



Universidad de Valladolid

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA**

TESIS DOCTORAL

**Auto-eficacia docente en Educación
Secundaria Obligatoria:
perspectivas de alumnos,
profesores y futuros profesores**

Presentada por **NATALIA REOYO SERRANO**

Dirigida por:

**MIGUEL ÁNGEL CARBONERO MARTÍN
PEDRO SALES LUÍS ROSÁRIO**

VALLADOLID, 2013



Universidad de Valladolid

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA**

TESIS DOCTORAL

**Auto-eficacia docente en Educación
Secundaria Obligatoria:
perspectivas de alumnos,
profesores y futuros profesores**

Presentada por NATALIA REOYO SERRANO

Dirigida por:

MIGUEL ÁNGEL CARBONERO MARTÍN
PEDRO SALES LUÍS ROSÁRIO

VALLADOLID, 2013

"Si hubiera una sola verdad, no sería posible pintar cientos de cuadros del mismo tema".

"If there were only one truth, you couldn't paint a hundred canvases on the same theme".

Pablo Picasso, 1966

AGRADECIMIENTOS

Después de un largo y duro camino recorrido, por fin éste llegó su a fin. Un final que muchas veces he dudado si llegaría y, que sin la ayuda y el cariño de numerosas personas no hubiese sido posible. Es a ellos, a quienes quiero agradecer a partir de estas líneas todo lo que han hecho por mí durante todos estos años.

Mi agradecimiento a mis directores de Tesis, Dr. Miguel Ángel Carbonero, no sólo por su guía y estímulo, sino también por su paciencia, y haber confiado en mí, ofreciéndome su apoyo, sus enseñanzas y su amistad. Así, como agradecer, también, al profesor Dr. Pedro Rosário, cada minuto de dedicación y motivación necesarias para poder seguir adelante, y a todo el grupo Guía de investigación, que desde el momento que llegué me hicieron sentir como una más, y todos los meses que he pasado allí han significado mucho para mí.

De igual modo, expresar mi agradecimiento a todos los profesores y compañeros del departamento de Psicología que desde que comencé han estado ahí y me han apoyado siempre que lo he necesitado. Mis más sinceras gracias a todos.

Gracias a todos los directores, orientadores, profesores y alumnos de cada uno de los centros educativos, que de manera desinteresada han participado dándome la posibilidad de desarrollar la investigación.

A todos mis amigos que me han mostrado su interés y paciencia, y que me han echado una mano siempre que han podido, pero que sobre todo me ha escuchado y escuchado, miles y miles de horas sobre el mismo tema.

Y por su puesto a mi familia, que han padecido todo este periodo como si fuese suyo también, y que tenían aún más deseos que yo de terminar con todo este proceso y poder comenzar una nueva etapa.

Título: Auto-eficacia docente en Educación Secundaria Obligatoria: perspectivas de alumnos, profesores y futuros profesores.

Resumen: Tomando como punto de partida la relevancia de la autoeficacia como una de las variables motivacionales de mayor influencia en la conducta y, concretamente en nuestro caso, dentro del ámbito educativo, a la hora de llevar a cabo pautas de actuación docente de calidad en la Educación Secundaria Obligatoria, esta tesis centra su investigación en la necesidad de clarificar la especificidad del dominio de autoeficacia docente. Para ello, a través del análisis de percepciones de alumnado, profesorado en activo y futuro profesorado de ESO, sobre cuáles son para ellos las características del profesor eficaz en esta etapa educativa, se lograron dos objetivos: identificar las categorías de eficacia docente en la ESO, y conocer cómo éstas se organizan e interrelacionan entre los grupos de participantes. En concreto fue seleccionada una muestra total de 1385 personas, correspondiente a 1000 alumnos de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO, 200 profesores en activo y 158 futuros profesores de esta misma etapa educativa, pertenecientes a centros públicos y concertados de Castilla y León. Llevando a cabo un análisis secuencial de método mixto, de los 6790 datos inicialmente recogidos de las percepciones, se llegó a la identificación de ocho categorías de eficacia docente: Conocimientos en el dominio, Planificación y organización, Gestión y desarrollo de las clases, Innovación educativa, Transmisión de conocimientos, Relación interpersonal, Ética personal y Compromiso profesional. Tanto el alumnado, como el profesorado en activo y los futuros profesores coinciden en señalar estas ocho como las categorías clave del profesor eficaz, siendo en el peso que otorgan a cada una de ellas donde empiezan a surgir las principales discrepancias. Constatándose, por ejemplo, cómo es el alumnado el que más importancia va a dar a la Transmisión de conocimientos o el profesorado en activo quien más destaca la Planificación y organización, a diferencia de las otras dos muestras. Estos resultados ofrecen una visión actual y directa desde los propios agentes implicados en la ESO, que podrá ser de utilidad para la elaboración de herramientas de formación y autoreflexión, que ayuden a mejorar las percepciones de autoeficacia del profesorado así como sus propias destrezas.

Palabras clave: Autoeficacia, autoeficacia docente, eficacia docente, percepciones, características, educación secundaria.

Título: Auto-eficácia docente no Ensino Secundário: perspectivas de alunos, professores e futuros professores.

Resumo: Tomando como ponto de partida a importância da auto-eficácia como uma das variáveis motivacionais mais influentes no comportamento e, especificamente no nosso caso, no âmbito educativo ao realizar estratégias de atuação docente de qualidade no ensino secundário, esta tese centra a sua investigação na necessidade de clarificar o domínio específico da eficácia do professor. Para isso, através da análise das percepções de alunos, professores em ativo e futuros professores da ESO, sobre quais as características do professor eficaz neste nível educativo, alcançaram-se dois objetivos: identificar as categorias de eficácia docente na ESO, e conhecer como estas se organizam e e inter-relacionam entre os diferentes grupos de participantes. Concretamente, foi selecionada uma amostra total de 1385 indivíduos, correspondente a 1000 alunos de 1º, 2º, 3º e 4º da ESO, 200 professores em serviço e 158 futuros professores do mesmo nível de ensino, pertencentes a escolas públicas e privadas de Castilla y León. A partir da realização de uma análise sequencial de método misto, dos

6790 dados inicialmente recolhidos das percepções, chegou-se à identificação de oito categorias de eficácia docente: Conhecimentos no domínio, Planificação e organização, Gestão e desenvolvimento das aulas, Inovação educativa, Transmissão de conhecimentos, Relação interpessoal, Ética pessoal, e Compromisso profissional. Tanto os alunos, como os professores ativos e os futuros professores concordam em assinalar estas oito como as categorias chave no professor eficaz. As discrepâncias significativas surgem no peso que dão a cada uma delas. Constatou-se, por exemplo, que os alunos dão mais importância à Transmissão de conhecimentos, e que os professores em activo destacam a Planificação e a organização, ao contrário das outras duas amostras. Estes resultados proporcionam uma visão atual e direta dos agentes envolvidos na ESO, que poderá ser útil para o desenvolvimento de ferramentas de formação e de auto-reflexão, para ajudar a melhorar a percepção de auto-eficácia dos professores e as suas próprias destrezas.

Palavras-chave: auto-eficácia, auto-eficácia docente, eficácia do professor, percepção, características, ensino secundário.

Title: Secondary Education teacher's self-efficacy: students, teachers in service and future teacher's perspectives

Abstract: Taken as the starting point the relevance of self-efficacy as one of the most influential motivational variables in behaviour and, specifically in our case, within the education field when conducting guidelines for actions on quality teaching for Secondary Education (ESO, for its abbreviation in Spanish), the following thesis focuses its research on the necessity of clarifying the specific domain of teacher's self-efficacy. To achieve the abovementioned aim, an exam of the perceptions of students, teachers and future ESO teachers has been carried out focusing on which are the characteristics that from the perspective of the sample a effective teacher at the ESO level may have, obtaining from the exam the following main two objectives: to indentify categories of ESO teachers' efficacy and, figure out how they are organized and interrelated with each group of participants. A total sample of 1,385 individuals was specifically selected, 1,000 corresponded to students of 1st, 2nd, 3rd and 4th grade, 200 to teachers in service and 158 to future teachers all of them of the same stage of education, ESO and, belonging to both State Schools and State-subsidised schools of the Spanish Autonomous Community of Castilla y León. Conducting a mixed method sequential analysis of the 6790 data initially collected from the perceptions of the sample selected, led to the identification of the following eight categories of teacher's efficacy: Domain knowledge, Planning and organization, Management and progress of lectures, Educational innovation, Transmission of knowledge, Interpersonal relationship, Personal ethic and Professional commitment. Both students, teachers in service and future teachers samples agree to detail the abovementioned eight categories such as the key categories for an effective teacher, being the importance they linked to each of them where the major discrepancies arose. Being validated, for instance, how the sample of students gives much more importance to the Transmission of knowledge or the sample of teachers in service emphasizes more the relevance of the active Planning and organization unlike the other two samples. Results provide a current view, from the perspective of the own agents involved in ESO, which may be useful for the development of training tools and self-reflection, to help improving perceptions of teacher's self-efficacy and their own skills.

Key-words: Self-efficacy, teachers self-efficacy, effective teachers, perceptions, characteristics, secondary education.

ÍNDICE

ÍNDICE

| | |
|--------------------|---|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
|--------------------|---|

PARTE TEÓRICA

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTULO 1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR PROFESOR EFICAZ?: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA | 13 |
| 1.1. AUTOEFICACIA DESDE LA TEORÍA SOCIAL COGNITIVA..... | 14 |
| 1.1.1. Fundamentos teóricos de la autoeficacia | 14 |
| 1.1.2. Aproximación al constructo de autoeficacia | 21 |
| 1.1.2.1. <i>Origen y evolución del concepto de autoeficacia</i> | 21 |
| 1.1.2.2. <i>La autoeficacia y otras concepciones relacionadas</i> | 24 |
| 1.1.3. Autoeficacia: Como causa o como efecto | 27 |
| 1.1.3.1. <i>Fuentes de la autoeficacia</i> | 28 |
| 1.1.3.2. <i>La influencia de la autoeficacia en la determinación personal de la acción</i> | 31 |
| 1.2. AUTOEFICACIA DOCENTE | 38 |
| 1.2.1. Conceptualización de la autoeficacia docente..... | 39 |
| 1.2.1.1. <i>Origen y evolución del concepto de autoeficacia docente</i> | 39 |
| 1.2.1.2. <i>Orientaciones claves en la clarificación conceptual</i> | 48 |
| 1.2.2. Modelo de autoeficacia docente..... | 50 |
| 1.2.3. Autoeficacia docente: Como causa o como efecto..... | 52 |
| 1.2.3.1. <i>Fuentes y factores implicados</i> | 52 |
| 1.2.3.2. <i>Importancia de las creencias de autoeficacia dentro de la práctica docente</i> | 56 |
| 1.2.4. Instrumentos de evaluación de autoeficacia docente | 62 |
| 1.2.5. Claves de una enseñanza efectiva | 73 |

PARTE EMPÍRICA

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS | 87 |
| 2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 87 |
| 2.2. OBJETIVOS DE ESTUDIO | 93 |
| CAPÍTULO 3. MÉTODO | 97 |
| 3.1. PARTICIPANTES | 97 |
| 3.1.1. Descripción del alumnado de ESO | 97 |
| 3.1.2. Descripción del profesorado en activo de ESO | 98 |
| 3.1.3. Descripción del futuro profesorado de ESO | 100 |
| 3.2. INSTRUMENTOS | 101 |
| 3.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN | 106 |
| 3.4. PROCEDIMIENTO | 107 |
| 3.4.1. Procedimiento de análisis de datos: Primera etapa | 109 |
| 3.4.2. Procedimiento de análisis de datos: Segunda etapa | 125 |
| CAPÍTULO 4. RESULTADOS | 129 |
| 4.1. RESULTADOS ANÁLISIS DE DATOS PRIMERA ETAPA | 129 |
| 4.1.1. Resultados del alumnado de ESO | 129 |
| 4.1.2. Resultados del profesorado en activo de ESO | 147 |
| 4.1.3. Resultados del futuro profesorado de ESO | 163 |
| 4.2. RESULTADOS ANÁLISIS DE DATOS SEGUNDA ETAPA | 179 |
| 4.2.1. Resultados del alumnado de ESO | 180 |
| 4.2.2. Resultados del profesorado en activo de ESO | 181 |
| 4.2.3. Resultados del futuro profesorado de ESO | 183 |
| 4.2.4. Comparación de los resultados del alumnado, profesorado en activo y futuro profesorado de ESO | 185 |
| CAPÍTULO 5. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES | 191 |
| 5.1. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES | 191 |
| 5.2. LIMITAÇÕES E PERSPECTIVAS | 211 |
| REFERENCIAS | 217 |

ANEXOS

| | |
|---|------------|
| ANEXO 1. CUESTIONARIOS DE EVALUACIÓN | 245 |
| ANEXO 1.1. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL ALUMNADO | 245 |
| ANEXO 1.2. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO EN ACTIVO Y FUTURO PROFESORADO | 247 |
| ANEXO 2. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES (Versión española) | 251 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1. Modelo de determinismo recíproco (Bandura, 1987) | 15 |
| Figura 2. Capacidades del ser humano según la Teoría Social Cognitiva | 16 |
| Figura 3. Evolución del constructo de autoeficacia en la Teoría Social Cognitiva (Adaptado de Azzi y Polydoro, 2006) | 23 |
| Figura 4. Fuentes fundamentales de la autoeficacia (Bandura, 1999) | 28 |
| Figura 5. Ítems cuestionario Corporación RAND | 40 |
| Figura 6. Dimensiones cuestionario Gibson y Dembo (1984) | 44 |
| Figura 7. El desarrollo de la autoeficacia docente (Adaptado de Fives, 2003) | 47 |
| Figura 8. Modelo multidimensional de autoeficacia docente (Tschannen- Moran, Woolfolk y Hoy, 1998) | 50 |
| Figura 9. Efecto de la percepción de autoeficacia docente en actividades docentes (Ashton, Webb, y Doda, 1983) | 59 |
| Figura 10. Factores y estrategias docentes Teacher´s Sense of Efficacy Scale (STES) (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001) | 67 |
| Figura 11. Dominios y estrategias docentes Teacher Self-Efficacy Scale (Chan, 2008) | 72 |
| Figura 12. Imagen documento inicial de registro Excel. | 111 |
| Figura 13. Muestra tabla de listado de palabras-características no repetitivas de cada grupo de participantes. | 112 |
| Figura 14. Imagen modelo de archivos Excel creados de cada categoría no repetitiva..... | 113 |
| Figura 15. Ejemplo de documento Excel de recogida de definiciones dadas para cada categoría no repetitiva..... | 113 |
| Figura 16. Modelo de plantilla de registro para la depuración y codificación de las definiciones no repetitivas. | 114 |
| Figura 17. Ejemplo proceso de codificación de las definiciones en la plantilla de registro (a) | 116 |
| Figura 18. Ejemplo proceso de codificación de las definiciones en la plantilla de registro (b) | 117 |

| | |
|--|-----|
| Figura 19. Ejemplo proceso de codificación de las definiciones en la plantilla de registro (c) | 117 |
| Figura 20. Imagen ejemplo del primer proceso de codificación: las definiciones no repetitivas. | 118 |
| Figura 21. Modelo plantilla de registro con identificación de los significados.. | 119 |
| Figura 22. Modelo plantilla de registro con identificación de los temas emergentes | 119 |
| Figura 23. Imágenes ejemplo de agrupación de definiciones por categorías . | 121 |
| Figura 24. Imagen muestra de la plantilla de Excel con las estrategias docentes identificadas por un grupo de los participantes..... | 123 |
| Figura 25. Imagen ejemplo del segundo proceso de codificación: las categorías finales | 124 |
| Figura 26. Ejemplos de características y definiciones alumnado de ESO, sobre su percepción de eficacia docente..... | 130 |
| Figura 27. Imagen documentos Excel elaborados para cada categoría no repetitiva identificada por el alumnado de ESO | 133 |
| Figura 28. Ejemplo reagrupación de las definiciones de una de las características del alumnado de ESO..... | 133 |
| Figura 29. Ejemplo de tabla de registro de las definiciones no repetitivas de una de las características del alumnado de ESO..... | 134 |
| Figura 30. Imagen ejemplo del primer proceso de codificación: las definiciones no repetitivas del alumnado de ESO | 135 |
| Figura 31. Ejemplo plantilla de registro del alumnado de ESO con identificación de significados | 135 |
| Figura 32. Ejemplo de la plantilla de Excel con algunas de las estrategias docentes identificadas por el alumnado de ESO | 136 |
| Figura 33. Proceso de configuración de las categorías finales de autoeficacia docente alumnado de ESO..... | 138 |
| Figura 34. Ejemplos de características y definiciones del profesorado en activo de ESO sobre su percepción de eficacia docente. | 147 |
| Figura 35. Imagen documentos Excel elaborados para cada categoría no repetitiva identificada por el profesorado en activo de ESO | 150 |

| | |
|---|-----|
| Figura 36. Ejemplo reagrupación de las definiciones de una de las características del profesorado en activo de ESO | 151 |
| Figura 37. Ejemplo de tabla de registro de las definiciones no repetitivas de una de las características del profesorado en activo de ESO ... | 151 |
| Figura 38. Imagen ejemplo del primer proceso de codificación: las definiciones no repetitivas del profesorado en activo de ESO | 152 |
| Figura 39. Ejemplo plantilla de registro del profesorado en activo de ESO con identificación de significados | 152 |
| Figura 40. Ejemplo de la plantilla de Excel con algunas de las estrategias docentes identificadas por el profesorado en activo de ESO | 153 |
| Figura 41. Proceso de configuración de las categorías finales de autoeficacia docente profesorado en activo de ESO. | 154 |
| Figura 42. Ejemplos de características y definiciones del futuro profesorado de ESO sobre su percepción de eficacia docente..... | 164 |
| Figura 43. Imagen documentos Excel elaborados para cada categoría no repetitiva identificada por el futuro profesorado de ESO | 167 |
| Figura 44. Ejemplo reagrupación de las definiciones de una de las características del futuro profesorado de ESO | 167 |
| Figura 45. Ejemplo de tabla de registro de las definiciones no repetitivas de una de las características del futuro profesorado de ESO | 168 |
| Figura 46. Imagen ejemplo del primer proceso de codificación: las definiciones no repetitivas del futuro profesorado de ESO | 169 |
| Figura 47. Ejemplo plantilla de registro del futuro profesorado de ESO con identificación de significados | 169 |
| Figura 48. Ejemplo de la plantilla de Excel con algunas de las estrategias docentes identificadas por el futuro profesorado de ESO | 170 |
| Figura 49. Diferencia de frecuencias en las categorías del alumnado..... | 181 |
| Figura 50. Diferencia de frecuencias en las categorías del profesorado en activo de ESO | 183 |
| Figura 51. Diferencia de frecuencias en las categorías del futuro profesorado de ESO..... | 185 |
| Figura 52. Comparación tasa de prevalencia de las categorías: alumnado, profesorado en activo y futuro profesorado de ESO. | 188 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Lista características no repetitivas de eficacia docente desde la percepción del alumnado de ESO | 130 |
| Tabla 2. Frecuencia de las características no repetitivas de eficacia docente (alumnado ESO). | 131 |
| Tabla 3. Frecuencias mínimas de las características no repetitivas dadas por el alumnado de ESO | 132 |
| Tabla 4. Frecuencias máximas de las características no repetitivas dadas por el alumnado de ESO | 132 |
| Tabla 5. Etiquetas asignadas a las categorías finales identificadas del alumnado de ESO | 138 |
| Tabla 6. Definición final de las categorías de eficacia docente resultado de las percepciones del alumnado de ESO | 146 |
| Tabla 7. Lista características no repetitivas de eficacia docente desde la percepción del profesorado en activo de ESO | 148 |
| Tabla 8. Frecuencia de las características no repetitivas de eficacia docente (profesorado en activo de ESO) | 149 |
| Tabla 9. Frecuencias mínimas de las características no repetitivas dadas por el profesorado en activo de ESO | 149 |
| Tabla 10. Frecuencias máximas de las características no repetitivas dadas por el profesorado en activo de ESO | 150 |
| Tabla 11. Etiquetas asignadas a las categorías finales identificadas del profesorado en activo de ESO | 155 |
| Tabla 12. Definición final de las categorías de eficacia docente resultado de las percepciones del profesorado en activo de ESO | 162 |
| Tabla 13. Lista características no repetitivas de eficacia docente desde la percepción del futuro profesorado de ESO | 164 |
| Tabla 14. Frecuencia de las características no repetitivas de eficacia docente (futuro profesorado de ESO) | 165 |
| Tabla 15. Frecuencias mínimas de las características no repetitivas dadas por el futuro profesorado de ESO | 166 |
| Tabla 16. Frecuencias máximas de las características no repetitivas dadas por el futuro profesorado de ESO | 166 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 17. Etiquetas asignadas a las categorías finales identificadas del futuro profesorado de ESO | 171 |
| Tabla 18. Definición final de las categorías de eficacia docente resultado de las percepciones del futuro profesorado de ESO | 178 |
| Tabla 19. Distribución de frecuencias de las categorías percibidas por el alumnado de ESO sobre las características de eficacia docente..... | 180 |
| Tabla 20. Distribución de frecuencias de las categorías percibidas por el profesorado en activo de ESO sobre las características de eficacia docente | 182 |
| Tabla 21. Distribución de frecuencias de las categorías percibidas por el futuro profesorado de ESO sobre las características de eficacia docente. | 184 |
| Tabla 22. Diferencias en la distribución de frecuencias de las categorías percibidas de eficacia docente entre los tres grupos de participantes | 188 |

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Los cambios sociales reclaman una constante adaptación de los sistemas educativos. En España, en los últimos años, en cuanto a la educación básica se refiere, tal adaptación se ha manifestado especialmente en la nueva configuración de la educación secundaria.

Ya desde que en el 2000 se iniciaron las evaluaciones de los conocimientos del alumnado de secundaria, los datos de los informes PISA, que mide a instancias de la OCDE la situación de nuestro sistema educativo con otros países desarrollados, han transmitido desde entonces la sensación de desmotivación y de falta de adecuado funcionamiento de sistema educativo español.

El último Informe Pisa en 2009, vuelve a poner de manifiesto un insuficiente rendimiento académico en España. Las medidas que se han tomado en los últimos años parece que no han dado el resultado esperado manteniéndose España aún entre los países con mayor índice de abandono escolar (Eurostat, 2012). Incluso hoy en día según el INE (2012), España es uno de los países de la Unión Europea con mayor tasa de abandono escolar temprano. Solo un 22% de los ciudadanos españoles han completado la segunda etapa de Educación Secundaria, frente al 44% de la OCDE y el 48% de la UE (OCDE, 2012; MECD, 2012).

En este momento el alumnado es cada vez más diverso, está menos motivado, y presenta un insuficiente rendimiento académico, y un mayor fracaso escolar (Rosário et al., 2012), además, cada vez es más extendida la existencia de un mayor nivel de conflictividad en las aulas que interfiere negativamente en el aprendizaje y que deteriora la convivencia. Afrontar esta problemática que caracteriza en gran medida la Educación Secundaria Obligatoria en la sociedad actual, e intervenir adecuadamente en un marco

escolar cada vez más complejo, se ha convertido en el gran reto para el mundo educativo.

Ahora, los expertos reflexionan sobre las causas de esta situación y los responsables educativos buscan soluciones para que no siga sucediendo lo mismo. Es indispensable adoptar una serie de medidas en el ámbito del Sistema Educativo Español para responder a los desafíos que nuestro país tiene planteados: mejorar en el ámbito de la educación, y responder al reto de la sociedad del siglo XXI, ¿pero cómo enfocar este problema?

A partir del análisis de los principales datos de los estudios PISA (OCDE, 2010), se establecen una serie de prioridades de actuación dentro de la política educativa del país, y entre éstas se encuentra una en referencia a la mejora de la enseñanza de los profesores. Las transformaciones sociales y educativas producidas en los últimos años, están condicionando en gran medida la práctica docente. Los cambios en este nivel educativo (ESO) ha creado un alto grado de preocupación en el profesorado, surgiendo cada vez un mayor número de dudas sobre cómo poder solucionar esta situación, precisándose volver a evaluar e identificar el adecuado perfil profesional del docente (Moreno y García, 2008).

Como señala ya desde octubre de 2010 el Ministerio de Educación en su plan de cooperación territorial con las Comunidades autónomas denominado "Plan de Acción 2010-2011 en materia educativa", la mejora del rendimiento escolar, la modernización del sistema educativo, la evaluación, y la formación inicial y continua del profesorado son tres de los focos de actuación claves para mejorar la calidad de la educación.

La formación inicial del profesorado de Secundaria en los países europeos desde hace años ha oscilado entre dos polos: el disciplinar, centrado en conseguir una maestría en el saber de una materia o disciplina, y el metodológico o pedagógico –en gran medida desvalorizado frente al primero-

dirigido a proporcionar modos de enseñar, gestionar el aula y, más ampliamente educar (Eurydice, 2003; OCDE, 2005). Llegándose a convertir desde hace años, como es en el caso de España, en un mero requisito del que muchos no esperan aprender mucho y que solo aporta la posibilidad de acceder a una plaza de profesor de Educación Secundaria Obligatoria (Hijano del Río, 1997)

Y es cierto que las diferencias en el rendimiento académico de los estudiantes (Bernardo, 2000) y, en parte, el fracaso escolar (Valle et al., 2009) está relacionado con las deficiencias en la manera en que el alumnado se enfrenta al aprendizaje, por no usar adecuadamente las estrategias que lo facilitan y lo hacen posible; pero estos dos problemas también se vinculan al posible uso inadecuado y deficitario por parte del profesorado, de habilidades y competencias claves en el proceso de enseñanza.

Como se señala en el propio preámbulo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), la responsabilidad de la calidad del sistema y del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también en el profesorado.

Precisamente esta importancia que se asigna al profesorado como propiciador del cambio está produciendo que, en la Psicología de la Educación y de la Instrucción, en los últimos años, se esté considerando como tema central no tanto a los educandos sino al propio profesorado como mediador de cambio en la mejora de la calidad educativa (Carbonero, Román, Martín-Antón y Reoyo, 2009; Valdivieso, 2012), con motivo de la demostrada influencia que sus prácticas de enseñanza ejercen sobre la motivación, el rendimiento y aprendizaje del alumnado (Haskins y Loeb, 2007; Marchesi y Pérez, 2003).

La necesidad de cambio en la actuación docente, como señala Bandura (1987) no basta con la adquisición de nuevas destrezas docentes adaptadas a esta época de cambios -como la incorporación al Espacio Europeo de

Educación Superior-, sino que la reflexión sistemática sobre la enseñanza, y concretamente, sobre las creencias pedagógicas, es determinante para la mejora de la docencia. Son numerosas las investigaciones, que sólidamente fundamentadas, señalan la supremacía de las creencias de autoeficacia, jugando éstas, desde el trabajo pionero de Bandura sobre autoeficacia en 1977, un papel fundamental como motor de la enseñanza, al determinar en gran medida, el esfuerzo y uso que los profesores hacen de las estrategias necesarias para la asegurar la calidad del aprendizaje.

La autoeficacia o creencia en la propia capacidad en determinadas situaciones es una de las variables motivacionales que mejor predicen el desempeño de la destreza y del conocimiento personal (Bong y Skaalvik, 2003).

Este concepto insertado dentro de la Teoría Social Cognitiva de Bandura, considera al ser humano como un individuo autoorganizado, autorreflexivo, autorregulado y comprometido con su desarrollo, permitiendo que las personas, atendiendo a sus creencias de autoeficacia, puedan ejercer un cierto control sobre sus pensamientos, sentimientos y acciones; lo que quiere decir que los comportamientos del individuo serán influidos por lo que creen, piensan y sienten. Por ello, la autoeficacia se convierte en un adecuado elemento predictivo de los comportamientos humanos.

Las creencias de autoeficacia ocupan un rol mediacional en el funcionamiento humano (Zeldin, 2000), influyendo en la conducta en general, a través de procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y de selección. Concretamente, dentro del ámbito educativo, va a actuar sobre la motivación, la persistencia y éxito académico (Caprara, Barbaranelli, Steca y Malone, 2006; Mergler y Tangen, 2010). Pero como ya indicamos, no debemos olvidar, que también las creencias optimistas de autoeficacia que los profesores tienen acerca de su labor juegan un papel esencial en el desempeño de su propia

actuación y por supuesto en la formación del alumnado (Bandura, 1997; Woolfolk, Hughes, y Walkup, 2008).

La posesión o no de unos adecuados sentimientos de capacidad para la enseñanza va a constituir un elemento esencial a la hora de poner en práctica estrategias didácticas de calidad en el aula, pero no solo eso, sino que la “autoeficacia es contagiosa” (Pajares, 2006, p.361) y sería indispensable que los profesores cultiven sus creencias de autoeficacia como docentes, pues están poniendo en juego la autoeficacia de sus propios estudiantes, su motivación y su mejora del rendimiento académico.

Es sabido que son numerosas las investigaciones que ponen de manifiesto esta gran relevancia de la eficacia percibida (e.g., Azzi, Polidoro y Bzuneck, 2006; Rodríguez, Núñez, Valle, Blas, y Rosario, 2009), pero también es cierto que en muchas ocasiones la investigación en este ámbito de estudio se ha visto muy dificultada debido a la existencia de problemas asociados con la evaluación del propio constructo. Pero ¿por qué algunos instrumentos que se han elaborado hasta ahora no son universalmente válidos?, ¿qué es lo que realmente se entiende por eficacia docente?, ¿qué es lo que se ha estado llevando a cabo hasta el momento y cómo?, ¿cómo podemos obtener unos indicadores verdaderamente fiables de la autoeficacia docente? ¿y un adecuado instrumento de evaluación?... cuestiones, que constituirán el punto de partida y eje central de nuestra investigación, y que a pesar de su relevancia en la enseñanza, la atención que se ha prestado en nuestro país a su estudio no ha sido tan extensa como en otros países.

Enfrentarse a esta realidad requerirá la participación del profesorado en propuestas pedagógicas de innovación, propuestas que les permitirán adquirir un abanico más amplio de estrategias de actuación, pero ¿qué sucede con la reflexión, adquisición y el desarrollo de percepciones de autoeficacia?, si éstas constituyen un proceso determinante para la mejora de la docencia ¿porqué no son trabajadas en los contextos especializados, en la formación tanto inicial

como permanente del profesorado? Esta investigación facilitará también dar respuesta a esta cuestión. Ofreciendo a partir de los indicadores de eficacia docente que obtendremos, no solo la base para la elaboración de un instrumento de evaluación, sino también unas pautas claras sobre la realidad actual, que reflejarán todos aquellos aspectos necesarios para trabajar en dicha formación inicial y permanente con el profesorado.

El siguiente trabajo se ha organizado en dos apartados, una primera parte teórica y una segunda parte empírica.

La primera parte recoge, en el primer capítulo, los fundamentos teóricos relacionados con la temática de la investigación: autoeficacia y autoeficacia docente. Esto proporciona un completo marco conceptual, tanto para fundamentar el objeto y método de investigación, como para interpretar los resultados obtenidos.

La segunda parte contiene el trabajo empírico, es decir, el desarrollo del estudio sobre percepción de eficacia docente, centrado en la problemática de la Educación Secundaria Obligatoria, y aplicado a un total de 1358 personas, entre alumnado, profesorado en activo y futuro profesorado de dicho nivel educativo, así como el análisis de los 6790 resultados obtenidos y la discusión de los mismos.

El Capítulo 1, se encuentra dividido en dos apartados. El primero de ellos centrado en los principios del origen de la autoeficacia como variable motivacional esencial en la modificación del comportamiento humano y su relevancia dentro de diferentes dominios, destacando entre ellos el docente. Ámbito sobre el que versa la segunda parte del capítulo, mostrando desde su origen y compleja conceptualización, como su relevancia como causa y efecto de la conducta del profesorado en el aula, hasta la forma actual de evaluación del constructo y determinación de las claves de eficacia docente.

El Capítulo 2 describe el planteamiento del problema junto con las cuestiones y objetivos que dirigen la investigación. Siendo en el Capítulo 3 donde se describen pormenorizadamente los participantes, los instrumentos de recogida de datos empleados, el tipo de diseño utilizado y el procedimiento seguido.

En el Capítulo 4 se presentan los resultados obtenidos una vez finalizado el proceso de recogida y análisis de las percepciones de eficacia docente. A partir de los cuales se identifican una serie de categorías e indicadores clave para la clarificación de la especificidad del dominio de autoeficacia docente y la elaboración de escalas de autoeficacia docente.

El Capítulo 5 integra la discusión y las conclusiones. En éste se analiza el grado de consecución de los objetivos, y se establece la conexión entre los resultados y los planteamientos teóricos previos encontrados, recopilando los aspectos más relevantes del trabajo, así como algunas de las limitaciones, aportaciones y líneas de investigación que podrían resultar interesantes de cara al futuro.

Por último, el apartado de Referencias Bibliográficas contiene toda la información de las citas que aparecen en el texto, y en los Anexos aparecen recogidos los instrumentos de recogida de información utilizados y el último capítulo en su versión española.

Antes de comenzar con el desarrollo de la tesis aclaramos que teniendo las recomendaciones sobre el denominado ‘uso no sexista del lenguaje’, hemos optado por utilizar el uso del masculino en todos aquellos términos y expresiones que admiten ambos géneros a fin de hacer más ágil la lectura (e.g., los/las alumnos/as). No obstante, queremos reseñar que siempre que ha sido posible se han utilizado términos y expresiones comunes (e.g., alumnado).

PARTE TEÓRICA

**CAPÍTULO 1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR PROFESOR EFICAZ?,
DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA**

CAPÍTULO 1: ¿QUÉ ENTENDEMOS POR PROFESOR EFICAZ?, DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

La fundamentación teórica de la autoeficacia general y autoeficacia docente en particular, sienta sus bases en dos enfoques teóricos: la teoría del aprendizaje social de Rotter (1966) y la teoría social cognitiva de Albert Bandura (1997). Este último autor, que atribuye gran relevancia a los procesos cognitivos y a la capacidad que tiene la persona de autorregular sus conductas, plantea los juicios de autoeficacia como principal mecanismo de la agencia humana. De manera, que en estos procesos anticipatorios de las propias conductas, las creencias de autoeficacia van a constituir la clave central y determinante del funcionamiento personal, en tareas de cualquier tipo de ámbito (Bandura, Azzi y Polydoro, 2008).

Será la coexistencia entre estas dos fundamentaciones teóricas, la que ha derivado en las dificultades de clarificación conceptual del dominio y metodológicas, que han acompañado a las investigaciones sobre la autoeficacia, y en concreto de la autoeficacia docente, desde sus inicios. Sin embargo, los postulados teóricos de Bandura son los que han llegado a alcanzar mayor relevancia y promovido un mayor número de estudios sobre este tema (Prieto, 2002). Asimismo, esta investigación intentará ser fiel a los fundamentos básicos y a las orientaciones metodológicas resultantes de la teoría social cognitiva de Bandura (2006).

En base a ello, a lo largo de este capítulo, se hace un recorrido por los tres focos de interés clave dentro del estudio. Comenzando por el marco teórico de la autoeficacia general para, posteriormente, ir focalizando de la teoría a la aplicación práctica, centrándonos en el dominio concreto de autoeficacia docente y las dimensiones y estrategias didácticas de eficacia docente. Todo bajo una misma preocupación lineal: los juicios sobre capacidad como componente crítico de cambio en el comportamiento docente.

1.1. AUTOEFICACIA DESDE LA TEORÍA SOCIAL COGNITIVA

1.1.1. Fundamentos teóricos de la Autoeficacia

El conocimiento de las causas de la conducta ha constituido, durante mucho tiempo, un gran debate dentro del campo de la psicología, y la idea de determinismo recíproco de Bandura (1977) constituye una de sus principales aportaciones científicas .

Según este modelo, la conducta, el ambiente, los factores cognitivos y personales como motivación, emoción, entre otros, interactúan entre sí de manera recíproca, como determinantes de la conducta (Bandura, 1982). Saliendo de esta manera de la tradicional polémica sobre la localización de las causas de la conducta, entre aquellos que defienden que la conducta va a estar determinada por factores ambientales y, aquellos que por el contrario, consideran que van a ser los factores personales los que la controlan (Trianes, 1996).

Concretamente, como hemos señalado, Bandura (1987) plantea tres determinantes del funcionamiento de las personas: los factores conductuales; los factores ambientales; y los factores personales (cognitivos, afectivos y biológicos). Entidades que no se deben considerar por separado, sino en continua interacción recíproca (Figura 1).

En la teoría social cognitiva, se considera que son importantes tanto los factores externos como los internos, “los comportamientos dependen de los ambientes y de las condiciones personales y, éstas, a su vez, de los propios comportamientos y del contexto, el cual se ve afectado por los otros dos factores” (Riviére, 1990, p. 71). Por tanto, en alguna ocasión la conducta puede estar influida por factores ambientales, mientras que en otras ocasiones puede que sea algún factor de tipo personal el que esté ejerciendo dicha influencia.

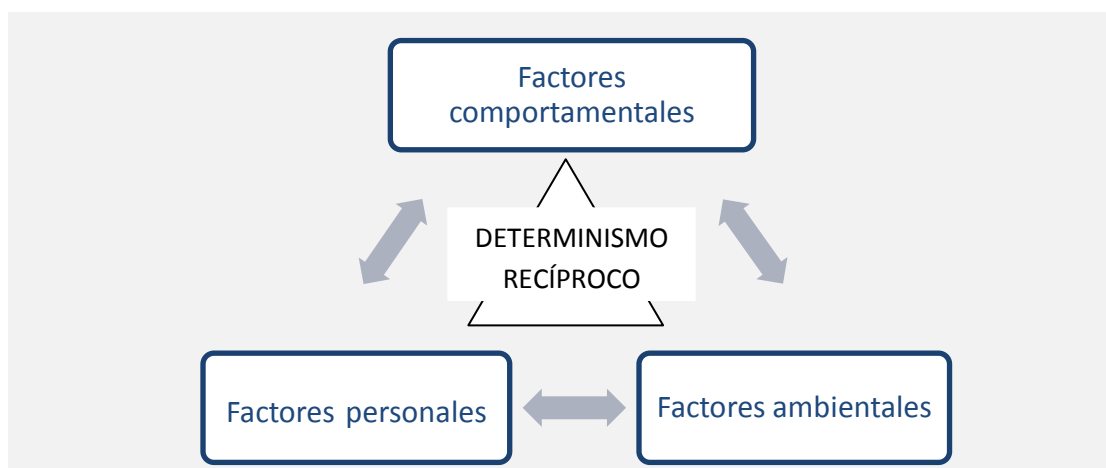


Figura 1. Modelo de determinismo recíproco (Bandura, 1987, p. 44).

En este determinismo recíproco triádico, el término determinismo se utiliza para “indicar la producción de efectos por parte de ciertos factores, no en el sentido de que los actos están determinados completamente por una secuencia previa de causas que actúan de forma independiente del individuo” (Bandura, 1987, p. 44). Esta determinación no implica falta de libertad, sino que es entendida como “la capacidad de ejercer cierto control sobre uno mismo para lograr los resultados deseados” (Prieto, 2007, p. 68).

El término recíproco hace referencia a la acción mutua desarrollada entre los factores causales, pero esta reciprocidad no tiene por qué implicar una misma fuerza en los tres grupos de factores, sino que ésta podrá variar en función del tipo de actividad y circunstancias, pudiendo aparecer influencias en ambas direcciones (Bandura, 1987).

El principio del determinismo es innegable, Bandura (1982) explica la conducta en términos de reciprocidad triádica desarrollada entre los tres factores causales, donde al mismo tiempo la persona es producto y productora de su propia conducta, personalidad, y del ambiente en que se desenvuelve. Lo que permite a las personas ejercer cierto control sobre sus vidas, así como para colocar límites y no ser simples títeres de influencias externas (Gerrig y Zimbardo, 2005).

Desde esta perspectiva el individuo posee un sistema autorreferente que le posibilita actuar intencionalmente en dirección a unos fines específicos, elaborar planos de acción, anticipar posibles resultados, así como, evaluar y replantear dichas trayectorias de acción, pudiendo llegar a determinar el curso de sus vidas, a partir de una serie de capacidades básicas del ser humano (Bandura, 1987, 1997).

Estas capacidades confieren, por tanto, a las personas de los necesarios mecanismos cognitivos para mediar en sí mismas y regular su propia conducta. A su vez, constituyen un factor fundamental para llegar a comprender las razones por las cuales ante una misma situación las personas se pueden llegar a comportar de maneras muy diferentes (Stajkovic y Luthans, 1998).

Concretamente, Bandura (1987), expone cinco tipos de capacidades básicas del ser humano:



Figura 2. Capacidades del ser humano según la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1987).

1. Capacidad Simbólica:

Según Bandura, constituye un mecanismo que te permite el almacén y manejo de la información necesaria para guiar las actuaciones futuras e ir

modelando las conductas observadas, entendiendo, de esta manera, los símbolos como el vehículo fundamental del pensamiento humano (Prieto, 2007). Por tanto, a través de los símbolos, las personas pueden representarse mentalmente las acciones que desean llevar a cabo, así como, ensayar simbólicamente las diversas soluciones y direcciones que sus acciones pueden adoptar, sin necesidad de ponerlas en práctica y sufrir las consecuencias de sus errores (Trianes, 1996).

La capacidad simbólica permite dar significado, forma y duración a las experiencias vividas, constituyendo una capacidad que afecta a prácticamente todos los aspectos de la vida y una vía eficaz de cambio y de adaptación al medio (Olaz, 2001).

2. Capacidad de Anticipación o Previsión:

Reacción hacia el entorno a través de la autorregulación de las conductas previstas. La previsión permite a las personas fijarse metas, planificar y anticipar las posibles consecuencias de las acciones que buscan llevar a cabo (Bandura, 1987). Tener la capacidad de anticipar estas consecuencias, permitirá motivarnos, así como nos ayudará a evitar implicarse en la ejecución de conductas que conlleven posibles riesgos.

3. Capacidad de aprendizaje Vicario:

Una gran cantidad de los aprendizajes se adquieren por medio de la experiencia directa, pero no sólo se aprende por medio de la experimentación o por efecto de los resultados obtenidos después de ejecutar las conductas, sino también a través de la observación de modelos. Poseemos la capacidad para aprender observando las conductas que otros llevan a cabo y las consecuencias que de éstas se derivan, sin necesidad de ir formándonos gradualmente mediante ensayo-error. Lo que posibilita que aprendamos nuevas conductas mediante la codificación de lo que observamos, creando una

fuente de información que será clave para acciones que queramos realizar en un futuro (Bandura, 1987, 1989).

Esta capacidad de aprendizaje, está gobernada por cuatro tipos de procesos: de atención, de retención, de producción y de motivación (Bandura, 1982).

- a) Procesos de atención: la atención es clave para la selección del modelo y las acciones concretas a observar en él.
- b) Procesos de retención: retención y representación a nivel mental de las conductas adecuadas observadas del modelo, para posteriormente poder ser reproducidas.
- c) Procesos de producción: ejecución de la conducta observada.
- d) Procesos de motivación y reforzamiento: si la conducta ejecutada obtiene resultados positivos, se incrementará la motivación personal y las probabilidades de que la conducta se vuelva a ejecutar.

El aprendizaje vicario es esencial, pues una gran mayoría de los comportamientos que aprendemos se obtienen a través de la observación, permitiéndonos evitar continuos errores innecesarios (Woolfolk, 2006).

4. Capacidad de autorregulación:

La capacidad de autorregulación juega uno de los papeles esenciales para permitir a las personas una mayor regulación y control sobre los cambios de sus propias conductas, ya sea planificando mejor el ambiente, desarrollando nuevas estrategias a nivel cognitivo, o estableciendo metas más adecuadas e incentivos que le sirvan de autorrefuezos (Bandura, 1987).

5. Capacidad de autorreflexión:

Capacidad que permite al hombre analizar sus experiencias, y observar y pensar sobre sus procesos mentales (cognitivos, emocionales y

conductuales), desarrollando autopercepciones de eficacia, y facilitando un mayor conocimiento de uno mismo y de todo lo que nos rodea. Esta capacidad reflexiva, será otra de las claves que nos permitirá, a partir de todo ello, cambiar los pensamientos y las conductas (Bandura, 1987).

Dentro de la teoría social cognitiva, la autoreflexión y la posibilidad de influirse en sí mismo, constituyen dos tipos de capacidades clave en la concepción del *self*, que posee un carácter autorreferencial y examina la seguridad en uno mismo. Desde esta perspectiva se asume que las personas actúan como objeto y como agente (Bandura, 1997), fundiéndose la doble naturaleza del *self*: “las personas son agentes cuando actúan sobre el entorno pero objetos cuando reflexionan y actúan sobre sí mismos” (Prieto, 2007, p. 75)

De los diferentes tipos de conocimientos y pensamientos autorreferentes que se pueden obtener de la autorreflexión, las creencias de autoeficacia juegan un papel esencial en la motivación y autorregulación del comportamiento, y constituyen un importante mecanismo de la agencia humana (Bandura, 1990).

El concepto de agencia dentro del marco de la teoría social cognitiva tiene que ver con la capacidad que poseen las personas para ejercer control sobre la naturaleza y la calidad de *su propia vida*, es decir, somos agentes de todas aquellas acciones que emprendemos de manera intencional (Bandura, 1982). Entendiendo éste por intención como “una representación de un curso de acción que se va a realizar en el futuro” (Bandura, 2001a, p. 6). Acciones que no siempre llevan a lograr el objetivo futuro deseado, ya que debemos distinguir dos momentos, uno, la ejecución de la acción desarrollada en virtud de un propósito definido y, otro, los efectos que, esperados o no, realmente se derivarán del desarrollo de dicha acción.

Ser capaz de iniciar acciones encaminadas al logro de determinados resultados es la clave de la agencia personal. Sin embargo, Prieto (2007)

expone que una gran parte de las investigaciones han estado centradas en la agencia humana a nivel individual, pero que además de ésta, la teoría social cognitiva distingue otros dos modos de agencia: la proxy y la colectiva.

- a) La agencia Proxy: Consiste en una agencia social mediada, donde las personas al no tener un control directo sobre determinados acontecimientos que afectan a sus vidas, delegan en otras para acceder a determinados recursos, conocimientos, entre otros aspectos, y así lograr el bienestar y los resultados que desean. Vivimos en un sistema social donde en muchas ocasiones para llegar a lograr nuestros objetivos precisamos de un esfuerzo conjunto y trabajo coordinado con las personas que nos rodean (Bandura, 1997).

- b) La agencia Colectiva: cuya clave son las creencias compartidas de los individuos sobre su eficacia colectiva para alcanzar los resultados deseados (Bandura, 1997).

Las propias personas son verdaderos controladores de sus pensamientos, de su esfuerzo y de su conducta. Este autocontrol no afectará solo por tanto a las elecciones personales sino a los resultados que puede alcanzar el individuo a partir de las acciones que decide llevar a cabo, a través de autorrefuerzos y seleccionando y construyendo entornos que se ajusten a sus propósitos (Bandura, 1987).

A modo de conclusión, partiendo de la idea de que el comportamiento es determinado por múltiples aspectos de naturaleza ambiental y personal, Bandura considera la autoeficacia como uno de los mecanismos clave de la perspectiva de la agencia humana, (Bandura, 1997). Si las personas no confían en su propia capacidad para alcanzar sus objetivos, se sentirán poco motivados para llevar a cabo determinadas conductas y enfrentarse a los obstáculos que se les planteen. Y no es el único factor que afecta en la

motivación, existen otros, pero también estos están relacionados con las creencias de capacidad en el logro de resultados.

La autoeficacia, como expondremos en los siguientes apartados es, un elemento central dentro de la teoría social cognitiva, una de las capacidades del ser humano que, junto a otras, le permitirá procesar cognitivamente la información implicando influencias e importantes oportunidades sobre el cambio de la conducta personal. Constituye un determinante básico de la seguridad en uno mismo, la motivación, las actividades en las que la persona decide involucrarse, del mayor o menor esfuerzo y persistencia que van poner para su desarrollo, y de las expectativas de los logros personales que considere que se puedan llegar a alcanzar.

1.1.2. Aproximación al constructo de Autoeficacia

1.1.2.1. Origen y evolución del concepto de autoeficacia

Bandura en 1977, en su obra Teoría del Aprendizaje Social hace referencia por primera vez al constructo de autoeficacia, pero será en ese mismo año, cuando en uno de sus artículos, *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change* (Bandura, 1977), va a presentar de una forma más sistemática la teoría de la autoeficacia. En este artículo, Bandura apunta como objetivo la presentación de un cuadro teórico en el cuál el constructo de autoeficacia, tiene un papel central para el análisis de los cambios en el comportamiento de evitación por miedo.

Esta publicación es siempre citada como el marco inicial de la discusión de autoeficacia, pues en ella se encuentra el delineamiento general de la formulación de su teoría (Azzi y Polydoro, 2006), donde plantea el valor de este sistema conceptual a través de diversos métodos de tratamiento.

Será desde su propia experiencia en intervenciones psicológicas con pacientes fóbicos, donde se va a poner de manifiesto la importancia de la autoeficacia, como una herramienta fundamental de intervención en los diversos ámbitos del comportamiento, para la mejora y el tratamiento de estos pacientes, a través de la generación en los individuos de juicios personales de capacidad (Bunge, 2008).

Desde entonces, como indica Garrido (2004), se comienza a concebir la autoeficacia como el proceso psicológico que debe guiar la finalidad básica de cualquier intervención por su capacidad para regir la conducta humana.

Son numerosas las investigaciones posteriores que muestran en sus resultados la constatación y adecuación de la tesis de autoeficacia, demostrándose que existe un mecanismo cognitivo común que gobierna nuestra conducta y que éste reside en la mente. Es en ese momento cuando decide sustituir el nombre de teoría del aprendizaje social (Bandura, 1982), por teoría cognitiva social en 1986, recogida en su obra *Social Foundations of Thought and Action* (Bandura, 1986), y traducida al castellano en 1987, con la denominación *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales* (Bandura, 1987).

Así comienza a diferenciarse de otras teorías del aprendizaje social y centra su interés en la función que juegan procesos cognitivos en la capacidad personal para construir la realidad, autorregular el comportamiento y actuar en un sentido concreto (Prieto, 2007).

La revisión de la literatura muestra, la utilización de diversas expresiones a la hora de hablar de los juicios sobre la propia capacidad: expectativas de eficacia, autoeficacia percibida, expectativas de autoeficacia, creencias de autoeficacia (Olmedo, 2011), cambios realizados en aras a evitar confusiones con otros constructos.

A su vez, como se observa en la figura 3, a lo largo de los años, las definiciones asociadas a cada una de estas expresiones, también van mostrando connotaciones distintas a medida que la investigación va evolucionando.

| Evolución del constructo de autoeficacia en la TSC | |
|---|--|
| 1977 | <ul style="list-style-type: none"> • "Expectativa de eficacia es la convicción de la persona para realizar con éxito la ejecución del comportamiento requerido para producir los resultados" (Bandura, 1977, p. 193) |
| 1982 | <ul style="list-style-type: none"> • "Autoeficacia percibida se refiere a los juicios de las personas acerca de la medida en que uno puede ejecutar cursos de acción necesarios para afrontar situaciones futuras" (Bandura, 1982, p. 122) |
| 1984 | <ul style="list-style-type: none"> • "Autoeficacia percibida se define como los juicios de las personas sobre sus capacidades en ejecutar determinados niveles de desempeño" (Bandura, 1984, p. 232) |
| 1986 | <ul style="list-style-type: none"> • "Autoeficacia percibida definida por los juicios de las personas sobre sus capacidades en organizar y ejecutar sus actos necesarios para obtener determinados tipos de desempeño" (Bandura, 1986, p. 391) |
| 1995 | <ul style="list-style-type: none"> • "Autoeficacia percibida se refiere a las creencias de la persona en su propia capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para afrontar situaciones futuras" (Bandura, 1995, p. 2) |
| 1997 | <ul style="list-style-type: none"> • "Autoeficacia percibida se refiere a las creencias de la persona en su propia capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para producir ciertos logros" (Bandura, 1997, p. 3) |

Figura 3. Evolución del constructo de autoeficacia en la Teoría Social Cognitiva (Adaptado de Azzi y Polydoro, 2006).

Tras examinar los diversos conceptos de autoeficacia, Azzi y Polydoro (2006), destacan que mientras inicialmente se identificaba el constructo como expectativa de eficacia, éste fue posteriormente modificado por el término de autoeficacia, para facilitar su distinción de las expectativas de resultado. Muestran en su estudio cuatro características clave: carácter subjetivo (creencias); posibilidades personales (creencias de capacidad); ser agente de nuestra propia trayectoria (organizando y ejecutando); metas y objetivos circunscritas a un dominio específico.

Existen autores que han presentado nuevas concepciones de autoeficacia (Garrido, 1993), pero actualmente los investigadores inmersos en el estudio de la autoeficacia, al igual que en esta investigación, asumen como definición referente las planteadas por Bandura (González-Arratia y Valdez, 2004; Salanova et al., 2004; Torre, 2007; Velásquez, 2009).

1.1.2.2. La autoeficacia y otras concepciones relacionadas

En las últimas décadas una de las principales líneas de trabajo, de numerosas investigaciones, está focalizada en el papel del pensamiento autorreferente y sus aportaciones para la explicación de la conducta humana, como sucede con la autoeficacia (Klassen, Tze, Betts y Gordon, 2011).

Entre otras variables motivacionales estudiadas destacan la autoestima, el autoconcepto, el locus de control y las expectativas. Constructos que en relación a la autoeficacia, tradicionalmente originan problemas tanto a nivel teórico como de evaluación del propio constructo, por las similitudes que pueden llegar a otorgarse con ésta, en la medida en que todos ellos están relacionados con las creencias acerca de la propia capacidad (Zimmerman, 2000). Por ello, es importante clarificar la naturaleza de dichas relaciones, comprendiendo y valorando los aspectos diferenciales. Como afirma Pajares (1996), “explicar las diferencias entre la autoeficacia percibida y otros tipos de expectativas puede ayudarnos a demostrar la diferencia práctica o empírica existente entre los distintos conceptos” (p. 3).

a) Autoconcepto:

Algunos autores emplean indistintamente estos dos conceptos para explicar un único fenómeno, pero Bandura (1997) postula que ambos constituyen teorías bien diferenciadas. Concibe el autoconcepto como “una visión compuesta de uno mismo formada a través de experiencias directas de las evaluaciones realizadas por otras personas importantes para el individuo”

(Bandura, 1997, p. 435). Mientras que la autoeficacia nace y evoluciona a partir de la integración de fuentes muy diversas, referidas a procesos de carácter interno y no solo a comparaciones de carácter social (Marsh, Walker, y Debus, 1991).

Una de las principales diferencias en relación a las percepciones de autoeficacia, Bandura señala que, mientras el autoconcepto hace referencia a un sentimiento global del self, la autoeficacia constituye una autoevaluación de la propia capacidad en un contexto específico. Lo que implica que, aunque los juicios sobre el autoconcepto pueden estar referidos a un ámbito determinado, son más generales y menos dependientes del contexto (Bandura, 1987; Shunk, 1991).

b) Autoestima:

En el caso de la autoestima y la autoeficacia, son conceptos que con frecuencia se utilizan indistintamente de manera errónea, pero no encierran el mismo significado. Mientras la autoeficacia percibida se refiere a un juicio acerca de la propia capacidad, la autoestima implica un juicio sobre la propia valía, sobre si se gusta o no a sí misma (Bandura, 1987; Harter, 1990; Printich y Schunk, 2006; Woolfolk, 2006).

Es posible sentirse poco eficaz en una actividad determinada sin que ello suponga cierto deterioro de la propia estima (Bandura, 1997). No hay una relación causal, pero se necesita más que una autoestima elevada para asumir y enfrentar con éxito los retos, es necesario creer firmemente en su capacidad para esforzarse y mantener el esfuerzo requerido (Prieto, 2007).

Otra de las diferencias destacables, se encuentra en relación a las fuentes. Según Pajares, a diferencia de la autoestima, que depende en gran medida, de las autoevaluaciones basadas en las competencias personales a partir de sus logros, y de la valoración social de las personas (Bandura, 1986),

a autoeficacia depende, sobre todo, de la tarea que se va a realizar, independientemente del valor que otros le concedan.

c) Lugar de control:

En relación a las diferencias existentes entre autoeficacia y locus de control existe la creencia común errónea acerca de que el nivel de generalidad es la única variable que las distingue. Ambos constructos constituyen fenómenos diversos que, además, operan a diferentes niveles (Bandura, 1997).

Mientras que la autoeficacia son las creencias que la persona tiene acerca de si es capaz o no de llevar a cabo determinadas acciones, el lugar de control se refiere a la creencia acerca de que las acciones desarrolladas influyen en los resultados de las mismas, ya sea atribuyendo las consecuencias de la conducta a factores externos o internos (Pintrich y Schunk, 2006). Son constructos que no tienen por qué estar relacionados, aunque pueden retroalimentarse mutuamente (Torre, 2007).

d) Expectativas de resultado:

Gracias a los avances en la investigación de las concepciones cognitivas de la conducta, las expectativas han ido adquiriendo un importante papel en la motivación y en las predicciones de la conducta humana (Bandura, 1997).

Como indica Bandura (1987), “la autoeficacia percibida es un juicio emitido sobre la propia capacidad para alcanzar un cierto nivel de ejecución mientras que las expectativas de resultados hacen referencia a las consecuencias más probables que producirá dicha ejecución” (p. 416). Por lo tanto las expectativas de eficacia personal y las de resultado no son idénticas.

La diferencia básica entre ambos tipos de expectativas reside en que las personas pueden creer que una acción producirá determinados resultados pero, si se poseen dudas acerca de su capacidad para llevar a cabo las conductas requeridas, dichas expectativas no tendrán efecto sobre el comportamiento (Bandura, 2000; Prieto, 2002). Consecuentemente, se puede llegar a proponer que los resultados que espera la persona obedecen, en gran parte, a sus juicios personales de eficacia (Bandura, 1982).

En definitiva, la autoeficacia y las variables presentadas, ante todo, son similares entre sí en que todas ellas tienen que ver con creencias acerca de la propia capacidad (Prieto 2007) y que comparten un papel esencial como mediadoras en la conducta y en la motivación del ser humano (Madewell y Shaughnessy, 2003).

A pesar de ello, la autoeficacia personal, juega un papel destacado entre todas ellas, por su mayor capacidad predictiva de la conducta. Nivel predictivo que es mucho más potente, dada la especificidad necesaria a la que se hallan sujetas estas percepciones de autoeficacia, en relación a las tareas y situaciones de dominios específicos (Bong y Skaalvik, 2003).

1.1.3. Autoeficacia: como causa o como efecto

La autoeficacia es una de las principales variables motivacionales, que a nivel personal van a influir en la acción personal y sobre los procesos psicológicos responsables del comportamiento. Y como indica Prieto en sus estudios, tomando como base las teorías de Bandura:

“La conducta humana no solo es consecuencia de las características personales y del ambiente en el que se desenvuelven las personas, sino que estos dos aspectos también podrán ser causa de la misma” (...) “Por lo que en algunas ocasiones la autoeficacia se planteará como efecto y en otros casos como causa del propio comportamiento”. (Prieto, 2007, p. 67).

1.1.3.1. Fuentes de la autoeficacia

En este apartado se va a tratar el estudio de las fuentes de autoeficacia a fin de conocer cuáles son aquellas que tienen mayor influencia en el desarrollo de las creencias personales de capacidad.

Concretamente, según Bandura (1977, 1987, 1997, 1999) existen cuatro fuentes fundamentales, que presentamos a continuación organizadas de mayor a menor nivel de influencia (Figura 4):

- *Experiencia directa en el dominio o logros de ejecución* (experiencias de éxito o fracaso en tareas anteriores)
- *Experiencia vicaria* (observación de otras personas con éxito en situaciones similares)
- *Persuasión social o persuasión verbal* (influencias sociales de convencimiento)
- *Estados psicológicos y emocionales* (influencia en el criterio a la hora de juzgar la capacidad, fuerza y vulnerabilidad).

