



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Facultad de Educación y Trabajo Social

Máster en Investigación Aplicada a la Educación

TRABAJO FIN DE MÁSTER 2014/15

Las creencias de autoeficacia del profesorado

Universitario.

Un Estudio comparado España-Italia

Autor:

Cristina Mena Martín

Tutores:

Dr. Miguel Ángel Carbonero Martín

Dr. Luis Jorge Martín Antón

AGRADECIMIENTOS

A través de estas líneas me gustaría agradecer a varias personas y entidades que me han ayudado en la realización de este Trabajo de Fin de Máster.

En primer lugar, agradecer a la oficina de Relaciones Internacionales de la Universidad de Valladolid, por concederme la oportunidad de tener una experiencia en la Universidad del Salento (Italia) y poder llevar a cabo esta investigación.

A todo el profesorado, tanto español como italiano, que ha aportado su granito de arena respondiendo el cuestionario.

A la Dra. Elisa Palomba, profesora italiana que desde el primer momento me ha recibido con los brazos abiertos y me ha hecho sentir como en casa dándome el apoyo que necesitaba cuando estaba lejos de mi familia y amigos.

A mis tutores, Dr. Miguel Ángel Carbonero y Dr. Luis Jorge Martín por su ayuda, consejos y motivación transmitida desde el principio hasta el final.

Quería agradecer de corazón también a mi querida compañera Antonieta Mendoza, ya que me ha dado las fuerzas que necesitaba en algunos momentos.

Y por supuesto, agradecer a mi familia, ya que sin ellos nada de esto habría sido posible.

RESUMEN

Actualmente, la Educación Superior está sufriendo continuos cambios desde la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), por lo que se hace necesario que el profesorado se adapte a dichos cambios y reflexione sobre su rol como docentes. Dicha reflexión se ve directamente relacionada con la autoeficacia, entendida ésta como la creencia sobre las capacidades personales para hacer algo. Por consiguiente, la presente investigación se propone comparar los niveles de autoeficacia percibida del contexto español e italiano, tomando como referencia las creencias sobre sus capacidades y su práctica pedagógica. Para ello, se aplicó el cuestionario Autoeficacia docente del profesorado universitario de Prieto (2005) a 80 docentes de la Universidad de Valladolid y de la Universidad del Salento, Italia. Con el propósito de describir las creencias de autoeficacia que tiene el profesorado universitario en el contexto italiano y español, así como la relación existente entre sus creencias de autoeficacia y la percepción de su práctica pedagógica.

PALABRAS CLAVE

Autoeficacia, profesorado, Universidad, España, Italia.

ABSTRACT

Since the implementation of the European Higher Education Area (EHEA), the Higher Education is changing. It is necessary that the teachers to adapt and reflect on their role as teacher. Such reflection is directly related to self-efficacy, defined as the belief personal abilities to do something. Therefore, this research proposes compare levels of perceived self-efficacy of Spanish and Italian context, with reference to beliefs about their capabilities and their teaching practice. The questionnaire Autoeficacia docente del profesorado universitario of Prieto (2005) to a 80 teachers at the University of Valladolid and University of Salento, Italy. In order to describe self-efficacy teachers beliefs in Italy and Spain and the relationship between self-efficacy beliefs and perceptions of their teaching practice.

KEYWORDS

Self-efficacy, teachers, University, Spain, Italy.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	3
I. 1 Planteamiento del problema	5
I. 2 Justificación	6
I. 3 Marco Teórico	7
1. 1 Origen y evolución del concepto de autoeficacia.....	7
1. 2 Autoeficacia docente colectiva.....	11
1. 3 Creencias de autoeficacia docente.....	14
1. 4 Relación creencias de autoeficacia docente y práctica pedagógica	17
Capítulo 2. El profesorado universitario.....	18
2. 1 Estrategias didácticas y características del profesorado con autoeficacia alta.....	18
2. 2 Reflexión sobre la práctica.....	19
Capítulo 3. Educación Superior en España y en Italia.....	21
3. 1 Espacio Europeo de Educación Superior	21
3. 2 Situación actual de la Universidad en España.....	23
3. 3 Situación actual de la Universidad en Italia	27
4. 1 Objetivo general.....	29
4. 2 Objetivos específicos	30
4. 3 Hipótesis	30
II. METODOLOGÍA	31
II. 1 Participantes	31
II. 2 Instrumento	32
II. 3 Diseño de la Investigación	37
II. 4 Procedimiento	37
IV. RESULTADOS	39
V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	49
V. 1 Limitaciones	52
V. 2 Nuevas posibilidades de investigación	53

VI. REFERENCIAS	54
VII. APÉNDICES	58
VII. 1 Cuestionario en castellano.....	58
VII. 2 Cuestionario en italiano.....	62
VII. 3 Carta de aceptación de la Universidad del Salento	67

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	16
<i>Estudios sobre las creencias de los profesores</i>	
Tabla 2.	18
<i>Características del profesorado universitario con alta autoeficacia</i>	
Tabla 3.	31
<i>Distribución en función del país y años de experiencia reagrupados</i>	
Tabla 4.	34
<i>Estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza</i>	
Tabla 5.	35
<i>Estrategias didácticas para implicar activamente a los alumnos</i>	
Tabla 6.	35
<i>Estrategias didácticas para favorecer la interacción en el aula</i>	
Tabla 7.	36
<i>Estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje</i>	
Tabla 8.	40
<i>Estadísticos descriptivos dimensiones</i>	
Tabla 9.	42
<i>Diferencias en autoeficacia entre los profesores de España e Italia</i>	
Tabla 10.	43
<i>Nivel de autoeficacia y años de experiencia docente reagrupados en España</i>	
Tabla 11.	44
<i>Nivel de autoeficacia y años de experiencia docente reagrupados en Italia</i>	
Tabla 12.	45
<i>Nivel de autoeficacia y sexo en España</i>	
Tabla 13.	46
<i>Nivel de autoeficacia y sexo en Italia</i>	
Tabla 14.	47
<i>Correlaciones creencias de autoeficacia y práctica pedagógica percibida en España</i>	
Tabla 15.	48
<i>Correlaciones creencias de autoeficacia y práctica pedagógica percibida en Italia</i>	

I. INTRODUCCIÓN

Actualmente, según propone el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES), la Educación Superior, se encuentra inmersa en numerosos cambios que tienen como objetivo homologar y crear una convergencia entre las enseñanzas universitarias de la Unión Europea. En este sentido, la reflexión de los docentes sobre su práctica para llevar a cabo una educación de calidad, es imprescindible con el fin de adaptarse a dichos cambios y mejorar día tras día la Educación, ya que es uno de los pilares más importantes de un país. Porque si bien es cierto, que para conseguir una educación de calidad interrelacionan numerosos factores, pero uno de ellos es esencial; la práctica y el ejercicio docente. Es por esto, que la reflexión sobre la práctica docente y sobre las capacidades individuales para llevar a cabo una educación de calidad, se hacen necesarias.

Cuando hablamos de reflexión, nos referimos a un proceso interno de ésta, como son las creencias de autoeficacia del profesorado, ya que están totalmente vinculadas al proceso de enseñanza aprendizaje y por tanto influyen en la calidad de la educación y cómo el alumnado aprende. Hoy en día, la investigación sobre la autoeficacia y las creencias de autoeficacia docente, aportan datos significativos sobre la práctica del profesorado, que se detallarán en las páginas sucesivas.

El presente apartado, corresponde a la introducción, donde se introduce el tema, y se dividirá, a su vez, en los subapartados de: planteamiento del problema, justificación y marco teórico. En el primer capítulo del marco teórico se realizará una revisión de la literatura en relación con la autoeficacia, como el origen y evolución del concepto, la

explicación de la autoeficacia docente colectiva, las creencias de autoeficacia docente y la relación de éstas con la práctica pedagógica.

Por otra parte, el segundo capítulo corresponde al profesorado universitario, haciendo una pequeña distinción entre las estrategias didácticas y características del profesorado con alta autoeficacia y la reflexión sobre la práctica. El tercer capítulo hace referencia al Espacio Europeo de Educación Superior, la situación actual de la Educación Superior en España y en Italia. Por último, el cuarto subapartado de la introducción corresponde a los objetivos, tanto general, como específicos y a las hipótesis.

El segundo apartado hace referencia a la metodología, donde se definen los participantes con una muestra total de 80 docentes, las técnicas e instrumentos utilizados para llevar a cabo la investigación así como su diseño y procedimiento.

El tercer apartado corresponde a los resultados, donde se recopilan datos y se presentan los mismos.

El cuarto apartado se refiere a la discusión y conclusiones, donde se presenta la evaluación e interpretación de los datos obtenidos en la sección de resultados, incluyendo las limitaciones de la investigación y las posibles líneas futuras.

El quinto apartado corresponde a las referencias, donde se explicitan las fuentes que se han utilizado para llevar a cabo el trabajo de investigación.

Por último, los apéndices, donde se incluyen los cuestionarios que se han utilizado para recopilar datos (el cuestionario utilizado en Lecce- Italia y el cuestionario perteneciente a Valladolid- España), además de la carta de aceptación de la Universidad del Salento para llevar a cabo el programa de movilidad.

I. 1 Planteamiento del problema

Tomando como referencia la literatura publicada y las investigaciones previas en relación a la autoeficacia docente, se ha podido evidenciar que una variable que tiene mucha influencia en la metodología docente es la autoeficacia, pudiendo variar, también, de acuerdo al contexto social, contexto económico, situación geográfica...

De acuerdo con Pasta, Guidi, Longobardi y Salvatore (2008), la percepción del sentido de autoeficacia del profesor varía de acuerdo a dos factores; las variables extrínsecas, relacionadas con las transformaciones sociales, el ambiente y la cultura del territorio y las variables intrínsecas, relacionadas con las características del alumnado, del centro escolar, del sistema educativo, etc.

El planteamiento del problema de esta investigación tiene base en una experiencia, ya que gracias al proyecto Erasmus Estudios he podido percibir grandes diferencias en cuanto a la metodología docente, el trato con el profesorado, los métodos de evaluación, los contenidos de las asignaturas, etc... que existen en carreras universitarias de la misma rama en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid y la Facultad de Scienze della Formazione, Politiche e Sociali de la Universidad del Salento (Italia).

Asimismo, para poder llevar a cabo dicha investigación, he tenido la gran posibilidad de desarrollar dicho trabajo en Italia, gracias al proyecto Erasmus Prácticas, pudiendo conseguir 40 cuestionarios en dicho contexto y recibiendo opiniones y diferentes puntos de vista del profesorado extranjero.

Por ello, la investigación acerca de la autoeficacia docente creo que es una posible forma de estudiar donde tienen origen esas supuestas diferencias entre los dos contextos en cuanto a la planificación de la enseñanza, la implicación del alumnado, la interacción en el aula y la evaluación, planteándonos la siguiente pregunta de investigación: ¿Existen diferencias en la autoeficacia del profesorado y su práctica percibida entre el profesorado español e italiano?

I. 2 Justificación

Debido a que la autoeficacia juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje y “las expectativas positivas en relación con la autoeficacia constituyen uno de los elementos que más garantizan el éxito académico” (Pasta et al., 2008), se convierte en un tema de estudio de gran interés e importancia para la mejora de la calidad de la Educación del siglo XXI. Además, de acuerdo al EEES, lo que se pretende, es homologar la enseñanza superior europea con el objetivo de fomentar la movilidad tanto de estudiantes como de profesorado por toda Europa. En este sentido, con el hecho de incluir una comparativa con otro país de la Unión Europea como es Italia, obtendremos datos en cuanto a la diferencia entre las creencias de autoeficacia del docente universitario y de su práctica pedagógica, así como la influencia de las variables: estrategias didácticas en cuanto a la planificación, estrategias didácticas para implicar a los alumnos, estrategias didácticas para favorecer la interacción en el aula, estrategias didácticas para la evaluación. Debido a que la investigación es de carácter experiencial, donde se ha visto una opacidad en cuanto a la convergencia de estudios de ambos países, y para ser más concretos entre ambas facultades, se aportarán datos en los que se evidenciará si existen o no diferencias entre las variables anteriormente citadas y la autoeficacia del profesorado en ambos países.

