede influir en la autoeficacia de los alumnos para el aprendizaje (Ashton, 1984; Anderson, Greene y Loewen, 1988).

El grado en el que los profesores se sienten eficaces para enseñar afecta constantemente a la toma de decisiones instructivas, relacionadas con el uso que hacen del tiempo, las estrategias que utilizan para mantener el control en clase y la utilización de estrategias didácticas específicas (Gibson y Dembo, 1984; Woolfolk y Hoy, 1990). Además, los profesores que gozan de un buen sentimiento de autoeficacia para enseñar muestran mayor apertura a posibles innovaciones en la enseñanza (Soodak y Podell, 1996).

No obstante, y a pesar de la relevancia que pueden tener las creencias de autoeficacia en la práctica docente del profesorado, éstas no aseguran por sí solas la eficacia de la enseñanza; es preciso disponer, además, de los conocimientos y destrezas necesarios para llevar a los alumnos a alcanzar los resultados de aprendizaje pretendidos. A partir de esta consideración, la autoeficacia representa una variable mediadora entre el conocimiento y la acción del profesor; un conjunto de creencias que le impulsan a utilizar los conocimientos y destrezas que posee en cualquier situación de enseñanza (Raudenbush, Rowan y Cheong, 1992:151). Estos autores manifiestan que:

Las creencias de autoeficacia positiva no pueden garantizar la eficacia de la enseñanza, puesto que algunos profesores con una autoeficacia alta pueden carecer de los conocimientos y destrezas fundamentales para que la enseñanza sea eficaz. Pero un débil sentimiento de autoeficacia es más probable que dañe la eficacia docente al disminuir la capacidad del profesor para hacer frente a los imprevistos que surgen en el aula.

En definitiva, una percepción positiva de autoeficacia para enseñar es necesaria, pero no suficiente, para que la función docente se traduzca en los resultados esperados (Fives, 2003).

Respecto a estrategias didácticas concretas, algunos estudios (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly y Zellman, 1977; Ashton y Webb, 1986; Guskey, 1988; Midgley, Feldlaufer y Eccles, 1989; Woolfolk y Hoy, 1993) asocian la autoeficacia del profesor con algunas de sus conductas, tales como la adopción de materiales y enfoques de enseñanza innovadores, las estrategias de dirección y control del aula, su motivación, etc. (Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, 1998; Ross, 1994; Ashton, 1985; Dembo y Gibson 1985). Una investigación interesante en este sentido, realizada por Ashton, Webb y Doda (1983), agrupa en tres áreas los efectos de las creencias de autoeficacia de los profesores.

A partir del análisis de numerosas entrevistas, estos autores establecen tres áreas fundamentales en las que ejercen su mayor impacto las creencias

Figura 3.8 Autoeficacia y estrategias de dirección y control del aula

	ESTRATEGIAS DE DIRECCIÓN Y CONTROL DEL AULA
Profesores con ALTA autoeficacia	<ul style="list-style-type: none"> – Establecen un clima de confianza en el aula. – Proporcionan menor número de comentarios negativos sobre los “alumnos difíciles” y los problemas que estos causan. – Cuando corrigen conductas inadecuadas, no muestran una actitud negativa hacia los alumnos. No les hacen sentir vergüenza ni humillación. – El <i>feedback</i> correctivo que proporcionan a los alumnos es firme y específico. No daña las emociones. – No se sienten amenazados por las conductas indisciplinadas de los alumnos.
Profesores con BAJA autoeficacia	<ul style="list-style-type: none"> – Perciben a los alumnos, sobre todo a aquéllos de bajo rendimiento, como una amenaza a su habilidad para establecer el control en el aula. – Muestran gran interés por tener bajo su control todo aquello que pueda suceder en el aula, empleando técnicas tales como la humillación pública de los alumnos para alcanzar dicho fin. – Aunque sea evidente la existencia de un buen clima en el aula, continúan percibiendo a la clase como una amenaza potencial. – Disponen al resto de la clase contra los alumnos “difíciles”. – Emplean el <i>aislamiento</i> como una técnica para separar a los alumnos “difíciles” de sus otros compañeros.

Figura 3.9 Autoeficacia y estrategias de comunicación

	ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN CON LOS ALUMNOS
Profesores con ALTA autoeficacia	<ul style="list-style-type: none"> – Tienen una concepción positiva de los alumnos y establecen una buena relación con ellos. – Aunque barajan la posibilidad de que surjan problemas de disciplina en el aula, creen que éstos pueden evitarse si se establece una relación de confianza y cercanía con los alumnos. – Confían en su autoridad como una característica de crecimiento de su propia personalidad. – Cuando fracasan en la relación con alguno de sus alumnos, se culpan a sí mismos y dirigen un esfuerzo importante a alcanzar esa meta.
Profesores con BAJA autoeficacia	<ul style="list-style-type: none"> – Imponen, ante todo, la disciplina en el aula, con el fin de mantener su autoestima profesional. – Además de considerar la disciplina como un elemento importante en sí mismo, la perciben como un medio para establecer un ambiente en el que pueda darse una enseñanza y un aprendizaje eficaces.

de autoeficacia docente. El ámbito de dirección y control del aula incluye el modo en que el profesor modifica las conductas inadecuadas de los alumnos, recompensa aquéllas que resultan apropiadas y mantiene el control necesario para que pueda darse un buen desarrollo de las actividades de aprendizaje. La segunda categoría es la puramente instructiva, en la cual engloban todas las actividades que tienen como finalidad principal transmitir el conocimiento a los alumnos y fomentar el desarrollo de diversas destrezas académicas. Por último, hacen referencia al ámbito de la relación profesor-alumno, señalando algunas actividades útiles para establecer un buen clima de comunicación.

Según estos autores, en función del grado de confianza que los profesores tienen respecto a su capacidad para enseñar, así son las estrategias instructivas que utilizan en el aula (figuras 3.8, 3.9 y 3.10).

En esta misma línea, Gibson y Dembo (1984) estudian las actividades instructivas de los profesores con alta y baja autoeficacia. Señalan que los profesores con una elevada autoeficacia instructiva dedican más tiempo de clase a actividades académicas, utilizan técnicas instructivas más complejas

Figura 3.10 Autoeficacia y estrategias instructivas

	ESTRATEGIAS INSTRUCTIVAS
<p>Profesores con ALTA autoeficacia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Definen claramente los objetivos de la clase al principio de la misma. - Antes de empezar, esperan a que los alumnos se preparen para iniciar la clase y dispongan sus materiales. - Hacen conscientes a los alumnos de la importancia del tiempo y de cómo emplearlo para aprender al máximo. - No pasan por alto conductas inadecuadas de los alumnos y actúan para eliminar tales comportamientos. Se aseguran de que dejan de comportarse incorrectamente y de que vuelven al trabajo. - Contribuyen a que los alumnos permanezcan implicados en la tarea. - No manifiestan conductas que no estén directamente relacionadas con la instrucción - Trabajan con sus alumnos desde el comienzo hasta el fin de la clase. - Verifican el progreso de sus alumnos con comentarios escritos, ofreciéndoles apoyo y ayuda individual en su aprendizaje. - Muestran continuamente su preocupación por los alumnos.
<p>Profesores con BAJA autoeficacia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tienen a pensar que los alumnos de bajo rendimiento no aprenden o porque no quieren o porque no pueden (falta de capacidad). En consecuencia, no dedican tiempo a intentar que estos alumnos progresen académicamente. - Mantienen expectativas negativas hacia este tipo de alumnos y concentran su esfuerzo, su preocupación y su afecto en los alumnos que rinden más, a los que otorgan un trato preferente (más instrucción directa, más refuerzos). - Tienen dificultades para adaptar la instrucción, para establecer el control al comienzo de la clase, para implicar a los alumnos en la tarea y para mantener su atención hasta el final de la clase. - No suelen orientar el aprendizaje de los alumnos ni comentar cuál va a ser el desarrollo de la clase - Tienen dificultad para controlar el grupo de alumnos, especialmente en los cambios de actividad. - Las actividades que desarrollan en clase no son en su totalidad puramente instructivas. - Transmiten la sensación de no haber planificado sus clases. - Alaban respuestas incorrectas de los alumnos.

Figura 3.11 Diferencias generales entre profesores con alta y baja autoeficacia

LOS PROFESORES CON ALTA AUTOEFICACIA	LOS PROFESORES CON BAJA AUTOEFICACIA
Se sienten bien enseñando, con ellos mismos y con los alumnos. Muestran gran entusiasmo con el progreso de los alumnos.	Se sienten frustrados enseñando y normalmente expresan su desánimo y sentimientos negativos cuando hablan acerca de su profesión.
Confían en su capacidad para influir en el aprendizaje de los alumnos.	Se sienten <i>vacíos</i> cuando trabajan con sus alumnos y sienten que no importa el esfuerzo que pongan en ello; son incapaces de influir en el aprendizaje de los alumnos y de motivar a algunos de ellos.
Se sienten implicados en una labor conjunta con los alumnos para alcanzar las metas que ambos comparten.	Se sienten implicados en una <i>lucha</i> constante con los alumnos, a los cuales conciben con metas y preocupaciones opuestas a las suyas. Creen que éstos pretenden evitar el trabajo y poner obstáculos a su esfuerzo y motivación.
Implican a los alumnos en la toma de decisiones relacionadas con los objetivos y las estrategias necesarias para conseguirlos.	Imponen las decisiones relativas a las metas y estrategias de aprendizaje sin que los alumnos tomen parte en el proceso de toma de decisiones.
Sienten que su labor con los alumnos es importante y que ejercen un efecto positivo en su aprendizaje.	Se sienten frustrados y desanimados con su labor docente. Sienten que no pueden <i>marcar ninguna diferencia</i> en la vida de sus alumnos y cuestionan la valía de su trabajo.
Esperan que sus alumnos progresen y, en la mayoría de las ocasiones, los alumnos responden a estas expectativas.	Esperan de los alumnos que fracasen, que reaccionen negativamente a su esfuerzo docente, que manifiesten problemas de conducta.
Se sienten responsables de que los alumnos aprendan y, si estos fracasan, reflexionan acerca de sus propias acciones y del modo en que podrían haber sido más eficaces.	Sitúan en los alumnos la responsabilidad del aprendizaje y, si estos fracasan, buscan explicaciones en términos de su capacidad, antecedentes familiares, motivación y otras actitudes.
Planifican el aprendizaje de los alumnos. Establecen metas para ellos mismos y para los alumnos e identifican estrategias para poder alcanzarlas.	Tienden a carecer de metas específicas para sus alumnos. No tienen muy claro qué pretenden que éstos consigan y no planifican las estrategias docentes necesarias para alcanzar los objetivos.

(por ejemplo, métodos de aprendizaje cooperativo), ayudan más a los alumnos que tienen dificultades y otorgan más refuerzos a los alumnos tras su desempeño. Por el contrario, los profesores con baja autoeficacia dedican más tiempo de clase a tareas no académicas, se preocupan menos de los logros de los alumnos cuando no alcanzan los resultados esperados y se muestran más críticos cuando cometen fallos.

Woolfolk y Hoy (1990) examinan la relación entre la autoeficacia del profesor y el modo en el que éste dirige el aula, controla a los alumnos y se encuentra motivado con la tarea docente. Observan que los profesores con alta autoeficacia confían más en sus alumnos y, por tanto, se sienten más capaces de compartir responsabilidad con ellos a la hora de resolver las dificultades en el aula. Los profesores con baja autoeficacia no confían demasiado en sus alumnos y creen que éstos han de ser controlados mediante la aplicación de normas estrictas y las recompensas extrínsecas para su motivación.

En resumen, la investigación realizada sobre las consecuencias de la autoeficacia docente desvela la relación existente entre este tipo de creencias y las prácticas instructivas de los profesores. Como síntesis de los estudios revisados, se exponen en la tabla 3.11 algunas de las características prototípicas de los profesores con un alto o bajo sentimiento de autoeficacia para enseñar.

De forma más concreta, a modo de cierre de esta parte, se recogen a continuación (figura 3.12) las características básicas de los profesores que tienen una mayor percepción de autoeficacia docente en el ámbito universitario.

Figura 3.12 Estrategias didácticas de los profesores universitarios con una autoeficacia alta

LOS PROFESORES CON MAYOR AUTOEFICACIA:

- Otorgan a los alumnos un papel activo en su proceso de aprendizaje.
- Crean un clima positivo de aprendizaje.
- Mantienen, a pesar de posibles dificultades, expectativas positivas hacia los alumnos.
- Dominan el contenido que deben explicar.
- Diseñan cuidadosamente la estructura de cada clase.
- Dedicar tiempo suficiente a la planificación de las clases.
- Hacen sentir a los estudiantes que sus logros académicos son fruto de su esfuerzo.
- Muestran respeto a sus alumnos a través de conductas muy diversas.
- Modifican el desarrollo de la lección si así lo requiere el ritmo de aprendizaje de los alumnos.
- Comprueban, a través de la evaluación, distintas capacidades de los alumnos.
- Emplean métodos sistemáticos para analizar su docencia.
- Comentan a los alumnos los resultados de su evaluación.

En definitiva, los datos de la investigación que se han comentado en estas páginas, nos permiten valorar la importancia de las creencias de autoeficacia de los profesores tanto en su modo particular de enseñar como en los resultados de aprendizaje de los alumnos.

4

Autoeficacia docente colectiva: efectos sobre la enseñanza y el aprendizaje

«People working independently within a group structure do not function as social isolates totally immune to the influence of those around them»

Albert Bandura

La investigación sobre la autoeficacia ha puesto de manifiesto que los profesores no sólo tienen percepciones de eficacia sobre sí mismos como docentes sino que, además, albergan una serie de creencias sobre la capacidad conjunta del colectivo al que pertenecen (Departamento, Facultad, etc.). Dicha percepción de eficacia colectiva para enseñar puede influir notablemente tanto en las características de la enseñanza como en los resultados de aprendizaje de los alumnos; de ahí la importancia de dedicar a este tema un espacio de reflexión.

La mayoría de los estudios realizados en el ámbito de la investigación sobre la enseñanza se han centrado preferentemente en las características de la docencia que facilitan el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, apenas se ha puesto énfasis en la contribución que pueden hacer las instituciones educativas, globalmente consideradas, al éxito en el rendimiento de los estudiantes. Con esta idea, en los últimos años se han detectado algunas características del nivel organizacional que pueden influir notablemente en la consecución de determinados resultados. Entre éstas destacan las creencias de autoeficacia colectiva que como ya hemos apuntado, al igual que las percepciones de eficacia individual, guardan cierta relación con las tareas que se emprenden, con el nivel de esfuerzo que se emplea para realizarlas, con la capacidad de persistir aunque existan dificultades, con el manejo del estrés que hacen las personas y con el rendimiento general del grupo en una actividad determinada (Bandura, 1997). Estos planteamientos, trasladados a los profesores, permiten advertir la importancia que pueden llegar a tener sus percepciones de autoeficacia docente

colectiva tanto en su enseñanza como en los resultados de aprendizaje de los alumnos.

En este capítulo se ofrece una revisión teórica del constructo de autoeficacia colectiva, con especial hincapié en las creencias que tienen los profesores como grupo y en el papel que éstas desempeñan en las instituciones educativas.

La autoeficacia colectiva en el comportamiento de los grupos

El constructo de autoeficacia colectiva comparte fundamentación teórica con su variable homóloga a nivel individual, las creencias de autoeficacia o percepción del individuo sobre su propia capacidad. Por lo tanto, sus raíces se hallan igualmente en la teoría social cognitiva de Bandura (Bandura, 1997:477), el cual describe esta nueva variable como *“las creencias compartidas por el grupo sobre su capacidad conjunta para organizar y realizar las acciones necesarias para alcanzar determinados resultados”*.

Así, la importancia que confiere la teoría social cognitiva a la capacidad de las personas para ejercer cierta influencia sobre el curso de sus vidas es igualmente reconocida a nivel de las instituciones, ámbito en el que grupos de personas se implican activamente en el análisis y el control de las conductas que deben realizar.

En el marco de esta teoría, tanto las personas como los grupos eligen las acciones que van a emprender. En este sentido, y dado que *“la agencia personal opera en un marco más amplio de influencias socioestructurales”* (Bandura, 1997:3), los principios teóricos que a ésta subyacen pueden extenderse al ejercicio de la agencia colectiva, referida a las creencias compartidas por un grupo sobre su capacidad para trabajar conjuntamente con vistas a alcanzar determinados resultados. Como la agencia se halla referida a la búsqueda intencionada de determinados cursos de acción, las instituciones educativas son agentes en cuanto que actúan intencionadamente para alcanzar sus metas educativas. Así, por ejemplo, una institución puede orientar sus acciones a reducir las diferencias en el rendimiento de los alumnos de distintas culturas, mientras que la finalidad que otra persigue puede apuntar a mejorar la calidad del desarrollo profesional de sus docentes (Bandura, 1997). En la medida en que estas diferencias son intencionadas, reflejan el ejercicio de la agencia grupal que, en última instancia, es el resultado de la agencia de los individuos orientada a lograr los resultados que se pretenden alcanzar.

Goddard, Hoy y Woolfolk (2004) sostienen que, en el fondo, el ejercicio de la agencia depende del modo en el que las personas y los grupos interpretan las percepciones de autoeficacia a partir de su propia experiencia y de otras fuentes de información sobre la eficacia personal y/o grupal.