Figura 4. Fuentes fundamentales de la autoeficacia (Bandura, 1999).

a) Experiencias directas y logros de ejecución:

Se trata de una fuente basada en las experiencias directas de los sujetos y de su interpretación de los éxitos y los fracasos obtenidos. Es decir, fundamentándose en experiencias de éxito de acciones ya pasadas, la persona va a obtener información auténtica sobre sus capacidades para poder desempeñar con éxito tareas similares en un futuro (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007).

Se considera la fuente más poderosa de información de autoeficacia, pues aporta la prueba más auténtica de si uno puede reunir o no todos los aspectos necesarios para lograr los éxitos que nos hemos propuesto (Bandura, 1982, 1997; Gist, 1989),

Existen casos donde se pueden llegar a experimentar frecuentemente resultados de éxito. Pero estas experiencias de éxito tan continuas y rápidas pueden provocar un fácil desanimo ante los fracasos. En el caso de obtener experiencias de fracaso, éstas dificultarán un adecuado desarrollo de la autoeficacia, cuando estos resultados se asocian a atribuciones internas difícilmente controlables.

Es esencial la adquisición de instrumentos cognitivos, conductuales y autorreguladores para crear y llevar a cabo las acciones necesarias y apropiadas que nos permitan manejar, en la medida de lo posible, las circunstancias continuamente cambiantes en la vida (Bandura, 1987). Aprendizajes que nos ayudarán a lograr un sentido resistente de eficacia que fortalecerá la perseverancia y capacidad de superación ante las adversidades (Bandura, 1999).

b) Experiencia vicaria:

Este tipo de experiencia es la que se obtiene a través de la observación de las acciones ejecutadas por modelos sociales. Ellos también serán una importante fuente de información para la evaluación de la autoeficacia, pues si carecemos de un referente para poder evaluar nuestras propias actuaciones, será difícil estimar la eficacia personal en relación con una tarea determinada (Woolfolk y Burke-Spero, 2005).

A diario, es usual compararse con personas que estén en situaciones similares a las nuestras. La posibilidad de observar cómo estas personas obtienen logros con esfuerzo y perseverancia, incrementa las creencias del

observador sobre su propia capacidad para poder, también, dominar actividades comparables (Bandura, 1987; Schunk, 1987). Por el contrario, van a evitar imitar comportamientos observados que han obtenido como resultado consecuencias adversas (Wood y Bandura, 1989).

Una clave imprescindible para asegurar el impacto del modelado sobre las creencias de autoeficacia es la similitud con las características del modelo (Bandura, 1995, 1999). Cuanto mayores sean éstas, más persuasivos serán los éxitos y los fracasos.

Son cuatro los procesos, que Bandura (1997) recoge, para el aprendizaje vicario: de atención, retención, producción y motivacionales.

c) Persuasión social o verbal:

Constituye el tercer modo de fortalecer la autoeficacia, y se entiende como lo que los otros nos dicen acerca de nuestro desempeño: retroalimentación verbal, estímulos, alabanzas (Milner y Hoy, 2003). Por sí sola tiene un poder limitado para el desarrollo y mantenimiento de la autoeficacia. En ocasiones los comentarios recibidos de los otros, atendiendo a lo alejados o no que estén de la realidad pueden llegar a generar cambios favorables, o por el contrario llegar a generarnos expectativas negativas (Bandura, 1999).

Persuadir verbalmente a las personas sobre su capacidad para dominar las actividades que estén llevando a cabo, tiende a fomentar en éstas un mayor esfuerzo, que cuando dudan de sí mismas y sólo piensan en sus debilidades, cuya tendencia irá orientada al abandono de la tarea (Bandura, 1982; Schunk, 1989). Para favorecer estos cambios positivos el persuasor debe orientar sobre capacidades realistas.

Como sucede con la experiencia vicaria, cuanto más significativos sean para nosotros los otros, a nivel de credibilidad, confianza y dominio, más influencia tendrán sus comentarios (Bandura, 1997; Woolfolk, 2006).

d) Estados de activación psicológica y emocional:

Todos aquellos estados de ánimo y de activación fisiológica que se experimentan ante determinadas actividades o circunstancias, nos dan una información importante para valorar dicha información del exterior y juzgar nuestro propio sentimiento de autoeficacia. Un estado de ánimo positivo influirá favorablemente fomentando la autoeficacia percibida; un estado de ánimo negativo la reducirá (Kavanagh y Bower, 1985).

Como fuente, lo importante no es la intensidad de las reacciones psicológicas o emocionales, sino la manera en que éstas son procesadas cognitivamente, es decir, el modo en que son percibidas e interpretadas (Bandura, 1999). De manera, que una persona con alta percepción de autoeficacia puede llegar a interpretar sus estados de activación, como el arousal, como facilitador o como debilitador de la tarea a desarrollar (Pajares, 2002).

A pesar de señalar Bandura estas cuatro fuentes como las principales en la construcción de la autoeficacia y considerarse como cuatro grandes formas de intervención, estas influencias no son automáticas. Existen otra serie de factores personales, sociales y contextuales que van a ser decisivos en el diagnóstico sobre la auto-estimación de la eficacia personal (Bandura, 1997; Schunk, 1989).

1.1.3.2. La influencia de la autoeficacia en la determinación personal de la acción

La relevancia dada sobre el constructo de autoeficacia por diferentes áreas del conocimiento para la explicación del funcionamiento humano en diversos contextos, es hoy una realidad. Como señala Bandura, “el nivel de motivación de las personas, sus estados afectivos y sus conductas responden

en mayor grado a lo que creen, que a lo que es objetivamente cierto” (Bandura, 1997, p. 2). Se necesita tener plena confianza en la propia eficacia para poder comenzar y mantener el esfuerzo para lograr el éxito (Mone, Baker y Jeffries, 1995)

Un gran conjunto de estudios dan fuerza a la formulación de Bandura de que las percepciones de autoeficacia tocan virtualmente todos los aspectos de la vida de las personas, y son un determinante crítico sobre cómo los individuos regulan sus propios pensamientos y comportamientos (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli y Regalia, 2001; Holden, 1991; Multon, Brown y Lent, 1991; Stajkovic y Lee, 2001; Shaughnessy, 2004; Zhao, Seibert y Hills, 2005; Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005), de manera que podemos ser creadores de nuestra propia existencia y no sólo meros productos del contexto (Bandura, 1987).

Por tanto, las creencias sobre la capacidad de uno mismo influyen de distintas formas en el funcionamiento psicosocial de individuo (Bandura, 1987).

Concretamente, estos juicios van a funcionar como un conjunto de determinantes clave a la hora de seleccionar las tareas, en el esfuerzo o persistencia a la hora de llevarlas a cabo, en los patrones de pensamiento y en las reacciones emocionales (Prieto, 2007); efectos que paso a concretar un poco más detalladamente a continuación:

- a) *Elecciones de conductas, actividades o tareas*: el tipo de creencias de autoeficacia influirán en el tipo de tareas y conductas que se vayan a decidir realizar. La tendencia se orientará a realizar aquellas actividades sobre las que me siento más seguro y considero que sí voy a superar, y por el contrario intentaré evitar, si es posible, llevar a cabo aquellas tareas en las que dudo acerca de mis competencias y su adecuado desarrollo (Bandura, 1977, 1987). Es necesario confiar en la propia

capacidad para poder encontrar motivaciones para implicarse en las tareas.

- b) *Esfuerzo y grado de persistencia ante las tareas*: los juicios de autoeficacia determinarán, en parte, la cantidad de esfuerzo empleado y el periodo de tiempo en el que se persista en la tarea, a pesar de las posibles situaciones adversas y obstáculos que puedan surgir (Bandura, 1987). A mayor sentido de eficacia, esfuerzos más intensos se llevarán a cabo para dominar las actividades (Schunk, 1984)

- c) *Patrones de pensamiento y reacciones emocionales*: Como dice Bandura (1987), “la opinión de las personas acerca de sus propias capacidades influyen en sus patrones de pensamiento y reacciones emocionales durante las interacciones con el medio” (p. 419). Una autoeficacia alta favorecerá el sentimiento de seguridad personal a la hora de enfrentarse a determinadas tareas; por el contrario, una baja autoeficacia puede llegar a crear estrés y perturbar la utilización eficaz de las competencias.

Asimismo, esta influencia de los juicios de capacidad sobre el comportamiento, no es directa, sino que éstos están mediados por procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y de selección, que operan usualmente de manera combinada (Bandura, 1987). Cuatro procesos psicológicos básicos sobre los que las creencias de autoeficacia producen los siguientes efectos:

1. Procesos cognitivos:

La percepción de autoeficacia afecta a los patrones de pensamiento, favoreciendo o inhibiendo la ejecución de determinadas conductas. Muchos cursos de acción se organizan en un principio en el pensamiento, anticipando posibles escenarios. Las creencias de autoeficacia van a influir en el modo en que las personas construyen situaciones y en estos tipos de anticipaciones que

realizan: mientras que un sentido de eficacia firme tenderá a visualizar escenarios de éxito, establecer metas retadoras; aquellas personas que duden de su eficacia visualizarán escenarios de fracaso, consideraran las situaciones inciertas como riesgos y su motivación y desempeño de la tarea se verá negativamente afectada (Bandura, 1995). Es difícil lograr lo pretendido si al tiempo hay que luchar contra las dudas sobre uno mismo.

Por tanto hablamos de efectos sobre el establecimiento de metas personales, y sobre la importante función que tiene en el pensamiento que nos capacita para predecir situaciones y controlar el impacto de éstas en nuestras vidas (Bandura, 2001).

2. Procesos motivacionales:

Las percepciones de autoeficacia juegan un papel esencial en la autorregulación de la motivación. Siendo a nivel cognitivo de donde parten una gran parte de las motivaciones personales, logrando motivarnos a nosotros mismos y dirigir nuestras acciones de manera anticipada por medio de pensamientos que nos permiten ir prediciendo lo que se puede realizar y sus probables resultados (Bandura, 1999).

Existen tres tipos de motivadores cognitivos sobre los que se han elaborado diferentes teorías:

- *Las atribuciones causales:* Las creencias de eficacia personal influyen sobre las atribuciones causales de éxito y fracaso afectando a la motivación, al desempeño y a las reacciones afectivas. Personas que se consideren a sí mismas altamente eficaces atribuirán sus fracasos a causas controlables como el esfuerzo, mientras que aquellas que se consideren ineficaces atribuirán los fracasos a su escasa habilidad.

- *Las expectativas de resultado:* Las personas actúan en función de lo que consideran que pueden o no hacer, pero también de si consideran que sus acciones les llevarán a alcanzar lo que pretenden.
- *La representación de metas:* Las creencias de autoeficacia van a determinar las metas que se planteen las personas. Las personas guiarán su conducta y crearán incentivos para persistir hasta lograr lo que pretenden.

3. Procesos afectivos:

La autoeficacia percibida para ejercer control sobre los estresores juega un rol imprescindible en la activación de la ansiedad (Bandura, 1991). En definitiva, va a desempeñar un “papel muy importante en la autorregulación de los estados afectivos, en la naturaleza e intensidad de las experiencias emocionales, a través de tres modos principales: el ejercicio de control personal sobre el pensamiento, sobre la acción y sobre el afecto” (Prieto, 2007, p. 82).

4. Procesos de selección:

La toma de decisiones constituye un proceso esencial a lo largo de la vida, y las creencias de autoeficacia son una variable clave. Escogiendo los tipos de actividades y situaciones en los que nos sentimos más capaces, intentando evitar aquellas que puedan sobrepasar nuestras competencias.

A parte de estos cuatro procesos mediadores y a pesar de estar demostrada la relación que los juicios sobre autoeficacia tienen en la conducta, existen otros determinados factores (Bandura, 1987), a tener en cuenta, que pueden también influir en la intensidad de esta relación como:

- *Falta de incentivos y aspectos del entorno que limitan el rendimiento.*

- *Percepción desajustada entre las propias creencias y destrezas reales.*
- *Percepción desajustada de las propias capacidades:* sobrevaloración o infravaloración de las capacidades, de manera que lleva a las personas a implicarse en tareas que están más allá de sus propias competencias, por lo que la relación entre los juicios de autoeficacia y la conducta subsiguiente es confusa y errónea (Torre, 2007).
- *El tiempo y efecto de las experiencias de competencia personal:* una autoeficacia fuertemente consolidada, producto del tiempo y de las experiencias vividas, será resistente al cambio y altamente predecibles.

Además de los factores anteriores, como señala Bandura (1977, 2006), las repercusiones que estas expectativas tengan en la actuación personal, también diferirán en cuanto a las dimensiones de magnitud, fuerza y generalidad.

Magnitud: El grado de dificultad y complejidad de la tarea que una persona se cree capaz de afrontar (bajo, moderado o alto). Por ello, dependiendo de este nivel de dificultad las expectativas de eficacia de cada persona pueden variar.

Fuerza: Grado de seguridad de la persona para realizar la tarea en función de su magnitud. Es decir, si el juicio que hace la persona sobre la magnitud de la tarea es fuerte o débil, lo que implicará una mayor o menor perseverancia en el esfuerzo, y en cómo afrontará o no posibles dificultades o experiencias negativas. A mayor sentimiento personal de autoeficacia, mayor será la perseverancia y las probabilidades de desempeñar exitosamente la actividad elegida (Bandura, 2001b)

Generalidad: Generalización del sentimiento de eficacia personal a otros ámbitos de actividad, es decir, va en función de que el sentimiento de autoeficacia sea más o menos generalizado, que se circunscriba más o menos a una tarea o a un ámbito generalizado. Algunas de las

experiencias personales pueden favorecer creencias específicas hacia una determinada tarea, mientras que otras van a llegar a generar creencias más generales acerca de la propia capacidad.

Es decir, las personas, atendiendo a su alta o baja autoeficacia, podrán sentirse más o menos capaces y ser más o menos perseverantes para desempeñar un amplio abanico de actividades, o únicamente en algún dominio específico, así como considerarse más o menos capaces de afrontar tareas de diferentes niveles de dificultad (Bandura, 2006).

En definitiva, debido a todas estas influencias y efectos constatados, el constructo de autoeficacia propuesto por Albert Bandura ha despertado el interés de investigadores de diferentes áreas del conocimiento, con gran repercusión en el escenario internacional. Suscitando investigaciones en ámbitos tan diversos como la salud, el deporte, las organizaciones, etc. entre ellos el de la psicología educativa. En esta área se ha considerado como una de las variables personales más relevantes debido a su papel mediador clave en la práctica educativa (Cartagena, 2008; Pantí, 2008; Pajares y Schunk, 2001; Schunk y Miller, 2002; Torre, 2007; Zimmerman y Bandura, 1994).

La autoeficacia posee un gran poder explicativo y predictivo de la cognición, la motivación y del comportamiento (Azzi et al., 2006), quizás el mejor de entre todos los constructos motivacionales del comportamiento de las personas (Graham y Weiner, 1996).

1.2. AUTOEFICACIA DOCENTE

Son muchas las investigaciones que como hemos ido viendo señalan la importancia de la autoeficacia y su influencia en el campo de la enseñanza. La mayoría de los datos obtenidos hasta el momento han constatado esta relación significativa existente entre ambas variables (Klassen y Ming, 2010; Wheatley, 2005).

El proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado es uno de los desafíos al que el profesorado se debe enfrentar diariamente y sobre el que juega un papel clave, pero no en todas las ocasiones se siente capaz de lograrlo debido a la escasa percepción personal de capacidad en este complejo contexto (Azzi et al., 2006).

A lo largo de este apartado llevaremos a cabo una aproximación al constructo de autoeficacia docente tratando de dar respuesta a su conceptualización y dificultades encontradas, así como el conocimiento del principal modelo elaborado.

Para ello, partiremos en todo momento de los dos principales enfoques teóricos sobre cuyas investigaciones se encuentran centradas en el estudio de este constructo, sin olvidar que desde el origen de su concepción el término de eficacia docente ha ido muy ligado a su evaluación.

Haremos finalmente un especial hincapié en desarrollar una valoración global de sus fuentes específicas, de la importancia e influencia que puede llegar a tener la autoeficacia del profesorado en numerosos aspectos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, y de cuáles son las principales medidas de evaluación elaboradas, así como todas aquellas acciones docentes representativas de una enseñanza eficaz claves para el estudio e intervención sobre este constructo.

1.2.1. Conceptualización de la autoeficacia docente

En este apartado se ofrece un análisis conceptual de la autoeficacia docente a partir de los principales enfoques teóricos en la investigación.

Con motivo de esta diversidad teórica y metodológica sobre esta línea de trabajo, y las confusiones existentes, es importante comenzar cualquier estudio sobre la autoeficacia del profesor con una base sólida sobre el desarrollo de una comprensión profunda de definiciones anteriores y actuales de eficacia docente, así como la evolución de este constructo en la literatura de investigación.

En concreto, desde el momento de su concepción, ha estado estrechamente vinculado a las medidas con las que se evalúa, por lo tanto, cualquier discusión sobre su significado está ligado a problemas de medición de los instrumentos, convirtiéndose en imprescindible una reflexión obligada sobre los mismos (Fives, 2003).

1.2.1.1. Origen y desarrollo de la eficacia docente como constructo teórico

El desarrollo del constructo original de eficacia docente se ha obtenido a partir de dos líneas independientes de investigación: Rotter (1966) y su teoría del locus de control y, la teoría cognitiva social de Bandura (1977).

El primer enfoque de investigación sobre autoeficacia docente, parte de los supuestos teóricos de la teoría de Rotter (1966). Concretamente fue la Corporación RAND quien, tomando como base estos supuestos teóricos, dio origen al constructo de autoeficacia docente a través de una de sus investigaciones en educación.

Según Rotter (1966), el locus de control se refiere al grado en que cree un individuo que las causas percibidas de un resultado esperado están dentro de su control (Rotter, 1966). Y fue el énfasis que se podía otorgar a esas percepciones del profesor sobre su capacidad y los resultados, el que hizo que los investigadores, de la Corporación RAND, decidiesen incluir dos ítems que reflejaban el constructo de lugar de control, en una encuesta masiva, con el objetivo de evaluar el impacto de dichas creencias (Armor et al., 1976).

Específicamente Rotter (1966), refleja en su teoría la existencia de dos tipos de control, uno externo y otro interno. Ambos fueron las claves de la construcción de cada uno de los dos ítems (Figura 5):

- El primero de los ítems preguntaba: *“Si algo viene dado, el profesor realmente no puede hacer demasiado, ya que la mayor parte de la motivación y del aprendizaje de los alumnos es explicado por su contexto familiar”* (original en inglés en Berman, McLaughlin, Bass, Pauly, y Zellman, 1977, p. 137; McLaughlin y Marsh, 1978, p. 85).
- El segundo de los ítems era: *“Si me esfuerzo, puedo llegar incluso hasta los alumnos más difíciles y desmotivados”* (original en inglés en Berman et al., 1977, p. 137; McLaughlin y Marsh, 1978, p. 85)

Figura 5. Ítems cuestionario Corporación RAND.

El primero de los ítems refleja la orientación *de locus de control externo*, poniéndose de relieve la incapacidad de los docentes de cara a las experiencias de los estudiantes. Estos creen que las influencias de factores ambientales superan la que puedan ejercer ellos en general. Denominándose así esta creencia como eficacia docente general.

Mientras que el segundo manifiesta una orientación *de locus de control interno*, haciendo hincapié en la capacidad percibida por el profesor para llegar

a los estudiantes, independientemente de las condiciones ambientales (Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, 1998). Creencia que implica la confianza en sí mismo para poder ayudar a su alumnado y superar situaciones difíciles que se presenten y, que fue denominada eficacia docente personal (Prieto, 2007).

Estas creencias de los profesores expuestas en los dos ítems por los investigadores de la Corporación RAND en 1976, dio por tanto lugar, durante este periodo, a la primera definición de autoeficacia docente, entendiéndose como el grado en que los profesores creen que ciertos factores que se encuentran bajo su control ejercen un mayor impacto sobre los resultados de su enseñanza, que determinados factores contextuales (Berman et al., 1977; Tschannen-Moran et al., 1998).

Esta medida en la que el profesor debía exponer sus creencias sobre si consideraba o no que su conducta afectaba el desempeño del estudiante, terminó convirtiéndose en uno de los factores más poderosos examinados por investigadores RAND en sus estudios sobre las características de los profesores y su relación con el aprendizaje estudiantil; como en el rendimiento en la lectura (Armor et al., 1976), el logro de los estudiantes, la disposición a aceptar el cambio y una mayor probabilidad de éxito en la aplicación de la innovación (Berman et al., 1977).

Aunque se obtuvieron resultados favorables, la claridad de los componentes de la eficacia docente y fiabilidad de la medida presentaba cierta incertidumbre en esa época. Lo que implicó que otros investigadores siguiendo la tradición de Rotter y utilizando esta primera definición empezasen a reconducir la interpretación teórica del constructo a fin de clarificar su sentido, y la construcción de nuevas medidas adicionales de eficacia, como: Rose y Medway (1981) y, Guskey (1981).

Rose y Medway (1981) propusieron un instrumento denominado, Teacher Locus of Control Scale (TLC), que solicitaba a los profesores

determinar su responsabilidad por el éxito y el fracaso de los estudiantes como algo dentro o fuera de su control. A diferencia de los dos ítems del instrumento de la corporación Rand, éste contaba con veintiocho ítems que reflejaban catorce situaciones concretas de éxito y de fracaso del aprendizaje de los estudiantes, asociadas a dos posibles respuestas: una que sí atribuye la responsabilidad al profesor y otra que lo hace a factores externos.

En el caso de Guskey (1981), también este autor desarrolló otro instrumento, denominado Responsibility for Student Achievement Scale (RSA), pero incorporando al marco teórico de Rotter algunos principios de la teoría de la atribución de Weiner (1979), señalando la importancia de las interpretaciones cognitivas.

Guskey (1987), entiende la autoeficacia como “la creencia del profesor en su capacidad para influir en los resultados de aprendizaje de sus alumnos, incluso de aquellos más difíciles o poco motivados” (p. 41).

En concreto, su instrumento está constituido por treinta ítems, que evalúan tanto el grado de responsabilidad que los profesores asumen por los éxitos y los fracasos académicos de los alumnos, como la cantidad de responsabilidad que el profesor siente por el aprendizaje; y se dan dos alternativas que reflejan cuatro posibles causas explicativas: el uso de determinadas destrezas de enseñanza, el esfuerzo que pone el profesor al enseñar, las dificultades de las tareas y la suerte (Guskey, 1981).

Posteriormente, en 1982 se elabora otro instrumento, Webb Efficacy Scale (Ashton, Olejnik, Crocker y McAuliffe, 1982), donde únicamente se amplía el número de ítems del cuestionario de la Corporación RAND con objeto de incrementar la fiabilidad buscada. Pero finalmente, ninguno de los instrumentos han llegado a ser utilizados en estudios posteriores debido a las inconsistencias teóricas y de interpretación del significado de autoeficacia (Fives, 2003).

La teoría social cognitiva constituye, como se mencionó inicialmente, el segundo enfoque teórico que ha estado presente en la investigación sobre la autoeficacia docente desde su origen, a partir de donde también han sido elaborados instrumentos claves para la definición y conocimiento del constructo.

En la teoría social cognitiva, Bandura (1977) introdujo el concepto de autoeficacia, es decir, “los juicios de cada individuo sobre su capacidad, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (Bandura, 1993, p. 3), como la principal fuerza motivadora detrás de las acciones de un individuo. La autoeficacia es uno de los constructos motivacionales definidos más consistentes utilizado en la investigación (Murphy y Alexander, 2001). Bandura (1987) postula que la autoeficacia es el mediador central de los esfuerzos, aunque no basta el conocimiento de la materia y el dominio de una serie de destrezas docentes para garantizar una enseñanza eficaz.

Los primeros estudios que se fundamentan en esta segunda vertiente teórica no van a abandonar las orientaciones y aportaciones anteriores planteadas por Rotter. Inicialmente las intenciones de estas investigaciones era conseguir unificar las dos líneas de estudio para poder alcanzar un significado de autoeficacia docente más claro, que facilitase la creación de nuevos instrumentos fiables de evaluación (Prieto, 2007).

Entre los primeros investigadores en desarrollar el vínculo entre la eficacia del profesor, tal como se concibe bajo la influencia de Rotter (1966) y aplicado por los investigadores de RAND (Armor et al., 1976; Berman et al., 1977), y la teoría de la autoeficacia presentada por Bandura (1977), se encuentran Gibson y Dembo (1984).

Gibson y Dembo (1984), en su fundamentación teórica, intentan establecer correspondencias entre los dos ítems de lugar de control interno y

externo desarrollados a partir de la teoría de Rotter (1966) y los dos tipos de expectativas de la teoría social cognitiva de Bandura (1977): las expectativas de autoeficacia y las expectativas de resultado.

Gibson y Dembo (1984) determinó que cada uno de los ítems RAND refleja un tipo único de expectativa: la expectativa de resultado y la expectativa de eficacia (Gibson y Dembo, 1984). En concreto:

1. El *primer ítem de RAND* (locus de control externo), fue identificado como la expectativa de resultado y se utilizó como medida de autoeficacia docente general. Eso significa que este elemento mide el grado en que los profesores en general podrían afectar en el aprendizaje del estudiante, independientemente de las influencias ambientales (Fives, 2003).
2. El *segundo ítem de RAND* (locus de control interno), puede interpretarse como ejemplo de una expectativa de eficacia docente personal.

Estas relaciones establecidas, permitieron a los autores construir un marco conceptual combinado a partir de los dos enfoques teóricos y la elaboración de un instrumento de evaluación, *Teacher Efficacy Scale (TES)* (1984), que va a revelar dos dimensiones básicas que integran la autoeficacia docente (Denzine, Cooney y Mckenzie, 2005; De la Torre y Casanova, 2008; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001) (Figura 6):

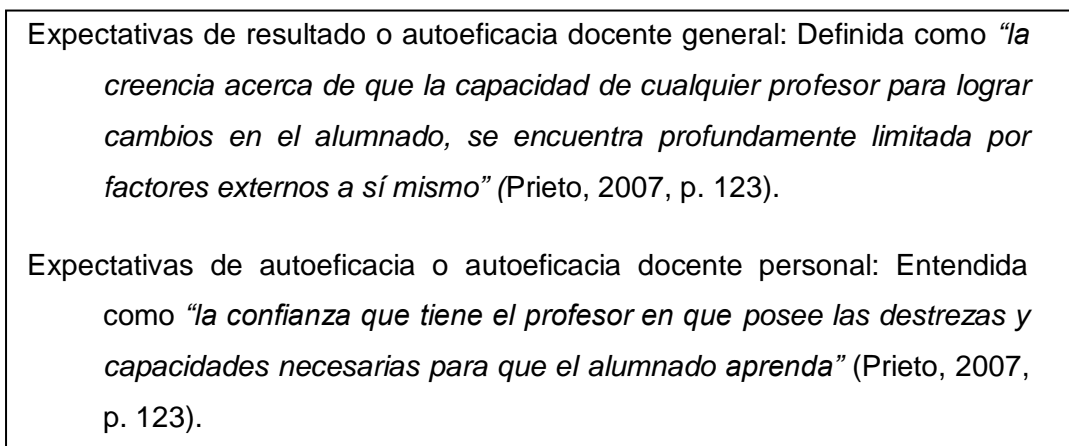


Figura 6. Dimensiones cuestionario Gibson y Dembo (1984).

Inicialmente, el instrumento de Gibson y Dembo (1984) que evaluaba estas dos dimensiones, estaba formado por 30 ítems, y fue utilizado en numerosas investigaciones con objeto de confirmar estas dos dimensiones y su relación los dos ítems RAND originales (e.g., Hoy y Woolfolk, 1993; Moore y Esselman, 1992; Saklofske, Michaluk, y Randhawa, 1988; Soodak y Podell, 1993; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001).

Posteriormente, esta medida se redujo a un instrumento de 16 ítems, y ha sido muy utilizado en las investigaciones en este ámbito (e.g., Cerit, 2010; Soodak y Podell, 1993; Tschannen-Moran et al., 1998; Woolfolk y Hoy, 1990), para revelar la correlación existente entre la autoeficacia docente, la conducta, las disposiciones de los educadores y el aprendizaje de los estudiantes.

Durante mucho tiempo, a partir de los resultados de la medida de Gibson y Dembo (1984), la autoeficacia docente se ha representado como “la combinación de la eficacia docente general y la eficacia docente personal” (Tschannen-Moran et al., 1998, p. 213). Es decir, cada profesor tiene de manera combinada creencias de lo que los profesores en general son capaces de realizar y una percepción personal de lo que él o ella como un profesor puede lograr.

Pero, en investigaciones centradas en este campo de estudio, tras el contraste de ambas dimensiones, se observó: que sobre la autoeficacia docente general, existía un cierto acuerdo sobre su mayor relación con el lugar de control o de las expectativas de resultados; mientras que la autoeficacia docente personal, definida como “la creencia del profesor en su capacidad para realizar las acciones necesarias para promover el aprendizaje o controlar la conducta del alumnado de modo satisfactorio” (Soodak y Podell, 1996, p. 406), sí se consideraba que estaba cerca de los presupuestos teóricos de Bandura sobre autoeficacia. Demostrando de esta manera que son factores que no guardan relación entre sí, coincidiendo con la independencia que ya expresó Bandura sobre ambos tipos de expectativas (de resultado y de autoeficacia).

A pesar de ello, la escala diseñada por Gibson y Dembo (1984) siguió constituyendo el instrumento modelo para medir las creencias de autoeficacia docente de los profesores. Además, de servir como referencia clave para la elaboración otros instrumentos de evaluación semejantes, pero para determinados ámbitos o situaciones específicas de enseñanza, como Ashton, Buhr y Crocker, *Ashton Vignettes* (1984), que generan una medida basada en viñetas que describen situaciones y problemas cotidianos en la práctica docente; Emmer y Hickman (1991) sobre el ámbito de la dirección y el control del aula; Coladarci y Breton (1997) centrado en el contexto de la educación especial, u otros autores como Midgley, Feldlaufer y Eccles (1989) que optaron por combinar ítems de las escalas ya existentes para evaluar la autoeficacia de los profesores de matemáticas.

Pero independientemente de esta notoriedad que poseía el concepto de la autoeficacia de Gibson y Dembo (1984), con el paso del tiempo vuelve a aflorar cierta inquietud en torno a la validez de sus planteamientos (Prieto, 2007), y se decide someter la conceptualización y la escala a un análisis más exhaustivo. Algunos autores especialistas en el tema, como Guskey y Passaro (1994) y Coladarci y Fink (1995), señalan ciertas inconsistencias, dado que esta escala se desarrolla a partir de los dos ítems RAND basados en la teoría de lugar de control, mientras que se interpretan dichos ítems en base a la teoría social cognitiva de Bandura. Ponen de manifiesto la necesidad de seguir clarificando el constructo tanto a nivel teórico como empírico.

Son numerosas, por tanto, las connotaciones que a lo largo de los años han ido surgiendo alrededor del concepto de autoeficacia docente (Figura 7). Pero, una de las definiciones más destacadas y utilizadas en los estudios basados en la filosofía de la teoría social cognitiva, será la presentada por Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy (1998), entendiendo la autoeficacia docente como las creencias de los profesores sobre su capacidad para planificar y llevar a cabo los cursos de acción necesarios a fin de lograr los resultados deseados entre los estudiantes.

| El desarrollo de la autoeficacia docente | | | |
|--|--|--|--|
| Rotter | | Bandura | |
| <p><i>Locus de control:</i> El grado en que una persona cree que la causa percibida de un resultado esperado están dentro de su control (Rotter, 1966)</p> | | <p>Marco Teórico</p> | <p><i>Autoeficacia:</i> La convicción de que uno puede ejecutar con éxito la conducta necesaria para producir resultados (Bandura, 1977, p. 193)</p> |
| <p><i>Creencias de los profesores en su capacidad de controlar los factores con el fin de lograr los resultados deseados.</i></p> | | <p>Conceptualización de la eficacia docente</p> | <p>Bandura (1986) sostiene una concepción de la autoeficacia como cognición mediadora entre el conocimiento y la acción docente.</p> |
| Líneas de investigación | | | |
| Investigador(es) | Definición | Evaluación | Investigador(es) |
| <p>Investigadores RAND (Armor et al., 1976; Berman et al., 1977; McLaughlin y Marsh, 1978)</p> | <p>“el grado en que el profesor creía que tenía la capacidad de afectar en el rendimiento de los estudiantes” (McLaughlin y Marsh, 1978, p. 84).</p> | <p>Ítems RAND: Dos ítems de medida que reflejan el control interno y externo, descrito como eficacia docente personal y general.</p> | <p>Ashton, Buhr, y Crocker (1984)</p> |
| <p>Rose y Medway (1981)</p> | <p>El grado en que el profesor cree que puede controlar los resultados de los estudiantes.</p> | <p>Escala Teacher Locus of Control (TLC): Evaluación de los sentimientos de los profesores de un locus de control externo o interno sobre los resultados de los estudiantes.</p> | <p>Gibson y Dembo (1984)</p> |
| <p>Guskey (1981)</p> | <p>Creencias o convicción del profesor de que puede influir en cómo de bien los estudiantes aprenden, incluso los que son considerados difíciles y están desmotivados.</p> | <p>Escala Responsibility for Student Achievement (RSA): Evaluación de la responsabilidad general, la responsabilidad de éxito y fracaso de los estudiantes.</p> | <p>Soodak y Podell, (1996)</p> |
| | | | <p>Definición</p> <p>Creencias del profesor en su capacidad de tener un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>“La creencia de que los profesores pueden ayudar incluso a los estudiantes más difíciles y desmotivados” (p. 569)</p> |
| | | | <p>Evaluación</p> <p>Ashton Vignettes: Evaluación de resultados y expectativas de eficacia.</p> <p>Teacher Efficacy Scale (TES): Dos modelos de factores de eficacia docente general y personal.</p> <p>Versión modificada de Teacher Efficacy Scale (TES) (Gibson y Dembo, 1984): Ampliación de la versión corta de 16 ítems, con 18 nuevos.</p> |

Figura 7. El desarrollo de la autoeficacia docente (Adaptado de Fives, 2003, p. 56).

1.2.1.2. Orientaciones claves en la clarificación conceptual

Desde la definición del concepto de autoeficacia dado por Bandura, a finales de los setenta, hasta hoy en día, el estudio de este constructo sigue despertando interés entre los investigadores, dada su importancia en diversos aspectos del proceso educativo, como se ha demostrado en múltiples estudios llevados a cabo desde la aparición del constructo hasta nuestros días (e.g., Mergler y Tangen, 2010; Mohamadi y Asadzadeh, 2012; Skaalvik y Skaalvik, 2007).

Aun así, durante mucho tiempo, ha existido una cierta confusión respecto a la naturaleza del constructo de autoeficacia docente, generada por la doble vertiente de estudio en la que puede encontrarse fundamentada teóricamente (la teoría del aprendizaje social de Rotter, 1966, y la teoría social cognitiva de Bandura, 1977).

Con motivo de todas estas confusiones existentes, Bandura (1997), va a exponer una serie de aclaraciones sobre el propio constructo y naturaleza de la autoeficacia docente. Orientaciones que serán claves a tener en cuenta en las investigaciones y en la elaboración de escalas de evaluación (Bandura, 2006).

Desde el marco de su propia teoría, señala que la autoeficacia docente son juicios sobre la propia capacidad que dependen del contexto. No tienen por qué ser uniformes en las distintas tareas o asignaturas, sino que se concibe como una variable, que puede variar en función de las situaciones de enseñanza a la que se enfrenten. Incluso dentro de cada tarea, como sucede con la autoeficacia, podemos encontrar varios niveles de ejecución (Bandura, 2001b).

Otra de las características clave, vinculada con las anteriores, es su carácter multidimensional. A pesar de ello, muchas investigaciones se han centrado en medir el constructo de una forma muy global, desvirtuando el verdadero significado del constructo.

Cuando hablamos de autoeficacia del profesor es imprescindible determinar y conocer las tareas y actividades esenciales de la labor docente (Bandura, 1997), es decir, es necesario conocer el nivel más adecuado de especificidad del constructo, evitando caer en una especificidad excesiva que afecte a la generalización de los resultados (Bandura, 2001b).

En definitiva, siguiendo los criterios de la teoría de la autoeficacia de Bandura, cuando hablamos de eficacia docente, tenemos que entender ésta como los juicios que hacen los profesores sobre su propia capacidad para desempeñar un amplio rango de tareas propias de su actividad profesional. (Bandura, 1997; Prieto, 2002).

Para la acción docente eficaz, según Bandura (1987), no basta con tener un adecuado juicio personal sobre la propia capacidad, sino requiere también del conocimiento de la materia y el dominio de una serie de destrezas docentes para garantizar esa enseñanza eficaz.

Shaughnessy (2004), a través de una entrevista realizada a la profesora Woolfolk, nos muestra como ésta señala que,

“Bandura prefiere referirse al concepto en términos de *sentimiento de autoeficacia docente, autoeficacia del profesor, autoeficacia instruccional, o autoeficacia percibida del profesor*. El término de eficacia docente, con demasiada frecuencia se puede confundir con eficiencia” (pp.154-155).

Tras estas aclaraciones expuestas por Bandura, en esta última década ha continuado la preocupación de la clarificación más adecuada del constructo, principalmente en aras de la creación de válidos instrumentos de evaluación de la autoeficacia docente, adaptados a las diversas poblaciones y contextos (Fives, 2003).

1.2.2. Modelo de autoeficacia docente

En este marco de conceptualización de la autoeficacia docente y siguiendo las pautas dadas por Bandura, los estudios más destacados y sobre los que se han basado un gran número de las investigaciones en este dominio de autoeficacia, son los desarrollados por Annita Woolfolk Hoy y Megan Tschannen-Moran, profesores de la Universidad de Ohio, uno de los centros considerado de los pioneros en el estudio de la autoeficacia docente.

Concretamente, en respuesta a la confusión conceptual que rodea la eficacia del profesor, y en consonancia con el importante cuerpo de investigación, en 1998, Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, proponen un modelo integrado de eficacia docente (Figura 8). Este modelo entrelaza ambas vertientes conceptuales discutidas anteriormente, pero manteniéndose fiel a los fundamentos de la teoría social cognitiva y las últimas recomendaciones metodológicas aportadas por Bandura (1977, 1987, y 1997).

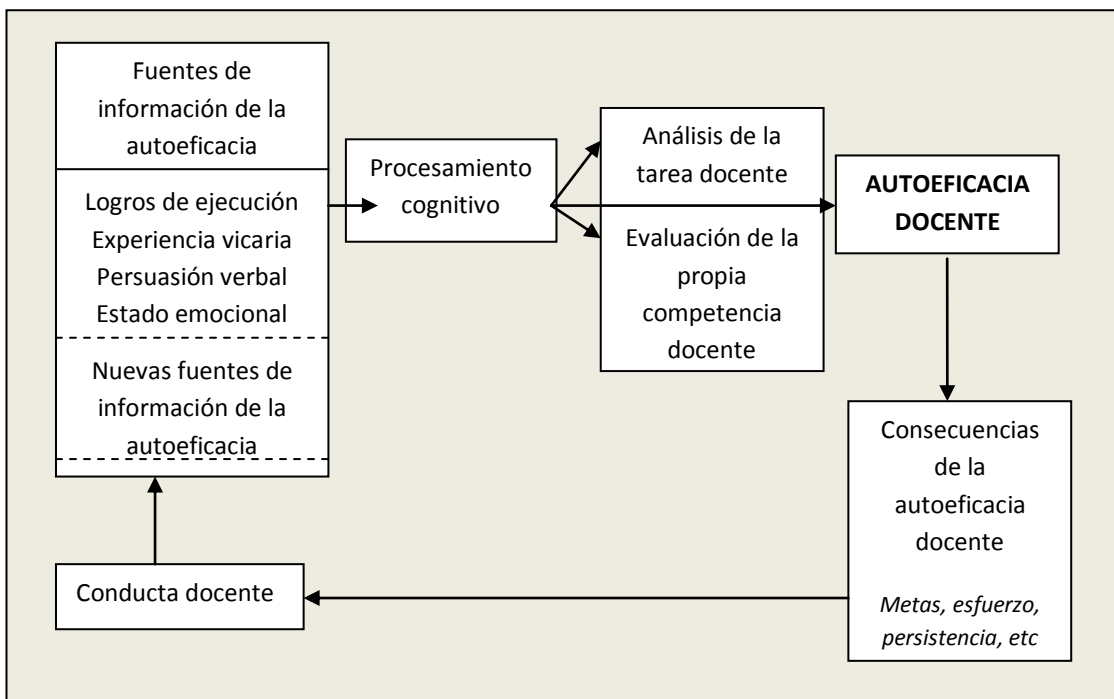


Figura 8. Modelo multidimensional de autoeficacia docente (Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, 1998, p. 228).

Se trata de un modelo basado una secuencia de carácter circular, mediante la cual se generan las propias creencias de eficacia, se evalúan, se utilizan y luego dan lugar a nuevas creencias, destacando así la naturaleza cíclica de la autoeficacia. Es decir, el profesorado en base a sus creencias de autoeficacia, se propondrá un tipo de metas y realizará un mayor o menor esfuerzo para su consecución, lo que tendrá consecuencias directas en su labor docente que constituirán una fuente clave para sus juicios de autoeficacia posteriores (Prieto, 2007; Ross y Bruce, 2007).

Las fuentes de las creencias de eficacia en este modelo siguen explícitamente las propuestas por Bandura (1987): experiencias de dominio, las experiencias vicarias, la persuasión verbal y señales fisiológicas. Estas fuentes se considera que proporcionan un telón de fondo de los mecanismos de procesamiento cognitivo, que conducen a la autoeficacia de los docentes (Tschannen-Moran et al., 1998).

El procesamiento cognitivo en este modelo se conoce como el análisis y la evaluación combinada de la tarea que se debe llevar a cabo y la percepción de la competencia personal del individuo sobre ella:

1. *El análisis de las tareas:* Está muy relacionado con la autoeficacia docente general, entendiéndola como un juicio global sobre lo que los profesores son capaces o no de realizar. Destacando la necesidad de la especificidad de las tareas docentes eficaces actuales a las que se tienen que enfrentar diariamente el profesorado, como comentaba Bandura (2001b) en el apartado anterior.
2. *La evaluación de la competencia docente:* atiende a la valoración anticipada de cuáles serían las competencias requeridas para llevar a cabo la situación de enseñanza que se tenga que realizar, así como el resto de factores contextuales que puedan afectar. Esta anticipación por tanto les permitirá deducir las dificultades y las habilidades que se necesitan.

La sentencia resultante con respecto a la capacidad de planificar y ejecutar las acciones necesarias para lograr el resultado deseado, constituirá el cuarto elemento del modelo: la *autoeficacia docente*. Que se identifica con la autoeficacia docente personal sobre la que se ha hablado en anteriores ocasiones.

Este modelo ha supuesto un factor clave para el desarrollo de nuevas investigaciones centradas en autoeficacia docente. Los autores, a partir de él, nos invitan a desarrollar nuevos instrumentos de medida. Sugieren que una medida válida de la eficacia del profesor debe incluir una evaluación de la competencia personal y un análisis de las tareas en función de los recursos y las limitaciones que existen en contextos de enseñanza particulares.

En concreto, Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, consideran que un análisis de las tareas puede ayudar a discernir el nivel de especificidad o la correspondencia necesaria para desarrollar una medida de eficacia que sea a la vez práctica y válida. Y que, dar respuesta a estas preguntas: ¿Cómo son las definiciones específicas de los maestros sobre las tareas comunes de la clase? ¿Tienen distintas concepciones los maestros con experiencia y sin experiencia sobre estas tareas? ¿Cómo varían estas concepciones en especificidad?, obtenidas a través de la investigación cualitativa, podrían ayudar a determinar esos niveles adecuados de especificidad, correspondencia y éxito, de las tareas típicas de clase (Tschannen-Moran et al., 1998).

1.2.3. Autoeficacia docente: como causa o como efecto

1.2.3.1. Fuentes y factores implicados

Como ya presentamos en apartados anteriores y, han vuelto a mostrar Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy (1989) en su modelo de autoeficacia docente, las principales fuentes de influencia claves para el desarrollo de las

creencias de las personas en relación a su autoeficacia, son las cuatro señaladas por Bandura (1987): logros de ejecución, experiencia vicaria, persuasión verbal y estado emocional.

Pero además de estas fuentes señaladas, dentro de la labor docente también nos vamos a encontrar con otra serie de variables que van a influir en las posibles variaciones de la percepción de eficacia personal de los profesores. Factores de carácter personal y contextual específicos de este dominio, que facilitan dar respuesta a por qué diferentes profesores con destrezas similares o incluso un mismo profesor, en situaciones diferentes ante una misma tarea, pueden diferir en ciertos aspectos (Bandura, 1987).

Según Ross (1994), tras un análisis de ochenta y ocho estudios centrados en los antecedentes y consecuencias de la eficacia docente, considera como principales variables personales: el género, las atribuciones causales, la experiencia docente, el nivel de preparación y la formación académica; mientras que como variables contextuales destaca: el nivel de enseñanza, las características del grupo y el clima de centro.

A continuación, siguiendo los resultados hallados por Ross (1994), se describen de manera más detallada las dos dimensiones:

a) *Variables personales:*

En cuanto al género, ha sido demostrado en diferentes investigaciones centradas en la percepción de autoeficacia y su efecto en la conducta docente, que suelen ser las mujeres las que obtienen puntuaciones más altas que los hombres, salvo en área de ciencias, en los distintos niveles educativos (Coladarci y Breton, 1997; Erdem y Demirel, 2007; Romi y Leyser, 2006) y entre ellos en la educación secundaria obligatoria que nos ocupa en este estudio (Raudenbush, Rowen y Cheong, 1992). Pero éstas no son suficientemente influyentes y, están a su vez determinadas por el resto de variables personales y contextuales (Ross, 1994).

Concretamente, existen varias investigaciones actuales donde, a pesar de los datos anteriores sobre autoeficacia, revelan que las mujeres experimentan menos satisfacción en el trabajo (Liu y Ramsey, 2008) y un mayor estrés que los profesores varones (Antoniou, Polychroni, y Vlachakis, 2006; Chaplain, 2008).

Las *atribuciones causales* que el profesor realiza a los resultados del aprendizaje constituyen otra de las variables predictivas de la autoeficacia. Demostrando autores como Hall, Burley, Villeme, y Brockmeier (1992) en sus estudios, que tienen puntuaciones de autoeficacia personal más altas, aquellos profesores, con experiencia o sin ella, que atribuyen los éxitos de sus estudiantes a causas controlables. Guskey (1987), en sus investigaciones, siguiendo esta línea, concreta aún más sus resultados, dependiendo si sus atribuciones a su grado de influencia como profesor, son sobre los resultados de un alumno o de toda la clase, y señala que cuando se obtienen resultados negativos existe una mayor tendencia a las atribuciones fuera de su control.

En relación a la *experiencia docente*, aun siendo una de las variables destacadas por su influencia en la confianza de los profesores y en su capacidad para enseñar, varias investigaciones realizadas (e.g., Benz, Bradley, Alderman y Flowers, 1992; Dembo y Gibson, 1985; Hoy y Woolfolk, 1990; Woolfolk y Burke, 2005; Wolters y Daugherty, 2007), reflejan cierta contradicción en sus resultados. En todas ellas los futuros profesores tienden a obtener puntuaciones altas en sus autopercepciones, mientras que con los profesores con experiencia, en ocasiones son bajas y en otros, por el contrario, a mayor experiencia, mejor autoeficacia.

Además, la influencia de las fuentes de autoeficacia, pueden cambiar con el tiempo. Los factores de persuasión verbal y contextual juegan un papel más importante en los maestros novatos que para los maestros veteranos (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007).

Por último, el *nivel de preparación y formación académica* son los otros dos factores claves de autoeficacia. Generalmente poseer una adecuada formación, tanto a nivel metodológico como académico, favorece mejores pensamientos sobre su capacidad y destrezas para afrontar y superar las actuaciones docentes que se demanden (Hoy y Woolfolk, 1993; Ross, Bradley y Gadalla, 1996). Cada vez más el profesorado debe potenciar su capacidad de adaptación tanto a diversas materias y niveles educativos independientemente de su formación e intereses profesionales.

b) Respecto a las *variables contextuales*:

El nivel de enseñanza o nivel educativo donde se imparte docencia, según Ross (1994), es un factor predictivo de la autoeficacia. Siendo en la enseñanza primaria donde se presenta una mayor autopercepción de eficacia que en secundaria (Baker, 2005; Wolters y Daugherty, 2007) y niveles superiores, incluidos la universidad (Midgley, Feldlaufer y Eccles, 1989; Raudenbush et al., 1992). Pero a pesar de ello, no existen resultados suficientes como para sacar conclusiones concluyentes (Prieto, 2000).

En cuanto a las *características del grupo clase*, constituye una de las variables que más interés ha suscitado dada sus significativas relaciones con el sentimiento de eficacia (Tournaki y Podell, 2005). Concretamente dentro de ésta, se pueden identificar otros subfactores concretos:

1. *Tamaño de la clase*: A mayor número de alumnos en las clases mayor sensación de dificultad y control de las situaciones.
2. *Edad de los alumnos*: Existe una mayor percepción de autoeficacia entre profesores de niveles superiores, por la mayor madurez, constancia y facilidad de control del alumnado, que en edades más tempranas.
3. *Nivel de rendimiento y capacidad del alumnado*: A menores competencias académicas y rendimiento de éstos, más destrezas se

requieren y más fácil es que los profesores duden de su capacidad (Guskey, 1987). En caso contrario, a mayor capacidad del alumnado, mayor sentimiento de seguridad y, por tanto mayor instrucción e interés por parte del profesorado (Brophy y Good, 1974; 1986). En concreto, cuando los resultados obtenidos por el alumnado, sean claramente positivos o negativos, mayor impacto tendrán sobre la autoeficacia del profesor.

4. La *implicación del alumnado* en el proceso de aprendizaje: De los cuatros factores relacionados con los alumnos es el que ejerce una influencia más directa en las creencias del profesorado (Raudenbush et al., 1992). Si se llega a controlar éste, el posible efecto negativo de los otros se ve reducido.

En definitiva, cuanto más favorables sean las circunstancias de las clases a impartir, así como el entorno y la disponibilidad de recursos (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007) mejor será nuestro sentimiento de eficacia. Aunque este sentimiento de eficacia docente puede llegar a ser más bien debido a la suerte (Prieto, 2007).

Por último, cabe destacar una última variable contextual, como es el clima escolar y el reconocimiento y apoyo de los líderes de la institución, vinculada con las normas del centro, las relaciones y colaboración entre los profesores, la participación en las toma de decisiones de centro, etc. Aspectos que hacen referencia al concepto de autoeficacia colectiva (Bandura, 1997; Hoy y Woolfolk, 2000). A mayor interacción y coordinación entre todos existirá un mayor sentimiento de eficacia entre el profesorado.

1.2.3.2. Importancia de las creencias de autoeficacia dentro de la práctica docente

Así como se ha demostrado que la autoeficacia general posee un papel esencial, dentro del ámbito de estudio motivacional, a la hora de explicar la

conducta humana (Bandura y Pajares, 2007). En la actualidad, a pesar de la confusión teórica y metodológica sobre la autoeficacia que ha caracterizado tradicionalmente la investigación, la autoeficacia para enseñar, o autoeficacia docente es una de las características de los profesores que con mayor frecuencia se ha relacionado con resultados positivos en el aprendizaje del alumnado y en las tareas de enseñanza (Woolfolk y Hoy, 1990). Es un indicador y predictor clave del comportamiento de los profesores, las decisiones, y la organización de sus entornos de aula (Guskey 1988; Milner 2002; Pajares, 1992)

Fives (2003), tras un exhaustivo análisis de ciento cincuenta artículos centrados en la influencia de la autoeficacia docente en el ámbito académico, a lo largo de las dos primeras décadas desde que surgió este constructo (finales de los setenta), corrobora esta influencia positiva en los dos pilares y agentes claves del proceso educativo: en el profesorado y el alumnado.

En concreto, las repercusiones de la autoeficacia en los *resultados de los profesores*, lo relacionan con:

a) Motivación para enseñar:

Muchos investigadores han encontrado que existe una relación importante entre la eficacia docente y la motivación para enseñar (Ashton y Webb, 1986; Tschannen-Moran et al., 1998). Los profesores con niveles más altos de autoeficacia presentan un mayor amor o pasión por la enseñanza (Allinder, 1994; Dembo y Gibson, 1985; Tuckman y Sexton, 1990; Woolfolk, Rosoff y Hoy, 1990), un mayor compromiso con la profesión docente (Colardaci, 1992), así como satisfacción laboral (Parkay et al., 1988; Trentham et al., 1985), menor estrés (Parkay et al., 1988) y menor absentismo laboral de los profesores (Imants y Van Zoelen, 1995; Lee y Westrom, 1991).

b) Toma de decisiones:

Las decisiones que toman los docentes con respecto al uso del tiempo, estrategias de gestión del aula y técnicas pedagógicas van a estar relacionadas con la percepción autoeficacia docente del profesorado (Gibson y Dembo, 1984; Saklofske et al., 1988; Woolfolk et al., 1990), así como también el tipo de decisiones de intervención docente para la resolución de problemas en el aula (Emmer y Hickman, 1991; Hughes, Barker, Kemenoff, y Hart, 1993)

c) Actuaciones docentes y estrategias didácticas concretas:

Los maestros con mayores niveles de eficacia docente, se ha encontrado que tienen mayores expectativas para sus estudiantes; objetivos más exigentes y obtienen un aumento en el logro de los alumnos (Allinder, 1994; Ross, 1992), muestran más persistencia cuando se enfrentan con el estudiante con dificultades y fracaso escolar, critican menos a los estudiantes por dar una respuesta incorrecta (Gibson y Dembo, 1984) y presentan una mayor disposición para desarrollar prácticas innovadoras en el aula, con diversas estrategias e ideas curriculares (Cousins y Walker, 2000; Meijer y Foster, 1988; Podell y Soodak, 1993; Tschannen-Moran et al., 1998), denotando un mayor número de actuaciones orientadas a fomentar el rendimiento académico (Ashton y Webb, 1986; Berman et al., 1977).

Además, son eficaces solucionadores de problemas con respecto al control del aula (Ashton, Webb, y Doda, 1983; Dembo y Gibson, 1985; Tuckman y Sexton, 1990; Woolfolk et al., 1990) y el clima escolar, en el liderazgo de la dirección, o el ambiente de cohesión del centro (Hoy y Woolfolk, 1993).

Concretamente, a lo largo de este periodo, Prieto (2007) destaca dentro de su estudio la investigación que fue llevada a cabo por los autores Ashton,

Webb, y Doda, (1983). Estos autores identifican en sus investigaciones las relaciones que se dan entre el sentimiento de eficacia para enseñar y algunos aspectos más concretos de la enseñanza. Gracias a la realización de cuarenta y ocho entrevistas a profesores de enseñanza secundaria pudieron obtener una batería más específica de actividades docentes en las que tiene efecto un buen sentimiento de eficacia. Las recogen en tres áreas fundamentales (Figura 9):

| |
|---|
| Estrategias de dirección y control del aula: |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Establecimiento de un clima de confianza en clase. 2. No hay un sentimiento de amenaza por la falta de disciplina en el aula. 3. No intentan tener todo lo que pueda suceder en el aula bajo control. 4. Disminución de los comentarios actitudes negativas hacia el alumnado, sobre todo contra los “difíciles”. 5. Feedback correctivo adecuado y específico. |
| Estrategias de comunicación con el alumnado: |
| <ol style="list-style-type: none"> 6. Concepciones positivas de los alumnos. 7. Buenas relaciones profesor-alumno de confianza y cercanía. 8. Confianza en su autoridad como característica de crecimiento de su propia personalidad, no como imposición a los alumnos y estrategia de enseñanza. 9. Mayor esfuerzo y persistencia ante el fracaso en las relaciones con algunos alumnos. |
| Estrategias instructivas: |
| <ol style="list-style-type: none"> 10. Traen preparadas las clases. 11. Dejan claros los objetivos al inicio de las sesiones. 12. Deja tiempo a que los alumnos se preparen y dispongan los materiales 13. Hacen conscientes a los alumnos de la importancia del tiempo y cómo aprovecharlo. 14. Mantienen un alto nivel académico. 15. Supervisan las conductas de los alumnos ante las tareas, eliminando comportamientos inadecuados y favoreciendo su implicación en las mismas. 16. Trabajan con los alumnos desde el inicio de la clase hasta el final. 17. Seguimiento y orientación del progreso del alumnado. 18. Proporciona apoyo y ayuda individual al alumno que lo precise, sin preferencias. 19. Preocupación constante por sus alumnos. |

Figura 9. Efecto de la percepción de autoeficacia en actividades docentes (Ashton, Webb, y Doda, 1983).

En lo que respecta, a las repercusiones de la autoeficacia en los *resultados de los alumnos*. Durante estas dos primeras décadas de investigación, no sólo se demostró que la autoeficacia actúa como una variable guía de los profesores en sus comportamientos, decisiones y motivación con respecto a la enseñanza, sino que a su vez, todo ello posee un efecto directo en la motivación y rendimiento de sus alumnos.

Algunas de las conclusiones más relevantes que se han obtenido en este sentido, parten de McLaughlin y Marsh (1978), los cuales fueron de los primeros investigadores en proponer la prolongación de la cadena causal de la eficacia del profesor para el logro del estudiante. En concreto, demuestran las relaciones entre la autoeficacia del profesor y los cambios en los niveles de rendimiento de los estudiantes.

En posteriores investigaciones se sigue confirmando esta relación con el rendimiento académico (Allinder, 1995; Ashton y Webb, 1986; Ross, 1992; Tracz y Gibson, 1986), así como con el aumento de la motivación por el aprendizaje, mejor autogestión y conductas en el aula (Midgely, Feldlaufer, y Eccles, 1989; Rose y Medway, 1981; Saklofske et al., 1988; Woolfolk et al., 1990), mejores percepciones sobre sus habilidades y autoeficacia (Ashton, et al., 1983; Ashton, 1984), y mayores niveles de autoestima (Borton, 1991).

A lo largo de esta última década, en muchas de las investigaciones más recientes que se están llevando a cabo dentro del campo de la psicología de la educación, la autoeficacia docente sigue siendo una de las variables más importantes (Wheatley, 2005). Jugando un papel esencial como motor de la práctica profesional y en relación con la calidad del aprendizaje.

Los resultados obtenidos hasta ahora, apoyan los estudios previos que demuestran el fuerte efecto de la autoeficacia en las actividades docentes. Y entre los resultados relevantes que se han conseguido en este sentido, encontramos la relación existente entre las creencias de autoeficacia del

profesor y malestar docente (Bermejo, 2007; Bermejo y Prieto, 2005; Brouwers, Evers y Tomic, 2001; Evers, Brouwers y Tomic, 2002; Flores y Fernández-Castro, 2004). Se han identificado correlaciones significativas con diversos indicadores como el burnout (Betoret, 2006; Fernández, 2008; Schwarzer y Hallum, 2008; Skaalvik y Skaalvik, 2010) y los días de baja laboral (Evers et al., 2002). En concreto, la eficacia para el manejo de la clase, parece tener un importante poder predictivo sobre la dimensión del burnout (O'Neill y Stephenson, 2012).

Los profesores con bajo sentimiento de autoeficacia, presentan niveles más bajos de satisfacción en el trabajo (Caprara, Barbaranelli, Borgogni y Steca, 2003; Klassen et al., 2009; Klassen y Ming, 2010), mayores niveles de estrés (Betoret, 2006; Klassen y Ming, 2010; Schwarzer y Hallum, 2008), menores niveles de afrontamiento (Betoret, 2006; Doménech, 2008) y déficit motivacional (Silvero, 2007; Kooij, Lange, Jansen y Dijkers, 2008). Algunos estudios, sin embargo, no encuentran una relación significativa entre autoeficacia y sintomatología depresiva (Bermejo y Prieto, 2005).