Por consiguiente, a fin de dar respuesta a la autoeficacia percibida y práctica docente en dos contextos distintos, se ha procedido a utilizar el cuestionario Autoeficacia docente del profesorado universitario de Prieto (2005). Para ello, se ha traducido a la lengua italiana el cuestionario utilizado en Italia, el cual ha sido revisado por profesionales del campo, con altos conocimientos de ambos idiomas.

I. 3 Marco Teórico

Capítulo 1. La autoeficacia

Este apartado constará de una pequeña definición de autoeficacia y a su vez se dividirá en subapartados relacionados con la misma, como los dos paradigmas básicos de los que deriva la autoeficacia: la Teoría del aprendizaje social de Julian Rotter (1966) y la Teoría socio-cognitiva de Albert Bandura (1977), además de las creencias de autoeficacia docente colectiva y su relación con la práctica.

De acuerdo con Bandura (1986) la autoeficacia es la creencia que tienen las personas sobre su capacidad para alcanzar aquello que se proponen.

En una entrevista realizada por Shaughnessy (2004), Woolfolk define la autoeficacia como el esquema que tiene la propia persona sobre si misma teniendo una gran relación en la educación ya que se vincula con factores que afectan al aprendizaje como el esfuerzo, la persistencia, la resistencia y el establecimiento de objetivos.

1. 1 Origen y evolución del concepto de autoeficacia

El concepto de autoeficacia, deriva, en primer lugar, de la Teoría del aprendizaje social de Rotter (1966), basada en la interacción social que realizan las personas para aprender en contextos sociales. De acuerdo con Rotter (1966), los efectos de recompensa o

refuerzo de la conducta dependen, en parte, si la persona percibe la recompensa en relación al propio comportamiento o independiente de ello, que es lo que recibe el nombre de LOC interno y LOC externo, como podemos observar en la figura 1, en el primer caso, la persona tiene un lugar de control interno, es decir, asume lo que le sucede como algo que deriva de s persona sin embargo en el segundo caso, la persona tiene un lugar de control externo, es decir, atribuyen lo que le sucede a fenómenos externos. Esta teoría plantea que los resultados que alcanzan las personas en su vida, están influenciados por el valor y las expectativas que tienen de dichos resultados.

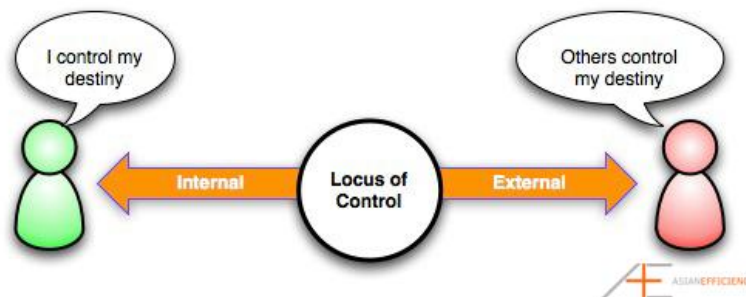


Figura 1. LOC interno y LOC externo (Asian Efficiency, 2011)

Aunque Rotter no describiera el concepto de autoeficacia implícitamente, su teoría ha jugado un importante papel histórico en la conceptualización del constructo de eficacia docente (Tschannen-Moran et al., 1998 citado por Henson, Kogan, y Vacha-Haase, 2001).

Con motivo de esto surgió la primera línea de investigación acerca de la autoeficacia del profesorado desde la teoría del aprendizaje social de Rotter (Brouwers y Tomic, 2003). Los cimientos de la teoría banduriana están basados en su propuesta.

En consecuencia, Prieto (2007) indica que muchos de los aspectos teóricos relacionados con la autoeficacia provienen del constructo de Rotter, influyendo en las conductas de las personas el locus de control.

Tschannen- Moran, Woolfolk y Hoy (1998), revisaron la gran cantidad de literatura sobre eficacia docente, y señalaron dos fuentes principales de la formulación de este concepto. Uno se atribuye a los investigadores de la compañía estadounidense RAND, que se basaron en la obra de Rotter (1966), el segundo se atribuye a Bandura (1977).

Se hizo una diferencia entre enseñanza como eficacia profesional y el sentido de eficacia que tiene cada profesor. Esta distinción sirve como base para la Escala de Gibson y Dembo (1984) para medir en los docentes el sentido de autoeficacia. Varios instrumentos han sido desarrollados a lo largo de los años para medir la eficacia del profesorado. Algunos se basan en la conceptualización de la teoría de Rotter, otros en Bandura (citado por Friedman y Kass, 2002).

Por ello, el segundo enfoque en relación al estudio de la autoeficacia del profesorado es la teoría socio-cognitiva de Albert Bandura (1977); la cual está basada en el determinismo recíproco, es decir, los factores ambientales, personales y la conducta se interrelacionan.

En 1977, Bandura presenta en su artículo el origen del constructo de autoeficacia. Además, afirma que los procedimientos psicológicos, alteran el nivel y la fuerza de la autoeficacia. Se hipotetiza que las expectativas de eficacia personal determinan si se inicia un comportamiento de afrontamiento ante alguna circunstancia, la cantidad esfuerzo que se gasta y el tiempo que se prolonga de cara a obstáculos y experiencias aversivas.

Sin embargo, en el libro titulado “Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia” (Salanova, et al., 2004, p. 66), “la primera formulación de la teoría de la autoeficacia aparece en las páginas 78 y 79 de su libro: *Social Learning Theory*” (Bandura, 1977), e indica que el concepto de autoeficacia emerge cuando se da cuenta de que la contradicción que existe entre los tratamientos centrados en la experiencia directa y los centrados en generar en el sujeto la sensación de dominio y de fe en sí mismo funcionan mediante un mecanismo cognitivo común expresándose de la siguiente manera: “desde el punto de vista del aprendizaje social, los cambios psicológicos, independientemente del método utilizado para lograrlos, derivan de un mecanismo común. Ese mecanismo común lo denominaré autoeficacia”. De acuerdo con Salanova, et al., (2004), en ese mismo año escribe el primer artículo sistemático sobre la teoría de la autoeficacia, apareciendo en el título la idea de que cualquier cambio que quiera hacerse en la conducta del sujeto, sea cual sea el medio o estrategia que se utilice, será eficaz en tanto en cuanto genere en el sujeto la sensación de sentirse capaz de hacer algo.

De acuerdo con Covarrubias y Mendoza (2013), la autoeficacia es dinámica ya que la eficacia personal puede variar según las experiencias. Es cíclica, “por los elementos interdependientes que encierra: los individuos son a la vez productos y productores de sus circunstancias”. Es multidimensional, ya que abarca procesos psicológicos, motivacionales, selectivos y afectivos y por último, es específica, ya que corresponde a algún ámbito o contexto de la vida de una persona.

Para finalizar Woolfolk (2010), hizo una síntesis de las dos teorías, así, la teoría del aprendizaje social de Rotter (1966) amplió las perspectivas conductistas del reforzamiento y el castigo, además, el hecho de observar que otra persona recibe un reforzamiento o un

castigo puede tener efectos similares en la conducta del que observa. Sin embargo, la teoría cognoscitiva social de Bandura (1977), da un paso más en cuanto a la anterior teoría incluyendo factores cognoscitivos como las creencias, las expectativas y las percepciones del yo.

1. 2 Autoeficacia docente colectiva

El concepto de autoeficacia docente colectiva de Goddard, Hoy, y Woolfolk (2000), se basa en la formulación de la autoeficacia de Bandura (1977) y el modelo de eficacia docente desarrollado por Tschannen- Moran et al. (1998). La eficacia docente colectiva es un atributo de nivel de grupo emergente, el producto de las dinámicas interactivas de los miembros del grupo. Como tal, esta propiedad emergente es más que la suma de los atributos individuales. Se trata de, según Bandura (1977, p. 477), “las creencias compartidas por el grupo sobre su capacidad conjunta para organizar y realizar las acciones necesarias para alcanzar determinados resultados”. (citado por Prieto, 2007).

Goddard, et al. (2000), presentan un análisis teórico y empírico de la construcción de eficacia docente colectiva, donde se elaboró un modelo de eficacia colectiva para su uso en las escuelas. Se encontró una forma de medir la eficacia docente colectiva con una fuerte fiabilidad y razonable validez. Finalmente, usando el instrumento para examinar las escuelas de Educación Primaria, la eficacia docente colectiva fue positivamente asociada a las diferencias entre las escuelas en el rendimiento a nivel de estudiante, tanto en la competencia lectora y como la matemática.

De acuerdo con Prieto (2007):

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 (p. 145).

De acuerdo al artículo de Goddard, et al. (2000), Bandura (1986, 1997) postuló cuatro fuentes, que aparecen esquematizadas en la figura 3, en cuanto a la autoeficacia docente colectiva: experiencia directa, aprendizaje vicario, persuasión social y estados emocionales. Las cuales no sólo son importantes de manera individual de los docentes, sino que también son fundamentales para el desarrollo de la eficacia colectiva del profesorado. Se definen de la siguiente forma:

Experiencia directa. Las experiencias directas son importantes para las organizaciones. Como grupo, los maestros experimentan éxitos y fracasos. Los éxitos construyen una creencia sólida en el sentido de la eficacia colectiva de la facultad y los fracasos todo lo contrario. Si el éxito, sin embargo, es frecuente y demasiado fácil, el fracaso es probable que produzca el desaliento. La sensación de resiliencia de la eficacia colectiva probablemente requiere experiencia en la superación de las dificultades a través del esfuerzo persistente. De hecho, las organizaciones aprenden por experiencia si son propensos a tener éxito en la consecución de sus metas (Huber, 1996; Levitt y March, 1996; citado por Goddard, et al., 2000).

Aprendizaje vicario. Los maestros no se basan en la experiencia directa como la única fuente de información sobre su eficacia colectiva, sino que escuchan historias sobre los logros de sus compañeros, así como las historias de éxito de otras escuelas. Del mismo modo, la investigación sobre escuelas eficaces enumera las características de las escuelas ejemplares. Además, el aprendizaje vicario, no solo sirve para desarrollar la eficacia personal del profesor, sino que también promueve la eficacia colectiva del profesor. Las organizaciones aprenden mediante la observación de otras organizaciones (Huber, 1996 citado por Goddard, et al., 2000).

Persuasión social. La persuasión social es otro medio de fortalecer la convicción que tiene una facultad en cuanto a sus capacidades para lograr sus objetivos. Charlas, talleres, oportunidades de desarrollo profesional, y la retroalimentación sobre el desempeño pueden influir en el profesorado. La persuasión verbal por sí sola no es un agente de cambio de gran alcance, sin embargo los modelos de éxito y las experiencias positivas, pueden influir en la eficacia colectiva de una facultad. La persuasión también puede alentar a una facultad de dar el esfuerzo adicional que conduce al éxito; por lo tanto, la persuasión puede apoyar la persistencia y la persistencia puede conducir a la solución de problemas (Goddard, et al., 2000).

Estados emocionales. Las organizaciones también tienen estados afectivos. Así como las personas reaccionan ante el estrés, también lo hacen las organizaciones. Las organizaciones eficaces pueden tolerar la presión y la crisis y continuar funcionando sin consecuencias negativas graves; de hecho, aprenden cómo adaptarse frente a situaciones negativas (Goddard, et al., 2000).