Según Bandura (2000), la autoeficacia colectiva juega un papel decisivo en el funcionamiento de los individuos, ya que puede afectar a la conducta tanto de una forma directa como a través de su impacto sobre otros factores, como el establecimiento de metas, la percepción del contexto social, etc. Este tipo de creencias influye en el modo de pensar de las personas, más tendente al optimismo o al pesimismo; en las acciones que deciden emprender; en los objetivos que persiguen y el grado en el que se comprometen a alcanzarlos; en el esfuerzo que realizan para conseguir lo pretendido; en los resultados que esperan conseguir a partir de sus acciones; en su resistencia ante la adversidad; en lo que realmente consiguen. Todas estas afirmaciones dejan entrever la importancia de la autoeficacia colectiva. Sus posibles efectos en el contexto educativo y, específicamente, en el aprendizaje de los alumnos, pueden constituir un elemento importante para la reflexión.

Si la autoeficacia colectiva puede tener un impacto tan importante en las acciones que realizan las personas, en el modo en que las llevan a cabo y en lo que realmente consiguen, es preciso atender al sentimiento de eficacia colectiva de los profesores que, como grupo social implicado en una tarea común, puede ayudar a potenciar, de un modo u otro, el aprendizaje de los estudiantes. No es probable que los profesores alcancen con facilidad las metas educativas que comparten si no realizan un esfuerzo colectivo. Sus logros académicos no son únicamente producto de los conocimientos y destrezas que poseen unos y otros, sino también de una dinámica de interacción e interdependencia entre todo el equipo docente. Ahora bien, el efecto que pueden tener esas dinámicas de interacción entre los componentes del grupo dependerá de diversos factores tales como la combinación de las competencias y los conocimientos de los distintos miembros del grupo, su estructura, el modo en el que realizan las actividades de forma coordinada, los mecanismos de dirección que existen en el grupo, las estrategias que éste utiliza para realizar las actividades y el carácter de la interacción entre los individuos (Bandura, 1997). Y esto es debido a que “la autoeficacia colectiva no es sencillamente la suma de las creencias de autoeficacia de cada uno de los profesores, sino una propiedad del grupo al que pertenecen” (Bandura, 2000:76).

No obstante, y a pesar de la relevancia que este tipo de creencias puede tener por su impacto sobre el rendimiento personal y grupal, la autoeficacia colectiva no ha sido objeto, por el momento, de una investigación sistemática en el ámbito de la educación. En los últimos años su estudio ha proliferado en el campo de las organizaciones, pero normalmente en aquéllas de carácter no educativo¹. La escasez de estudios sobre este tipo de creencias colectivas puede deberse, según sugiere Pajares (1997), a las

¹ Destacan en este campo las publicaciones de los profesores Alexander D. Stajkovic, de la Universidad de Wisconsin-Madison (<http://research.bus.wisc.edu/astajkovic/>) y Fred Luthans, de la Universidad de Nebraska. Entre sus publicaciones se encuentran algunos meta-análisis (Stajkovic y Luthans, 1997, 1998).

limitaciones derivadas de la gran cantidad de datos necesarios para llevar a cabo investigaciones simultáneas en las instituciones educativas.

La diferencia fundamental entre la autoeficacia individual y colectiva estriba en el *objeto de la percepción de eficacia*. La primera se refiere a las expectativas que tiene el profesor sobre su propia capacidad para enseñar, mientras que la segunda tiene que ver con las creencias del profesor acerca de la eficacia del colectivo docente al que pertenece. Y aunque ambos tipos de creencias se hallan relacionados, poseen ciertos matices conceptuales que las hacen diferentes, ya que un profesor puede considerar que su enseñanza es mayor o menor eficaz que la del conjunto general de sus compañeros, es decir, que no siempre coinciden en el mismo grado las creencias de autoeficacia docente individual y colectiva (Goddard y Goddard, 2001). Por todo ello, la evaluación de la autoeficacia colectiva, como se expone más adelante, más que referirse a percepciones de capacidad a nivel individual, debería centrarse en el conjunto de percepciones de los profesores sobre el grado en el cada uno considera que la facultad o el departamento al que pertenece es capaz de enseñar con eficacia a los alumnos para alcanzar los resultados pretendidos.

Sobre las creencias colectivas que poseen los miembros de un grupo acerca de su eficacia, Alcover de la Hera y Gil (2000) proponen un concepto muy próximo al de la autoeficacia colectiva, y al que ellos denominan *potencia en grupos*, entendida como *la creencia colectiva que existe en un grupo de que puede ser eficaz*. Como puede desprenderse, esta concepción está muy próxima al significado de la autoeficacia colectiva, por lo que estos mismos autores aclaran los rasgos diferenciales que se dan entre ambos constructos y que facilitan una comprensión más exacta del significado del concepto de autoeficacia colectiva:

- La autoeficacia alude a creencias individuales sobre el rendimiento potencial, mientras que la potencia se refiere a las creencias de un grupo en relación con su ejecución como grupo.
- La potencia es una creencia compartida por los miembros de un grupo, en contraste con la autoeficacia, que es una creencia sostenida privadamente por los individuos.
- La autoeficacia posee más bien un carácter específico en relación con una tarea determinada, mientras que la potencia alude a una creencia compartida sobre la efectividad general de los grupos para emprender múltiples tareas que deben realizar en entornos complejos.

Por lo tanto, el *carácter individual* de las creencias a pesar de hallarse referidas al grupo y la *especificidad del juicio* sobre su capacidad son los rasgos identificativos de la autoeficacia colectiva frente a otras variables similares, como es el caso de la potencia grupal. No obstante, a pesar de las diferen-

cias apuntadas, la potencia en grupos y la autoeficacia colectiva comparten un hecho fundamental: ambas tienen como referente a un grupo.

La autoeficacia docente colectiva en las instituciones educativas

En las últimas décadas, la investigación educativa ha aportado algunas evidencias sobre la relación que existe entre la autoeficacia de los profesores para enseñar y las estrategias didácticas que utilizan para favorecer el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, el tema de la autoeficacia colectiva no se ha convertido en un objeto prioritario de atención hasta hace unos años, por lo que resulta un constructo ciertamente novedoso (Goddard, Hoy y Woolfolk, 2000).

Como en cualquier otro contexto, en el funcionamiento de las instituciones educativas entendidas en un sentido más amplio y de manera preferente la Universidad, inciden múltiples aspectos que pueden contribuir a la eficacia de su rendimiento. Entre éstos, la autoeficacia colectiva de los profesores representa una variable importante por su relación con aspectos actitudinales, afectivos, motivacionales y conductuales (Bandura, 1997: 247). Además, según este autor, es una de las variables determinantes de la calidad de los centros educativos, que afecta notablemente a algunos aspectos de dicho sistema social.

En las instituciones educativas, la autoeficacia colectiva denota el juicio que tienen los profesores del centro sobre la capacidad percibida de la facultad o del departamento para emprender las acciones necesarias para influir positivamente en los alumnos (Goddard, Hoy y Woolfolk, 2004). En definitiva, se trata de “un constructo que refleja las creencias de los profesores sobre su capacidad grupal para influir en los resultados de los alumnos; una percepción acerca de que el esfuerzo docente de la facultad tendrá un efecto positivo en el rendimiento de los alumnos (Goddard, 2000: 486).

Aunque tradicionalmente la labor de los docentes se ha caracterizado como un trabajo en solitario, es innegable que este colectivo, como tantos otros, opera conjuntamente dentro de un amplio sistema social en el que tienen lugar constantes interacciones. En este sentido, Bandura (1997: 469) sostiene que “las personas que trabajan independientemente dentro de un mismo grupo no son individuos aislados socialmente ni resultan inmunes a la influencia de aquéllos que se encuentran a su alrededor”. Por eso, si deseamos llegar a comprender el modo en el que la autoeficacia colectiva puede influir en la enseñanza de los profesores, es preciso atender al posible efecto que sobre ellos ejercen las normas sociales.

Desde una perspectiva social cognitiva, el poder que ejerce dicha presión normativa puede ser entendido como el efecto que tiene la persua-

sión social sobre la autoeficacia colectiva, es decir, si la mayoría de los profesores de una institución creen en la capacidad de la facultad para enseñar con eficacia a los alumnos, el contexto normativo presionará a los profesores para que persistan en su esfuerzo educativo de tal modo que los alumnos alcancen los mejores resultados posibles. Cuanto mayor sea la autoeficacia colectiva de una institución, mayor debiera ser la presión normativa que lleva a los profesores a mantener el esfuerzo en su tarea educativa (Goddard, 2001:469).

Además, la teoría social cognitiva apunta que las percepciones que los profesores tienen sobre sí mismos y sobre los otros docentes influyen en las acciones que llevan a cabo, que son juzgadas por ese colectivo tomando como criterio las normas que todos ellos comparten (Goddard, Hoy y Woolfolk, 2000). Coleman (1985) señala que las normas nacen para permitir a los miembros del grupo, los profesores en este caso, ejercer cierto control sobre las acciones de otros siempre que éstas puedan tener alguna consecuencia para el grupo. En ese sentido, cuando la conducta de un profesor es incoherente con las creencias compartidas por el grupo, ésta será sancionada por el resto de los compañeros. La conclusión que aquí merece la pena destacar es que si la mayoría de los profesores de la institución son eficaces a la hora de lograr que sus alumnos aprendan, el mismo contexto ejercerá cierta presión sobre el resto de los docentes para esforzarse con la finalidad de alcanzar resultados parecidos.

Por lo tanto, ya que las creencias de autoeficacia colectiva afectan al contexto normativo de un centro, es posible concluir que influyen a su vez en el modo de enseñar de los profesores y, en consecuencia, en el rendimiento de los estudiantes. A partir de la teoría social cognitiva, Goddard, Hoy y Woolfolk (2000) señalan que cuando la autoeficacia colectiva es alta, es más probable que los profesores de una institución consideren que pueden enseñar con éxito a los alumnos e incluso superar los posibles obstáculos externos a su docencia. El hecho de tener creencias sólidas de autoeficacia colectiva lleva a los profesores a persistir más firmemente en su tarea educativa, a hacer una planificación más sistemática de la docencia y a aceptar mayor responsabilidad por el aprendizaje de los alumnos. Por eso, además de favorecer el rendimiento individual de los profesores en su actividad docente, un sentimiento positivo de autoeficacia colectiva puede influir en el tipo de creencias compartidas por todos los miembros de un mismo colectivo. Incluso es posible afirmar que un profesor que se siente sólo relativamente capaz de enseñar con eficacia puede mejorar el grado de confianza en sí mismo como docente en el contexto de una facultad en la que existe un nivel elevado de autoeficacia colectiva entre sus profesores. En definitiva, es posible concluir que las creencias de autoeficacia docente colectiva influyen en el funcionamiento de los centros a través del impacto que ejercen en el contexto y, consecuentemente, en el rendimiento de profesores y alumnos.

La razón principal capaz de explicar este reciente interés por el desarrollo de la autoeficacia colectiva puede hallarse referida, además, a la posible vinculación que existe entre ésta y la consecución de objetivos grupales. En el ámbito educativo, algunos estudios han puesto de manifiesto la relación que se da entre las creencias de eficacia docente colectiva y el rendimiento de los alumnos en diferentes centros (Bandura, 1993; Goddard, Hoy y Woolfolk, 2000; Goddard, 2001). Además, Bandura ha demostrado que el efecto de la autoeficacia colectiva en el rendimiento es mayor que la relación directa entre algunas variables del alumnado, como es el caso de su nivel socioeconómico y sus resultados académicos. De modo similar, otros investigadores han manifestado que, incluso controlando el rendimiento previo de los alumnos, etnia, nivel socioeconómico y género, la autoeficacia colectiva ejerce un mayor efecto en su rendimiento que estas otras variables. En otras palabras, los estudiantes que, por alguna razón, pueden hallarse en alguna situación de desventaja tienden a un mejor rendimiento en los centros en los que existe un sentimiento mayor de autoeficacia docente colectiva.

Al igual que las creencias de autoeficacia de los profesores ayudan a explicar parcialmente el efecto de la enseñanza en el rendimiento de los alumnos, desde una perspectiva organizacional, la autoeficacia docente colectiva puede ayudar a explicar el efecto diferencial que pueden llegar a ejercer los centros educativos en los resultados que logran alcanzar. Por tanto, parece razonable esperar que algunos centros ejerzan una influencia positiva en los profesores mientras que el impacto de otros centros sea mucho menos productivo. En definitiva, la autoeficacia colectiva de la institución puede influir en las creencias del profesor acerca de sí mismo como docente y, en consecuencia, en su enseñanza y en el rendimiento de sus alumnos.

Modelo de autoeficacia docente colectiva

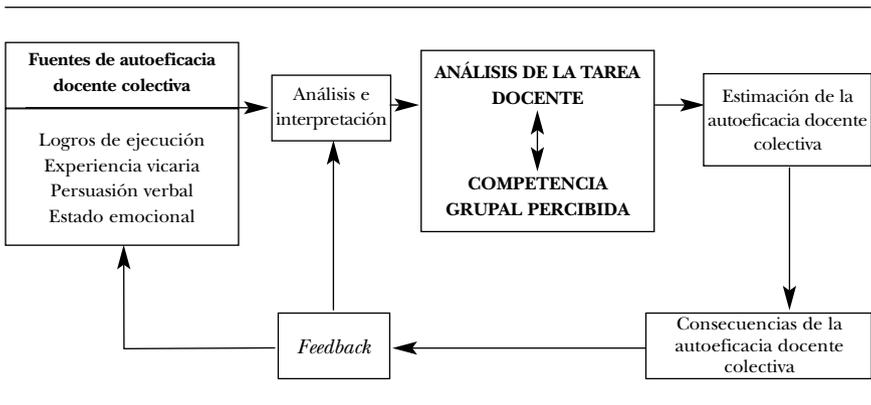
El modelo de autoeficacia colectiva elaborado por Goddard, Woolfolk y Hoy (2000) es una adaptación del modelo previo de autoeficacia docente de Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy (1998), que ha sido comentado en el capítulo precedente. Estos autores señalan que los profesores se forjan determinada percepción de su eficacia personal en relación con las exigencias de la tarea al evaluar sus creencias de autoeficacia para enseñar en una situación determinada. Por lo tanto, el modelo postula el carácter específico de la tarea y de la situación a la hora de evaluar las creencias de autoeficacia para enseñar (Pajares, 1996).

Refiriéndose a la importancia de atender a las características del contexto y de la actividad docente para evaluar las creencias de autoeficacia,

algunos autores como Ross, Cousins y Gadalla (1996) sostienen que los profesores manifiestan una mayor autoeficacia para enseñar cuando lo hacen en su área de especialización que aquéllos otros que enseñan algo distinto a su campo de estudio e interés profesional. Con ello se pretende destacar que las expectativas no sólo dependen de la eficacia percibida para realizar ciertas conductas sino también del contexto en el que esas conductas se llevan a cabo. Si extendemos este razonamiento a nivel de grupo, las percepciones de éste sobre la competencia docente se basan en los juicios de los profesores sobre la capacidad de la facultad o del departamento para influir en el aprendizaje de los alumnos en una situación determinada, mientras que el análisis de la tarea grupal se refiere a la percepción que tienen los profesores sobre las dificultades y oportunidades inherentes a la tarea que han de realizar como colectivo (Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, 1998). Por lo tanto, la autoeficacia colectiva representa una propiedad de las organizaciones, que se forma a partir de la interacción entre las percepciones del profesor sobre la capacidad del grupo para enseñar, las dificultades inherentes a la tarea educativa y el apoyo del que dispone para llevar a cabo la enseñanza y alcanzar los objetivos pretendidos.

Este modelo (figura 4.1) pone el énfasis, por lo tanto, en dos elementos fundamentales para el desarrollo de la autoeficacia: el *análisis de la tarea docente* y la *evaluación de la competencia docente del grupo*, componentes que coinciden con los integrantes del modelo de autoeficacia propuesto por Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy (1998). Considera que la percepción del profesor sobre la capacidad grupal para enseñar con eficacia a los alumnos tiende a aflorar cuando éste valora el nivel de dificultad de la tarea en relación con su percepción sobre la competencia del grupo de docentes. Por ello, ambos elementos, el análisis de la tarea docente y la evaluación de la competencia del grupo deben ser analizados de forma interrelacionada.

Figura 4.1 Modelo de autoeficacia docente colectiva (Goddard, Woolfolk y Hoy, 2000:40)



Elementos teóricos del modelo

Los elementos teóricos que conforman el modelo comprenden tanto los antecedentes de la autoeficacia colectiva (en este caso, las fuentes de información sobre la misma y la interpretación cognitiva que de éstas se hace) como las consecuencias derivadas de este tipo de percepción colectiva. No obstante, los componentes teóricos fundamentales son dos: el análisis *de la tarea docente* y la *competencia grupal percibida*.

Para una comprensión inicial de ambos elementos conviene describirlos de modo independiente, aunque debieran ser considerados de manera simultánea dado que las creencias de autoeficacia colectiva de los profesores emergen únicamente cuando éstos valoran la relación que existe entre ambos elementos. Esto explica la necesidad ya apuntada de analizar de forma interrelacionada las tareas de enseñanza a las que se enfrenta el profesorado y la evaluación que realizan de la competencia del grupo al que pertenecen. Por otra parte, los principales elementos teóricos del modelo ponen de manifiesto el carácter específico de la función docente y del contexto en el que ésta se realiza a la hora de evaluar las creencias de autoeficacia (Pajares, 1996).

Análisis de la tarea docente

Este análisis implica la evaluación que hacen los profesores de aquello que necesitan para llevar a cabo una actividad docente determinada, tanto a nivel individual como a nivel de centro. En este último caso, el análisis permite inferir los retos que un centro se plantea en relación con los procesos de enseñanza. Entre los factores característicos en este análisis destacan las capacidades y la motivación de los alumnos, la disponibilidad de materiales instructivos, los recursos y los medios necesarios, las facilidades que ofrece el espacio físico, etc. En definitiva, los profesores analizan el significado de una enseñanza *eficaz* en sus centros de trabajo, las limitaciones y dificultades que deben superar y los medios de los que disponen para alcanzar el éxito en su labor educativa.

