



EL PROFESOR Y EL SENTIMIENTO DE AUTOEFICACIA EN EL ÁMBITO DE LAS COMPETENCIAS DEL AUTOCONOCIMIENTO PERSONAL

José Antonio Bueno Álvarez, Teresa Bermúdez Rey M^a Eugenia Martín Palacio

U. Complutense de Madrid, U. Oviedo y U. Complutense de Madrid

ABSTRACT:

This study will revise the state of the question that arises from the sense of self-efficacy among teachers, in light of the model by Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy y Hoy (1998).

To achieve this goal, we first briefly review the history of this question, and then revise its conceptualization and those factors which condition sense of self-efficacy. We then describe its consequences, not only for the teacher but also for the student. Finally, we show interventions to improve it. Due to the slim margin of success that many of these interventions have had, there has been a greater impulse among experts to improve them; with this objective in mind, we must also take into account the indispensable need for the support of the teacher throughout any investigation of this sort.

Keywords: teacher efficacy; self-efficacy; teacher; training; review

RESUMEN:

Esta comunicación hace una revisión del estado de la cuestión con respecto al sentimiento de autoeficacia del profesor, a la luz del modelo de Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy y Hoy (1998).

Para ello se hace un breve recorrido histórico sobre esta cuestión, se revisa la conceptualización y los condicionantes del sentimiento de autoeficacia, se describen las consecuencias del mismo, tanto para el docente como para el discente, y se mostrarán intervenciones para mejorarlo. El escaso margen de éxito que han tenido muchas de estas actuaciones, han añadido más intentos por parte de expertos para mejorarlas, teniendo en cuenta que es imprescindible contar siempre con el apoyo del mayor interesado, el profesor.

Palabras clave: eficacia docente; auto-eficacia; docente, entrenamiento, revisión

INTRODUCCIÓN

Según Ross (1998), el sentimiento de autoeficacia del profesor en las aulas representa el juicio que el docente mantiene acerca de los esfuerzos, que individualmente o como colectivo, lleva a cabo para que sus alumnos aprendan; actúa como una cognición mediadora entre el conocimiento y la acción



EL PROFESOR Y EL SENTIMIENTO DE AUTOEFICACIA EN EL ÁMBITO DE LAS COMPETENCIAS...

docente (Bandura, 1997), pero va más allá de la docencia, como señalan Friedman y Kass (2002), al relacionarse también con el contexto donde se desarrolla la acción docente. El docente se encuentra implicado en dos sistemas sociales dentro de la escuela: es el líder del aula y el empleado del centro: funciona a nivel de tarea y de relación.

Breve recorrido histórico

Las primeras investigaciones partieron de la RAND Corporation en la década de los años 70 (Armor et al., 1976; Berman et al., 1977), con la intención de evaluar si el docente creía que podía controlar el refuerzo de sus acciones (Henson, 2001). Para ello se tomó como base la teoría de locus de control de Rotter (1966), que consideraba que la motivación y el aprendizaje de los estudiantes actuaban como reforzadores determinantes de la acción docente, así al estudiar la eficacia de la lectura, se le preguntaba al maestro si el control del reforzamiento estaba en los propios docentes o en el entorno; a los docentes que creían que podía influir en el rendimiento y motivación de sus alumnos, se les atribuía que también podían controlar el reforzamiento de sus acciones, y por tanto el tener un elevado nivel de eficacia. Con este fin se desarrollaron instrumentos de medida.

Con la aparición en 1977 del concepto de autoeficacia, propuesto por Bandura (1977, 1986) en su Teoría del Aprendizaje Social, se produjeron avances en la conceptualización, instrumentos de medida, antecedentes, consecuentes y programas de intervención (Gibson y Dembo, 1984).

Con el tiempo se gestó un contienda académica entre los defensores de uno y otro enfoque teórico (locus de control versus sentimiento de autoeficacia), que dio lugar a nuevas investigaciones, pero ambos han demostrado que este sentimiento consta de dos factores: eficacia personal de enseñanza, que tiene que ver con los propios sentimientos de competencia como docente, y la eficacia general de enseñanza que se refiere a lo que se espera que los docentes hagan como colectivo, es decir, enseñar, con independencia de las limitaciones del entorno de procedencia del alumno (Ross, 1998).

Con respecto a lo anterior, Bandura matiza que la expectativa de resultado es un juicio acerca de las probables consecuencias que tendrá una acción específica, en función del nivel de partida del individuo. Por tanto, no se puede llamar eficacia general de enseñanza a un conjunto de suposiciones colectivas de una misma función, sino que para ser tal, debería referirse a la persona individual y en relación con determinadas acciones o medios concretos, también señala que la creencia acerca de la propia capacidad para llevar a cabo determinadas acciones (autoeficacia percibida), no es lo mismo que la creencia acerca de que las acciones afecten a los resultados (locus de control). La autoeficacia percibida y el locus de control tienen poca relación empírica, y la primera es un predictor de la conducta muy potente. El esquema de Rotter, de locus de control, está enfocado hacia las creencias causales entre las acciones y los resultados, no hacia la eficacia personal.