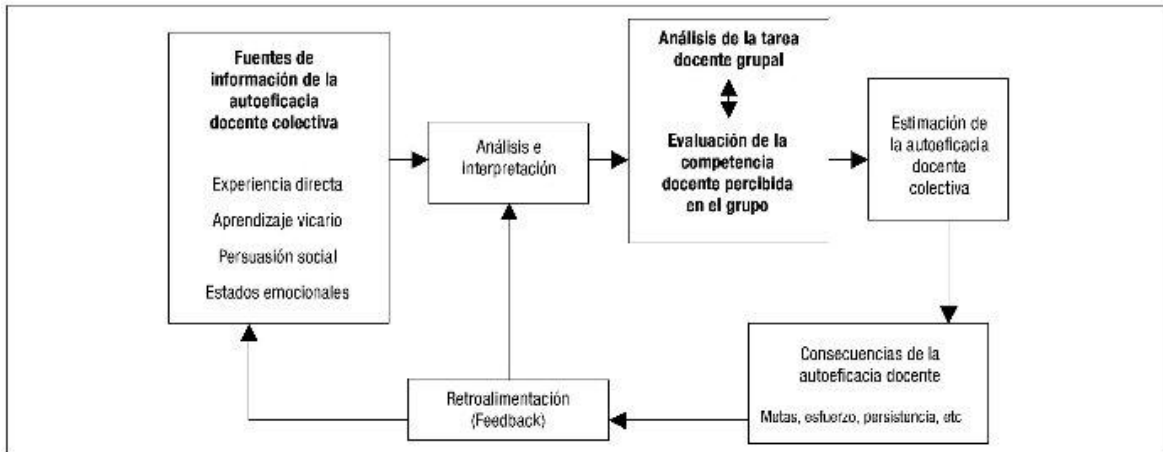


Figura 2. Modelo Teórico de la Autoeficacia Docente Colectiva (Goddard, et al., 2000, p. 486)

1. 3 Creencias de autoeficacia docente

De acuerdo con Prieto (2007), las creencias del profesorado que, conscientemente o no, dotan de sentido a su práctica pedagógica, cobran una gran importancia en la actualidad debido a la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. Las creencias son entendidas global mente como “tendencias o disposiciones de los profesores que les llevan a enseñar de un determinado modo”.

Pajares (1992), sostiene que las creencias de los profesores pueden y deben convertirse en un foco importante de la investigación educativa, pero que la mayor dificultad es debida a problemas conceptuales. En su artículo, examina el significado que diversos investigadores dan al concepto de creencia y se establece la diferencia entre creencia y conocimiento, según Nespor (1987) las creencias tienen componentes afectivos más fuertes que en el conocimiento, mientras que el conocimiento se basa en datos objetivos (citado por Pajares, 1992). Además en dicho artículo, se ofrece una definición de creencia, explorando la naturaleza de sus estructuras indicada por los investigadores

principales, y ofreciendo, a su vez, una síntesis de conclusiones sobre la naturaleza de las creencias.

Por ejemplo, Clark (1988), llama creencias a las preconcepciones y las teorías implícitas. Tabachnick y Zeichner (1984) definen las creencias de los profesores, como un constructo utilizado anteriormente por Janesick (1977) y se define como "una interpretación reflexiva, basada en una combinación de intenciones, interpretaciones y comportamientos que interactúan continuamente" (Clark y Peterson, 1986, p. 287; citado por Pajares, 1992).

Brown y Cooney (1982) definen las creencias como predisposiciones a la acción, específicas del contexto y determinantes esenciales de la conducta. Rokeach (1968, p. 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....*" (citado por Prieto, 2007).

Como se puede observar, el concepto de creencia es muy amplio y hay mucha variedad de concepciones en cuanto a su significado, pero en dicha investigación nos basaremos en las creencias que tiene el profesor sobre su capacidad para desarrollar su labor como docente y las creencias acerca de la intensidad con que las lleva a cabo en su práctica pedagógica, denominándose en su conjunto, autoeficacia.

En la tabla 1 aparecen los estudios más destacados sobre las creencias de los profesores.

Tabla 1.
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, mas dispuesto se muestra a realizar cambios en su práctica.
Poole, Oskeafor y Sloam (1989)	Autoeficacia del profesor	Autoinformes Escalas cuantitativas	La autoeficacia se encuentra relacionada con la tendencia a utilizar un currículum 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 practicas docentes del profesor son coherentes con determinadas creencias

Nota. Tomado de (Kagan, 1992, p. 68-72; citado por Prieto, 2007, p. 40)

1. 4 Relación creencias de autoeficacia docente y práctica pedagógica

De acuerdo con García (1987), numerosas investigaciones han aportado que existe relación entre las creencias de los profesores y su práctica pedagógica en el aula. De esta forma, el profesorado potenciará o cancelará determinadas conductas para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

Según Prieto (2007), existen varios autores que han centrado sus investigaciones en el análisis de la relación entre autoeficacia docente y determinados aspectos de la enseñanza y el aprendizaje. A continuación se exponen algunas de las ideas más relevantes recogidas en su libro:

1. De acuerdo con Ross (1994), la autoeficacia de los profesores es mayor cuando dominan las materias que enseñan y cuando sus alumnos son disciplinados.

2. Tienen un sentimiento de autoeficacia mayor aquellos profesores que atribuye los éxitos y fracasos de su alumnado a factores que puede controlar (Guskey, 1987; Tschannen-Moran et al., 1998).

3. El profesorado innovador tiene una autoeficacia mayor (Guskey, 1988; Ghaith y Yaghi, 1997).

4. La autoeficacia tiene una influencia decisiva en el aprendizaje del alumnado.

5. “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” (Ross, 1994, p. 28; citado por Prieto, 2007, p. 138).

6. De acuerdo con Blanco, Ornelas, Aguirre, y Guedea (2012) las mujeres se perciben significativamente mejores que los hombres en los factores atención y excelencia sin diferencias significativas en comunicación.

Capítulo 2. El profesorado universitario

En los siguientes apartados se desarrollará una síntesis de las didácticas que utiliza el profesorado universitario con una autoeficacia alta y la reflexión sobre la práctica.

2. 1 Estrategias didácticas y características del profesorado con autoeficacia alta

Para una síntesis mayor, en la tabla 2 se expondrá una síntesis de las características del profesorado universitario que tiene una mayor autoeficacia.

Tabla 2.

Características del profesorado universitario con alta autoeficacia

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

Nota. Tomado de (Prieto, 2007, p. 144)

2. 2 Reflexión sobre la práctica

La reflexión sobre la práctica docente es una característica que tienen todos los profesores que además participan en la investigación, implicándose en procesos de reflexión sobre su propia labor como docentes con el fin de mejorarla y crear una educación y una docencia de calidad, pudiendo reflexionar antes, durante y después de su práctica (Prieto, 2007).

Como podemos observar en la figura 3, el eje vertebrador de la docencia, aquel que relaciona e integra los demás componentes, es la reflexión sobre la práctica docente (Prieto, 2007).

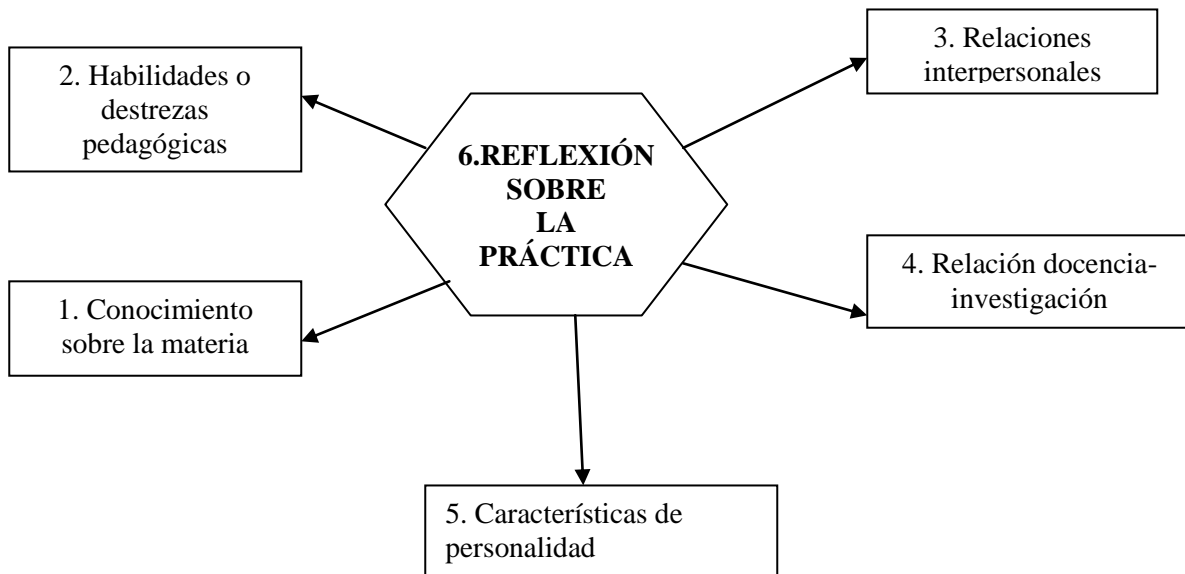


Figura 3. Modelo de dimensiones básicas de la enseñanza universitaria (Kane, Sandretto y Heath, 2004; citado por Prieto, 2007).

En definitiva, la reflexión sobre la práctica docente sirve para repensar sobre el ejercicio profesional del profesorado con el fin de mejorarlo y, en consecuencia, el aprendizaje de su alumnado. Es por ello que se convierte en un pilar fundamental del proceso enseñanza aprendizaje.

Además, se identifican cuatro tipos de reflexión sobre la práctica docente (Hatton y Smith, 1995; citado por Prieto, 2007):

Reflexión técnica. Hace referencia al proceso de reflexión centrado en las habilidades didácticas, aunque también en el propio conocimiento científico que tiene el profesorado de la materia que imparten.

Reflexión descriptiva. Se trata de la reflexión que el profesorado hace de acuerdo a su actuación profesional.

Reflexión dialógica. Proceso en el que el profesorado puede resolver problemas, por ejemplo, analizando su práctica pedagógica, sus estrategias didácticas... buscando posibles formas para poder mejorarlos.

Reflexión crítica. Este tipo de reflexión está menos presente en el profesorado. Consiste en prestar atención a los efectos que las propias acciones pueden tener sobre otros, por ejemplo, cuestionar las capacidades docentes a la luz del contexto social, histórico, etc.

En la figura 4, se ilustran los tipos de reflexión sobre la práctica docente descritos anteriormente.

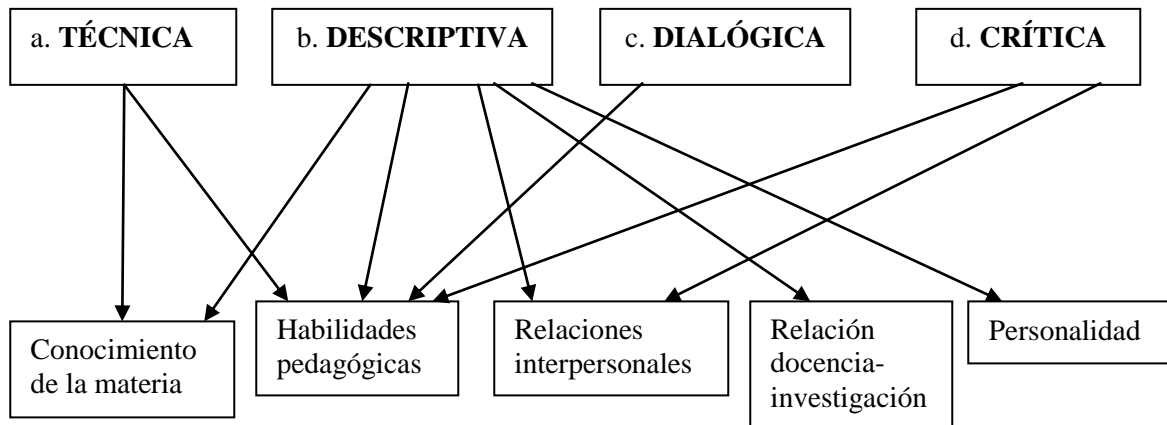


Figura 4. Relación entre los tipos de reflexión sobre la práctica y las dimensiones de la enseñanza (Kane, Sandretto y Heath, 2004 citado por Prieto, 2007).