Evaluación de la competencia grupal percibida

Además del análisis que los profesores llevan a cabo en relación con la actividad de enseñanza que van a desarrollar, también realizan una evaluación de la competencia docente de la facultad o del departamento al que pertenecen. En este proceso, los profesores formulan explícitamente juicios sobre la competencia docente de otros compañeros a partir de un análisis de la función docente en su centro de trabajo en particular. A nivel de centro, este análisis permite inferir las destrezas, los métodos, la formación y la calidad de la enseñanza en la facultad. Los juicios manifestados por los profesores pueden también incluir las creencias de la propia

facultad o departamento en la capacidad que consideran que tienen los alumnos para aprender.

Una investigación realizada por Goddard y Hoy (2001) concluye que los dos elementos teóricos de este modelo (análisis de la tarea y evaluación de la competencia del colectivo docente) se encuentran íntimamente relacionados en los centros educativos, y así lo muestran igualmente los datos empíricos que recogen, según los cuales ambos elementos interactúan y dan lugar al sentimiento de eficacia colectiva del centro. A nivel metodológico, consideran más eficaz una medida global de autoeficacia colectiva que incluya ítems orientados a medir ambos componentes.

Los resultados de la actuación docente global de los profesores proporcionan datos a la organización que, a su vez, ofrece información nueva capaz de modular la autoeficacia colectiva de la institución. Sin embargo, las creencias sobre la función docente y sobre la competencia del colectivo para enseñar suelen permanecer invariables a menos que se dé alguna evidencia muy potente que obligue a reevaluarlas (Bandura, 1997). En definitiva, una vez establecidas, las creencias de autoeficacia docente colectiva en un centro representan una propiedad estable que únicamente cambiará a raíz de un esfuerzo notable.

Fuentes de información de la autoeficacia de los grupos

Igual que las fuentes descritas por Bandura (1986, 1997) son decisivas para las personas a nivel individual, son igualmente importantes para el desarrollo de las creencias de autoeficacia colectiva. Según Bandura (1997:478):

La autoeficacia individual y colectiva difieren en la unidad de la agencia, pero en ambos casos las creencias de eficacia personal se alimentan de las mismas fuentes, desempeñan las mismas funciones y operan a través de procesos similares.

De entre las cuatro fuentes descritas por Bandura (1986, 1997), la más potente resulta ser la información que se obtiene a través de la *experiencia directa*². Los profesores, como colectivo, experimentan éxitos y fracasos.

² Un estudio realizado por Goddard (2001) pone de manifiesto la relación existente entre las experiencias de éxito y la autoeficacia colectiva. Según este autor, esta fuente de información de la autoeficacia explica dos tercios de la varianza entre centros en lo que se refiere a la autoeficacia colectiva del profesorado. De entre las cuatro fuentes que señala Bandura, este estudio se centra únicamente en la primera de ellas, las experiencias de dominio. Debido a eso, queda sin explicar un 35% de la varianza entre centros en autoeficacia colectiva, por lo que nuevas investigaciones podrían centrarse en el análisis de los efectos que pueden tener las cuatro fuentes en las percepciones de eficacia colectiva de los profesores. De este modo se podría avanzar en el diseño de programas orientados a la mejora de la autoeficacia colectiva en las instituciones.

Los primeros les ayudan a desarrollar una creencia más firme en la eficacia colectiva del grupo al que pertenecen, mientras que los fracasos tienden a debilitarla. Sin embargo, si los éxitos son muchos y fáciles de alcanzar, no se traducen automáticamente en elevadas expectativas de autoeficacia, ya que esta variable se refuerza no solamente por el hecho de tener experiencias de dominio, sino además por sentir que uno mismo, en este caso el docente, es capaz de afrontar dificultades realizando un esfuerzo, en muchas ocasiones, prolongado.

Los profesores también pueden obtener datos sobre la eficacia colectiva a través de *experiencias vicarias*. Al igual que es posible potenciar la autoeficacia del profesor permitiéndole observar a modelos eficaces de características similares (Schunk y Zimmerman, 1997), las instituciones pueden aprender a partir de este tipo de experiencias (por ejemplo, desarrollando programas educativos que han resultado eficaces en otros contextos).

La *persuasión social* es la tercera de las fuentes capaz de fortalecer las creencias de los profesores en su capacidad conjunta para enseñar a los alumnos. En este sentido, Bandura (1997) sugiere que las personas que se encuentran a cargo de grupos eficaces, normalmente persuaden a los miembros de ese grupo sobre su capacidad colectiva. Las charlas, los grupos de trabajo y las oportunidades de desarrollo profesional son algunos de los elementos que pueden influir en el desarrollo y el mantenimiento de la eficacia colectiva del profesorado. Esta persuasión resultará más fácil en la medida en que sea más fuerte la vinculación entre el grupo de profesores. No obstante, la persuasión por sí misma no es un agente de cambio; únicamente ejercerá un efecto importante sobre las percepciones de eficacia colectiva cuando se encuentre asociada a experiencias de éxito.

Por último, y aunque se ha mencionado que los *estados afectivos* son la fuente que proporciona la información quizás menos documentada sobre la propia eficacia, también pueden ejercer cierto impacto sobre las creencias de autoeficacia colectiva. Por ejemplo, niveles muy altos de estrés pueden perjudicar el rendimiento del grupo, ya que disminuye la confianza de los distintos componentes en la capacidad de ese colectivo (Bandura, 1997). Igual que les ocurre a las personas a nivel individual, las instituciones eficaces pueden tolerar presiones y crisis y, a pesar de eso, continuar funcionando sin consecuencias negativas. En contraposición, las organizaciones menos eficaces reaccionan de modo disfuncional al interpretar de otro modo bien distinto los retos que se le plantean.

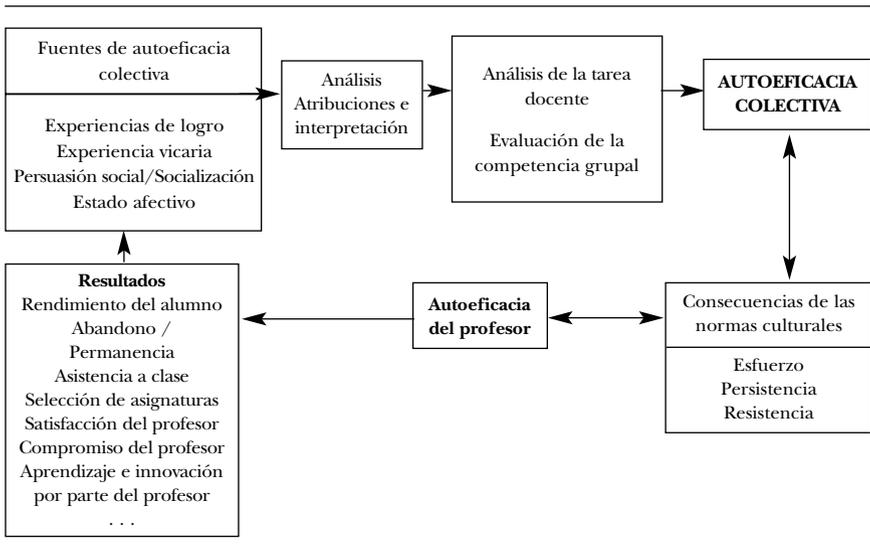
A partir de los datos comentados, podemos concluir que las cuatro fuentes descritas de información sobre la autoeficacia pueden ser aplicadas a nivel grupal, sin que ello signifique que no existan otras variables capaces de influir en las percepciones colectivas de eficacia docente (a algunas de ellas se dedica el epígrafe siguiente).

En general, el modelo teórico de Goddard, Hoy y Woolfolk (2000) podría constituir una buena guía en el desarrollo de una medida de las creen-

cias de los profesores sobre la capacidad colectiva de la facultad para influir en los resultados de aprendizaje de los alumnos. No obstante, es preciso reflexionar sobre la conveniencia de que los profesores expresen sus percepciones de autoeficacia docente para después sumar las percepciones de todos ellos o si resulta más conveniente preguntarles sobre sus percepciones acerca de la facultad como un todo.

En su última publicación en el ámbito de la autoeficacia docente colectiva, Goddard, Woolfolk y Hoy (2004:11) introducen algunos matices en su propio modelo teórico, con la idea de facilitar la investigación futura sobre el significado, los efectos y los posibles cambios en el sentimiento de eficacia colectiva del profesorado (figura 4.2).

Figura 4.2 Modelo de formación, influencia y cambio de las creencias de autoeficacia docente colectiva (Goddard, Woolfolk y Hoy, 2004)



En esta nueva aportación, especifican con mayor detalle algunos elementos del modelo como, por ejemplo, los posibles y variados efectos de la autoeficacia docente colectiva. De este modo pretenden centrar la reflexión sobre la importancia de estas creencias de eficacia colectiva del profesorado para, en definitiva, mejorar el funcionamiento global de la institución.

Variables que influyen en las creencias de autoeficacia colectiva del profesorado

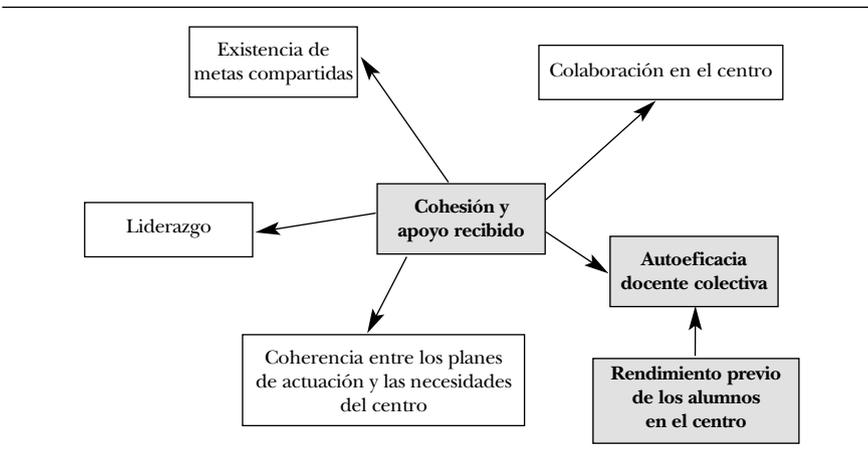
Además de las cuatro fuentes de información sobre la autoeficacia colectiva ya descritas, existen otras variables que pueden ejercer cierto im-

pacto sobre ésta, por lo que conviene considerarlas para favorecer este tipo de sentimiento colectivo del profesorado respecto a su eficacia para enseñar.

Sobre esta cuestión, la investigación más relevante es la de Ross, Hogaboam-Gray y Gray (2003), que llegan a identificar dos tipos de variables fundamentales por la relación que guardan con la autoeficacia docente colectiva: el *rendimiento previo de los alumnos* en el centro y algunos *procesos que tienen lugar en el seno de la institución*, relativos estos últimos a la participación de los profesores en la toma de decisiones que se lleva a cabo en el centro, al sentimiento de cohesión grupal y al apoyo percibido por parte de la institución.

La hipótesis de partida de estos autores sostiene que la autoeficacia docente colectiva es mayor en los centros que normalmente consiguen buenos resultados en los alumnos, que fomentan la cohesión entre el profesorado y que les apoyan en su labor educativa (Ross, Hogaboam-Gray y Gray, 2003:15). Para cuestionar estas variables, las desglosan en diversos aspectos, con un carácter más específico y observable. El planteamiento global de la investigación queda, en síntesis, como muestra la figura 4.3.

Figura 4.3 Influencia de las variables cohesión y rendimiento previo en la autoeficacia colectiva del profesorado



Las variables que componen aquella más general denominada *cohesión y apoyo recibido por la institución* son entendidas, como señalan los autores, del siguiente modo: las *metas compartidas* por los profesores se refieren a los resultados que pretenden lograr en los estudiantes a partir de la enseñanza, al consenso que existe respecto a las finalidades educativas del centro. La *colaboración en el centro* recoge, por un lado, las creencias de los profesores sobre su preparación profesional para participar en los procesos educativos de la institución; por otro, su percepción de que se les ofrecen oportunidades para dialogar con sus compañeros sobre dichas cuestiones. La *co-*

herencia entre los planes de actuación y las necesidades del centro refleja las creencias del profesorado sobre la adecuación de las acciones que realiza la institución a las necesidades de los alumnos y de los profesores.

Los resultados confirman la hipótesis inicial acerca de que el rendimiento previo de los alumnos influye en la percepción colectiva que tienen los profesores sobre su eficacia docente. Del mismo modo, el sentimiento de cohesión y el apoyo institucional recibido contribuyen, y en mayor grado que la variable anterior (rendimiento previo), a la autoeficacia colectiva del profesorado. Una observación importante que realizan los autores es que la cohesión y el apoyo institucional percibidos influyen en la autoeficacia colectiva no tanto de una forma directa cuanto en la interpretación que hacen los profesores de las fuentes clásicas de información sobre su eficacia docente (la experiencia directa y vicaria, la persuasión social y el estado emocional).

En síntesis, cabe destacar la importancia de las distintas fuentes de autoeficacia colectiva del profesorado (tanto directas como indirectas) a la hora de potenciar este tipo de creencias.

Relaciones entre autoeficacia individual, autoeficacia colectiva y rendimiento

La relación que existe entre la autoeficacia colectiva y los resultados de los estudiantes depende, en parte, de las relaciones recíprocas que se dan entre este tipo de creencias, la autoeficacia individual de los profesores, su práctica docente y la influencia percibida por el profesor para tomar decisiones instructivas importantes (Goddard, Hoy y Woolfolk, 2004). En síntesis, las tres variables (autoeficacia individual y colectiva, y rendimiento académico) se hallan estrechamente relacionadas.

Relación entre la autoeficacia y otras variables de profesores y alumnos

Algunos estudios, como los realizados por Raudenbush, Rowan y Cheong (1992) y Moore y Esselman (1992), sugieren que existen determinados factores contextuales que pueden condicionar las percepciones de autoeficacia de los profesores para enseñar. Entre éstos se encuentran sus creencias de autoeficacia colectiva. Sin embargo, y dado que los profesores trabajan la mayor parte del tiempo aislados, cada uno en sus clases y tareas correspondientes, uno puede preguntarse razonablemente cómo la autoeficacia colectiva puede originar diferencias significativas en las creencias de autoeficacia de los profesores y, en función de éstas, en las estrategias que utilizan para enseñar. Pero incluso si aceptamos esta libertad (ais-

lamiento) de los profesores, esto no les previene de las influencias del contexto sobre su enseñanza a través de sus percepciones y creencias.

Bandura (1997:469) sugiere, al hilo de esto, que es bastante razonable esperar una relación positiva entre la autoeficacia individual y colectiva de los profesores:

Las personas que trabajan independientemente dentro de una estructura grupal no se encuentran socialmente aisladas e inmunes a la influencia de aquello que les rodea [...] Recursos, obstáculos y oportunidades determinan, en parte, el grado en el que las personas pueden ser eficaces.

Tras realizar un estudio para verificar la relación entre la autoeficacia docente individual y colectiva, Goddard y Goddard (2001) apuntan que las creencias de eficacia colectiva de los profesores guardan mayor relación con el sentimiento de autoeficacia individual que otras variables contextuales. Además, estos resultados sugieren que la autoeficacia docente colectiva puede influir, aunque sea indirectamente, en el rendimiento de los alumnos a través de su relación con la autoeficacia individual de los profesores.

En general, cuando los profesores mantienen expectativas positivas de autoeficacia colectiva, también las tienen sobre su propia enseñanza y resulta más probable, por esa razón, que dediquen un esfuerzo mayor a ayudar a los alumnos a aprender, que acepten retos profesionales y persistan para alcanzar los objetivos pretendidos. Por el contrario, cuando el sentimiento de autoeficacia colectiva es débil, es menos probable que los profesores se sientan *presionados* por sus colegas para persistir en su tarea docente a pesar de los fracasos, o a modificar su enseñanza si los alumnos no aprenden del modo esperado. Incluso puede llevarles al abandono de la tarea o a un desempeño de baja calidad (Goddard, Hoy y Woolfolk, 2004).

Algunas investigaciones, como la realizada por Chester y Beaudin (1996) han centrado su interés en una serie de experiencias vividas por un grupo de profesores principiantes que han hecho que decrezca su sentimiento de autoeficacia individual en su primer año de docencia. Según Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy (1998:221): “los efectos de la autoeficacia colectiva son más acusados en los profesores principiantes a medida que se socializan en la profesión docente”. Concluyen que determinadas variables de los profesores a nivel individual pueden ayudar a predecir variaciones en su autoeficacia docente, pero no consideran las diferencias que existen entre centros en esta misma variable.

En la misma línea que el anterior, Goddard y Goddard (2001) llevan a cabo un estudio con la finalidad de conocer si la autoeficacia colectiva de los centros se encuentra asociada a diferencias en la autoeficacia docente individual de los profesores. Las conclusiones confirman que, aunque ambos constructos difieren entre sí, mantienen una relación positiva. Ade-

más, señalan que la autoeficacia de los profesores puede predecir las diferencias que se dan entre los centros en sus creencias de autoeficacia colectiva, y viceversa.

Otras investigaciones han puesto de manifiesto la relación existente entre las creencias de autoeficacia de alumnos y profesores y los resultados de aprendizaje alcanzados (Pajares, 1997). Entre las conclusiones principales destaca, en primer lugar, que la autoeficacia de los alumnos para resolver con éxito las tareas académicas constituye un importante predictor del rendimiento. En segundo lugar, refiriéndose ahora a las creencias de autoeficacia de los profesores, las investigaciones concluyen de manera similar. La investigación sobre la autoeficacia docente, como se ha visto en capítulos anteriores, concluye que ésta se halla asociada a numerosas conductas de los profesores, incluidas la organización y la planificación de la enseñanza, la importancia que conceden al aprendizaje activo (Enochs, Scharmann y Riggs, 1995), el control y la disciplina en el aula (Woolfolk y Hoy, 1990), etc. En general, la influencia notable que ejercen las creencias de autoeficacia del profesor en el rendimiento de los alumnos estriba en las estrategias didácticas que emplea para enseñar, que pueden favorecer o no el aprendizaje.