Actualmente estos estudios, también han comenzado a focalizarse en áreas específicas del conocimiento, para conocer el nivel en el que afectan este tipo de creencias a las tareas específicas de cada materia: ciencias, informática, inglés, matemáticas, educación física (e.g., Chacón y Chacón 2011; Hatfield, 2012; Martínez, Haydeé, Pedrosa y Martín, 2006; Paneque y Barbeta, 2006; Ramos, Alves, Laburú y Almeida, 2011; Stein, Fujisaki y Davis, 2011; Zach, Harari y Harari, 2012).

Tanto el nivel de afectación del grado de autoeficacia del profesorado sobre la actividades concretas propias de un profesor eficaz, como su estado afectivo-emocional hacia la labor docente, son de suma relevancia para su estudio, intervención y mejora de la calidad de la enseñanza.

También se ha continuado investigando y manifestando la importante influencia que la autoeficacia de los profesores posee no sólo en sus comportamientos en el aula sino en la motivación y rendimiento de sus estudiantes y, los logros que éstos alcanzan (Caprara et al., 2006; Fives, 2003; Mergler y Tangen, 2010; Mohamadi y Asadzadeh, 2012; Skaalvik y Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001). Por tanto, la existencia y el mantenimiento de una percepción alta del profesor sobre su capacidad parece ser vital para la existencia de aulas y escuelas exitosas (Tschannen-Moran et al., 1998).

Como se puede observar, son muchos los autores que han centrado sus estudios en el análisis de estas relaciones entre la autoeficacia docente y la eficacia para enseñar, que se traduce en un efecto directo en las metas, el esfuerzo, en la persistencia que manifiestan y en su rendimiento (Paneque y Barbetta, 2006). Resultados que, aunque sean muy relevantes de cara a la mejora de la calidad del proceso educativo (Raudenbush et al., 1992), para lograr este objetivo, no deben olvidar tener en cuenta que una autoeficacia positiva no es sólo suficiente, sino que deben poseer una serie de destrezas y conocimientos fundamentales para que la enseñanza sea eficaz (Bandura, 1987).

1.2.4. Instrumentos de evaluación de autoeficacia docente

Hasta ahora, como se ha podido ir observando, son numerosos los instrumentos que se han ido elaborando, desde distintos enfoques teóricos, para medir las creencias de autoeficacia del profesorado (e.g., Chacón y Chacón, 2011; Fernández, Medina, Herrera, Rueda y Fernández, 2011). Principalmente las primeras medidas siguieron la teoría de Rotter, mientras que los instrumentos más recientes, como veremos a continuación algunos de ellos, se basan en la teoría social cognitiva de Bandura y en el modelo teórico presentado de Tschannen-Moran et al. (1998).

La confusión conceptual en torno al constructo de la eficacia del profesor, su adecuada especificidad, y la incertidumbre sobre la adecuación o no de las medidas existentes, han dificultado los estudios realizados, lo que ha implicado que se hayan ido desarrollando nuevas medidas de eficacia docente, intentando cada vez alcanzar un mayor nivel de adecuación (Bandura y Pajares, 2007).

A continuación se presentan algunas de las medidas más significativas y que han servido como base para la elaboración de escalas de este tipo:

a) Teacher Efficacy Scale: Bandura

En medio de las dudas sobre cuál es la mejor medida de la eficacia del profesor, una medida inédita utilizado por Bandura en 1997 (citado en Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001) en su obra, sobre la eficacia del profesor, comenzó silenciosamente a circular entre los investigadores.

Esta escala estaba formada inicialmente por treinta ítems y siete sub-escalas, pero más adelante, Bandura presentó en su guía para la construcción de escalas de autoeficacia (Bandura, 2006), una modificación de ésta primera con veintiocho ítems, con un carácter también multidimensional, y sobre la cual nos centraremos en este estudio.

Siguiendo sus recomendaciones metodológicas, para elaborar una escala de estas características, se requiere un buen análisis conceptual del dominio de funcionamiento relevante y un conocimiento exacto del aspecto de la eficacia personal que deseamos medir, para poder incluir en la evaluación la capacidad percibida para afrontar las distintas tareas propias de la labor cotidiana y no sólo un aspecto del trabajo que ha de realizar.

Por ello, Bandura (2006), selecciona, a su juicio, seis ámbitos de competencia docente, que recogen las distintas habilidades y tareas que, los profesores llevan a cabo en su labor diaria:

1. *Influencia en la toma de decisiones (3 ítems)*: Relacionado con la capacidad de expresar opiniones e influir en las decisiones del centro, así como la capacidad de obtener los materiales y equipo necesarios para la instrucción. Como muestran Tschannen-Moran y Woolfolk (2001), esta última tarea sobre los materiales, es la que identifica Bandura en su primera escala como la séptima dimensión denominada, influencia sobre los recursos escolares.
2. *Autoeficacia instruccional (8 ítems)*: refleja la percepción del profesor sobre su influencia en aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, como: capacidad de enfrentarse y motivar a los alumnos difíciles y con bajo interés; mantener su implicación en tareas complejas y pedir que las hagan en casa; potenciar la memoria sobre lo que se les ha enseñado en lecciones anteriores; llevar a cabo un buen trabajo en grupo; y superar las condiciones adversas.
3. *Autoeficacia disciplinaria (3 ítems)*: se refiere a la capacidad percibida para controlar los comportamientos disruptivos en el aula, potenciar el cumplimiento de las normas de clase y, para prevenir posibles problemas de disciplina en el centro educativo.
4. *Logro de participación parental (3 ítems)*: tiene que ver con la autoeficacia para hacer sentirse cómodos a los padres en el contexto escolar, así como para lograr su participación en las actividades escolares y para ayudarles con orientaciones sobre cómo ayudar, ellos mismos, a sus hijos a la hora de aprender.
5. *Participación comunitaria (3 ítems)*: incluye enunciados que permiten conocer el grado en el que se sienten capaces de implicar a diferentes servicios de la comunidad, empresas, colegios y universidades locales.
6. *Creación de un clima positivo (8 ítems)*: en qué medida se percibe eficaz para generar unas condiciones óptimas para el aprendizaje, creando un espacio seguro, con confianza, ayuda mutua, etc.

En cada una de estas dimensiones se les pedía a los profesores que calificasen cómo determinaban que era su capacidad para realizar los aspectos discutidos en cada uno de los ítems.

b) Teacher's Sense of Efficacy Scale (TSES): Tschannen-Moran y Woolfolk

Tras numerosas investigaciones donde parecía evidente la necesidad de una nueva medida con una fiabilidad y validez adecuadas (Henson, Bennett, Sienty y Chambers, 2000), Tschannen-Moran y Woolfolk (2001), decidieron crear una nueva escala de evaluación de la autoeficacia docente, utilizando como referente las sugerencias metodológicas aportadas hasta el momento y la escala de autoeficacia docente de Bandura, así como su propio modelo teórico (Tschannen-Moran et al., 1998).

La elaboración de esta medida se realizó durante el desarrollo de un seminario sobre la autoeficacia en la enseñanza y el aprendizaje celebrado en la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Ohio. El objetivo era facilitar la participación de un grupo de diez profesionales de la propia universidad, entre investigadores y graduados, todos ellos con experiencia docente.

El instrumento recoge algunos ítems de la escala original de Bandura junto a varios ítems nuevos generados por los participantes. Para ello cada uno de los participantes realizó dos pasos: seleccionar de los ítems de la escala de Bandura aquellos que realmente identificaban las tareas representativas de la enseñanza y, en segundo lugar, generar una serie de ítems sobre tareas que consideraban significativas y no aparecían en ésta primera, así incorporar un rango más amplio de capacidades propias de la labor docente.

La escala fue denominada *Ohio State Teacher Efficacy Scale* (OSTES) o *Teacher's Sense of Efficacy Scale* (TSES). Es un instrumento útil para evaluar

la autoeficacia docente en profesores, además de contribuir notablemente a la comprensión del significado del propio constructo. Inicialmente contaba de 52 ítems, 23 de los cuales se conservaron de la escala original de Bandura, pero tras ser revisado en diferentes ocasiones éstos fueron reducidos.

El instrumento definitivo posee dos formas: una larga, con 24 ítems ($\alpha = .94$), y una corta con 12 ítems ($\alpha = .90$), muy fiables y con excelente validez. Evidencia demostrada en cinco países: Canadá, Chipre, Corea, Singapur y los Estados Unidos (Klassen, et al. 2009). Aun así, los autores señalan la necesidad de continuar probando y validando la escala.

Son dos escalas tipo likert de 9 puntos (nada capaz - totalmente capaz), con tres claros factores: La eficacia para utilizar estrategias instructivas, la eficacia para dirigir la clase y eficacia para implicar a los alumnos (Figura 10). Cada uno de estos factores está formado por 8 y 4 ítems en la escala larga y corta, respectivamente.

| Factor 1 : Eficacia para utilizar estrategias instructivas |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar diferentes estrategias de evaluación 2. Proporcionar explicaciones alternativas o ejemplos cuando los estudiantes no comprenden algo 3. Diseñar buenas preguntas para los estudiantes 4. Usar estrategias alternativas en el aula 5. Responder a las preguntas difíciles de los alumnos 6. Ajustar los contenidos a un nivel apropiado de cada alumno 7. Capacidad de medir la comprensión del alumno sobre lo que se ha enseñado 8. Proporcionar desafíos apropiados para los alumnos con mayores capacidades |

| Factor 2 : Eficacia para dirigir las clases |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 9. Controlar las conductas disruptivas en el aula 10. Lograr que los alumnos sigan las normas de clase 11. Calmar a un estudiante que es perjudicial o ruidoso 12. Establecer un sistema de gestión del aula con cada grupo de alumnos 13. Mantener a un par de alumnos que dan problemas para que no arruinen la lección 14. Responder a los alumnos desafiantes 15. Dejar las expectativas claras sobre el comportamiento de los alumnos 16. Establecer rutinas para realizar las actividades sin problemas |

| Factor 3 : Eficacia para implicar a los alumnos | |
|--|--|
| 17. | Lograr que los alumnos crean que pueden hacer bien las tareas escolares. |
| 18. | Ayudar a los estudiantes a valorar el aprendizaje |
| 19. | Motivar a los estudiantes que muestran bajo interés por el trabajo escolar |
| 20. | Ayudar a las familias para que sus hijos vayan bien en el colegio |
| 21. | Mejorar la comprensión de un estudiante que está fallando |
| 22. | Ayudar a pensar a los estudiantes críticamente |
| 23. | Fomentar la creatividad de los estudiantes |
| 24. | Llegar hasta los estudiantes más difíciles |

Figura 10. Factores y estrategias docentes de Teacher's Sense of Efficacy Scale (STES) Tschannen-Moran y Woolfolk (2001).

Evalúa un amplio repertorio de capacidades docentes, sin que sean demasiado específicas, para que así pueda ser utilizado en diferentes contextos, niveles y asignaturas.

Por ello, constituye, un paso importante en la clarificación conceptual del constructo de autoeficacia docente y es uno de los instrumentos más utilizados desde entonces en múltiples líneas de investigación (Bermejo y Prieto, 2005; Cheung, 2008; Doménech, 2008; Drinot, 2013; Duffin, French y Patrick, 2012; Fernández, 2008; Haverback y Parault, 2011; Klassen et al., 2009; Klassen y Ming, 2010; Mohamadi y Asadzadeh, 2012; Pendergast, Garvis y Keogh, 2011; Rodríguez et al., 2009; Wolters y Daugherty, 2007; entre otros)

A pesar del interés ávido en este constructo y a pesar de todos los aspectos destacados en las investigaciones anteriores llevadas a cabo, todavía se denotan inconsistencias potenciales en la forma en que la eficacia del profesor se ha definido y la variabilidad en la forma en que se mide (Fives, 2003).

Posteriormente, con intención de seguir avanzando en la adecuada evaluación de la autoeficacia docente, a lo largo de estos últimos años, se han elaborado varios instrumentos. Y tras su análisis, hemos identificado diversas fuentes sobre las que se desarrollan los ítems, como la legislación y normativa de educación, la literatura e investigaciones realizadas anteriormente, otros instrumentos ya elaborados, y las percepciones de los agentes implicados.

Una muestra de estos instrumentos y procedimientos de elaboración se presenta a continuación:

Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario: Prieto (2007)

Escala elaborada en España, que ofrece un modelo para evaluar las creencias de autoeficacia docente de los profesores universitarios, sobre el uso que hacen de un amplio abanico de estrategias didácticas claves para la calidad educativa. Instrumento con sólidas propiedades psicométricas y fiel a los fundamentos de la teoría social cognitiva.

Está compuesto por 44 ítems, a partir de los cuales los profesores deben reflexionar y responder sobre dos aspectos:

- El grado en el que se sienten capaces de utilizar cada una de las estrategias (autoeficacia): 1= me siento poco capaz, hasta 6= me siento muy capaz.
- La frecuencia con la que utilizan cada una de las actividades: 1= nunca, hasta 6= siempre.

Los ítems que componen el instrumento pertenecen a cuatro grandes dimensiones de la labor docente universitaria, identificados por la autora a partir de las evidencias encontradas en la literatura:

1. *La planificación de la enseñanza* (13 ítems): Recoge estrategias a realizar para planificar la enseñanza, dedicando el tiempo suficiente para seleccionar los objetivos que quiere alcanzar con los alumnos, los contenidos y material que va a formar parte de cada unidad temática, qué tipo de evaluación va a diseñar, cómo va a adaptarse a las necesidades de los alumnos, incluyendo, la actualización de los conocimientos y el dominio de los contenidos.
2. *La implicación activa de los alumnos en su aprendizaje*: Revela la importancia del fomento de la participación del alumnado en el proceso

de aprendizaje, no ser meros receptores, intentando implicarles activamente permitiéndoles preparar temas y aceptando sus iniciativas. Es importante lograr que se preocupen por resolver las dificultades que encuentren y pregunten cuando lo necesiten, incrementando la confianza en ellos mismos sobre su capacidad de aprender y sus logros alcanzados.

3. *La interacción positiva en el aula:* Refleja la importancia del clima de aula. Un clima de confianza y de respeto, donde se potencian actitudes positivas hacia el aprendizaje, se mantengan expectativas positivas hacia los alumnos, y se ofrezca apoyo y ánimo a aquellos alumnos que lo precisen.
4. *La evaluación del aprendizaje y de la función docente (autoevaluación):* Recoge el grupo de actividades docentes relativas a constatación del grado en que los alumnos han logrado los objetivos, permitiéndoles conocer tanto las fortalezas como los aspectos en los que han presentado más dificultades y qué pueden hacer para solucionarlas. Se incluye la necesidad de adaptar las evaluaciones, utilizar diversos métodos y hacer una evaluación más continuada, así como llevar a cabo una revisión sistemática de la adecuación de la práctica docente.

En estos últimos años se han desarrollado nuevas investigaciones dirigidas a la mejora de este instrumento de evaluación (Vera, Salanova y Martín-del-Río, 2011).

Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale (NTSES): Skaalvik y Skaalvik, 2007

Escala de autoeficacia docente Noruega, elaborada a través del análisis de las expectativas del rol del profesor en los colegios noruegos (recogidos en el plan de estudios nacional noruego), siguiendo las recomendaciones dadas por Bandura (2006) y tomando como referente, *Teacher's Sense of Efficacy Scale* (TSES; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001), con el objetivo de mejorarla y adaptarla a su contexto. Consideran que la variedad de las tareas y

exigencias que debe poner en juego un maestro no puede reducirse a tres dimensiones (Skaalvik y Skaalvik, 2007).

Con la participación de 244 profesores de educación primaria y secundaria, se determinaron seis subescalas: Instrucción, adaptación de la educación a las necesidades individuales de los estudiantes, motivación de los estudiantes, manejo de la disciplina, cooperación con los compañeros y las familias, y manejo de los cambios y los desafíos. Y se desarrolló una escala tipo likert de 7 puntos (donde nada cierto es 1 y absolutamente cierto es 7), con 24 ítems, 4 ítems por cada dimensión.

1. *Instrucción*: Capacidad de explicar los aspectos importantes de los temas para que los alumnos de bajo rendimiento lo entiendan; dar una buena orientación e instrucción a todos los estudiantes independientemente de su nivel; responder a las preguntas de los estudiantes para que entiendan problemas difíciles; explicar la materia de manera que la mayoría de los estudiantes entiendan los principios básicos.
2. *Adaptar la educación a las necesidades individuales de los estudiantes*: Capacidad de proporcionar desafíos reales para todos los estudiantes, incluso en clases con alumnos de distintas capacidades; organizar las tareas adaptando la instrucción y la asignaciones a las diferentes necesidades.
3. *Motivar a los estudiantes*: Capacidad de despertar el deseo de aprender incluso en los estudiantes de más bajo rendimiento, lograr que todos los estudiantes se esfuercen en su trabajo.
4. *Mantener la disciplina*: Conseguir mantener la disciplina y respeto en cualquier grupo de clase, controlando incluso a los alumnos más agresivos; lograr que los alumnos con problemas de conducta sigan las clases.

5. *Cooperar con compañeros y padres*: Colaborar de forma constructiva con los padres de los estudiantes con problemas de conducta y con otros profesores, encontrando soluciones adecuadas a los problemas.
6. *Hacer frente a los cambios y desafíos*: Capacidad para enseñar bien incluso si le piden utilizar métodos de enseñanza que no serían de su elección; independientemente de las características del grupo de clase, y del cambio de plan de estudios.

Como se puede observar, adaptar la educación a los estudiantes con necesidades individuales, cooperar con los compañeros y familias, y hacer frente a cambios y desafíos no están representados en la TSE (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001).

Teacher Self-Efficacy Scale: Chan, 2008

Chan (2008), desarrolla una nueva escala para la evaluación de la autoeficacia docente en el profesorado de educación secundaria de Hong Kong. Surge una nueva necesidad de reconceptualizar el constructo de autoeficacia docente y desarrollar escalas más amplias y más específicas para evaluarlo ante la introducción de nuevas reformas en la educación.

La construcción se inició con la generación de un conjunto de ítems por parte de 159 profesores de educación secundaria sobre seis dominios: enseñar a los alumnos muy capaces, gestión del aula, orientación y asesoramiento, participación de los estudiantes, enseñanza para dar cabida a la diversidad, y la enseñanza para enriquecer el aprendizaje (creatividad, pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas).

Una vez generados e identificados los ítems y las dimensiones, 6 profesores a través de un grupo de discusión determinaron el alcance y la relevancia de las actividades seleccionadas dentro de la nueva reforma educativa, y fueron comparados con las escalas anteriormente elaboradas

(Bandura, 1997; Schwarzer, Schmitz y Daytner, 1999; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001)

En su versión definitiva, esta escala está compuesta por 18 ítems, con un formato de respuesta de 11 puntos (0, no puedo hacer nada; a 10, estoy seguro de que lo puedo hacer), y seis grupos de dominio de autoeficacia docente, 3 estrategias docentes por cada uno de ellos (Figura 11).

| |
|--|
| <p>Enseñanza de los alumnos muy capaces:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apoyo en la búsqueda de los logros 2. Proporcionar desafíos adecuados 3. Enseñar habilidades de pensamiento de orden superior |
| <p>Gestión del aula:</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Administrar las conductas disruptivas en el aula 5. Pedir a los alumnos seguir las reglas y regulaciones 6. Establecer sistemas de gestión del aula |
| <p>Orientación y asesoramiento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Proporcionar apoyo emocional adecuado 8. Expresar empatía para la comprensión de los problemas 9. Hacer sentirse mejor a los alumnos deprimidos |
| <p>Participación de los estudiantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 10. Motivar a los estudiantes con bajo interés en el trabajo escolar 11. Utilizar estrategias para ayudar a los estudiantes a valorar el aprendizaje 12. Hacer que los alumnos disfruten viniendo a la escuela |
| <p>Enseñar dando cabida a la diversidad:</p> <ol style="list-style-type: none"> 13. Ajustar las lecciones al nivel correcto 14. Usar diversas estrategias de evaluación 15. Conocer el nivel de comprensión de los estudiantes sobre lo que se enseña |
| <p>Enseñanza para el aprendizaje enriquecido:</p> <ol style="list-style-type: none"> 16. Utilizar formas de fomentar la creatividad 17. Ayudar a los estudiantes a pensar críticamente 18. Acercar a la vida real a través del aprendizaje basado en problemas |

Figura 11. Dominios y estrategias docentes *Teacher Self-Efficacy Scale* (Chan, 2008).

En síntesis, las escalas de autoeficacia deben ajustarse a dominios de actividad y evaluar distintas dimensiones en las que las creencias de autoeficacia operan dentro del dominio de actividad seleccionado, determinando los logros de funcionamiento.

En numerosas ocasiones la existencia de problemas para poder evaluar adecuadamente la autoeficacia docente, ha dificultado los estudios en este campo. Por ello es necesario crear unos indicadores e instrumentos con sólidas propiedades psicométricas, y en este caso, fieles a los indicadores y fundamentos de la teoría social cognitiva (Bandura y Pajares, 2007).

Autores como Mohamadi y Asadzadeh (2012), indican entre sus observaciones que la mayor parte de la información sobre autoeficacia docente pertenece a investigaciones sobre participantes norteamericanos y no hay suficiente información y conocimiento en este campo en el resto de países, y señala necesario, por tanto, la realización de investigaciones en esta área en otros contextos culturales fuera de Norteamérica. Es por ello, por lo que Lin y Gorrel ya en 2001, advertían que las escalas e instrumentos foráneos deben ser aplicados con cautela debido a que podrían resultar no apropiados o válidos en la medición de este constructo.

No obstante, durante las tres décadas de estudios sobre autoeficacia docente, la mayor preocupación entre los investigadores en el área ha sido y sigue siendo la medición del concepto (Chacón y Chacon, 2011).

1.2.5. Claves de una enseñanza efectiva

El conocimiento de las claves de una enseñanza efectiva, constituyen el eje vertebrador para la elaboración de instrumentos de evaluación y programas de autoeficacia docente. Entre sus orientaciones metodológicas, Bandura (2006), remarcaba la importancia de conocer los dominios de actividad y distintas dimensiones en las que las creencias de autoeficacia operan dentro del dominio de actividad seleccionado, para clarificar la especificidad de dicho constructo.

Gracias a las investigaciones que se han ido realizando hasta ahora, con objeto de establecer medidas y conclusiones sobre la relación de las creencias de autoeficacia docente y estrategias didácticas concretas (Dembo y Gibson, 1985; Gordon, 2001; Tschannen-Moran et al., 1998), se nos ha permitido ir identificando algunas de esas acciones o tareas instructivas, de dirección y control del aula, de implicación del alumnado, entre otras, correspondientes a una práctica educativa eficaz.

Dentro del ámbito concreto de investigación sobre la enseñanza efectiva, algunos de los primeros estudios estuvieron centrados en las cualidades personales de los profesores eficaces. Aspecto base para nuestra investigación.

La conceptualización de la eficacia docente ha ido evolucionando, y hasta 1960 la investigación consideraba al buen profesorado como aquél que posee una serie de características de personalidad, un ejemplo de ello es el caso de los estudios de Cattell que ya en 1931, preguntando a 254 personas del ámbito educativo sobre las cualidades del buen profesor destacó, por orden de frecuencia: la personalidad y la voluntad, la inteligencia, la simpatía y tacto, la ausencia de prejuicios y el sentido del humor, como las más importantes en esa época.

Desde 1960, sin embargo, en las investigaciones se pasó a tener en cuenta, no solo los rasgos de la personalidad sino también las actividades en el aula, y en particular la interacción entre el profesor y los alumnos, pasándose a considerar la eficacia docente como el que conoce una serie de competencias y, además, es capaz de utilizarlas de forma adecuada en los momentos precisos (Murray, 1983). Medley (1979), fue de los pioneros en revelar algunos de estos rasgos imprescindibles de un buen profesor, destacando los conocimientos sobre la materia, la claridad y organización de las presentaciones y explicaciones, la cordialidad y el entusiasmo.

Por otra parte, a partir de 1990 se ha ido otorgando una cada vez mayor atención a la creación de un marco de referencia para la reflexión sobre la enseñanza efectiva, hasta hoy en día, se sigue considerando como otra de las líneas de investigación más prometedoras para la mejora de la calidad de la educación, buscando los factores que contribuyen a que los alumnos aprendan (Murillo, Martínez y Hernández, 2011).

Pero ¿qué se entiende realmente por características de la enseñanza eficaz? Se trata de una definición compleja pues no hay una sola manera correcta para satisfacer las necesidades de todos los alumnos. Walker (2008), tras varios años de estudio sobre las características de los docentes eficaces estadounidenses define como efectivo, “a aquellos profesores que logran un impacto significativo en la vida de los alumnos”, y entiende por características “aquellas cualidades especiales personales que permiten a los profesores alcanzar el éxito” (p. 63).

Los intentos más recientes de los investigadores para definir la enseñanza eficaz, a partir de los cuales han proporcionado una amplia gama de características y rasgos esenciales útiles para la especificidad de la autoeficacia docente, se han llevado a cabo a través de diversos medios cuantitativos y cualitativos.

Entre la gama de procedimientos de recogida de datos cuantitativa destaca el uso de cuestionarios (e.g., Cheung, 2008; Grieve, 2010; Haydn, 2007; Koutrouba, 2012; Onderi y Croll, 2009; Regalado, 2009; Williams, 2010), mientras que en la investigación cualitativa encontramos la utilización de relatos biográficos (e.g., Chen, 2007; Kodero, Misigo, Owino y Simiyu, 2011; Rosales, 2012; Slate, LaPrairie, Schulte y Onwuegbuzie, 2009), encuestas con preguntas abiertas (e.g., Gutiérrez, Pilsa y Torres, 2007; Horton, 2009; Jahangiri y Mucciolo, 2008; Magar, 2009; Schulte, Slate, y Onwuegbuzie, 2011; Slate, LaPrairie, Schulte y Onwuegbuzie, 2011; Slate, Onwuegbuzie y Schulte,

2009; Witcher et al., 2008), entrevistas y debates (e.g., Meister, 2010; Walker, 2008), observaciones directas en el aula (Miller, 2012).

En ocasiones, al igual que sucedía a la hora de elaborar instrumentos de evaluación, numerosos estudios se sustentan o identifican las dimensiones de eficacia docente a partir de revisiones de la literatura existente (e.g., Carbonero, Ortiz, Martín Antón y Valdivieso, 2010; Murillo, 2008; Murillo et al., 2011; Polk, 2006; Valdivieso, 2012).

En concreto, Murillo, Martínez y Hernández (2011) tras realizar una exhaustiva revisión de los resultados encontrados hasta hoy en día de más de mil investigaciones internacionales sobre enseñanza eficaz, han elaborado un “Decálogo para una enseñanza eficaz” donde recogen las estrategias que definen un profesor eficaz en 10 grandes factores:

1. Implicación y compromiso del docente con la escuela y sus estudiantes.
2. Desarrollar y mantener un clima de aula positivo.
3. Tener y comunicar altas expectativas y autoestima.
4. Estructurar las lecciones y prepararlas adecuadamente.
5. Desarrollar en el aula actividades variadas, participativas y activas.
6. Atender a todos y cada uno de los estudiantes de forma individual, especialmente aquellos que necesitan un mayor apoyo.
7. Optimizar el tiempo de aprendizaje.
8. Organizar y gestionar adecuadamente el aula.
9. Utilizar una amplia variedad de recursos didácticos.
10. Realizar evaluación, seguimiento y retroalimentación continuos.

Simultáneamente a las investigaciones que exponen a nivel general las características de la enseñanza eficaz, actualmente podemos comprobar como existen otras investigaciones que en mayor o menor medida se centran concretamente en los diversos niveles educativos. Existen investigaciones orientadas tanto en educación primaria (e.g., Cheung, 2008; Grieve, 2010; Murillo, 2008; Rosales, 2012; Slate, Capraro y Onwuegbuzie, 2007; Slate,

Onwuegbuzie et al., 2009; Valdivieso, 2012; Williams, 2010), como en secundaria (e.g., Chen, 2007; Gutiérrez et al., 2007; Haydn, 2007; Koutrouba, Baxevanou y Koutroumpas, 2012; Koderó et al., 2011; Koutrouba, 2012; Magar, 2009; Meister, 2010; Miller, 2012; Onderi y Croll, 2009; Pontes, Ariza y del Rey, 2010; Regalado, 2009; Rosales, 2012; Schulte et al., 2011) y la universidad (e.g., Jahangiri y Mucciolo, 2008; Layne, 2012; Onwuegbuzie et al., 2007; Slate, LaPrairie et al., 2009; Slate et al., 2011), identificando de esta manera el perfil de profesor eficaz adaptado a cada contexto concreto de aprendizaje.

Es importante tener en cuenta el contexto, como una de las variables esenciales para la reflexión sobre la enseñanza efectiva (e.g., edad de los profesores y de los alumnos, características de la clase, de las asignaturas, de la escuela); no sólo las estrategias y comportamientos del profesorado y alumnado en el aula, y los resultados deseados (Kyriacou, 2009).

Por ello, además de los diferentes niveles educativos, los investigadores que han examinado las percepciones de eficacia docente, han utilizado como fuente de datos las opiniones y juicios de las personas involucradas, ya sean los alumnos (e.g., Cullingford, 2003; Gutiérrez et al., 2007; Haydn, 2007; Jahangiri y Mucciolo, 2008; Magar, 2009; Pollard, Triggs, Broadfoot, McNess y Osborn, 2000; Rosales, 2012; Slate, LaPrairie et al., 2009; Slate et al., 2011), los profesores en activo (e.g., Chen, 2007; Cheung, 2008; Grieve, 2010; Koutrouba, 2012; Liu y Meng, 2009; Miller, 2012; Onderi y Croll, 2009) o los futuros profesores (e.g., Pontes et al., 2010; Schulte, Slate y Onwuegbuzie, 2008; Schulte, Slate y Onwuegbuzie, 2010; Schulte et al., 2011; Slate, Onwuegbuzie et al., 2009; Williams, 2010; Witcher, Onwuegbuzie y Minor, 2001; Witcher et al., 2008). Aunque la mayor parte de ellos se centran en las percepciones del profesorado, ya que existe un aparente olvido del estudiante como eje de la acción educativa (Beishuizen, Hof, Putten, Bouwmeester y Asscher, 2001; Liu y Meng, 2009; Murillo et al., 2011).

En concreto, algunos de los trabajos y aportaciones recientes halladas, propias del nivel educativo de secundaria, que profundizan en el estudio y

conocimiento de dimensiones y acciones más concretas del profesorado eficaz desde juicios totalmente libres, se exponen a continuación organizados en base a las fuentes: las percepciones de los alumnos, de los profesores en activo y los futuros profesores.

Son escasos los estudios centrados en las percepciones del alumnado de educación secundaria realizados en estos últimos años (Cullingford, 2003; Gutiérrez, 2007; Haydn, 2007; Pollard et al., 2000; Kodero et al., 2011).

En concreto, algunos de los estudios más recientes e interesantes en este sentido, por ser uno de los más exhaustivos, detallados y que recogen las aportaciones anteriores, es el realizado por Kodero, Misigo, Owino y Simiyu (2011). Sobre una muestra de 80 estudiantes de secundaria de 8 escuelas de Kenia estudiaron las características más destacadas de los profesores ineficaces de las escuelas secundarias en Kenia. A partir del análisis de los relatos sobre las características que cada uno de los alumnos percibían, identificaron un total 20 dimensiones: Perder el tiempo, pobre dominio del tema, poca implicación, falta de respeto, bajo nivel de confianza en sí mismo, ineficiente dominio de habilidades de enseñanza, inmadurez emocional, inapropiada vestimenta, actitudes agresivas hacia los alumnos, aficionado a “cotilleos”, mala transmisión de conocimientos, pobre retroalimentación, no permitir el diálogo, falta de mantenimiento de la disciplina, conducta inmoral (abuso de drogas, acoso a los alumnos), inaccesible para los estudiantes, falta de orientación y asesoramiento, mala salud psicológica (egoísta, negativo), autoritario en clase.

En segundo lugar, desde las perspectivas de los profesores en activo de educación secundaria investigadores como por ejemplo Chen (2007), Cheung (2008), Liu y Meng (2009), Onderi y Croll (2009), Meister (2010), Koutrouba (2012) y Miller (2012), a través de autoencuestas con preguntas abiertas, entrevistas u observaciones directas en el aula, han ido elaborando listas con los factores que el propio profesorado en activo desde su percepción considera que contribuyen a la eficacia docente.

Destacan desde nuestro punto de vista las aportaciones dadas por Miller (2012), quien tras sus estudios identifica 10 características propias del buen profesor: con entusiasmo, creativo, con sentido del humor, que desafía a los alumnos, que es alentador y paciente, y que no se dará por vencido, se interesa por los estudiantes, que conozca bien la gramática, disponible para atender a los alumnos, que me trate bien, sea justo, que deje su bagaje emocional fuera del aula. Estas cualidades presentadas las reagrupa en 4 áreas: características afectivas, habilidades, técnicas de gestión del aula y conocimientos académicos.

Como complemento a los resultados de Miller, Meister (2010), anteriormente identificó a través de una serie de entrevistas a 10 profesores de educación secundaria eficaces, 3 características esenciales: los profesores son ambivalentes al liderazgo administrativo (que tiene una fuerte influencia en su trabajo), deben saber coordinarse con las redes de apoyo cercanas como sus compañeros, y su compromiso con los estudiantes debe trascender los logros académicos.

En cuanto a las investigaciones orientadas hacia las percepciones de estudiantes universitarios futuros profesores (Pontes, 2010; Schulte et al., 2008; Schulte et al., 2011; Witcher et al., 2008). Siguiendo nuestra línea de estudio, en esta ocasión una de las investigaciones más significativas encontradas es la desarrollada por los investigadores Schulte, Slate y Onwuegbuzie (2011). Llevaron a cabo un proceso secuencial cualitativo-cuantitativo de análisis mixto sobre las características de los profesores eficaces de secundaria percibidas por 615 estudiantes universitarios predominantemente hispanos, a través de una cuestión abierta. Los análisis cualitativos revelaron la presencia de 24 temas (de mayor a menor relevancia): cuidado, comunicación, creativo, disciplina, equidad, flexible, amigable, divertido, bien informado, escuchar, gestión del aula, utiliza diferentes modalidades, motivador; trabaja bien con los demás, organizado, pasión por la

enseñanza, paciencia, construye relaciones, muestra respeto a otros, propone desafíos, servicial, enseña bien, buena personalidad y comprensivo.

Posteriormente, estos mismos autores en 2011, recogen las opiniones de 437 estudiantes universitarios hispanos siguiendo el mismo procedimiento que el estudio anterior de pregunta abierta. Y a través del método de comparación constante, se determinaron, en esta ocasión, 38 características del profesor eficaz según sus percepciones. Estos temas coincidieron con los 24 mostrados en la investigación anterior, y se identificaron 14 nuevos como son: involucrando; que ayuda, de mente abierta, amar; consistente, líder, profesional, hace que el aprendizaje sea interesante, fijación de objetivos, buen modelo a seguir, fuerte, maduro, responsable, y atento a la diversidad.

Por último destacar la existencia de ciertas investigaciones, que a diferencia de las anteriores, que solo estudian a nivel individual cada uno de los principales agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, han estudiado y comparado las percepciones dadas por los profesores en activo y futuros profesores de secundaria.

Walker (2008), mediante una investigación cualitativa longitudinal de 15 años, donde participaron más de un millar de profesores y futuros profesores de Estados Unidos, Canadá, Bermudas y el Caribe, así como varios estudiantes de África. Por medio de ensayos y debates fueron completando la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las cualidades del maestro más memorables que te animó a enseñar? Resultaron numerosos temas emergentes que le llevaron a formular 12 características personales y profesionales de los docentes eficaces: preparado, positivo, con altas expectativas, creativo, justo en el trato y en las calificaciones, accesibles (mostrar un toque personal), lograr que los alumnos se sientan bienvenidos y cómodos en sus clases, compasivo, sentido del humor, respeto por los estudiantes y hacia él, saber perdonar y admitir los errores. Llega a la conclusión de que los profesores eficaces

comparten al menos estas doce características claras que afectan a los estudiantes de manera positiva.

Existe una investigación (Howell, 2011), que estudia las perspectivas de los alumnos y profesores de ESO, pero consiste en un estudio cuantitativo a través de un cuestionario, elaborado a partir de 5 dominios de eficacia docente obtenidos en base a la revisión de la literatura. Las conclusiones de este estudio mostraron que los estudiantes ($N = 461$) y los profesores ($N = 54$) tienen percepciones en común sobre los dominios de: planificación y preparación antes de las clases, responsabilidades profesionales y características personales (e.g., autoeficacia y autoestima); sin embargo hubo diferencias estadísticamente significativas entre la percepciones sobre los dominios relacionados con el ambiente del aula (e.g., ambiente de respeto y armonía, y una cultura de aprendizaje) y la instrucción (e.g., comunicarse efectivamente con los estudiantes, emplear adecuadamente los tiempos de enseñar, técnicas de enseñanza, e involucrar a los estudiantes en el aprendizaje).

Según el nuevo perfil profesional del profesor de secundaria (Tribó, 2008), el profesor de esta etapa debe poseer un doble perfil:

- Una sólida formación en el área científica de la cual será profesor desde los 12 hasta los 18 años.
- Un dominio de las competencias profesionales específicas del docente y del educador.

Destacando de esta manera la relevancia de los resultados obtenidos en las investigaciones sobre el campo de eficacia docente.

Aun así, hoy en día, hay poca investigación reciente conocida centrada en el nivel de especificidad de la eficacia del profesor, y se sabe poco acerca de los dominios en los que se ha investigado para su intervención en autoeficacia docente (Klassen et al., 2011).

PARTE EMPÍRICA

**CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS
DE ESTUDIO**

CAPÍTULO 2: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE ESTUDIO

2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este momento asistimos a un periodo de cambio, donde la situación educativa necesita reflexionar y hacer frente a las realidades ante las que se encuentra inmersa. Especialmente, la Educación Secundaria Obligatoria constituye una de las etapas educativas que cada año se vuelve más conflictiva, y no solo por la gran desmotivación del alumnado de ESO y la gran influencia que ésta ha tenido en el aumento del fracaso escolar, sino también por sus problemas de comportamiento, falta de disciplina y la cada vez mayor sensación de falta de control y de inseguridad entre los docentes.

Es una evidencia que el profesor tiene uno de los papeles protagonistas, junto con las familias, para poder dar respuesta a esta situación y, se ha demostrado que uno de los aspectos claves que subyacerá en esta mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje serán sus percepciones de autoeficacia docente, puesto que junto con sus destrezas, es uno de los principales predictores y mediadores de los que dependerá el progreso de su práctica y calidad profesional (Bandura, 1987). Claro es que estas creencias no sólo juegan un papel esencial en el desempeño de su propia actuación, sino también, por supuesto, en la de los alumnos (Mohamadi y Asadzadeh, 2012).

Además, actualmente nos encontramos en un momento donde la evaluación del profesorado se establece como una norma clara en los centros educativos, para confirmar que se está llevando a cabo esta verdadera educación de calidad. Los propios centros, desde hace años, como señala Ory (2000), ante esta situación han estado demandando la necesidad de llegar a elaborar formas de evaluación docente realmente fiables y de utilidad para la mejora de la práctica docente, pero en el año 2010 será el propio Ministerio de

Educación (2010), quien entre uno de sus objetivos educativos propuestos para la década 2010-2020, persigue la instauración de una cultura de la evaluación y autoevaluación como elemento fundamental para la mejora de la enseñanza.

Por tanto, existe una necesidad real de crear instrumentos de evaluación docente y valorar en ellos el nivel de autoeficacia, ofrecerá información clave sobre una de las variables motivacionales que más van a influir en el quehacer de calidad o no del docente (Danielson, 2011; Wheatley, 2005). Además, como ya sugirieron Tschannen-Moran y Woolfolk (2001), una medida útil de autoeficacia docente constituirá a su vez una importante fuente de evaluación de las competencias docentes a través de la amplia gama de actividades y tareas sobre las que se les pide reflexionar.

A pesar de las numerosas investigaciones realizadas y de los numerosos intentos de elaborar instrumentos de evaluación válidos y fiables, hoy en día siguen existiendo problemas sin resolver sobre la evaluación de la autoeficacia docente (Chacón y Chacón, 2011), vinculados con la determinación del nivel óptimo de especificidad del dominio. Problema de base que ha dificultado en muchos casos un adecuado desarrollo de los estudios dentro de este ámbito (Bandura y Pajares, 2007), aunque no ha limitado encontrar resultados significativos sobre la relevancia de esta variable en la actuación docente (e.g., Betoret, 2006; Doménech, 2008; Klassen y Ming, 2010).

Bandura en su capítulo *Guía para la construcción de escalas de autoeficacia* (2006), vuelve a remarcar esa necesidad de clarificar y lograr una adecuada especificidad del dominio, como uno de los de mayores problemas que necesitan ser resueltos en cualquier teoría cognitiva o motivacional que se propone clarificar y evaluar el constructo estudiado (Pintrich y Schunk, 1996, 2006). Y para alcanzar esta especificidad es imprescindible llegar a identificar aquellos factores conductuales que realmente influyen en él, y sobre los cuales las personas pueden llegar a ejercer algún tipo de control (Bandura, 2006).

Cuanto mayor sea la validez y fiabilidad de estas tareas de eficacia docente identificadas, mejor podremos especificar los aspectos de la autoeficacia personal que deberían ser medidos.

Esta necesidad nos han llevado a observar cómo muchos de los instrumentos de autoeficacia docente que actualmente se están utilizando, se han desarrollado a partir de otros ya existentes sin pensar mucho en la teoría o en el propio dominio de evaluación (Ory y Ryan, 2001). Y en aquellos casos en los que sí se ha hecho más hincapié en las percepciones de eficacia docente de los agentes implicados en la enseñanza, las categorías identificadas y los instrumentos desarrollados a partir de éstas, sólo se han centrado en las estrategias de enseñanza eficaces identificadas desde las perspectivas de profesores (Chan, 2008; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001).

Theall y Franklin (2001) nos muestran, entre sus recomendaciones para la evaluación docente, que “hay que tener en cuenta para la construcción de estos instrumentos, a todos los agentes interesados en las decisiones sobre el proceso de evaluación” (p. 52), y hasta el momento, los estudiantes, uno de los implicados más importantes, por lo general, son omitidos durante el proceso de diseño, elaboración y desarrollo de los mismos, lo que implica serias carencias de la medida (Layne, 2012; Onwuegbuzie et al., 2007; Onwuegbuzie, Daniel y Collins, 2009).

Por tanto, es necesario, a la hora de crear pruebas de valoración de la percepción de autoeficacia y calidad docente, para que éstas sean válidas, iniciar por concretar cuáles son las características y acciones específicas del profesor eficaz que nos permitirán generar los ítems a medir, no sólo desde la única perspectiva del profesorado, sino también contando para su identificación y diseño con las percepciones del alumnado.

Son pocos los estudios existentes que hayan examinado y proporcionen información de la percepción de alumnado sobre el profesor eficaz en

secundaria (Haydn, 2007; Kodero et al., 2011), y los autores no especifican si esta información ha llegado a ser tenida en cuenta para la clarificación del dominio y elaboración de los instrumentos de evaluación docente.

En cuanto a los estudios centrados en las percepciones de los profesores, se han encontrado investigaciones sobre el profesorado en activo (Grieve, 2010; Meister, 2010) y los futuros profesores (Rosales, 2012; Slate et al., 2011) de manera aislada.

Únicamente en relación a estos tres agentes, sólo se han evidenciado estudios que simultáneamente trabajen y reflejen las percepciones de eficacia docente desde estos dos últimos grupos de participantes: profesores en activo y futuros profesores (Walker, 2008).

Concretamente, en la búsqueda de la literatura científica, los estudios publicados incluyen participantes de los diversos niveles de enseñanza: educación primaria, secundaria y universidad. Destacando entre ellos los centrados en los niveles de enseñanza primaria y, siendo tan solo un 15% realizados bajo las opiniones de agentes implicados en la Educación Secundaria Obligatoria (Klassen et al., 2011). Pero en estos estudios centrados en las percepciones de eficacia docente necesarias para las clases de educación secundaria, las percepciones son dadas por poblaciones de países diferentes al nuestro (e.g., Chan, 2008; Haydn, 2007; Kodero et al., 2011; Meister, 2010; Minor, Onwuegbuzie, Witcher y James, 2002; Witcher et al., 2001).

Además, ha sido manifestado en diversas investigaciones, que las competencias requeridas para la enseñanza efectiva son en muchos aspectos situacionales. "El aprendizaje está situado en amplios contextos socio-económicos e históricos y está mediada por las perspectivas y prácticas culturales " (Banks, Gay, Nieto y Rogoff, 2007, p. 15), dando lugar a diferentes presupuestos sobre el rol y los propósitos de la educación en función a las

diferencias culturales de los grupos de personas de los diferentes países (Yoder, Shaw, Siyakwazi y Yli-renko, 1992).

Pero a pesar de ello, la mayoría de las investigaciones desde sus inicios hasta ahora se han enfocado en Estados Unidos con poblaciones americanas, constituyendo aproximadamente un total del 57%, frente al 18% de investigaciones realizadas en Europa (Klassen et al., 2011), lo que implica la necesidad de la internacionalización de las investigaciones sobre autoeficacia docente (Banks et al., 2007; Ellis, Grant y Haniford, 2007).

Existen pocas investigaciones recientes conocidas centradas en la especificidad del dominio, y las investigaciones realizadas simultáneamente en varias etapas educativas han mostrado como el tipo de nivel educativo (Klassen et al., 2011), así como las diferencias culturales de los diversos países influyen en las percepciones de eficacia docente. Estudios de comparación intercultural, aportan pruebas, pero principalmente basadas en especulaciones (Chan, 2008).

Onwuegbuzie et al. (2007) en su trabajo pusieron en duda la adecuada validez de contenido y de constructo de los instrumentos de evaluación docente utilizados hasta el momento, derivada de las carencias determinadas por la única implicación en el diseño de los mismos de la percepción de los docentes. Por ello, a partir de ahí, llevaron a cabo una investigación centrada en el estudio de las percepciones de eficacia docente desde la perspectiva de los estudiantes universitarios, que permitiesen demostrar estas carencias existentes en dichos instrumentos de evaluación, de una clara diferencia entre lo que los autores de los instrumentos de evaluación docente y lo que los estudiantes consideran como características o rasgos más importantes de los profesores eficaces.

Concretamente, a través de la utilización de técnicas de análisis de método mixto, Onwegbuzie et al. (2007) identificaron un modelo de categorías

de eficacia docente a partir de la perspectiva de 912 estudiantes, comprendido por cuatro meta-temas (comunicador, defensor, responsable, y motivador) y nueve temas (responsable, entusiasta, centrado en el estudiante, profesional, experto, cercano, transmisor, ético y director). Estos resultados les permitieron demostrar que cuatro de los temas identificados (centrado en el estudiante, experto, entusiasta y ético) no se encontraban representados en ninguno de los ítems de los instrumentos de evaluación, constituyendo los tres primeros, los temas más prevalentes dentro de las percepciones de eficacia docente de los estudiantes universitarios.

Por todo ello, en nuestro estudio nos proponemos identificar las percepciones de eficacia docente, pero centrándonos en una muestra de alumnos españoles de Educación Secundaria Obligatoria. Y en este caso no sólo nos centraremos en este grupo de alumnos, como realizaron Onwegbuzie et al. (2007), sino que también focalizaremos nuestra atención en el estudio de las percepciones del profesorado en activo y en los futuros profesores de ESO, manteniendo su metodología de investigación cualitativa y cuantitativa (Woolfolk, 2004). Lo que nos permitirá aportar una esencial contribución ante las insuficiencias encontradas dentro del estudio del dominio de autoeficacia docente, reflejadas a lo largo del marco teórico y del planteamiento del problema.

Conocer esta triple percepción de eficacia docente, ayudará no sólo a clarificar la especificidad del constructo de autoeficacia docente dentro de nuestra cultura y país, y nivel educativo de ESO, sino también a crear un pilar importante para la futura construcción de nuevos y válidos instrumentos que evalúen este constructo.

2.2. OBJETIVOS DE ESTUDIO

Bajo la constatación de los mencionados hechos, y la importancia de mejorar la calidad de las actuaciones docentes, para poder avanzar en la elaboración de nuevas técnicas de evaluación de autoeficacia docente, antes debemos comenzar por resolver un problema complejo: mejorar la especificidad de la eficacia docente; en clara referencia a la falta de acuerdo a la hora de concretar operativamente dicho constructo.

Especificidad a la que daremos respuesta teniendo en cuenta las tres principales demandas reseñadas en estudios previos: participación de tres de los agentes principales del proceso de enseñanza aprendizaje, focalización en un nivel concreto de enseñanza, y proporcionar un paso más en la internacionalización de los estudios realizando la investigación sobre población española.

El objetivo principal de este estudio, por tanto, se centra en la clarificación del dominio de autoeficacia docente. Objetivo que se desglosa en dos objetivos específicos que constituyen las dos etapas que van a guiar el desarrollo de toda la investigación:

1. El *primer objetivo* consiste en identificar las categorías de eficacia docente en la ESO y definir sus propiedades, desde una triple perspectiva, respondiendo a la siguiente cuestión:

¿Cuáles son las características del profesor eficaz desde la percepción del alumnado, del profesorado en activo y de los futuros profesores?

Examinaremos así, las percepciones sobre las características de los profesores eficaces de Educación Secundaria Obligatoria que nos permitirán identificar las tareas específicas que realmente tienen impacto

en el dominio docente, para la creación de instrumentos de evaluación (Bandura, 2001b, 2006).

2. Y un *segundo objetivo centrado en* constatar cómo estas categorías de eficacia docente se organizan en la población de alumnos, profesores en activo y futuros profesores de Educación Secundaria Obligatoria, de manera individual; y, así reflexionar sobre la existencia de las posibles discrepancias entre las percepciones de todos ellos como posible causa de los problemas de actuación en el aula. Se responderá a la siguiente cuestión:

¿Cómo se organizan las categorías identificadas en la población de alumnos, profesores en activo y futuros profesores, y cuáles son las interrelaciones existentes entre los tres?

El conocimiento sobre su organización en base a la población y sus tipos de interrelación, nos darán importantes informaciones para la intervención ante la problemática educativa en la que estamos inmersos hoy en día.

CAPÍTULO 3. MÉTODO

CAPÍTULO 3: MÉTODO

3.1. PARTICIPANTES

Los participantes del estudio fueron un total de 1358 alumnos, profesores en activo y futuros profesores del nivel educativo de Educación Secundaria Obligatoria, que pasamos a exponer pormenorizadamente a continuación.

3.1.1. Descripción del alumnado de ESO

Para los estudios desarrollados fue seleccionada una muestra correspondiente a 1000 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, donde 241 alumnos (24.1%) pertenecen a 1º de la ESO, 279 (27.9%) a 2º de la ESO, 298 (29.8%) a 3º de la ESO y 182 (18.2%) son los alumnos de 4º de ESO, todos ellos distribuidos en un total de 81 aulas. Esta muestra fue recogida en 22 centros educativos de Castilla y León, tanto públicos como concertados, con un perfil típicamente urbano en los que se hayan representadas las distintas clases sociales, y situaciones sociológicas propias de la sociedad actual.

A continuación, pasaremos a describir nuestra población en función de las siguientes características: género, tipo de centro, edad y calificación del año anterior en matemáticas y en lengua.

Respecto a la variable género, de los 1000 individuos, 515 (51.5%) son del sexo masculino y 485 (48.5%) pertenecen al sexo femenino. Se puede comprobar que el número de alumnos y de alumnas es prácticamente equitativo.

En función al tipo de centro 384 (38.4%) de los alumnos pertenecen a centros concertados y 616 (61.1%) a centros públicos.

En relación a la variable edad, los alumnos de la muestra se distribuyen de los 12 a los 18 años ($M = 13.9$, $SD = 1.34$). Específicamente de los alumnos de 1º de ESO ($n = 241$), 165 tienen 12 años, 61 de ellos 13 años, 13 alumnos 14 años y 2 de ellos 15; en 2º de ESO ($n = 279$) encontramos 1 alumno con 12 años, 186 con 13, 67 con 14, 22 con 15 y 3 con 16; en el caso de los alumnos de 3º de ESO ($n = 298$), 1 de ellos tiene una edad de 13, 190 de 14 años, 70 de 15 años, 36 con 16 y 1 con 17; finalmente los alumnos de 4º de ESO ($n = 182$), poseen 94 de ellos 15 años, 53 tienen 16, 31 son de 17 años y 4 de 18. Como se puede observar, en los cuatro años de escolares, la mayoría de los alumnos presentan edades ajustadas a su año de escolaridad al que pertenecen.

En relación a los alumnos según su rendimiento el año anterior en la materia de matemáticas, 151 alumnos (15.1%) tuvieron como nota un Insuficiente, 225 (25.5%) un Suficiente, 236 (23.6%) un Bien, 273 (27.3%) un Notable y 115 (11.5%) un Sobresaliente, con una media total de de 2.97 sobre 5, Bien ($SD = 1.25$). En el caso de la materia de Lengua la distribución de resultados fue muy parecida a matemáticas, con 105 (10.5%) alumnos con una media de Insuficiente, 193 (19.3%) con Suficiente, 264 (26.4%) con Bien, 277 (27.7%) con Notable y 161 (16.1%) con Sobresaliente, lo que implica una media de 3,19 sobre 5, Bien ($SD = 1.22$).

3.1.2. Descripción del profesorado en activo de ESO

El cuestionario de percepción de autoeficacia docente fue aplicado a profesores de Educación Secundaria en activo de 22 colegios de Castilla y León, siendo un total de 200 los que constituyeron la muestra final. De estos profesores 96 (48%) son del sexo masculino y 104 (52%) del sexo femenino. Presentan una media de edades de 44 años ($SD = 9.16$), que van desde un mínimo de 23 hasta un máximo de 63 años. El tiempo de experiencia docente medio de los profesores es de 18.5 años ($SD = 9.89$), oscilando entre 1 y 40 años.

A continuación describimos la población de profesores en función de las siguientes variables: sexo, tipo de centro, si es maestro o no, licenciatura, curso y área en el que imparte docencia.

Entre los profesores de la muestra, en cuanto al tipo de centro, 116 (58%) pertenecen a centros públicos, y un 84 (42%) a centros concertados, todos ellos dentro de la comunidad de Castilla y León.

De todos los profesores ($N = 200$) sólo hay 43 (21.5%) que poseen el título de maestros, el resto 157 (78.5%), son únicamente licenciados. En cuanto la relación de estudios de licenciatura a los que pertenecen, se muestra una gran dispersión entre las diferentes disciplinas, existiendo profesores de un total de 22 especialidades. De todas éstas, el mayor número de profesores son licenciados en geografía e historia ($n = 27$), filología inglesa y francesa ($n = 21$), hispánicas ($n = 18$), ciencias de la actividad física y el deporte ($n = 15$), ciencias físicas y químicas y filosofía con un $n = 14$, seguida de ingenierías ($n = 13$). El resto de las licenciaturas poseen un n inferior a 9 (e.g., matemáticas, económicas, biología, musicología).

De las cinco áreas docentes en las que la muestra imparte docencia se encuentran distribuidas de la siguiente manera: 27 (13.5%) se encuentran enmarcados en el área de educación física, plástica y musical, 18 (9%) pertenecen al área de orientación, 47 (23.5%) al área científica-tecnológica, 49 (24.5%) al área de ciencias sociales y humanidades y, 59 profesores (29.5%) están en el área de lingüística.

Concretamente 104 (52%) del profesorado imparte esta docencia en 1º de la ESO, 122 (61%) en 2º de la ESO, 115 (57.5%) en 3º de ESO y en 4º son un total de 130 (65%) profesores. La gran mayoría del profesorado tiene asignada su docencia en al menos tres de los cursos, aunque hay profesores que imparten docencia en toda la ESO y, otra parte de la muestra que centra su trabajo en el primer ciclo: 1º y 2º ESO, o en el segundo: 3º y 4º de la ESO.

3.1.3. Descripción del futuro profesorado de ESO

En cuanto a los futuros profesores, actuales alumnos del Máster de Educación Secundaria, participaron en el estudio un total de 158. Muestra integrada por 94 (59.5%) mujeres y 64 (40.5%) varones, con una media de edad de 28.5 años ($SD = 6.20$), comprendida entre los 21 y los 49 años. En este caso, también se les preguntó sobre su posible experiencia como docentes, obteniendo como resultado una media de tiempo de servicio de .76 años ($SD = 1.86$), cuyo intervalo oscila entre los 0 y los 10 años, existiendo un total de 121 (76.6%) que nunca han impartido docencia. De todos aquellos que impartieron docencia 9 (5.7%) fue en 1º ESO, 8 (5.1%) en 2º ESO, 11 (7%) en 3º ESO, 11 (7%) en 4º de la ESO. Respecto al área en el que se llevó a cabo, 3 (1.9%) fue en educación física, plástica y musical, 1 (.6%) en el área de orientación, 15 (9.5%) en el área científica-tecnológica, 11 (7%) en ciencias sociales y humanidades, y 7 (4.4%) en lingüística.

Un total de 34 (21.5%) alumnos del Máster en secundaria también han impartido docencia pero en otras modalidades y niveles educativos. Desde ciclos formativos 5 (3.2%), clases particulares 17 (10.8%), escuelas de posgrado 1 (.6%), hasta educación de adultos (no reglada) 1 (.6%), academias 3 (1.9%), INEM 1 (.9%) y Universidad 6 (3.8%).

Sólo 5 (3.2%) futuros profesores de la muestra de 158 poseen el título de maestro. Y en relación al tipo de licenciatura desde la que han accedido al Máster, encontramos un total de 24 titulaciones diferentes, concretamente 33 (29.9%) futuros profesores provienen de ingenierías industriales, de telecomunicaciones e informática, 24 (15.2%) de filología inglesa, francesa y traducción e interpretación, 15 (9.5%) de historia del arte, 14 de geografía e historia y 13 de hispánicas. Otras licenciaturas como historia de la música, ciencias de la actividad física y el deporte, matemáticas, turismo, arquitectura, veterinaria, derecho... tienen un n entre 1 y 7 futuros profesores titulados.

3.2. INSTRUMENTOS

Una vez identificado el objeto de estudio, ante la cuestión sobre cómo podríamos llevar a cabo el procedimiento de recogida de datos, consideramos adaptar el utilizado en otras investigaciones previas como las de Witcher, Onwuegbuzie y Minor (2001), Minor, Onwuegbuzie, Witcher y James (2002), Onwuegbuzie et al. (2007), Slate, Onwuegbuzie y Schulte (2009) y Schulte, Slate y Onwuegbuzie (2011) y Anderson et al. (2012). Decidimos diseñar y desarrollar unos instrumentos que posibilitaron medir el constructo estudiado, es decir, que nos permitiesen conocer las situaciones y explicaciones de lo que los otros piensan sobre las características del profesor eficaz, ayudándonos a interpretar y tomar conciencia del problema y sus posibles vías de intervención.

Específicamente, los medios utilizados para la recogida de datos fueron dos cuestionarios, elaborados para tal fin, dirigidos a obtener las percepciones de los alumnos y profesores de la ESO (tanto en activo, como los futuros docentes) sobre la eficacia docente, teniendo en cuenta sus características personales y las situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que están inmersos cada uno de ellos.

Procedimiento de elaboración de los instrumentos:

Para su diseño, como mencioné anteriormente, se tomó como base el formato de cuestionario utilizado en otros estudios, como el llevado a cabo por Onwuegbuzie et al. (2007) en su investigación sobre los formularios de evaluación docente. En él se valoraban las características del profesor eficaz, específicamente pidiendo a los alumnos que identificasen de 3 a 6 características de lo que ellos considerasen un profesor eficaz incluyendo a su vez una definición de cada una de ellas.