Capítulo 3. Educación Superior en España y en Italia

Los próximos apartados están dedicados a una pequeña introducción de los dos países a tratar en el presente trabajo: España e Italia. En primer lugar se aportarán los objetivos que propone el EEES y la situación de la Educación Superior de ambos países.

3. 1 Espacio Europeo de Educación Superior

De acuerdo a la página web oficial del Espacio Europeo de Educación Superior (2015), el Proceso de Bolonia constituye una reforma de los sistemas de Educación Superior en 29 países de la UE, con el objetivo conseguir una homologación de la enseñanza superior europea con el fin de fomentar la libre circulación de estudiantes y aumentar el atractivo internacional de la educación europea.

Posteriormente, en el verano del 2000, un grupo de universidades europeas aceptó el reto formulado en Bolonia y elaboró un proyecto piloto denominado Tuning-Sintonizar las estructuras educativas de Europa.

El Proyecto Tuning, surgido en América Latina, se basa en una iniciativa de las Universidades para las Universidades, donde se busca iniciar un diálogo para intercambiar información y para mejorar la colaboración entre las instituciones de Educación Superior, favoreciendo el desarrollo de la calidad y de la efectividad (González, Wagenaar y Beneitone, 2004). Su principal objetivo es determinar los puntos de referencia para el establecimiento, a escala europea, de las competencias genéricas y específicas para cada disciplina. Dicho proyecto, pretende transmitir la idea de que las universidades no tratan de armonizar sus programas de titulación, ni ningún tipo de planes de estudios europeos unificados, obligatorios o definitivos, sino simplemente fijar punto de referencia, convergencia y comprensión mutua.

Otro documento importante es el Reglamento de Ordenación Académica (ROA) donde se explicita el Plan de Organización Docente, mostrando así las modificaciones y los cambios estructurales, organizativos y académicos requeridos por el Espacio Europeo de Educación Superior.

Asimismo, la Universidad de Málaga ha realizado una síntesis de los objetivos que se propone el EEES:

1. Reestructurar el sistema de enseñanza en tres niveles: el primero corresponde al título de grado, el segundo al de máster y el tercero al título de doctorado.
2. Establecer un sistema común de créditos, el ECTS.

3. Implantar un Suplemento Europeo al Título donde se describan las capacidades adquiridas por el alumno durante sus estudios con el fin de promover la adopción de un sistema homologable y comparable de titulaciones superiores, para facilitar las mismas oportunidades de trabajo para todos.
4. Fomentar la movilidad de estudiantes y profesorado dentro del EEES.
5. Promover la cooperación europea para garantizar la calidad de los estudios superiores de acuerdo a criterios equiparables.

3. 2 Situación actual de la Universidad en España

De acuerdo a LOU Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades:

“El sistema universitario español ha experimentado profundos cambios en los últimos veinticinco años; cambios impulsados por la aceptación por parte de nuestras Universidades de los retos planteados por la generación y transmisión de los conocimientos científicos y tecnológicos. Nuestra sociedad confía hoy más que nunca en sus Universidades para afrontar nuevos retos, los derivados de la sociedad del conocimiento en los albores del presente siglo”.

Para un mejor conocimiento sobre las funciones del profesorado y de la universidad, se han elegido los siguientes artículos recogidos en la LOU:

Artículo 1. Funciones de la Universidad.

“1. La Universidad realiza el servicio público de la educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio.

2. Son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad:

a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.

b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.

c) La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico.

d) La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida”.

Artículo 32. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

“1. Corresponderán al Organismo público Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), las funciones de acreditación y evaluación del profesorado universitario, de evaluación de titulaciones universitarias, mejora de la calidad, seguimiento de resultados e informe en el ámbito universitario, y cualquier otra que les atribuya la Ley.

2. La ANECA desarrollará su actividad de acuerdo con los principios de competencia técnica y científica, legalidad y seguridad jurídica, independencia y transparencia, atendiendo a los criterios de actuación usuales de estas instituciones en el ámbito internacional.

3. La ANECA podrá participar en los procedimientos de homologación y reconocimiento de equivalencias a títulos universitarios españoles y correspondencia de nivel académico, en los términos que se determinen reglamentariamente. La iniciación de estos procedimientos devengará una tasa”.

Artículo 33. De la función docente.

“1. Las enseñanzas para el ejercicio de profesiones que requieren conocimientos científicos, técnicos o artísticos, y la transmisión de la cultura son misiones esenciales de la Universidad.

2. La docencia es un derecho y un deber de los profesores de las Universidades que ejercerán con libertad de cátedra, sin más límites que los establecidos en la Constitución y en las leyes y los derivados de la organización de las enseñanzas en sus Universidades.

3. La actividad y la dedicación docente, así como la formación del personal docente de las Universidades, serán criterios relevantes, atendida su oportuna evaluación, para determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional”.

Artículo 56. Cuerpos docentes universitarios.

“1. El profesorado universitario funcionario pertenecerá a los siguientes cuerpos docentes:

- a) Catedráticos de Universidad,
- b) Profesores Titulares de Universidad.

El profesorado perteneciente a ambos cuerpos tendrá plena capacidad docente e investigadora.

2. El profesorado funcionario se regirá por las bases establecidas en esta Ley y en su desarrollo, por las disposiciones que, en virtud de sus competencias, dicten las Comunidades Autónomas, por la legislación general de funcionarios que les sea de aplicación y por los estatutos”.

Posteriormente, surge la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, con el objetivo de realizar algunas modificaciones respecto a la ley anterior.

En referencia a los artículos anteriormente descritos, se han realizado los siguientes cambios:

Artículo 32. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

“1. Se autoriza la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, de acuerdo con las previsiones de la Ley de Agencias Estatales para la mejora de los servicios públicos, a la que corresponden las funciones que le atribuye la presente Ley y la de elevar informes al ministerio competente en materia de universidades y al Consejo de Universidades sobre el desarrollo de los procesos de evaluación, certificación y acreditación en España, a cuyos efectos podrá solicitar y prestar colaboración a los órganos de evaluación que, en su caso, existan en las Comunidades Autónomas.

2. La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación desarrollará su actividad de acuerdo con los principios de competencia técnica y científica, legalidad y seguridad jurídica, independencia y transparencia, atendiendo a los criterios de actuación usuales de estas instituciones en el ámbito internacional”.

Los apartados 1 y 2 del artículo 56 quedan redactados del siguiente modo:

“1. El profesorado universitario funcionario pertenecerá a los siguientes cuerpos docentes:

- a) Catedráticos de Universidad.
- b) Profesores Titulares de Universidad.

El profesorado perteneciente a ambos cuerpos tendrá plena capacidad docente e investigadora.

2. El profesorado funcionario se regirá por las bases establecidas en esta Ley y en su desarrollo, por las disposiciones que, en virtud de sus competencias, dicten las Comunidades Autónomas, por la legislación general de funcionarios que les sea de aplicación y por los estatutos”.

3. 3 Situación actual de la Universidad en Italia

En cuanto a las leyes universitarias italianas nombraremos las siguientes:

Decreto 22 octubre 2004, n.270, titulada Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509 (Los cambios en los reglamentos relativos a la autonomía educativa de las universidades, aprobado por el Ministro de Universidades e Investigación Científica y Tecnológica). En dicho decreto se introduce la autonomía de las universidades, es decir, cada una de éstas puede actuar en ciertas situaciones según las normas de esa universidad.

Actualmente, está en vigor la ley del 30 diciembre de 2010, n. 240, titulada Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonche' delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario (Las normas sobre la organización de las universidades y el personal académico, así como la delegación del Gobierno para mejorar la calidad y eficiencia del sistema universitario). En el que aparecen los siguientes artículos en relación a las universidades y los docentes.

En relación con las universidades:

1. Las universidades son lugares de libre investigación y formación gratuita, y son un lugar de aprendizaje y procesamiento crítico de los conocimientos; operan, combinando la investigación y la enseñanza, para el progreso cultural, civil y económico de la República.

2. El Ministerio, de acuerdo con las competencias de las regiones, promoverá el mérito, para eliminar las barreras a la Educación Superior y para garantizar la realización efectiva del derecho a la educación.

3. El Ministerio, respetando la libertad de cátedra y la autonomía de las universidades, los objetivos que indican y las directrices estratégicas para el sistema y sus componentes y , a través de la Agencia Nacional de Evaluación de la Universidad y la Investigación (ANVUR) a partir de su competencia, verifica y evalúa los resultados de acuerdo a criterios de calidad, la transparencia y la promoción del mérito, sobre la base de las mejores experiencias repartidas a nivel internacional, garantizando la distribución de los recursos públicos en línea con los objetivos, las direcciones y las actividades de cada universidad , respetando el principio de la cohesión nacional, así como la evaluación de los resultados.

4. Son Posibles los acuerdos de programa entre las universidades individuales o combinaciones de los mismos con el fin de fomentar la competitividad de las universidades, mejorando la calidad de los resultados y teniendo siempre en cuenta los indicadores de contexto relacionados con las condiciones de desarrollo regional.

En relación al profesorado. Artículo 6

En relación al profesorado no se encuentran funciones como tal, pero si podemos nombrar las siguientes:

Los profesores que participan en investigación y la actualización científica, están obligados a reservar cada año a la enseñanza tareas y servicios a los estudiantes, incluida la orientación y tutoría , así como actividades de evaluación, no menos de 350 horas de tiempo completo y no menos de 250 horas en un tiempo definido.

Capítulo 4. Objetivos e Hipótesis

4.1 Objetivo general

Describir las creencias de autoeficacia que tiene el profesorado universitario en el contexto italiano y español, así como la relación existente entre sus creencias de autoeficacia y la percepción de su práctica pedagógica.

4. 2 Objetivos específicos

1. Analizar si existen diferencias entre las creencias de autoeficacia del docente universitario y de su práctica pedagógica entre el profesorado de ambos países, así como la influencia de las siguientes cuatro variables: estrategias didácticas en cuanto a la planificación de la enseñanza, estrategias didácticas para implicar activamente a los alumnos, estrategias didácticas para favorecer la interacción en el aula, estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje.

2. Analizar las diferencias entre las creencias de autoeficacia y de su práctica pedagógica en función de los años de experiencia docente de ambos países.

3. Analizar las diferencias entre las creencias de autoeficacia y de su práctica pedagógica en función del sexo de los docentes de ambos países.

4. Describir la relación existente entre las creencias de autoeficacia y de su práctica pedagógica en cada uno de los países.

4. 3 Hipótesis

1. Existirán diferencias de autoeficacia del profesorado y su práctica pedagógica entre el docente de España y de Italia.

2. El nivel de autoeficacia es mayor en aquellos con más años de experiencia en ambos países.

3. No se encontrarán diferencias de autoeficacia en cuanto al sexo en ninguno de los países.

4. Las creencias de autoeficacia y la práctica pedagógica percibida tendrán una correlación alta en ambos países.

II. METODOLOGÍA

II. 1 Participantes

Han participado 80 docentes de Educación Superior del área de Educación y Trabajo Social, que debían de cumplir los requisitos de ser profesor en la Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid o la Facultad de Scienze della Formazione, Politiche e Sociali de la Universidad del Salento y a su vez que completaran correctamente el cuestionario.