Los investigadores interesados por el análisis de las creencias colectivas del profesorado trasladan los mismos planteamientos de estudio al nivel de la institución, con la finalidad de analizar si la autoeficacia colectiva del profesorado puede generar diferencias en el rendimiento de los alumnos de distintos centros educativos. El procedimiento que más han empleado hasta el momento para llegar a entender las relaciones que se dan entre las percepciones de eficacia individual y colectiva, reside en analizar cómo los centros tienen experiencias de dominio colectivas. Cuando una institución, educativa en este caso, obtiene resultados positivos en los estudiantes, es lógico pensar que uno o más de sus profesores ha tenido un éxito directo con esos alumnos. Por lo tanto, la información procedente de las experiencias de logro de los profesores tiene potencial suficiente para operar simultáneamente tanto a nivel individual como colectivo, es decir, que ambas percepciones pueden variar simultáneamente en respuesta a determinadas experiencias de éxito.

Además, algunos autores (Goddard y Goddard, 2001) postulan una relación positiva entre algunas variables contextuales y la autoeficacia de los profesores, asociación que consideran importante para comprender, a su vez, las relaciones que se dan entre dichas percepciones de carácter individual y colectivo. Con esta pretensión, analizan en un estudio la relación que existe entre la autoeficacia individual y colectiva de los profesores. Para ello, *controlan* algunas variables del contexto que, a su juicio, pueden generar diferencias entre centros en la autoeficacia docente, tanto individual como colectiva (por ejemplo, el rendimiento anterior de los alumnos y el tamaño del centro). La finalidad pretendida es, en última instancia, analizar el efecto que

puede tener la percepción de eficacia colectiva de los profesores en su sentimiento de autoeficacia docente individual. Concluyen que la autoeficacia para enseñar varía sistemáticamente en función de los centros, por lo que es posible afirmar que las instituciones consideradas globalmente juegan un papel muy importante en la formación y en el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente de sus profesores (Goddard y Goddard, 2001).

Autoeficacia colectiva y rendimiento académico

Mientras que la relación que se da entre la autoeficacia percibida de los profesores y el rendimiento de los estudiantes ha sido demostrada en numerosos estudios (Armor, Conroy-Oseguera, Cox, King, McDonnell, Pascal, Pauly y Zellman, 1976; Ashton y Webb, 1986; Anderson, Greene y Loeven, 1988; Ross, 1992), apenas se han realizado investigaciones para comprobar si se da esa misma relación entre la autoeficacia docente colectiva y los resultados de aprendizaje.

En el contexto de la compleja organización social que representa una institución educativa, una de las preocupaciones más evidentes de los investigadores es conocer qué aspectos de la institución pueden contribuir con mayor eficacia al éxito académico de los estudiantes (Bandura, 1993; Goddard, Hoy y Woolfolk, 2000; Goddard y Hoy, 2001). La creencia subyacente reside en que algunas características de las organizaciones pueden llegar a generar diferencias en el aprendizaje de los alumnos. En este contexto, Bandura (1993, 1997) apunta que la autoeficacia docente colectiva de los profesores influye notablemente en esas diferencias que pueden darse entre los centros, al ser un constructo que se asocia sistemáticamente con el rendimiento de los estudiantes.

Los datos de la investigación apuntan que existe una relación recíproca entre la percepción de eficacia colectiva de los profesores y el rendimiento escolar (Tschannen-Moran y Barr, 2004). Así, el contexto puede influir en la autoeficacia colectiva de los profesores para lograr que los alumnos aprendan, al mismo tiempo que ese rendimiento positivo de los alumnos puede favorecer el sentimiento de autoeficacia docente colectiva. Según Bandura (1997), si esas relaciones recíprocas fueran negativas, se vería dañada tanto la autoeficacia colectiva del profesorado como los resultados de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, una relación recíproca positiva entre ambos elementos (autoeficacia colectiva y rendimiento escolar) favorecería profundamente su desarrollo.

Al ser una propiedad grupal más que un atributo individual, la autoeficacia colectiva puede tener una mayor influencia en el contexto escolar que el sentimiento de autoeficacia docente individual; de hecho, tiene el mismo valor predictivo del rendimiento que las percepciones individuales de autoeficacia para enseñar (Bandura, 1993).

La investigación realizada hasta el momento sobre la relación que se da entre la autoeficacia colectiva y los resultados de aprendizaje ha puesto de manifiesto que esta variable es capaz de predecir las diferencias que existen entre centros respecto al rendimiento de los estudiantes en lectura y matemáticas (Goddard, Hoy y Woolfolk, 2000). Igualmente, un estudio realizado por Bandura (1993) pone de manifiesto que, tras controlar determinadas características de profesores y alumnos, así como el rendimiento previo del centro, los alumnos que son enseñados por profesores con expectativas altas de autoeficacia colectiva, obtienen un rendimiento mejor en lengua y en matemáticas.

Así pues, existe una relación constatada entre la autoeficacia docente colectiva y el rendimiento de los alumnos. Sobre esta cuestión es de especial relevancia un estudio realizado por Bandura (1993) sobre la influencia de este tipo de creencias en los resultados de aprendizaje. El autor alcanza dos conclusiones importantes: por un lado, que el rendimiento de los alumnos de un centro guarda una relación positiva y significativa con la autoeficacia colectiva del profesorado; por otro, que la autoeficacia colectiva tiene un mayor impacto sobre el rendimiento que el estatus socioeconómico de los estudiantes.

Más recientemente, Goddard, Hoy y Woolfolk (2000) realizan una investigación similar, en la que también pretenden analizar las relaciones que se dan entre la percepción de eficacia colectiva del profesorado y el rendimiento de los alumnos en matemáticas y en lectura³. Aunque no es exactamente una réplica del estudio de Bandura (1993), tienen en cuenta variables similares a las consideradas por este autor. Las conclusiones ponen de relieve que la autoeficacia docente colectiva es una importante variable predictora del rendimiento de los alumnos en ambas materias, superando a todas las variables de carácter sociodemográfico. Este resultado es totalmente coherente con la afirmación de Bandura acerca de que la autoeficacia colectiva tiene un mayor efecto en el rendimiento de los alumnos que otras variables de índole personal.

La investigación, en general, muestra que la autoeficacia docente colectiva se asocia sistemáticamente a diferencias en el rendimiento de los alumnos de diferentes instituciones educativas, por lo que se convierte en una variable de interés a la hora de predecir su rendimiento en las áreas estudiadas.

³ La decisión de los autores sobre el estudio de esas variables dependientes, el rendimiento en lectura y en matemáticas, obedece a algunos resultados previos de la investigación. Por citar algunos de los más clásicos, cabe destacar el estudio de Anderson, Greene y Loewen (1988) sobre el razonamiento verbal, el de Armor, Conroy-Oseguera, Cox, King, McDonnell, Pascal, Pauly y Zellman (1976) acerca del rendimiento lector y el de Ashton y Webb (1986) sobre el rendimiento en matemáticas, lengua y lectura. En todos ellos se constató la relación existente entre la autoeficacia del profesor y los resultados de los alumnos en las áreas señaladas. También justifican su decisión de centrar la investigación en estas materias por ser muy importantes para el futuro de los alumnos y, al mismo tiempo, por comportar diferencias importantes entre sí.

En el ámbito universitario, una investigación realizada en el área de matemáticas con estudiantes de la Universidad de Ohio (Hoy, Sweetland y Smith, 2002) concluye que existe una relación positiva entre las creencias de autoeficacia colectiva de los profesores y el rendimiento del centro, una vez controlado el estatus socioeconómico de los alumnos participantes en el mismo. Con el mismo planteamiento, uno de los estudios más recientes es el realizado por Tschannen-Moran y Barr (2004), en el que pretenden determinar si existe relación entre la autoeficacia docente colectiva y el rendimiento de los estudiantes de Primaria, también controlando la variable estatus socioeconómico, por ser aquella que, según Bandura (1993), guarda mayor relación con la autoeficacia colectiva de los profesores. La aportación novedosa de este estudio es la metodología que emplean para su desarrollo: la *Collective Teacher Efficacy Scale* (Escala de Autoeficacia Docente Colectiva). Esta escala consta de doce ítems, y es una adaptación de la TSES (*Teacher Sense of Efficacy Scale*), de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001). A su vez, está compuesta por dos subescalas: una referida a la autoeficacia para utilizar estrategias didácticas y otra a la autoeficacia docente para mantener la disciplina en los alumnos.

Respecto a los resultados del estudio, se confirma una relación significativa entre la percepción de autoeficacia docente colectiva y el rendimiento de los alumnos, tal y como se mide en las tres pruebas aplicadas para evaluar el rendimiento escolar. Además, también se da una relación positiva entre la subescala de autoeficacia colectiva para utilizar estrategias didácticas y el rendimiento de los alumnos en las tres pruebas (matemáticas, escritura e inglés). Dicha relación se constata igualmente entre la subescala de autoeficacia colectiva para mantener la disciplina y los resultados alcanzados en las tres áreas evaluadas.

Como puede observarse, los resultados de este estudio son coherentes con las investigaciones anteriormente realizadas para explorar las posibles relaciones existentes entre la autoeficacia colectiva y el rendimiento (Bandura, 1993; Goddard, Hoy y Woolfolk, 2000; Hoy, Sweetland y Smith, 2002). Del estudio comentado merece la pena destacar que la variable *nivel socioeconómico del centro* no está relacionada con la autoeficacia docente colectiva, de tal forma que los centros a los que asisten alumnos con un nivel social y económico bajo no tienen por qué tener expectativas bajas de eficacia colectiva para enseñar. Lo mismo puede suceder en centros de áreas más favorecidas, que pueden gozar de expectativas de autoeficacia colectiva tanto altas como bajas, independientemente de las características socioeconómicas de su alumnado. Este resultado supone un avance en otra dirección respecto a estudios anteriores, que concluían que la autoeficacia colectiva del profesorado de alumnos con un bajo nivel socioeconómico se vería afectada en mayor o menor grado (Tschannen-Moran y Barr, 2004). Otras variables que pueden influir en la autoeficacia docente colectiva, además del estatus socioeconómico del alumnado, son el clima de la institución, el

liderazgo en el centro, el desarrollo profesional, los programas de formación del profesorado y la conducta de los alumnos (Tschannen-Moran y Barr, 2004).

En definitiva, la autoeficacia docente colectiva se asocia sistemáticamente a diferencias en el rendimiento de los alumnos de diferentes instituciones educativas, por lo que se convierte en una variable de interés a la hora de predecir su rendimiento en las áreas estudiadas. Por lo tanto, una de las posibles estrategias que podría resultar útil para favorecer el rendimiento de los alumnos, al menos en las dimensiones ya comentadas, podría apuntar al trabajo con los profesores para potenciar sus creencias de autoeficacia colectiva. Puede resultar útil, además, identificar algunas características de los centros que estén vinculadas a la mejora de la autoeficacia docente colectiva.

Por otra parte, y teniendo en cuenta que la teoría social cognitiva señala algunos de los factores que pueden favorecer el sentimiento de autoeficacia (experiencias de dominio, experiencias vicarias, persuasión social y estados afectivos), convendría proporcionar al profesorado experiencias grupales de este tipo para facilitar su percepción de autoeficacia colectiva para enseñar. Por ejemplo, un equipo de profesores que utiliza alguna estrategia didáctica en particular puede tener experiencias de dominio si obtiene resultados positivos o mejoras en el rendimiento de sus alumnos. O un grupo de profesores que visita otros centros que obtiene buenos resultados puede tener de ese modo oportunidades para el aprendizaje vicario. Proporcionar al profesorado experiencias que les permitan obtener datos sobre su eficacia colectiva puede ser una estrategia eficaz para poder mejorarla.

La autoeficacia colectiva del profesorado universitario

Las investigaciones sobre la autoeficacia del profesorado universitario han sido bastante escasas hasta el momento, y pueden ser agrupadas en tres categorías diferentes (Fives y Looney, 2002): las que pretenden la mejora de la enseñanza, las que exploran las variables que pueden influir en la autoeficacia docente y, por último, aunque apenas existen estudios en este sentido⁴ (Loup, Clarke y Ellet, 1997), las que se orientan a comparar la autoeficacia individual y colectiva del profesorado universitario, entre otros grupos profesionales.

Fives y Looney (2002) centran su interés en la autoeficacia colectiva en el contexto universitario, tomando como unidad de análisis los departa-

⁴ El estudio de Loup, Clarke y Ellet (1997) analiza las dimensiones de la autoeficacia individual y colectiva de 799 profesores universitarios. La conclusión principal a la que llegan es que estos profesionales trabajan fundamentalmente de forma autónoma, con un escaso nivel de interdependencia entre sí.

mentos entendidos como grupos de profesores que trabajan conjuntamente para fomentar el rendimiento de los alumnos. Parten del supuesto de que el sentimiento de autoeficacia colectiva del profesorado puede influir en la capacidad del departamento para asumir retos instructivos, establecer objetivos adecuados para los estudiantes y fomentar un clima positivo que permita a los alumnos aprender.

Específicamente, pretenden analizar si existen diferencias en la autoeficacia docente en el contexto universitario en función de los departamentos a los que pertenecen los profesores. Además, a través del instrumento denominado *Collective Efficacy Scale*, exploran la relación que se da entre la autoeficacia de los profesores (individual y colectiva) y otras variables, tales como la experiencia previa, la categoría profesional, el ámbito de conocimiento y algunas características demográficas (sexo, etnia y edad). Los resultados más destacables del estudio apuntan que:

- ✓ No existe relación entre la autoeficacia de los profesores y la experiencia docente previa, ni entre ésta y su categoría profesional.
- ✓ Existen diferencias en la autoeficacia docente en función del ámbito de conocimiento del profesorado, en concreto de los que provienen del área de Educación, que superan a los que provienen de otras disciplinas.
- ✓ Respecto al sexo, las profesoras superan en autoeficacia a los profesores en las tres áreas evaluadas: autoeficacia para implicar a los alumnos, autoeficacia para utilizar diversas estrategias de enseñanza y autoeficacia general.
- ✓ No existe relación entre la autoeficacia docente y las variables *etnia* y *edad* del profesorado.

Por otra parte, exploran la relación entre la autoeficacia colectiva y dos variables de interés: el departamento académico al que pertenecen los profesores y su categoría profesional. En ambos casos concluyen que no existe relación entre estas variables y las creencias de eficacia colectiva para enseñar.

Características de las instituciones educativas con un alto grado de autoeficacia colectiva

Como en cualquier otro contexto social, también en los centros educativos existen diferencias en las acciones que emprenden para alcanzar determinados resultados. Bandura (1997) sostiene que, en general, el funcionamiento de los centros obedece tanto a sus normas sociales y académicas como a las características del alumnado. Según este autor, las

instituciones consideradas eficaces, en las que existe un sentimiento potente de autoeficacia colectiva, los profesores normalmente establecen retos capaces de motivar a los estudiantes, mantienen expectativas altas sobre su rendimiento y obtienen resultados positivos en la enseñanza.

Por otra parte, los centros caracterizados por mantener creencias positivas de autoeficacia colectiva, se sienten más responsables de los resultados de aprendizaje de los alumnos. Los profesores que trabajan en estos centros que tienen una percepción positiva sobre su eficacia colectiva para enseñar, renuncian a asumir que algunos aspectos tales como un bajo estatus socioeconómico, la falta de capacidades o determinadas condiciones negativas del contexto familiar, impiden necesariamente un rendimiento adecuado.

Al igual que la autoeficacia individual del profesorado, también sus creencias de autoeficacia colectiva ejercen cierta influencia en sus prácticas de enseñanza y, en consecuencia, en el aprendizaje de los alumnos. Así, la autoeficacia colectiva puede afectar a las actitudes, estados afectivos, conductas y motivaciones de los profesores, con importantes repercusiones en el clima del centro. La colaboración entre los docentes es un aspecto fundamental para que se dejen sentir estos efectos positivos de las creencias de eficacia colectiva; sólo a través de la coordinación y ayuda mutua de los profesores es posible generar un clima positivo para aprender y favorecer el rendimiento de los estudiantes.

La autoeficacia colectiva del profesorado influye, además, en la calidad de su trabajo (Little y Madigan, 1994) y en los procesos de toma de decisiones en los que participan los profesores del centro (Ross, Hogaboam-Gray y Gray, 2004). Del mismo modo, un sentimiento firme de autoeficacia colectiva favorece la participación de la familia en el proceso educativo que siguen sus hijos, proporcionándoles apoyo en la tarea de educar y estrechando su colaboración (Bandura, 1997).

En el capítulo anterior se han destacado los efectos positivos que puede ejercer un elevado sentimiento de autoeficacia en el profesor en numerosos aspectos de la enseñanza y del aprendizaje. Bandura (1997) apunta que los resultados de aprendizaje de los alumnos pueden mejorar si, además, se combina un sentimiento firme de autoeficacia docente individual con una percepción positiva de autoeficacia colectiva para enseñar.

Entre los beneficios de una percepción positiva de autoeficacia colectiva en los profesores, relativos al aprendizaje de los alumnos, destaca que:

- ✓ Se muestran más persistentes cuando trabajan con alumnos con dificultades de aprendizaje, ofreciéndoles una enseñanza alternativa adaptada a sus necesidades para remediar lo antes posible las deficiencias que les impiden rendir bien.
- ✓ Proponen actividades de enseñanza-aprendizaje que favorecen el desarrollo de la autoeficacia de los alumnos para aprender.