A partir de ahí, determinamos desarrollar para nuestra investigación cada uno de los cuestionarios. Uno dirigido a valorar la percepción del

alumnado y otro que nos permitiese recoger información acerca de las valoraciones tanto de los profesores como de los futuros profesores de ESO. Concretamente, buscamos identificar tanto características clave del profesor eficaz como el tipo de tareas que ellos consideran que se deberían llevar a cabo.

Para ambos cuestionarios fue diseñado un primer bosquejo de herramienta de control para llevar a cabo una prueba piloto. En los dos se desarrollaron tres apartados:

1. Cuestionario de evaluación de la percepción de eficacia docente del profesorado en activo y futuro profesorado:

- a) Un primer apartado donde se les pide una serie de datos demográficos el sexo, la edad, la experiencia docente, el tipo de centro (público o concertado), el grado académico (si es maestro o no, y en qué está licenciado), así como el nivel y el área en el que imparte docencia dentro de la Educación Secundaria Obligatoria.
- b) Un segundo apartado introductorio, donde estaba reflejado y se indicaba el objetivo del cuestionario y orientaciones para su cumplimentación:

“Este cuestionario está diseñado para ayudarle a reflexionar sobre cuáles son a su manera de entender las características que identifican o no a un profesor eficaz. No hay contestaciones buenas o malas, por tanto trate de responder sinceramente a lo que se plantea.” “A continuación, se le van a presentar dos cuestiones que tienen que ver con su concepción sobre la eficacia docente”

- c) En el tercer y último apartado, se plantearon dos cuestiones:

| | |
|-----------|--|
| 1. | <p>¿Qué características consideras como imprescindibles en un profesor eficaz?</p> <p>Enumera 5 y propón una definición o descripción de cada una de ellas.</p> |
|-----------|--|

| | |
|-----------|---|
| 2. | <p>Y en el caso contrario, ¿qué características consideras que posee un profesor NO eficaz?</p> <p>Enumera 5 y propón una definición o descripción de cada una de ellas.</p> |
|-----------|---|

La primera de ellas, como se observa, se centra en la recogida de información de los aspectos positivos de un profesor eficaz, mientras que en el segundo caso la percepción debía ser de aquellos aspectos negativos.

2. Cuestionario de evaluación de la percepción de eficacia docente desde el punto de vista del alumnado:

- a) En este caso en un primer apartado identificaban su nombre y apellidos, y se les pidió la información sobre el curso de ESO que están cursando, el sexo, la edad, el tipo de centro al que pertenecían (si era público o concertado).
- b) En el segundo apartado siguiendo la línea del cuestionario del profesorado, pero con una redacción adaptada a las características de la muestra. Contaba con apartado introductorio, donde estaba reflejado y se indicaba el objetivo del cuestionario:

“Este instrumento está diseñado para ayudarte a reflexionar sobre la forma de enseñar de tu profesor”.

Y seguidamente, unas orientaciones para su cumplimentación:

“A continuación, se te van a presentar dos preguntas, para identificar qué características definirían o no a un profesor eficaz. No poseen contestaciones buenas ni malas, por tanto trata de responder sinceramente a lo que se te plantee”

c) En el tercer y último apartado, se plantearon las dos mismas cuestiones:

| | |
|-----------|--|
| 1. | <p>¿Qué características tiene que tener para ti un profesor eficaz?</p> <p>Enumera 5 características y propón una definición o descripción de cada una de ellas.</p> |
| 2. | <p>Y ¿Qué características tienen los profesores que NO son eficaces?</p> <p>Enumera 5 características y propón una definición o descripción de cada una de ellas.</p> |

En todo caso se cuidó la redacción, para facilitar una más fácil comprensión de la intención del objetivo de estudio. De manera que los pensamientos y percepciones se centrasen exactamente en respuestas orientadas a la información que se busca obtener.

Una vez construida la versión preliminar del cuestionario se procedió a llevar a cabo la prueba piloto, para evaluar la pertinencia de las preguntas y maximizar su validez de contenido. Para esta prueba, se utilizó un muestreo aleatorio accidental (Kerlinger, 1985). Tanto el grupo de expertos como el de la muestra de profesores y alumnos respondieron al instrumento en una reunión marcada previamente con el investigador principal; una para cada muestra de manera independiente. Formaron parte de la muestra un total de 7 expertos, 20 profesores y futuros profesores y 12 alumnos, los cuales una vez cumplimentado el cuestionario nos expusieron sus posibles sugerencias de mejora. En el caso de los alumnos esta información principalmente fue recogida a través de la observación directa y los comentarios y dudas que iban surgiendo mientras reflexionaban y redactaban las respuestas del cuestionario.

Posteriormente, una vez estudiada la adecuación de esta primera versión preliminar, construimos la edición final del cuestionario y una ficha de especificación de las normas de utilización. A lo largo de esta fase se fueron

llevando a cabo las modificaciones que iban siendo necesarias como ajuste del instrumento previo, las cuales presentamos a continuación:

En cuanto al cuestionario final de evaluación de la percepción de eficacia docente del profesorado en activo y futuro profesorado, tanto el primer apartado de datos descriptivos como el de indicaciones o instrucciones se mantuvieron con las mismas características, únicamente se modificó la organización de los datos descriptivos por dar más coherencia al orden de respuesta.

El cuestionario del alumnado sí sufrió modificaciones más significativas. En el primer apartado de datos descriptivos, se eliminaron los datos de identificación, el nombre y apellidos, para favorecer el anonimato, así como la variable centro. Este último aspecto, la identificación del tipo de centro público o concertado, en ocasiones provocaba confusión entre los alumnos y se decidió ir marcándolo personalmente una vez que se iban recogiendo en cada uno de los grupos-clase los cuestionarios cumplimentados.

Finalmente tras todos los resultados y sugerencias dadas en la prueba piloto, el tercer apartado de ambos cuestionarios (alumnado y profesorado) es el que sufrió la modificación más clara. La pregunta referida a las características negativas fue eliminada. Se pasó por tanto de dos cuestiones a únicamente una sola. Y con objeto de operativizar y ayudar a centrar al máximo posible las repuestas, la pregunta que se mantuvo se reformuló de una forma clara y directa, como se puede observar en los anexos 1 y 2.

Pero no basta solo con recoger información, sino que ésta ha de quedar registrada de modo que permita una adecuada revisión, por ello se colocó una tabla con los cinco espacios para las posibles respuestas, tanto para las características como para las definiciones de cada una de ellas.

¿Qué características consideras imprescindibles en un profesor eficaz?

Enumera **5** y propón una **definición o descripción** de cada una de ellas.

Con la elaboración de estos instrumentos logramos el objetivo de generar la información inicial necesaria y adecuada para el desarrollo de toda la investigación.

3.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El tipo de diseño que hemos seguido en esta investigación, es un diseño secuencial de método mixto que envuelve una mezcla de enfoques cualitativos y cuantitativos. Tradicionalmente, en los análisis cualitativos, una vez se han realizado, y los temas identificados y relacionados con la literatura existente, el estudio suele ser terminado. Concretamente este estudio consiste en una secuencia de dos etapas exploratorias donde los dos enfoques se llegan a mezclar a lo largo del proceso. Una primera etapa de análisis de contenido y codificación con diferentes fases, prioritariamente cualitativa; y, una segunda etapa centrada en los análisis estadísticos descriptivos de cariz cuantitativo.

Expertos de la categoría de Woolfolk (2004), corroboran que los estudios que más pueden contribuir al avance de la investigación sobre la autoeficacia docente son los que combinan una metodología cuantitativa con una cualitativa, permitiéndonos anticiparnos y orientarnos en qué debemos centrar nuestra mirada para un futuro. En nuestro caso, constituye la mejor opción para lograr alcanzar los objetivos propuestos, identificando unas categorías válidas y fiables de autoeficacia docente (Johnson y Onwuegbuzie, 2004).

3.4. PROCEDIMIENTO

Para llevar a cabo la investigación se determinó que la técnica más eficiente y efectiva para la recolección de los datos en cada uno de los centros educativos seleccionados sería la administración de los instrumentos mediante la técnica de encuesta. En concreto fueron elaborados los dos cuestionarios, anteriormente presentados, para el efecto.

Para la selección de los participantes, se tomó como punto de partida la promoción 2010/2011 del Máster de Educación Secundaria y un total de 60 centros públicos y concertados de Educación Secundaria de Castilla y León. De los 60, accedieron a participar 38, a partir de los cuales se llevó a cabo una elección al azar de 22 centros de ESO, que fueron finalmente los que constituyen nuestros estudios.

En todo el proceso de selección se aseguró que los grupos de participantes elegidos pudieran llegar a completar una muestra del tamaño requerido para este tipo de investigación, así como que se ajustaran perfectamente a los criterios establecidos como objeto de estudio.

En un primer momento, nos pusimos en contacto con los equipos directivos y los orientadores de los diferentes centros de Educación Secundaria Obligatoria. Fuimos personalmente a cada uno de los centros, donde hablamos con los directores correspondientes y solicitamos una reunión con el profesorado de ESO para la exposición de todo el estudio. En estas reuniones se ofreció la posibilidad de formar parte de una investigación sobre autoeficacia docente. Se les explicaron los objetivos, en qué consistiría todo el proceso de estudio, y cómo para llevarlo a cabo era precisa la aplicación de un cuestionario para el profesorado y otro para cada uno de los alumnos del centro que estuviesen cursando ESO, desde primero hasta cuarto.

Las confirmaciones de aceptación de centros y profesores fueron realizadas personalmente o a través del correo electrónico enviándonos un email confirmatorio donde se nos exponía la aceptación. Tras obtener las aceptaciones de participación de todos los centros, elaboramos un informe para los padres, que les sería entregado a través de cada uno de sus hijos. En este informe se les pedía permiso para poder administrar a sus hijos el cuestionario elaborado así como la información personal recogida en él.

Posteriormente, se fueron concretando las fechas con cada uno de los centros para ir concertando posibles momentos de aplicación del cuestionario sobre “el profesor eficaz” tanto al alumnado, como al profesorado en activo y los futuros profesores.

A todos los alumnos y futuros profesores participantes se les fue administrado el cuestionario durante las sesiones de clase, únicamente a las personas presentes en el momento. Para ello, además de leer las instrucciones con los participantes, explicándoles el objetivo del estudio (identificar las percepciones de los estudiantes sobre las características de los profesores eficaces), se procedió a indicarles las instrucciones de cumplimentación más importantes en la hoja de encuesta, con la intención de asegurar que éstas se siguiesen adecuadamente y redundar en una contestación correcta.

En el caso de los profesores en activo, las aplicaciones se fueron llevando a cabo en las sesiones de clase mientras lo realizaban los alumnos, pero también en reuniones que tenía marcadas el orientador con el grupo de profesores de 1º, 2º, 3º o 4º de ESO para llevar a cabo las sesiones semanales del Departamento de Orientación.

El tiempo de cumplimentación oscilaba entre los quince y veinticinco minutos (principalmente era en las clases de primero de educación secundaria donde nos encontrábamos esta demora) y se administró en todos los centros en un periodo de cinco meses y medio. Al estar constituida la muestra por una

numerosa cantidad de centros, estábamos en continuo contacto con los directores y profesores tutores quienes nos iban indicando el horario exacto disponible para ir aplicando cada uno de los cuestionarios.

A medida que se iban recogiendo los datos, fuimos asegurando la suficiencia y adecuación de los mismos para asegurar el rigor de la investigación, tanto en relación a la cantidad como el número de participantes que lo iban cumplimentando. Entendiendo por suficiencia, como señala Rodríguez y García (1996), “cuando se llega a un estado de “saturación informativa” y la nueva información no aporta nada nuevo”, y por adecuación a la “correcta selección de la información de acuerdo con las necesidades teóricas del estudio y del modelo emergente” (p. 75).

Una vez recogida toda la información, se llevó a cabo un proceso de análisis de los datos en dos etapas. La primera centrada en el análisis de contenido e identificación de las categorías emergentes de eficacia docente, y la segunda en los análisis de la estructura jerárquica e interrelación de dichos indicadores entre los tres grupos de participantes. Procedimientos de análisis que se encuentran detalladamente expuestos a continuación.

3.4.1. Procedimiento de Análisis de datos: Primera etapa

Esta primera etapa constituye la etapa exploratoria. Se realizó un análisis de contenido para identificar la esencia de las respuestas dadas de las tres muestras de participantes en relación a sus percepciones de las características de los profesores eficaces (Giorgi, 2000; Van Manen, 2003). El objetivo de este método de análisis era comprender los fenómenos desde la perspectiva de quien están siendo estudiados (Goetz y LeCompte, 1984).

El análisis de contenido fue generativo, inductivo y constructivo ya que requiere del investigador evitar o eliminar todos sus prejuicios para minimizar el

sesgo (Moustakas, 1994). Por lo tanto, fuimos cuidando no formar ninguna hipótesis o expectativa a priori respecto a las percepciones de cada una de las muestras sobre los profesores eficaces, y todas las categorías han sido obtenidas de las palabras de los sujetos (Onwuegbuzie et al., 2007, 2009).

Para llevar a cabo el análisis de contenido realizado en este estudio, nos basamos en la metodología de la reducción (Creswell, 1998, 2007). Con la reducción, los datos cualitativos “se agudizan, centran, descartan y organizan de tal manera que en las conclusiones finales pueden ser extraídos y verificados” (Miles y Huberman, 1994, p. 11), mientras puedes seguir manteniendo el contexto en el que estos datos se produjeron (Patton, 2002; Onwuegbuzie y Teddlie, 2003).

Concretamente, nos centramos para esta primera etapa de análisis en una adaptación de la metodología analítica usada por Colaizzi (1978). En concreto se llevo a cabo un procedimiento de seis pasos vinculados entre sí, que fuimos realizando de manera individual con cada grupo de participantes. El 1, 2 y 3 dirigidos a la reducción y presentación de los datos y el 4, 5 y 6 a la obtención de resultados, elaboración y verificación de conclusiones (Huberman y Miles, 2000). El desarrollo preciso de cada uno de estos pasos se llevo a cabo de la siguiente manera:

1er PASO: Lecturas iniciales

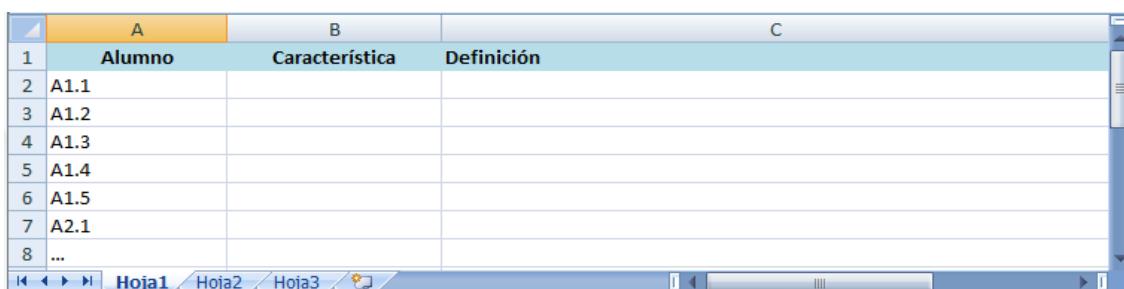
Se comenzó realizando una lectura detenida de todas las palabras y definiciones dadas por los alumnos, los profesores y futuros profesores. Éstos fueron leídos tres veces por la investigadora principal para familiarizarse con los datos antes de realizar los análisis, y poder asegurar una visión de conjunto que permitiese llevar a cabo un buen proceso de categorización.

2º PASO: Transcripción de los datos

Unificación y transcripción de todas las respuestas a la base de datos. Los datos de la investigación, se generaron en forma tanto cualitativa como cuantitativa. La parte cuantitativa del estudio recogió datos de las características demográficas de los participantes mientras que la parte cualitativa recogió los datos sobre las percepciones de los participantes de lo que entendían por eficacia docente a nivel de Educación Secundaria Obligatoria.

Trabajamos con el IBM SPSS Statistics 20.0 para recoger toda la información descriptiva y los programas Microsoft Office Excel y Word para toda la información cualitativa.

De esta manera fuimos recogiendo cada una de las 5 características con las 5 definiciones correspondientes, asociándolas a un sujeto y a una posición de respuesta: alumnos (A), profesores (P), futuros profesores (C). Clave para posteriormente llevar a cabo las categorizaciones y codificación final de los datos (Figura 12).



| | A | B | C |
|---|--------|----------------|------------|
| 1 | Alumno | Característica | Definición |
| 2 | A1.1 | | |
| 3 | A1.2 | | |
| 4 | A1.3 | | |
| 5 | A1.4 | | |
| 6 | A1.5 | | |
| 7 | A2.1 | | |
| 8 | ... | | |

Figura 12. Imagen documento inicial de registro Excel.

Entre todos los participantes, obtuvimos un total de 6790 características y definiciones sobre la percepción de eficacia docente, desde la perspectiva del alumnado, del profesorado en activo y de los futuros profesores.

3er PASO: Depuración de las unidades de información y codificación

A partir de estas unidades de información, independientemente por cada grupo de participantes, se extrajo una lista de características y definiciones no repetitivas, siguiendo el método de horizontalización de los datos (Creswell, 2007; Leech y Onwuegbuzie, 2009), evitando en todo momento que exista un solapamiento de información.

A todas las unidades se les otorgó el mismo peso y aquellas que contenían el mismo o parecido significado fueron siendo eliminadas. De manera que cada unidad correspondiese a una característica y definición de eficacia docente única.

Para ello, tomando como base las unidades de información iniciales recogidas sobre las percepciones que cada grupo de participantes expuso, llevamos a cabo dos fases de depuración, respetando en todo momento las palabras y definiciones exactas redactadas por cada sujeto. Una primera fase centrada en las características, y una segunda, en las definiciones dadas para cada una de estas características.

En la primera de ellas, tras una minuciosa lectura de cada dato, se fue identificando una lista de todas las palabras-características existentes no repetitivas de los diferentes grupos de participantes (Figura 13).

| Alumnos | Profesores | Futuros profesores |
|----------------|-------------------|---------------------------|
| Escuchar | Experto | Actualizado |
| Exigente | Firmeza | Exigente |
| Expresivo | Flexible | Responsable |
| Gracioso | Formación | Saber escuchar |
| Igualitario | Ilusionado | Tolerante |
| Inteligente | Innovador | Vocación |
| ... | ... | ... |

Figura 13. Muestra tabla de listado de palabras-característica no repetitivas de cada grupo de participantes.

A partir de esta lista, una vez ya todas identificadas, se creó una hoja de Excel para cada una de las características donde se recogieron las diversas definiciones dadas por los sujetos sobre ellas (Figura 14).

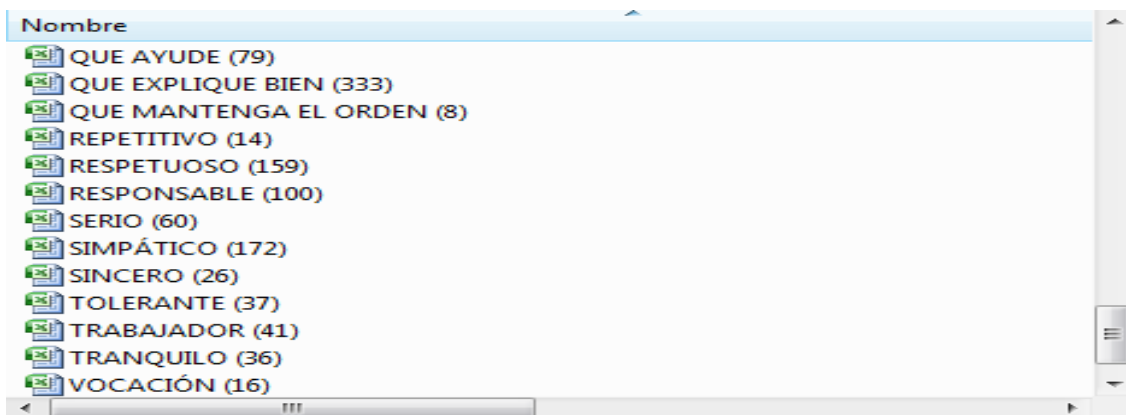


Figura 14. Imagen modelo de archivos Excel creados de cada categoría no repetitiva.

En todo momento, a la hora de reagrupar estas definiciones, se siguió el mismo formato que en el segundo paso del análisis de contenido, manteniendo la identificación del sujeto con el número de respuesta al que correspondía (e.g., A1.1; P3.2; C7.8) (Figura 15).

| | A | B | C |
|----|----------|------------------------|-------------------|
| 1 | | | CERCANO |
| 2 | Profesor | Características | Definición |
| 3 | P1.1 | Cercano | |
| 4 | P6.5 | Cercano | |
| 5 | P8.3 | Cercano | |
| 6 | P8.5 | Cercano | |
| 7 | P13.4 | Cercanía | |
| 8 | P14.1 | Cercano | |
| 9 | P16.2 | Cercano | |
| 10 | P20.2 | Cercano | |
| 11 | ... | | |
| 12 | ... | | |

Figura 15. Ejemplo de documento Excel de recogida de definiciones dadas para cada categoría no repetitiva.

Tras esta primera categorización, en la segunda fase, se procedió a identificar de cada característica el grupo de definiciones no repetidas, tomando como base las definiciones recogidas y reagrupadas en las hojas de Excel creadas anteriormente.

Se fue analizando cada dato, deduciendo similitudes y diferencias con los otros datos, y a medida que las definiciones no repetitivas se identificaban se las iba otorgando a cada una de ellas un código distintivo. Todas estas definiciones hacen referencia a cada una de las tareas, actitudes, conductas que según la percepción de las muestras son imprescindibles en un profesor.

Para ello elaboramos una plantilla de registro en Word, donde íbamos registrando la característica, las definiciones no repetitivas asignadas por los sujetos a dicha característica, y la frecuencia en que estas definiciones habían sido mencionadas por ellos (identificada por el número de sujeto y respuesta, A56.5) (Figura 16).

| Característica | Definición | Nº | Frecuencia (nº de identificación del sujeto) |
|----------------|---|------------|---|
| Justo | | | |
| | “Que sea justo con la clase, es decir, si se tiene que poner firme para llamar la atención del alumnado, que se ponga firme, independientemente del alumno que sea” | 162 | A1.5, A77.4 A255.3, A413.4 A439.3, A442.4 A444.2, A667.4 A724.2 |
| | ... | | |

Figura 16. Modelo de plantilla de registro para la depuración y codificación de las definiciones no repetitivas.

A su vez, como se puede observar en la tabla, también se fue recogiendo en la plantilla el código numérico distintivo que se otorgaba a cada una de las de definiciones. Obteniendo así una base de datos cada vez más precisa, con la identificación definitiva de todas las definiciones no repetitivas dadas por los sujetos de las características instruccionales que según las percepciones de los participantes son imprescindibles en un profesor eficaz.

Toda esta codificación nos fue permitiendo, por tanto, lograr una mayor depuración o filtrado de las definiciones y realizar los análisis de la segunda etapa de la investigación.

En todo momento, para asegurar la validez y fiabilidad (la máxima objetividad y realidad) de los resultados, a lo largo del proceso de codificación de las definiciones se respetaron fielmente las palabras usadas exactamente por cada participante, al igual como se hizo con las características.

El número de los códigos asignado correspondía al orden de identificación (aparición). Comenzando desde el 1, vinculado con la primera definición expuesta por los participantes, hasta el número final total de competencias docentes identificadas, que se presentan en el apartado de resultados y que varían en función del grupo de participantes. Esto fue llevado a cabo así con los alumnos, profesores y futuros profesores de manera independiente.

En concreto, a la hora de codificar, se siguió el método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967; Lincoln y Guba 1985; Osses, 2006; Strauss y Corbin, 2002), donde cada nueva definición se fue comparando con los códigos anteriores, de tal manera que definiciones iguales o similares se marcaron con el mismo código. Dentro de una misma característica, las definiciones eran únicas. Y en un inicio, prácticamente todas las definiciones y por tanto los códigos asignados eran nuevos, pero a medida que se iba avanzando en los análisis muchos de ellos comenzaron a repetirse.

Estas ocasiones, donde nos encontramos con casos en los que las definiciones podían estar repetidas, o ser muy similares eran debidas a tres posibles causas:

1. Que existiesen definiciones iguales dentro de características diferentes aunque relacionadas semánticamente;
2. Que se encontrasen por error definiciones asignadas dentro de características totalmente diferentes (dificultades de concreción).

Estos casos, donde los significados de las definiciones no coincidían con la característica (“estaban en un lugar equivocado”), se encontraron en su mayor parte con los alumnos, principalmente de 1º de educación secundaria obligatoria, con motivo de las dificultades que presentaba para ellos concretar con una palabra una definición;

3. O que algunas definiciones contemplasen diversas ideas dentro de una misma.

Independientemente del motivo, en todos estos casos en los que se encontraban definiciones repetidas se mantenía siempre el mismo código. En rojo, identificábamos la primera definición original, y en negro las repeticiones posteriores. Un ejemplo de ello y de estas tres posibles situaciones de repetición de códigos se expone a continuación:

En primer lugar, como se puede observar en la figura 17, en el caso de los alumnos, dentro de la característica “cercano”, una de las definiciones dada está vinculada con la *necesidad de confianza profesor-alumno*. Ésta fue codificada con el número 72.

| Característica | Definición | Nº | Frecuencia |
|----------------|--|-----------|--------------|
| CERCANO | “Que al decirle algunas cosas se las puedas decir con <i>confianza</i> ” | 72 | A5.4, A33.3 |
| | “Que dé <i>confianza</i> a sus alumnos” | | A34.3, A40.1 |
| | ... | | A51.3, A86.4 |
| | ... | | ... |

Figura 17. Ejemplo proceso de codificación de las definiciones la plantilla de registro (a).

Posteriormente, al analizar la característica de “agradable”, ambas vinculadas con la relación profesor-alumno, encontramos entre las definiciones dadas, como se puede ver en la tabla siguiente, que algunas de ellas también referenciaban esa necesidad de confianza. A éstas se las codificó por tanto con el mismo número, el 72 pero en color negro (Figura 18).

| Característica | Definición | Nº | Frecuencia |
|-----------------------|--|-----------|------------------------------------|
| Agradable | “Que se pueda hablar con él aparte de las materias de otros problemas del centro. Que <i>dé confianza a los alumnos</i> ” ... | 72 | A383.2, A389.4 A419.5 ... |

Figura 18. Ejemplo proceso de codificación de las definiciones en la plantilla de registro (b).

Por último, nos encontramos los otros dos tipos de casos en los que se repitió el mismo número de codificación. A modo de ejemplo, como sucede en la figura 19 a seguir, hubo sujetos que asociaron términos a definiciones a las cuales no hacían referencia y, en ocasiones, que presentaron diversas ideas dentro de una misma definición. En estos últimos casos, se separaban las ideas, y se las identificaba con el código correspondiente y con todos aquellos sujetos que la hubiesen manifestado dentro de esa misma característica.

| Característica | Definición | Nº | Frecuencia |
|-----------------------|---|-----------|-------------------|
| “Comunicador” | “Que podamos <i>confiar en él</i> para contarle los problemas que podamos tener” | 72 | A743.4 |
| “Responsable” | “Que esté pendiente de las clases y <i>que haya confianza entre nosotros y él</i> ” | 72 | A33.5, A455.5 |

Figura 19. Ejemplo proceso de codificación de las definiciones en la plantilla de registro (c).

Este procedimiento de registro, se llevó a cabo con todas las características no repetitivas identificadas, una tabla por cada una de ellas, y en cada una de las muestras de manera independiente.

Una vez depuradas las definiciones y creados todos los códigos, éstos fueron introducidos en la base de datos inicial Excel. Es decir, participante por participante se fue asignando a sus definiciones el código o códigos correspondientes (Figura 20). De esta manera, en cada sujeto se encontraban identificadas y codificadas todas las percepciones de eficacia docente que recogían sus respuestas para posteriores análisis.

| | B | C | D | E |
|---|--------|-----------------------|--|--------|
| 1 | Alumno | Características | Definición | COD. |
| 2 | A1.1 | Respetuoso | Respetar a los alumnos a nivel de contestación, corrección y exploración. | 83 |
| 3 | A1,2 | Ameno | Que en las clases tenga una actitud tolerante, que las clases sean divertidas, pero a su vez aprender todo lo que se tenga previsto. | 52, 53 |
| 4 | A1.3 | Atención a los alumno | Ayudar en los posibles problemas que tenga el alumnado o alguna excepción que haya. | 81 |
| 5 | A1.4 | Hacerse entender | Que el profesor se explique lo mejor posible a la hora de dar la clase intentando que el alumno entienda lo explicado. | 1 |

| | B | C | D | E |
|------|--------|-------------|--|---------|
| 2441 | A488.5 | Sociable | Relacionarse con todos por igual | 100 |
| 2442 | A489.1 | Expresivo | Que sepa expresarse par aquí los alumnos puedan entenderle | 367 |
| 2443 | A489.2 | Exigente | Que exija unos mínimos y sea inflexible con ellos | 182 |
| 2444 | A489.3 | Explicativo | Que explique todas la cosas aunque sean muy difíciles | 1 |
| 2445 | A489.4 | Respetable | Que se haga respetar y sepa controlar a sus alumnos | 156, 88 |
| 2446 | A489.5 | Formación | Que sepa de lo que está hablando | 38 |
| 2447 | A490.1 | Seriedad | Debe darse a respetar y no mediante el miedo ganarse a sus alumnos | 156 |
| 2448 | A490.2 | Organizado | Debe preparar las clases , desarrollar el temario y buscar mejor manera de enseñar | 148, 7 |

Figura 20. Imagen ejemplo del primer proceso de codificación: las definiciones no repetitivas.

4º PASO: Formulación de significados

Una vez finalizado el tercer paso, se procedió a la formulación de significados. Un nivel mayor de abstracción, donde a cada una de las definiciones no repetitivas se las dio un significado para clarificar y especificar las características instruccionales definidas.

A partir de este momento los análisis fueron realizados por 2 investigadores de manera independiente. Muestra de 2 investigadores constituida por la investigadora principal y un estudiante de doctorado especializado en psicología de la educación.

Una vez seleccionados, se marcó una primera reunión para proceder a la presentación de la investigación y explicación del procedimiento de las dos fases del análisis en el que iban a participar (4ª y 5ª fase). Concretamente se

expusieron los objetivos finales a obtener y se facilitó la base de datos de trabajo, constituida por las tablas de registro completadas en la fase anterior.

Para facilitar los análisis de esta fase, se amplió la tabla registro con una quinta columna denominada “significado” donde recogían sus resultados (Figura 21).

| Característica | Definición | Nº | Frecuencia (nº de identificación del sujeto) | Significado |
|----------------|---|-----|---|-------------|
| Justo | “Que sea justo con la clase, es decir, si se tiene que poner firme para llamar la atención del alumnado, que se ponga firme, independientemente del alumno que sea” | 162 | A1.5, A77.4 A255.3, A413.4 A439.3, A442.4 A444.2, A667.4 A724.2 | Imparcial |
| | ... | | | |

Figura 21. Modelo plantilla de registro con identificación de los significados.

5º PASO: Determinación de temas emergentes

En quinto lugar, cada investigador determinó los temas emergentes finales, constituidos por la agrupación de todas las unidades de información similares en contenido. En esta ocasión se creó una sexta columna de la tabla de registro denominada “tema” donde los expertos iban reflejando sus interpretaciones (Figura 22).

| Característica | Definición | Nº | Frecuencia (nº de identificación del sujeto) | Significado | Tema |
|----------------|---|-----|---|-------------|-------|
| Justo | “Que sea justo con la clase, es decir, si se tiene que poner firme para llamar la atención del alumnado, que se ponga firme, independientemente del alumno que sea” | 162 | A1.5, A77.4 A255.3, A413.4 A439.3, A442.4 A444.2, A667.4 A724.2 | Imparcial | Ética |
| | ... | | | | |

Figura 22. Modelo plantilla de registro con identificación de los temas emergentes.

Más concretamente, los expertos fueron constituyendo los grupos de temas a partir de los significados identificados en la fase anterior con contenido similar; pero sin perder nunca de vista las definiciones no repetitivas y sus codificaciones. De manera, que a la vez que los significados fueron organizados en unidades mayores que se consideraban de contenido similar, éstos se iban comparando y contrastando constantemente con todos los datos que habían sido codificados anteriormente, obteniendo así temas emergentes únicos, siguiendo el método de comparación constante, de Glaser y Strauss (1967), diseñado para “ayudar a generar una teoría que sea integrada, consistente, plausible, cercana a los datos y, lo suficientemente clara para que sea fácilmente operacionalizada para ser analizada en investigación cuantitativa” (p. 8).

6º PASO: Validación y descripción de las Categorías

En último lugar, se llevó a cabo la determinación final y descripción de las categorías así como su validación a través de diversos procedimientos.

Para la identificación y verificación empírica de la validez de las categorías finales, en un primer momento, fue utilizada la doble codificación como confiabilidad entre expertos, con los sujetos ya presentados en las fases anteriores (Costas, 1992; Miles y Huberman, 1994).

Específicamente, tras la categorización de forma independiente por los dos expertos, de las respuestas de las tres muestras de población, y haber determinado los temas emergentes finales, se concertó una segunda reunión para la exposición y análisis de los resultados. En ella los temas emergentes fueron presentados y comparados así como analizada la tasa de acuerdo, es decir, la inter-confiabilidad.

Para obtener la información respecto a este grado de acuerdo en las categorías entre los dos evaluadores, intentando evitar lo máximo posible el

azar, fue utilizada una técnica cuantitativa; se calculó el valor del coeficiente Kappa de Cohen (1960). Se analizó en cada uno de los grupos de participantes de manera individual. Los criterios utilizados para interpretar el coeficiente Kappa fueron los siguientes: < .00 = sin acuerdo, .00-.20 = insignificante, .21-.40 = bajo, .41-.60 = moderado, .61-.80 = bueno, .81-1.00 = muy bueno (Landis y Koch, 1977).

Una vez analizados los resultados del grado de acuerdo, se determinaron las categorías de cada uno de los participantes: alumnos, profesores y futuros profesores; y se fijaron los nombres “etiquetas” finales.

Posteriormente, a partir de las tablas de registro, se fueron separando y reorganizando los datos pertenecientes a las diversas categorías, como se observa en la figura 23. De esta manera cada categoría final de eficacia docente fue identificada y documentada basándonos en cada agrupación (Leech y Onwuegbuzie, 2007). Lo que nos permitió establecer las definiciones finales, concretas y fiables, de cada una de ellas, bajo la óptica, el lenguaje y con las expresiones de cada muestra de participantes (Creswell, 2007).

| CONOCIMIENTOS EN EL DOMINIO | | | | | |
|-----------------------------|--|----|---|---|-----------------------------|
| Formación | Definición | Nº | F (nº de repeticiones) | Significado | Tema |
| | "Dominio de la materia que imparte" | 32 | P23.1, P38.1 P39.5, P46.1 P55.1, P59.1 P89.2, P119.3 P142.1, P156.1 P20.1, P160.2 P42.1, P74.5 P13.1, P100.1 P135.2, P179.4 | Dominio de la materia | Conocimientos en el dominio |
| | "Que sea capaz de reciclarse y no estancarse. Estar al día, en contenidos y metodología" | 20 | P29.1, P30.2 P38.1, P43.3 P46.1, P49.1 P60.3, P64.2 P117.4, P141.5 P146.5, P147.2 P154.4, P150.3 P182.3, P100.1 P33.1, P43.3 P49.1, P144.1 P144.1, P171.1 P182.3 | Actualización y reciclaje continuo de conocimientos | Conocimientos en el dominio |

| Capacidad Pedagógica | Definición | Nº | F | Significado | Tema |
|----------------------|--|----|-----------------------------------|---|-----------------------------|
| | "Dominar los conocimientos de su materia." | 32 | P49.2, P67.3 | Dominio de la materia | Conocimientos en el dominio |
| Motivado | Definición | Nº | F | Significado | Tema |
| | "Preparación constante, permanente." | 20 | P18.1 | Actualización y reciclaje continuo | Conocimientos en el dominio |
| Entusiasta | Definición | Nº | F | Significado | Tema |
| | "Seguirá aprendiendo su materia y la mejor manera de transmitirla." | 20 | P72.5, P86.3 P132.2, P143.3 | Actualización y reciclaje continuo de conocimientos | Conocimientos en el dominio |
| Comprometido | Definición | Nº | F | Significado | Tema |
| | "Comprometido en todo lo que es la labor educativa: Reciclaje, formación..." | 20 | P140.5 | Actualización y reciclaje continuo de conocimientos | Conocimientos en el dominio |

Figura 23. Imágenes ejemplo de reagrupación de definiciones por categorías.

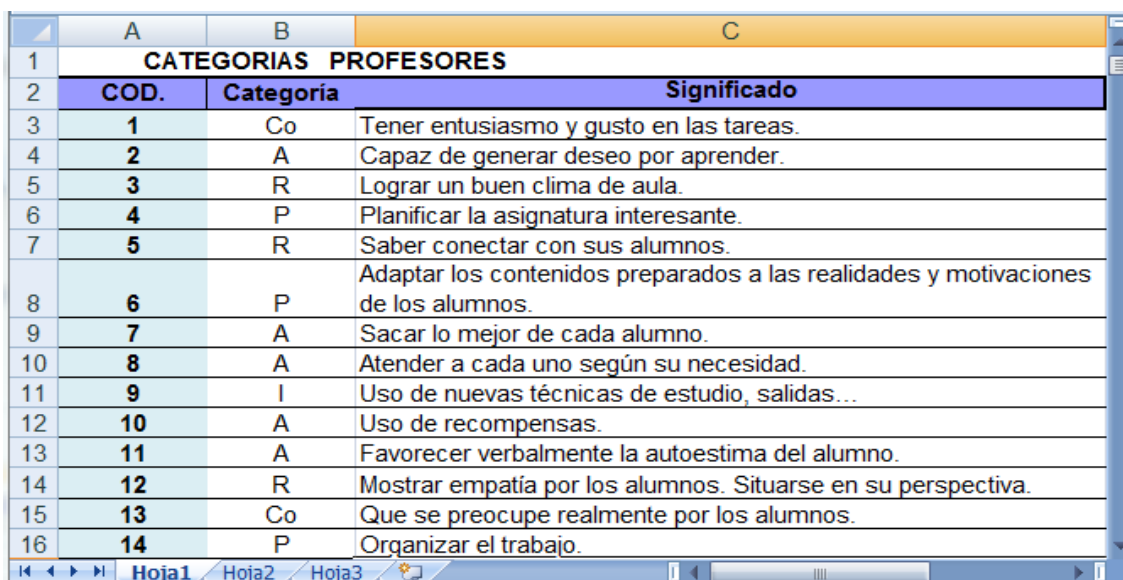
En estas últimas tablas de registro elaboradas por categorías, la columna de "significado" también fue depurada consensuadamente por los evaluadores, partiendo de los significados que cada uno otorgó a las definiciones no repetitivas en sus análisis, de manera individual.

A partir de este momento, con las categorías y definiciones finales ya confirmadas, se llevaron a cabo dos últimos procedimientos de verificación y validación de los resultados: En primer lugar, una comparación de las categorías finales con todos los datos originales y, en segundo lugar, una revisión de pares.

1. *Comparación de las categorías finales con los datos originales*, es decir, con todas las características y definiciones recogidas en la base de datos inicial de Excel (Onwuegbuzie et al., 2007). Verificación que se llevó a cabo para asegurarnos de que no había características y/o definiciones originales identificadas al inicio de los análisis que se hayan perdido en el proceso como consecuencia de la gran cantidad de datos,

ni que en ninguna de las categorías finales figurasen características y/o definiciones que no estaban en las descripciones originales.

Para facilitar esta tarea, se elaboró, por cada una de las muestras, una plantilla de Excel donde se recogió en tres columnas la siguiente información: A- todos los códigos de las definiciones depuradas ya introducidos en la base de datos inicial Excel en el tercer paso, C- los significados no repetitivos a los que hacen referencia cada código, obtenidos de las tablas de registro finales elaboradas y, B- el código identificativo de la categoría final de eficacia docente a la que pertenece, creados para tal efecto (Figura 24). En esta ocasión el código no fue numérico sino formado por la primera inicial de la “etiqueta” otorgada a las categorías (e.g., Ética = E).



| CATEGORIAS PROFESORES | | |
|-----------------------|-----------|---|
| COD. | Categoría | Significado |
| 1 | Co | Tener entusiasmo y gusto en las tareas. |
| 2 | A | Capaz de generar deseo por aprender. |
| 3 | R | Lograr un buen clima de aula. |
| 4 | P | Planificar la asignatura interesante. |
| 5 | R | Saber conectar con sus alumnos. |
| 6 | P | Adaptar los contenidos preparados a las realidades y motivaciones de los alumnos. |
| 7 | A | Sacar lo mejor de cada alumno. |
| 8 | A | Atender a cada uno según su necesidad. |
| 9 | I | Uso de nuevas técnicas de estudio, salidas... |
| 10 | A | Uso de recompensas. |
| 11 | A | Favorecer verbalmente la autoestima del alumno. |
| 12 | R | Mostrar empatía por los alumnos. Situarse en su perspectiva. |
| 13 | Co | Que se preocupe realmente por los alumnos. |
| 14 | P | Organizar el trabajo. |

Figura 24. Imagen muestra de la plantilla de Excel con las estrategias docentes identificadas por un grupo de los participantes.

Gracias a estas plantillas conseguimos: por un lado, crear tres herramientas donde recogimos los ítems claves a tratar para la elaboración de instrumentos sobre autoeficacia docente; y por otro, realizar las verificaciones precisas en la base de datos original de Excel que tenía los códigos de la columna “A” ya especificados, vinculando cada una de las características y definiciones a su categoría correspondiente. A medida que se iban realizando

las comparaciones, sobre los datos confirmados, en una nueva columna, se fueron incluyendo los códigos de las categorías para los posteriores análisis de la segunda etapa de estudio de la investigación (Figura 25).

| | A | B | C | D | E |
|---|-----------|---------------------------------|--|-------|---------------|
| 1 | Prof. CAP | Características | Definición | COD. | 8 - Categoría |
| 2 | C1.1 | Respeto | Respeto mutuo entre profesor-alumno y a la inversa, es la base | 77,78 | R,R |
| 3 | C1.2 | Empatía | Saber posicionarse en el lugar del alumno | 67 | R |
| 4 | C1.3 | Innovador | No basarse sólo en la educación tradicional, buscar nuevos métodos y estrategias que ayuden a aprender a los alumnos | 51 | I |
| 5 | C1.4 | Escucha activa | Escuchar al alumno e intentar entenderle | 9,67 | R,R |
| 6 | C1.5 | Entusiasmo | La motivación es básica para enfrentarse eficazmente al grupo de alumnos | 45 | Co |
| 7 | C2.1 | Empatía | Analizar y ponerse en caso del alumno cuanto éste tiene problemas | 67 | R |
| 8 | C2.2 | Alegria | Transmitir alegría a los alumnos de modo que las clases tengan un buen ambiente de trabajo | 63 | R |
| 9 | C2.3 | Establecer límites (disciplina) | No todo está permitido, con lo que un buen profesor deberá establecer los | 103 | A |

| | A | B | C | D | E |
|-----|--------|----------------|---|-----|----|
| 642 | C129.1 | Formado | Tener una buena base de conocimientos | 96 | F |
| 643 | C129.2 | Transmisor | Saber transmitir los conocimientos | 11 | C |
| 644 | C129.3 | Respetuoso | Tener una buena actitud hacia los alumnos | 81 | R |
| 645 | C129.4 | Humor | Carisma y buen humor que ayuden a una buena intercomunicación ya sea entre alumnos como entre profesores | 63 | R |
| 646 | C129.5 | Cuidado físico | El aspecto físico, dado que en la sociedad actual es un factor que prima y no puede ser olvidado o ignorado | 110 | Co |

Figura 25. Imagen ejemplo del segundo proceso de codificación: las categorías finales.

- Finalmente, para concluir toda esta primera etapa de análisis, se realizó una validación de las interpretaciones de los datos a través de una *revisión de pares*. Método que ofrece una lógica de evaluación externa basada en el propio proceso de investigación y que hoy en día constituye uno de los principales procedimientos utilizados para la revisión de artículos científicos con el objetivo de evaluar sus propiedades de publicación (Glesne y Peshkin, 1992; Lincoln y Guba, 1985; Merriam, 1988; Maxwell, 2005; Newman y Benz, 1998), así como

cada vez más se está demostrando su validez para valorar la calidad de la actuación docente (Elizalde y Reyes, 2008; Jiménez, 2000; Loredó, 2008; Viguera, 2000; Villavicencio, 2008).

En este caso se seleccionó un profesor de la ESO y otro de Universidad experto en este tipo de estudios, que no habían participado en la investigación, para que de manera desinteresada llevaran a cabo esta última validación, en aras a confirmar las interpretaciones de los datos como lo más fiables posibles.

A modo de conclusión, en esta primera etapa, gracias al método de análisis de contenido desarrollado de seis pasos, y derivado de construcciones intelectuales, se logró condensar las respuestas obtenidas en unidades analizables y, así, revisar minuciosamente lo que estos datos nos querían decir, permitiéndonos alcanzar nuestro primer objetivo de la investigación, al lograr identificar y codificar un número de categorías clave relacionadas con las percepciones que actualmente tienen los alumnos, profesores en activo y futuros profesores, sobre de las características de los profesores eficaces en la ESO.

Todos los resultados obtenidos de esta primera etapa constituyen la fuente y base para desarrollar el procedimiento de análisis de datos de la segunda etapa que exponemos a continuación.

3.4.2. Procedimiento de análisis de datos: Segunda etapa

A partir de los códigos establecidos en el proceso de análisis previo, en la segunda etapa del método mixto cualitativo-cuantitativo se llevaron a cabo los análisis estadísticos descriptivos. Comenzando con la cuantificación de cada una de las categorías finales, para terminar así analizando la estructura jerárquica de las mismas y determinar si la tasa de respuestas de estas

categorías dominantes difiere en función de los grupos de participantes (Onwuegbuzie y Teddlie, 2003; Tashakkori y Teddlie, 1998).

De las categorías finales identificadas, se fue introduciendo en SPSS por cada sujeto, junto con los datos demográficos correspondientes, cuál de estas categorías sí aparecían dentro de sus respuestas (puntuado con 1 la presencia) y, cuáles no habían sido mencionadas, que fueron puntuadas con un 0 (Minor et al., 2002).

Esta dicotomización nos condujo a la elaboración de una matriz de datos (participantes x categorías), constituida por unos y ceros, que permitió el cálculo de las frecuencias de cada categoría y sus porcentajes, para determinar la tasa de prevalencia de cada categoría de eficacia docente. Específicamente, de acuerdo con Onwuegbuzie (2003), se determinó la frecuencia manifiesta relativa y absoluta para cada una de las categorías (i.e., *Relative and absolute manifest frequency effect size*), que se obtienen calculando el número total de veces que la categoría ha sido mencionada dividido, por el número total de participantes (*Absolute manifest effect size*), y por el número total de veces que las 8 categorías han sido mencionadas (*Relative manifest effect size*). Lo que nos permitirá analizar su distribución en base al total de participantes de cada uno de los grupos: alumnos, profesores en activo y futuros profesores.

Todos estos análisis fueron desarrollados con cada uno de los participantes de forma individual, y posteriormente de manera conjunta, relacionando todos los datos obtenidos de cada una de las categorías.

En concreto se llevaron a cabo comparaciones de porcentajes de las tres muestras, para determinar cuáles eran las diferencias de distribución de cada una de las categorías, e identificar la existencia o no de posibles interrelaciones entre los tres.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

4.1. RESULTADOS ANÁLISIS DE DATOS PRIMERA ETAPA

Tras llevar a cabo cada uno de los seis pasos del procedimiento de análisis de la primera etapa, se obtuvieron los resultados que presentamos a continuación de cada uno de ellos, para cada uno de los grupos de participantes. En primer lugar se presentan los resultados de los alumnos de ESO para posteriormente exponer los obtenidos con el profesorado en activo y los futuros profesores.

4.1.1. Resultados del alumnado de ESO

En este apartado se detallan los resultados generales obtenidos en la primera fase de estudio con la muestra de los alumnos de 1º, 2º, 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria. Con ellos se persigue el objetivo de describir y analizar cuáles son los indicadores exactos que actualmente estos sujetos perciben como imprescindibles en un profesor eficaz en la etapa de educación secundaria.

Tras la cumplimentación del cuestionario, los 1000 alumnos participantes propusieron cada uno de ellos 5 respuestas, obteniéndose un total de 5000 características y 5000 definiciones. Algunos de los ejemplos de estas características y sus correspondientes definiciones, dadas como respuestas por los alumnos, están representados en las siguientes imágenes (Figura 26).

| | A | B | C |
|---|--------|------------------------|--|
| 1 | Alumno | Características | Definición |
| 2 | A1.1 | Respetuoso | Respetar a los alumnos a nivel de contestación, corrección y exploración. |
| 3 | A1.2 | Ameno | Que en las clases tenga una actitud tolerante, que las clases sean divertidas, pero a su vez aprender todo lo que se tenga previsto. |
| 4 | A1.3 | Atención a los alumnos | Ayudar en los posibles problemas que tenga el alumnado o alguna excepción que haya. |
| 5 | A1.4 | Hacerse entender | Que el profesor se explique lo mejor posible a la hora de dar la clase intentando que el alumno entienda lo explicado. |
| 6 | A1.5 | Ser justo | Que sea justo con la clase, es decir, si se tiene que poner firme para llamar la atención del alumnado, que se ponga firme, independientemente del alumno que sea. A la hora de valorar al alumno. |
| 7 | A2.1 | Tolerancia | Respetar nuestra forma de ser , y no meterse con los alumnos de forma brusca. |
| 8 | A2.2 | Paciencia | Un profesor que sea paciente con algunos alumnos que sean algo más torpes. |

| | A | B | C |
|------|--------|-----------------------|---|
| 2759 | A550.3 | Sepa bien lo que da | Que sea bueno en su trabajo y venga a clase con la lección que tengamos que hacer |
| 2760 | A550.4 | Exigente | Todo profesor tiene que dar ejemplo a sus alumnos para aprender y no estar de juerga siempre |
| 2761 | A550.5 | Bien presentado | Que trate a todos como son y que venga a clase aseado y con ropa buena. |
| 2762 | A551.1 | Paciencia | Tiene que tener mucha paciencia con los alumnos |
| 2763 | A551.2 | Simpático | Tiene que ser muy alegre , divertido, y hacer la clase amena |
| 2764 | A551.3 | Eficaz | Nosotros venimos a aprender y con una clase amena nosotros aprendemos mejor |
| 2765 | A551.4 | Comprensivo | Necesitamos que entiendan que no lo sabemos todo, que venimos a aprender |
| 2766 | A551.5 | Control | Tiene que saber que cuanto más nos grite más vamos a gritar, así que tiene que saber pedir que nos callemos |
| 2767 | A552.1 | Conocer a sus alumnos | Todo profesor tiene que conocer a sus alumnos para saber cómo son y qué les gusta |

Figura 26. Imagen ejemplos características y definiciones alumnado de ESO.

Una vez recogidas todas las respuestas, se procedió a la elaboración de la lista de características no repetitivas en base a las palabras exactas expuestas por la muestra (Tabla 1).

Después de una lectura detallada de toda la información sobre las percepciones de los profesores se identificaron un total de 98 características:

Tabla 1

Características no repetitivas de eficacia docente desde la percepción del alumnado de ESO

| Características Alumnos ESO | | | |
|-----------------------------|-------------------|-----------------|-------------------|
| 1. Agradable | 13. Cercano | 26. Cualificado | 39. Escuchar |
| 2. Alegre | 14. Claro | 27. Cuidadoso | 40. Estricto |
| 3. Amable | 15. Compañero | 28. Culto | 41. Equitativo |
| 4. Ameno | 16. Comprensivo | 29. Deberes | 42. Exámenes |
| 5. Amigable | 17. Comprometido | 30. Dialogante | 43. Exigente |
| 6. Aplicado | 18. Comunicador | 31. Dinámico | 44. Experimentado |
| 7. Atento | 19. Confianza | 32. Directo | 45. Expresivo |
| 8. Autoridad | 20. Conocimientos | 33. Disciplina | 46. Formación |
| 9. Breve | 21. Consecuente | 34. Divertido | 47. Gracioso |
| 10. Buen aspecto físico | 22. Constante | 35. Duro | 48. Higiene |
| 11. Buen profesor | 23. Control | 36. Educado | 49. Honesto |
| 12. Carácter | 24. Corregir | 37. Eficaz | 50. Humilde |
| | 25. Creativo | 38. Empático | 51. Humor |
| | | | ... |

| | | | |
|-----------------|-------------------|------------------------------|-----------------|
| 52. Igualitario | 64. Neutral | 76. Preguntar | 87. Responsable |
| 53. Imparcial | 65. Objetivo | 77. Profesional | 88. Sabio |
| 54. Implicado | 66. Ordenado | 78. Puntual | 89. Serio |
| 55. Innovador | 67. Organizado | 79. Que ayude | 90. Severo |
| 56. Inteligente | 68. Paciente | 80. Que explique | 91. Simpático |
| 57. Interesado | 69. Participativo | 81. Que mantenga el orden | 92. Sincero |
| 58. Joven | 70. Permisivo | 82. Que no grite | 93. Sociable |
| 59. Justo | 71. Persuasivo | 83. Razones | 94. Tolerante |
| 60. Listo | 72. Planificador | 84. Repetitivo | 95. Trabajador |
| 61. Majo | 73. Positivo | 85. Resistencia | 96. Tranquilo |
| 62. Motivado | 74. Preocupado | 86. Respetuoso | 97. Transmisor |
| 63. Motivador | 75. Preparado | | 98. Vocación |

Existen características semánticamente parecidas, pero se decidió respetar lo máximo posible en esta primera depuración los datos originales, para no interferir en la orientación de los resultados de las categorizaciones de los expertos.

La frecuencia absoluta con que fue mencionada cada una de estas características no repetitivas oscila entre 1 y 333 veces.

De todas estas características, 71 fueron repetidas de 1 a 50 veces, 13 entre 50 a 100 veces, 8 de 100 a 200 veces, y 6 de las características se repitieron un mínimo de 201 veces hasta 333 (Tabla 2).

Tabla 2

Frecuencia de las características no repetitivas de eficacia docente (alumnado ESO)

| Rango de frecuencia | Número de Características |
|---------------------|---------------------------|
| De 1 a 49 | 71 |
| De 50 a 99 | 13 |
| De 100 a 199 | 8 |
| De 200 a 333 | 6 |
| Total | 98 |

Como se muestra en la siguiente tabla 3, de las palabras-característica identificadas con un número menor de repeticiones encontramos estas cinco: “resistencia”, “funcional”, “persuasivo”, “razones” y “preguntar” con un $n = 1$. Mientras que las características que mayor número de manifestaciones obtuvieron fueron “justo” ($n = 205$), “divertido” ($n = 221$), “paciente” ($n = 243$), “amable” ($n = 250$), “comprensivo” ($n = 260$) y, “explique bien” ($n = 333$) (Tabla 4).

Tabla 3

Frecuencias mínimas de las características no repetitivas dadas por alumnado de ESO

| Característica | Ejemplo definición alumnos | <i>n</i> |
|----------------|---|----------|
| Aplicado | “Que ponga entusiasmo en lo que enseña y nos comunique la pasión que tiene por la asignatura” | 1 |
| Resistencia | “Que no se desgaste fácilmente durante las clases” | 1 |
| Persuasivo | “Convencer a los alumnos de que lo que tienen que hacer es bueno para ellos” | 1 |
| Razones | “Que siempre que diga, haga, castigue, mande algo, dé una razón, que explique el porqué de las cosas” | 1 |
| Preguntar | “Preguntar a los alumnos repasando las lecciones y las explicaciones” | 1 |

Tabla 4

Frecuencias máximas de las características no repetitivas dadas por alumnado de ESO

| Característica | Ejemplo definición alumnos | <i>n</i> |
|----------------|---|----------|
| Explique bien | “Utilizar técnicas adecuadas para saber fácilmente lo que nos explica, y entender” | 333 |
| Comprensivo | “Que a cualquier cosa que el alumno le requiera o le tenga que decir pues le escuche, le comprenda y le sepa contestar” | 260 |
| Amable | “Que te responda con educación y te ayude en todo lo que pueda” | 250 |
| Paciente | “Que no se enfade por cualquier cosa, y repita y esté pendiente de sus alumnos hasta que entiendan” | 243 |
| Divertido | “Que aporte a veces una pizca de diversión a la clase pero sin perder el orden” | 221 |
| Justo | “Debe calificar de forma justa a todos unos objetivos, y tratar a todos por igual” | 205 |

Dentro de cada una de estas 98 características fueron reagrupadas las definiciones que específicamente dio cada sujeto (Figura 27).

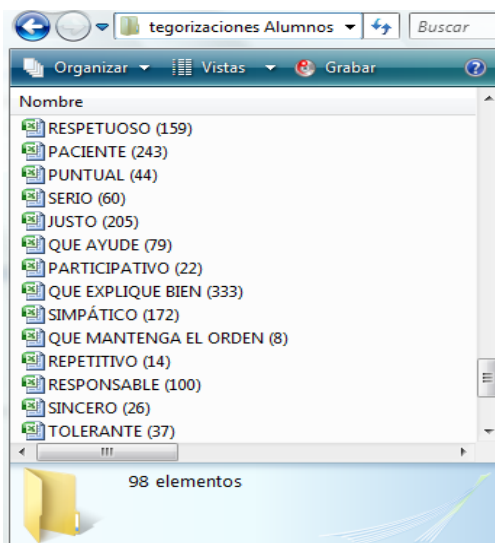


Figura 27. Imagen documentos Excel elaborados para cada categoría no repetitiva identificada por el alumnado de ESO.

En consonancia con las frecuencias, en 71 de los casos las características sólo poseían entre 1 y 50 definiciones, pero el resto de las ocasiones, 27 exactamente, las características estaban compuestas por hasta un máximo de 333 definiciones. Para esta reagrupación, en todo momento, se mantuvo el código identificativo de cada sujeto, así como las palabras exactas manifestadas por ellos (Figura 28).

| | A | B | C |
|----|--------|-------|---|
| 1 | | | JOVEN |
| 2 | A161.5 | Joven | Que renueven a los profesores mayores y den oportunidad a los jóvenes |
| 3 | A164.3 | Joven | Porque te puede llegar a entender mejor |
| 4 | A176.1 | Joven | El alumno se entiende mejor, que con un profesor anciano. |
| 5 | A185.3 | Joven | Que los profesores tengan experiencia pero que no se pasen. |
| 6 | A188.1 | Joven | Que no sea viejo porque su conducta y su opinión es poco actual. |
| 7 | A191.3 | Joven | Porque los profesores jóvenes tienen más ganas de enseñar que los profesores que llevan dando clase más tiempo. |
| 8 | A258.4 | Joven | Que sea joven para que los alumnos sean más cercanos |
| 9 | A262.5 | Joven | Que sean más jóvenes porque así no entenderán mejor |
| 10 | A277.2 | Joven | Que sea joven para estar mas cercano a nosotros |
| 11 | A288.3 | Joven | Que no sea muy mayor |
| 12 | A326.3 | Joven | Los jóvenes suelen ser más comprensibles y más divertidos |
| 13 | A335.2 | Joven | que sea joven para que esté conectada con los alumnos |
| 14 | A341.3 | Joven | Que sea joven para que comprenda mejor , y esté más cerca |

Figura 28. Ejemplo reagrupación de las definiciones de una de las características del alumnado de ESO.

El siguiente paso, tal y como se comentó en el apartado inicial de descripción del procedimiento de la primera etapa de análisis, una vez realizada la lista de características no repetitivas, fue llevada a cabo la depuración de las definiciones así como codificación de las mismas. Para ello fuimos trabajando con la tabla modelo de registro elaborada ad hoc.