En España la representación fue de 40 docentes (21 mujeres) de la Facultad de Educación y Trabajo social de la Universidad de Valladolid. En el caso de Italia la muestra también fue de 40 docentes (24 mujeres) docentes pertenecientes la Facultad de Scienze della Formazione, Politiche e Sociali; ambas universidades públicas.

En relación a los años de experiencia podemos observar en la tabla 3 que en el caso de España, el profesorado que ha compilado el cuestionario tenía, ligeramente, más años de experiencia docente que el profesorado italiano. Se han reagrupado los datos en noveles (0 a 10 años) y menos noveles (11 años en adelante).

Tabla 3.

Distribución en función del país y años de experiencia reagrupados

País	Años de experiencia	N
España	De 0 a 10	14
	De 11 en adelante	22
Italia	De 0 a 10	20
	De 11 en adelante	20

En cuanto al contexto en que se va a llevar a cabo esta investigación, es, como he mencionado anteriormente, en la Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid (España) y la Facultad de Scienze della Formazione, Politiche e Sociali de la Universidad del Salento (Italia).

II. 2 Instrumento

Para la recogida de datos de ésta investigación utilizaremos el cuestionario Autoeficacia docente del profesorado universitario de Prieto (2005), el cual tiene sólidas propiedades psicométricas y es fiel a los fundamentos de la teoría social cognitiva (Bandura y Pajares, 2007).

De acuerdo con Valverde (2011), la fiabilidad de la escala de Autoeficacia Docente es de ($\alpha = .94$), con una muestra de 362 profesores, afirmándose que el instrumento es correcto en cuanto a la medición de las creencias del profesorado en su autoeficacia docente.

Además, hay numerosas investigaciones que tratan sobre la autoeficacia docente, las más importantes se encuentran recogidas en la tesis doctoral de Valverde (2011). A nivel internacional, las tesis doctorales más destacadas son de la Dra. Leonor Prieto y del Dr. Juan Carlos Torre. Otra tesis que centra su objeto de estudio en la autoeficacia es la realizada por la Dr. D. Juan Carlos Torre Puente (2006), titulada La autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. También los trabajos doctorales de la Dra. Dña. Adriana Jeannette Márquez Martínez (2004) con El estudio del clima social y autoeficacia percibida en estudiantes inmigrantes: una propuesta intercultural y de la Dra. Martha Deyanira Flóres Ramírez (2001), El factor humano de la docencia de la educación

básica. Un estudio de la eficacia docente y el estrés a lo largo de la carrera profesional (citado por Valverde, 2011).

En relación al cuestionario, la primera parte corresponde a los datos identificativos: sexo, edad, características de la institución, aunque ambas universidades son públicas, facultad a la que pertenece, estudios y curso o cursos en los que imparte docencia, años de experiencia docente, en qué está licenciado, posesión del título de doctor y categoría académica a la que pertenece en su trabajo como docente universitario. En la segunda y última parte, comienza el cuestionario, consta de 44 ítems de tipo cuantitativo y escala Likert cuyas respuestas van de uno a seis. El cuestionario se divide en dos partes, la primera tiene que ver con las creencias de las capacidades de cada docente, en las que las respuestas van de uno (poco capaz) a seis (muy capaz) y la segunda parte sobre las creencias de autoeficacia, en este caso las respuestas van de uno (nunca) a seis (siempre), midiendo las siguientes variables:

1. Estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza.

De acuerdo con Prieto (2007), este bloque es una fase previa a la enseñanza en el aula y agrupa las acciones que realiza el docente cuando planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, decidiendo qué resultados se desea que alcancen los alumnos, qué contenidos van a formar parte de cada unidad temática, qué tipo de evaluación se llevará a cabo, etc.

Para el análisis de esta dimensión se incluyen las estrategias especificadas en la tabla 4.

Tabla 4.

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.
 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 clases.
 44. Seleccionar los recursos materiales más adecuados para cada clase.
-

Nota. Tomado de (Prieto, 2007, p. 175).

2. Estrategias didácticas para implicar activamente a los alumnos.

Las estrategias que se incluyen en esta dimensión se corresponden con la capacidad que tiene el docente para implicar a su alumnado en el proceso de enseñanza aprendizaje, fomentando así la participación y aumentando la motivación del alumnado (Prieto, 2007). Para el análisis de esta dimensión se incluyen las estrategias recogidas en la tabla 5.

Tabla 5.

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.
-

Nota. Tomado de (Prieto, 2007, p. 176).

3. Estrategias didácticas para favorecer la interacción en el aula.

Esta dimensión se refiere a la creación de un clima de confianza con el fin de que haya una interacción entre el docente y el alumnado en el aula. Las estrategias didácticas se recogen en la Tabla 6.

Tabla 6.

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.
-

Nota. Tomado de (Prieto, 2007, p. 177)

4. Estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje.

De acuerdo con Prieto (2007), dicha dimensión hace referencia a la comprobación del grado de aprendizaje del alumnado y de la consecución de los objetivos previstos, lo cual proporciona una información muy útil a las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para el análisis de esta dimensión se incluyen las siguientes las estrategias que aparecen en la tabla 7.

Tabla 7.

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.
 25. Actualizar mis conocimientos sobre los contenidos de la asignatura.
 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 medidas se han alcanzado los objetivos de aprendizaje previamente establecidos.
-

Nota. Tomado de (Prieto, 2007, p. 178)

En cuanto a la recolección de los datos, en el caso de Valladolid se fotocopiaron los cuestionarios y se entregaron a profesorado de la Facultad de Educación y Trabajo Social de forma aleatoria. Del mismo modo se hizo en Italia, aunque en este caso muchos de los cuestionarios fueron enviados vía mail, ya que el profesorado prefería dicha técnica.

II. 3 Diseño de la Investigación

El presente estudio es un diseño de dos muestras independientes de método cuantitativo descriptivo, ya que el objetivo principal es describir las creencias de autoeficacia que tiene el profesorado universitario en el contexto italiano y español, así como la relación existente entre sus creencias de autoeficacia y la percepción de su práctica pedagógica.

II. 4 Procedimiento

Para llevar a cabo dicha investigación se determinó que se utilizaría el cuestionario Autoeficacia docente del profesorado universitario de Prieto (2005), para la recolección de datos. De esta forma, se imprimieron varios ejemplares y se repartieron a diversos profesores de la Facultad de Educación y Trabajo Social de forma aleatoria, consiguiéndose 40 en total.

Posteriormente, gracias a la beca de movilidad Erasmus Prácticas, se hizo posible conseguir los cuestionarios de forma más fácil y directa en el contexto italiano, imprimiendo y recibiendo en mano como en España, aunque también muchos de los profesores preferían hacerlo y enviarlo por correo electrónico.

Posteriormente, se pasaron los datos al Software estadístico de SPSS versión 18 para su posterior análisis.

En primer lugar, se comprobaron los supuestos paramétricos encontrando una distribución normal de todas las puntuaciones a través de la prueba de normalidad de Kolmogorov- Smirnov. En consecuencia, se optó por pruebas paramétricas ya que el n es superior a 30, podemos suponer que hay una aleatorización de las muestras y se utiliza una escala de intervalo, como es un cuestionario. A continuación, se establecieron los estadísticos descriptivos como se observan en la tabla 8, donde no se evidenciaron grandes diferencias estadísticamente significativas en la media de las dimensiones de ambos países.

En relación a la primera hipótesis: existirán diferencias de autoeficacia del profesorado y su práctica pedagógica entre el docente de España y de Italia, se llevó a cabo la prueba de t de Student para dos muestras independientes, con el fin de evidenciar dichas diferencias.

Respecto a la segunda hipótesis: el nivel de autoeficacia es mayor en aquellos con más años de experiencia en ambos países, se reagruparon los años de experiencia docente en dos grupos (menores de 10 años, mayores de 10 años de experiencia) y se llevaron a cabo pruebas no paramétricas para dos muestras independientes, ya que el n , en este caso, es menor de 30, la muestra es muy variada, por consiguiente, no cumple los requisitos de las pruebas paramétricas.

En relación a la tercera hipótesis: no se encontrarán diferencias de autoeficacia en cuanto al sexo en ninguno de los países, se llevaron a cabo pruebas no paramétricas para dos muestras independientes por la misma razón que hemos explicado en la hipótesis anterior.

Por último, en relación con la cuarta hipótesis: las creencias de autoeficacia y la práctica pedagógica percibida tendrán una correlación alta en ambos países, se procedió a utilizar la prueba de correlaciones bivariadas de Spearman.

IV. RESULTADOS

Presentamos a continuación los datos estadísticos descriptivos en cuanto a las dimensiones del cuestionario Autoeficacia docente del profesorado universitario de Prieto (2005) de España e Italia.

Conforme se muestra en la tabla 8, el número de muestra es igual en ambos países (n = 40). En relación a la primera dimensión Intensidad en estrategias didácticas para la planificación (IP), los docentes de España han obtenido una puntuación ligeramente menor con media de 70.1 que el profesorado de Italia con media de 70.2, por lo que no se encuentran grandes diferencias significativas entre los dos país en relación a esta dimensión.

En relación a la segunda dimensión, Frecuencia en estrategias didácticas para la planificación (FP), observamos como el profesorado de España ha obtenido una puntuación mayor con una media de 69.0, que el profesorado de Italia con 66.2. En cuanto a la tercera dimensión, Intensidad en estrategias didácticas para implicar al alumnado (IIM), el profesorado de Italia ha obtenido una puntuación mayor con una media de 53.3, que el profesorado de España con 51.9.

De acuerdo con la dimensión de Frecuencia en estrategias didácticas para implicar al alumnado (FIM), el profesorado de España ha tenido una puntuación ligeramente superior con una media de 50.5 y el italiano con una media de 49.7, sin embargo, en cuanto a la dimensión de Intensidad en estrategias didácticas para la interacción en el aula (IIN), ha sido el profesorado italiano que ha superado ligeramente en puntuaciones al profesorado español con medias de 42.6 y 42.1, respectivamente.

En relación a la dimensión de Frecuencia en estrategias didácticas para la interacción en el aula (FIN), los docentes de España han obtenido mayor puntuación con una media de 41.5 y los italianos de 39.5. En cuanto a la dimensión de Intensidad en estrategias didácticas para la evaluación (IE), el profesorado español ha tenido una puntuación menor que el profesorado italiano con una media de 71.8 y 73.7, respectivamente. Y por último, en relación a la dimensión Frecuencia en estrategias didácticas para la evaluación (FE), podemos observar que los docentes españoles han tenido una puntuación levemente mayor que los italianos con unas medias de 70.0 y 69.1, respectivamente, aunque no se considera que existan grandes diferencias significativas en ninguna de las dimensiones.

Tabla 8.

Estadísticos descriptivos dimensiones

Dimensiones	País	N	M	SD
IP	España	40	70.1	6.10
	Italia	40	70.2	3.19
FP	España	40	69.0	6.22
	Italia	40	66.2	4.18
IIM	España	40	51.9	5.38
	Italia	40	53.3	2.52
FIM	España	40	50.5	4.96
	Italia	40	49.7	2.97
I IN	España	40	42.1	4.55
	Italia	40	42.6	2.38
FIN	España	40	41.5	4.13
	Italia	40	39.5	3.09
IE	España	40	71.8	7.86
	Italia	40	73.7	4.54
FE	España	40	70.0	7.25
	Italia	40	69.1	3.80

Nota. Intensidad en estrategias didácticas para la planificación= IP, Frecuencia en estrategias didácticas para la planificación= FP, Intensidad en estrategias didácticas para implicar al alumnado= IIM, Frecuencia en estrategias didácticas para implicar al alumnado= FIM, Intensidad en estrategias didácticas para la interacción en el aula= IIN, Frecuencia en estrategias didácticas para la interacción en el aula= FIN, Intensidad en estrategias didácticas para la evaluación= IE, Frecuencia en estrategias didácticas para la evaluación= FE.