- ✓ Se sienten capaces de mantener el control en el aula, lo que les permite dedicar más tiempo a las tareas académicas y menos a aspectos del comportamiento de los estudiantes.

El liderazgo que se da en los centros representa otro de los factores que influyen más directamente en la eficacia de su funcionamiento. Los directores que poseen destrezas para ejercer el liderazgo se muestran más capaces de lograr que el profesorado realice un esfuerzo colectivo para superar posibles dificultades y alcanzar el rendimiento deseado en los estudiantes (Bandura, 1993). En los centros en los que existe un elevado sentimiento de autoeficacia colectiva los directores son, en cierto modo, líderes que buscan diversas estrategias para mejorar la enseñanza, escuchan a sus empleados, promueven sus prácticas de enseñanza innovadoras y, además, favorecen sus creencias de autoeficacia docente (Coladarci, 1992).

En síntesis, los directores y dirigentes de las instituciones tienen cierta responsabilidad a la hora de potenciar el sentimiento de autoeficacia colectiva del profesorado para favorecer su percepción de eficacia para enseñar y, en última instancia, el aprendizaje de los alumnos (Tschannen-Moran y Barr, 2004).

Por último, y teniendo en cuenta el modelo teórico de autoeficacia docente colectiva propuesto por Goddard, Hoy y Woolfolk (2000), sería preciso atender a las dos dimensiones de la autoeficacia allí propuestas: la función docente y la competencia percibida en el profesorado para llevarla a cabo. Cuando los profesores se sienten parte de un colectivo más amplio que es, al mismo tiempo, competente y capaz de enfrentarse y superar algunas condiciones negativas del contexto, consiguen potenciar un mayor rendimiento en sus alumnos que aquellos otros que tienen un bajo sentimiento de autoeficacia colectiva para enseñar. No obstante, conviene aclarar que la autoeficacia colectiva es tan sólo un factor entre otros tantos de los que pueden influir en el rendimiento de los alumnos; de ahí que el fortalecimiento de este tipo de creencias en el profesorado no asegura una mejora en el rendimiento, pero sí hay constatación acerca de que puede beneficiarlo.

La medida de la autoeficacia docente colectiva: alternativas metodológicas

Desde una perspectiva teórica, el constructo de autoeficacia colectiva puede tener una doble interpretación (Goddard, 2000). Por una parte, representa el grado de consenso que existe entre los miembros del grupo sobre la capacidad de éste (se trata, en este caso, de una percepción colectiva de la capacidad grupal); desde esta óptica, cuanto más consenso existe

entre los miembros del grupo, más colectiva es dicha percepción. Por otra parte, la autoeficacia colectiva puede también medirse a través de una media grupal, puntuación que representaría una percepción media de los miembros del grupo sobre la capacidad colectiva de éste. Este último enfoque basado en la media del grupo es el que frecuentemente se ha utilizado en los estudios sobre la autoeficacia colectiva del profesorado (Goddard, Hoy y Woolfolk, 2000), aunque no tiene en cuenta las diferencias que se dan en la percepción de eficacia de los distintos miembros del grupo. Sobre esta cuestión Bandura (1997:479) señala que:

Una creencia manifestada por un grupo se ve mejor reflejada por las creencias de los componentes del grupo y el grado de variabilidad o consenso en torno a esa creencia central.

Metodológicamente, y en función de la posición teórica subyacente, existen tres enfoques principales a la hora de aproximarse a la evaluación de las creencias de eficacia colectiva. El primero de ellos consiste en la simple *suma de las creencias de autoeficacia individual* manifestada por cada uno de los miembros del grupo. El resultado se expresa como una media grupal a partir de las percepciones individuales de las personas que integran ese colectivo.

En este caso, la unidad de análisis es el sujeto individual, que responde en función de su percepción de eficacia personal y no de la competencia grupal percibida. Sin embargo, la evaluación de la autoeficacia colectiva es más compleja que esto, ya que es necesario combinar las percepciones individuales para conocer qué creencias tienen las personas sobre la capacidad conjunta del colectivo al que pertenecen (Goddard, 2002). De esta necesidad surge el siguiente enfoque para aproximarse a la medida del constructo.

Otra posibilidad consiste en *sumar medidas de percepciones individuales*, ya no sobre la capacidad percibida de uno mismo, sino sobre la *capacidad del grupo*. En este caso varía la percepción de eficacia, pues pasa de referirse al *nosotros* (por ejemplo, los profesores de este departamento son capaces de...) en lugar de al *yo*. Se calcula finalmente la media de dichas percepciones para obtener una puntuación de la autoeficacia colectiva del centro.

Ambas alternativas, la primera y la segunda, pueden reflejarse en la orientación de los ítems, que puede ser de carácter *individual* (“Soy capaz de enseñar incluso a los alumnos más difíciles”) o de carácter *grupal* (“Los profesores de esta facultad pueden enseñar incluso a los alumnos más difíciles”). Por ejemplo, en una investigación realizada por Goddard (2002) la decisión metodológica a la hora de elaborar una escala de autoeficacia docente es la de infundir una orientación grupal a los ítems, al considerar que este tipo de preguntas reflejan de un modo más aproximado la experiencia colectiva de los miembros del grupo que aquellos ítems que se orientan de modo individual. Además, este autor concluye que cuando los ítems son de orientación grupal reflejan mejor las influencias en la media grupal obtenida que cuando ésta proviene de la suma de ítems individua-

les. En el mismo sentido, Sirotnik (1980:259) apoya igualmente esta estrategia y sugiere que “lo que el ítem hace operativo [...] refleja lo que uno está midiendo”. Por lo tanto, para que la escala refleje un constructo a nivel de grupo –la autoeficacia docente colectiva– es más conveniente optar por una orientación grupal de los ítems.

Según Bandura (1997) el poder de predicción de estos dos tipos de medida depende del grado de interdependencia necesario entre los miembros del grupo para alcanzar los resultados pretendidos. Así, la medida de la autoeficacia colectiva según se ha descrito en el segundo enfoque, podría resultar más adecuada cuando se refiere a los resultados que se logran gracias al trabajo conjunto, en grupo. Sin embargo, en actividades que requieran menor dependencia entre los miembros del grupo para realizarlas con éxito, el resultado del grupo sería más bien la suma de los resultados alcanzados individualmente más que el trabajo colectivo del grupo considerado como un todo. En este caso particular, convendría más sumar percepciones de autoeficacia individual.

Otra opción posible, denominada *enfoque deliberativo*, consiste en preguntar a los miembros que integran el grupo acerca de las capacidades de éste en un encuentro donde puedan discutirlo entre todos y alcanzar un consenso sobre su sentimiento de autoeficacia colectiva. El problema aquí reside en el posible efecto de la deseabilidad social, entendida como la tendencia de las personas a dar una falsa imagen de sí mismas, aspecto que impide realizar cualquier tipo de inferencia sobre la conducta real, ni del sujeto ni del grupo. Para ello suelen añadirse en casi todos los cuestionarios lo que se denominan escalas de sinceridad (Cabañeros, García y Lozano, 2003:1). Este aspecto puede influir en la validez de la evaluación (Bandura, 1997). Además, buscar el consenso grupal puede oscurecer las posibles diferencias que existen entre los miembros del grupo en cuanto a su percepción de autoeficacia colectiva (Bandura, 2000).

En general, de las tres posibilidades planteadas, la segunda es considerada la más eficaz a la hora de evaluar la autoeficacia colectiva de un grupo determinado. Así, Bandura postula que “la autoeficacia colectiva es más una propiedad emergente a nivel grupal que la simple suma de las percepciones de autoeficacia de los individuos del grupo”. Esta misma conclusión relativa al mejor modo de evaluar la autoeficacia colectiva es compartida por Goddard (2003), que manifiesta la pertinencia de considerar la percepción de cada sujeto sobre la capacidad del grupo más que la adición de percepciones sobre la eficacia individual, con la idea de que la autoeficacia colectiva es una propiedad de la organización y no la combinación de creencias individuales sobre la propia capacidad. Además, refiriéndonos ahora al ámbito educativo, se ha demostrado que la puntuación media del grupo a partir de la percepción de eficacia colectiva de los profesores, constituye un buen predictor de las diferencias que se dan en el rendimiento de los alumnos entre los centros (Goddard, 2001).

A partir de estas conclusiones en torno a la medida de la autoeficacia colectiva, Goddard, Hoy y Woolfolk (2004:7) han aportado una definición del constructo, entendido como “la suma de las percepciones de eficacia de los miembros del grupo sobre la capacidad que éste posee”.

En síntesis, conviene destacar la conveniencia de aproximarse al estudio de las creencias de autoeficacia colectiva teniendo en cuenta las consideraciones teóricas mencionadas. Otras posibles recomendaciones metodológicas serían las mismas que las presentes en el estudio de la autoeficacia individual, al ser la teoría social cognitiva la que también subyace en la investigación de este tipo de creencias a nivel colectivo.

Instrumentos de evaluación de la autoeficacia docente colectiva

Como parte de su investigación sobre la autoeficacia docente colectiva, Goddard, Hoy y Woolfolk (2000) elaboran un instrumento para evaluar el constructo. Cuando formulan los ítems eligen una orientación grupal. El instrumento final consta de veintiún ítems, que reflejan cuatro dimensiones que, a su vez, pueden ser positivas o negativas en el análisis de la tarea docente y en la competencia percibida para enseñar. Este planteamiento da lugar a la formulación de cuatro tipos de ítems para la evaluación de la autoeficacia colectiva: la competencia percibida en el grupo (positiva o negativa) y el análisis de la tarea docente (positivo o negativo). Este instrumento se halla inspirado en la escala original de Gibson y Dembo (1984), adaptada para responder a percepciones de carácter colectivo. Sirvan los siguientes ejemplos para ilustrar las distintas categorías de ítems señaladas: “los profesores de este centro están bien preparados para enseñar sus asignaturas” (competencia percibida positiva); “los profesores de este centro no poseen las destrezas necesarias para ayudar a los alumnos a aprender” (competencia percibida negativa); “los recursos de los que dispone este centro permiten asegurar el aprendizaje de los alumnos” (análisis de la tarea docente positivo); “en este centro, la falta de materiales instructivos y de otros recursos dificulta enormemente la enseñanza” (análisis de la tarea docente negativo).

Posteriormente, y a partir del modelo teórico de la autoeficacia colectiva (Goddard, Hoy y Woolfolk, 2000), el primero de estos autores propone una mejora del instrumento anterior (Goddard, 2002). La inconsistencia básica que en éste detecta tiene que ver con la falta de equilibrio en cuanto al número de los ítems incluidos para evaluar la percepción de competencia del grupo (trece ítems) y aquéllos orientados a la evaluación de la función docente que hacen los profesores (ocho ítems); de ahí su decisión de realizar una nueva propuesta para la evaluación de la autoeficacia docente colectiva. Como resultado de este proceso, elabora un instrumento definitivo de doce ítems, que refleja las cuatro dimensiones de la escala original, pero en idéntica proporción (tres ítems en cada una de ellas).

Anexo

Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario. Orientaciones prácticas para el desarrollo profesional

*«There's only one corner of the universe you can
be certain of improving,
and that's your own self»*
Aldous Huxley

Las reflexiones que se han ido sucediendo en este texto han puesto de relieve, por una parte, el papel esencial de los procesos de reflexión que llevan a cabo los profesores, de una forma en mayor o menor grado sistemática, sobre su práctica docente. Por otra parte, se ha destacado y justificado ampliamente la relevancia de la eficacia percibida para enseñar (autoeficacia docente) a la hora de poner en práctica determinadas estrategias didácticas orientadas a mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes. A partir de esta evidencia suficientemente documentada, se ofrece a continuación (figura A.1) un instrumento de elaboración personal que puede convertirse en una herramienta útil para potenciar la reflexión de los profesores universitarios sobre diversos aspectos¹.

Los 44 ítems que componen este cuestionario pueden fomentar una reflexión consciente sobre el uso que hacen los profesores universitarios de un amplio abanico de estrategias didácticas, todas ellas adecuadas para avanzar hacia un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad en el contexto universitario.

La respuesta de los profesores implica una mirada atenta a dos cuestiones fundamentales acerca de sí mismos y de su enseñanza: por un lado, deben

¹ El cuestionario que se presenta ha sido traducido al inglés (College Teaching Self-Efficacy Scale, CTSES) por el profesor Frank Pajares (Universidad de Emory, Atlanta, USA) y al portugués (Escala de Auto-Eficacia para docentes do Ensino Superior) por la profesora Néri da Mérida (Instituto Superior de Ciências Educativas, Odivelas, Portugal). Ambas versiones, junto con la española, se encuentran disponibles en la página web <http://www.des.emory.edu/mfp/self-efficacy.html#instruments>.

reflexionar sobre el grado en el que se sienten capaces de utilizar las distintas estrategias de enseñanza (autoeficacia); por otro, han de expresar la frecuencia con la que las utilizan. Este doble análisis puede ofrecer una información muy interesante para poder contrastar la autoeficacia docente de los profesores con el uso que hacen de las distintas estrategias de enseñanza. En este sentido, investigaciones previas han concluido que existe coherencia entre la autoeficacia percibida de los profesores y su enseñanza, entendiendo ésta como el uso que hacen, y en qué grado, de determinadas estrategias didácticas para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

En la figura A.1. se presenta el instrumento, denominado *Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario*.

Figura A.1 Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario

ESCALA DE AUTOEFICACIA DOCENTE DEL PROFESOR																	
Por favor, lea atentamente cada uno de los ítems y responda, en ambas columnas, según se indica a continuación.																	
En la columna de la izquierda, señale en qué medida se siente usted capaz de realizar las siguientes actividades docentes. Las respuestas pueden ir desde 1= me siento poco capaz hasta 6= me siento muy capaz.						En la columna de la derecha, señale con qué frecuencia realiza cada una de las actividades planteadas. Las respuestas pueden ir desde 1= nunca hasta 6= siempre.											
<i>En qué medida me siento</i>						<i>Con qué frecuencia lo llevo a cabo</i>											
poco capaz		muy capaz										nunca		siempre			
1	2	3	4	5	6	1. Especificar los objetivos de aprendizaje que espero que alcancen los alumnos	1	2	3	4	5	6					
1	2	3	4	5	6	2. Implicar activamente a los alumnos en las actividades de aprendizaje que propongo en clase	1	2	3	4	5	6					
1	2	3	4	5	6	3. Crear un clima de confianza en el aula	1	2	3	4	5	6					
1	2	3	4	5	6	4. Revisar mi práctica docente para identificar aspectos de mejora	1	2	3	4	5	6					
1	2	3	4	5	6	5. Diseñar distintas pruebas de evaluación acordes con los objetivos de aprendizaje previamente establecidos	1	2	3	4	5	6					
1	2	3	4	5	6	6. Evaluar la eficacia de mi enseñanza teniendo en cuenta los datos que sobre ella aportan los alumnos	1	2	3	4	5	6					
1	2	3	4	5	6	7. Fomentar la participación de los alumnos en clase	1	2	3	4	5	6					
1	2	3	4	5	6	8. Utilizar diversos métodos de evaluación	1	2	3	4	5	6					
1	2	3	4	5	6	9. Preparar el material que voy a utilizar en clase	1	2	3	4	5	6					
1	2	3	4	5	6	10. Conseguir que los alumnos se preocupen por resolver las dificultades que encuentran mientras aprenden	1	2	3	4	5	6					

... / ...

ESCALA DE AUTOEFICACIA DOCENTE DEL PROFESOR (cont.)												
En qué medida me siento						Con qué frecuencia lo llevo a cabo						
poco capaz		muy capaz				nunca		siempre				
1	2	3	4	5	6	11. Potenciar en los alumnos actitudes positivas hacia la lección	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	12. Adaptar mi enseñanza a partir de las evaluaciones que realizan los alumnos acerca de mi eficacia docente	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	13. Comprobar a través de la evaluación el grado en que los alumnos utilizan distintas capacidades (crítica, análisis...)	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	14. Decidir el sistema de evaluación que voy a utilizar en la asignatura	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	15. Conseguir que los alumnos se consideren a sí mismos capaces de aprender	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	16. Emplear métodos sistemáticos que me permitan analizar mi conducta docente	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	17. Comentar a los alumnos los resultados de su evaluación	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	18. Identificar claramente los objetivos de cada clase	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	19. Mantener, a pesar de posibles dificultades, expectativas positivas hacia los alumnos	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	20. Utilizar los datos que obtengo a partir de la reflexión sobre mi docencia para intentar mejorar en futuras ocasiones	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	21. Calificar adecuadamente los trabajos y exámenes que realizan los alumnos	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	22. Adaptarme, cuando planifico las clases, a las necesidades de los alumnos (motivación, intereses, conocimientos...)	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	23. Otorgar a los alumnos un papel activo en clase, más constructores de conocimiento que receptores de la información	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	24. Ofrecer apoyo y ánimo a los alumnos que tienen dificultades en su aprendizaje	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	25. Actualizar mis conocimientos sobre los contenidos de la asignatura	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	26. Dar a los alumnos, tras la evaluación, una información detallada sobre su desempeño	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	27. Modificar el desarrollo de la lección si así lo requiere el proceso que siguen los alumnos mientras aprenden	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	28. Permitir que los alumnos preparen y/o desarrollen algunos temas de la asignatura	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	29. Tratar con calma los posibles problemas que pueden surgir en el aula	1	2	3	4	5	6

... / ...