Se completaron un total de 98 tablas, una por cada característica no repetitiva identificada. Una muestra de ello se encuentra representada en la figura 29, y como se puede observar, en cada una de las definiciones se fue especificando aquellos sujetos que la habían manifestado utilizando el identificador asignado a cada participante desde un primer momento.

| Definición | Nº | Frecuencia | Significado | Tema |
|--|----|--|-------------|------|
| "Sabe escuchar nuestras opiniones " | 32 | A3.5, A54.3 A81.4, A468.4 A538.3, A572.2 A598.3, A849.4 A867.1, A897.3 A910.3, A938.3 A945.4, A992.4 A993.2, A445.2 A635.1 | | |
| "Que entienda los problemas, conflictos de los alumnos, nuestras situaciones " | 73 | A4.5, A6.1 A22.1, A24.3 A31.4, A59.2 A76.1, A82.3 A133.2, A148.5 A160.2, A184.4 A190.2, A240.3 A310.5, A320.3 A321.4, A350.3 A437.5, A443.5 A473.1, A497.2 A499.3, A527.3 A533.1, A539.3 A592.4, A594.4 A613.1, A618.4 A622.5, A625.3 A686.5, A695.1 A696.3, A706.5 A752.5, A816.4 | | |

Figura 29. Ejemplo de tabla de registro de las definiciones no repetitivas de una de las características del alumnado de ESO.

A la vez que iba codificando los datos en las tablas de registro, se iban señalando cada uno de estos códigos en la hoja de Excel inicial (Figura 30).

| | B | C | D | E |
|---|--------|-----------------------|--|--------|
| 1 | Alumno | Características | Definición | COD. |
| 2 | A1.1 | Respetuoso | Respetar a los alumnos a nivel de contestación, corrección y exploración. | 83 |
| 3 | A1,2 | Ameno | Que en las clases tenga una actitud tolerante, que las clases sean divertidas, pero a su vez aprender todo lo que se tenga previsto. | 52, 53 |
| 4 | A1.3 | Atención a los alumno | Ayudar en los posibles problemas que tenga el alumnado o alguna excepción que haya. | 81 |
| 5 | A1.4 | Hacerse entender | Que el profesor se explique lo mejor posible a la hora de dar la clase intentando que el alumno entienda lo explicado. | 1 |

Figura 30. Imagen ejemplo del primer proceso de codificación: las definiciones no repetitivas del alumnado de ESO.

De las definiciones de los alumnos se obtuvieron un total de 405 códigos. Es decir, se identificaron un total de 405 definiciones no repetitivas de las 5000 iniciales.

A continuación, con todas las características y definiciones no repetitivas recogidas, los dos investigadores independientes señalaron los significados de cada una de ellas.

| Que explique bien (333) | Definición | Nº | Frecuencia | Significado | Tema |
|-------------------------|---|----|--|--------------------------------------|------|
| | “Que el profesor se explique lo mejor posible a la hora de dar la clase” ... “intentando que el alumno entienda y comprenda lo explicado” | 1 | A1.4, A29.1 A58.4, A59.4 A64.1, A102.2 A111.3, A142.5 A160.5, A165.3 A166.2, A178.4 A196.3, A206.5 A207.3, A224.2 A228.3, A243.3 A252.1, A253.2 A257.2, A259.1 A270.5, A273.2 A274.2, A278.2 A287.4, A297.2 A314.3, A323.1 A336.1, A371.2 A338.1, A349.4 A353.3, A356.2 A361.1, A366.1 A382.1, A387.3 A388.2, A392.1 A393.5, A407.1 A417.1, A422.1 A428.2, A433.3 A441.5, A453.5 A460.1, A461.1 A476.2, A489.3 A491.3, A506.1 A515.5, A517.1 | Explicar para que el alumno entienda | |

Figura 31. Ejemplo plantilla de registro del alumnado de ESO con identificación de significados.

Tras un acuerdo entre los expertos, se elaboró una lista con los 405 códigos y significados finales que muestran las tareas, aptitudes, actitudes o, competencias, que según la percepción del alumnado de la ESO debe poseer el profesorado para llegar a ser eficaz, y que será clave para la elaboración de instrumentos de evaluación de autoeficacia docente (Figuras 32).

| | A | B | C |
|---|--------------------|-----------|---|
| 1 | CATEGORIAS ALUMNOS | | |
| 2 | COD. | Categoría | Significado |
| 3 | 1 | C | Que explique lo mejor posible intentando que el alumno entienda y comprenda lo explicado. |
| 4 | 2 | C | No mande sólo leer o lea él lo del libro. Explique sin mirar el libro. |
| 5 | 3 | C | Explique contando anécdotas. |
| 6 | 4 | C | Explique con calma y sin prisas. |
| 7 | 5 | C | Saber transmitir bien el contenido. Explique de forma correcta. |

| | A | B | C |
|-----|-----|----|--|
| 401 | 398 | E | No se deje llevar por las opiniones de otros. |
| 402 | 400 | Co | Que se preocupe de si entendemos bien todo. |
| 403 | 401 | C | No esté toda la clase con la misma explicación. |
| 404 | 402 | P | Preparar bien los exámenes. |
| 405 | 403 | P | Llevar las clases organizando el tiempo y lo que va a hacer. |
| 406 | 404 | F | Que sepa idiomas. |
| 407 | 405 | C | Decir cosas coherentes. Que no se contradiga entre una clase y otra. |

Figura 32. Ejemplo de la plantilla de Excel con algunas de las estrategias docentes identificadas por el alumnado de ESO.

La determinación en las tablas de registro de los significados les permitieron a cada uno de ellos, depurar todas las respuestas y establecer individualmente, los temas emergentes obtenidos de su estudio.

Para la etapa final de análisis, se convocó la reunión para la exposición de los resultados, y la negociación y comparación de los temas emergentes.

Para llevar a cabo este proceso, uno de los investigadores fue seleccionando, uno por uno, cada uno de los temas que consideraba representativos de las actividades y características de un profesor eficaz e iba

preguntando al otro investigador si poseía un tema similar. Cuando se llegaba al acuerdo de la categoría y sus estrategias significativas, se pasaba al siguiente tema. Proceso que continuó hasta que los investigadores agotaron todos los temas emergentes.

Hubo consenso, con algunas reformulaciones, en la determinación de cuáles eran los temas emergentes finales. Los temas que inicialmente se fueron proponiendo eran: formación, comunicación, relación, ética y compromiso. Cinco categorías sobre las cuales hubo acuerdo desde un principio. Fue con la sexta categoría identificada, “metodología”, sobre la que surgió una discrepancia. El otro investigador tras sus análisis, no habló de metodología, sino que categorizó los mismos contenidos de ésta en tres temas diferentes: planificación, gestión y desarrollo del aula e innovación.

En un principio, tras este proceso, el conjunto de categorías iniciales fueron 6: formación, comunicación, metodología, relación, ética y compromiso.

Sin embargo, tras identificar consenso en estas 6 categorías, y valorando la importante necesidad de dar una mayor especificidad al constructo de autoeficacia docente, finalmente, mediante discusión, se acordó y concluyó la idoneidad de acotar más la especificidad de la categoría de metodología, manteniendo las tres categorías clave identificadas por el segundo investigador como son: planificación, gestión y desarrollo del aula e innovación.

Concretamente, tras calcular la confiabilidad interjueces de los dos evaluadores, se obtuvo un nivel de confianza del 87% lo que constituye un fuerte grado de acuerdo.

En base a estas reformulaciones fueron 8 las categorías finales determinadas (Figura 33).

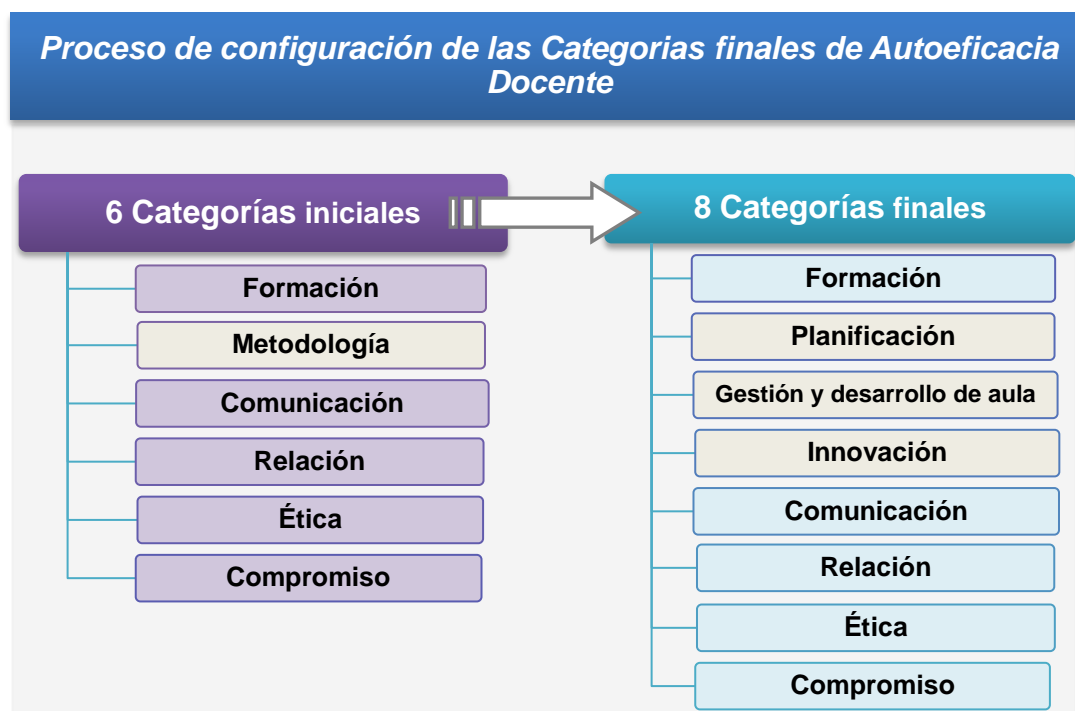


Figura 33. Proceso de configuración de las categorías finales de autoeficacia docente alumnado de ESO.

Finalizada esta fase del proceso, se llegó a un último acuerdo para el establecimiento de las “etiquetas” (tabla 5), y se construyó la descripción final de cada una de ellas. Específicamente, la tabla 5 revela que las ocho categorías son: Conocimientos en el dominio; Planificación y organización; Gestión y desarrollo de las clases; Innovación educativa; Transmisión de conocimientos; Relación interpersonal, Ética personal y Compromiso profesional.

Tabla 5

Etiquetas asignadas a las Categorías finales identificadas del alumnado de ESO

| Etiquetas iniciales | Etiquetas finales |
|----------------------------|---------------------------------------|
| 1- Formación | 1- Conocimientos en el dominio |
| 2- Metodología | 2- Planificación y organización |
| 3- Comunicación | 3- Gestión y desarrollo de las clases |
| 4- Relación | 4- Innovación educativa |
| 5- Ética | 5- Transmisión de conocimientos |
| 6- Compromiso | 6- Relación interpersonal |
| | 7- Ética personal |
| | 8- Compromiso profesional |

A continuación se presentan las descripciones exhaustivas de las características de enseñanza concretas, para cada una de las ocho categorías, derivadas de las percepciones de los alumnos de ESO sobre las creencias de eficacia docente:

1. Conocimientos en el dominio

Características:

Inteligente, conocimientos, formación, preparado, experimentado, cualificado, sabio, culto y listo.

Descripción:

Los alumnos consideran que un profesor con conocimientos en el dominio es un profesor inteligente, competente, que cuenta con habilidades suficientes y capacidad para enseñar.

Señalan como imprescindible que el profesor goce de una buena formación y amplios conocimientos no sólo en la materia que imparte, sino también, en otras materias, cultura general, idiomas y que conozca metodologías y recursos que potencien el razonamiento y aprendizaje del alumnado. Consideran clave la experiencia, actualización y reciclaje continuo.

Ejemplos de conocimientos en el dominio desde la perspectiva del alumnado:

“Esté bien formado en la materia que va a impartir”, “Que no tenga que mirar el libro para saber las respuestas”, “Para poder enseñar más contenidos y poder responder a nuestras preguntas sin dudar”, “Tiene que tener un grado de cultura general, por si salen ciertos temas en la clase no relacionados con la materia”

2. Planificación y organización

Características:

Ordenado, organizado, corregir, exámenes, deberes, planificador.

Descripción:

Los alumnos consideran que un profesor organizado y que se planifica es un profesor que se prepara suficientemente las clases antes de impartirlas

teniendo en cuenta los horarios, la edad y nivel de los alumnos a los que se va a dirigir.

Puntualizan que para ello es necesario que los objetivos del curso se fijen desde un primer momento, destacando los conceptos clave a trabajar, la metodología y técnica de aprendizaje que se va a utilizar así como, el sistema de evaluación (e.g., fechas, mecanismos de corrección).

El profesor debe ser capaz de controlar la exigencia, la carga de trabajo individual para desarrollar en casa y programar las tareas de forma que exista tiempo para asimilar los conceptos, preparar los ejercicios y corregirlos en clase. En este sentido, los alumnos señalan la importancia de que el profesorado les proporcione apuntes adaptados, funcionales, que contengan tanto teoría como ejercicios para ponerla en práctica.

Ejemplos de planificación y organización desde la perspectiva del alumnado:

“Que tenga preparados los puntos que vamos a tratar a lo largo de la clase”, “Que sepa organizar las clases y atienda a las necesidades de los alumnos”, “Que venga a las clases con las cosas preparadas y a ser posible cosas diferentes”, “Tiene que organizar la materia y los exámenes , a veces nos lían con las fechas”

3. Gestión y desarrollo de las clases

Características:

Autoridad, carácter, control, disciplina, divertido, duro, estricto, exigente, gracioso, humor, motivador, paciente, participativo, permisivo, persuasivo, positivo, que ayude, que mantenga el orden, que no grite, razones, serio, severo.

Descripción:

Los alumnos consideran que un profesor que gestiona y desarrolla convenientemente las clases es un profesor positivo a la hora de impartir las clases, que involucra y motiva a sus alumnos, y ello sin perder la autoridad en el aula y el adecuado nivel de exigencia. En primer lugar, los alumnos valoran que el profesorado imparta las clases con alegría, ya que esto ayuda a

hacerlas divertidas y entretenidas y permite a los alumnos aprender sin percatarse.

Por otra parte, consideran que el profesorado ha de ser capaz de captar la atención de todo el alumnado, fomentando su participación mediante debates, pidiendo su opinión o reflexiones sobre la temática de las clases y, enseñándoles a relacionar los conceptos y a entender el por qué de las cosas. Ha de exigir teniendo en cuenta las capacidades, cualidades y puntos débiles de cada componente de la clase, dando consejos y orientaciones individualizadas de aprendizaje, utilizando refuerzos y, haciendo seguimiento de su trabajo diario y, exigiendo en todo momento la adquisición de unos conocimientos mínimos y progresos.

Por último, estiman imprescindible que el profesor tenga carácter y sepa mantener el orden en la clase, que sea constructivo en sus correcciones y que sepa medir los castigos según los comportamientos. Es importante que no se deje condicionar por los alumnos, no pierda en ningún momento la autoridad ante los mismos, y que fije unas normas de convivencia de obligado cumplimiento.

Ejemplos de gestión y desarrollo de las clases desde la perspectiva del alumnado:

“Que nos explique las cosas alegremente y se esté bien estando con él”, “Que sepa amenizar las clases en los puntos más aburridos de una elección”, “No tiene que ser divertido a la fuerza”, “Que se dé a respetar y no consienta que algún alumno haga el tonto”, “Que se le vea fuerte y que nadie se le suba a la chepa”

4. Innovación educativa

Características:

Creativo, innovador, dinámico.

Descripción:

Los alumnos consideran que un profesor innovador en el campo de la educación es un profesor dinámico, capaz de descubrir nuevas estrategias para motivar a los alumnos y que pone a disposición de estos materiales interactivos y nuevas tecnologías.

Destacan ciertas estrategias para hacer las clases variadas como son: no sólo mandar deberes y estudio sino, utilizar diversos recursos de aprendizaje por medio de trabajos, búsquedas en internet, actividades en grupos, excursiones, planificar una tarea innovadora para el último día de curso, enseñar con juegos y trucos que faciliten el aprendizaje, etc.

Valoran por otra parte la utilización de las nuevas tecnologías en el aula (e.g., ordenadores, audiovisuales, pizarra digital) tanto para presentar la temática de la materia como para familiarizar al alumnado en la utilización de este tipo de recursos en su aprendizaje diario.

Ejemplos de innovación educativa desde la perspectiva del alumnado:

“Que no solo de clases magistrales sino también que haga actividades prácticas”, “Que esté al tanto de las últimas tecnologías y sepa enseñarnos con ellas”, “Que haga actividades diferentes, no hacer siempre lo mismo”, “Que la clase no sea todos los días la misma rutina sino que cambie a menudo y nos divertimos aprendiendo”, “Con nuevas ideas cada día no sólo leer sino también metiendo ideas originales y divertidas”

5. Transmisión de conocimientos

Características:

Ameno, breve, buen profesor, claro, comunicador, eficaz, expresivo, preguntar, que explique bien, repetitivo, transmisor.

Descripción:

Los alumnos consideran que un profesor que sabe transmitir de forma eficaz los conocimientos es un profesor que explica la materia lo mejor posible preocupándose por que el alumno entienda y comprenda el temario.

Valoran la entonación, volumen de la voz y claridad de letra en la pizarra, la seguridad en la explicación (i.e., explicar sin leer de forma literal el libro si no con palabras cercanas, correctas y convincentes), el orden en la exposición para dar coherencia y evitar contradicciones entre unas clases y otras. Así mismo, aprecian la agilidad en las exposiciones, el ser concreto,

específico y saber reseñar e incidir en los aspectos más relevantes y claves mediante ejemplos, resúmenes, esquemas, repasos, entre otras.

Consideran fundamental que el profesorado pregunte si hay dudas, si la materia ha quedado suficientemente clara, tenga capacidad de resolver preguntas de manera adecuada y, no pierda la paciencia a la hora de explicar y repetir las cosas las veces que sean precisas.

Ejemplos de transmisión de conocimientos desde la perspectiva del alumnado:

“Hay profesores que saben mucho pero no lo explican bien pues no los entendemos”, “Saber expresarse correctamente, explicar, responder correctamente a las preguntas de un alumno”, “Utilizar técnicas adecuadas para saber fácilmente lo que nos explica y entender”, “A mí me gusta que me expliquen bien los temas y no que solo lo leamos”

6. Relación interpersonal

Características:

Agradable, alegre, amable, amigable, atento, cercano, compañero, comprensivo, confianza, dialogante, directo, educado, empático, escuchar, humilde, majo, respetuoso, simpático, sociable, tolerante, tranquilo, preocupado.

Descripción:

Los alumnos consideran que un profesor con buenas relaciones interpersonales es un profesor extrovertido, alegre, accesible y que empatiza con el alumnado.

Aprecian al profesorado alegre, humilde (sabe admitir los errores), que sabe aislar sus problemas personales de su profesión, que sin perder su autoridad en el aula se muestra tal y como es, que tiene un trato amable, tolerante, y que es educado con el alumnado, sin alterarse con facilidad.

Como ejemplo de la empatía citan el saber pedir perdón y aceptar disculpas, ponerse en el lugar del alumno, entender sus puntos de vista y, sobre todo ser muy comunicativo con los alumnos para ganarse su cercanía, respeto y confianza. Para ello estiman imprescindible el estar accesible y

disponible cuando el alumnado requiera del profesor, manteniendo en todo momento la discreción ante los problemas de los alumnos, apoyándoles, estando atento y pendiente de sus problemas, esto es, preocupándose no solo de impartir conocimiento si no de conocer y entender a sus alumnos.

Ejemplos de relación interpersonal desde la perspectiva del alumnado:

“Debería ser alguien agradable, respetuoso con los alumnos. Alguien que se interese por nosotros fuera de un ambiente estrictamente escolar (en unos límites)”, “Alguien a quien le importen nuestros problemas”, “Que puedas confiar en él ya sea en el colegio o fuera”, “Que te trate con educación siempre que tu al él también”, “Cuando quieras hablar con él que pueda quedar y no decir que no puede.” “Que tenga confianza con los alumnos para que al hablar con ellos no tengamos miedo”

7. Ética personal

Características que contiene:

Consecuente, equitativo, honesto, igualitario, imparcial, justo, neutral, objetivo, sincero.

Descripción:

Los alumnos consideran que un profesor con ética personal es un profesor honesto, justo en la evaluación, que exige lo que explica en clase y, objetivo a la hora de puntuar el esfuerzo, resultados en la clase y fijar los castigos pertinentes.

Debe ser un profesor capaz de tomar decisiones apropiadas y justas en momentos de conflicto, evitando implicar y castigar a todos los alumnos en vez de al culpable. Es relevante para el alumnado que el profesor obvие todo tipo de comparaciones entre alumnos.

Como ejemplo de la objetividad citan el no dejarse influenciar por las opiniones de otros, considerar tan sólo el ámbito académico y no el personal, evitar favoritismos o ciertas manías hacia algunos alumnos, establecer una normas y criterios de igualdad para todos, mostrarse igual de accesible con todos los alumnos o, entre otros, implicarse igual con todo el alumnado sin

centrarse en los alumnos más avanzados ni descuidar a aquellos con más dificultades de aprendizaje.

Ejemplos de ética personal desde la perspectiva del alumnado:

“Debe ser alguien que trate a los alumnos por igual, y que sea objetivo a la hora de juzgar y evaluar a los alumnos (dentro de unas líneas)”, “Que tenga en cuenta todos los aspectos: el esfuerzo, los exámenes, el cuaderno...”, “Que trate a todos por igual, que no preste más atención a los que tienen más capacidad ni menos a los que tienen más dificultades”, “Que no paguen justos por pecadores”, “Cuando algunos se comportan mal, que solo castiguen a estos”, “Que aunque sea bueno sea justo y castigue al alumno si de verdad se lo merece”

8. Compromiso profesional

Características:

Aplicado, buen aspecto físico, comprometido, constante, cuidadoso, higiene, implicado, interesado, joven, motivado, profesional, puntual, responsable, trabajador, vocación.

Descripción:

El alumnado considera que un profesor con compromiso profesional es un profesor con vocación, ganas de enseñar, interesado por su asignatura y la marcha de la clase y que imparte las lecciones con ilusión y entusiasmo.

El profesor ha de comprometerse tanto con la asignatura que imparte, es decir, ser trabajador, responsable a la hora de organizar las actividades, puntual y cumplidor con las tareas, plazos para las correcciones y metas propuestas, como con sus alumnos, esto es, que se preocupe por ellos, por sus intereses, por ayudarles a progresar como personas y en sus conocimientos y, que no descuide el buen funcionamiento de la clase.

Por último, se ha observado que los alumnos valoran la juventud del profesor y que no se descuide la imagen e higiene.

Ejemplos de compromiso desde la perspectiva del alumnado:

“Que tenga vitalidad en sus clases que no sea un muermo”, “Que te transmita energía y ganas”, “Que de las notas sin que las pidamos”, “Le gusten los niños”, “Que su clase empiece a una hora y no termine hasta que se acabe”, “No llegue tarde a las clases para que le dé

tiempo a explicarlo todo”, “De la clase con ganas porque si no se lo transmite a los alumnos”, “Que se note que disfruta con su trabajo”, “Si está a disgusto enseñando es difícil que lo haga bien”, “ Que se interese por ti”

A modo de conclusión, una descripción final y precisa de las ocho categorías se presenta en la siguiente tabla 6.

Tabla 6

Definición final de las categorías resultado de las percepciones de los alumnos sobre las características clave de eficacia docente

| Categoría | Definición |
|------------------------------------|--|
| Conocimientos en el dominio | Posee conocimientos y seguridad en todos los ámbitos educativos, ejerciendo disposición al aprendizaje gracias a su grado de competencia. |
| Planificación y organización | Ofrece un método funcional y sistemático pero flexible. Implementa su plan de trabajo con la retroalimentación de los alumnos. |
| Gestión y desarrollo de las clases | Guía la clase apoyándose en un orden y una disciplina enriquecida con una capacidad didáctica motivadora y empática. |
| Innovación educativa | Exhibe dinamismo y habilidad para enseñar aprovechando todas las fuentes de información clásicas y actuales. |
| Transmisión de conocimientos | Comunica sus conocimientos de forma precisa, atractiva y con la expresividad necesaria para que el alumno se sienta el receptor de dichos conocimientos. |
| Relación interpersonal | Ofrece una imagen real y comprensiva. Sin olvidar su posición de profesor ejerce de ser humano con experiencia vital, dialogante y habilidades de escucha. |
| Ética personal | Da una imagen de equilibrio, independencia y objetividad que provee al alumno de la necesaria sensación de imparcialidad y justicia. |
| Compromiso profesional | Manifiesta una dedicación completa, vehemente y cuidada demostrando lo vocacional de su profesión. |

Ya establecidas las categorías y definiciones, éstas fueron corroboradas por los otros dos procedimientos de verificación y validación, así como codificadas e introducidas en la base de datos de Excel junto con códigos de las definiciones.

Tanto la comprobación de las categorías finales con los datos originales, como las conclusiones de las revisiones de pares, corroboraron la adecuación y fiabilidad de los resultados obtenidos.

4.1.2. Resultados del profesorado en activo de ESO

En segundo lugar, en este apartado se presentan los resultados de la población perteneciente a los profesores en activo. Donde se describen y determinan con exactitud las percepciones sobre eficacia docente de 200 profesores que actualmente están llevando a cabo su labor educativa en los diversos cursos de Educación Secundaria Obligatoria, desde 1º, hasta 4º ESO.

Los participantes manifestaron un total de 1000 características y definiciones que desde su percepción debería poseer un profesor eficaz de la ESO; 5 respuestas por cada uno de ellos. De modo ilustrativo, algunas de las características y descripciones recogidas en la base de datos inicial de Excel se presentan en la figura 34.

| | A | B | C |
|----|------------|------------------------|--|
| 1 | Profesores | Características | Definición |
| 2 | P1.1 | Cercano | Estar próximo a los alumnos |
| 3 | P1.2 | Responsable | Cumplir con las tareas propias del docente |
| 4 | P1.3 | Transmisor | Saber transmitir las enseñanzas |
| 5 | P1.4 | Respetuoso | Tratar a todos de manera adecuada |
| 6 | P1.5 | Innovador y Dinámico | Ser creativo |
| 7 | P2.1 | Responsabilidad | Cumplir con las tareas pedagógicas y formación de los alumnos. Al trabajo y dedicación que realizan los alumnos haciéndoles conscientes del esfuerzo del profesor. |
| 8 | P2.2 | Respeto | |
| 9 | P2.3 | Autonomía | Enseñarles a madurar como personas y que puedan expresarse con libertad |
| 10 | P2.4 | Entusiasta | Transmitirles entusiasmo en las actividades y tareas que se realicen, motivándoles para el estudio. |
| 11 | P2.5 | Firmeza | Tomar decisiones, sin precipitarse, para resolver problemas y evitar conflictos. Ser consciente de la importancia de las tareas docentes, y de las consecuencias que toda actuación y/o decisión tiene sobre el alumno. |
| 12 | P3.1 | Responsable | |

| | A | B | C |
|-----|--------|----------------------------------|--|
| 892 | P179.1 | Saber hacer | Dominio del cómo (modos de llegar al punto deseado) |
| 893 | P179.2 | Implicación | Ser capaz de implicar al alumno en los aprendizajes |
| 894 | P179.3 | Motivador | Ser capaz de despertar en los alumnos interes y actitudes positivas hacia el aprendizaje |
| 895 | P179.4 | Saber | Dominio de conocimientos teóricos |
| 896 | P179.5 | Equilibrio simpatía-rigidez | Predominio de actitudes afables, junto a la rigidez/disciplina precisa cuando haya e ser necesario |
| 897 | P180.1 | Vocación de servicio | Dar a los demás aquello que quieres transmitir, sin contrapartidas |
| 898 | P180.2 | Adaptar contenidos a los alumnos | Transmitir los contenidos por medio de metodologías atractivas y atrayentes a su medio |
| 899 | P180.3 | Paciencia | Machacando aspectos (conocimientos y valores) constantemente |
| 900 | P180.4 | Provocador | Invitando, solicitando, suscitando que las propuestas del profesor se refuercen y amplien fuera |
| 901 | P180.5 | Mediador con la familia | Fomentando que el tiempo fuera del centro educativo sea formativo para el alumno y este |

Figura 34. Ejemplos características y definiciones del profesorado en activo de ESO.

Transcritas todas las percepciones de los profesores en activo, éstas fueron depuradas y se elaboró la lista de características no repetitivas respetando las palabras exactas dadas por los sujetos. Fueron un total de 81 las características identificadas en esta ocasión (Tabla 7):

Tabla 7

Características no repetitivas de eficacia docente desde la percepción del profesorado en activo de ESO

| Características Profesores | | | |
|------------------------------|---------------------------|-------------------|-----------------------------------|
| 1. Actualizado | 22. Conocimientos | 43. Habilidades | 63. Perseverancia |
| 2. Adaptable | 23. Constante | Sociales | 64. Planificación |
| 3. Alegre | 24. Cumplidor | 44. Humildad | 65. Preparado |
| 4. Amable | 25. Creativo | 45. Ilusionado | 66. Profesionalidad |
| 5. Ameno | 26. Dedicación | 46. Inconformismo | 67. Puntualidad |
| 6. Atento | 27. Dialogante | 47. Innovador | 68. Receptivo |
| 7. Asertividad | 28. Dinámico | 48. Inteligente | 69. Reflexivo |
| 8. Autoconfianza | 29. Disciplina | 49. Implicación | 70. Respetuoso |
| 9. Autoridad | 30. Disponible | 50. Joven | 71. Responsable |
| 10. Capacidad pedagógica | 31. Disciplinado | 51. Justo | 72. Resolutivo |
| 11. Cariñoso | 32. Educador | 52. Liderazgo | 73. Riguroso |
| 12. Cercano | 33. Eficaz | 53. Madurez | 74. Simpático |
| 13. Claro al explicar | 34. Equilibrio | 54. Mediador | 75. Seriedad |
| 14. Coherente | 35. Empático | 55. Modelo | 76. Tener en cuenta a los alumnos |
| 15. Compañero | 36. Entusiasta | 56. Motivado | 77. Tolerante |
| 16. Competente | 37. Exigente | 57. Motivador | 78. Trabajador |
| 17. Comprensivo | 38. Experto | 58. Ordenado | 79. Trabajar en equipo |
| 18. Comprometido | 39. Firmeza | 59. Organizado | 80. Transmisor |
| 19. Comunicador | 40. Fiel a sus principios | 60. Orientador | 81. Vocación |
| 20. Confianza | 41. Flexible | 61. Optimista | |
| 21. Conocedor de sus alumnos | 42. Formación | 62. Paciente | |

Al igual que en el caso de los alumnos, se respetó lo máximo posible los datos iniciales recogidos en esta primera depuración, por ello se pueden llegar a observar algunas palabras-características dadas por los profesores en activo

semánticamente semejantes, a fin de evitar interferir en las interpretaciones de los expertos, para que éstas sean fieles a los datos originales.

La frecuencia con que los profesores en activo manifestaron cada una de estas características no repetitivas oscila entre 1 y 58 veces. De las 81 características identificadas, 48 fueron repetidas de 1 a 9 veces, 17 entre 10 a 19 veces, 12 de 20 a 39 veces, y 4 de las características se repitieron un mínimo de 40 veces hasta 58 (Tabla 8).

Tabla 8

Frecuencia de las características no repetitivas de eficacia docente

| Rango de frecuencia | Número de Características |
|---------------------|---------------------------|
| De 1 a 9 | 48 |
| De 10 a 19 | 17 |
| De 20 a 39 | 12 |
| De 40 a 58 | 4 |
| Total | 81 |

Según las percepciones del profesorado en activo de la ESO, entre las características con un número menor de repeticiones se encuentran “práctico” y “resolutivo” con un $n = 1$, “habilidades sociales” y “receptivo” con un $n = 2$ y “equilibrio” con un $n = 3$. Mientras que las características con mayor frecuencia obtenida fueron “comunicador” con un $n = 55$, “claridad” con $n = 42$, “cercano” ($n = 35$); “motivador” ($n = 36$) y, “dinámico y empatía” con un $n = 29$ (Tablas 9 y 10).

Tabla 9

Frecuencias mínimas de las características no repetitivas

| Característica | Ejemplo definición profesores en activo | n |
|----------------------|---|-----|
| Inconformismo | “Es decir, no conformarse con mis conocimientos ya adquiridos; estar al día, aspirar a más, seguir formándose” | 1 |
| Resolutivo | “Para solucionar los posibles problemas, discusiones en el aula” | 1 |
| Habilidades Sociales | “Debe establecer relaciones positivas con los compañeros y alumnos” | 2 |
| Receptivo | “Que oiga a sus alumnos, acepte las críticas y sepa cambiar su manera de explicar si así va a mejorar sus clases” | 2 |
| Equilibrio | “Predominio de actitudes afables, junto a la rigidez/disciplina precisa cuando haya de ser necesario” | 3 |

Tabla 10

Frecuencias máximas de las características no repetitivas

| Característica | Ejemplo definición profesores en activo | n |
|----------------|---|----|
| Motivador | “Capaz de estimular y entusiasmar a los alumnos con lo que están haciendo y aprendiendo. Alentar la participación e involucrarles en el proceso de E/A” | 58 |
| Paciente | “Afrontar los contratiempos, adversidades, saber esperar con tranquilidad los resultados esperados; que tardan en llegar” | 53 |
| Cercano | “Ser capaz de entender a los alumnos, y que sientan que el profesor no es el enemigo” | 50 |
| Comunicador | “Saber explicar los conocimientos que posee y hacerse entender” | 46 |

Fueron creadas, por tanto, 81 hojas de Excel, una por cada característica, donde fueron reorganizadas las definiciones dadas por todos los sujetos (Figura 35).

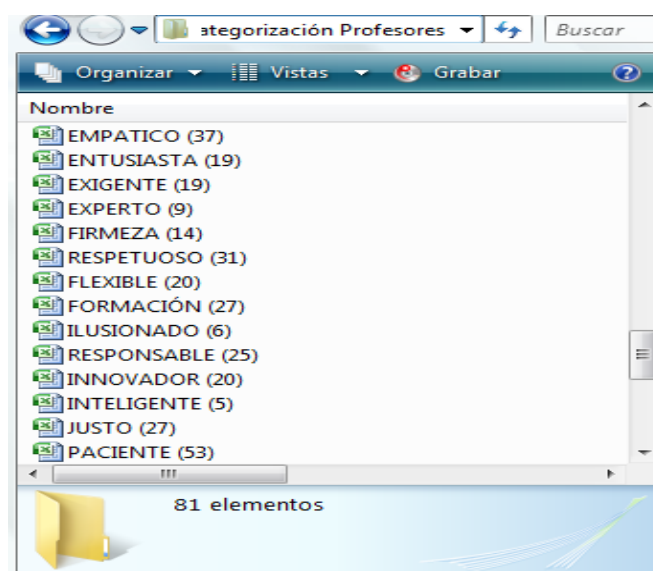


Figura 35. Imagen documentos Excel elaborados para cada categoría no repetitiva identificada por el profesorado en activo de ESO.

En 65 de los casos, las características manifestadas por los profesores en activo de ESO, solo poseían entre una y veinte definiciones. En las 16 ocasiones restantes, las características estaban compuestas por hasta un máximo de 58 definiciones. Para su reagrupación, al igual que con los alumnos, en todo momento se mantuvo el código identificativo de cada sujeto, así como las palabras exactas expuestas por ellos (Figuras 36).

| | A | B | C |
|---|--------|-----------------------------|--|
| 1 | | | TRABAJO EN EQUIPO |
| 2 | P15.5 | Trabajo en equipo | No ir por libre |
| 3 | P117.3 | Trabajo en equipo | La educación es tarea de muchas personas que deben colaborar para ponerse de acuerdo |
| 4 | P146.3 | Trabajo en equipo | El sumatorio de los esfuerzos comunes de todos los profesores es lo que da resultados positivos. Ver todo el colegio como global |
| 5 | P193.2 | saber trabajar en equipo | El trabajo cooperativo es básico |
| 6 | P198.5 | Trabaja en equipo | Imprescindible para estar bien coordinado |
| 7 | P200.2 | Trabajar en equipo | aprendiendo a cooperar y a recibir críticas de los compañeros |
| 8 | P29.5 | Capaz de trabajar en equipo | Vivir la docencia como una tarea compartida. Aprender de los demás |
| 9 | P30.4 | Capaz de trabajar en equipo | Para poder llevar a cabo nuestra tarea, es fundamental la colaboración y el trabajo con los compañeros |

Figura 36. Ejemplo reagrupación de las definiciones de una de las características del profesorado en activo de ESO.

Para la depuración de las definiciones así como codificación de las mismas, se completaron un total de 81 tablas de registro sobre las percepciones de los profesores, una por cada característica no repetitiva identificada. Un ejemplo de ello se encuentra representado en la figura 37, donde se puede observar, como en cada una de las definiciones se continuó especificando el identificador asignado a cada participante desde un primer momento.

| Empático | Definición | Nº | F (nº de repeticiones) | Significado | Tema |
|----------|---|----|--|-------------|------|
| | "Ponerte en la situación del otro ya sea un alumno, compañero o padre/madre" | 12 | P12.3, P30.3 P35.2, P40.1 P43.1, P58.3 P60.1, P63.5 P74.2, P77.2 P88.2, P107.4 P130.1, P148.2 P149.1, P163.3 P171.5, P173.1 P177.5, P183.4 P189.3, P47.5 P192.4, P193.3 | | |
| | "Comprender y entender sus intereses, dificultades, situaciones personales. Su edad..." | 23 | P35.2, P40.1 P43.1, P60.1 P63.5, P185.4 P51.3 | | |
| | "Estar cerca de ellos. Para guiarles..." | 57 | P43.1, P91.3 P98.4, P103.1 P148.2 | | |

Figura 37. Ejemplo de tabla de registro de las definiciones no repetitivas de una de las características del profesorado en activo de ESO.

A medida que establecíamos los códigos de las definiciones no repetitivas en las tablas de registro, se iban indicando cada uno de ellos en las respectivas respuestas de todos los profesores en la hoja de Excel inicial (Figura 38).

| | A | B | C | D |
|---|----------|----------------------|--|--------|
| 1 | Profesor | Características | Definición | CC |
| 2 | P1.1 | Cercano | Estar próximo a los alumnos | 57 |
| 3 | P1.2 | Responsable | Cumplir con las tareas propias del docente | 26 |
| 4 | P1.3 | Transmisor | Saber transmitir las enseñanzas | 109 |
| 5 | P1.4 | Respetuoso | Tratar a todos de manera adecuada | 91, 61 |
| 6 | P1.5 | Innovador y Dinámico | Ser creativo | 137 |
| 7 | P2.1 | Responsabilidad | Cumplir con las tareas pedagógicas y formación de los alumnos. | 26 |

Figura 38. Imagen ejemplo del primer proceso de codificación: las definiciones no repetitivas del profesorado en activo de ESO.

Se identificaron finalmente un total de 155 definiciones no repetitivas de las 1000 iniciales dadas por los profesores en activo, obteniendo por tanto 155 códigos de las mismas. Seguidamente, con todas las características y definiciones no repetitivas recogidas, los dos investigadores señalaron independientemente los significados de cada una de ellas en las tablas de registro elaboradas (Figura 39).

| Formación | Definición | Nº | F (nº de repeticiones) | Significado | Tema |
|-----------|--|----|---|---|------|
| | "Dominio de la materia que imparte" | 32 | P23.1, P38.1 P39.5, P46.1 P55.1, P59.1 P89.2, P119.3 P142.1, P156.1 P20.1, P160.2 P42.1, P74.5 P13.1, P100.1 P135.2, P179.4 | Dominio de la materia | |
| | "Que sea capaz de reciclarse y no estancarse. Estar al día, en contenidos y metodología" | 20 | P29.1, P30.2 P38.1, P43.3 P46.1, P49.1 P60.3, P64.2 P117.4, P141.5 P146.5, P147.2 P154.4, P150.3 P182.3, P100.1 P33.1, P43.3 P49.1, P144.1 P144.1, P171.1 P182.3 | Actualización y reciclaje continuo de conocimientos | |

Figura 39. Ejemplo plantilla de registro del profesorado en activo de ESO con identificación de significados.

Tras un acuerdo entre los expertos, se elaboró la lista con los 155 códigos y significados finales que, desde la percepción de los profesores de ESO, reflejan las características instruccionales que debe poseer un profesor eficaz (Figura 40). Constituyen una fuente esencial para el futuro diseño del instrumento de evaluación de autoeficacia docente, que recoge las percepciones de agentes clave del proceso de enseñanza-aprendizaje.

| | A | B | C |
|-----|------------------------------|------------------|--|
| 1 | CATEGORIAS PROFESORES | | |
| 2 | COD. | Categoría | Significado |
| 3 | 1 | Co | Tener entusiasmo y gusto en las tareas. |
| 4 | 2 | A | Capaz de generar deseo por aprender. |
| 5 | 3 | R | Lograr un buen clima de aula. |
| 6 | 4 | P | Planificar la asignatura interesante. |
| 7 | 5 | R | Saber conectar con sus alumnos. |
| 151 | 149 | R | Capacidad para disculparse. |
| 152 | 150 | R | Ser buena persona. |
| 153 | 151 | Co | Joven - Entusiasmo por la labor que realiza |
| 154 | 152 | F | Conocimientos sobre resolución de conflictos |
| 155 | 153 | A | Utilizar los espacios en el aula |
| 156 | 154 | Co | Cumplir. Llevar a cabo lo que tiene planificado. |
| 157 | 155 | F | Experiencia. Ver más allá de lo que el alumno expresa. |

Figura 40. Ejemplo de la plantilla de Excel con algunas de las estrategias docentes identificadas por el profesorado en activo de ESO.

A partir de los significados y datos depurados previamente, los expertos determinaron los temas emergentes derivados de sus interpretaciones siguiendo el mismo proceso que con la población anterior. Temas que fueron expuestos en la reunión conjunta y que obtuvieron un índice de fiabilidad entre evaluadores del 92%, considerado como un indicador de alto grado de concordancia.

Las 5 categorías en las que existió este acuerdo fueron: formación, metodología, relación, ética y compromiso. Pero en esta ocasión, al igual que sucedió con el alumnado, se consensuó la determinación de subdividir la

categoría de metodología en categorías más concretas: planificación, gestión y desarrollo del aula, innovación y comunicación.

Finalmente fueron 8 las categorías determinadas en base a estas reformulaciones: formación; planificación; gestión y desarrollo del aula; innovación; comunicación; relación interpersonal; ética; y, compromiso, que con motivo de su coincidencia con las categorías del alumnado, posteriormente fueron reetiquetadas siguiendo la misma estructura.

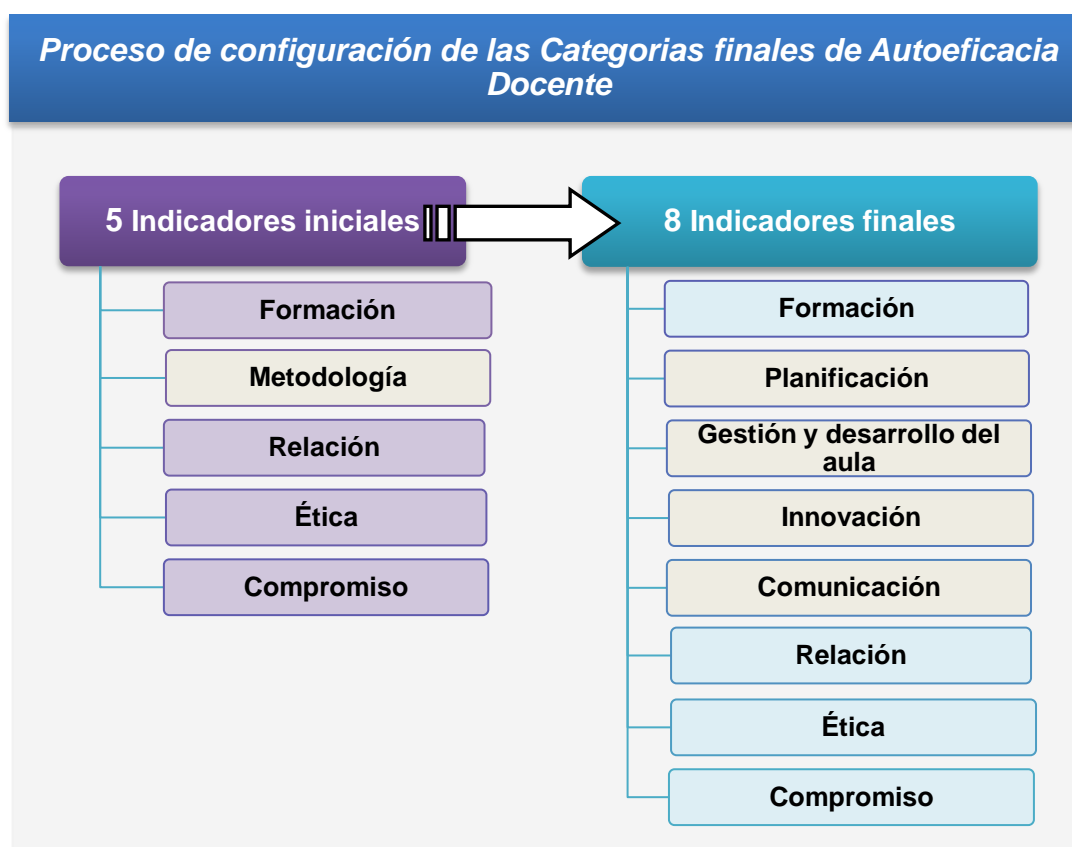


Figura 41. Proceso de configuración de las categorías finales de autoeficacia docente profesorado en activo de ESO.

La denominación final de las categorías se presenta en la tabla 11. Concretamente, esta tabla revela que las ocho categorías son: Conocimientos en el dominio; Planificación y organización; Gestión y desarrollo de las clases; Innovación educativa; Transmisión de conocimientos; Relación interpersonal; Ética personal y Compromiso profesional.

Tabla 11

Etiquetas asignadas a las Categorías finales identificadas de los profesores de ESO en activo

| Etiquetas iniciales | Etiquetas finales |
|----------------------------------|---------------------------------------|
| 1- Formación | 1- Conocimientos en el dominio |
| 2- Planificación | 2- Planificación y organización |
| 3- Gestión y desarrollo del aula | 3- Gestión y desarrollo de las clases |
| 4- Innovación | 4- Innovación educativa |
| 5- Comunicación | 5- Transmisión de conocimientos |
| 6- Relación | 6- Relación interpersonal |
| 7- Ética | 7- Ética personal |
| 8- Compromiso | 8- Compromiso profesional |

A continuación se presentan cada una de las descripciones de los ocho indicadores, derivadas de las percepciones de los profesores en activo sobre sus creencias de eficacia docente:

1. Conocimientos en el dominio

Características que contiene:

Actualizado, competente, conocimientos, experto, formación, inconformismo, inteligente, madurez científica, preparado.

Descripción:

Los profesores en activo consideran que un profesor con conocimientos en el dominio, es un profesor que posee una formación y preparación adecuada tanto a nivel científico, cultural como didáctico. Esto implica necesariamente que el profesor goce de cierta experiencia, se preocupe por su actualización y ampliación de conocimientos y, no pierda de vista la importancia de la preparación constante y permanente.

El profesor debe dominar la propia materia, el currículum educativo, y poseer conocimientos de cultura general que le permitan resolver con seguridad las dudas e inquietudes de los alumnos en clase.

Además, ha de tener experiencia en aspectos psicológicos y pedagógicos esenciales para saber enseñar. En este sentido, destacan concretamente lo siguiente: poseer conocimientos y capacidad para saber

planificar su trabajo, ayudar al alumnado a aprender y recordar, reconocer la importancia de las tareas docentes y sus consecuencias, para tener medios y estrategias para motivar y saber aplicar las innovaciones y, disponer de conocimientos sobre control del aula y resolución de situaciones conflictivas.

Ejemplos de conocimientos en el dominio desde la perspectiva del profesorado:

“Madurez epistemológica, saber de aquello que trata tu docencia”, “Conocer “de verdad” la materia que se está explicando”, “Debe tener un buen conocimiento de su materia y un buen nivel cultural en general”, “Hay que tener buen conocimiento de la materia y disposición para seguir formándose”, “Si tienes un buen conocimiento tienes seguridad en lo que transmites, incluso cuando no sabes algo no pasa nada, sabes donde hallar la respuesta. Tus alumnos lo entenderán”

2. Planificación y organización

Características que contiene:

Adaptable, disciplinado, ordenado, organizado, planificación, reflexivo, tener en cuenta a los alumnos, trabajar en equipo.

Descripción:

Los profesores en activo consideran que un profesor organizado y que se planifica es un profesor sistemático y ordenado a la hora de preparar las sesiones (e.g., clases, contenidos, exámenes, correcciones), que establece con antelación unos objetivos, criterios de trabajo y de evaluación claros y que, planifica el proceso y fases de aprendizaje mediante un seguimiento y autoevaluación continua.

Valoran el hecho de que la planificación individual se complementa con una colaboración con el resto del profesorado para poder así preparar tareas docentes de manera coordinada.

Por último, el profesor organizado ha de ser capaz de controlar y organizar al grupo en función del tiempo disponible, dotándoles del material necesario, contenidos, y pautas de actuación. Debe intentar anticiparse a los problemas, evitando precipitaciones. Y, tiene que ser capaz de establecer

prioridades y, adaptarse al nivel de competencia curricular del que parten los alumnos, de sus realidades y motivaciones e intereses.

Ejemplos de planificación y organización desde la perspectiva del profesorado:

“Capacidad de planificar y organizar adecuadamente el desarrollo de las actividades”, “Establece criterios de trabajo escolar, de calificación, de exigencia, los razona y los mantiene dentro de alguna posible adaptabilidad”, “Saber situarse en el lugar del que parten académicamente la mayoría de los alumnos y partir desde él sin olvidar las exigencias de currículum”, “Reflexivo en la planificación de tomar decisiones en su clase sabiendo antes de llevarlas a cabo sus consecuencias”

3. Gestión y desarrollo de las clases

Características que contiene:

Autoridad, atento, disciplina, educador, exigente, firmeza, flexible, liderazgo, mediador, modelo, motivador, orientador, optimista, paciente, riguroso, receptivo, resolutivo, simpático, seriedad.

Descripción:

Los profesores en activo consideran que un profesor que gestiona y desarrolla convenientemente las clases es un profesor capaz de generar deseo por aprender, captar la atención y participación del alumnado, con autocontrol, autoridad basada en el respeto, buen humor y que sabe mantener la calma ante situaciones complejas.

Se valora la utilización de métodos y estrategias que faciliten la interacción con los alumnos, favorezcan su perseverancia y autoestima por medio de recompensas o palabras positivas ante el buen hacer del alumno, atendiendo el nivel y necesidades de cada uno mediante el seguimiento y evaluación continua.

Consideran relevante fijar a inicio de curso, de forma clara y sencilla, los criterios de corrección, entrega de tareas y nivel de exigencia. Si bien, aprecian que el profesorado sea flexible, esté abierto a sugerencias y, enseñe a madurar a los alumnos, a ser autónomos y a que éstos desarrollen hábitos de estudio y una formación integral.

Además, estiman que la buena gestión está relacionada con la capacidad de adaptarse a distintas situaciones que se planteen en el aula, estar atento a las demandas y dificultades de sus alumnos para ayudarles y poner soluciones. Relacionan la evolución en el aprendizaje con el buen ambiente dentro de la clase para lo que el alumno deberá conocer sus derechos, deberes y normas de convivencia que, preferiblemente vendrán fijadas con base en un proceso de negociación entre el alumno y el profesorado.

Por último, el profesorado ha de servir de modelo referente para el alumno como sujeto de valores y coherencia de comportamiento, ser amable, orientador y guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ejemplos de gestión y desarrollo de las clases desde la perspectiva del profesorado:

“No debe nunca imponer su autoridad”, “Debe negociar con los alumnos las reglas y sanciones que va a aplicar en sus clases”, “Ser recto en las decisiones, en el trato, pero tener en cuenta las dificultades personales de cada alumno”, “Que sepa adaptarse a cada grupo, a cada alumno, según sus necesidades”, “Es el establecimiento y cumplimiento de unas normas básicas que garanticen el respeto”, “Saber marcar los límites dentro y fuera del aula, aunque como líder y no por imposición”

4. Innovación educativa

Características que contiene:

Capacidad pedagógica, creativo, dinámico, innovador.

Descripción:

Los profesores en activo consideran que un profesor innovador en el campo de la educación es un profesor con iniciativa, dinámico, capaz de proponer variedad tanto en contenidos como en metodología, que inventa y encuentra alternativas a las propuestas tradicionales de enseñanza. Para conseguirlo se debe mantener una actitud curiosa y estar abierto a nuevas tecnologías y pedagogías.

Destacan el hecho de proponer actividades variadas, creativas y motivantes y, el complementar el aprendizaje tradicional con el uso de nuevas

técnicas de estudio, esquematizar los contenidos, poner ejemplos y comparaciones con medios variados y la introducción de nuevas tecnologías o entornos en el proceso de aprendizaje.

Ejemplos de innovación educativa desde la perspectiva del profesorado:

“Actualización de los grupos de jóvenes; motivación y uso de las TIC”, “Dispuesto a buscar y potenciar nuevas habilidades y estrategias de aprendizaje”, “Tiene que ser capaz de proponer actividades variadas para conseguir los objetivos”, “Usar la experiencia para crear nuevas situaciones que mejoren la eficacia de la enseñanza”

5. Transmisión de conocimientos

Características:

Ameno, claro al explicar, comunicador, eficaz, transmisor.

Descripción:

Los profesores en activo consideran que un profesor que sabe transmitir de forma eficaz los conocimientos es un profesor con cierta habilidad lingüística, que se hace entender, que siente lo que está transmitiendo, que complementa la explicación con expresión corporal para captar la atención del alumno y que transmite de forma rigurosa los conocimientos adaptándose a las características del alumnado, y conectando la materia a la vida real.

Es importante conseguir explicar de forma agradable y amena, conectando ideas, pero también, ser ordenado a la hora de explicar, ser breve, conciso, saber incidir en las ideas importantes y, ser capaz de aclarar dudas, repitiendo las cosas las veces necesarias, razonando las respuestas y facilitando el aprendizaje por medio de esquemas, ejemplos cercanos, comparaciones y medios variados (e.g., libros, videos).

Ejemplos de transmisión de conocimientos desde la perspectiva del profesorado:

“No solo saber cosas sino saber trasladarlo a los alumnos”, “Con facilidad de palabra, que sepa hacerse entender”, “Saber comunicar los conocimientos de manera que los alumnos lo entiendan”, “Buen comunicador, acercando el temario a la realidad”, “Claro al explicar, esquematizando los contenidos de lo que explica”, entiendan”

6. Relación interpersonal

Características:

Alegre, amable, asertividad, autoconfianza, cariñoso, cercano, compañero, comprensivo, confianza, conocedor de sus alumnos, dialogante, disponible, equilibrio, empático, habilidades sociales, humildad, respetuoso, tolerante.

Descripción:

Los profesores en activo consideran que un profesor con buenas relaciones interpersonales es un profesor educado, amable, próximo y cercano a los alumnos sin perder su rol de autoridad dentro y fuera de la clase. Es un profesor que sabe conectar y generar confianza en los alumnos, mostrándoles empatía al comprender y aceptar a cada alumno con sus características y al preocuparse en conocerlos tanto a nivel académico como personal. Destacan la importancia de mantener una actitud dialogante, de escucha, accesible y atenta con el alumno, dado que fomenta la confianza y el buen trato y ambiente en clase desde el respeto, así como cuidar el trato con sus familias.

Ejemplos de relación interpersonal desde la perspectiva del profesorado:

“Capacidad de dirigirse al alumno siempre desde el respeto y el cariño, ya sea al hablarle, con gestos o con hechos”, “Todo profesor debe saber escuchar al alumno en cada momento y situación”, “Capacidad de dirigirse al alumno con cercanía, haciéndole ver que sinceramente nos importa como persona”, “Inspirar confianza a los alumnos, sabiendo mantener la distancia”

7. Ética personal

Características:

Coherente, fiel a sus principios, justo.

Descripción:

Los profesores en activo consideran que un profesor con ética personal es un profesor justo y neutral en las decisiones, que no juzga ni muestra preferencias, con idéntica predisposición a todos.

Creen que las evaluaciones deben ser objetivas es decir, el profesor debe ser justo en las calificaciones y el sistema de evaluación mostrando una coherencia entre lo explicado y lo exigido.

Además el profesorado debe ser consecuente con sus palabras y acciones, y no dejarse influenciar por la burocracia u otros ideales.

Ejemplos de ética personal desde la perspectiva del profesorado:

“Debemos tratar al alumno con justicia y que ésta sea igual para todos”, “Puede utilizar distintas metodologías pero ha de ser coherente con ellas a la hora de evaluar...”, “Coherencia entre los comportamientos exigidos a los alumnos y los comportamientos seguidos por el profesor”, “Hay que poner a cada uno la nota que le corresponda. Evaluar a todos por igual”, “El alumno tiene que sentirse bien evaluado”, “Es equitativo en el trato y calificaciones”

8. Compromiso profesional

Características:

Comprometido, constante, cumplidor, dedicación, entusiasta, ilusionado, implicación, joven, motivado, perseverancia, profesionalidad, puntualidad, responsable, trabajador, vocación.

Descripción:

Los profesores en activo consideran que un profesor con compromiso profesional es un profesor con vocación, entusiasta (a lo que en ocasiones ayuda la juventud) y con gusto por las tareas que transmite en el aula. Además, es un profesor responsable, puntual y que cumple con la normativa.

Destacan la motivación y el compromiso, no solo con los alumnos sino también con el centro y con las familias (e.g., prestar dedicación e interés por los alumnos y sus trabajos, corregir a tiempo, tener al día los documentos, participar en las actividades educativas que surjan en el centro).

Por último, mantienen que debe además mostrar interés por desempeñar bien su labor, no conformándose y dando lo máximo en el trabajo sin importar el tiempo requerido dentro y fuera del aula.

Ejemplos de compromiso profesional desde la perspectiva del profesorado:

“Entregado, ilusionado con sus alumnos que son lo más importante”, “Realiza su trabajo con ganas e ilusión, esforzándose en obtener lo mejor de sus alumnos”, “Cumplidor con sus tareas dentro del centro”, “Una profesión que te lleva 24 horas al día”, “Dedicar mucho tiempo fuera de clases”, “Forma parte de la vocación personal por la labor docente y educativa”

Tras describir detalladamente cada una de las categorías, a continuación se presenta en la tabla 12 una definición concreta, a modo de conclusión, de cada una de ellas.

Tabla 12

Definición final de las categorías resultado de las percepciones de los profesores en activo sobre las características clave de eficacia docente

| Categoría | Definición |
|------------------------------------|---|
| Conocimientos en el dominio | Aporta un completo, constante y actualizado conocimiento científico y metodológico de la asignatura impartida, con capacidad de anticipación en la resolución de dudas que muestre al docente como el más valioso punto de información. |
| Planificación y organización | Ofrece al alumno una ordenada planificación, de líneas marcadas reflexivamente pero con espacio para adaptarse a los recursos de los propios alumnos. |
| Gestión y desarrollo de las clases | Ejerce de guía basándose en una disciplina flexible, coherente y respetuosa con el alumno, marcando los límites educador/alumno de forma precisa y generalizada sin hacer uso del principio de autoridad. |
| Innovación educativa | Manifiesta interés en el aprendizaje del alumno buscando nuevas vías de enseñanza, producto de la experiencia, la búsqueda de técnicas innovadoras y una curiosidad constante por su asignatura. |
| Transmisión de conocimientos | Hace un eficiente uso de los recursos lingüísticos y gestuales a su alcance para comunicar los conocimientos de forma concisa y breve, adaptándose a las capacidades de los alumnos pero sin perder rigurosidad. |
| Relación interpersonal | Inspira respeto, cercanía y comprensión en base a una actitud asertiva y empática que favorece el sentimiento de confianza real. |
| Ética personal | Demuestra fidelidad a unos principios de objetividad, igualdad y compromiso con todos y cada alumno que se mantiene constante e independiente. |
| Compromiso profesional | Sentirse ejemplo de responsabilidad, demostrándolo con una actitud diaria de vocación, pasión, entrega y entusiasmo en la tarea de la enseñanza. |

Tanto la comprobación de las categorías finales con los datos originales como las conclusiones de las revisiones de pares, corroboraron la adecuación y fiabilidad de los resultados obtenidos.