A continuación se presentarán los resultados en relación con las hipótesis previamente definidas.

Respecto a la hipótesis 1: Existirán diferencias de autoeficacia del profesorado y su práctica pedagógica entre el docente de España y de Italia.

A través de la prueba de t de Student para muestras independientes, observamos en la tabla 9 que la significación no es estadísticamente significativa, por lo que no existirán diferencias significativas en cuanto a la autoeficacia del profesorado universitario y su práctica pedagógica entre el docente de España y de Italia. Sin embargo en la dimensión Frecuencia en estrategias didácticas para la planificación (FP) y Frecuencia en estrategias didácticas para la interacción en el aula (FIN), si son estadísticamente significativas por lo que si existirán diferencias entre ambos países.

Tabla 9.

Diferencias en autoeficacia entre los profesores de España e Italia

Dimensiones	País	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
IP	España	40	70.1	6.10	-0.085	.933
	Italia	40	70.2	3.19		
FP	España	40	69.0	6.22	2.342*	.022
	Italia	40	66.2	4.18		
IIM	España	40	51.9	5.38	-1.508	.137
	Italia	40	53.3	2.52		
FIM	España	40	50.5	4.96	.904	.369
	Italia	40	49.7	2.97		
I IN	España	40	42.1	4.55	-.711	.480
	Italia	40	42.6	2.38		
FIN	España	40	41.5	4.13	2.425*	.018
	Italia	40	39.5	3.09		
IE	España	40	71.8	7.86	-1.359	.179
	Italia	40	73.7	4.54		
FE	España	40	70.0	7.25	.674	.503
	Italia	40	69.1	3.80		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Nota. Intensidad en estrategias didácticas para la planificación= IP, Frecuencia en estrategias didácticas para la planificación= FP, Intensidad en estrategias didácticas para implicar al alumnado= IIM, Frecuencia en estrategias didácticas para implicar al alumnado= FIM, Intensidad en estrategias didácticas para la interacción en el aula= IIN, Frecuencia en estrategias didácticas para la interacción en el aula= FIN, Intensidad en estrategias didácticas para la evaluación= IE, Frecuencia en estrategias didácticas para la evaluación= FE.

En relación a la hipótesis 2: El nivel de autoeficacia es mayor en aquellos con más años de experiencia en ambos países.

A través de la prueba no paramétrica para dos muestras independientes, prueba de Mann-Withney, observamos en la tabla 10 y 11 que, tanto en el caso de España como en Italia, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los años de experiencia docente en la autoeficacia del profesorado en ninguno de los países por lo que se rechaza la hipótesis inicial.

Tabla 10.

Nivel de autoeficacia y años de experiencia docente reagrupados en España

Dimensiones	Años experiencia reagrupados	<i>n</i>	Rango promedio	<i>p</i>	<i>U</i>
IP	menores de 10 años	14	17.39	.614	138.50
	mayores de 10 años	22	19.20		
FP	menores de 10 años	14	17.18	.546	135.50
	mayores de 10 años	22	19.34		
IIM	menores de 10 años	14	19.07	.795	146.00
	mayores de 10 años	22	18.14		
FIM	menores de 10 años	14	17.46	.637	139.50
	mayores de 10 años	22	19.16		
I IN	menores de 10 años	14	20.46	.371	126.50
	mayores de 10 años	22	17.25		
FIN	menores de 10 años	14	18.93	.845	148.00
	mayores de 10 años	22	18.23		
IE	menores de 10 años	14	18.61	.961	152.50
	mayores de 10 años	22	18.43		
FE	menores de 10 años	14	18.46	.987	153.50
	mayores de 10 años	22	18.52		

Nota. Intensidad en estrategias didácticas para la planificación= IP, Frecuencia en estrategias didácticas para la planificación= FP, Intensidad en estrategias didácticas para implicar al alumnado= IIM, Frecuencia en estrategias didácticas para implicar al alumnado= FIM, Intensidad en estrategias didácticas para la interacción en el aula= IIN, Frecuencia en estrategias didácticas para la interacción en el aula= FIN, Intensidad en estrategias didácticas para la evaluación= IE, Frecuencia en estrategias didácticas para la evaluación= FE.

Tabla 11.

Nivel de autoeficacia y años de experiencia docente reagrupados en Italia

Dimensiones	Años experiencia reagrupados	<i>n</i>	Rango promedio	<i>p</i>	<i>U</i>
IP	menores de 10 años	20	20.18	.860	193.50
	mayores de 10 años	20	20.83		
FP	menores de 10 años	20	20.58	.967	198.50
	mayores de 10 años	20	20.43		
IIM	menores de 10 años	20	21.78	.487	174.50
	mayores de 10 años	20	19.23		
FIM	menores de 10 años	20	22.55	.260	159.00
	mayores de 10 años	20	18.45		
I IN	menores de 10 años	20	21.53	.576	179.50
	mayores de 10 años	20	19.48		
FIN	menores de 10 años	20	20.18	.859	193.50
	mayores de 10 años	20	20.83		
IE	menores de 10 años	20	18.77	.348	165.50
	mayores de 10 años	20	22.23		
FE	menores de 10 años	20	18.20	.210	154.00
	mayores de 10 años	20	22.80		

Nota. Intensidad en estrategias didácticas para la planificación= IP, Frecuencia en estrategias didácticas para la planificación= FP, Intensidad en estrategias didácticas para implicar al alumnado= IIM, Frecuencia en estrategias didácticas para implicar al alumnado= FIM, Intensidad en estrategias didácticas para la interacción en el aula= IIN, Frecuencia en estrategias didácticas para la interacción en el aula= FIN, Intensidad en estrategias didácticas para la evaluación= IE, Frecuencia en estrategias didácticas para la evaluación= FE.

En relación a la hipótesis 3: No se encontrarán diferencias de autoeficacia en cuanto al sexo en ninguno de los países.

A través de las pruebas no paramétricas para dos muestras independientes, observamos tanto en la tabla 12, perteneciente a Italia como en la 13, a España, que no se producen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la autoeficacia del docente universitario y el sexo en ninguno de los dos países.

Tabla 12.

Nivel de autoeficacia y sexo en España

Dimensiones	Sexo	N	Rango promedio	p
IP	Hombre	19	21.61	.568
	Mujer	21	19.50	
FP	Hombre	19	19.45	.586
	Mujer	21	21.45	
IIM	Hombre	19	23.47	.125
	Mujer	21	17.81	
FIM	Hombre	19	22.16	.392
	Mujer	21	19.00	
I IN	Hombre	19	20.37	.946
	Mujer	21	20.62	
FIN	Hombre	19	20.55	.978
	Mujer	21	20.45	
IE	Hombre	19	24.08	.065
	Mujer	21	17.26	
FE	Hombre	19	23.24	.158
	Mujer	21	18.02	

Nota. Intensidad en estrategias didácticas para la planificación= IP, Frecuencia en estrategias didácticas para la planificación= FP, Intensidad en estrategias didácticas para implicar al alumnado= IIM, Frecuencia en estrategias didácticas para implicar al alumnado= FIM, Intensidad en estrategias didácticas para la interacción en el aula= IIN, Frecuencia en estrategias didácticas para la interacción en el aula= FIN, Intensidad en estrategias didácticas para la evaluación= IE, Frecuencia en estrategias didácticas para la evaluación= FE.

Tabla 13.

Nivel de autoeficacia y sexo en Italia

Dimensiones	Sexo	<i>n</i>	Rango promedio	<i>p</i>
IP	Hombre	14	20.22	.901
	Mujer	24	20.69	
FP	Hombre	16	19.63	.698
	Mujer	24	21.08	
IIM	Hombre	16	20.19	.889
	Mujer	24	20.71	
FIM	Hombre	16	16.97	.113
	Mujer	24	22.85	
I IN	Hombre	16	20.41	.967
	Mujer	24	20.56	
FIN	Hombre	16	19.03	.512
	Mujer	24	21.48	
IE	Hombre	16	18.97	.497
	Mujer	24	21.52	
FE	Hombre	16	19.53	.666
	Mujer	24	21.15	

Nota. Intensidad en estrategias didácticas para la planificación= IP, Frecuencia en estrategias didácticas para la planificación= FP, Intensidad en estrategias didácticas para implicar al alumnado= IIM, Frecuencia en estrategias didácticas para implicar al alumnado= FIM, Intensidad en estrategias didácticas para la interacción en el aula= IIN, Frecuencia en estrategias didácticas para la interacción en el aula= FIN, Intensidad en estrategias didácticas para la evaluación= IE, Frecuencia en estrategias didácticas para la evaluación= FE.

Por último, conforme a la hipótesis 4: Las creencias de autoeficacia y la práctica pedagógica percibida tendrán una correlación alta en ambos países, se establecerá previamente, las dimensiones que corresponden al constructo de creencias de autoeficacia (Intensidad en estrategias didácticas para la planificación= IP, Intensidad en estrategias didácticas para implicar al alumnado= IIM, Intensidad en estrategias didácticas para la interacción en el aula= IIN , Intensidad en estrategias didácticas para la evaluación= IE) y a cuáles el constructo de práctica pedagógica percibida (Frecuencia en estrategias didácticas para la planificación= FP, Frecuencia en estrategias didácticas para implicar al alumnado= FIM, Frecuencia en estrategias

didácticas para la interacción en el aula= FIN, Frecuencia en estrategias didácticas para la evaluación= FE).

Como podemos observar en la tabla 14, existe una alta correlación entre las creencias de autoeficacia y la práctica pedagógica percibida en el caso de España. Como lo que nos interesa es conocer la correlación entre las dimensiones en cuanto a las creencias de autoeficacia y las dimensiones de la práctica pedagógica percibida nos fijaremos en las siguientes correlaciones, que por lógica son las más altas, ya que corresponden a los mismos ítems:

IP y FP ($r_s = .88$, $p < .001$), IIM y FIM ($r_s = .68$, $p < .001$), IIN y FIN ($r_s = .730$, $p < .001$), IE y FE ($r_s = .891$, $p < .001$).

Tabla 14.

Correlaciones creencias de autoeficacia y práctica pedagógica percibida en España

	FP	FIM	FIN	FE
IP	.88***	.36*	.50***	.71***
<i>p</i>	.000	.021	.001	.000
IIM	.61***	.68***	.53***	.64***
<i>p</i>	.000	.000	.000	.000
I IN	.59***	.41***	.73***	.57***
<i>P</i>	.000	.009	.000	.000
IE	.74***	.53***	.53***	.89***
<i>P</i>	.000	.000	.000	.000

(* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$)

Nota. Intensidad en estrategias didácticas para la planificación= IP, Frecuencia en estrategias didácticas para la planificación= FP, Intensidad en estrategias didácticas para implicar al alumnado= IIM, Frecuencia en estrategias didácticas para implicar al alumnado= FIM, Intensidad en estrategias didácticas para la interacción en el aula= IIN, Frecuencia en estrategias didácticas para la interacción en el aula= FIN, Intensidad en estrategias didácticas para la evaluación= IE, Frecuencia en estrategias didácticas para la evaluación= FE.

Conforme a las correlaciones entre las creencias de autoeficacia y práctica pedagógica percibida en el caso de Italia, se observa en la Tabla 15, la correlación entre las dimensiones que corresponden a las creencias de autoeficacia y las dimensiones de la práctica pedagógica percibida, con los valores más altos son: mismos ítems: IP y FP ($r_s = .61$, $p < .001$), IP y FE ($r_s = .79$, $p = .001$), IIM y FIM ($r_s = .65$, $p < .001$), IE y FE ($r_s = .80$, $p = .001$).