ESCALA DE AUTOEFICACIA DOCENTE DEL PROFESOR (cont.)												
En qué medida me siento						Con qué frecuencia lo llevo a cabo						
poco capaz		muy capaz				nunca			siempre			
1	2	3	4	5	6	30. Recurrir a distintos medios (conferencias, manuales, colaboración con otros...) para desarrollar una destreza docente	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	31. Realizar en clase pruebas de evaluación sencillas para tener algunos datos del proceso de aprendizaje de los alumnos	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	32. Animar a los alumnos a formular preguntas durante la clase	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	33. Transmitir a los alumnos que me preocupo por ellos y por su aprendizaje de modo personal	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	34. Evaluar en qué medida se han alcanzado los objetivos de aprendizaje previamente establecidos	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	35. Diseñar la estructura y el contenido de cada clase	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	36. Aceptar las iniciativas de los alumnos relacionadas con su aprendizaje (actividades extra, trabajos voluntarios)	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	37. Mostrar respeto a los alumnos a través de las conductas que manifiesto en clase	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	38. Ser flexible en la enseñanza aunque haya de alejarme de lo planificado	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	39. Lograr que los alumnos perciban la utilidad de lo que aprenden	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	40. Dominar el contenido que voy a explicar en clase	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	41. Favorecer la confianza de los alumnos en sí mismos	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	42. Hacer sentir a los alumnos que el éxito en su aprendizaje se debe a ellos mismos y a su esfuerzo	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	43. Dedicar tiempo suficiente a planificar las clases	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	44. Seleccionar los recursos materiales más adecuados para cada clase	1	2	3	4	5	6

Los ítems que conforman esta escala obedecen a cuatro grandes dimensiones de la docencia universitaria: la *planificación de la enseñanza*, la *implicación activa de los alumnos* en su aprendizaje, la *interacción positiva en el aula* y la *evaluación del aprendizaje y de la función docente* (autoevaluación). Todas ellas son indicativas de una enseñanza universitaria de calidad, de tal forma que la reflexión sobre cada una de las estrategias didácticas señaladas (cada ítem corresponde a una estrategia) puede convertirse en un buen indicador de nuestra propia calidad como docentes, entendiendo la calidad como el conjunto de características de la enseñanza que repercuten positivamente en el aprendizaje de los estudiantes.

Planificación de la enseñanza

Este bloque agrupa aquellas acciones que realiza el profesor cuando planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje (tabla A.1). En esta fase de la enseñanza, los profesores deciden qué resultados de aprendizaje desean que alcancen los alumnos, qué contenidos van a formar parte de cada unidad temática, cómo van a enseñar cada aspecto del programa, qué tipo de evaluación van a utilizar para constatar el aprendizaje de los alumnos, qué adaptaciones van a llevar a cabo para aquellos alumnos que manifiestan dificultades a la hora de aprender, etc. Todas estas decisiones son fundamentales para dotar de una coherencia global al proceso; se trata de la fase previa a la enseñanza en el aula, que agrupa una serie de conductas didácticas para las que los profesores pueden sentirse más o menos preparados.

Las estrategias que se incluyen en el cuestionario para el análisis de esta dimensión son las siguientes:

TABLA A. I. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA

1. Especificar los objetivos de aprendizaje que espero que alcancen los alumnos.
5. Diseñar distintas pruebas de evaluación acordes con los objetivos de aprendizaje previamente establecidos.
9. Preparar el material que voy a utilizar en clase.
14. Decidir el sistema de evaluación que voy a utilizar en la asignatura.
18. Identificar claramente los objetivos de cada clase.
22. Adaptarme, cuando planifico las clases, a las necesidades de los alumnos (motivación, intereses...).
25. Actualizar mis conocimientos sobre los contenidos de la asignatura.
27. Modificar el desarrollo de la lección si así lo requiere el proceso que siguen los alumnos mientras aprenden.
35. Diseñar la estructura y el contenido de cada clase.
38. Ser flexible en la enseñanza aunque haya de alejarme de lo planificado.
40. Dominar el contenido que voy a explicar en clase.
43. Dedicar tiempo suficiente a planificar las clases.
44. Seleccionar los recursos materiales más adecuados para cada clase.

Implicación de los alumnos en el aprendizaje

La participación activa de los alumnos en su proceso de aprendizaje constituye un aspecto esencial para que se encuentren motivados y sientan

deseos de aprender. Los profesores se convierten, en este aspecto, en agentes fundamentales para llevar a los alumnos a este *estado* de interés por los contenidos de la enseñanza y por la construcción personal de los aprendizajes académicos. Así, deben proporcionar a los alumnos ocasiones para que se impliquen activamente en su experiencia personal de aprendizaje.

Todas las estrategias recogidas en esta dimensión hacen referencia a la confianza que tiene el profesor en su capacidad para hacer que los alumnos se sientan implicados en su propio proceso de aprendizaje y tienen que ver, entre otras cosas, con su capacidad para fomentar la participación de los alumnos, hacerles ver la utilidad de lo que aprenden, darles un papel activo en el aula, fomentar sus preguntas, opiniones, propuestas, etc., de tal modo que se sientan auténticos protagonistas de su aprendizaje.

**TABLA A.2. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA IMPLICAR
ACTIVAMENTE A LOS ALUMNOS**

- 2. Implicar activamente a los alumnos en las actividades de aprendizaje que propongo en clase.
- 7. Fomentar la participación de los alumnos en clase.
- 10. Conseguir que los alumnos se preocupen por resolver las dificultades que encuentran mientras aprenden.
- 15. Conseguir que los alumnos se consideren a sí mismos capaces de aprender.
- 23. Otorgar a los alumnos un papel activo en clase, más constructores de conocimiento que receptores de la información.
- 28. Permitir que los alumnos preparen y/o desarrollen algunos temas de la asignatura.
- 32. Animar a los alumnos a formular preguntas durante la clase.
- 36. Aceptar las iniciativas de los alumnos relacionadas con su aprendizaje (actividades extras, trabajos voluntarios).
- 39. Lograr que los alumnos perciban la utilidad de lo que aprenden.
- 42. Hacer sentir a los alumnos que el éxito en su aprendizaje se debe a ellos mismos y a su esfuerzo.

Interacción y creación de un clima positivo en el aula

El clima de aprendizaje influye notablemente en la actitud del profesor y de los alumnos hacia el proceso global de enseñanza y aprendizaje. Un clima de confianza y de respeto mutuo favorece tanto la actividad docente como el desarrollo de actitudes positivas en los alumnos, no sólo en el ámbito de lo académico sino en el de los valores en general. Las estrategias

que se exponen en la tabla A.3 se refieren a conductas específicas de los profesores orientadas a crear en el aula un ambiente de aprendizaje de estas características.

TABLA A.3. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FAVORECER LA INTERACCIÓN EN EL AULA

- 3. Crear un clima de confianza en el aula.
- 11. Potenciar en los alumnos actitudes positivas hacia la lección.
- 19. Mantener, a pesar de posibles dificultades, expectativas positivas hacia los alumnos.
- 24. Ofrecer apoyo y ánimo a los alumnos que tienen dificultades en su aprendizaje.
- 29. Tratar con calma los posibles problemas que pueden surgir en el aula.
- 33. Transmitir a los alumnos que me preocupo por ellos y por su aprendizaje de modo personal.
- 37. Mostrar respeto a los alumnos a través de las conductas que manifiesto en clase.
- 41. Favorecer la confianza de los alumnos en sí mismos.

Evaluación del aprendizaje y de la función docente (autoevaluación)

Constar el grado en el que los alumnos han alcanzado los objetivos de aprendizaje previstos proporciona una información esencial a las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (tabla A.4). A los alumnos les permite conocer qué aspectos han aprendido y cuáles no, en qué aspectos encuentran más dificultades, qué pueden hacer para solucionarlas, qué tipo de habilidades y capacidades han desarrollado, etc. Por su parte, el profesor obtiene a partir de esta evaluación la retroalimentación más valiosa sobre su actividad docente. Por otra parte, la reflexión de los profesores sobre su práctica docente es un aspecto imprescindible para la mejora de la enseñanza y, en consecuencia, del aprendizaje. Este proceso de autoevaluación puede tener lugar en cualquier momento de la actividad de enseñanza, lo cual permite tomar decisiones instructivas, incluso *sobre la marcha*, para favorecer al máximo el aprendizaje de los alumnos. La reflexión sistemática y estructurada sobre las características de la acción docente permite a los profesores ser más conscientes de posibles causas capaces de explicar innumerables aspectos, tanto positivos como negativos, de su propia enseñanza y, de este modo, mantener o modificar sus estrategias instructivas.

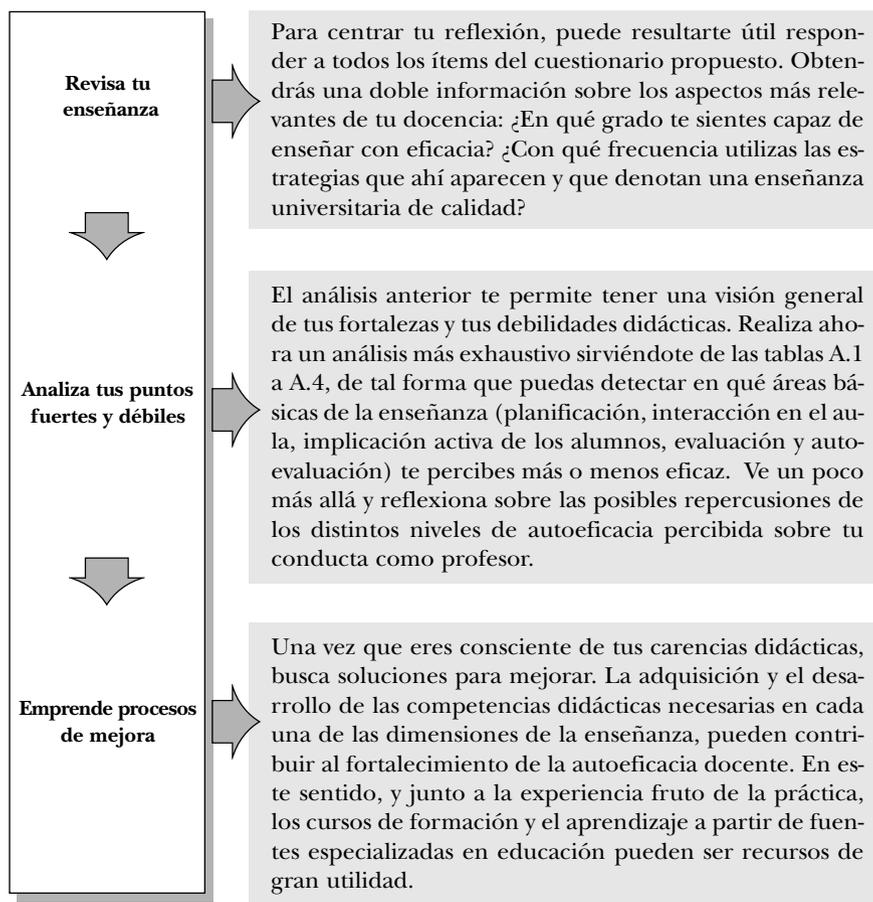
En general, los ítems correspondientes a las cuatro dimensiones analizadas reflejan las actividades docentes características de todo profesor univer-

TABLA A.4. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EVALUAR EL APRENDIZAJE

4. Revisar mi práctica docente para identificar aspectos de mejora.
6. Evaluar la eficacia de mi enseñanza teniendo en cuenta los datos que sobre ella aportan los alumnos.
8. Utilizar diversos métodos de evaluación.
12. Adaptar mi enseñanza a partir de las evaluaciones que realizan los alumnos acerca de mi eficacia docente.
13. Comprobar a través de la evaluación el grado en que los alumnos utilizan distintas capacidades (pensamiento crítico, análisis, etc.).
16. Emplear métodos sistemáticos que me permitan analizar mi conducta docente.
17. Comentar a los alumnos los resultados de su evaluación.
20. Utilizar los datos que obtengo a partir de la reflexión sobre mi docencia para intentar mejorar en futuras ocasiones.
21. Calificar adecuadamente los trabajos y exámenes que realizan los alumnos.
26. Dar a los alumnos, tras la evaluación, una información detallada sobre su desempeño.
30. Recurrir a distintos medios (conferencias, manuales, colaboración con otros, etc.) para desarrollar una destreza docente.
31. Realizar en clase pruebas de evaluación sencillas para tener algunos datos del proceso de aprendizaje de los alumnos.
34. Evaluar en qué medida se han alcanzado los objetivos de aprendizaje previamente establecidos.

sitario, por lo que el instrumento se convierte, en cierta medida, en una completa guía para centrar la reflexión de los profesores en su práctica docente. Los pasos para la reflexión que se proponen en la figura A.2 pueden resultar de utilidad para detectar y, a partir de ello, mejorar, la práctica docente de los profesores referida a las dimensiones de calidad de la docencia universitaria que recoge el cuestionario.

Figura A.2 Reflexión sobre la práctica docente a partir de una herramienta de autoevaluación



La posible aplicación del cuestionario que se ha sugerido para el análisis y la mejora de la práctica docente puede resultar igualmente útil a nivel de colectivo docente. Por ejemplo, el propio departamento puede emprender un proceso de reflexión de este tipo en torno a las dimensiones señaladas, manejando tanto percepciones individuales como colectivas acerca de la autoeficacia para utilizar las distintas estrategias y el uso que normalmente hacen de ellas.

Pese a todo lo dicho hasta el momento, la mejora de las destrezas didácticas no siempre se traduce en el desarrollo de creencias positivas de autoeficacia para enseñar. La *técnica docente* es un requisito imprescindible para la competencia del profesor, pero no por ello asegura un desempeño profesional eficaz ni tampoco una percepción positiva de eficacia para enseñar. Así pues, además de atender a la adquisición, al conocimiento y al uso de las

estrategias de enseñanza más adecuadas para potenciar la calidad del aprendizaje como una de las posibles actuaciones dirigidas a mejorar la autoeficacia docente, es conveniente que los profesores dirijan su reflexión a la información de la que disponen a la hora de valorar su propia eficacia para enseñar con éxito a los alumnos. Dicha información hace referencia a las fuentes de la autoeficacia, es decir, a los datos que nos hablan de nuestra propia eficacia y que pueden convertirse en un motor importante para la acción dependiendo de la interpretación personal que se haga de éstos. Algunos datos relevantes que permiten valorar la autoeficacia docente, tanto a nivel individual como de colectivo docente, se exponen, a modo de sugerencias, en las tablas A.6 y A.7.

El conjunto de sugerencias prácticas que se han relatado en estas últimas páginas representan únicamente algunas ideas posibles para orientar los procesos de reflexión del profesorado universitario. En última instancia, se pretende ofrecer pistas para mejorar la enseñanza y, en consecuencia, el aprendizaje de los alumnos cualesquiera que sea la disciplina académica o las condiciones del contexto en las que tiene lugar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este proceso se ha prestado una atención prioritaria a las creencias de autoeficacia docente, por la relación que guardan, como ha quedado de manifiesto a lo largo de este texto, con las estrategias de enseñanza y aprendizaje de profesores y alumnos.

La autoeficacia es contagiosa, al menos así lo afirma el profesor Frank Pajares en su publicación más reciente (2006:361). Esta última reflexión debería hacernos pensar en la necesidad de cultivar nuestras creencias de autoeficacia como docentes si es que está en juego la autoeficacia de nuestros propios estudiantes. Si puede afectar a su aprendizaje y, más aún, a sus vidas, de forma tan determinante como se ha expuesto en estas páginas, creo que merece la pena trabajar en esta línea.

**TABLA A.5. FUENTES DE INFORMACIÓN SOBRE
LA AUTOEFICACIA DOCENTE INDIVIDUAL**

CÓMO OBTENER INFORMACIÓN SOBRE TU AUTOEFICACIA DOCENTE

1. Revive algún/algunos episodio/s docente/s en el/los que obtuviste buenos resultados.
2. Piensa en la/s razón/razones que te llevan a pensar que fue una experiencia de éxito. Trae a la conciencia posibles cualidades personales y pedagógicas que, en tu opinión, contribuyeron a lograr esos resultados.
3. Reflexiona acerca de los aspectos que rescatas de esas experiencias docentes cuando te enfrentas a nuevas situaciones de enseñanza.
4. Enumera conductas específicas que llevaste a cabo y que intentas reproducir ante tareas o contextos similares.
5. En el desarrollo de la clase y tras la misma, ¿qué datos o factores hacen que pienses que la experiencia de enseñanza-aprendizaje está siendo/ha sido positiva?
6. Observa la enseñanza de otros profesores, bien sea en vivo o a través de una grabación. Identifica similitudes y diferencias con respecto a tu propia docencia.
7. Piensa en los posibles cambios que podrías incorporar a tu enseñanza a partir de las observaciones realizadas. Para ello, reflexiona sobre las estrategias que podrías añadir a las que utilizas habitualmente y qué otras conductas convendría o bien modificar o bien llevar a cabo de una forma diferente.
8. Presta atención a lo que otras personas importantes para ti (colegas cercanos, maestros, alumnos, etc.) te dicen acerca de tu enseñanza. Atender a este tipo de información te permitirá mantener el esfuerzo, sentir cierto nivel de estímulo, ser más consciente de tus habilidades profesionales.
9. Aprovecha la información disponible en los libros y revistas especializadas en educación para conocer buenas prácticas instructivas. Conocer nuevas formas de hacer y de pensar puede facilitar el cambio y la aceptación de nuevos retos en la enseñanza.
10. Escucha tus emociones. Revive alguna situación de enseñanza que te haya producido sensaciones positivas y otra que recuerdes asociada a emociones negativas. Trata de identificar qué tipo de consecuencias, si las hubo, produjeron esos sentimientos sobre tu enseñanza.
11. Piensa en el grado de activación que normalmente sientes cuando acudes a dar clase. ¿De qué depende que éste sea mayor o menor? ¿Qué estrategias empleas para controlar posibles episodios de estrés docente? ¿Percibes variaciones en tu estado emocional en el transcurso de la clase? ¿Puedes identificar algunos factores capaces de alterarlo (inicio de un tema, puesta en práctica de alguna innovación, comunicación de resultados tras los exámenes, etc.)?