Únicamente, y debido al gran volumen de datos, siete respuestas dadas por diferentes profesores no fueron recogidas, pero no supuso implicaciones significativas dado que las definiciones no aportaban información diferente a la analizada. Sin más, fueron codificadas e incorporadas en la categoría correspondiente para los posteriores análisis.

4.1.3. Resultados del futuro profesorado de ESO

Finalmente en este apartado se presentan los resultados generales obtenidos en la primera fase de estudio con la muestra de los 158 futuros profesores. Con ellos se persigue el objetivo de describir y analizar cuáles son los indicadores exactos que actualmente estos sujetos perciben como imprescindibles en un profesor eficaz en la etapa de educación secundaria.

El cuestionario, al igual que con las anteriores muestras, fue cumplimentado por los futuros profesores proponiendo cada uno 5 características de lo que ellos percibían que un profesor eficaz debe poseer.

Específicamente, a modo de ejemplo, una muestra de los resultados recogidos en la base de datos de Excel se puede observar en la siguiente figura 42. Se obtuvieron un total de 790 características y definiciones. Algunos de los ejemplos de estas características y sus correspondientes definiciones, dadas como respuestas por los futuros profesores, están representados en las siguientes imágenes.

| | A | B | C |
|---|-----------|------------------------|--|
| 1 | Prof. CAP | Características | Definición |
| 2 | C1.1 | Respeto | Respeto mutuo entre profesor-alumno y a la inversa, es la base |
| 3 | C1.2 | Empatía | Saber posicionarse en el lugar del alumno |
| 4 | C1.3 | Innovador | No basarse sólo en la educación tradicional, buscar nuevos métodos y estrategias que ayuden a aprender a los alumnos |
| 5 | C1.4 | Escucha activa | Escuchar al alumno e intentar entenderle |
| 6 | C1.5 | Entusiasmo | La motivación es básica para enfrentarse eficazmente al grupo de alumnos |
| 7 | C2.1 | Empatía | Analizar y ponerse en caso del alumno cuanto éste tiene problemas |
| 8 | C2.2 | Alegoría | Transmitir alegría a los alumnos de modo que las clases tengan un buen ambiente de trabajo |

| | A | B | C |
|-----|--------|-------------------|--|
| 786 | C157.5 | Adaptable | Que se adapte a la tipología del alumno |
| 787 | C158.1 | Profesionalidad | Saber hacer y estar |
| 788 | C158.2 | Simpatía | Tener acercamiento y simpatizar con los alumnos para que la enseñanza sea más agradable |
| 789 | C158.3 | Formación docente | Tener buena preparación y adquisición de conocimientos para poderles transmitir |
| 790 | C158.4 | Paciente | Controlar la propia conducta y la de sus alumnos en momentos difíciles para poder conseguir buenos objetivos |
| 791 | C158.5 | Empatía | En la medida de lo posible conectar con la evolución psicológica de cada alumno |

Figura 42. Ejemplos de características y definiciones del futuro profesorado de ESO, sobre su percepción de eficacia docente.

Tras el procedimiento de elaboración de la lista de características no repetitivas en base a las palabras exactas expuestas por la muestra, finalmente se identificaron un total de 69 características, como se presentan en la tabla 13.

Tabla 13

Características no repetitivas de eficacia docente desde la percepción del futuro profesorado de ESO

| Características Futuros Profesores | | | |
|------------------------------------|-------------|---------------|------------------|
| 1. Abierto | 5. Amable | 9. Autoridad | 13. Competente |
| 2. Actualizado | 6. Ameno | 10. Cercano | 14. Comprensivo |
| 3. Adaptable | 7. Asertivo | 11. Claridad | 15. Comprometido |
| 4. Agradable | 8. Atento | 12. Coherente | 16. Comunicador |
| | | | ... |

| | | | |
|--------------------|-----------------|---------------------|---------------------------|
| 17. Conciso | 31. Experto | 45. Neutral | 59. Receptivo |
| 18. Confianza | 32. Feedback | 46. Objetivo | 60. Referente |
| 19. Conocimientos | 33. Firme | 47. Ordenado | 61. Reflexivo |
| 20. Constante | 34. Formación | 48. Organizado | 62. Respetuoso |
| 21. Creativo | 35. Flexible | 49. Orientador | 63. Responsable |
| 22. Cuidado físico | 36. Humilde | 50. Paciente | 64. Saber escuchar |
| 23. Dinámico | 37. Imparcial | 51. Participativo | 65. Simpático |
| 24. Disciplinado | 38. Innovador | 52. Pedagógico | 66. Tolerante |
| 25. Educador | 39. Inteligente | 53. Preparado | 67. Trabajar en equipo |
| 26. Eficaz | 40. Interés | 54. Profesionalidad | 68. Variedad |
| 27. Empatía | 41. Justo | 55. Planificador | 69. Vocación |
| 28. Entusiasmo | 42. Líder | 56. Puntualidad | |
| 29. Estricto | 43. Mediador | 57. Razonador | |
| 30. Exigente | 44. Motivador | 58. Realista | |

Las características semánticamente parecidas se respetaron lo máximo posible sin eliminarlas, para no interferir en la orientación de los resultados de las categorizaciones de los expertos.

La frecuencia con que fue mencionada cada una de estas 69 características no repetitivas oscila entre 1 y 55 veces. De todas ellas, 45 características fueron repetidas de 1 a 9 veces, 13 entre 10 y 19 veces, y 11 de las características se repitieron un mínimo de 20 hasta 55 veces (Tabla 14).

Tabla 14

Frecuencia de las características no repetitivas de eficacia docente, del futuro profesorado de ESO

| Rango de frecuencia | Número de Características |
|---------------------|---------------------------|
| De 1 a 9 | 45 |
| De 10 a 19 | 13 |
| De 20 a 55 | 11 |
| Total | 69 |

Entre las características con un número menor de repeticiones encontramos “asertivo”, “variedad”, “razonador”, “enérgico”, “cuidado físico” y “trabajar en equipo” con un $n = 1$ (Tabla 15). Y en el caso de las características

con mayor frecuencia obtenida encontramos “comunicador” ($n = 55$), “claridad” ($n = 42$), “cercano” ($n = 35$), “motivador” ($n = 36$) y, “dinámico y empatía” con un $n = 29$ (Tabla 16).

Tabla 15

Frecuencias mínimas de las características no repetitivas dadas por los futuros profesores de ESO

| Característica | Ejemplo definición futuros profesores | n |
|--------------------|---|-----|
| Asertivo | “Tener habilidades sociales, capacidad de trato con los demás” | 1 |
| Variedad | “Tener recursos para dar las clases y así motivar a los alumnos” | 1 |
| Razonador | “Que sepa explicarse a través de las razones, no de modo impositivo. Capacidad para poder intervenir en conflictos” | 1 |
| Cuidado físico | “El aspecto físico, dado que en la sociedad actual es un factor que prima y no puede ser olvidado o ignorado” | 1 |
| Trabajar en equipo | “Coordinación con sus compañeros” | 1 |
| Neutral | “Debe ser justo e imparcial” | 1 |

Tabla 16

Frecuencias máximas de las características no repetitivas, dadas por los futuros profesores de ESO

| Característica | Ejemplo definición futuros profesores | n |
|----------------|--|-----|
| Comunicador | “Que posea habilidades comunicativas, es decir, que se exprese de manera adecuada a las edades y características de los alumnos” | 55 |
| Claridad | “Deber ser claro explicando los contenidos y remarcar los conceptos importantes” | 42 |
| Cercano | “Muestre confianza con el alumnado, no una autoridad extrema” | 35 |
| Motivador | “Un profesor que motiva y hace útil su materia” | 36 |
| Dinámico | “Que sepa expresar la materia con ejercicios, ejemplos, juegos... y no se quede leyendo el libro en la mesa” | 29 |
| Empatía | “Ponerte en el lugar de quién enseñas y sus circunstancias y actuar en función de ella” | 29 |

Dentro de cada una de estas 69 características fueron reagrupadas las definiciones que específicamente dio cada sujeto (Figura 43).

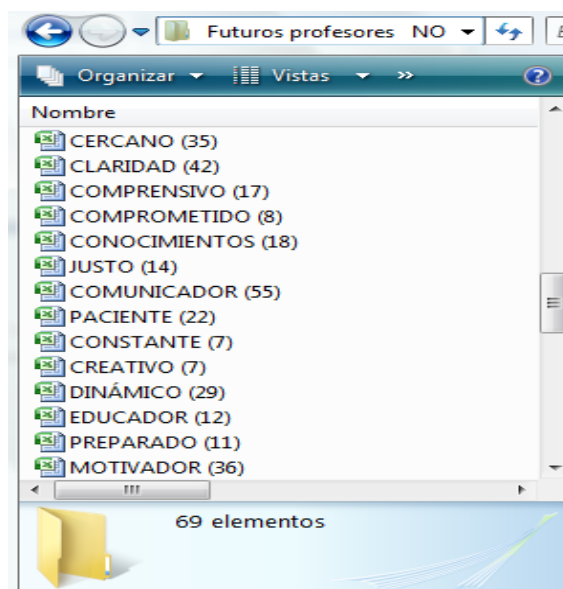


Figura 43. Imagen documentos Excel elaborados para cada categoría no repetitiva identificada por el futuro profesorado de ESO.

En 45 de los casos, las características solo poseían entre dos y nueve definiciones. En el resto de las 24 ocasiones, las características estaban compuestas por hasta un máximo de 55 definiciones. En todo momento se mantuvo el código identificativo de cada sujeto, así como las palabras exactas expuestas por ellos (Figura 44).

| | A | B | C |
|----|--------|-----------------------------|---|
| 1 | | | CONOCIMIENTOS |
| 2 | C47.1 | Conocimiento | Deberá estar muy metido en la asignatura que va a impartir, no valiendo que las asignaturas sean afines |
| 3 | C52.1 | Conocimiento | El profesor debe suministrar herramientas adecuadas para dotar de unos ciertos conocimientos al alumnado para su uso personal |
| 4 | C60.5 | Conocimiento | Domine la materia que imparte |
| 5 | C76.1 | Conocimiento | Debe poseer los conocimientos necesarios para tener una base que transmitir al alumno |
| 6 | C79.4 | Conocimientos | Que tenga dominio de la asignatura que imparte |
| 7 | C84.4 | Conocimientos | Saber todo lo posible sobre la materia y saber lo más importante que hay que enseñar |
| 8 | C103.1 | Conocimiento de la materia | Ser experto en el área en cuestión |
| 9 | C105.5 | Conocer bien su materia | Debe conocer su materia y planificar la explicación y tareas con el fin de alcanzar unos objetivos |
| 10 | C107.3 | Alto nivel de conocimientos | Básico para que los alumnos aprendan una información útil en el futuro |
| 11 | C128.3 | Conocimiento | Experiencia práctica sobre la materia a explicar |

Figura 44. Ejemplo reagrupación de las definiciones de una de las características del futuro profesorado de ESO.

El siguiente paso, tal y como se comentó en el apartado inicial de descripción de los análisis, una vez realizada la lista de características no repetitivas, fue llevada a cabo la depuración de las definiciones así como la codificación de las mismas. Para ello fuimos trabajando con la tabla modelo de registro elaborada ad hoc.

Se completaron un total de 68, una por cada característica no repetitiva identificada. Una muestra de ello se encuentra representada en la figura 45, y como se puede observar, en cada una de las definiciones se fue especificando aquellos sujetos que la habían mencionado, utilizando el identificador asignado a cada participante desde un primer momento.

| Cercano (35) | Definición | Nº | F (nº de repeticiones) | Significado | Tema |
|--------------|--|----|---|-------------|------|
| | “Mostrar un interés personal hacia los problemas del alumno e intentar resolverlos y dialogar ” | 59 | C19.5 C35.2 C112.3 | | |
| | “Crear un clima de confianza, conectar y llegar a ellos , que depositen su confianza en el” | 60 | C23.5, C35.2 C65.4, C75.1 C88.1, C102.4 C116.2 C122.2 C25.3, C149.1 C88.2, C63.3 C99.1, C62.3 | | |
| | “ Capaz de ayudar y atender a los alumnos <i>en cualquier momento, tb fuera de tutorías</i> ” | 61 | C24.2, C34.4 C70.2, C83.3 C95.1, C127.4 C36.4, C19.5 C35.2, C112.3 | | |
| | “Mostrar un carácter cercano , no se muestre distante a los educandos, la enseñanza requiere también de un trato con los alumnos , que no le vean solo como un profesor” | 62 | C53.2, C70.2 C147.4, C12.1 C37.3, C81.5 C98.3, C21.2 C22.1 C146.1 | | |
| | “ Ser cálido y afectivo con todos sus alumnos. Alegre, con buen humor ” | 63 | C53.2, C151.5 C2.2, C129.4 C3.1, C101.4 C158.2, C24.3 | | |

Figura 45. Ejemplo de tabla de registro de las definiciones no repetitivas de una de las características del futuro profesorado de ESO.

A la vez que se iba codificando los datos en las tablas de registro, se iban señalando cada uno de los códigos en la hoja de Excel inicial (Figura 46).

| | B | C | D | E |
|---|-----------|--------------------|---|-------|
| 1 | Prof. CAP | Características | Definición | COD. |
| 2 | C1.1 | Respeto | Respeto mutuo entre profesor-alumno y a la inversa, es la base | 77,78 |
| 3 | C1.2 | Empatía | Saber posicionarse en el lugar del alumno | 67 |
| 4 | C1.3 | Innovador | No basarse sólo en la educación tradicional, buscar nuevos métodos y estrategias que | 51 |
| 5 | C1.4 | Escucha activa | Escuchar al alumno e intentar entenderle | 9,67 |
| 6 | C1.5 | Entusiasmo | La motivación es básica para enfrentarse eficazmente al grupo de alumnos | 45 |
| 7 | C2.1 | Empatía | Analizar y ponerse en caso del alumno cuanto éste tiene problemas | 67 |
| 8 | C2.2 | Alegría | Transmitir alegría a los alumnos de modo que las clases tengan un buen ambiente de | 63 |
| 9 | C2.3 | Establecer límites | No todo está permitido, con lo que un buen profesor deberá establecer los límites sobre | 103 |

Figura 46. Imagen ejemplo del primer proceso de codificación: las definiciones no repetitivas del futuro profesorado de ESO.

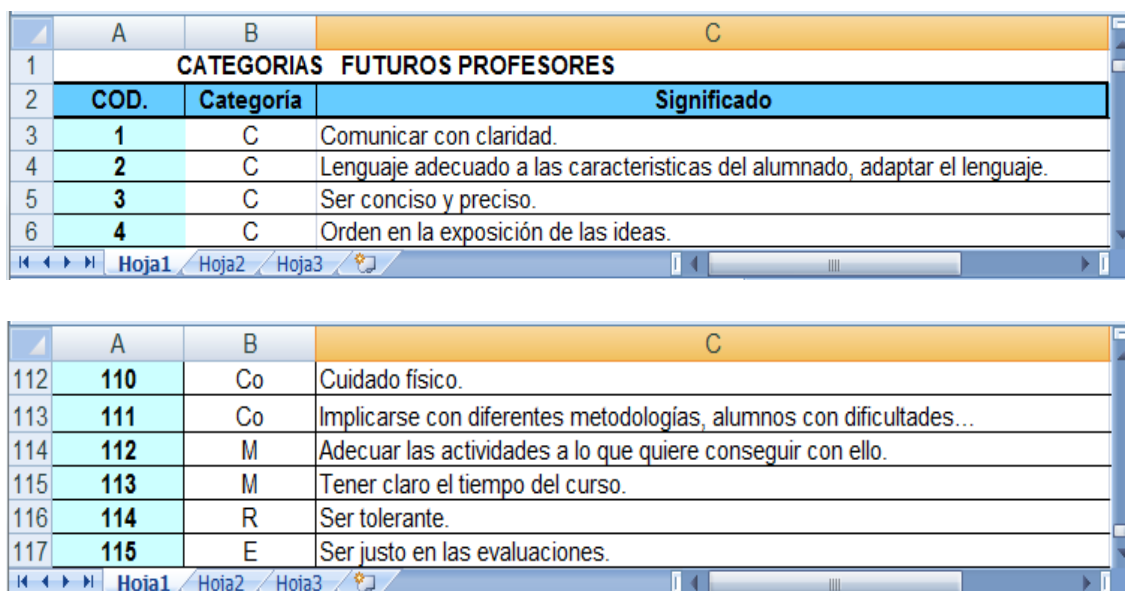
De las definiciones de los futuros profesores se obtuvieron un total de 115 códigos. Es decir, se identificaron un total de 115 definiciones no repetitivas de las 790 iniciales.

A continuación, con todas las características y definiciones no repetitivas recogidas, los dos investigadores independientes señalaron los significados de cada una de ellas (Figura 47).

| Claro | Definición | Nº | F (nº de repeticiones) | Significado | Tema |
|-------|---|----|---|--|------|
| | “Que explique con claridad en las exposición de todos los conceptos, a la hora de explicar oralmente una materia” | 1 | C3.5, C11.1 C20.5, C23.2 C24.1, C50.1 C53.1, C64.4 C65.1, C89.1 C99.2, C102.1 C109.3, C116.1 C121.4, C124.2 C126.3, C143.1 C154.1, C6.5 C18.4, C115.4 C132.2, C135.2 | Claridad en las explicaciones | |
| | “Que realice exposiciones ordenadas” | 14 | C4.3, C19.2 C53.1 | Orden en las exposiciones | |
| | “Debe exponer, resaltar o señalar los conceptos más importantes de la asignatura que impartes” | 22 | C9.2, C20.5 C64.4, C67.1 C138.1, C144.1 C100.3 | Resaltar las ideas principales en las exposiciones | |
| | “Mantener una conexión en las explicaciones” | 23 | C19.2 | Conexión en las explicaciones | |
| | “Capacidad de enfocar y transmitir de forma accesible las materias” | 24 | C37.2, C65.1 C104.1 | Uso de vocabulario accesible | |

Figura 47. Ejemplo plantilla de registro del futuro profesorado de ESO con identificación de significados.

Tras un acuerdo entre los expertos, se elaboró una lista con los 115 códigos y significados finales que muestran las tareas, aptitudes, actitudes o, competencias, que según la percepción de los futuros profesores debe poseer el profesorado para llegar a ser eficaz, y que será clave para la elaboración de instrumentos de evaluación de autoeficacia docente (Figura 48).



| | A | B | C |
|-----|--------------------------------------|------------------|--|
| 1 | CATEGORIAS FUTUROS PROFESORES | | |
| 2 | COD. | Categoría | Significado |
| 3 | 1 | C | Comunicar con claridad. |
| 4 | 2 | C | Lenguaje adecuado a las características del alumnado, adaptar el lenguaje. |
| 5 | 3 | C | Ser conciso y preciso. |
| 6 | 4 | C | Orden en la exposición de las ideas. |
| 112 | 110 | Co | Cuidado físico. |
| 113 | 111 | Co | Implicarse con diferentes metodologías, alumnos con dificultades... |
| 114 | 112 | M | Adecuar las actividades a lo que quiere conseguir con ello. |
| 115 | 113 | M | Tener claro el tiempo del curso. |
| 116 | 114 | R | Ser tolerante. |
| 117 | 115 | E | Ser justo en las evaluaciones. |

Figura 48. Ejemplo de la plantilla de Excel con algunas de las estrategias docentes identificadas por el futuro profesorado de ESO.

Estos significados les permitieron a cada uno de ellos, depurar todas las respuestas y determinar los temas emergentes obtenidos de su estudio. En la reunión convocada para la exposición de los resultados, tras calcular la confiabilidad interjueces de los dos evaluadores, se obtuvo un nivel de confianza del 87% lo que constituye un fuerte grado de acuerdo.

Tras la exposición, comparación y negociación de cada una de las categorías que iban emergiendo entre los investigadores, el conjunto total de temas inicialmente tenía 5 categorías: formación, metodología, relación, ética y compromiso. Tras identificar ese grado de acuerdo en estas 5 categorías, se planteó de manera consensuada la idoneidad de acotar más la especificidad de la categoría de metodología.

En base a los datos analizados por los dos expertos se recogían dentro de ésta, 3 temas clave: planificación, gestión y desarrollo del aula, innovación y comunicación. Constituyendo finalmente 8 las categorías finales determinadas en base a estas reformulaciones: formación; planificación; gestión y desarrollo del aula; innovación; comunicación; relación interpersonal; ética; y, compromiso.

Finalizada esta fase del proceso, se llegó a un último acuerdo para el establecimiento de las “etiquetas” de las categorías emergentes de eficacia docente, y se construyó la definición final de cada una de ellas. La denominación final de las categorías que han surgido desde las respuestas de los estudiantes se presenta en la tabla 17.

Concretamente, esta tabla revela que las ocho categorías son: Conocimientos en el dominio; Planificación y organización; Gestión y desarrollo de las clases; Innovación educativa; Transmisión de conocimientos; Relación interpersonal; Ética personal y Compromiso profesional.

Tabla 17

Etiquetas asignadas a las Categorías finales identificadas del futuro profesorado de ESO

| Indicadores Finales | Etiquetas Indicadores Finales |
|----------------------------------|---------------------------------------|
| 1- Formación | 1- Conocimientos en el dominio |
| 2- Planificación | 2- Planificación y organización |
| 3- Gestión y desarrollo del aula | 3- Gestión y desarrollo de las clases |
| 4- Innovación | 4- Innovación educativa |
| 5- Comunicación | 5- Transmisión de conocimientos |
| 6- Relación | 6- Relación interpersonal |
| 7- Ética | 7- Ética personal |
| 8- Compromiso | 8- Compromiso profesional |

A continuación se presentan cada una de las descripciones, de las ocho categorías, derivadas de las percepciones de los futuros profesores de ESO sobre las creencias de eficacia docente:

1. Conocimientos en el dominio

Características:

Actualizado, competente, conocimientos, culto, experto, formación, inteligente, preparado, profesionalidad.

Descripción:

Los futuros profesores consideran que un profesor con conocimientos en el dominio es un profesor con una formación adecuada, tanto en cultura general como en una amplia gama de materias, que domina concretamente la asignatura o asignaturas a impartir y que se forma en profundidad para llegar a ser experto en cada área en cuestión. Para ello consideran necesario, estar actualizado, instruyéndose constantemente tanto en nuevos conocimientos como en nuevas tecnologías, metodologías y técnicas necesarias para enseñar y, tener experiencia práctica.

Además, consideran que ha de conocer las funciones y competencias necesarias para dominar la materia y lograr una total seguridad en ella, conociendo los objetivos y contenidos mínimos curriculares a desarrollar, la metodología y recursos a emplear, las actividades y métodos de evaluación a desarrollar, así como los métodos para adecuar la materia al alumnado, y conseguir que éstos estén motivados y razonen. Conociendo la influencia que el profesor ejerce sobre su alumnado.

Ejemplos de conocimientos desde la perspectiva del futuro profesorado:

“Dominio absoluto de la materia”, “Que el profesor tenga una buena formación sobre la materia a impartir”, “Debe poseer los conocimientos necesarios para tener una base que transmitir al alumno”, “Que tenga los conocimientos suficientes para contestar todas las dudas”, “Un profesor debe reciclar sus conocimientos, y adecuarla conforme pase el tiempo”

2. Planificación y organización

Características:

Adaptable, organizado, planificador, realista, reflexivo, trabajar en equipo.

Descripción:

Los futuros profesores consideran que un profesor organizado y que se planifica es un profesor que prepara las clases con tiempo, individualmente y en cooperación con otros profesores, que planifica la materia desde la realidad optimizando el tiempo del que dispone y las prioridades del curso y, que sabe adaptar la materia al nivel del alumnado.

Destacan la importancia de que el profesorado verifique de forma certera que toda la información que imparte es adecuada, cierta y, está bien organizada de forma que sea útil al alumnado. Debe además ser capaz de adecuar las actividades a desarrollar en clase con lo que se quiere conseguir, programando y organizando de manera clara qué es lo que hace y porqué lo hace.

Por último, consideran positivo el reflexionar con el alumnado sobre si su modo de enseñanza programado es el correcto, si consigue el objetivo primordial de que los alumnos aprendan, autoreflexionando sobre posibles fallos en su metodología para así poder anticiparse y corregir posibles errores en el proceso de planificación.

Ejemplos de planificación y organización desde la perspectiva del futuro profesorado:

“Prestar especial atención a los alumnos para adecuar la programación didáctica a ellos y no al revés”, “Debe saber adaptarse a las necesidades de cada grupo y de cada individuo”, “Visión de las dificultades del alumno y desarrollar la materia de forma adecuada”, “Coherencia en la programación, Debe haberla siempre, se deben unir los temas de la materia en cuestión para que el alumno pueda ver cierta lógica en lo que aprende”

3. Gestión y desarrollo de las clases

Características:

Atento, autoridad, educador, disciplinado, estricto, exigente, firme, flexible, líder, mediador, motivador, orientador, paciente, participativo, pedagógico, razonador, receptivo, referente.

Descripción:

Los futuros profesores consideran que un profesor que gestiona y desarrolla convenientemente las clases es un profesor que motiva al alumno, capta su atención, le mantiene interesado y, está atento a los comportamientos de los alumnos para detectar el nivel de motivación y comprensión.

Como aspecto clave de la gestión de la clase señalan la determinación de un plan de trabajo a principio de curso, dejando claros los criterios de evaluación, reglas de la clase, diseñando un plan que fomente la participación en clase mediante debates, feedback en la corrección de trabajos, sugerencias, y diversos métodos que estimulen a pensar a los alumnos y que permitan estar pendiente de su progresos.

Adicionalmente, entienden que el profesor ha de ser capaz de actuar en consecuencia con la diversidad, atendiendo a las necesidades y los problemas y conflictos que surjan durante el desarrollo de las clases con la mayor eficacia posible, estableciendo normas y marcando límites, orientando a los alumnos, sirviéndoles de ejemplo en sus comportamientos y modelo. Todo lo anterior sin perder el nivel de exigencia necesario y una mentalidad abierta.

Ejemplos de gestión y desarrollo de las clases desde la perspectiva del futuro profesorado:

“Mente abierta, es decir, dispuesto a aceptar las críticas, ponerse en cuestión, saber que él también aprende”, “Un profesor debe ser paciente o intentarlo al menos ya que sino el alumno perderá cualquier inquietud por preguntar a la hora de resolver sus problemas en clase”, “Estar atento al comportamiento de los alumnos para ir viendo si se enteran de la clase”, “Tener seguimiento del trabajo del alumno”

4. Innovación educativa**Características:**

Abierto, creativo, dinámico, innovador, variedad.

Descripción:

Los futuros profesores consideran que un profesor innovador en el campo de la educación es un profesor abierto a nuevas iniciativas, dispuesto a renovarse, y a buscar nuevas fórmulas de motivar a los alumnos.

Señalan que debe ser capaz de aplicar nuevos métodos de enseñanza, ser variado y creativo en los procedimientos a utilizar, estar dispuesto a hacer actividades nuevas e interesantes teniendo en cuenta la diversidad del alumnado, emplear nuevas tecnologías, hacer prácticas, proyectos, juegos, salidas, buscar técnicas de aprendizaje, etc.

Ejemplos de innovación educativa desde la perspectiva del futuro profesorado:

“Desarrollar gran variedad de actividades en clase”, “Ser creativo para poder salir, en un momento dado, del temario, del día a día de la asignatura, para hacerlo lo más cercano a los alumnos”, “Saber innovar atendiendo a las necesidades”, “Apertura a las nuevas tendencias”, “Presentar múltiples instrumentos de aprendizaje, salidas”, “Persona con recursos variados para dinamizar el aula”

5. Transmisión de conocimientos

Características:

Ameno, claridad, comunicador, conciso, eficaz, feedback, ordenado.

Descripción:

Los futuros profesores consideran que un profesor que sabe transmitir de forma eficaz los conocimientos es un profesor con capacidad lingüística, con dotes para exponer de forma correcta la nueva información, que comunica con claridad, fluidez, de manera accesible y sencilla, de manera atrayente, precisa y no farragosa, con un lenguaje adecuado y adaptado al nivel y características de los alumnos.

Es un profesor que imparte las lecciones con orden y conexión en la exposición de las ideas, estableciendo prioridades, resaltando los conceptos más importantes, usando ejemplos prácticos, y que se preocupa en asegurar la real comprensión de sus explicaciones, llevando a cabo retroalimentación de la información transmitida.

Ejemplos de transmisión desde la perspectiva del futuro profesorado:

“Persona con buena capacidad de habla. Que sus discursos sean coherentes y claros , que sepa adecuarlo a la edad a la que se está dirigiendo”, “Capacidad de enfocar y transmitir de forma accesible las materias”, “Que sea concreto y explique con fluidez los distintos temarios”, “Su discurso o explicación no debe ser monótono y aburrido”, “Debe hacer entretenida la explicación utilizando un lenguaje comprensible”

6. Relación interpersonal

Características:

Agradable, amable, asertivo, cercano, comprensivo, confianza, empatía, humilde, respetuoso, saber escuchar, simpático, tolerante.

Descripción:

Los futuros profesores consideran que un profesor con buenas relaciones interpersonales es un profesor cálido, afectivo, humilde, alegre, con buen humor, confianza en sí mismo y, que sabe controlar las situaciones complejas de relación con sus alumnos en el aula y conectar con ellos.

Señalan que es importante que se haga respetar, sea respetuoso y tolerante con alumnos y compañeros independientemente de las características o circunstancias personales (e.g., sexo, país, grupo social).

Además ha de saber mediar entre el alumnado, ser empático, accesible a ellos y sus familias, con una buena actitud hacia los mismos y se preocupe por conocerlos.

Ejemplos de relación interpersonal desde la perspectiva del futuro profesorado:

“Capacidad de interacción”, “Tener acercamiento y simpatizar con los alumnos para que la enseñanza sea más agradable”, “Tiene que hacerse respetar pero de forma que pueda a la vez mantener una buena relación con los alumnos”, “Que comprende a los alumnos, a la gente que tiene que dar clase, sus problemas etc. Por si tiene que aconsejarles”, “Que no se posicione en una sola ideología, sino que empatices con los alumnos que sean diferentes”

7. Ética personal

Características:

Coherente, imparcial, justo, neutral, objetivo.

Descripción:

Los futuros profesores consideran que un profesor con ética personal es un profesor que no juzga al alumnado por las primeras impresiones, que no se deja llevar por las opiniones personales de otras personas, que se preocupa por fomentar un buen trato hacia todos los alumnos e implicarse emocionalmente por igual con cada uno de ellos.

Señalan que debe ser justo en el tipo de evaluación e imparcial y objetivo a la hora de calificar. Es decir, ser consecuente con lo que dice y hace, con lo que explica y exige, utilizar idénticos criterios para todos los alumnos sin descuidar las particularidades de cada uno y, ser capaz de valorar lo académico sin que la calificación final se vea influida por el trato personal.

Ejemplos de ética personal desde la perspectiva del futuro profesorado:

“A la hora de evaluar, ser coherente entre lo que explica y lo que exige”, “Con los criterios de la asignatura, y el posterior trabajo y examen, teniendo en cuenta la materia impartida y el temario, siendo justo con su calificación”, “Existiendo una correspondencia entre enseñado y exigido”, “Exigir lo que da, ni más ni menos”, “Debe ser justo en las evaluaciones”

8. Compromiso profesional

Características:

Comprometido, constante, cuidado físico, entusiasmo, interés, puntualidad, responsable, vocación.

Descripción:

El futuro profesorado considera que un profesor con compromiso profesional es un profesor que siente la profesión de maestro, viviéndola desde el inicio hasta el final de cada curso, y que transmite ganas por enseñar y por todo lo que implica su trabajo como docente. Debe estar motivado e ilusionado por los alumnos y las materias que imparte, evitando que le afecte el desánimo, y sin darse por vencido ante cualquier dificultad, así como ser responsable y puntual, respetando horarios y objetivos.

Creen necesario estar comprometido y desarrollar el programa planificado de las asignaturas, así como implicarse lo máximo posible con los alumnos con dificultades, buscando y probando diferentes metodologías, sin desistir, y esforzándose por llevar a cabo el seguimiento particular de cada alumno. Debe, por tanto, tomarse en serio el trabajo del día a día, tanto con los alumnos como con el resto de sus competencias como profesor, inclusive sin olvidar cuidar su aspecto físico.

Ejemplos de compromiso profesional desde la perspectiva del futuro profesorado:

“El profesor tiene que enseñar todo lo que se propone en el programa y a la vez no dejar de lado a los alumnos que van más retrasados”, “Que al final de curso haya logrado acabar de dar el temario. Que dé el libro completo”, “Que le guste su trabajo y lo haga notar a sus alumnos”, “Que el profesor no vea su trabajo como una forma cualquiera de ganar dinero, y sí como una función social”

En base a todas las descripciones de eficacia docente presentadas desde la percepción de los futuros profesores presentamos finalmente, en tabla 18, como cierre de las mismas, una definición final más precisa de cada una de ellas.

Tabla 18

Definición final de las categorías de eficacia docente resultado de las percepciones del futuro profesorado de ESO

| Categoría | Definición Final |
|------------------------------------|--|
| Conocimientos en el dominio | Se muestra como un experto en la materia impartida, que enriquece con una constante actualización de los contenidos, manteniendo una formación capaz de anticipar dudas sobre los nuevos contenidos. |
| Planificación y organización | Presenta un programa de trabajo útil y didáctico adaptado a las necesidades del alumno. Con capacidad para reciclar su metodología de enseñanza para corregir posibles errores. |
| Gestión y desarrollo de las clases | Ejerce de guía de aprendizaje atendiendo las necesidades generales y particulares de los alumnos. La relación profesor/alumno muestra la jerarquía del docente pero con espacio para el aprendizaje mutuo. |
| Innovación educativa | Aporta versatilidad en la forma de enseñar, aceptando nuevas técnicas que fomenten el aprendizaje y dinamicen el curso de las clases. |

| | |
|------------------------------|--|
| Transmisión de conocimientos | Muestra su dominio de la materia exponiéndola con un discurso preciso, fluido y atractivo. Capacidad para enfocar y conectar las ideas básicas, evitando información irrelevante. |
| Relación interpersonal | Capacidad para hacer un tratamiento individual desde una posición equilibrada, abierta y accesible mostrándose como una persona experimentada y hábil en la resolución de problemas académicos o personales. |
| Ética personal | Muestra imparcialidad e independencia en el trato individual. Demuestra coherencia entre lo transmitido en la clase y la composición de los exámenes, así como justicia en las evaluaciones. |
| Compromiso profesional | Exhibe un firme compromiso con su profesión, sintiéndola como una función social y demostrándolo en cada clase mediante un comportamiento constante, serio, motivador y pulcro. |

Por último, tras llevar a cabo las cinco primeras etapas, procedimos a la verificación y validación de todos los resultados. Fueron confirmadas, tanto la presencia de las categorías en todos los datos originales, como la adecuación y fiabilidad de los resultados por los revisores externos. En esta última fase también se completó la base de datos inicial con las categorías, asociándolas a las respuestas correspondientes.

4.2. RESULTADOS ANÁLISIS DE DATOS SEGUNDA ETAPA

Mediante los cálculos de frecuencias y porcentajes de cada categoría de eficacia docente a través de la matriz de datos, en este apartado se describen los resultados obtenidos sobre la tasa de prevalencia de éstas, desde la perspectiva de cada uno de los participantes, para observar cómo se encuentran organizadas.

En un primer momento, los resultados obtenidos en los análisis de cada una de las muestras de forma individual son los siguientes:

- Alumnos de ESO
- Profesores en activo de ESO
- Futuros profesores de ESO

4.2.1. Resultados del alumnado de ESO

Del total de las 5000 características y definiciones, la tasa de prevalencia presentada en la tabla 19 muestra como dentro del conjunto de los 1000 alumnos de la ESO, las categorías con puntuaciones más altas son Transmisión de conocimientos y Relación interpersonal, existiendo entre el 80% y 90% de la muestra que proporciona una respuesta dentro de estas dos categorías.

Gestión y desarrollo de las clases fue la tercera con un mayor respaldo de manifestaciones dadas por los alumnos con un 76%, mientras Ética personal, Compromiso profesional, Planificación y organización y Conocimientos en el dominio contemplan un porcentaje de respuestas entre el 30% y 40%. Finalmente, la Innovación educativa fue la categoría menos mencionada con una tasa de prevalencia de aproximadamente un 14%.

Tabla 19

Distribución de frecuencias de las categorías percibidas por los alumnos de ESO sobre las características de eficacia docente

| Categorías | Número de menciones (N = 1000) | Relative Manifest Effect Size ^a (%) | Absolute Manifest Effect Size ^b (%) |
|------------------------------------|-----------------------------------|---|---|
| Conocimientos en el dominio | 301 | 7.68 | 30.1 |
| Planificación y organización | 311 | 7.94 | 31.1 |
| Gestión y desarrollo de las clases | 760 | 19.41 | 76 |
| Innovación educativa | 143 | 3.65 | 14.3 |
| Transmisión de conocimientos | 806 | 20.58 | 80.6 |
| Relación interpersonal | 899 | 22.96 | 89.9 |
| Ética personal | 373 | 9.52 | 37.3 |
| Compromiso profesional | 322 | 8.22 | 32.2 |

Nota: ^a *Relative Manifest Effect Size*, representa el número de veces que ha sido mencionada cada categoría, dividido por el número total de veces que las 8 categorías han sido mencionadas ($n = 3915$). Estos effects sizes suman 100%.

^b *Absolute Manifest Effect Size*, representa el número de veces que ha sido mencionada cada una de las categorías, dividido por el número total de participantes ($N = 1000$).

Los alumnos muestran una clara diferencia en el número de respuestas asociadas a las categorías de Relación interpersonal, Transmisión de conocimientos y, Gestión y desarrollo de las clases, superando en los tres casos las 900 citaciones (más del 70%), lo que implica una diferencia de más del 30% con respecto a las otras cinco categorías, ya que ninguna de éstas llega a alcanzar las 390 menciones, lo que supone menos de un 38% de la muestra. En la figura 49 se revelan estas diferencias expuestas.

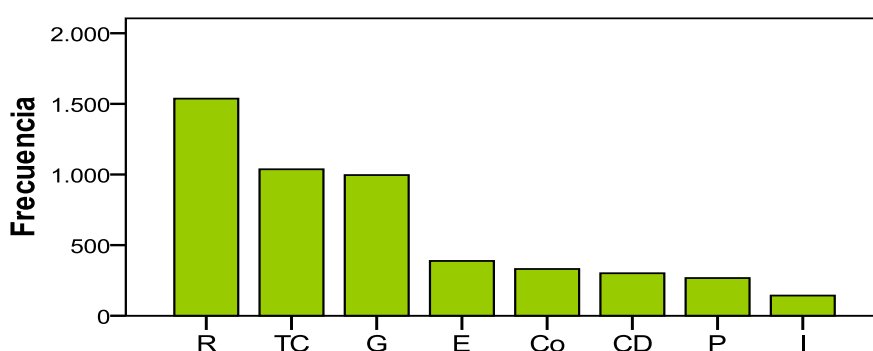


Figura 49. Diferencia de frecuencias en las categorías de los alumnos de ESO.

Nota: Categorías: R= Relación interpersonal, TC= Trasmisión de Conocimientos, G= Gestión y desarrollo de las clases, E= Ética personal, Co: Compromiso profesional, CD= Conocimientos en el Dominio, P= Planificación y organización, e I= Innovación educativa.

4.2.2. Resultados del profesorado en activo de ESO

En el caso de los 200 profesores en activo de ESO, de las 1000 características y definiciones dadas, las categorías dominantes que se obtienen de los análisis son, Relación interpersonal con un 83.5% y Gestión y desarrollo de las clases con un 79% de efecto absoluto manifestado en sus respuestas. Seguidamente encontramos, Planificación y organización así como Conocimientos en el dominio y Compromiso profesional con una prevalencia superior al 50% (68%, 64% y 53%, respectivamente). Las categorías con menor número de repuestas fueron Transmisión de conocimientos, con tan solo

un 36%, y Ética personal e Innovación educativa con aproximadamente un 19% (Tabla 20).

Tabla 20

Distribución de frecuencias de las categorías percibidas por el profesorado en activo de ESO sobre las características de eficacia docente

| Categorías | Número de menciones (N = 200) | Relative Manifest Effect Size^a (%) | Absolute Manifest Effect Size^b (%) |
|------------------------------------|--|--|--|
| Conocimientos en el dominio | 127 | 15.08 | 63.5 |
| Planificación y organización | 135 | 16.03 | 67.5 |
| Gestión y desarrollo de las clases | 158 | 18.76 | 79 |
| Innovación educativa | 38 | 4.51 | 19 |
| Transmisión de conocimientos | 72 | 8.55 | 36 |
| Relación interpersonal | 167 | 19.83 | 83.5 |
| Ética personal | 39 | 4.63 | 19.5 |
| Compromiso profesional | 106 | 12.58 | 53 |

Nota: ^a *Relative Manifest Effect Size*, representa el número de veces que ha sido mencionada cada categoría, dividido por el número total de veces que las 8 categorías han sido mencionadas ($n = 842$). Estos effects sizes suman 100%.

^b *Absolute Manifest Effect Size*, representa el número de veces que ha sido mencionada cada una de las categorías, dividido por el número total de participantes ($N = 200$).

Específicamente, con los profesores en activo, las categorías se pueden reorganizar en tres grupos por orden de relevancia. El primer lugar lo constituyen dos categorías: Relación interpersonal y Gestión y desarrollo de las clases, con un número de respuestas mayor a las 200 citaciones en ambos casos ($> 70\%$); en segundo lugar el grupo lo componen tres categorías: Planificación y organización, Conocimientos en el dominio y Compromiso profesional, con un total de entre 100 y 141 manifestaciones; encontrando en último lugar un grupo de tres categorías: Transmisión de conocimientos, Innovación educativa y Ética personal, con un número de citaciones muy inferior al resto, que no supera las 70, y por tanto con más de un 20% de diferencia respecto a las 5 iniciales (Figura 50).

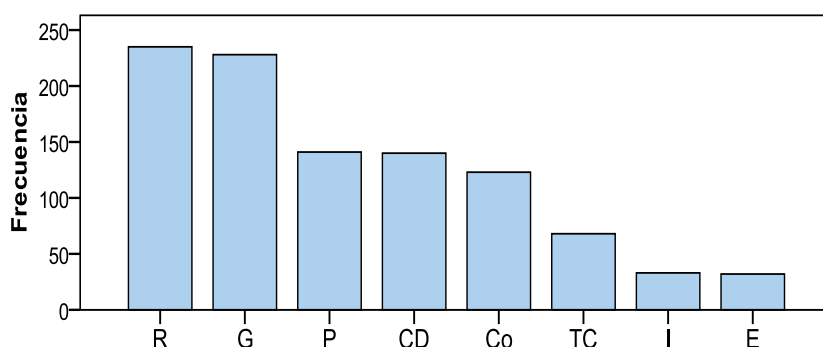


Figura 50. Diferencia de frecuencias en las categorías del profesorado en activo de ESO.

Nota: Categorías: R= Relación interpersonal, G= Gestión y desarrollo de las clases, P= Planificación y organización, CD= Conocimientos en el Dominio, Co: Compromiso profesional, TC= Trasmisión de Conocimientos, I= Innovación educativa, y E= Ética personal.

4.2.3. Resultados del Futuro profesorado de ESO

Finalmente, en relación a los 158 futuros profesores, las categorías con mayor porcentaje de manifestaciones, del total de 790 respuestas, fueron Relación interpersonal, Gestión y desarrollo de las clases y, Trasmisión de conocimientos, con una prevalencia entre el 60% y 80%. Las tres seguidas de cerca por Conocimientos en el dominio, con un 55.7%. Planificación y organización y Compromiso profesional, se presentan con un 37.7.4% y 33.5%, respectivamente, que aun siendo porcentajes inferiores a la anteriores categorías es considerado como un efecto aún notable entre los participantes. Son Innovación educativa (27.2%) y Ética personal (13.9%) las que en este caso poseen las tasas de prevalencia inferiores entre los futuros profesores (Tabla 21).

Tabla 21

Distribución de frecuencias de las categorías percibidas por el futuro profesorado de ESO sobre las características de eficacia docente

| Categorías | Número de menciones (N = 158) | Relative Manifest Effect Size^a (%) | Absolute Manifest Effect Size^b (%) |
|------------------------------------|--|--|--|
| Conocimientos en el dominio | 88 | 14.66 | 55.7 |
| Planificación y organización | 58 | 9.66 | 36.7 |
| Gestión y desarrollo de las clases | 116 | 19.33 | 73.4 |
| Innovación educativa | 43 | 7.16 | 27.2 |
| Transmisión de conocimientos | 103 | 17.16 | 65.2 |
| Relación interpersonal | 117 | 19.5 | 74.1 |
| Ética personal | 22 | 3.66 | 13.9 |
| Compromiso profesional | 53 | 8.83 | 33.5 |

Nota: ^a *Relative Manifest Effect Size*, representa el número de veces que ha sido mencionada cada categoría, dividido por el número total de veces que todas las 8 categorías han sido mencionadas ($n = 600$). Estos effects sizes suman 100%.

^b *Absolute Manifest Effect Size*, representa el número de veces que ha sido mencionada cada una de las categorías, dividido por el número total de participantes ($N = 158$).

Como se puede observar (Figura 51), en los futuros profesores son dos las categorías que superan las 160 menciones (> 70%): Relación interpersonal y Gestión y desarrollo de las clases, con una diferencia de entre el 10% y 20% de la tercera y cuarta más relevantes, como son Trasmisión de conocimientos y Conocimientos en el dominio.

En esta ocasión, con los futuros profesores, son cuatro las categorías que destacan por poseer claramente las puntuaciones inferiores, que oscilan desde las 72 respuestas, hasta un mínimo de 25, lo que implica un porcentaje de diferencia igual y superior al 30%, en relación a las tres principales categorías. Estas cuatro categorías fueron: Planificación y organización, Compromiso profesional, Innovación educativa y en último lugar, Ética personal.

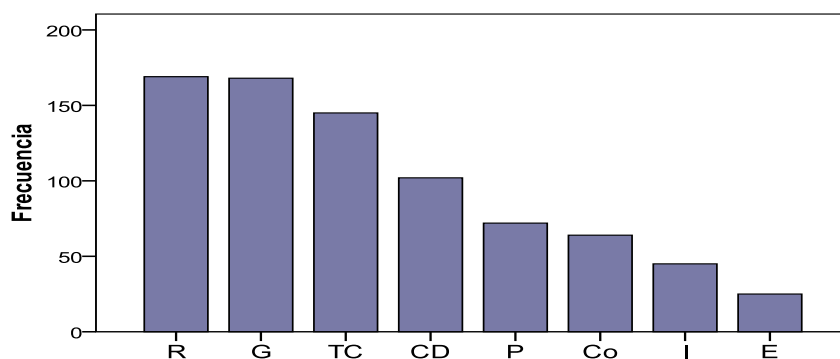


Figura 51. Diferencia de frecuencias en las categorías del futuro profesorado de ESO.

Nota: Categorías: R= Relación interpersonal, G= Gestión y desarrollo de las clases, TC= Trasmisión de Conocimientos, CD= Conocimientos en el Dominio, P= Planificación y organización, Co: Compromiso profesional, I= Innovación educativa, y E= Ética personal.

4.2.4. Comparación de los resultados del alumnado, profesorado en activo y futuro profesorado de ESO

Por último, una vez analizados y expuestos los resultados, de los alumnos, profesores en activo y futuros profesores de manera individual, se llevaron a cabo análisis de las tres muestras en conjunto. La tabla 22 y figura 52, muestran los resultados obtenidos de la comparación de sus frecuencias porcentuales.

Específicamente, focalizamos la atención en el análisis comparativo de los tres grupos de participantes, tomando como criterio base, todas aquellas categorías con un porcentaje de respuestas superior al 50% (*Absolute Manifest Effect Size*), lo que implica que han tenido que ser mencionadas por más de la mitad de todos los participantes.

En relación al total de categorías que responden al criterio del 50%, se muestra una progresión en cuanto al número de ellas que se destacan en cada

muestra. Comenzando con el alumnado quienes focalizan toda su atención en 3 categorías (Gestión y desarrollo de las clases, Transmisión de conocimientos y Relación interpersonal), a continuación están los futuros profesores entre los cuales se enfatizan 4 (Conocimientos en el dominio, Gestión y desarrollo de las clases, Transmisión de conocimientos y Relación interpersonal), una más que en el alumnado, y finalmente, el profesorado en activo donde son 5 las categorías que superan el criterio base establecido (Conocimientos en el dominio, Planificación y organización, Gestión y desarrollo de las clases, Relación interpersonal, y Compromiso profesional).

En el caso del alumnado es donde se llega a observar una clara tendencia en sus percepciones, superando las tres categorías el 75%, mientras que entre los profesores y futuros profesores existe algo más de variedad, fluctuando las puntuaciones desde un porcentaje del 53% hasta el 83%.

Entre las 6 categorías resultantes con mayor índice de prevalencia, concretamente, se ha observado cómo:

En primer lugar, los tres grupos de participantes coinciden en 2 de ellas: la Gestión y desarrollo de las clases, y las Relaciones interpersonales, siendo la primera algo superior en el profesorado en activo con un 79% y la segunda en los alumnos con un 89%. Es en los futuros profesores donde ambas categorías obtienen los porcentajes más bajos, un 73.4% en Gestión y desarrollo de las clases, y un 74.1% en la Relación interpersonal. Siendo significativo indicar que ambas categorías, en los tres, constituyen de las más importantes para ellos.

En segundo lugar, existen coincidencias en otras 2 de las categorías, pero sólo compartidas entre dos muestras: Conocimientos en el dominio (entre profesorado y futuro profesorado), y Transmisión de conocimientos (entre alumnado y futuro profesorado), destacando la primera en el profesorado con un 63.5%, y la segunda en el alumnado con prácticamente un 90%. En esta ocasión destaca como entre el alumnado los Conocimientos en el dominio

obtienen tan solo un 30% del total de citas, lo que implica una diferencia del 30% de media menor con respecto a los otros dos participantes. Con la categoría de Transmisión de conocimientos incluso la diferencia es algo mayor, al identificar que el profesorado, sólo obtuvo un total del 36% en contraste con las otras dos muestras, lo que implica una media de diferencia superior al 35%.

Y en último lugar, encontramos que las 2 últimas categorías por mencionar: Panificación y organización, y Compromiso profesional, únicamente han superado el 50% en la muestra de profesores en activo, con 67.5% y 53% respectivamente. En los alumnos y futuro profesorado participante el índice de prevalencia de ambas ronda del 31% al 36%.

En función a la estructura jerárquica establecida por los alumnos, profesores y futuros profesores, sobre estas categorías que superan el 50% de citas, todos los participantes coinciden en otorgar la mayor relevancia a las Relaciones interpersonales (89.9%, 83.5% y 74.1% respectivamente).

En segunda posición, para el profesorado y futuro profesorado, se encuentra la Gestión y desarrollo de las clases, (79% y 73.4%), ocupando en el caso del alumnado un tercer puesto con un 76%, puesto que éstos consideran que posee más relevancia el cuidado de la Transmisión adecuada de conocimientos (80.6%), categoría que constituye el tercer lugar entre los futuros profesores (65.2%), posición que en el profesorado en activo, a diferencia de los alumnos y futuros profesores la asignan a la categoría de Planificación y organización (67.5%).

Para finalizar, en un cuarto lugar, donde sólo han llegado a alcanzar el número de manifestaciones estipulado, los profesores y futuros profesores, coinciden en posicionar la categoría de Conocimientos en el dominio (63.5% y 55.7%), y en quinto y último lugar, sólo presente en el profesorado en activo revelan la importancia del Compromiso profesional (53%).

Tabla 22

Diferencias en la distribución de frecuencias de las categorías percibidas de eficacia docente entre los tres grupos de participantes

| Categorías | Absolute Manifest Effect Size | | |
|------------------------------------|-------------------------------|-----------------|------------------------|
| | Alumnado (%) | Profesorado (%) | Futuro Profesorado (%) |
| Conocimientos en el dominio | 30.1 | 63.5 | 55.7 |
| Planificación y organización | 31.1 | 67.5 | 36.7 |
| Gestión y desarrollo de las clases | 76 | 79 | 73.4 |
| Innovación educativa | 14.3 | 19 | 27.2 |
| Transmisión de conocimientos | 80.6 | 36 | 65.2 |
| Relación interpersonal | 89.9 | 83.5 | 74.1 |
| Ética personal | 37.3 | 19.5 | 13.9 |
| Compromiso profesional | 32.2 | 53 | 33.5 |

Nota: Absolute Manifest Effect Size, representa el número de veces que ha sido mencionada cada una de las categorías, dividido por el número total de participantes.

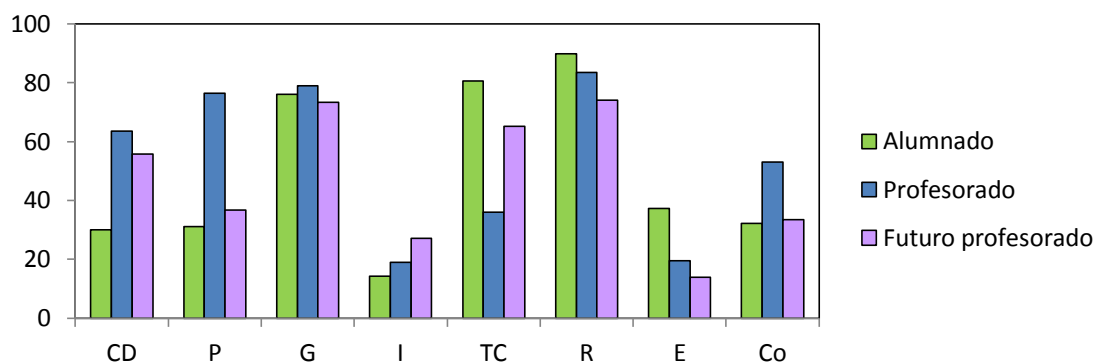


Figura 52. Comparación tasa de prevalencia de las categorías: alumnos, profesores en activo y futuros profesores de ESO.

Nota: Categorías: R= Relación interpersonal, G= Gestión y desarrollo de las clases, TC= Trasmisión de Conocimientos, CD= Conocimientos en el Dominio, P= Planificación y organización, Co: Compromiso profesional, I= Innovación educativa, y E= Ética personal.

CAPÍTULO 5. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

CAPÍTULO 5: DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

5.1. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

No início desta investigação foram propostas algumas questões-chave no âmbito da psicologia educacional a fim de aumentar o sucesso da qualidade da educação. Focámo-nos, especificamente, no estudo da auto-eficácia do professor:

Porque é que ainda se questiona a validade de instrumentos de avaliação?, o que é que realmente significa a eficácia do ensino?, o que é que tem sido feito até agora e como?, como podemos obter indicadores realmente fiáveis da auto-eficácia do professor? Os questionários mais referidos na literatura, são uma ferramenta de avaliação adequada? ...

Para tentar responder a estas questões, este estudo concentrou-se na análise das percepções sobre as características de eficácia docente dos professores do ensino secundário, de uma amostra do alunos, professores em exercício e de futuros professores a frequentar o estágio em ensino. A questão inicial de que partiu todo o processo de identificação desta temática foi seguinte: Quais as características que considera essenciais num professor eficaz?

Esta questão fundamental, vai permitir-nos aprofundar no conhecimento do conceito de auto-eficácia do professor, fornecendo orientações para alcançarmos o objectivo principal desta investigação:

- *Quais as características de um professor eficaz desde a percepção dos alunos, professores em serviço, e futuros professores?*
- *Como estão organizadas as categorias identificadas na população de alunos, professores em exercício e futuros professores, e quais são as relações entre os três?*

Para alcançar este objetivo com a maior profundidade possível utilizámos uma amostra total de 1358 participantes. Mais exatamente 1000 alunos, 200 professores em serviço, e 158 futuros professores de escolas secundárias. Cada um deu cinco respostas para a questão inicial colocada, obtendo, finalmente, um total de 6790 características e definições de eficácia do professor. Obtivemos, assim, uma significativa contribuição (por uma amostra ampla) de três dos principais intervenientes no processo instrutivo. Este estudo reflete uma ampla representação da população atual que integra o Ensino Secundário espanhol.

Estudos anteriores sobre o ensino eficaz, só analisaram os julgamentos dos alunos (Pollard et al., 2000; Cullingford, 2003; Haydn, 2007), dos professores em serviço (Cheung, 2008; Liu y Meng, 2009; Onderi y Croll, 2009; Meister, 2010; Miller, 2012), e dos futuros professores (Witcher et al., 2008; Schulte et al., 2008; Schulte et al., 2011; Rosales, 2012) de forma independente, raramente, usando amostras conjuntas de professores ativos e futuros professores (Walker, 2008). De todos os modos, em nenhuma ocasião a amostra de participantes recolheu os três grupos de participantes em simultâneo, como no presente caso.

Como constataram Murillo e colaboradores (2011), existe um certo esquecimento das percepções dos alunos, ainda que estas constituam um dos eixos principais no processo de ensino-aprendizagem e sejam um importante objetivo da melhora na qualidade da educação.

Seguindo as diretrizes e investigação desenvolvida por autores como Woolfolk (2004) e Klaseen et al. (2011), mostram a necessidade de mais estudos qualitativos, pois apesar da sua relevância confirmada, mais de 70% da pesquisa focada na auto-eficácia do professor é de natureza quantitativa. Para resolver um dos principais problemas que ainda ocorrem nestes estudos, como é a especificidade no domínio da auto-eficácia do professor e para melhorar a validade dos instrumentos de avaliação deste mesmo constructo, é

necessário começar pela raiz da situação objecto da intervenção. Para tal, realizámos uma investigação de método misto, estruturada em duas etapas. A primeira, eminentemente qualitativa e sobre a qual se assenta o peso da investigação, e uma segunda fase de carácter quantitativo.

A análise de conteúdo, exhaustiva e exacta, com base na metodologia da redução (Creswell, 2007) e na comparação constante (Glaser y Strauss, 1967), ofereceu-nos a oportunidade de identificar, durante a primeira fase, as categorias de ensino eficaz e as estratégias de aprendizagem essenciais a desenvolver pelos professores do ensino secundário no seu ensino diário. Usámos, para tal, um processo de seis etapas, a partir da adaptação da metodologia utilizada por Colaizzi (1978): (1) Leitura inicial dos dados, (2) Unificação e transcrição de todas as respostas, (3) Depuração e codificação de todas as características e definições, (4) Formulação de significados para definições, (5) Identificação de tópicos emergentes, (6) Validação, descrição e codificação das categorias finais de eficácia do ensino. É um método de análise utilizado em investigações de características similares à nossa e com resultados significativos no campo do ensino e da aprendizagem (e.g., Anderson et al., 2012; Onwuegbuzie al., 2007; Schulte et al., 2008, 2011; Slate et al., 2009, 2011).

As diferentes tarefas típicas de um ensino eficaz obtidas com este procedimento, proporcionam uma boa análise conceptual do domínio de auto-eficácia do professor, que de acordo com as recomendações metodológicas de Bandura (2006), é essencial para desenhar uma escala de avaliação adequada.