Tabla 15.

Correlaciones creencias de autoeficacia y práctica pedagógica percibida en Italia

	FP	FIM	FIN	FE
IP	.61***	.32*	.56***	.64***
Sig.	.000	.024	.000	.000
IIM	.69***	.79**	.40**	.34*
Sig.	.000	.001	.000	.030
IIN	.57***	.33*	.65**	.41**
Sig.	.000	.033	.000	.008
IE	.37*	.50***	.49***	.80**
Sig.	.014	.000	.000	.001

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Nota. Intensidad en estrategias didácticas para la planificación= IP, Frecuencia en estrategias didácticas para la planificación= FP, Intensidad en estrategias didácticas para implicar al alumnado= IIM, Frecuencia en estrategias didácticas para implicar al alumnado= FIM, Intensidad en estrategias didácticas para la interacción en el aula= IIN, Frecuencia en estrategias didácticas para la interacción en el aula= FIN, Intensidad en estrategias didácticas para la evaluación= IE, Frecuencia en estrategias didácticas para la evaluación= FE.

En definitiva, la hipótesis se cumple ya que en ambos países existe una correlación alta entre las creencias de autoeficacia y la práctica pedagógica percibida, sobre todo entre las dimensiones anteriormente expuestas, ya que como se ha comentado, pertenecen al mismo ítem debido a que el cuestionario está dividido en dos partes.

V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con el propósito de responder a los objetivos planteados y a la comprobación de las hipótesis, se expondrá, a continuación, una discusión de los resultados anteriormente explicitados.

En primer lugar, el objetivo general de esta investigación era describir las creencias de autoeficacia que tiene el profesorado universitario en el contexto italiano y español, así como la relación existente entre sus creencias de autoeficacia y la percepción de su práctica pedagógica, con la respectiva pregunta de investigación, ¿Existen diferencias en la autoeficacia del profesorado y su práctica percibida entre el profesorado español e italiano? Es decir, describir las diferencias entre las creencias de autoeficacia del profesorado universitario y su relación con la percepción de su práctica pedagógica percibida, tanto en Italia como en España. Por consiguiente, para dar respuesta a dicho objetivo y su pregunta de investigación se presentan cuatro objetivos específicos con sus respectivas hipótesis.

En relación al primer objetivo específico: Analizar si existen diferencias entre las creencias de autoeficacia del docente universitario y de su práctica pedagógica entre el profesorado de ambos países, así como la influencia de las siguientes cuatro variables: estrategias didácticas en cuanto a la planificación de la enseñanza, estrategias didácticas para implicar activamente a los alumnos, estrategias didácticas para favorecer la interacción en el aula, estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje, se planteó la primera hipótesis: Existirán diferencias de autoeficacia del profesorado y su práctica pedagógica entre el docente de España y de Italia. Se evidenció a través de los análisis, que no existen diferencias significativas en la autoeficacia del profesorado universitario y su práctica pedagógica entre el docente de España y

de Italia, por lo que no se cumple la hipótesis inicial. Sin embargo, como se ha visto en los resultados, en la dimensión Frecuencia en estrategias didácticas para la planificación (FP) y Frecuencia en estrategias didácticas para la interacción en el aula (FIN), si son estadísticamente significativas por lo que si existirán diferencias entre ambos países. La dimensión de FP, de acuerdo con Prieto (2007), se definía como todo el proceso relacionado con programación de la enseñanza, por lo que según los resultados obtenidos el profesorado de España y de Italia no planifica el proceso de enseñanza- aprendizaje de una forma equiparable. Lo mismo ocurre en la dimensión de Frecuencia en estrategias didácticas para la interacción en el aula (FIN), donde se busca una reciprocidad entre el alumnado y el profesorado haciendo más activa y amena la clase, desde un punto de vista personal y experiencial si se encuentran muchas diferencias en este sentido entre el profesorado de España y de Italia. Además, otra posible causa por la que no se han obtenido muchas diferencias, es debido al cuestionario, ya que desde mi humilde opinión se ha percibido un elevado nivel de deseabilidad social en el cuestionario, tendiendo a que el profesorado responda de la misma forma sin poder obtener diferencias.

En relación al segundo objetivo específico: Analizar las diferencias entre las creencias de autoeficacia y de su práctica pedagógica en función de los años de experiencia docente de ambos países, se planteó la segunda hipótesis: El nivel de autoeficacia es mayor en aquellos con más años de experiencia en ambos países. De acuerdo a la literatura consultada, Ross (1994), la autoeficacia de los profesores es mayor cuando dominan las materias que enseñan y cuando sus alumnos son disciplinados y por tanto, más años de experiencia, observamos que nuestra hipótesis no se cumple ya que tanto en el caso de España como en Italia, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los años de experiencia docente en la autoeficacia del profesorado en ninguno de los países.

En relación al tercer objetivo: Analizar las diferencias entre las creencias de autoeficacia y de su práctica pedagógica en función del sexo de los docentes de ambos países. Se planteó la siguiente hipótesis: No se encontrarán diferencias de autoeficacia en cuanto al sexo en ninguno de los países. En relación a la literatura, Blanco et al. (2012), las mujeres se perciben significativamente mejores que los hombres en los factores atención y excelencia sin diferencias significativas en comunicación, sin embargo en dicha investigación no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones expuestas.

Por último, respecto al cuarto objetivo: Describir la relación existente entre las creencias de autoeficacia y de su práctica pedagógica en cada uno de los países. Se planteó la hipótesis de: Las creencias de autoeficacia y la práctica pedagógica percibida tendrán una correlación alta en ambos países. Los resultados obtenidos verificaron la hipótesis de partida ya que existe una correlación alta entre las creencias de autoeficacia y la práctica pedagógica percibida. Esto puede deberse ya que cada una de las dimensiones de frecuencia está relacionada con la de Intensidad, ya que debido a la división del cuestionario en dos partes, cada dimensión corresponde al mismo ítem, por ejemplo el ítem número 1: Especificar los objetivos de aprendizaje que espero que alcancen los alumnos, se debe responder eligiendo un valor de 1 a 6 en relación a la capacidad y en relación a la frecuencia en que llevas a cabo dicha acción.

En definitiva para conseguir una docencia de calidad, y por consiguiente una educación de calidad, no solo basta con que el profesorado tenga altos conocimientos y domine la materia que imparta, sino que deben tener confianza en lo que hacen, es decir, los docentes deben creerse y juzgarse eficaces en cuanto a sus capacidades para llevar a cabo su labor como docentes, ya que la confianza de estos en lo que hacen es esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje. Debido a la sociedad y a la educación cambiante, el profesorado debe estar al nivel

de dichos cambios, por lo que debe considerar fuertemente a la reflexión con el fin de poder cambiar y mejorar las necesidades que perciba en su práctica. De esta forma, gracias a la compilación del cuestionario el docente reflexionará sobre su labor y sus actuaciones en el aula, con el fin de poder siempre avanzar y mejorar la Educación.

V. I Limitaciones

En la elaboración de esta investigación se han encontrado una serie de limitaciones que se expondrán a continuación con el objetivo de que, en posteriores estudios, puedan evitarse:

1. En relación al cuestionario italiano se ha procedido a realizar una minuciosa traducción con la correspondiente supervisión de profesionales conocedores de ambos idiomas y especialistas en el campo de estudio. Si bien es sabido que para una posible validación de un cuestionario tiene que ser revisado por un alto número de especialistas, en este caso al disponer de poco tiempo para la realización de dicho trabajo de Fin de Máster ha sido imposible.
2. No tenemos la certeza de que ambos cuestionarios en distintos contextos y distintos idiomas midan lo mismo.
3. En relación al cuestionario en español, desde mi humilde opinión y basándome en opiniones de profesorado que ha participado en la investigación, tiende a provocar deseabilidad social, además de que todas las preguntas que aparecen en él están formuladas de la misma forma: todos los ítems se encuentran en afirmativo, no hay ítem redactados en negativo.

4. En relación a la muestra, hubiese sido muy positivo contar con una muestra mayor con el fin de obtener mayor evidencia empírica en las hipótesis planteadas.
5. Falta de la parte cualitativa, ya que la autoeficacia del profesorado no se puede medir en todas sus variantes desde el método cuantitativo solo, sino que sería necesario un método mixto.
6. La inexperiencia en relación a la investigación y la estadística, ya que no se había realizado ningún trabajo previamente de estas características.

V. 2 Nuevas posibilidades de investigación

A continuación, se expondrán las posibles líneas de investigación a desarrollar en relación con la autoeficacia docente:

1. Validar el cuestionario en lengua italiana y comprobar la consistencia interna de la traducción.
2. Realizar una investigación transcultural para no solo calcular su validez cultural, sino su invarianza.
3. Introducir una parte cualitativa a dicho estudio.
4. Realizar talleres de reflexión del profesorado, utilizando un pretest y un postest.

VI. REFERENCIAS

- Asian Efficiency (2011). Recuperado de <http://www.asianefficiency.com/mindsets/the-10-mindsets-of-productivity/>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191. doi: 10.1.1.315.4567.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1987). Pensamiento y acción: Fundamentos sociales. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175. Recuperado de <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1989AP.pdf>
- Blanco, H., Ornelas, M., Aguirre, F., y Guedea, C. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas: diferencias entre hombres y mujeres. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(53), 557-571.
- Covarrubias, C., y Mendoza, M. (2013). La Teoría de Autoeficacia y el Desempeño Docente: El Caso de Chile. *Estudios Hemisféricos y Polares*, 4(2), 107-123.
- Espacio Europeo de Educación Superior (2015). Recuperado de <http://www.eees.es/es/ees>
- Espacio Europeo de Educación Superior. Universidad de Málaga. Recuperado de <http://www.infouma.uma.es/docs/ees.pdf>

- Friedman, I. A., y Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and teacher education*, 18(6), 675-686. Recuperado de <http://www.weizmann.ac.il/weizsites/blonder/files/2011/02/Friednam-and-Kass-2001.pdf>
- García, M. (1987). El pensamiento del profesor. Barcelona: CEAC.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., y Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507. doi: 10.1.1.123.926.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., y Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational researcher*, 33(3), 3-13. doi: 10.3102/0013189X033003003.
- González, J., Wagenaar, R., y Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista iberoamericana de educación*, 35, 151- 164.
- Henson, R. K., Kogan, L. R., y Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 404-420. doi: 10.1177/00131640121971284.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU). *Boletín Oficial del Estado (España)*, 24. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado (España)*, 89. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>

Ministerio de la Instrucción, de la Universidad y de la Investigación (1999). Recuperado de http://www.miur.it/0006Menu_C/0012Docume/0098Normat/2088Regola.htm

Ministerio de la Instrucción, de la Universidad y de la Investigación (2004). Recuperado de http://www.miur.it/0006Menu_C/0012Docume/0098Normat/4640Modifi.htm

Ministerio de la Instrucción, de la Universidad y de la Investigación (2010). Recuperado de <http://www.camera.it/parlam/leggi/10240l.htm>

Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.

Pajares, F., y Urdan, T. C. (2006). Self-efficacy beliefs of adolescents. Estados Unidos: IAP.

Pasta, T., Guidi, M., Longobardi, C., y Salvatore, S. (2008). Niveles de percepción del sentido de eficacia en la gestión del contexto escolar y de la clase en una muestra de docentes de la escuela italiana. *Revista de Psicología, International Journal of Developmental and Educational Psychology* 1(2), 149-158. Recuperado de http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen2/INFAD_010220_149-158.pdf

Prieto, L. (2007). Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente. Madrid: Narcea Ediciones.

Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 1-28. doi: 10.1037/h0092976.

Salanova, M., Grau, R., Martínez, M., I., Cifre, E., Llorens, S., y García, R., M. (2004). Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.

- Shaughnessy, M. F. (2004). An interview with Anita Woolfolk: The educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, 16(2), 153-176. Recuperado de <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/WoolfolkEPRInt.pdf>
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., y Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.
doi: 10.3102/00346543068002202.
- Valverde, O. (2011). *Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de humanidades, ciencias sociales, educación y ciencias contables, económicas y administrativas* (tesis doctoral). Universidad de Valencia. Recuperado de [PDF] de cesca.cat.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. México: Pearson Educación.

VII. APÉNDICES

VII. 1. Cuestionario en castellano

CÓDIGO

Autoeficacia docente del profesorado universitario

El presente cuestionario refleja diversos aspectos relacionados con las actividades más relevantes de la docencia universitaria. Para garantizar la confidencialidad de los profesores participantes, todos los datos individuales serán tratados de forma anónima y colectiva.

Muchas gracias por su colaboración

DATOS PREVIOS

A. Sexo H M

B. Edad (señale la franja correspondiente a sus años) 20-30 31-40 41-50 51-60 más de 60

C. Carácter de la Institución donde desarrolla su trabajo Público Privado

D. Facultad a la que pertenece _____

E. Estudios en los que imparte docencia _____

F. Señale el curso o los cursos en los que imparte docencia 1º 2º 3º 4º 5º

G. Años de experiencia docente De 0 a 5 De 6 a 10 De 11 a 15 De 16 a 20 Más de 20

H. Licenciado/a en: _____

I. ¿Posee algún tipo de formación pedagógica? No Sí

En caso afirmativo, especifique cuál: Estudios de _____
(Magisterio, Pedagogía, Psicopedagogía, etc.)

Alguna/s asignatura/s de la carrera

C.A.P. (Curso de Aptitud Pedagógica)

Otra/s (_____)

J. ¿Posee el título de Doctor/a? Sí No

K. Señale con una X su categoría académica dentro la Universidad:

Catedrático
o equivalente

Profesor Titular
o equivalente

Profesor Ayudante
o equivalente

Profesor Asociado
o equivalente

Becario de
investigación

BLOQUE 1

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**.

En qué medida me siento...

Con qué frecuencia lo llevo a cabo

poco capaz						muy capaz						ÍTEMES						Nunca						A veces						Siempre					
1	2	3	4	5	6	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	1	2	3	4	5	6					
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	1	2	3	4	5	6					
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	1	2	3	4	5	6					
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	1	2	3	4	5	6					
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	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6					
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	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6					
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	1	2	3	4	5	6					
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	1	2	3	4	5	6					
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	1	2	3	4	5	6					
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	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6					
1	2	3	4	5	6	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	1	2	3	4	5	6					
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	1	2	3	4	5	6					
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 (pensamiento crítico, análisis, etc.).	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6					
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	1	2	3	4	5	6					
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	1	2	3	4	5	6					
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	1	2	3	4	5	6					
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	1	2	3	4	5	6					

En qué medida me siento...

Con qué frecuencia lo llevo a cabo

poco capaz						muy capaz						ÍTEMS						Nunca						A veces						Siempre					
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	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, nivel de conocimientos previos, etc.).	1	2	3	4	5	6																							
1	2	3	4	5	6	23. Otorgar a los alumnos un papel activo en clase, más de constructores de conocimiento que de 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																							
1	2	3	4	5	6	30. Recurrir a distintos medios (conferencias, manuales, colaboración con otros, etc.) 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 extras, trabajos	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																							

En qué medida me siento...

Con qué frecuencia lo llevo a cabo

poco capaz						muy capaz						ÍTEMS						Nunca		A veces		Siempre	
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	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	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	1	2	3	4	5	6					
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	1	2	3	4	5	6	44. Seleccionar los recursos materiales más adecuados para cada clase.	1	2	3	4	5	6					

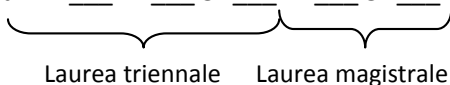
VII. 2 Questionario in italiano

Codice __

Efficacia Docenti Universitari

Il presente questionario è focalizzato su alcuni aspetti della didattica universitaria. Il questionario è anonimo e tutti i dati individuali verranno trattati nel rispetto della privacy.
La ringrazio per la Sua collaborazione.

DATI PRELIMINARI AL TEST

- A. Sesso: M ___ F ___
- B. Indicare la fascia di età corrispondente: 20-30 ___ 31-40 ___ 41-50 ___ 51-60 ___ Oltre i 60 ___
- C. Istituzione dove svolge il suo lavoro: PRIVATO ___ PUBBLICO ___
- D. Facoltà di appartenenza: _____
- E. Corso di laurea di insegnamento: _____
- F. Indicare il ciclo o i cicli di studi nel cui o nei cui insegna: 1° ___ 2° ___ 3° ___ 4° ___ 5° ___

Laurea triennale Laurea magistrale
- G. Anni di esperienza nell'insegnamento: Da 0-5 ___ Da 6-10 ___ tra gli 11-15 ___ tra i 16-20 ___ Oltre i 20 ___
- H. Laureato / a in: _____
- I. È in possesso di qualche tipo di formazione pedagogica?: Si ___ No ___
Se sì, specificare di che tipo: - ___ : Studio di _____
(Liceo Magistrale, Pedagogia, Psicopedagogia etc.)
- ___ : Qualche esame durante la Laurea ___
- ___ : Altro(_____)
- J. Possiede il titolo di Dottore/essa di Ricerca? Segnare con una X : Si ___ No ___
- K. Segnare con una X lo status accademico all'interno dell'Università:
Professore ordinario (o equivalente) ___ Professore Associato (o equivalente) ___
Ricercatore(o equivalente) ___ Professore a contratto (o equivalente) ___
Dottorando di ricerca (o equivalente) ___

PARTE 1

Si prega di leggere attentamente ciascuno degli item e di rispondere, in **entrambe le colonne**, come segue:

<p>Nella colonna sinistra, indichi in quale misura si sente capace di poter fare le seguenti attività didattiche.</p> <p>Le risposte possono variare da 1 = Mi sento poco capace a 6 = mi sento molto capace</p>	<p>Nella colonna destra, indichi con quale frequenza esegue ciascuna delle attività considerate.</p> <p>Le risposte possono variare da 1 = mai a 6 = sempre.</p>
--	---

In quale misura mi sento						ITEM	Con quale frequenza lo porto a termine					
Poco capace					Molto capace		Mai	A volte			Sempre	
1	2	3	4	5	6	1. Specificare gli obiettivi di apprendimento attesi.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	2. Coinvolgere attivamente gli studenti in attività di apprendimento che propongo in classe.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	3. Creare un clima di fiducia nell'aula.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	4. Valutare il mio insegnamento per individuare le aree di miglioramento.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	5. Strutturare diversi test di valutazione coerenti con gli obiettivi di apprendimento stabiliti in precedenza.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	6. Valutare l'efficacia del mio insegnamento, secondo i risultati di apprendimento degli studenti.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7. Stimolare la partecipazione degli studenti in classe.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	8. Utilizzare diversi metodi di valutazione.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	9. Preparare il materiale che intendo utilizzare in classe.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	10. Riuscire a suscitare negli studenti l'interesse necessario per superare le loro difficoltà di apprendimento.	1	2	3	4	5	6

1	2	3	4	5	6	11. Promuovere negli studenti atteggiamenti positivi verso la lezione.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	12. Adattare il mio modo di insegnare, avendo in conto le valutazioni (fatte dagli studenti), sulla mia efficacia docente.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	13. Valutare la misura in cui gli studenti utilizzano diverse capacità. (Il pensiero critico, analisi, etc.).	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	14. Stabilire il sistema di valutazione che verrà utilizzato per lo studio del insegnamento.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	15. Assicurarsi che gli studenti si ritengano in grado di apprendere.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	16. Impiegare dei metodi sistematici che mi permettano di analizzare il mio stile di insegnamento.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	17. Spiegare agli studenti i risultati della loro valutazione.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	18. Individuare chiaramente gli obiettivi di ogni lezione.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	19. Mantenere, nonostante le difficoltà, aspettative positive nei confronti degli studenti.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	20. Riflettere sul mio lavoro per cercare di migliorarmi.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	21. Valutare adeguatamente i lavori ed i test che eseguono gli studenti.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	22. Adattarmi, quando pianifico le lezioni, in funzione delle esigenze degli studenti (motivazione, interesse, livello di conoscenza pregressa, ecc).	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	23. Offrire agli studenti un ruolo attivo durante le lezioni, come costruttori della conoscenza piuttosto che come recettori di informazioni.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	24. Dare sostegno agli studenti che hanno difficoltà nell'apprendimento.	1	2	3	4	5	6

1	2	3	4	5	6	25. Aggiornare le mie conoscenze sui contenuti della materia.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	26. Dare agli studenti dopo la valutazione, un'informazione dettagliata sulle loro prestazioni.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	27. Modificare lo sviluppo della lezione, se fosse necessario per il processo di apprendimento degli studenti.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	28. Permettere agli studenti di preparare e/o sviluppare in modo autonomo alcuni argomenti trattati a lezione.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	29. Affrontare con calma gli eventuali problemi che potrebbero sorgere in aula.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	30. Ricorrere all'uso di diversi mezzi/strumenti (conferenze, manuali, collaborazioni con altri, ecc) con lo scopo di sviluppare una maggiore capacità docente.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	31. Effettuare in classe dei test di valutazione per monitorare il processo di apprendimento.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	32. Incoraggiare gli studenti a fare domande durante le lezioni.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	33. Esprimere agli studenti la mia preoccupazione per il loro apprendimento.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	34. Valutare la misura in cui gli obiettivi precedentemente stabiliti sono stati raggiunti.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	35. Progettare la struttura e il contenuto di ogni lezione.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	36. Accettare le iniziative studentesche legate all'apprendimento (attività informali o non formali).	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	37. Assumere atteggiamenti rispettosi nei confronti degli studenti, durante le lezioni.	1	2	3	4	5	6

1	2	3	4	5	6	38. Essere flessibili nell'insegnamento, anche se questo vuol dire allontanarsi dal programma stabilito precedentemente.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	39. Rendere consapevoli gli studenti, dell'utilità di ciò che imparano.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	40. Padroneggiare il contenuto di ciò che spiego a lezione.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	41. Favorire lo sviluppo della fiducia degli studenti in se stessi.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	42. Far sentire agli studenti che il successo nel loro apprendimento è dovuto a loro stessi e ai loro sforzi.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	43. Dedicare abbastanza tempo per pianificare le lezioni.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	44. Selezionare le risorse e i materiali più adatte per ogni lezione.	1	2	3	4	5	6

VII. 3 Carta de aceptación Universidad del Salento



Universidad de Valladolid

Servicio de Relaciones Internacionales

Me complace comunicarle que, ha sido preseleccionado por esta Universidad para disfrutar de una práctica de 3 meses de duración dentro del marco del programa Erasmus, durante el curso 2014-2015, en **UNIVERSITÀ DEL SALENTO, LECCE, (Italia)**.

Le recuerdo que, si no lo ha hecho ya, debe presentar la siguiente documentación, disponible en el siguiente enlace:
http://www.relint.uva.es/practicasErasmus/Documentacion/docs_1415.asp

- Acuerdo de Subvención
- Acuerdo de Prácticas
- Training Agreement
- Copia de la Matrícula

En Valladolid, a 04 de febrero de 2015

EL VICERRECTOR DE RELACIONES INTERNACIONALES Y
EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'JR' followed by a flourish.

Fdo: José Ramón González García