**TABLA A.6. EL DESARROLLO DE LA AUTOEFICACIA COLECTIVA:
ALGUNAS ORIENTACIONES PARA EQUIPOS DOCENTES**

CÓMO OBTENER INFORMACIÓN SOBRE LA AUTOEFICACIA

1. Reflexionad sobre alguna experiencia de éxito de vuestra propia Facultad o Departamento. Analizad los factores que, como grupo, han podido contribuir a los buenos resultados conseguidos. Apoyaos en las fortalezas grupales que detectéis a raíz de esta reflexión para emprender nuevas acciones y asumir retos como colectivo docente.
2. Observad la actuación de otras instituciones que podáis considerar, por razones diversas, de unas características próximas a la vuestra (tamaño, recursos disponibles, tipo de formación, etc.). El hecho de ver cómo otros grupos de profesores, a nivel de Facultad, Departamento o Equipo Docente, tiene experiencias positivas (una innovación didáctica, la aplicación de un programa, el desarrollo de un nuevo proyecto, etc.) puede estimular procesos de colaboración y potenciar vuestra percepción de eficacia colectiva.
3. Atended a las informaciones que sobre vuestra eficacia como colectivo docente recibís de otras personas o colectivos de personas que puedan ser considerados significativos para vosotros.
4. Analizad las finalidades educativas que perseguís como grupo docente, el grado de consenso que existe entre vosotros con respecto a esta cuestión y la congruencia de dichas metas con las actuaciones realizadas.
5. Compartid vuestra opinión sobre el grado en el que os sentís apoyados por la institución en distintas tareas (toma de decisiones, apoyo a iniciativas, etcétera).
6. Promoved situaciones de encuentro entre compañeros, espacios estructurados que os permitan dialogar sobre vuestra docencia y otras cuestiones profesionales. Experiencias de este tipo contribuyen en gran medida a generar un clima positivo de trabajo y, en consecuencia, a mejorar algunos aspectos del rendimiento grupal.

Referencias bibliográficas

- ABELSON, R. (1979): Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, págs. 355-366.
- ALCOVER DE LA HERA, C. Y GIL, F. (2000): Potencia en grupos: un constructo entre la autoeficacia y la motivación colectiva. *Apuntes de Psicología*, 18 (1), págs. 123-143.
- ALLINDER, R. (1994): The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, págs. 86-95.
- (1995): An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum-based measurement and student achievement. *Remedial and Special Education*, 27, págs. 141-152.
- ANDERSON, R., GREENE, M. Y LOEWEN, P. (1988): Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *The Alberta Journal of Educational Research*, 34, págs. 148-165.
- ANDREWS, J., GARRISON, D.R. Y MAGNUSSON, K. (1996): The teaching and learning transaction in higher education: A study of excellent professors and their students. *Teaching in Higher Education*, 1 (1), págs. 81-103.
- ARGYRIS, C. Y SCHÖN, D. (1974): *Theory in Practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ARGYRIS, C., PUTNAM, R. Y MCLAIN, D. (1985): *Action Science*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ARMOR, D., CONROY-OSGUERA, P., COX, M., KING, N., McDONNELL, L., PASCAL, A., PAULY, E. Y ZELLMAN, G. (1976): *Análisis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools*. Santa Mónica, CA: RAND Corporation (Eric Document Reproduction Service No. 130243).
- ASHTON, P. (1984): Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35, págs. 28-32.

- (1985): Motivation and teachers' sense of efficacy. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education II: The classroom milieu* (págs.141-174). Orlando, FL: Academic Press.
- ASHTON, P. (1990): Editorial. *Journal of Teacher Education*, 44 (1), pág. 2.
- BUHR, D. Y CROCKER, L. (1984): Teachers' sense of efficacy: A self- or norm-referenced construct? *Florida Journal of Educational Research*, 26 (1), págs. 29-41.
- OLEJNIK, S., CROCKER, L. Y MCAULIFFE, M. (1982): *Measurement problems in the study of teachers' sense of efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Y WEBB, R. (1986): *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- WEBB, R. Y DODA, C. (1983): *A study of teachers' sense of efficacy*. Final report, Executive summary. Gainsville: University of Florida.
- BAIN, J (1998): *Celebrating good teaching in higher education: Putting beliefs into practice*. Keynote address to the Conference of the Higher Education Research and Development Society of Australasia.
- BALLANTYNE, R., BAIN, J. Y PACKER, J. (1999): *Reflecting on university teaching: Academics' stories*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- BANDURA, A. (1977a): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, págs. 191-215.
- (1977b): *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- BANDURA, A. (1982): Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, págs. 122-147.
- (1984): *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. [trad. esp.: *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca, 1987].
- (1987): *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- (1993): Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), págs. 117-148.
- (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- (1999): Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. En R.F. Baumeister (Ed.), *The Self in Social Psychology* (págs. 85-298): Philadelphia: Psychology Press.
- (2000): Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9 (3), págs. 75-78.
- (2001): Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, págs. 1-26.
- (2006): Guide for constructing self-efficacy scales. En F. Pajares y T. Urdan (2006) (Eds.), *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Y CERVONE, D. (1986): Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 38, págs. 92-113.
- BEARD, R. Y HARTLEY, J. (1987): *Teaching and learning in higher education* (4th. ed.). London: Paul Chapman.

- BERMAN, P., MCLAUGHLIN, M., BASS, G., PAULY, E. Y ZELLMAN, G. (1977): *Federal programs supporting educational change*. Santa Mónica, CA: The Rand Corporation. (ED140432).
- BIGGS, J. (1987): *Students approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- (1999): *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press. [trad. cast.: *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea, 2^a ed., 2006].
- BONG, M. (1996): Problems in academic motivation research and advantages and disadvantages of solutions. *Contemporary Educational Psychology*, 21, págs. 149-165.
- (1999): Personal factors affecting the generality of academic self-efficacy judgments: Gender, ethnicity, and relative expertise. *Journal of Experimental Education*, 67, págs. 315-331.
- (2001): Role of self-efficacy and task-value in predicting college student course performance and future enrolment intentions. *Contemporary Educational Psychology*, 26, págs. 553-570.
- Y CLARK, R. (1999): Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychology*, 34, págs. 139-154.
- Y SKAALVIK, E. (2003): Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15 (1) págs. 1-40.
- BORKO, H., LIVINGSTON, C. Y SHAVELSON, R.J. (1990): Teachers' thinking about instruction. *Remedial and Special Education*, 11 (8), págs. 40-49.
- BRICKHOUSE, N.W. (1990): Teacher beliefs about the nature of science and their relationship to classroom practice. *Journal of Teacher Education*, 41 (3), págs. 53-62.
- BROOKFIELD, S.D. (1995): *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BROOKHART, S.M. Y FREEMAN, D.J. (1992): Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62, págs. 37-60.
- BROPHY, J. y EVERTSON, C. (1981): *Student characteristics and teaching*. New York: Longman.
- Y GOOD, T. (1974): *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- BROUSSEAU, B.A., BOOK, C. y BYERS, J.L. (1988): Teacher beliefs and the cultures of teaching. *Journal of Teacher Education*, 39 (6), págs. 33-39.
- BROWN, C.A. y COONEY, T.J. (1982): Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15 (4), págs. 13-18.
- BROWN, G. y ATKINS, M. (1988): *Effective teaching in higher education*. London: Routledge.
- Y KNIGHT, P. (1994): *Assessing learners in higher education*. London: Kogan Page.
- BULL, J. Y PENDLEBURY, M. (1997): *Assessing student learning in higher education*. London: Routledge.
- BULLOUGH, R. Y BAUGHMAN, K. (1995): Changing contexts and expertise in teaching: First-year teacher after seven years. *Teaching and Teacher Education*, 11 (5), págs. 461-477.

- CABAÑEROS, J., GARCÍA, E. y LOZANO, L. (2003): *Efecto de la deseabilidad social en preguntas sobre temas comprometidos*. Ponencia presentada en la IX Conferencia Española de Biometría. La Coruña.
- CALDERHEAD, J. (1988): The contribution of field experience to primary student teachers' professional learning. *Research in Education*, 40, págs. 33-49.
- (1990): *Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- CARTER, K. (1990): Teachers' knowledge and learning to teach. En W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (págs. 291-310). New York: Macmillan.
- CHAN, K. (2000): *Teacher education students' epistemological beliefs: A cultural perspective on learning and teaching*. Paper presented at the Meeting of the Australian Association for Research in Education. University of Sydney.
- CHESTER, M. y BEAUDIN, B. (1996): Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, 33 (1), págs. 233-257.
- CLANDININ, J. Y CONELLY, F.M. (1987): Teachers' personal knowledge: What 'counts' as personal in the studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19, págs. 487-500.
- CLARK, C.M. (1988): Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teaching thinking. *Educational Researcher*, 17 (2), págs. 5-12.
- y PETERSON, P.L. (1986): Teachers' thought processes. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3^a ed.) (págs. 255-296). New York: Macmillan.
- y YINGER, R.J. (1979): Teachers' thinking. En P.L. Peterson y H.J. Walberg (Eds.), *Research on teaching: concept findings and implications* (págs. 231-263). Berkeley: McCutchan.
- COLADARCI, T. (1992): Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60 (4), págs. 323-337.
- y BRETON, W. (1997): Teacher efficacy, supervision and the special education resource-room teacher. *Journal of Educational Research*, 90, págs. 230-239.
- y FINK, D. (1995): *Correlations among measures of teacher efficacy: Are they measuring the same thing?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- COLEMAN, J.S. (1985): Schools and the community they serve. *Phi Delta Kappan*, 66 (8), págs. 527-532.
- COUSINS, J. Y WALKER, C. (2000): Predictors of educators' valuing of systemic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation*, número extraordinario, págs. 25-53.
- DALL'ALBA, G. (1991): *Foreshadowing conceptions of teaching*. Paper presented at the 16th Annual Conference of the Higher Education Research and Development Society of Australasia, Brisbane, Queensland, Australia.
- DAY, C., POPE, M. Y DENICOLA, P. (1990) (Eds.), *Insight into teachers' thinking and practice*. London: Falmer.
- DEMBO, M. Y GIBSON, S. (1985): Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *Elementary School Journal*, 86, págs. 173-184.

- DUNKIN, M. (1990): The induction of academic staff to a university: process and product. *Higher Education*, 20, págs. 47-55.
- (1995): Concepts of teaching and teaching excellence in higher education. *Higher Education Research and Development*, 14, págs. 21-33.
- y PRECIANS, R.P. (1992): Award-winning university teachers' concept of teaching. *Higher Education*, 24, págs. 483-502.
- ELBAZ, F. (1983): *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- ELTON, L. (1998): Dimensions of excellence in university teaching. *International Journal for Academic Development*, 3 (1), págs. 3-11.
- EMMER, E. y HICKMAN, J. (1991): Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51, págs. 755-765.
- ENOCHS, L., SCHARMANN, L. y RIGGS, I. (1995): The relationship of pupil control to preservice elementary science teacher self-efficacy and outcome expectancy. *Science Education*, 79 (1), págs. 63-75.
- ENTWISTLE, N. (1998): *Conceptions of learning, understanding and teaching in higher education*. Scottish Council for Research in Education.
- ETHELL, R.G. (1997): *Reconciling propositional and procedural knowledge: Beginning teachers' knowledge in action*. Tesis doctoral no publicada. Griffith University, Brisbane, Queensland, Australia.
- FANG, Z. (1996): A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38 (1), págs. 47-65.
- FELDMAN, K.A. (1986): The perceived instructional effectiveness of college teachers as related to their personality and attitudinal characteristics: A review and synthesis of research. *Research in Higher Education*, 24 (2), págs. 139-213.
- (1997): Identifying exemplary teachers and teaching: Evidence from student ratings. En R. Perry y Smart, J. (Eds.), *Effective Teaching in Higher Education: Research and Practice* (págs. 368-395). New York: Agathon.
- FELT, D. Y LIRGG, C. (1998): Perceived team and player efficacy in hockey. *Journal of Applied Psychology*, 83, págs. 557-564.
- FIVES, H. (2003): *What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge? A theoretical review*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Chicago.
- FIVES, H. y LOONEY, L. (2002): *Efficacy beliefs of college instructors*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- FOX (1983): Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education*, 8, págs. 151-163.
- GARCÍA ARETIO, L. (1997): *Investigar para mejorar la calidad de la Universidad*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- GARRIDO, E. (2000): *Albert Bandura: Voluntad Científica*. Intervención en el acto de investidura del Prof. Bandura en la Universidad de Salamanca. Salamanca, 18 de septiembre de 2000. [Disponible en: <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/BanduraGarrido.PDF>].
- GHAITH, G. y YAGHI, H. (1997): Relationships among experience, teacher efficacy and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13 (4), págs. 451-458.

- GIBBS, G. y JENKINS, A. (1992) (Eds.), *Teaching large classes in higher education*. London: Kogan Page.
- GIBSON, L.S. (1998): Teaching as an encounter with the self: Unraveling the mix of personal beliefs, education ideologies, and pedagogical practices. *Anthropology and Education Quarterly*, 29, págs. 360-371.
- GIBSON, L.S. y DEMBO, M.H. (1984): Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, págs. 569-582.
- GIST, M. y MITCHELL, T. (1992): Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17 (2), págs. 183-211.
- GODDARD, R. (2000): *Collective efficacy and student achievement*. Paper presented at the American Educational Research Association annual conference, New Orleans.
- (2001): Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93 (3), págs. 467-476.
- (2002): A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: The development of a short form. *Educational and Psychological Measurement*, 62, 1, págs. 97-110.
- (2003): The impact of schools on teacher beliefs, influence, and student achievement: The role of collective efficacy. En J. Raths y A. McAninch (Eds.), *Advances in Teacher Education* (vol. 6) (págs. 183-204). Westport, CT: Information Age Publishing.
- y GODDARD, Y. (2001): *An exploration of the relationship between collective efficacy and teacher efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle.
- y HOY, W. (2001): *Collective teacher efficacy and student achievement in urban public elementary schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- HOY, W. y WOOLFOLK, A. (2000): Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37, págs. 479-508.
- HOY, W. y WOOLFOLK, A. (2004): Collective efficacy: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33 (3), págs. 3-13.
- GORRELL, J. y CAPRON, E. (1990): Cognitive modeling and self-efficacy: Effects on preservice teachers' learning of teaching strategies. *Journal of Teacher Education*, 41 (4), págs. 15-22.
- GOW, L. y KEMBER, D. (1993): Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, págs. 20-33.
- GRAHAM, S. y WEINER, B. (1996): Theories and principles of motivation. En D.C. Berliner y Calfee, R. (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (págs. 63-84). New York: Macmillan.
- GREENWOOD, G., OLEJNIK, S. y PARKAY, F. (1990): Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of Research and Development in Education*, 23 (2), págs. 102-106.
- GROS, B. y ROMAÑA, T. (1995): *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- y ROMAÑA, T. (2004): *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro.

- GUSKEY, T. (1981): Measurement of responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32, págs. 44-51.
- (1982): Differences in teachers' perceptions of personal control of positive versus negative student learning outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 7, págs. 70-80.
- (1987): Context variables that affect measures of teacher efficacy. *Journal of Educational Research*, 81, págs. 41-47.
- (1988): Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, págs. 63-69.
- y PASSARO, P. (1994): Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, págs. 627-643.
- HADJIDEMETRIOU, C. y WILLIAMS, J.S. (2003): Teachers' theories and strategies in practice of classroom argumentation. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 23 (1), 25-30. [Disponible en: <http://www.education.man.ac.uk/Ita/ch/BSRLM2003.pdf>].
- HARACKIEWICZ, J., SANSONE, C. y MANDERLINK, G. (1985): Competence, achievement orientation and intrinsic motivation: A process analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, págs. 493-508.
- HART, S. (2000): *Thinking through teaching: A framework for enhancing participation and learning*. London: David Fulton.
- HARTER, S. (1990): Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. En R. Sternberg y J. Kolligian (Eds.), *Competence considered* (págs. 67-97). New Haven, CT: Yale University Press.
- HATIVA, N. (1997): *Teaching in a research university: Professors' conceptions, practices and disciplinary differences*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, Chicago.
- (2000): *Teaching for effective learning in higher education*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- (2002): Becoming a better teacher: A case of changing the pedagogical knowledge and beliefs of law professors. En N. Hativa y P. Goodyear (Eds.), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in Higher Education* (págs. 289-321). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- BARAK, R. y SIMHI, E. (1999): *Expert university teachers: Thinking, knowledge and practice regarding effective teaching behaviours*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, Montreal, Quebec.
- BARAK, R. y SIMHI, E. (2001): Exemplary university teachers: Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *Journal of Higher Education*, 72, págs. 699-729.
- HATTON, N. y SMITH, D. (1995): Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), págs. 33-49.
- HENSON, R. (2001a): *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Paper presented at the annual meeting of the Educational Research Exchange, Texas.
- (2001b): The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, págs. 819-836.
- HILDEBRAND, M. (1973): The character and skills of the effective professor. *Journal of Higher Education*, 44 (4), págs. 41-50.