Inicialmente, os questionários foram desenvolvidos focalizando-se na avaliação do constructo de uma forma global. A partir de então, os instrumentos de auto-eficácia do professor utilizados na literatura, têm sido cada vez mais focados em dar resposta à especificidade adequada do domínio de avaliação, e desenvolvidos a partir de questionários anteriores, de

legislação e regulamentos educativos, de literatura e de modelos teóricos existentes (Skaalvik y Skaalvik, 2007; Prieto, 2007; Howell, 2011). Em alguns casos, os itens são gerados através da combinação das fontes acima referidas, e a partir da percepção dos professores a quem a medida é dirigida, tal como no *Teacher Self-Efficacy Scale* (Chan, 2008), ou no *Teacher's Sense of Efficacy Scale* (TSES) de Tschannen-Moran e Woolfolk (2001), sendo este um dos instrumentos atualmente mais utilizados na investigação (principalmente a versão curta, com 12 itens), contendo uma série de itens que pertencem à escala original de Bandura e outros, gerados por investigadores da Faculdade de Educação de Ohio com experiência de ensino. No entanto, nenhum deles tem em conta a percepção dos alunos.

Há estudos que corroboram as diferenças existentes entre a percepção de alunos e de professores, bem como a importância de ter em consideração estas duas percepções no desenvolvimento de ferramentas de avaliação para que sejam realmente válidas (Onwuegbuzie et al., 2007; Balam et al., 2008; Layne, 2012).

Além disso, como alguns autores referem, se realmente queremos obter resultados relevantes, em termos de especificidade do domínio da eficácia do professor, que nos permitam melhorar as medidas construídas até ao momento com um efeito real sobre a população a intervir, é necessário conhecer bem esta última e ter em conta o seu contexto (Banks et al., 2007; Ellis et al., 2007).

Assim, na nossa investigação, decidimos "ir diretamente ao terreno" para começar do "zero", considerando a população real envolvida. Por isso, o necessário envolvimento de uma amostra grande e diversificada como a que utilizámos no nosso estudo, na qual analisamos a percepção de três dos principais intervenientes no processo de ensino-aprendizagem que nos permitirão completar e avançar nas informações já existentes até ao momento. Focámo-nos não só sobre os professores e futuros professores, mas também

nas percepções centrais dos alunos ajustando-nos constantemente à população de referência, como é o ensino secundário obrigatório em Espanha.

Na educação, a qualidade da aprendizagem dos alunos é o principal objectivo nos processos de melhoria da qualidade do ensino. E, portanto, essas opiniões são essenciais. Não as considerar no processo de ensino, como tem acontecido, não permitirá criar condições de aprendizagem ótimas (Flecknoe, 2005), que respondam aos problemas existentes dentro do sistema de ensino e, especificamente, no ensino secundário obrigatório.

Especificamente, após a recolha de todos estes dados e a posterior análise das respostas dos alunos, professores e futuros professores, perguntámo-nos quais as características dos professores efetivos do ensino secundário identificadas a partir de cada uma das suas perspectivas? E, destas, quais as mais significativas para cada um deles? Responderemos a estas perguntas, individualmente, a partir das três perspectivas consideradas. Esta opção ajudou-nos a compreender melhor as percepções de cada um dos grupos estreitamente ligados ao processo de aprendizagem no ensino secundário.

1. *Quais as características do professor efetivo considerando as percepções dos alunos de ensino secundário?*

Das 5000 respostas dos alunos participantes no 1^o, 2^o, 3^o e 4^o de ESO ($N = 1000$), após o processo de análise de conteúdo, foram identificadas um total de oito categorias, que incluem todas as características e definições percebidas pelos próprios alunos, que em função da taxa de prevalência se organizam da seguinte forma: Relação interpessoal ($n = 899$); Transmissão de conhecimento ($n = 806$), Gestão e desenvolvimento das aulas ($n = 760$); Ética pessoal ($n = 373$); Compromisso profissional ($n = 322$), Planificação e organização ($n = 311$); Conhecimentos no domínio ($n = 301$) e, por último, Inovação educativa ($n = 143$).

De todas as categorias, a Relação interpessoal e a Transmissão de conhecimentos, foram as mais nomeadas. De facto, mais de 80% dos participantes propuseram características e definições que foram agrupadas nestas categorias. Estes dados são seguidos pela categoria de Gestão e desenvolvimento das aulas, que, com uma taxa de aprovação de mais de 70%, juntamente com as duas categorias anteriores, são as três mais dominantes da pole, revelando uma grande diferença em relação às restantes categorias. Onwegbuzie et al. (2007) na sua investigação, analisando percepções de 912 estudantes universitários, identificou categorias similares. E, tal como no caso dos professores da ESO, entre os três temas principais estão os seguintes: "centrado no aluno" e "profissional", que corresponde à nossa categoria de Gestão e desenvolvimento, enquanto que a segunda questão mais importante no seu estudo é: concentrar-se em ser especialista (conhecimento do domínio).

Incluído na categoria de Relações interpessoais, características como alegre, compreensivo, próximo, comunicativo, tolerante, entre outros, além de estratégias ligadas à capacidade de estabelecer relações entre professor-aluno, estão entre as mais citadas entre o nosso alunado. Características que se reflectem nos resultados de estudos anteriores, como o de Cattell em 1931, onde a partir de 254 pessoas da área da educação, já se destacava a importância dessas qualidades pessoais de um bom professor (e.g., a simpatia), ou em estudos posteriores, com alunos do ESO, em concordância com os nossos resultados, onde se fala da importância de ser gentil (Haydn, 2007), simpático, agradável, compreensivo (Gutierrez et al., 2007) estar disponível para os alunos (Koderer et al., 2011). Outros estudos, como o de Rosales (2012), realizado com estudantes universitários e a sua percepção dos seus ex-professores de ESO, também denotam consistências, destacando a boa comunicação entre professor e aluno fora e dentro da sala de aula, que, de acordo com os nossos alunos, é quase inexistente. Isto sugere a necessidade de começar por este aspecto a nossa reflexão pessoal.

Construir uma relação adequada com os alunos, pelo simples fato de estar disponível e preocupar-se com compreendê-los e conhecê-los será fundamental, não apenas para obter a sua estima, mas também para intervir e melhorar outras características requeridas. Preocupar-se em conhecer bem os alunos, facilita tanto um planeamento e transferência de conhecimentos adequada aos seus interesses e peculiaridades, como um melhor ambiente na sala de aula e uma maior participação e aprendizagem.

A forma de transmitir conhecimento, e a necessidade de construir explicações claras e concisas, usando palavras compreensíveis para os alunos, destacando os aspectos relevantes e assegurando-se de que vão compreendendo os conteúdos expostos, quer seja a partir de exemplos, esquemas, resumos ou, principalmente, por meio de perguntas, constituem o segundo grupo de características essenciais entre os alunos actuais da ESO, que são igualmente identificadas em estudos de Haydn (2007), Magar (2009) e et al Kodero (2011), assim como em estudos realizados no nível universitário (Jahangiri y Mucciolo, 2008; Regalado, 2009; Slate et al., 2011).

Os resultados encontrados na categoria de Gestão e desenvolvimento das aulas, sustentam as tendências e características encontradas por Koutrouba et al. (2012), e Wang, Gibson e Slate (2007), como a de auxiliar e motivar os alunos, assim como as expostas por Horton (2009) no seu estudo sobre a ineficácia do ensino, no qual se destaca a importância de fornecer feedback, não sobrecarregando os alunos com muito trabalho, e evitando ameaças e atitudes agressivas para o controlo da disciplina, como também o reflete Kodero et al. (2011).

Também tem sido demonstrado que a estratégia mais efetiva para estimular a ordem e o auto-controlo dos alunos é a utilização de reforços positivos tanto em tarefas académicas como em condutas comportamentais (Murillo et al., 2011). O castigo é altamente contraproducente (Alderman, 2004), portanto é recomendável que os estudantes participem na melhoria da

sala de aula, porque tal comportamento ajudará a que se sintam envolvidos e valorizados.

As categorias Ética pessoal (37.3%), Compromisso profissional (32.2%), Planificação e organização (31.1%), Conhecimentos no domínio (30.1%) e, finalmente, a Inovação educativa (14.3%), ainda que continuem a ser relevantes para estudantes da ESO, obtêm, relativamente às três categorias anteriores, um número de manifestações muito mais baixo.

Estes resultados corroboram estudos anteriores que também se centram na percepção dos alunos da ESO, que sublinham a importância de estratégias ou características tais como o entusiasmo e o envolvimento com os alunos (Kodero et al., 2011), ou estabelecer metas alcançáveis e interessantes para os alunos (Magar, 2009). Para tal, é essencial o conhecimento dos temas (Haydn, 2007), assim como o desenvolvimento de uma abordagem criativa e inovadora (Gutierrez et al., 2007), já que este tipo de actividades inovadoras é geralmente identificada e muito mais seguida em níveis na educação primária do que no ensino secundário (Rosales, 2012).

Resultados de estudos de nível universitário, também apresentam semelhanças com os nossos resultados ao identificar categorias ligadas à criatividade e inovação na educação, ainda que com menos referências do que outros tópicos (Slate et al., 2011). O mesmo sucede com a ética e a necessidade de proporcionar igualdade de oportunidades a todos os alunos (Onwegbuzie et al., 2007), seja no momento de avaliar ou de tomar decisões diante conflitos, ou de ser objetivo e equitativo para lidar com todos os alunos, incentivando os alunos mais avançados sem negligenciar o apoio aos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Um estudo de Anderson et al. (2012) realizado com estudantes de doutoramento revelou que a ética está posicionada entre as três qualidades mais relevantes dos professores universitários.

É significativo observar que algumas das categorias, tais como a Inovação, não estejam entre as mais citadas, apesar de que as TIC's constituem um dos temas mais populares nos cursos de formação para os professores e são consideradas entre as respostas pedagógicas à desmotivação e baixo desempenho dos alunos (Torres, 2012; Vázquez, Alducin, Marin y Cabero, 2012). Tal como acontece, curiosamente, na categoria de Conhecimentos no domínio das disciplinas a leccionar, na importância de uma cultura geral robusta e de uma boa formação em línguas.

As características associadas com a formação, conhecimento e experiência, foram referenciadas em 30.1%. Este baixo índice relativo, pode ser devido a que, em muitos casos, os alunos "tenham como dado adquirido" que os professores que leccionam disciplinas nas escolas, dominam todas estas habilidades necessárias ao exercício profissional.

Já a investigação de Medley (1979), mas também outras investigações mais atuais (Cullingford, 2003; Haydn, 2007; Koderer et al., 2011), confirmam a importância de possuir conhecimentos no domínio. Enquanto no ensino secundário estas características obtêm pontuações mais baixas, noutros níveis de ensino, como na universidade, apresentam-se em posição de destaque, entre as percepções dos estudantes (Allan, Clarke, y Jopling, 2009; Onwuegbuzie et al., 2007). À medida que aumenta o nível educativo, aumenta a importância dada ao conhecimento dos professores no domínio (Slate, LaPrairie et al., 2009).

Talvez uma das razões pelas quais os professores do ensino secundário estejam, hoje, cada vez mais sobrecarregados com altos níveis de *stress* (Klassen y Ming, 2010), seja a falta de formação inicial adequada para atender às necessidades dos alunos da ESO (Bolívar, 2007).

2. *Quais as características do professor efetivo percebidas pelos professores do ensino secundário em serviço?*

No caso das 1.000 características e definições obtidas por professores ativos no ensino secundário ($N = 200$), foram encontradas oito categorias específicas de eficácia do professor derivadas das suas percepções: Relação interpessoal ($n = 167$), Gestão e desenvolvimento das aulas ($n = 158$), Planificação e organização ($n = 135$) Conhecimentos no domínio ($n = 127$), Compromisso profissional ($n = 106$), Transmissão de conhecimento ($n = 72$), Ética pessoal ($n = 39$) e Inovação educativa ($n = 38$).

Entre todas estas categorias, para os professores em activo, as características mais significativas do professor eficaz são as que se referem às Relações interpessoais (que contemplam os aspectos fundamentais na sua relação com os alunos e da sua própria personalidade), com uma taxa de prevalência de 83.5%, assim como a Gestão e o desenvolvimento das aulas, com 79%, tal como acontece nos resultados reportados por Chen (2007), onde os professores da ESO também identificam duas categorias semelhantes, com 80% e 70%, respectivamente. Também Grieve (2010), mas utilizando uma amostra de professores do ensino primário, e um questionário de 44 itens, obteve as pontuações mais altas nas relações positivas e na actividade em sala de aula.

O estudo de Koutrouba (2012), que examinou as percepções de 340 professores do ensino secundário, também ressalta esta primeira categoria, a de Relações interpessoais, com especial ênfase na comunicação, amizade e respeito para com os alunos, como importantes atributos de um professor efetivo. Da mesma forma Miller (2012) destaca a necessidade de bom humor do professor, e também outros resultados consistentes com as características obtidas em nosso estudo, como o facto de ser simpático, alegre e positivo. Qualidades pessoais e intrapessoal que juntas compõem a categoria de Relação interpessoal. Formar professores na aquisição de habilidades sociais

adequadas e estratégias que promovam essa relação com o aluno é algo importante a considerar na formação de professores, inicial e contínua (Van Tartwijk, den Brok, Veldman y Wubbels, 2009). Especificamente, uma das linhas de investigação que está a alcançar grande crescimento nos últimos anos, está ligada à psicologia positiva. Autores como Beard, Hoy e Woolfolk (2010), trabalhando no campo da eficácia do professor e controle de sala de aula, começam a enfatizar o optimismo académico dos professores como uma variável importante.

Considerando a categoria de Gestão e desenvolvimento das aulas, os professores concebem como importante ações e estratégias realizadas durante os períodos de aula consistentes com os resultados de investigações anteriores com foco no professorado da ESO, tais como: a capacidade de incentivar a participação do aluno (Chan, 2008), o uso de reforço (Chen, 2007), estar aberto a sugestões (Koutrouba, 2012) e motivar os alunos e ser capaz de se adaptar a situações diferentes (Skaalvik y Skaalvik, 2007). Quanto mais tempo os professores dedicarem a incentivar o debate e a discussão em grupos pequenos e grandes, maior o efeito positivo no progresso dos alunos (Anderson et al., 1994; Killen, 2006). No entanto, dentro desta categoria, o controle sobre os alunos é a característica onde os participantes do nosso estudo mostram uma atenção especial, atribuindo grande importância ao saber responder aos problemas de disciplina (e.g., a definição normas e a mediação de conflitos). Percepções consistentes com outros domínios de eficácia do professor obtidos por Chan (2008) e Miller (2012), cunhados como “gestão de sala de aula” (e.g., gestão de comportamentos disruptivos, seguir as regras e regulamentos, e estabelecer sistemas de gestão, de paz). Estabelecer normas e rotinas tanto para o comportamento como para o trabalho académico, contribui eficazmente para criar as condições para a aprendizagem do aluno (Good y Bophry, 1987; Traver, Domenech, Odet y Vendas, 2006).

Além disso, o professor deve ser consciente do seu papel como um modelo e um mentor para os seus alunos. É, de facto, um mediador entre o

ensino e a aprendizagem que orienta os alunos na gestão das dificuldades de aprendizagem e na aquisição de valores (Anderson, 2004; Martinez y Viton, 2010).

Professores no ativo também enfatizaram, na terceira posição, com uma percentagem de 67.5%, a importância da Planificação e da organização das aulas antecipadamente (Chen, 2007), tendo em conta as características da turma (Skaalvik y Skaalvik, 2007). Também destacam a importância da utilização de estratégias de trabalho em equipa com os seus colegas para coordenar as tarefas de preparação para as aulas. Tal como obteve Meister (2010) entre os seus resultados, é essencial saber relacionar-se com redes de apoio próximas aos seus pares. Quanto mais preparado se esteja no domínio a trabalhar na sala de aula, maior será o controlo face às adversidades que surjam e à capacidade de orientar os alunos para o sucesso. Na mesma linha, Murillo (2007) afirma na sua investigação, que os professores que passam mais tempo a preparar aulas são os que conseguem que os seus alunos aprendam mais.

As seguintes características identificadas a partir da percepção dos professores, foram a formação e atualização contínua de conhecimentos científicos, culturais e didáticos (63.5%). Ao contrário dos alunos, os professores em exercício não mencionam em qualquer ocasião a necessidade de adquirir conhecimento de outras línguas, apesar de ser uma das exigências que começa a ser pedida no acesso à profissão docente, com o objetivo de integrar e generalizar a criação de escolas bilíngues (ORDER EDU/400/2012). No entanto, os docentes esboçam a necessidade de estar familiarizados com o currículo e as competências e conteúdos mínimos necessários para estabelecer os objetivos e tarefas de ensino. No caso de outras investigações, Miller (2012), também refere a importância dos conhecimentos académicos como significativos para a eficácia do professor, focando a sua atenção na gramática e na honestidade do professor diante de questões às quais que não saiba dar resposta.

No caso do ensino primário Cheung (2008), a partir de um questionário semi-aberto realizado a mais de mil professores, destacou que dois dos três fatores de eficácia do ensino mais comuns, foram a formação recebida nas universidades e a experiência adquirida com a prática docente diária.

Serão os indicadores relacionados com o compromisso, o profissionalismo e a perseverança, o entusiasmo e a pontualidade (53%); em segundo lugar, com a capacidade de comunicar e explicar claramente o conhecimento (36%) e, finalmente, com a equidade no tratamento e avaliação (19.5%), e a capacidade de inovar e ser criativo e dinâmico na sala de aula (19%), aqueles que apresentaram menos manifestações entre os professores do nosso estudo.

Ainda assim são categorias essenciais, ainda que em outros estudos encontrados não sejam as estratégias mais mencionadas. Os resultados sublinham a importância do domínio de competências pedagógicas criativas (Chan, 2008; Miller, 2012), e a necessidade de estabelecer um compromisso com os estudantes que transcenda o desempenho académico (Meister, 2010); a capacidade de expor aspectos importantes e a flexibilidade, para que a maioria dos alunos compreenda o que é explicado nas aulas (Koutrouba, 2012; Skaalvik y Skaalvik, 2007).

A investigação tem demonstrado que uma das estratégias de ensino mais eficazes é o recurso a atividades diversas adaptadas ao contexto, ao conteúdo e ao aluno (Dalton, 2007; Hunt, Wiseman y Touzel 2009), conseguindo, assim, uma maior motivação dos alunos, resultante da introdução contínua de novos estímulos. Entretanto, de acordo com as percepções dos professores que estão atualmente ativos, mesmo considerando-o relevante, não são muito numerosas as expressões que fazem referência ao dinamismo no espaço aula.

3. *Quais as características do professor efetivo percebidas pelos futuros professores do ensino secundário?*

Finalmente, as 790 características e definições mais relevantes desde a perspectiva dos futuros professores ($N = 158$) são especificadas nas 8 seguintes categorias: Relação interpessoal ($n = 117$); Gestão e desenvolvimento das aulas ($n = 116$); Transmissão de conhecimentos ($n = 103$); Conhecimentos no domínio ($n = 88$); Planificação e organização ($n = 58$); Compromisso profissional ($n = 53$); Inovação educativa ($n = 43$); e Ética pessoal ($n = 22$).

Estudos como os de Schulte et al. (2011), centrados nas percepções de 437 futuros professores sobre o professor eficaz no ensino secundário, revelaram a presença de 38 tópicos que reflectem as 8 categorias identificadas. Especificamente, no nosso caso, de todas as categorias a Relação interpessoal e a Gestão e desenvolvimento das aulas, foram as que obtiveram o maior apoio dos futuros professores com um 74.1% e 73.4% das respostas, respectivamente. Ambas coincidem com as características mais destacadas na investigação de Schulte et al. (2011), como por exemplo: próximo, compreensivo, simpático e respeitoso, que estão enquadradas na nossa categoria de Relação interpessoal. Estas também foram destacadas por outros estudos, tais como os de Witcher et al. (2001) e de Slate et al. (2007) sobre professores de níveis de ensino mais baixos. As características: paciente, motivador, aberto a sugestões, disciplina e gestão da sala de aula, encontram-se recolhidas na categoria de Gestão e desenvolvimento das aulas, e destacam-se, também, nos resultados obtidos por Minor (2002). Especificamente, Witcher et al. (2008), no seu estudo do professor eficaz, através de uma análise fenomenológica, identificaram a gestão do comportamento, como o tópico mais significativo entre as percepções de 63 futuros professores, com uma taxa de prevalência superior à da Relação interpessoal.

Portanto, estes dados sustentam a importância das características associadas com as competências sociais e emocionais (e.g., empático, assertivo), como as psicodidáticas que promovam a motivação e a disciplina na sala de aula (e.g., atento, flexível, participativo, orientador, líder). Isto sugere a importância de formar adequadamente os futuros professores nestas competências. No entanto, o estudo de Pontes, Ariza e del Rey (2010), explorou as opiniões de 353 estudantes espanhóis do Master do Ensino Secundário, e concluiu que quase mais de metade destes alunos subestimam a formação psicopedagógica inicial e acentuam a importância de aprender a transmitir conhecimentos científicos. Estes alunos do Master consideram as competências de psicodidática como qualidades inatas que ou já possuem ou vão adquirir com a experiência (Pérez et al., 2007), isto é, há grupos que destacando a essencialidade das competências enquadradas na categoria de Relação interpessoal e Gestão e desenvolvimento das aulas, não as valorizam como necessárias na sua formação inicial, facto que poderá estar relacionado com as dificuldades que o sistema de ensino espanhol apresenta para alcançar níveis superiores de eficácia instrutiva na ESO (cf, dados do PISA, 2009).

Como já foi mencionado, a Transmissão de conhecimentos é uma das competências que se destacam como uma das necessidades de formação inicial, e é percebida como a terceira categoria mais importante do professor eficaz, com uma prevalência de 65.2%. Saber comunicar adequadamente novas informações, de forma clara, fluente e acessível para todos os alunos, cuidando a ordem e a conexão dos conteúdos, são resultados consistentes com os obtidos por Schulte et al. (2011) sobre os professores da ESO, e os de Slate, Onwuegbuzie et al. (2009) relativamente aos professores do ensino primário. Cremos que estes dados podem ser explicados pelo limitado desenvolvimento da competência comunicativa durante a formação universitária dos futuros professores.

Apesar da prioridade que em muitos casos, os professores do ensino secundário dedicam ao controlo dos conteúdos disciplinares (Bolibar, 2007), no

nosso estudo, a categoria de Conhecimentos no domínio aparece em quarto lugar, com 55.7%. Resultados consistentes com os resultados discutidos acima, onde se observou que um grande número de alunos (futuros professores) que entra no Master de ensino secundário valoriza a formação científica (Pontes et al., 2010). Witcher et al. (2008) e Schulte et al. (2008) também identificam esta categoria entre as mais destacadas, e observam como à medida que se melhora o nível educativo, a importância que é dada ao conhecimento no domínio aumenta (Schulte et al., 2011). O que nos leva a crer que se continua a reforçar a ideia de associar o conteúdo mais didático aos professores de ensino primário, e o científico ao professorado do ensino secundário e dos níveis superiores.

Considerando os futuros professores, a Planificação e organização, o Compromisso profissional e a Inovação educativa (com entre 27% e 36% de taxa de prevalência) e, finalmente, a Ética pessoal (13.9%), são as quatro categorias com menos citações.

Indicadores de eficácia docente referidos em vários estudos, como: ser organizado, flexível e capaz de trabalhar em equipa para planificar adequadamente as aulas (Schulte et al., 2011), ter paixão e entusiasmo pelo ensino (Witcher et al., 2008), ser criativo (Slate, Onwuegbuzie et al., 2009), usar estratégias de aprendizagem diferentes (Schulte et al., 2008) e ser justo com os alunos no tratamento na altura de avaliar (Slate et al., 2007), coincidem com os identificados no nosso estudo dentro de cada uma das últimas quatro categorias referidas.

Por sua vez, em todos estes estudos, centrados na percepção dos futuros professores, estes indicadores obtêm um número de citações baixo. Cremos necessário promover a formação de cada um deles. Especificamente, é cada vez mais evidente que os estudantes universitários apresentam deficit no uso de estratégias de auto-regulação (Hernández, Rosário y Cuesta, 2010; Rosário et al., 2010). o desconhecimento da sua importância e a sua limitada

utilização, pode ser uma das razões de que entre os futuros professores não seja mencionada a categoria de Planificação, nem por 40% da amostra.

4. *Como é que se organizam as categorias identificadas nos três grupos de participantes e quais são as comunalidades e diferenças entre as suas percepções?*

Em primeiro lugar, depois de responder às três primeiras questões, a partir das análises individuais realizadas, identificou-se a existência de oito categorias-chave de eficácia docente no professorado do ensino secundário em Espanha, que também são comuns aos três grupos de participantes: alunos, professores em serviço e futuros professores, intervenientes-chave no processo de ensino-aprendizagem.

Todos estes dados implicam uma contribuição importante para a definição do domínio de auto-eficácia do professor, dando mais um passo para esclarecer a especificidade exigida no construto de Bandura (2006), e aproximando-nos ao nosso contexto concreto (Banks et al., 2007; Yoder, 1992), assim como de uma contribuição mais atual e ampla sobre a percepção da eficácia do ensino a partir de uma necessária tripla perspectiva, que reflete a realidade não só do atual e futuro corpo docente, como também da indispensável percepção dos próprios alunos (Howell, 2011; Onwuegbuzie et al., 2007; Theall y Franklin, 2001).

As oito categorias identificadas de eficácia docente comuns, e as suas definições são:

1. *Conhecimentos no domínio:* Esta categoria refere-se à posse de um nível adequado de preparação tanto científica, como cultural e didática, que deve ser reforçada através de um constante treino e novas experiências.

2. *Planificação e organização*: Engloba todas as acções que o professor realiza ao planificar e organizar o processo de ensino-aprendizagem com suficiente antelaboração, reflectindo e programando de acordo com os objectivos a alcançar, as características e o nível dos seus alunos, e uma possível coordenação com os seus pares.
3. *Gestão e desenvolvimento das aulas*: Todas as estratégias incluídas na dimensão referem-se às acções executadas na aula, tanto em relação à instrução, como ao controlo e disciplina dos alunos.
4. *Inovação educativa*: concretiza as acções e recursos possíveis, relacionados com a promoção da inovação e o dinamismo na sala de aula.
5. *Transmissão de conhecimentos*: Esta característica agrega as principais estratégias para alcançar uma exposição adequada dos conhecimentos, sempre priorizando o uso de medidas orientadas para a verificação da compreensão adequada por parte dos alunos.
6. *Relação interpessoal*: Recolhe comportamentos específicos e características essenciais dos professores destinadas à construção de relações interpessoais estreitas e de confiança com os alunos, que podem levar a promover um ambiente de sala de aula positivo.
7. *Ética pessoal*: refere-se à importância de comportamentos imparciais, justos e coerentes, tanto em termos de conteúdo e de avaliação, como no tratamento com os alunos.
8. *Compromisso profissional*: contempla acções relacionadas com a importância do entusiasmo, dedicação, perseverança e responsabilidade exibidos no trabalho realizado enquanto docente.

Onwuegbuzie et al. (2007) e Onwuegbuzie, Daniel e Collins (2009) nos seus estudos, questionam e demonstram limitações na validade do conteúdo e do constructo dos instrumentos de avaliação de auto-eficácia docente. Os resultados do presente estudo a partir destas oito categorias, permitem concluir

corroborando estes autores, que, de facto, algumas das categorias identificadas, não estão representadas nos itens dos questionários mais utilizados na literatura.

Especificamente, as escalas de auto-eficácia do professor como: *Teacher Efficacy Scale* (Bandura, 2006), *Teacher's Sense of Efficacy Scale* (TSES) (Tschannen-Moran y Woolfolk 2001), a *Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale* (NTSES) (Skaalvik y Skaalvik, 2007) e o *Teacher Self-Efficacy Scale* (Chan, 2008), utilizados para avaliar a eficácia docente no ensino secundário, não possuem itens relacionados com tarefas docentes que se enquadram nas categorias de Conhecimentos de domínio e Ética; e em algumas das escalas, por exemplo, também não encontramos as categorias de Transmissão de conhecimento e de Relação interpessoal.

Analisando a escala construída por Prieto (2007): Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario, podemos afirmar que encontramos de alguma forma as 8 categorias, apesar de que as estratégias estão orientadas para o ensino universitário.

Num segundo momento, após a análise da segunda etapa do estudo, a partir da identificação e codificação destas oito categorias, que reflectem as estratégias que segundo os três grupos de participantes (estudantes e professores em activo e futuros professores) percebem o que deve ter um professor eficaz na ESO, respondemos à seguinte questão do estudo: *quais são os aspectos comuns e diferentes em relação às categorias entre as percepções dos três grupos de participantes?*

Tanto os alunos como professores ativos e futuros professores, não só concordam com as oito categorias identificadas, dando coerência e credibilidade às percepções elencadas, mas também, entre estas oito, focando-nos naquelas que obtêm os índices de prevalência superiores a 50%, há semelhanças especificamente em quatro delas: Conhecimentos no domínio,

Gestão e desenvolvimento das aulas, Transmissão de conhecimento e Relação interpessoal.

De acordo com as 4 categorias e prevalência de cada uma delas, as inter-relações evidenciadas são as seguintes:

- Relação interpessoal: A categoria de Relação interpessoal surge nas três amostras e posicionada em primeiro lugar (89.9% dos alunos; 83.5% dos professores ativos; futuros professores 74.1%). É considerada entre todas a mais importante, o que pode ser explicado, como dissemos, pela necessidade de construir um ambiente de aula positivo como estratégia para controlar a disciplina e promover a aprendizagem, para a qual, portanto, consideram necessário começar com uma boa comunicação e relação entre professor e aluno.
- Gestão e desenvolvimento das aulas: Esta categoria também é destacada nas três amostras com percentagens elevadas e equivalentes entre as três: 76% dos alunos, 79% dos professores ativos e futuros professores 73.4%. Constituem um grupo de estratégias de ensino claramente destacadas entre os sujeitos e que estão presentes nos itens das quatro escalas de auto-eficácia docente estudadas (Bandura, 2006; Chan, 2008; Skaalvik y Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001).
- Transmissão de conhecimento: a categoria de Transmissão de conhecimento só supera os 50% nas citações dos alunos e dos professores em activo (80.6% e 65.2%, respectivamente). Resultados que mostram uma progressão descendente da relevância que é dada a esta característica no processo de formação, desde o aluno como agente de aprendizagem, até professor como agente de ensino. No professorado em activo, a última etapa desta cadeia, esta categoria não chegou a alcançar o critério de 50%. Parece ser importante dar atenção à forma de comunicar na sala de aula.

- Conhecimentos no domínio: é uma categoria assinalada apenas pelos professores ativos e futuros professores (63.5% e 55.7%). Desta vez os alunos não privilegiam este tópico, dado que neste grupo de participantes não excede a taxa de prevalência estipulada e apresenta uma progressão inversa à apresentada na categoria anterior.

Os resultados indicam os professores que estão no ativo como os que mais valorizam a necessidade de uma formação contínua, enquanto que o resultado dos alunos, pode ser que esteja relacionado com o facto de darem como suposto que os seus professores têm a formação necessária para exercer como tal, ou a tendência a dar maior importância às estratégias de ensino com matizes mais interpessoais do que intrapessoais. Ainda assim, as limitações da formação inicial recebida pelo professorado que pretende aceder ao ensino secundário, relativamente às dimensões psicodinâmicas são conhecidas (Bolívar, 2007). Com o advento do espaço europeu de ensino superior, é possível, desejável, que esta situação venha a mudar. (Sánchez y Boix, 2008).

Estes dados obtidos a partir das comparações dos grupos proporcionarão informações que podem ser usadas para analisar as razões da falta de conexão entre alunos e professores, facto fundamental na desmotivação e na falta de rendimento escolar.

5.2. LIMITAÇÕES E PERSPECTIVAS

Em investigações qualitativas, a fiabilidade e a validade dos dados está intimamente ligada ao rigor seguido no processo de investigação, especialmente com o procedimento usado para recolher e analisar a informação. No caso do nosso estudo, a principal limitação reside no uso exclusivo de um único canal de informação para obter as percepções dos participantes através de questionários desenvolvidos para esta finalidade.

Sendo conveniente reforçar e corroborar os resultados obtidos com novas informações recolhidas, por exemplo, através de entrevistas e observação direta na sala de aula.

Para a análise e codificação da informação na primeira fase de trabalho, os primeiros passos foram realizados inicialmente pelo investigador principal e depois em conjunto com um segundo investigador. Consideramos importante completar os resultados alcançados neste trabalho, ampliando os grupos de participantes, recolhendo as percepções de eficácia docente, não só do alunado, professores ativos e futuros professores, mas também de outros membros-chave no controlo e na avaliação da qualidade educativa, como são os diretores de escolas ou os inspetores de educação.

Uma vez expostos os principais resultados, as conclusões e as limitações, são várias as contribuições e as linhas resultantes da presente investigação:

Teoricamente, a identificação e descrição das características dos professores eficazes do ensino secundário, a partir da perspectiva dos próprios alunos, dos professores em serviço, bem como futuros professores, expostos no capítulo sobre os resultados, oferecem uma informação específica e valiosa sobre o esclarecimento da especificidade no domínio da auto-eficácia docente. Como indica Zimmerman (2008), é importante o uso de instrumentos de auto-relato, mas é importante incluir outras medidas complementares, tais como, vídeos, cadernos de campo dos professores e dos alunos, para capturar novas informações sobre o construto em análise, que ajudarão a explicar uma parte da restante variância por explicar.

Oferecemos, portanto, uma definição mais atual e adaptada a uma amostra espanhola do ensino secundário, que reflecte perspectivas reais sobre quais as tarefas de ensino consideradas como as mais importantes para cada um dos grupos participantes, individualmente e tomando o conjunto. Estes

dados completarão, assim, informações existentes até agora relativas às inúmeras investigações sobre as definições de ensino eficaz, identificadas, mas de alcance limitado, por omitirem a voz dos alunos. Por este motivo, o nosso estudo aporta, assim, uma definição mais completa da auto-eficácia docente dada a participação envolvida de três dos principais intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

No nível prático, as oito categorias identificadas e partilhadas pelos diversos participantes deste estudo, poderão constituir-se como um guia para o desenvolvimento de novos questionários de auto-eficácia do professor. Cada categoria contém uma bateria de actividades características de docentes eficazes com base em dados reais sobre esta população de ESO, que podem ser transformadas em possíveis itens de questionários.

Seguindo as orientações de Bandura (2006), os nossos dados permitirão avaliar as diferentes categorias, ajustando-nos à especificidade necessária no domínio de acção da amostra do ensino secundário, e às perspectivas e necessidades actuais dos agentes directos de uma amostra espanhola, incluindo o alunado, cujas percepções nunca chegaram a ser consideradas no desenvolvimento de instrumentos de avaliação.

Simultaneamente, as categorias de auto-eficácia do professor identificados na ESO, constituem uma guia complementar da auto-reflexão e da auto-avaliação para os professores sobre a sua prática docente, a partir da qual podem rever o seu ensino, analisar os seus pontos fortes e fracos e realizar processos de melhoria. Esta prática é destacada em estudos como os realizados pelos investigadores Murillo et al. (2011) e Prieto (2007). Dadas estas possibilidades, estas mesmas categorias poderiam ser úteis na monitorização do trabalho dos diferentes departamentos da Escola Secundária na organização educativa, ajudando a refletir a eficácia de ensino evidenciada no dia-a-dia. Estes tópicos podem ser convertidos em metas trimestrais para os

professores, possibilitando a melhoria dos seus desempenhos (das suas execuções), assim como a reflexão e auto-avaliação contínua.

Além disso, estes dados poderão ser uma ferramenta útil de ajuda para a formação de professores. Os resultados obtidos, facilitarão o desenvolvimento de programas de intervenção, tanto de formação inicial como contínua, sobre as categorias de eficácia do ensino no ESO, que, por sua vez, ajudem a preparar o professorado para responder aos novos desafios educativos.

Como afirma Bandura (1987), desenvolver um bom sentimento de auto-eficácia é essencial para realizar um ensino adequado, mas tal não é possível se o professor carece de habilidades e conhecimentos. Assim, esta formação poderá ser orientada para a melhoria da auto-eficácia do professor. Por exemplo, procurando intervir sobre as interpretações erróneas identificadas por Bandura (1987), ou potenciando a melhoria dos juízos sobre a própria capacidade nos casos em que os professores, ainda que possuindo destrezas adequadas, apresentem uma baixa auto-eficácia.

Por fim, quanto às implicações para a investigação, em estudos futuros temos como objectivo criar uma ferramenta de avaliação da auto-eficácia docente para os professores da ESO, com base em dados reais desta população, com sólidas propriedades psicométricas e que também seja fiel aos fundamentos da teoria social cognitiva de Bandura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alderman, M. K. (2004). *Motivation for Achievement: Possibilities for Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Allan, J., Clarke, K., y Jopling, M. (2009). Effective Teaching in Higher Education: Perceptions of First Year Undergraduate Students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(3), 362-372.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Allinder, R. M. (1995). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum-based measurement and student achievement. *Remedial and Special Education*, 27, 141-152.
- Anderson, L. M. (2004). *Increasing teaching effectiveness*. Paris: UNESCO-IIEP.
- Anderson, M. R., Ingram, J. M., Buford, B. J., Rosli, R., Bledsoe, M. L., y Onwuegbuzie, A. J. (2012). Doctoral Students' Perceptions of Characteristics of Effective College Teachers: A Mixed Analysis. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 279-309.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., y Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 682-690.
- Armor, D., Conroy-Osefuera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., y Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of teacher education*, 35, 28-32.
- Ashton, P. T. (1985). Motivation and teachers' sense of efficacy. En Ames, C. y Ames, R. (Eds.), *Research on motivation in education II: The classroom milieu* (pp. 141-174). Orlando, FL: Academic Press.
- Ashton, P. T., y Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Ashton, P. T., Buhr, D., y Crocker, L. (1984). Teachers' sense of efficacy: A self- or norm-referenced construct? *Florida Journal of Educational Research*, 26(1), 29-41.

- Ashton, P. T., Olejnik, S., Crocker, L., y McAuliffe, M. (1982). *Measurement problems in the study of teachers' sense of efficacy. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, New York.
- Ashton, P. T., Webb, R. B., y Doda, C. (1983). *A study of teachers' sense of efficacy* (final report, Executive Summary). Gainesville: University of Florida.
- Azzi, R. G., y Polydoro, S. A. J. (2006). Auto-eficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. En Azzi, R. G. y Polydoro, S. A. J. (Orgs.), *Auto-eficácia em diferentes contextos* (pp. 9-24). Campinas: Alínea.
- Azzi, R. G., Polydoro, S. A. J., y Bzuneck, J. A. (2006). Considerações sobre a auto-eficácia docente. En R.G. Azzi y S.A.J. Polydoro (Orgs.), *Auto-eficácia em diferentes contextos* (pp. 149-159). Campinas: Alínea.
- Baker, P. (2005). Managing student behavior: How ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33(3), 51-64.
- Balam, E., Fiedler, R., Edwards, T., Dyer, K., Wang, S., y Ross, E. (2008). College Student's Perceptions of Effective Teaching and End-of-Course Instructor Evaluations. *Contemporary issues in education research*, 2(1), 14-27.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982a). *Teoría del aprendizaje social*. Espase-Calape [Original de 1977, Social learning theory, Englewood Cliffs (NJ)]: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1982b). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca. [Original de 1986, Social foundations of thought and action: A social cognitive theory, Englewood Cliffs (NJ)]: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1990). Autoeficacia percibida en el ejercicio de la actuación personal. *Revista Española de Pedagogía*, 187, 397-427.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

- Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 75-78.
- Bandura, A. (2001a). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2001 b). *Guide for constructing self-efficacy scales* (Monograph). Stanford, CA: Stanford University.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. En F. Pajares y T. Urdan (2006) (Eds.), *Self-efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Bandura, A., y Pajares, F. (2007). Prólogo. En Prieto, L. (Ed.) *Autoeficacia del profesor universitario* (pp. 11-15). Madrid: Narcea, S.A. De Ediciones.
- Bandura, A., Azzi, R. G., y Polydoro, S. (2008). *Teoría Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., y Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of personality and social psychology*, 80(1), 125-135.
- Banks, J. A., Gay, G., Nieto, S., y Rogoff, B. (2007). *Learning in and out of school in diverse environments: Life-long, life-wide, life-deep*. (Report). Seattle, WA: University of Washington, The Learning in Informal and Formal Environments Center.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., y Woolfolk, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144.
- Beishuizen, J. J., Hof, E., Putten, C. M., Bouwmeester, S., y Asscher, J. J. (2001). Students' and teachers' cognitions about good teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 185–201.
- Benz, C., Bradley, L., Alderman, L., y Flowers, M. (1992). Personal teaching efficacy: developmental relationships in education. *Journal of Educational Research*, 85(5), 274-286.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., y Zellman, G. (1977). Federal programs supporting educational change (Vol. 3): Factors affecting implementation and continuation. Santa Monica, CA: Rand.
- Bermejo, L. (2007). Variables cognitivas mediadoras en el malestar docente. *Mapfre medicina*, 18(1), 4-16.
- Bermejo, T. L., y Prieto, U. (2005). Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor. *Revista española de pedagogía*, 232, 493-510.

- Bernardo Carrasco, J. (2000). *Cómo aprender mejor. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Rialp.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26, 519–539.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30.
- Bong, M., y Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different are they Really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-34.
- Borton, W. M. (1991). Empowering teachers and students in a restructuring school: A teacher efficacy interaction model and the effect on reading outcomes. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago.
- Brophy, J. E., y Good, T. (1974). Teacher behaviors and student learning in second and third grades. En Borich, G. D. (Ed.), *The Appraisal of Teaching: Concepts and Process*. MA: Addison Wesley.
- Brophy, J. E., y Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 328-375). New York: Macmillan.
- Brouwers, A., y Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Brouwers, A., Evers, W. J. G., y Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary school teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(7), 1474-1491.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., y Ronning, R. R. (2002). *Psicología cognitiva e instrucción*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bunge, E. (2008). Entrevista con Albert Bandura. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 17(2), 183-188.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., y Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, 821–832.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., y Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473–490.
- Carbonero, M. A., Ortiz, E., Martín Antón, L. J., y Valdivieso, J. A. (2010). Identificación de las variables docentes moduladoras del profesor eficaz en Secundaria. *Aula abierta*, 38(1), 15-24.

- Carbonero, M. A., Román, J. M., Martín-Antón, L. J., y Reoyo, N. (2009). Efecto del programa de habilidades docentes motivadoras en el profesorado de secundaria. *Revista de psicodidáctica*, 14(2), 229-244.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(6), 59-99.
- Cattell, R. B. (1931). The assessment of teaching ability. *British Journal of Educational Psychology*, 1(1), 48-72.
- Cerit, Y. (2010). Teacher efficacy scale: the study of validity and reliability and preservice classroom teacher's self efficacy beliefs. *Journal of Theory and Practice in Education*, 6(1), 68-85.
- Chacón, C. T. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*, 15(1), 44-54.
- Chacón, E. J., y Chacón, C. T. (2011). Un Modelo para Medir el Sentido de Autoeficacia Docente en Profesores de Inglés como Lengua Extranjera en Secundaria. *Revista Evaluar*, 10, 1-21.
- Chan, D. W. (2008). Dimensions of teacher self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28(2), 181-194.
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28, 195-209.
- Chen, J. (2007). Teacher's conceptions of excellent teaching in middle school in the North of China. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 288-297.
- Cheung, H. Y. (2008). Teacher efficacy: A comparative study of Hong Kong and Shanghai primary in-service teachers. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 103-123.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educ Psychol Meas*, 20, 37-46.
- Coladarci, T., y Breton, W. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *Journal of Educational Research*, 90(4), 230-239.
- Coladarci, T., y Fink, D. R. (1995). Correlations among measures of teacher efficacy: Are they measuring the same thing? *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco.
- Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. En Vaile, R. y King, M. (Eds.), *Existential phenomenological alternatives for psychology* (pp. 48-71). New York: Oxford University Press.

- Constas, M. A. (1992). Qualitative data analysis as a public event: The documentation of category development procedures. *American Educational Research Journal*, 29, 253–266.
- Cousins, J. B., y Walker, C. A. (2000). Predictors of educators' valuing of systematic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation*, Special Issue, 25-53.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2007). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Cullingford, C. (2003). *The Best Years of their Lives? Pupils' Experiences of School*. London: RoutledgeFalmer.
- Dalton, S. S. (2007). *Five standards for effective teaching: how succeed with all students*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Danielson, C. (2011). Evaluations that help teachers learn. *Educational Leadership*, 68(4), 35-39.
- De la Torre, M. J., y Casanova, P. F. (2008). Expectativas de eficacia e inquietudes docentes de profesores en ejercicio y aspirantes en formación Expectancies of efficacy and teacher concerns in in-service and prospective teachers. *Infancia y Aprendizaje*, 31(2), 179-196.
- Dembo, M. H., y Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *Elementary School Journal*, 86, 173-184.
- Denzine, G. M., Cooney, J. B., y McKenzie, R. (2005). Confirmatory factor analysis of the Teacher Efficacy Scale for prospective teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 75(4), 689-708.
- Doménech, F. (2008). Autoeficacia, recursos escolares de afrontamiento y agotamiento docente en profesores de secundaria. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 28(4), 471-484.
- Drinot Conroy, M. (2013). *La autoeficacia docente en la práctica pedagógica*. (Tesis Doctoral). Universidad Católica de Perú.
- Duffin, L. C., French, B. F., y Patrick, H. (2012). The Teachers' Sense of Efficacy Scale: Confirming the factor structure with beginning pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 827-834.
- Elizalde, L. y Reyes, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(SPE), 1-13.
- Ellis, M. W., Grant, M., y Haniford, L. (2007). Reframing problems in secondary education: Alternative perspectives, new insights, and possibilities for action. *The High School Journal*, 91(1), 1–5.

- Emmer, E. T., y Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 755-765.
- Erdem, E., y Demirel, Ö. (2007). Teacher self-efficacy belief. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 35(5), 573-586.
- Eurostat (2012). *Education statistics at regional level From Statistics Explained Data from February 2012*. Most recent data: Further Eurostat information, Main tables and Database.
- Eurydice (2003). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. Informa1: Formación inicial del profesorado y transición a la vida laboral, Educación Secundaria Inferior*. Madrid: Ministerio de educación, Cultura y deporte. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Evers, W. J. G., Brouwers, A., y Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: a study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243.
- Fernández Cabrera, T., Medina Anzano, S., Herrera Sánchez, I. M., Rueda Méndez, S., y Fernández Del Olmo, A. (2011). Construcción y validación de una escala de autoeficacia para la actividad física. *Revista Española de Salud Pública*, 85(4), 405-417.
- Fernández, M. (2008). Burnout, Autoeficacia y Estrés en Maestros Peruanos: Tres Estudios Fácticos. *Ciencia y Trabajo*, 30, 120-125.
- Fives, H. (2003). What is Teacher Efficacy and How does it Relate to Teachers' Knowledge? A Theoretical Review. *Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference*.
- Flecknoe, M. (2005). The changes that count in securing school Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 425-443.
- Flores, M. D., y Fernández-Castro, J. (2004). Creencias de los profesores y estrés docente en función de la experiencia profesional. *Estudios de Psicología*, 25(3), 343-357.
- Garrido, E. (1993). Comparación social origen de autoeficacia personal percibido. *Psicología Social Aplicada*, 3(3), 5-23.
- Garrido, E. (2004). Autoeficacia: origen de una idea. En Salanova, M. (Ed.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (pp. 55-67). Castelló de la plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I, D.L.
- Gerrig, R. J., y Zimbardo, P. G. (2005). *Psicología y vida*. Prentice Hall Hispanoamericana Sa.
- Gibson, S., y Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.

- Giorgi, A. (2000). Concerning the application of phenomenology to caring research. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 14(1), 11-15.
- Gist, M. E. (1989). The influence of training method on self-efficacy and idea generation among managers. *Personnel Psychology*, 42(4), 787-805.
- Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Glesne, C., y Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. White Plains, NY: Longman.
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and the qualitative design in educational research*. New York: Academic Press.
- González-Arratia, I. N., y Valdez, M. J. (2004). Un estudio sobre la autoeficacia en jóvenes mexicanos. *Psicología conductual*, 12(1), 167-178.
- Good, T. L., y Brophy, J. E. (1987). *Looking in classrooms*. New York: Harper and Row.
- Gordon, L. M. (2001). High Teacher Efficacy as a Marker of Teacher Effectiveness in the Domain of Classroom Management. *Paper presented at the Annual Meeting of the California Council on Teacher Education* (San Diego, CA).
- Graham, S., y Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. En Berliner, D. C. y Calfee, R. (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 63-84). New York: Macmillan.
- Grieve, A. M. (2010). Exploring the characteristics of 'teachers for excellence': teachers' own perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 33(3), 265-277.
- Guskey, T. R. (1981). Measurement of responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32, 44-51.
- Guskey, T. R. (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *Journal of Educational Research*, 81, 41-47.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.
- Guskey, T., y Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: a study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Gutiérrez, M., Pilsa, C., y Torres, E. (2007). Perfil de la Educación Física y sus profesores desde el punto de vista de los alumnos. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 8(3), 39-52.
- Hall, B., Burley, W., Villeme, M., y Brockmeier, L. (1992). An attempt to explicate teacher efficacy beliefs among first year teachers. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco*.

- Harter, S. (1990). Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents. En La Greca, A.M. (Ed.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents* (pp. 292-325). Boston: Allyn & Bacon.
- Haskins, R., y Loeb, S. (2007). A plan to improve the quality of teaching in American schools. *Future of Children*, 17(1), 1-7.
- Hatfield, B., Hamre, B., LoCasale-Crouch, J., Pianta, R., Downer, J., Burchinal, M., y Howes, C. (2012). Teacher Characteristics Influence Responsiveness to a Course and a Consultancy Focused on Effective Teacher-Child Interactions. *Society for Research on Educational Effectiveness*. Recuperado de ERIC.
- Haverback, H. R., y Parault, S. J. (2011). High efficacy and the preservice reading teacher: A comparative study. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 703-711.
- Haydn, T. (2007). *Managing Pupil Behaviour: Key Issues in Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Henson, R. K., Bennett, D. T., Sienty, S. F., y Chambers, S. M. (2000). The Relationship between Means-End Task Analysis and Context-Specific and Global Self-Efficacy in Emergency Certification Teachers: Exploring a New Model of Teacher Efficacy. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (New Orleans, LA,
- Hernández, F., Rosário, P., y Cuesta, J. D. (2010). Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado. *Revista de Educación*, 353, 571-588.
- Hijano del Río, M. (1997). Aspectos metodológicos de la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1.
- Holden, G. (1991). The relationship of self-efficacy appraisals to subsequent health related outcomes: A metaanalysis. *Social Work in Health Care*, 16, 53-93.
- Horton, M. (2009). Four things that make a teacher ineffective. Recuperado de <http://www.helium.com/items/1522716-4-things-that-make-a-teacher-ineffective>
- Howell, D. (2011). Characteristics of effective teachers: A comparison of the perceptions of upper level secondary school students and secondary school administrators (Tesis Doctoral). Georgia Southern University.
- Hoy, W. K., y Woolfolk, A. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27(2), 279-300.

- Hoy, W. K., y Woolfolk, A. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *Elementary School Journal*, 93(4), 355-372.
- Hoy, W. K., y Woolfolk, A. (2000). Collective teacher efficacy: its meaning, measure and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Huberman, A., y Miles, M. (2000). Métodos para el manejo y el análisis de datos. En Denman, C. y Haro, J. (Comp.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 253-300). Hermosillo: El Colegio de Sonora.
- Hughes, J. N., Barker, D., Kemoff, S., y Hart, M. (1993). Problem ownership, causal attributions, and self-efficacy as predictors of teachers' referral decisions. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 4, 369-384.
- Hunt, G. H., Wiseman, D. G., y Touzel, T. J. (2009). *Effective teaching: preparation and implementation*. Springfield, Ill: Charles C Thomas.
- Imants, J., y Van Zoelen, A. (1995). Teachers' sickness absence in primary schools, school climate and teachers' sense of efficacy. *School Organization*, 15(1), 77-86.
- Instituto Nacional de Evaluación (2012). *España en Cifras*. Recuperado de <http://www.ine.es/prodyser/pubweb/espcef/2012/files/assets/se0/page17.html>
- Jahangiri, L., y Mucciolo, T. W. (2008). Characteristics of effective classroom teachers as identified by students and professionals: A qualitative study. *Journal of Dental Education*, 72, 484-493.
- Jiménez, J. (2000). Un instrumento de evaluación docente orientado a los procesos de enseñanza. *Evaluación de la práctica docente en Educación Superior (Compendio)*. México: Porrúa.
- Johnson, R. B., y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kavanagh, D. J., y Bower, G. H. (1985). Mood and self-efficacy: Impact of joy and sadness on perceived capabilities. *Cognitive Therapy and Research*, 9, 507-525.
- Killen, R. (2006). *Effective teaching strategies*. Sidney: Thomsom.
- Klassen, R. M. y Ming, C. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.

- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., y Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of the Teachers' Self-Efficacy Scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 67-76.
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M., y Gordon, K. A. (2011). Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43.
- Kodero, H. M., Misigo, B. L., Owino, E. A., y Simiyu, C. K. (2011). The Salient Characteristics of Trained Ineffective Teachers in Secondary Schools in Kenya. *SAGE Open*, 1(3).
- Kooij, D., de Lange, A., Jansen, P., y Dikkers, J. (2008). Older workers' motivation to continue to work: Five meanings of age. *Journal of Managerial Psychology*, 23, 364-394.
- Koutrouba, K. (2012). A profile of the effective teacher: Greek secondary education teachers' perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 359-374.
- Koutrouba, K., Baxevanou, E., y Koutroumpas, A. (2012). High School Students' Perceptions of and Attitudes towards Teacher Power in the Classroom. *International Education Studies*, 5(5), 185-198.
- Kyriacou, C. (2009). *Effective teaching in schools: Theory and practice* (3rd ed.). London: Nelson Thornes Publishers.
- Landis J. R., y Koch G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Layne, L. (2012). Defining Effective Teaching. *Journal on Excellence in College Teaching*, 23(1), 43-68.
- Lee, R. T., y Ashforth, B. E. (1993). A longitudinal study of burnout among supervisors and managers: Comparisons between the Leiter an Maslach (1988) and Golembiewski et al. (1986) models. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 54, 369-398.
- Leech, N. L., y Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: A call for data analysis triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22(4), 557-584.
- Leech, N. L., y Onwuegbuzie, A. J. (2009). Horizontalization. En L. M. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 223–224). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lin, H., y Gorrell, J., (2001). Exploratory analysis of pre-service teacher efficacy in Taiwan. *Teaching and Teacher Education*, 17, 623–635.
- Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

- Liu, S., y Meng, L. (2009). Perceptions of teachers, students and parents of the characteristics of good teachers: a cross-cultural comparison of China and the United States. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(4), 313-328.
- Liu, S., y Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-Up Survey in the United States for 2000–2001. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1173–1184.
- Loredo, J., Romero, R., e Inda, P. (2008). Comprensión de la práctica y la evaluación docente en el posgrado a partir de la percepción de los profesores. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, edición especial, 1-16.
- Madewell, J., y Shaughnessy, M. F. (2003). An interview with Frank Pajares. *Educational Psychology Review*, 15(4), 375-397.
- Magar, L. (2009). What makes a teacher ineffective. Recuperado de <http://www.helium.com/items/1525262-what-makes-a-teacherineffective>.
- Marchesi, A., y Pérez, E. M. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En Marchesi, A y Hernández Gil, C. (Coords.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.
- Marsh, H., Walker, R., y Debus, R. (1991). Subject-specific components of academic self-concept and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 16, 331-345.
- Martínez, C., y Vitón, M. J. (2010). El desarrollo de la Competencia de Aprender a Aprender en el Practicum de los maestros de Grado. En Pérez Gómez. A.I. y Blanco García N. (2010), *I Congreso Internacional: Reinventar la Profesión Docente*. Málaga: Dpto. Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga.
- Martínez, R. D., Montero, Y. H., Pedrosa, M. E., y Martin, E. I. (2006). La capacitación docente en informática y su transferencia al aula: Un estudio en la Provincia de Buenos Aires. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, REDIE*, 8(2), 1-18.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- McLaughlin, M. W., y Marsh, D. D. (1978). Staff development and school change. *Teachers College Record*, 80, 70-94.
- M.E.C. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. (BOE Núm. 106, de 4 de mayo). Madrid: Jefatura del Estado. Gobierno de España.
- Medley, D. M. (1979). The effectiveness of teachers. *Research on teaching: Concepts, findings, and implications*, 11-27.
- Meijer, D., y Foster, S. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *Journal of Special Education*, 22, 378-385.

- Meister, D. (2010). Experienced secondary teachers' perceptions of engagement and effectiveness: A guide for professional development. *The Qualitative Report*, 15(4), 880-898.
- Mergler, A. G., y Tangen, D. J. (2010). Using microteaching to enhance teacher efficacy in pre-service teachers. *Teaching Education*, 21(2), 199-210.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., y Eccles, J. (1989). Change in Teacher Efficacy and Student Self- and Task-Related Beliefs in Mathematics during the Transition to Junior High School. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247-258.
- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, P. (2012). Ten characteristics of a good teacher. *English Teaching Forum*, 1, 36-38.
- Milner, H. (2002). A case study of an experienced teacher's self-efficacy and persistence through crisis situations: Theoretical and practical considerations. *High School Journal*, 86, 28-35.
- Milner, H., y Hoy, A. (2003). A case study of an African American teacher's self-efficacy, stereotype threat and persistence. *Teaching and Teacher Education*, 19, 263-276.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, (2010). *Plan de Acción 2010-2011 en materia educativa*.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, (2012). Panorama de la educación Indicadores de la OCDE INFORME ESPAÑOL Instituto Nacional de Evaluación Educativa Madrid 2012
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., y James, T. L. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *Journal of Educational Research*, 96, 116-127.
- Mohamadi, F. S., y Asadzadeh, H. (2012). Testing the mediating role of teachers' self-efficacy beliefs in the relationship between sources of efficacy information and students achievement. *Asia Pacific Education Review*, 13(3), 427-433.
- Mone, M. A., Baker, D. D., y Jeffries, F. (1995). Predictive validity and time dependency of self-efficacy, self-esteem, personal goals, and academic performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 716-727.
- Moore, W., y Esselman, M. (1992). Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco.

- Moreno Aparisi, J., y García López, R. (2008). *El profesorado y la secundaria: ¿demasiados retos?* Valencia. Nau Llibres.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Multon, K. D., Brown, S. D., y Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Murillo, F.J. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J., Martínez, C. A., y Hernández, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27.
- Murillo, J.F. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia de las escuelas españolas. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28.
- Murphy, P. K., y Alexander, P. A. (2001). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53.
- Murray, H. G. (1983). Low-inference classroom teaching behaviors and student ratings of college teaching effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 75(1), 138.
- Newman, I., y Benz, C. R. (1998). *Qualitative-quantitative research methodology: Exploring the interactive continuum*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- O'Neill, S., y Stephenson, J. (2012). Exploring Australian pre-service teachers sense of efficacy, its sources, and some possible influences. *Teaching and Teacher Education*. 28, 535-545.
- OCDE (2005). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.
- OCDE (2010). *PISA 2009, Results*. Paris: OECD.
- OCDE, (2012). *Education at a Glance 2012*, OECD Publishing.
- Olaz, F. (2001). *La teoría social cognitiva de la autoeficacia, contribuciones a la explicación del comportamiento vocacional* (Doctoral dissertation, Tesis de Grado), Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Olmedo, 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 inédita). Universidad de Valencia. Valencia.
- Onderi, H., y Croll, P. (2009). Teacher self-perceptions of effectiveness: a study in a district of Kenya. *Educational Research*, 51(1), 97-107.