- HOLDEN, G. (1991): The relationships of self-efficacy appraisals to subsequent health related outcomes: A meta-analysis. *Social Work in Health Care*, 16, págs. 53-93.
- HOLLON, R.E., ANDERSON, C.W. y ROTH, K.J. (1991): Science teachers' conceptions of teaching and learning. En J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching* (vol. 2) (págs. 145-186). Greenwich, CT: JAI Press.
- HOY, W. y WOOLFOLK, A. (1990): Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27, págs. 279-300.
- (1993): Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, págs. 356-372.
- SWEETLAND, S. y SMITH, P. (2002): Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38, págs. 77-93.
- ILLIER, Y. (2002): *Reflective teaching in further and adult education*. London: Continuum International Publishing Group.
- JANESICK, V. (1992): Of snakes and circles: Making sense of classroom group processes through a case study. *Curriculum Inquiry*, 12, págs. 161-189.
- JOHNSTON, S. (1996): What can we learn about teaching from our best university teachers? *Teaching in Higher Education*, 1, págs. 213-225.
- KAGAN, D.M. (1990): Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks principle. *Review of Educational Research*, 60, págs. 419-469.
- (1992): Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, págs. 65-90.
- KANE, R., SANDRETTO, S. y HEATH, C. (2002): Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72 (2), págs. 177-228.
- SANDRETTO, S. y HEATH, C. (2004): An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasising reflective practice. *Higher Education*, 47 (3), págs. 283-310.
- KEMBER, D. (1997): A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7, págs. 255-275.
- y KWAN, K. (2000): Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28 (5/6), págs. 469-490.
- KWAN, K. y LEDESMA, J. (2001): Conceptions of good teaching and how they influence the way adults and school leavers are taught. *International Journal of Lifelong Education*, 20 (5), págs. 393-404.
- KNIGHT, S. y BOUDAH, D. (1998): *Participatory research and development*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- LABONE, E. (2000): *The role of teacher efficacy beliefs in the development and prevention of teacher burnout*. Tesis doctoral no publicada. University of Sidney: Australia.
- (2004). Teacher efficacy: Maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education*, 20, págs. 341-359.
- LAURILLARD, D. (1993): *Rethinking university teaching: A framework for the effective use of educational technology*. London: Routledge.
- LENT, R. y HACKET, G. (1987): Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 20, págs. 347-382.

- BROWN, S. y GORE, P. (1997): Discriminant and predictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy, and mathematics-specific self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology*, 44, págs. 307-315.
- LITT, M.D. y TURK, D.C. (1985): Sources of stress and dissatisfaction in experienced high school teachers. *Journal of Educational Research*, 78 (3), págs. 178-185.
- LITTLE, B. y MADIGAN, R. (1994): *Motivation in work teams: A test of the construct of collective efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the Academy of Management. Houston: Texas.
- LÓPEZ RUIZ, J.I. (1999): *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Madrid: Aljibe.
- LOUP, K., CLARKE, J. y ELLET, C. (1997): *Exploring dimensions of personal and organizational efficacy motivation: A study of teachers, social workers, and university faculty*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- MADEWELL, J. y SHAUGHNESSY, M.F. (2003): An interview with Frank Pajares. *Educational Psychological Review*, 15 (4), págs. 375-397.
- MARCELO GARCÍA, C. (1987): *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC
- (2001): *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- MARSH, H. W. y ROCHE, L. (1993). The use of students' evaluations and an individually structured intervention to enhance university teaching effectiveness. *American Educational Research Journal*, 30, págs. 217-251.
- WALKER, R. y DEBUS, R. (1991): Subject-specific components of academic self-concept and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 16, págs. 331-345.
- MARTIN, E. y BALLA, M. (1991): *Conceptions of teaching and implications for learning*. Paper presented at the 16th Annual Conference of the Higher Education Research Association, Brisbane, Queensland, Australia.
- MARTIN, E. y RAMSDEN, P. (1993): An expanding awareness: How lecturers change their understanding of teaching. *Research and Development in Higher Education*, 15, págs. 148-155.
- PROSSER, M., TRIGWELL, K., RAMSDEN, P. y BENJAMIN, J. (2000): What university teachers teach and how they teach it. *Instructional Science*, 28 (5/6), págs. 387-412.
- MCALPINE, L. y WESTON, C. (2000): Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science*, 28, págs. 363-385.
- y WESTON, C. (2002): Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. En N. Hativa y P. Goodyear (Eds.), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in Higher Education*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, págs. 59-78.
- MCKEACHIE, W.J. (1999): *Teaching tips: Strategies, research and theory for college and university teachers* (10th ed.): Boston: Houghton Mifflin.
- MCLAUGHLIN, N. y MARSH, D. (1978): Staff development and school change. *Teachers College Record*, 80, págs. 70-94.
- MENGES, R.J. y RANDO, W.C. (1989): What are your assumptions? Improving instruction by examining theories. *College Teaching*, 37 (2), págs. 54-60.
- MERTZ, N. y MCNEELY, S. (1990): *How professors "learn" to teach: Teacher cognitions, teaching paradigms and teacher education*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, Boston.

- MIDGLEY, C., FELDLAUFER, H. y ECCLES, J. (1989): Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81 (2), págs. 247-258.
- MONÉ, M., BAKER, D. y JEFFRIES, F. (1995): Predictive validity and time dependency on self-efficacy, self-esteem, personal goals, and academic performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55, págs. 716-727.
- MOORE, W. y ESSELMAN, M. (1992): *Teacher efficacy, power, school climate and achievement. A desegregating district's experience*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- MORINE-DERSHIMER, G. (1988): Premises in the practical arguments of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 4, págs. 215-229.
- (1991): *Tracing conceptual change in preservice teachers*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Chicago.
- MULTON, K., BROWN, S. y LENT, W. (1991): Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, págs. 30-38.
- MUNBY, H. (1982): The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology. *Instructional Science*, 11, págs. 201-225.
- (1984): A qualitative approach to the study of a teacher's beliefs. *Journal of Research in Science Teaching*, 21, págs. 27-38.
- MURRAY, K. y MACDONALD, R. (1997): The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice. *Higher Education*, 33, págs. 331-349.
- RUSHTON, P. y PAUNONEN, S. (1990): Teacher personality traits and student instructional ratings in six types of university courses. *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), págs. 250-261.
- NESPOR, J. (1987): The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4), págs. 317-328.
- NEUMANN, R. (1992): Perceptions of the teaching-research nexus: a framework for analysis. *Higher Education*, 23 (2), págs. 159-171.
- NISBETT, R. y ROSS, L. (1980): *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- NORTHCOTE, N. (2002): *The development of an Educational Belief Inventory for university students and teachers: Constructing each others' beliefs*. [Disponible en: http://www.ecu.edu.au/conferences/tif/2003/pub/pdf/15_Northcote_Maria.pdf].
- PAJARES, F. (1992): Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, págs. 307-332.
- (1996a): Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), págs. 543-578.
- (1996b): *Assessing self-efficacy beliefs and academic outcomes: The case for specificity and correspondence*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- (1997): Current directions in self-efficacy research. En M. Maehr y P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10) (págs. 1-49). New York, JAI Press.

- (2006): Self-efficacy during childhood and adolescence. Implications for teachers and parents. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, págs. 339-367.
- y GRAHAM, L. (1999): Self-efficacy, motivation constructs and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, págs. 124-139.
- PALENZUELA, D. (1986): A literature review of some problems and misconceptions related to locus of control, learned helplessness and self-efficacy. *Social and Behavioral Sciences Documents*, 16, :11.
- PARKAY, F., GREENWOOD, G., OLEJNIK, S. y PROLLER, N. (1988). A study of the relationships among teacher efficacy, locus of control, and stress. *Journal of Research and Development in Education*, 21, págs. 13-22.
- PETERSON, P.L. (1988): Teachers' and students' cognitional knowledge for classroom teaching and learning. *Educational Researcher*, 17 (5), 5-14.
- POOLE, M.B., OKEAFOR, K. y SLOAN, E.C. (1989): *Teachers' interactions, personal efficacy, and change implementation*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- PRATT, D.D. (1992): Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42, págs. 203-220.
- PROSSER, M. y TRIGWELL, K. (1999): *Understanding learning and teaching. The experience in higher education*. Buckingham: Open University Press.
- TRIGWELL, K. y TAYLOR, P. (1994): A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4, págs. 217-231.
- QUINLAN, K. (1997): *Case studies of academics' educational beliefs about their discipline: toward a discourse on scholarly dimensions of teaching*. Paper presented to the Higher Education Research and Development Society of Australasia, Adelaide.
- (1999): Commonalities and controversy in context: A study of academic historians' educational beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 15, págs. 447-463.
- RACE, P. y BROWN, S. (1993): *500 Tips for Tutors*. London: Kogan Page.
- RAHILLY, T y SAROYAN, A. (1997): *Characterizing poor and exemplary teaching in higher Education: Implications for faculty development*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- RAMSDEN, P. (1992): *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- RANDO, W.C. y MENGES, R.J. (1991): How practice is shaped by personal theories. *New Directions for Teaching and Learning*, 45, págs. 7-14.
- RAUDENBUSH, S., ROWEN, B. y CHEONG, Y. (1992): Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65, págs. 150-167.
- RIGGS, I. (1995): *The characteristics of high and low efficacy elementary teachers*. Paper presented at the annual meeting of the National Association of Research in Science Teaching. San Francisco.
- y ENOCHS, L. (1990): Towards the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74, págs. 625-638.
- RIMM-KAUFMAN, S., STORM, M., SAWYER, B., PIANTA, R. y LAPARO, K. (2006): The Teacher Belief Q-Sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children. *Journal of School Psychology*, 44 (2), págs. 141-165.

- RIVIÈRE, A. (1990): La teoría cognitiva social del aprendizaje: Implicaciones educativas. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid: Alianza Psicología.
- ROBERTS, J. y HENSON, R. (2001): *A confirmatory factor analysis of a new measure of teacher efficacy Ohio State Teacher Efficacy Scale*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle.
- ROBERTSON, J. y BOND, C.H. (2001): Experiences of the relation between teaching and research: What do academics value? *Higher Education Research and Development*, 20 (1), págs. 5-19.
- ROKEACH, M. (1968): *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ROSE, J. y MEDWAY, F. (1981): Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research*, 74, págs. 185-190.
- ROSS, J. (1992): Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17 (1), págs. 51-65.
- (1994): *Beliefs that make a difference: The origins and impact of teacher efficacy*. Paper presented at the meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies. Canadá.
- (1998): The antecedents and consequences of teacher efficacy. En J. Brophy (Ed.), *Research on Teaching* (vol. 7) (págs. 49-74). Greenwich, CT: JAI Press.
- COUSINS, J. y GADALLA, T. (1996): Within-teachers predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12 (4), págs. 385-400.
- HOGABOAM-GRAY, A. y GRAY, P. (2003): *The contribution of prior student achievement and collaborative school processes to collective teacher efficacy in elementary schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- HOGABOAM-GRAY, A. y GRAY, P. (2004): *Prior student achievement, collaborative school processes, and collective teacher efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- ROTTER, J.B. (1966): Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (1), págs. 1-28.
- SAKLOFSKE, D., MICHALUK, B. y RANDHAWA, B. (1988): Teachers' efficacy and teaching behaviors. *Psychological Report*, 63, págs. 407-414.
- SAMUELOWICZ, K. (1999): Academics' educational beliefs and teaching practices. *Australian Digital Thesis Database*. Griffith University. [Disponible en: <http://www4.gu.edu.au:8080/adt-root/public/adt-QGU20030228.152452>].
- y BAIN, J.D. (1992): Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24, págs. 93-111.
- y BAIN, J.D. (2001): Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, págs. 299-325.
- SAROYAN, A. y SNELL, L.S. (1997): Variations in lecturing styles. *Higher Education*, 33, págs. 85-104.
- SCHÖN, D.A. (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Nueva York: Basic Books.
- (1987): *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass. Brookfield, S.D.
- (1998): *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

- SCHUNK, D.H. (1987): Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, págs. 149-154.
- (1989): Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1 (3), págs. 173-207.
- SCHUNK, D.H. (1991): Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, págs. 207-231.
- y ZIMMERMANN, B.J. (1997): Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, págs. 195-208.
- HANSON, A. y COX, P. (1987): Peer-model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 79, págs. 54-61.
- SCHWARZER, R., SCHMITZ, G. y DAYNER, G. (1999): *The teacher self-efficacy scale*. Disponible en <http://www.fu-berlin.de/gesund/skalen/tse.htm>
- SHAUGHNESSY, M. (2004): An interview with Anita Woolfolk: The educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, 16 (2), páginas 1-24.
- SHAVELSON, R. J. y STERN, P. (1983): Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- SHERMAN, T., ARMISTEAD, L., FOWLER, F., BARKSDALE, M. y REIF, G. (1987): The quest for excellence in university teaching. *Journal of Higher Education*, 58 (1), págs. 66-84.
- SHULMAN, L. (1986): Paradigms and research in the study of teaching: a contemporary perspective. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3^a ed.) (págs. 3-37). New York: Macmillan.
- SIROTNIK, K. (1980): Psychometric implications of the unit-of-analysis problem. *Journal of Educational Measurement*, 17, págs. 245-282.
- SKAALVIK, E. y RANKIN, R. (1996): *Self-concept and self-efficacy: Conceptual analysis*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- SMEBY, J.C. (1998): Knowledge production and knowledge transmission. The interaction between research and teaching at universities. *Teaching in Higher Education*, 3 (1), págs. 5-20.
- SMITH, D.C. y NEALE, D.C. (1989): The construction of subject matter knowledge in primary science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 5, págs. 1-20.
- SMYLIE, M.A. (1988): The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25, págs. 1-30.
- SOODAK, L. y PODELL, D. (1996): Teacher efficacy: Toward the understanding of a multifaceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12, págs. 401-411.
- STAJKOVIC, A. y LEE, D. (2001): *A meta-analysis of the relationship between collective efficacy and group performance*. Paper presented at the Academy of Management meeting, Washington.
- y LUTHANS, F. (1997): A meta-analysis of the effects of organizational behavior modification on task performance. *Academy of Management Journal*, 40, págs. 1122-1149.
- y LUTHANS, F. (1998): Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124, págs. 240-261.

- STERNBERG, R.J. y HORVATH, J.A. (1995): A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher*, 26 (6), págs. 9-17.
- SWEETLAND, S. y SMITH, P. (2002): Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38, págs. 77-93.
- TABACHNICK, B.R. y ZEICHNER, K.M. (1984): The impact of the student teacher experience on the development on teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35 (6), págs. 28-36
- THOMPSON, A.G. (1984): The relationship of teachers' conceptions of mathematics and mathematics teaching to instructional practice. *Educational Studies in Mathematics*, 15, págs. 105-127.
- TORRE PUENTE, J.C. (2007): *La autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Madrid: Servicio de publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.
- TRIGWELL, K. y PROSSER, M. (1996a): Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21, págs. 275-284.
- y PROSSER, M. (1996b): Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32, págs. 77-87.
- PROSSER, M. y TAYLOR, P. (1994): Qualitative differences in approaches to first year university science. *Higher Education*, 27, págs. 75-84.
- TSCHANNEN-MORAN, M. y BARR, M. (2004): Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3 (3), págs. 189-209.
- y WOOLFOLK, A. (2001): Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, págs. 783-805.
- WOOLFOLK, A. y HOY, W. (1998): Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, págs. 202-248.
- VILLAR, L.M. (2004): *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Pearson Educación.
- ACEVAL, I., CARO, F., CASANUEVA, C. y CORREA, J. (2000): Innovaciones en la docencia de la Universidad de Sevilla (curso 99-00): una perspectiva interfacultativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, número extraordinario, págs. 313-341.
- WEIMER, M. y LENZE, L. (1991): Instructional interventions: A review of the literature on efforts to improve Instruction. En J. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of theory and Research* (vol. 7) (págs. 294-333). New York: Agathon Press.
- WEINER, B. (1979): A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, págs. 3-25.
- (1980): *Human motivation*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- WHEATLEY, K. (2002): The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher education*, 18, págs. 15-22.
- WILSON, S. y WINEBURG, S. (1988): Peering at history through different lenses: The role of disciplinary perspectives in teaching history. *Teachers College Record*, 89, págs. 525-539.
- WOOLFOLK, A. (2000): *Changes in teacher efficacy during the early years of teaching*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

- (2004): *What teachers need to know about self-efficacy?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- y HOY, W. (1990): Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, págs. 81-91.
- ROSOFF, B. y HOY, W. (1990): Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, págs. 137-148.
- ZABALZA, M.A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- ZEICHNER, K. y LISTON, D. (1996): *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ZIMMERMAN, B.J. (1996): *Misconceptions, problems, and dimensions in measuring self-efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.

La enseñanza universitaria se encuentra inmersa en una época de profundos cambios derivados del proceso de implantación del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES). Las modificaciones necesarias que afectan directamente a la metodología docente obligan al profesorado universitario a *repensar* la enseñanza y a emprender procesos de adaptación y de innovación didáctica que le permitan dar respuesta a esta nueva realidad.

En el marco de esta reflexión, necesaria para la mejora de la docencia universitaria, se otorga un papel central a la *autoeficacia del profesorado*, entendida ésta como la confianza que tienen los docentes en su propia capacidad para ayudar a los alumnos a aprender.

Las *creencias de autoeficacia docente* pueden marcar diferencias en la enseñanza y en el uso de las estrategias didácticas que utiliza el profesorado para potenciar la calidad del aprendizaje universitario, y se convierten en un motor importante de la propia práctica profesional. Su relación ampliamente constatada con numerosos aspectos relativos a la enseñanza y al aprendizaje las sitúan en un lugar preferente en los procesos de reflexión que llevan a cabo los profesores para poder mejorar y para dar respuesta al *reto didáctico* que han de afrontar. En este sentido el libro presta también atención a la *autoeficacia colectiva del profesorado*, ya que aunar esfuerzos y sentirse parte de un proyecto común resulta necesario para poder avanzar con éxito en la creación de esta nueva realidad educativa.

Al final de la obra se ofrece una *Escala sobre la Autoeficacia Docente* que permite al profesorado constatar su práctica docente y tomar decisiones posteriores sobre la propia enseñanza.

Leonor Prieto Navarro. Doctora en Psicopedagogía, es especialista en el área de Didáctica Universitaria. Pertenece a diversas asociaciones de carácter nacional e internacional dedicadas a la investigación sobre la enseñanza y ha sido premiada por su trabajo en el área de investigación pedagógica sobre la función docente.