- Onwuegbuzie, A. J. (2003). Effect sizes in qualitative research: A prolegomenon. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 37, 393-409.
- Onwuegbuzie, A. J., y Teddlie, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed methods research. En Tashakkori, A. y Teddlie, C. (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 351-383). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Onwuegbuzie, A. J., Daniel, L. G., y Collins, K. M. (2009). A meta-validation model for assessing the score-validity of student teaching evaluations. *Quality & Quantity*, 43(2), 197-209.
- Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., Collins, K. M. T., Filer, J. D., Wiedmaier, C. D. y Moore, C. W. (2007). Students' perceptions of characteristics of effective college teachers: A validity study of a teaching evaluation form using a mixed-methods analysis. *American Educational Research Journal*, 44, 113-160.
- ORDEN EDU/400/2012, de 31 de mayo, por la que se establece de oficio la puesta en funcionamiento de secciones bilingües en centros públicos y se autoriza la creación de secciones bilingües en centros privados concertados para el curso 2012/2013.
- Ory, J. C. (2000). Teaching evaluation: Past, present, and future. *New Directions for Teaching and Learning*, 83, 13-18.
- Ory, J. C., y Ryan, K. (2001). How do student ratings measure up to a new validity framework? *New Directions for Institutional Research*, 109, 27-44.
- Osses, S., Sánchez, I., e Ibáñez, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 119-133.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Pajares, F. (1996). Current directions in self-efficacy research. En Maher, M. y Pintrich, P. (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, (vol. 10, pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F. (2002). *Overview of Social Cognitive Theory an self-efficacy*. Recuperado de <http://www.emory.edu/EDUCATION/mpf/eff.html>.
- Pajares, F., y Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, selfconcept, and school achievement. En Riding, R. y Rayner, S. (Eds.), *Selfperception* (pp. 239-266). Ablex: London.
- Paneque, O. M., y Barbeta, P. M. (2006). A study of teacher efficacy of special education teachers of english language learners with disabilities. *Bilingual Research Journal*, 30(1), 171-193.

- Pantí, Á. M. (2008). *Relación entre la práctica docente y la eficacia: La percepción de profesores y alumnos de secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Montemorelos.
- Parkay, F. W., Greenwood, G., Olejnik, S., y Proller, N. (1988). A study of the relationships among teacher efficacy, locus of control, and stress. *Journal of Research and Development in Education*, 21, 13-22.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pendergast, D., Garvis, S., y Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 4.
- Pérez, A.M., Gilar, R., y González, C. (2007). Pensamiento y formación del profesorado de educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psi coeducativa, las Ciencias*, 5(2), 307-324.
- Pintrich, P. R., y Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice-Hall.
- Pintrich, P. R., y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones* (2 a. ed.). Madrid: Pearson- Prentice Hall.
- Podell, D., y Soodak, L. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *Journal of Educational Research*, 86, 247-253.
- Polk, J. A. (2006). Traits of effective teachers. *Arts Education Policy Review*, 107(4), 23-29.
- Pollard, A., Triggs, P., Broadfoot, P., McNess, E., y Osborn, M. (2000). *What Pupils Say: Changing Policy and Practice in Primary Education*. London: Continuum.
- Pontes Pedrajas, A., Ariza Vargas, L., y Rey, R. D. (2010). Identidad profesional docente en aspirantes a profesorado de: enseñanza secundaria. *Psychology, Society & Education*, 2(2), 131-142.
- Prieto, L. (2002). El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional del docente. Miscelanea comillas. *Revista de Teología y Ciencias Humanas*, 60(117), 591-612.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea, S.A.de Ediciones.
- Prieto, M. (2002). La práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico. *Revista de Educación y Pedagogía*, 4, 73-92.
- Ramos, F., Alves, M., Laburú, C. E., y Almeida, C. (2011). Crenças de eficácia, motivação e a formação de professores de Física. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 28(1), 214-228.

- Raudenbush, S., Bhumirat, C., y Kamali, M. (1992). Predictors and consequences of primary teachers' sense of efficacy and students' perceptions of teaching quality in Thailand. *International Journal of Educational Research*, 17(2), 165-177.
- Raudenbush, S., Rowen, B., y Cheong, Y. (1992). Contextual effects on the self-efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65, 150-167.
- Regalado, R. M. (2009). El profesor eficaz según los estudiantes universitarios de Valencia. *Revista de Educación*. 350, 31-55.
- Riggs, I., y Enochs, L. (1990). Towards the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74, 625-637.
- Rivière, A. (1990). La teoría cognitivo social del aprendizaje: implicaciones educativas. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología y Educación* (pp. 69-80). Madrid: Alianza Psicológica.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. Granada (España).
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R., y Rosário, P. (2009). Autoeficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología*, 2(4), 1-7.
- Romi, S., y Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.
- Rosales, C. (2012). Características de maestros y profesores de educación primaria y secundaria a través de relatos realizados por sus exalumnos. *Educar*, (48), 149-171.
- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, M. O., Núñez, J.C., González-Pienda, J. A., y Valle, A. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Anales de psicología*, 28(1), 37-44.
- Rosário, P., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Valle, A., Trigo, L., y Guimarães, C. (2010). Enhancing self-regulation and approaches in first-year college students: A narrative-based program assessed in the Iberian Peninsula. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 411-428.
- Rose, J. S., y Medway, F. J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research*, 74, 185-190.
- Ross, J. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51-65.

- Ross, J. (1994). Beliefs that make a difference: The origins and impacts of teacher efficacy. *Paper presented at the meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies: Canada.*
- Ross, J., y Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research*, 101(1), 50-60.
- Ross, J., Bradley, J., y Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 385-400.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Saklofske, D., Michaluk, B., y Randhawa, B. (1988). Teachers' efficacy and teaching behaviors. *Psychological Report*, 63, 407-414.
- Salanova, M., Grau, R., Martínez, I. M., Cifre, E., Llorens, S., y García-Renedo, M. (2004). *Nuevos horizontes acerca de la investigación en autoeficacia*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume.
- Sánchez, A., y Boix, J. L. (2008). Los futuros profesores de educación secundaria: inicio de su profesionalización y construcción de su identidad docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 11(2), 31-45.
- Schulte, D. P., Slate, J. R., y Onwuegbuzie, A. J. (2008). Effective high school teachers: A mixed investigation. *International Journal of Educational Research*, 47(6), 351-361.
- Schulte, D. P., Slate, J. R., y Onwuegbuzie, A. J. (2010). Characteristics of effective school principals: A mixed-research study. *Alberta Journal of Educational Research*, 56(2), 172-195.
- Schulte, D. P., Slate, J. R. y Onwuegbuzie, A. J. (2011). Hispanic college students' views of effective middle-school teachers: A multi-stage mixed analysis. *Learning Environments Research*, 14(2), 135-153.
- Schunk, D. H. (1984). The self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 199-218.
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioural change. *Review of Educational Research*, 57, 149-174.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H., y Miller, S. D. (2002). Self-efficacy and adolescents' motivation. En Pajares, F. y Urdan, T. (Eds.), *Academic motivation of adolescents Information Age* (pp. 39-52). Greenwich, CT.

- Schwarzer, R., y Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analysis. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152-171.
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S., y Daytner, G. T. (1999). *The Teacher Self-Efficacy scale*. Recuperado de http://www.fuberlin.de/gesund/skalen/t_se.htm
- Shaughnessy, M. (2004). An Interview with Anita Woolfolk: The Educational Psychology of Teacher Efficacy. *Educational Psychology Review*, 16(2), 153-176.
- Silvero, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del "profesor quemado" en educación secundaria. *ESE: Estudios sobre educación*, 12, 115-138.
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Slate, J. R., Capraro, M. M., y Onwuegbuzie, A. J. (2007). Students' Stories of Their Best and Poorest K-5 Teachers: A Mixed Data Analysis. *Journal of Educational Research & Policy Studies*, 7(2), 53-79.
- Slate, J. R., LaPrairie, K. N., Schulte, D. P., y Onwuegbuzie, A. J. (2011). Views of effective college faculty: a mixed analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(3), 331-346.
- Slate, J. R., LaPrairie, K., Schulte, D. P., y Onwuegbuzie, A. J. (2009). A mixed analysis of college students' best and poorest college professors. *Issues in Educational Research*, 19(1), 61-78.
- Slate, R., Onwuegbuzie, A. J., y Schulte, P. (2009). Hispanic College Students' Perceptions of Characteristics of Effective Elementary School Teachers: A Multi-Stage Mixed Analysis. *The journal of Educational Research & Policy Studies*, 9(1), 1-24.
- Soodak, L., y Podell, D. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27, 66-81.
- Soodak, L., y Podell, D. (1996). Teaching efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12, 401-412.
- Stajkovic, A. D., y Lee, D. (2001). *Hoping for collective efficacy while nurturing selfefficacy: culture and team-building at work*. Pan-Pacific Conference, Chile.
- Stajkovic, A. D., y Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240-261.

- Stein, S. M., Fujisaki, B. S., y Davis, S. E. (2011). What does effective teaching look like? Profession-centric perceptions of effective teaching in pharmacy and nursing education. *Health and Interprofessional Practice*, 1(1), 3.
- Strauss A, y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tashakkori, A., y Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Applied Social Research Methods Series (Vol. 46). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Theall, M., y Franklin, J. (2001). Looking for bias in all the wrong places: A search for truth or a witch hunt in student ratings of instruction?. *New Directions for Institutional Research*, 109, 45-56.
- Torre, P. J. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Torres, J. R. (2012). Análisis sobre la integración en el sistema educativo de las TIC: proyectos institucionales y formación permanente. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 129-144.
- Tournaki, N., y Podell, D. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and Teacher Education*, 21, 299-314.
- Tracz, S. M., y Gibson, S. (1986). Effects of efficacy on academic achievement. *Paper presented at the California ERA*.
- Traver, J. A., Doménech, F., Odet, M., y Sales, A. (2006). Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente. *Revista de educación*, (340), 473-492.
- Trentham, L. L., Silvern, S., y Brogdon, R. (1985). Teacher efficacy and teacher competency ratings. *Psychology in the Schools*, 22, 343-352.
- Trianes, M. V. (1996). *Psicología de la educación para profesores*. Madrid: Pirámide.
- Tribó Travería, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 11, 183-209.
- Tschannen-Moran, M., y Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., y Woolfolk, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.

- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., y Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tuckman, B. W., y Sexton, T. L. (1990). The relationship between self-beliefs and self-regulated performance. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 465-472.
- Valdivieso, J. A. (2012). Construcción y Validación de la Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida Docente de Educación Primaria. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Valladolid. Valladolid.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., González Pienda, J. A., y Rosário, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de Secundaria: análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(1), 113.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Van Tartwijk, J., den Brok, P., Veldman, I., y Wubbels, T. (2009). Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and teacher education*, 25(3), 453-460.
- Vázquez, A. I., Alducin, J. M., Marín, V., y Cabero, J. (2012). Formación del profesorado para el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula abierta*, 40(2), 25-38.
- Velásquez, F. A. (2009). Autoeficacia: Acercamientos y definiciones. *Psicogente*, 12(21), 231-235.
- Vera, M., Salanova, M., y Martín-del-Río, B. (2011). Self-efficacy among university faculty: how to develop an adjusted scale. *Anales de psicología*, 27(3), 800-807.
- Vigueras, J. (2000). Estudio y propuesta de evaluación docente, en el campo de la instrucción musical. *Evaluación de la práctica docente en Educación Superior (Compendio)*. México: Porrúa.
- Villavicencio, J. (2008). *Evaluación del desempeño docente: la experiencia del Programa Académico de Odontología de la Universidad del Valle, 2005-2007*. *Colombia Médica*, 39, 57-63.
- Walker, R. J. (2008). Twelve characteristics of an effective teacher: A longitudinal Qualitative, quasi-research study of in-service and pre-service teachers' opinions. *Educational Horizons*, 87(1), 61-68.
- Wang, J., Gibson, A. M., y Slate, J. R. (2007). Effective teachers as viewed by students at a 2 year college: A multistage mixed analysis. *Issues in Educational Research*, 17(2), 1-24.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.

- Wheatley, K. F. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 747-766.
- Williams, R. E. (2010). Administrator and Teacher Perceptions of the Qualities of Effective Teachers. (Tesis Doctoral). Estados Unidos.
- Witcher, A. E., Jiao, Q. G., Onwuegbuzie, A. J., Collins, K. M., James, T. L., y Minor, L. C. (2008). Preservice Teachers' Perceptions of Characteristics of an Effective Teacher as a Function of Discipline Orientation: A Mixed Methods Investigation. *The Teacher Educator*, 43(4), 279-301.
- Witcher, A. E., Onwuegbuzie, A. J., y Minor, L. (2001). Characteristics of effective teachers: Perceptions of preservice teachers. *Research in the Schools*, 8(2), 45-57.
- Wolters, C. A., y Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99, 181-193.
- Wood, R., y Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361-384.
- Woolfolk, A. (2004). What do teachers need to know about self-efficacy? *Comunicación presentada al Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Diego: Julio.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. México: Prentice-Hall.
- Woolfolk, A., y Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Woolfolk, A., y Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Woolfolk, A., Hughes, M., y Walkup, V. (2008). *Psychology in Education*. London: Pearson.
- Woolfolk, A., Rosoff, B., y Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.
- Yoder, J., Shaw, L., Siyakwazi, B., y Yli-renko, K. (1992). Elements of "good teaching": A comparison of education students' perceptions in Botswana, California, Finland and Zimbabwe. *Paper presented at the Annual Conference of the Comparative and International Education Society*, Annapolis, MD.
- Zach, S., Harari, I., y Harari, N. (2012). Changes in teaching efficacy of pre-service teachers in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(5), 447-462.
- Zeldin, A. (2000). Review of Career Self-Efficacy Literature. (Tesis Doctoral). Emory University. Atlanta, USA.

- Zhao, H., Seibert, S. E., y Hills, G. E. (2005). The mediating role of self-efficacy in the development of entrepreneurial intentions. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1265-1272.
- Zimmerman B. J., Kitsantas A., y Campillo M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Evaluar*, 5, 1-21.
- Zimmerman, B. J. (2000). Autoeficacia: Un motivo esencial para aprender. *Psicología de la Educación Contemporánea*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zimmerman, B. J. y Bandura, A. (1994). Impact in self regulatory influences in writing course attainment. *American Education Research Journal*, 31, 845-862.

ANEXOS

ANEXO 1. CUESTIONARIOS DE EVALUACIÓN

PERCEPCIÓN DE LA EFICACIA DOCENTE

(Cuestionario de evaluación del alumnado)

(Tacha lo que proceda)

| | | |
|---|--|----------------------------|
| A. Curso: _____ de ESO | B. Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino | C. Edad: _____ años |
| D. Calificaciones del año anterior en: | E. Centro: <input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Concertado | |
| Matemáticas: <input type="checkbox"/> In <input type="checkbox"/> Suf <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> Nt <input type="checkbox"/> Sb | | |
| Lengua: <input type="checkbox"/> In <input type="checkbox"/> Suf <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> Nt <input type="checkbox"/> Sb | | |

Este instrumento está diseñado para ayudarte a reflexionar sobre la forma de enseñar de tus profesores de ESO.

A continuación, se te van a presentar dos preguntas, para identificar qué características definirían a un profesor eficaz. No hay contestaciones buenas ni malas, por favor responde sinceramente.

| | |
|---|--|
| A. ¿Qué características crees que tiene un profesor eficaz? Enumera 5 y propón una definición o descripción de cada una de ellas. | |
| 1. _____ | |
| 2. _____ | |
| 3. _____ | |
| 4. _____ | |
| 5. _____ | |

Muchas gracias por tu colaboración

PERCEPCIÓN DE LA EFICACIA DOCENTE

(Cuestionario de evaluación del profesorado y futuro profesorado)

(Tacha lo que proceda)

| | |
|--|--|
| A. Sexo: <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/> Varón | B. Experiencia docente: _____ años |
| C. Edad: _____ años | |
| D. Centro: <input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Concertado | E. Maestro: <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No |
| F. Licenciado en: _____ | |
| H. Docencia en: <input type="checkbox"/> 1º ESO <input type="checkbox"/> 2º ESO <input type="checkbox"/> 3º ESO <input type="checkbox"/> 4º ESO | |
| G. Área docente: | |
| <input type="checkbox"/> Científica/tecnológica | <input type="checkbox"/> Educación física, plástica y musical <input type="checkbox"/> Orientación |
| <input type="checkbox"/> Ciencias sociales y humanidades | <input type="checkbox"/> Lingüística |

Este cuestionario está diseñado para ayudarle a reflexionar sobre cuáles son, a su manera de entender, las características que identifican a un profesor eficaz, consciente de que no hay contestaciones buenas o malas.

A continuación, se le van a presentar dos cuestiones que tiene que ver con su concepción sobre la eficacia docente.

| | |
|---|--|
| A. ¿Qué características consideras imprescindibles en un profesor eficaz? Enumera 5 y propón una definición o descripción de cada una de ellas. | |
| 1. _____ | |
| 2. _____ | |
| 3. _____ | |
| 4. _____ | |
| 5. _____ | |

Muchas gracias por su colaboración

ANEXO 2. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES (Versión española)

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al inicio de esta investigación fueron planteadas algunas cuestiones claves a responder dentro del ámbito de la psicología de la educación y concretamente del estudio de la autoeficacia docente, con el fin de incrementar el éxito de la calidad educativa:

¿Porqué aún se sigue cuestionando la validez de instrumentos de evaluación?, ¿qué es lo que realmente se entiende por eficacia docente?, ¿qué es lo que se ha estado llevando a cabo hasta el momento y cómo?, ¿cómo podemos obtener unos indicadores verdaderamente fiables de la autoeficacia docente?, los instrumentos más reseñados en la literatura ¿son adecuados instrumento de evaluación?...

A fin de responder a estas dudas, el presente estudio se centró en examinar las percepciones con respecto a las características de eficacia docente de los profesores de Educación Secundaria Obligatoria, a través de la población de alumnos, profesores en activo, y futuros profesores de esta misma etapa educativa. La cuestión inicial de donde parte todo el proceso de identificación fue: *¿Qué características consideras imprescindibles en un profesor eficaz?*

Será esta pregunta la que nos acerque y sirva de guía para alcanzar el objetivo central de esta investigación de clarificar la especificidad del dominio de autoeficacia docente, dando respuesta a las siguientes cuestiones:

- *¿Cuáles son las características del profesor eficaz desde la percepción del alumnado, del profesorado en activo, y de los futuros profesores de ESO?*
- *¿Cómo se organizan las categorías identificadas en la población de alumnos, profesores en activo y futuros profesores de ESO, y cuáles son las interrelaciones existentes entre los tres?*

Para alcanzar este objetivo con la mayor fiabilidad posible se logró acceder a una muestra total de 1358 participantes. Se contó exactamente con 1000 alumnos, 200 profesores en activo y 158 futuros profesores de educación secundaria. Cada uno de ellos fue dando 5 respuestas a la cuestión inicial planteada, obteniendo, finalmente un total de 6790 características y definiciones de eficacia docente. Significativa aportación ofrecida por una numerosa muestra constituida por tres de los principales agentes en los centros educativos. Este estudio refleja una amplia representatividad de la población actual que integra la Educación Secundaria Obligatoria en España.

Los estudios anteriores revisados sobre enseñanza eficaz, sólo han contado en su mayor parte, con los juicios del alumnado (Pollard et al., 2000; Cullingford, 2003; Haydn, 2007), con el profesorado (Cheung, 2008; Liu y Meng, 2009; Onderi y Croll, 2009; Meister, 2010; Miller, 2012), y con futuros profesores (Witcher et al., 2008; Schulte et al., 2008; Schulte et al., 2011; Rosales, 2012) de manera independiente, y en escasas ocasiones, por muestras conjuntas de profesores en activo y futuros profesores (Walker, 2008). En ningún caso las muestras de participantes recogían los tres grupos de participantes simultáneamente, como es en nuestro caso.

Como nos señala Murillo y colaboradores (2011), existe un cierto olvido de las percepciones de los alumnos, aun constituyendo uno de los ejes principales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y siendo el objetivo final de la mejora de la calidad educativa.

Siguiendo las orientaciones y las líneas de investigación desarrolladas por autores como Woolfolk (2004) y Klaseen et al. (2011), se muestra la necesidad de realizar más estudios cualitativos, ya que a pesar de su relevancia confirmada, más del 70% de las investigaciones centradas en autoeficacia docente son de tipo cuantitativo. Para poder solventar uno de los principales problemas que aún hoy se presentan en estos estudios, como es la especificidad del dominio de autoeficacia docente, y para mejorar la validez de los instrumentos de evaluación de dicho constructo, es preciso comenzar por la raíz de la situación sobre la que intervenir. Por ello se llevó a cabo una

investigación de método mixto, estructurada en dos etapas. Una primera, con una perspectiva eminentemente cualitativa y sobre la que recae el mayor peso de la investigación, y una segunda etapa de cariz cuantitativo.

Un análisis de contenido, exhaustivo y preciso, basado en la metodología de la reducción (Creswell, 2007) y de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967), nos dio la oportunidad de identificar, a lo largo de la primera etapa, las categorías de enseñanza eficaz y las estrategias didácticas esenciales a desarrollar por los profesores de educación secundaria en su labor docente diaria. Utilizamos para ello un proceso de seis pasos, adaptado de la metodología usada por Colaizzi (1978): (1) Lectura inicial de los datos, (2) Unificación y transcripción de todas las respuestas, (3) Depuración y codificación de todas las características y definiciones, (4) Formulación de significados para las definiciones, (5) Determinación de los temas emergentes, (6) Validación, descripción y codificación de las categorías de eficacia docente definitivas. Se trata de un método de análisis usado en investigaciones de características semejantes a la nuestra y con resultados significativos en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje (e.g., Anderson et al., 2012; Onwuegbuzie et al., 2007; Schulte et al., 2008, 2011; Slate et al., 2009, 2011).

Las distintas tareas eficaces propias de la labor docente obtenidas con este procedimiento, ofrecen un buen análisis conceptual del dominio de autoeficacia docente, que según las recomendaciones metodológicas de Bandura (2006), es imprescindible para diseñar una adecuada escala de evaluación.

Inicialmente, los primeros cuestionarios fueron elaborados centrándose en la medición del constructo de una manera global. Desde entonces hasta hoy en día, los instrumentos de autoeficacia docente que están siendo utilizados en los estudios, han ido centrándose cada vez más en dar respuesta a la especificidad adecuada del dominio de evaluación, elaborándose a partir de cuestionarios previos, de legislación y normativa educativa, de la literatura y de modelos teóricos ya existentes (Skaalvik y Skaalvik, 2007; Prieto, 2007; Howell, 2011). En algunos casos, los ítems son generados combinando las fuentes anteriores, con

las percepciones de los propios profesores a los que se dirige la medida, como sucede en la *Teacher Self-Efficacy Scale* (Chan, 2008), o como sucede en el caso concreto de la *Teacher's Sense of Efficacy Scale* (TSES) de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001), que constituye uno de los instrumentos más utilizados actualmente en las investigaciones (principalmente la versión corta con 12 ítems), y contiene una serie de ítems pertenecientes a la escala original de Bandura, junto con otros, generados por investigadores y graduados de la Facultad de Educación de Ohio con experiencia docente. Pero ninguno de ellos tiene en cuenta las percepciones del alumnado.

Existen estudios que corroboran las diferencias de percepción entre los alumnos y los profesores y la importancia de tener en cuenta estas dos percepciones en la elaboración de instrumentos de evaluación para que sean realmente válidos (Onwuegbuzie et al., 2007; Balam et al., 2008; Layne, 2012).

Además, tal como refieren algunos autores, si queremos realmente obtener resultados relevantes en cuanto a la especificidad del dominio de autoeficacia docente, que nos permitan mejorar las medidas creadas hasta ahora y que éstas puedan tener un efecto real en la población sobre la que intervendremos, es necesario conocerla bien y tener en cuenta su contexto (Banks et al., 2007; Ellis et al., 2007).

Por ello, nosotros en la investigación, decidimos “ir al terreno” para poder empezar desde “cero” y tomar como base la situación actual y demanda real de la población involucrada. De ahí la necesaria implicación de la amplia y variada muestra que compone nuestra población de estudio, donde contamos con la percepción de 3 agentes esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que nos permitirán completar y dar un paso más sobre la información existente hasta ahora. Nos centramos no sólo en el profesorado y futuro profesorado, sino que también tuvimos en cuenta las percepciones claves de los alumnos, y en todo momento nos ajustamos a la población de referencia, como es la Educación Secundaria Obligatoria en España.

En la educación, los alumnos son el objeto principal sobre el que se circunscribe la mejora de la calidad de la enseñanza. Y por ello, las opiniones de éstos son esenciales. Haciendo caso omiso de ellas en el proceso de enseñanza, como está sucediendo, no será probable crear las condiciones de aprendizaje óptimas (Flecknoe, 2005), que den respuesta a los problemas existentes dentro del sistema educativo, y específicamente en la enseñanza secundaria obligatoria.

En concreto, tras la recolección de los datos y posteriores análisis de las respuestas de los alumnos, profesores y futuros profesores, ¿cuáles son las características de los profesores eficaces de Educación Secundaria Obligatoria identificadas desde cada una de sus perspectivas? y de éstas ¿cuáles son las más significativas para cada uno de ellos? A continuación, daremos respuesta a estas preguntas a nivel individual, desde la triple perspectiva; lo que ayudará a comprender mucho mejor las percepciones de cada uno de los grupos estrechamente vinculados con la labor docente en secundaria.

1. *¿Cuáles son las características del profesor eficaz desde la percepción del alumnado de educación secundaria?*

De las 5000 respuestas de los alumnos participantes de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO ($N = 1000$), tras el proceso de análisis de contenido, se identificó un total de 8 categorías donde se recogen todas las características y definiciones percibidas por el propio alumnado, que según el índice de prevalencia se organizan de la siguiente manera: Relación interpersonal ($n = 899$); Transmisión de conocimientos ($n = 806$); Gestión y desarrollo de las clases ($n = 760$); Ética personal ($n = 373$); Compromiso profesional ($n = 322$); Planificación y organización ($n = 311$); Conocimientos en el dominio ($n = 301$) y en último lugar Innovación educativa ($n = 143$).

De todas las categorías, Relación interpersonal y Transmisión de conocimientos, fueron las que recibieron el mayor apoyo, con más de un 80% de los participantes que han propuesto características y definiciones pertenecientes

a estas categorías. Estos datos son seguidos por la categoría de Gestión y desarrollo de las clases que, con una tasa de aprobación superior al 70%, junto con las dos anteriores, constituyen las 3 categorías más dominantes de la muestra, con una amplia diferencia en relación al resto de categorías. Onwegbuzie et al. (2007) en su investigación, a través de las percepciones de 912 estudiantes universitarios, identifican categorías semejantes. Y al igual que en el caso del profesorado de ESO, entre sus tres principales temas están: “centrado en el estudiante” y “profesional”, que corresponden a nuestra categoría de Gestión y desarrollo, mientras que en su segundo lugar, a diferencia, el tema más relevante del profesor eficaz universitario se centra en la importancia de ser experto (Conocimientos en el dominio).

Dentro de la categoría de Relación interpersonal, características como alegre, cercano, empático, dialogante, tolerante, entre otras, junto con estrategias vinculadas a la capacidad de establecer adecuadas relaciones entre profesor-alumno, se encuentran entre las más recaladas entre nuestro alumnado. Características que se reflejan en los resultados de primeros estudios, como el de Cattell en 1931, donde a partir de 254 personas del ámbito educativo ya se destacaba la importancia de estas cualidades personales del buen profesor (e.g., simpatía), o en estudios posteriores con estudiantes de ESO, que en concordancia con nuestros resultados, se habla de la importancia de ser amable (Haydn, 2007), simpático, agradable, comprensivo (Gutiérrez et al., 2007) y accesible a los estudiantes (Kodero et al., 2011). Otros estudios como el de Rosales (2012), con estudiantes universitarios y su percepción sobre sus antiguos profesores de ESO, también denotan consistencias destacando la buena comunicación entre profesor alumno fuera y dentro del aula, que según este alumnado en los centros de secundaria es casi inexistente. Todo ello sugiere la necesidad de comenzar por ahí la reflexión personal.

Llegar a lograr una adecuada relación con los alumnos, y ya con el simple hecho de estar accesible para ellos, y preocuparse por comprenderles y conocerles, será clave, no solo para obtener su estima, sino para intervenir y mejorar el resto de características demandadas. Preocuparse por conocer bien a los alumnos, facilita desde una planificación y una transmisión de conocimientos

adecuada a sus intereses y peculiaridades, como un mejor clima de aula y ambiente participativo.

La forma de Transmitir los conocimientos, y la necesidad de ser claro y conciso en las explicaciones, utilizando palabras comprensibles para ellos, destacando los puntos relevantes y asegurándose, ya sea mediante ejemplos, esquemas, resúmenes y sobre todo a través de preguntas, de que van comprendiendo los contenidos expuestos, constituyen el segundo grupo de características esenciales entre el alumnado actual de ESO, que se encuentran remarcadas de manera semejante en los estudios de Haydn (2007), Magar (2009) y Kodero et al. (2011), así como en otros centrados a nivel universitario (Jahangiri y Mucciolo, 2008; Regalado, 2009; Slate et al., 2011)

En el caso de los resultados hallados en la categoría de Gestión y desarrollo de las clases, éstos apoyan las tendencias y características encontradas por Koutrouba et al. (2012), y Wang, Gibson y Slate (2007), como ayudar y motivar a los alumnos, así como las expuestas por Horton (2009), en su estudio sobre la ineficacia docente, destacando la importancia de proporcionar feedback, no cargar con demasiado trabajo a los alumnos, y evitar amenazas y actitudes agresivas para el control de la disciplina, como también refleja Kodero et al. (2011).

Igualmente se ha demostrado que la estrategia más efectiva para estimular el orden y el autocontrol de los alumnos es el uso de refuerzos tanto en tareas académicas como en conductas comportamentales (Murillo et al., 2011). El castigo resulta altamente contraproducente (Alderman, 2004), por ello es recomendable que los estudiantes participen en la mejora del aula porque les ayudará a sentirse involucrados y valorados.

Son las categorías Ética personal (37.3%), Compromiso profesional (32.2%), Planificación y organización (31.1%), Conocimientos en el dominio (30.1%), y en último lugar Innovación educativa (14.3%), las que aun siendo relevantes para los alumnos de ESO, obtienen, a diferencia de las tres anteriores, un número de manifestaciones bastante inferior.

Resultados que concuerdan con investigaciones previas centradas también en percepciones del alumnado de ESO, que reflejan la importancia de estrategias o características como el entusiasmo y la implicación con el alumnado (Kodero et al., 2011), y programar metas factibles e interesantes para el alumnado (Magar, 2009). Para lo que supone imprescindible conocimientos de los temas (Haydn, 2007), así como una actitud creativa e innovadora (Gutiérrez et al., 2007), puesto que este tipo de actividades innovadoras se suele identificar y es frecuentemente mucho más utilizado en los niveles de educación primaria que en secundaria (Rosales, 2012).

Estudios a nivel universitario, también manifiestan semejanzas al identificar categorías vinculadas con la creatividad e innovación educativa con menos menciones que otros temas (Slate et al., 2011). Al igual que sucede con la ética y la necesidad de proporcionar las mismas oportunidades a todos los alumnos (Onwegbuzie et al., 2007), ya sea a la hora de evaluar, como de tomar decisiones ante conflictos, y de ser objetivo e igualitario en el trato con todos los alumnos a la hora de ayudarles, sin descuidar tanto a aquellos que presentan dificultades de aprendizaje como a los alumnos más avanzados. Un estudio de Anderson et al. (2012) realizado con estudiantes de doctorado reveló que la ética está posicionada entre las tres cualidades más relevantes de los profesores universitarios.

Es significativo observar, cómo algunas de las categorías como la Innovación no se encuentran entre los aspectos más citados, a pesar de constituir las TIC's uno de los temas más demandados en los cursos de formación para el profesorado y ser consideradas como una de las respuestas a la desmotivación y bajo rendimiento del alumnado (Torres, 2012; Vázquez, Alducin, Marín y Cabero, 2012). A igual que sucede, curiosamente, con los Conocimientos en el dominio de la materia o materias a impartir y la importancia de tener una cultura general, y buena preparación en idiomas y competencias.

Únicamente han sido mencionadas características vinculadas con conocimientos, formación y experiencia un 30.1%. Esta tasa tan baja de mención, puede ser derivada de que en muchos de los casos “daban por

hecho”, que los profesores que llegan a acceder a serlo es porque dominan todas las competencias necesarias.

Desde los primeros investigadores como Medley (1979) hasta investigaciones más actuales (Cullingford, 2003; Haydn, 2007; Koderó et al., 2011), corroboran la importancia de los conocimientos. Aunque a diferencia de otras etapas educativas, mientras que en secundaria estas características obtienen las puntuaciones más bajas, en otros niveles como la universidad se encuentra en posiciones destacadas entre las percepciones de los alumnos (Allan, Clarke y Jopling, 2009; Onwuegbuzie et al., 2007). A medida que aumenta el nivel educativo, asciende la importancia dada a los conocimientos en el profesorado, según la percepción de los participantes (Slate, LaPrairie et al., 2009).

Puede que uno de los motivos por el cual cada vez más hoy en día el profesorado de secundaria se encuentra desbordado y con altos niveles de estrés (Klassen y Ming, 2010), es por la falta de formación inicial adecuada para dar respuesta a las demandas actuales del alumnado de ESO (Bolívar, 2007).

2. ¿Cuáles son las características del profesor eficaz desde la percepción del profesorado en activo de educación secundaria?

En el caso de las 1000 características y definiciones obtenidas del profesorado en activo de educación secundaria ($N = 200$), se hallaron en concreto 8 categorías de eficacia docente derivadas de sus percepciones: Relación interpersonal ($n = 167$); Gestión y desarrollo de las clases ($n = 158$); Planificación y organización ($n = 135$); Conocimientos en el dominio ($n = 127$); Compromiso profesional ($n = 106$); Transmisión de conocimientos ($n = 72$); Ética personal ($n = 39$); e Innovación educativa ($n = 38$).

Entre todas estas categorías, para el profesorado en activo las características más significativas de eficacia docente son aquellas que hacen referencia a las Relaciones interpersonales (que contemplan los aspectos

fundamentales de su relación con los alumnos y de su propia personalidad) con un índice de prevalencia de un 83.5%, así como a la Gestión y desarrollo de las clases, con un 79%, como ocurre en los resultados de Chen (2007), donde identifica también entre sus profesores de ESO dos categorías semejantes que obtienen un 80% y 70% respectivamente. Asimismo, Grieve (2010) pero con una muestra de profesores de Educación Primaria, a través de un cuestionario de 44 características, obtuvo las puntuaciones más altas en las relaciones positivas y la acción en el aula.

Otros estudios como el de Koutrouba (2012), que examinó las percepciones de 340 docentes de educación secundaria, también va a reseñar esta primera categoría, haciendo hincapié especialmente en la comunicación, la amistad y respeto hacia el alumnado como atributos sobresalientes de un maestro efectivo. Del mismo modo Miller (2012) en una de sus áreas de eficacia docente destaca la necesidad de un buen estado de ánimo del profesorado, resultados consistentes con características obtenidas en nuestro estudio como amable, alegre y positivo. Cualidades personales e intrapersonales que conjuntamente configuran nuestra categoría de Relación interpersonal.

Entrenar al profesorado en la adquisición de unas adecuadas habilidades sociales y estrategias que favorezcan esta relación con el alumno sería importante tenerlo en cuenta para su formación (Van Tartwijk, den Brok, Veldman y Wubbels, 2009). Concretamente, una de las líneas de investigación que está alcanzando gran auge en estos últimos años, es la vinculada con la psicología positiva. Autores como Beard, Hoy y Woolfolk (2010), que trabajan en el campo de la autoeficacia docente y control del aula, empiezan a poner énfasis en el optimismo académico de los profesores como una variable importante.

En el caso de la categoría de Gestión y desarrollo de las clases, el profesorado concibe importantes acciones y estrategias desempeñadas durante los momentos de clase que concuerdan con los resultados obtenidos en otras investigaciones previas, centradas en profesorado de ESO, como: la capacidad de lograr la participación del alumnado (Chan, 2008), el uso de refuerzos (Chen, 2007), estar abierto a sugerencias (Koutrouba, 2012), motivar al alumnado y

saber adaptarse a las distintas situaciones (Skaalvik y Skaalvik, 2007). Cuanto más tiempo dedican los maestros a fomentar el debate y la discusión en pequeño y gran grupo, mayor efecto positivo se produce en el progreso de los alumnos (Anderson et al., 1994; Killen, 2006). Pero dentro de esta categoría, es sobre el control de alumnado donde los participantes de nuestro estudio ponen un especial acento, otorgando mucha importancia a saber dar respuesta a problemas de disciplina (e.g., establecimiento de normas, y mediación de conflictos). Percepciones consistentes con otro de los dominios de eficacia docente obtenidos por Chan (2008) y Miller (2012), denominado “gestión del aula” (e.g., administrar las conductas disruptivas, pedir seguir reglas y regulaciones, y establecer sistemas de gestión, paz). El establecimiento de reglas y rutinas tanto para el comportamiento como para las tareas académicas contribuyen eficazmente a crear las condiciones que permitan el aprendizaje de los estudiantes (Good y Bophry, 1987; Traver, Doménech, Odet y Sales, 2006).

Además el profesor debe ser consciente de su función como modelo y orientador de sus alumnos. Es un docente mediador entre el aprendizaje y el alumnado que sirve de guía en la gestión de las dificultades de aprendizaje y en la adquisición de valores (Anderson, 2004; Martínez y Vitón, 2010).

Los profesores en activo también resaltan la importancia en tercer lugar, con un porcentaje de 67.5%, la Planificación y organización de las clases a tiempo (Chen, 2007), teniendo en cuenta las características de grupo-clase (Skaalvik y Skaalvik, 2007), y empezando a destacar la importancia de la utilización de las estrategias relacionadas con el trabajo en equipo con sus compañeros para coordinarse en estas tareas de preparación de las clases. Como obtuvo Meister (2010) entre sus resultados, es esencial saber coordinarse con las redes de apoyo cercanas como sus compañeros. Cuanta mayor preparación poseamos de lo que se quiere trabajar en el aula, mayor será el control ante las adversidades que se presenten y nuestra capacidad para orientar a los alumnos hacia el éxito. En esta misma línea, Murillo (2007) afirma en sus investigaciones, que aquellos profesores que dedican más tiempo a la preparación de las clases son los que consiguen que sus alumnos aprendan más.

Las siguientes características remarcadas desde la percepción de los profesores son la formación y actualización adecuada y continua sobre conocimientos científicos, culturales y didácticos (63.5%). A diferencia de los alumnos, los profesores en activo no llegan a mencionar en ninguna ocasión la necesidad de adquirir conocimientos de otros idiomas, a pesar de ser una de las exigencias que se están empezando a demandar para acceder en los centros educativos, con motivo de integrar y generalizar la creación de centros bilingües (ORDEN EDU/400/2012). Pero reseñan la necesidad de conocer bien el currículo, y las competencias y contenidos mínimos requeridos sobre los que tienen que establecer los objetivos y las tareas de enseñanza. En el caso de otras investigaciones realizadas, Miller (2012), igualmente habla entre sus áreas de los conocimientos académicos como significativos para la eficacia docente, focalizando su atención en la gramática y la honestidad del profesor ante cuestiones que no sepa dar respuesta.

En el caso de educación primaria, Cheung (2008), a partir de un cuestionario semi-abierto y más de mil profesores, destacó que dos de los tres factores de eficacia docente más comunes fueron la formación recibida en las universidades y la experiencia que ganaron de la práctica docente cotidiana.

Serán los indicadores relacionados, con el compromiso, profesionalidad, constancia, perseverancia, entusiasmo y puntualidad (53%), en segundo lugar, con la capacidad de comunicar y explicar claramente los conocimientos (36%), y en último lugar, con la equidad en el trato y la evaluación (19.5%), así como la capacidad de innovar y ser dinámico y creativo en las clases (19%), los que han presentado menor número de manifestaciones entre el profesorado en nuestro estudio.

Aun así constituyen categorías esenciales, y aunque en otros estudios encontrados tampoco han sido de las estrategias más mencionadas, se han hallado coincidencias en la importancia del dominio de habilidades docentes creativas (Chan, 2008; Miller, 2012), en la necesidad de establecer un compromiso con los estudiantes que trascienda los logros académicos (Meister, 2010), y en la capacidad de exponer aspectos importantes y con flexibilidad para

que la mayoría de los estudiantes entiendan lo que está siendo explicado en las sesiones de clase (Koutrouba, 2012; Skaalvik y Skaalvik, 2007).

La investigación ha demostrado que una de las estrategias de enseñanza más eficaz es la utilización de actividades diversas adecuándose al momento, al contenido y al estudiante (Dalton, 2007; Hunt, Wiseman y Touzel, 2009), consiguiendo con ello, una mayor motivación de los alumnos, derivado de la continua presentación de estímulos nuevos. A pesar de ello, según las percepciones de los profesores que actualmente están en activo, considerándolo relevante, no son muy numerosas las manifestaciones que hagan referencia al dinamismo en el aula.

3. *¿Cuáles son las características del profesor eficaz más importantes desde la percepción del futuro profesorado de educación secundaria?*

Por último, las 790 características y definiciones más relevantes desde la perspectiva del futuro profesorado ($N = 158$) se concretan en las siguientes 8 categorías: Relación interpersonal ($n = 117$); Gestión y desarrollo de la clases ($n = 116$); Transmisión de conocimientos ($n = 103$); Conocimientos en el dominio ($n = 88$); Planificación y organización ($n = 58$); Compromiso profesional ($n = 53$); Innovación educativa ($n = 43$); y Ética personal ($n = 22$).

Estudios como los de Schulte et al. (2011), centrados en las percepciones de 437 futuros profesores sobre el profesor eficaz en secundaria, reveló la presencia de 38 temas que llegan a reflejar las 8 categorías identificadas. Concretamente, en nuestro caso, de todas las categorías, la Relación interpersonal y, la Gestión y desarrollo de las clases, obtuvieron el mayor apoyo de los futuros profesores con un 74.1% y 73.4% de respuestas respectivamente. Ambas coinciden con las características más destacadas en la investigación de Schulte et al. (2011), como por ejemplo: cercano, comprensivo, amigable y respetuoso, que están enmarcadas en nuestra categoría de Relación interpersonal. Éstas también fueron destacadas en primer lugar por otros estudios, como los realizados por Witcher et al. (2001) y Slate et al. (2007) sobre

profesores de etapas inferiores. Las características: paciente, motivador, abierto a sugerencias, disciplina y control de la clase, que se encuentran recogidas dentro de la categoría de Desarrollo y gestión de las clases, y aparecen destacadas, a su vez, en los resultados obtenidos por Minor et al. (2002). Específicamente, Witcher et al. (2008), en su estudio sobre el profesor eficaz, a través de un análisis fenomenológico, identificaron la gestión del comportamiento como el tema más significativo entre las percepciones de 63 futuros profesores, con un índice de prevalencia mayor que las Relaciones interpersonales.

Por tanto, estos datos apoyan la importancia de las características vinculadas con competencias sociales y emocionales (e.g., asertivo, empático), como aquellas psicodidácticas que promuevan la motivación y disciplina en el aula (e.g., atento, flexible, participativo, orientador, líder). Lo que sugiere la importancia de formar adecuadamente en todas estas competencias al profesorado novel. Pero a pesar de ello, existen estudios como el de Pontes, Ariza y del Rey (2010), donde se han explorado las opiniones de 353 estudiantes españoles del Máster de Educación Secundaria, que muestra cómo casi más de la mitad de estos estudiantes, infravaloran la formación psicopedagógica inicial y centran la importancia en aprender a transmitir los conocimientos científicos. Éstos consideran los conocimientos de psicodidáctica como cualidades innatas que poseen o que ya adquirirán con la experiencia (Pérez, Gilar y González, 2007), lo que quiere decir, que todavía existen colectivos que destacando la esencialidad de las competencias enmarcadas en la categoría de Relación interpersonal y Gestión y desarrollo de las clases, no lo valoran como necesario en su formación inicial, hecho que se verá reflejado en las carencias existentes para alcanzar la calidad educativa en ESO (PISA, 2009).

Como ya se ha llegado a mencionar, la Transmisión de conocimientos sí es una de las competencias que destacan como una necesidad formativa inicial y, además, la perciben como la tercera categoría más importante del profesor eficaz, con un 65.2% de prevalencia. Saber comunicar de forma correcta la nueva información, con claridad, fluidez y de manera accesible para todos los

alumnos, cuidando el orden y la conexión de los contenidos, son resultados consistentes con los obtenidos por Schulte et al. (2011) sobre el profesorado de ESO, y por Slate, Onwuegbuzie et al. (2009) en relación a profesorado de educación primaria. Consideramos que ésto puede ser influido por el escaso desarrollo de la competencia comunicativa durante la formación universitaria.

A pesar de la prioridad, que en muchos de los casos, el profesorado de educación secundaria lleva otorgando a la posesión de contenidos disciplinares (Bolibar, 2007), en nuestro estudio la categoría de Conocimientos en el dominio aparece en un cuarto lugar, con un 55.7%. Resultados que concuerdan con los expuestos anteriormente, donde se observaba que una gran parte de los estudiantes (futuros profesores) que acceden a la formación del Máster de secundaria comienzan a dar más valor a la formación psicodidáctica (Pontes et al., 2010). Witcher et al. (2008) y Schulte et al. (2008) también identifican esta categoría entre las más destacadas, y además observan cómo a medida que se asciende de nivel educativo, la importancia que se le otorga al conocimiento es cada vez mayor (Schulte et al., 2011). Lo que nos lleva a pensar que se continúa reforzando la idea de asociar los contenidos más didácticos al profesorado de primaria, y científicos al profesorado de secundaria y niveles superiores.

En el caso del futuro profesorado, son la Planificación y organización, el Compromiso profesional, y la Innovación educativa (con entre el 27% y 36% de índice de prevalencia) y, en último lugar, la Ética personal (13.9%), las cuatro categorías con menor número de citaciones.

Indicadores de eficacia docente reseñados en diversas investigaciones como: ser organizado, flexible y con capacidad de trabajo en quipo para planificar adecuadamente las clases (Schulte et al., 2011), tener pasión y entusiasmo por enseñar (Witcher et al., 2008), ser creativo (Slate, Onwuegbuzie et al., 2009), utilizar diferentes estrategias de aprendizaje (Schulte et al., 2008) y, ser justo con los estudiantes en el trato y a la hora de calificar (Slate et al., 2007), coinciden con los identificados en nuestro estudio dentro de cada una de las cuatro últimas categorías expuestas.

A su vez, todos estos estudios, desde la percepción de futuros profesores, concuerdan al obtener en estos indicadores un número de menciones bajas. Consideramos necesario potenciar la formación de cada uno de ellos. Específicamente, cada vez es más evidente el déficit que presentan los alumnos universitarios en el uso de estrategias autorreguladoras (Hernández, Rosário y Cuesta, 2010; Rosário et al., 2010). El desconocimiento de su importancia y su escasa utilización puede que sea uno de los motivos por los que entre los futuros profesores no llega a ser mencionada la categoría de Planificación, ni por el 40% de la muestra.

4. *¿Cómo se organizan las categorías identificadas de los tres grupos de participantes y cuáles son las coincidencias y discrepancias entre sus percepciones?*

En un primer momento, tras dar respuesta a las tres primeras cuestiones, a partir de los análisis individuales realizados se ha identificado y demostrado la existencia de 8 categorías clave de eficacia docente en el profesorado de ESO en España, que además coinciden en los tres grupos de participantes: alumnado, profesorado en activo, y futuros profesores, quienes constituyen agentes esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todo ello implica una importante aportación a la definición del dominio de autoeficacia docente, dando un paso más allá en la clarificación de la especificidad del constructo demandada por Bandura (2006), y acercándonos a nuestro contexto concreto de hoy en día (Banks et al., 2007; Yoder, 1992). Se ha logrado obtener una visión e información más actual y amplia sobre la percepción de eficacia docente desde una necesaria triple perspectiva, que recoge la realidad no sólo desde el profesorado en activo y futuro profesorado, sino también desde la esencial percepción del propio alumnado (Howell, 2011; Onwuegbuzie et al., 2007; Theall y Franklin, 2001).

Las 8 categorías comunes identificadas de eficacia docente y sus definiciones son las siguientes:

1. *Conocimientos en el dominio:* Esta categoría hace referencia a la posesión de un adecuado nivel de preparación tanto científica como cultural y didáctica, que debe ser reforzada por constante formación y nuevas experiencias.
2. *Planificación y organización:* Reagrupa todas aquellas acciones que hace el profesor cuando planifica y organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje con suficiente antelación a las sesiones de clase, reflexionando y programando teniendo claros los objetivos a perseguir, las características y nivel de sus alumnos, y la posible coordinación con sus compañeros.
3. *Gestión y desarrollo de las clases:* Todas las estrategias recogidas en esta categoría hacen referencia a las acciones puestas en juego en el momento de clase, tanto a nivel de instrucción, como de control y disciplina del alumnado.
4. *Innovación educativa:* Concreta las posibles acciones y recursos a utilizar, vinculados con la promoción de la innovación y el dinamismo en el aula.
5. *Transmisión de conocimientos:* Esta característica recoge las estrategias clave para lograr una adecuada exposición de los conocimientos, priorizando en todo momento el uso de acciones orientadas a comprobar la adecuada comprensión por parte del alumnado.
6. *Relación interpersonal:* Recoge las conductas específicas y características esenciales de los profesores orientadas a crear relaciones interpersonales con los alumnos cercanas y de confianza, que puedan llevar a promover un clima de aula positivo.
7. *Ética personal:* Relata la importancia de conductas imparciales, justas y con coherencia, tanto a nivel de contenidos y evaluación como de trato con el alumnado.
8. *Compromiso profesional:* Reagrupa las acciones vinculadas con la importancia de poseer entusiasmo, vocación, constancia y responsabilidad hacia la labor que ejerce como docente.

Onwuegbuzie et al. (2007) y Onwuegbuzie, Daniel y Collins (2009) en sus estudios, ponen en tela de juicio y demuestran carencias en la validez de contenido y de constructo de los instrumentos de evaluación de autoeficacia docente. Nosotros hemos podido observar a partir de estas 8 categorías como es cierto que algunas de ellas no se encuentran representadas en los ítems de los cuestionarios más utilizados en la literatura.

Concretamente, en esta ocasión, escalas de autoeficacia docente como: *Teacher Efficacy Scale* (Bandura, 2006), *Teacher's Sense of Efficacy Scale* (TSES) (Tschannen-Moran y Woolfolk 2001), la *Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale* (NTSES) (Skaalvik y Skaalvik, 2007) y *Teacher Self-Efficacy Scale* (Chan, 2008), utilizadas a nivel de ESO, no poseen ítems relacionados con tareas docentes que se enmarcan en las categorías de Conocimientos en el dominio y Ética; y en algunas de ellas, por ejemplo, tampoco encontramos las categorías de Transmisión de conocimientos y Relación interpersonal.

En el caso de la escala creada por Prieto (2007): *Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario*, sí se llegan a reflejar, en cierta medida las 8 categorías, aunque las estrategias que la constituyen están orientadas a la docencia universitaria.

En un segundo momento, tras los análisis de la segunda etapa de estudio, a partir de la identificación y codificación de estas 8 categorías que recogen las estrategias que según los tres grupos de participantes (alumnos, profesores en activo y futuros profesores), perciben que debe poseer un profesor eficaz en ESO, se dio respuesta a la siguiente cuestión de estudio, *¿cuáles son los aspectos comunes y discrepancias en las categorías entre las percepciones de los tres grupos de participantes?*

Tanto los alumnos como los profesores en activo y futuros profesores, no sólo concuerdan en las 8 categorías identificadas, lo que da coherencia y credibilidad a las percepciones, sino también, dentro de estas 8, centrándonos en aquellas que obtienen índices de prevalencia superiores al 50%, existen coincidencias concretamente en 4 de ellas: Conocimientos en el dominio,

Gestión y desarrollo de las clases, Transmisión de conocimientos, y Relación interpersonal.

Según las 4 categorías y prevalencia de cada una de ellas, las interrelaciones evidenciadas son las siguientes:

- *Relación interpersonal*: la categoría de Relación interpersonal aparece en las tres muestras y posicionada en primer lugar (89.9% alumnado; 83.5% profesorado en activo; 74.1% futuros profesores). Se considera la más significativa entre todas, lo que puede ser motivado, como veníamos diciendo, a la necesidad de conseguir crear climas de aula positivos como origen para controlar la disciplina y favorecer los aprendizajes, para lo cual por tanto consideran necesario comenzar por una buena comunicación y relación entre profesor y alumno.
- *Gestión y desarrollo de las clases*: esta categoría también es destacada en las tres muestras con porcentajes elevados y equivalentes entre los tres: alumnado 76%, profesorado en activo 79% y futuro profesorado 73.4%. Son un grupo de estrategias docentes claramente destacadas entre los sujetos y que se encuentran presentes en los ítems de las cuatro escalas de autoeficacia docente estudiadas (Bandura, 2006; Chan, 2008; Skaalvik y Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001).
- *Transmisión de conocimientos*: la categoría de Transmisión de conocimientos sólo supera el 50% de menciones en el alumnado y el profesorado en activo (80.6% y 65.2% respectivamente). Resultados que denotan una progresión en negativo sobre la relevancia que se otorga a la misma en el proceso de formación, desde alumno como agente de aprendizaje, hasta profesor como agente de enseñanza. Llegando hasta el punto en que en el profesorado en activo, esta categoría no ha llegado a alcanzar el criterio del 50%. Puede existir por tanto cierta necesidad de empezar a fijar más la atención la manera de comunicar en el aula.

- *Conocimientos en el dominio*: se trata de una categoría destacada únicamente por el profesorado en activo y los futuros profesores (63.5% y 55.7%). En esta ocasión es en el alumnado en el grupo de participantes que no supera el índice del prevalencia estipulado, y la progresión sucede a la inversa que con la categoría anterior.

Los resultados denotan que los profesores que están en activo son los que más van a valorar la necesidad de una formación y reciclaje continuo, mientras que el resultado de los alumnos puede que se deba a que se da por supuesta dicha formación para poder ejercer como tal, o a la tendencia a dar mayor importancia a las estrategias docentes con matices más interpersonales que intrapersonales. Aun así, las carencias presentadas por la formación inicial recibida por el profesorado que quiere acceder a la enseñanza secundaria, en materia psicodidáctica, es una realidad (Bolívar, 2007). Y con la llegada del Espacio Europeo de Educación Superior, cabe la posibilidad de tener una oportunidad de que ésto cambie (Sánchez y Boix, 2008).

Estos datos obtenidos de las comparaciones de los grupos aportan una información que puede ser utilizada para identificar las razones detrás de la falta de conexión entre los alumnos y profesores, y determinantes por tanto de la desmotivación y falta de rendimiento.

5.2. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

En la investigación cualitativa, la fiabilidad y validez de los datos está estrechamente vinculada con la rigurosidad con la que se realice el proceso de investigación, particularmente con el procedimiento utilizado para recoger y analizar la información. En el caso de nuestro estudio, una de las principales limitaciones radica en la exclusiva utilización de una única vía de información para obtener las percepciones de los participantes, a través de los cuestionarios elaborados para tal efecto. Siendo recomendable reforzar y corroborar los

resultados obtenidos con nueva información recogida por medio de entrevistas y observación directa en el aula.

En el caso del análisis y codificación de la información de la primera etapa de estudio, los primeros pasos fueron realizados inicialmente por la investigadora principal y posteriormente conjuntamente con un segundo investigador. Concebimos importante complementar los resultados alcanzados en esta investigación, ampliando los grupos de participantes, recogiendo las percepciones de eficacia docente, no sólo del alumnado, el profesorado en activo y futuros profesores, sino también de miembros clave en el control y evaluación de la calidad educativa, como pueden ser directores de centros de enseñanza o inspectores de educación.

Una vez expuestos los principales resultados, conclusiones y limitaciones de la investigación, son varias las aportaciones y líneas que surgen de este estudio de investigación:

A nivel teórico, la identificación y descripción de las características del profesorado eficaz de Educación Secundaria Obligatoria, desde la perspectiva de los propios alumnos y profesores, como futuros profesores, aportadas en el capítulo de resultados, proporciona una información específica y valiosa sobre la clarificación de la especificidad del dominio de autoeficacia docente. Como señala Zimmerman (2008), es importante el uso de autoinformes, pero es necesario también incluir otras medidas complementarias, como, videos, cuadernos de campo de profesores y alumnos, o percepciones directas con cuestiones abiertas, como es en nuestro caso, para capturar nueva información valiosa del dominio, que ayude a explicar una parte importante de la restante varianza por explicar.

Aportamos, por tanto, una definición más actual y adaptada a una muestra española del nivel educativo de Educación Secundaria Obligatoria, que refleja perspectivas reales sobre cuáles son las tareas docentes concretas más relevantes para cada uno de los grupos de participantes de manera individual y en conjunto. Estos datos completarán, por tanto, la información existente hasta

ahora de las abundantes investigaciones sobre las definiciones de enseñanza efectiva identificadas, pero limitadas en su alcance al no centrarse en la importancia de agentes significativos como lo son los alumnos. Por ese motivo, nuestro estudio aporta, así, una definición más completa de la autoeficacia docente gracias a la participación de tres de los principales agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A nivel práctico, las 8 categorías identificadas y compartidas por los diferentes participantes de este estudio, serán una guía para la elaboración de nuevos cuestionarios de autoeficacia docente. Cada una de las categorías recoge una batería de actividades características de docentes eficaces, basadas en datos reales sobre esta población de ESO, que pueden ser transformadas en posibles ítems de cuestionarios.

Siguiendo las orientaciones de Bandura (2006), nuestros datos nos permitirán evaluar las distintas categorías, ajustándonos a la especificidad necesaria del dominio de acción, adaptándonos a la muestra del nivel educativo de educación secundaria, y a las perspectivas y demandas actuales de los agentes directos de una muestra española, incluido el alumnado, cuyas percepciones se han llegado a pasar por alto en la elaboración de instrumentos de evaluación.

Al mismo tiempo, las categorías de autoeficacia docente en ESO identificadas, constituyen una completa guía de autoreflexión y autoevaluación para los profesores sobre su práctica docente, a partir de donde podrán revisar su enseñanza, analizar sus puntos fuertes y débiles y emprender procesos de mejora. Práctica destacada en estudios como el de los autores Murillo et al. (2011) y Prieto (2007). Dadas estas posibilidades, estas mismas categorías podría ser de utilidad para la monitorización del trabajo de los diferentes departamentos de los Institutos de Enseñanza Secundaria para organizar el quehacer educativo, ayudando a pensar sobre los tópicos de eficacia docente evidenciados empíricamente, en el día a día. Estos tópicos se pueden convertir en objetivos trimestrales para los profesores, que permitan la mejora de sus actuaciones así como la reflexión y autoevaluación continua.

También, serán una útil herramienta de ayuda para la formación del profesorado. Los resultados obtenidos, nos facilitarán elaborar programas de intervención, tanto de formación continua como inicial, sobre las categorías de eficacia docente en ESO, que ayuden a preparar al profesorado para dar respuesta a los nuevos desafíos educativos.

Como expone Bandura (1987), poseer un buen sentimiento de autoeficacia es esencial para llevar a cabo una adecuada labor docente, pero ésta no será posible si el profesor carece de destrezas y conocimientos. Por tanto esta formación podrá ir orientada tanto a la mejora de la autoeficacia docente, como de las propias destrezas. Por ejemplo, buscando intervenir sobre las interpretaciones erróneas señaladas por Bandura (1987), potenciando la mejora de los juicios sobre la propia capacidad en aquellos casos donde el profesorado aun en posesión de adecuadas destrezas, presentan una baja autoeficacia.

En último lugar, en lo relativo a las implicaciones para la investigación, en estudios futuros tenemos como objetivo crear un instrumento de evaluación de autoeficacia docente dirigido al profesorado de la ESO, basado en datos reales sobre esta población, con sólidas propiedades psicométricas y que además sea fiel a los fundamentos de la teoría social cognitiva de Bandura.

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA



Universidad de Valladolid