Conceptualización

El modelo de Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy y Hoy (1998), aclara en el concepto de autoeficacia docente.

Los factores que más influyen en las creencias de eficacia son el análisis atribucional y la interpretación que el docente hace de las cuatro fases de la información descritas por Bandura (1986, 1997): el dominio de la materia, sus síntomas fisiológicos, la experiencia vicaria que tiene y la persuasión verbal. No olvidando, de nuevo, que la eficacia docente es específica del contexto.

Este modelo propone la existencia de dos dimensiones de la autoeficacia docente relacionadas con los tradicionales factores de eficacia general y personal de enseñanza. En la primera, la tarea docente y su contexto, se sopesan la importancia relativa de aquellos elementos que dificultan la enseñanza y los recursos disponibles que facilitan el aprendizaje. En la segunda dimensión, las autopercepciones de competencia docente, el profesor juzga sus propias capacidades a la luz de las debilidades o problemas que manifiesta en ese contexto de enseñanza concreto. La interacción entre ambos conduce a formular un juicio acerca de la propia autoeficacia para una tarea docente

1- Las fuentes de información de la autoeficacia

Según Bandura (1997), éstas contribuyen tanto al análisis de la tarea docente como a la autoper-



CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

cepción de la competencia docente, pero de distinta forma. El impacto diferencial de cada una de ellas depende del procesamiento cognitivo que hace el individuo de ellas:

-La experiencia práctica o el dominio de la tarea- Las experiencias enérgicas son la fuente más poderosa acerca de la propia autoeficacia. La percepción de que nuestra actuación ha resultado exitosa, incrementa nuestras creencias de autoeficacia, contribuyendo a la expectativa de competencia futura. Las creencias de eficacia se refuerzan cuando el éxito se alcanza en situaciones difíciles, con poca ayuda, o rápidamente y con escasos errores, sin embargo no todas las experiencias de éxito animan la eficacia personal.

-Las claves fisiológicas y emocionales- El nivel de activación fisiológica y emocional que una persona experimenta durante una situación de enseñanza interviene en la autopercepción de competencia docente. Las sensaciones de relajación y las emociones positivas, son una señal de seguridad que anticipa el éxito; la excitación puede interpretarse de manera positiva o negativa, dependiendo de las circunstancias, el historial del individuo y el nivel total de activación. Unos niveles moderados de activación pueden mejorar la actuación dirigiendo la atención y la energía sobre la tarea a realizar; unos niveles elevados pueden deteriorar el resultado final al interferir las destrezas desplegadas.

-Las experiencias vicarias- A través de las mismas, la persona empieza a tener claro cómo es como docente. Observar a otros enseñar de manera eficaz afecta a la competencia docente del observador y viceversa, observar a alguien fracasar, debilita la creencia de eficacia y lleva a la conclusión de la dificultad de la tarea, a menos que el observador se crea más hábil que el modelo (Schunk, 1987).

-La persuasión verbal- Puede dar información acerca del tipo de enseñanza, dar ánimos, aportar estrategias para superar obstáculos puntuales o proporcionar retroalimentación específica sobre la tarea docente. Las actividades de reciclaje y de desarrollo profesional informan a los docentes sobre las nuevas tareas-destrezas de enseñanza. Estas experiencias no impactan en las percepciones de competencia docente hasta que no se aplican con éxito. Aunque dar palabras de ánimo puede reforzar la competencia docente, la potencia de persuasión depende de la credibilidad, la experiencia, la competencia, la naturalidad y la sencillez del persuasor. La persuasión social puede contribuir a actuaciones exitosas en las que ese estímulo conduce al individuo a intentar nuevas estrategias o a esforzarse más hasta conseguirlo; pero cuando no se poseen las destrezas necesarias, ese mismo comentario disminuye la autoeficacia (Gist y Mitchell, 1992). La retroalimentación específica a la propia actuación docente por parte de otros, es una importante fuente de información que permite la comparación social. Por último la persuasión verbal puede también disminuir la autopercepción de competencia si la retroalimentación es demasiado dura o global, en tales circunstancias el docente puede pensar que bajo ciertas circunstancias es imposible alcanzar resultados deseables.

-El procesamiento cognitivo de la información- Determina qué peso se le dará a cada una de las fuentes y cómo influirán en el análisis de la tarea docente y su contexto, y la medida de la competencia de enseñanza personal. La interacción de esos elementos influirá en la autoeficacia docente. En el modelo que estamos considerando, el juicio que el docente hace acerca de sus capacidades y limitaciones, es una autopercepción de la competencia docente. Mientras que el juicio relativo a los recursos y limitaciones del contexto particular de enseñanza es el análisis de esa tarea docente. A la hora de hacer juicio sobre la propia autoeficacia, los docentes sopesan sus autopercepciones de competencia docente a la luz de las exigencias anticipadas, de la tarea docente que piensan llevar a cabo. Los criterios que el docente establezca de lo que es una buena enseñanza influirán en cómo se ponderen estos dos factores.

2- El análisis de la tarea docente y su contexto – A la hora de hacer juicios acerca de la autoeficacia, los docentes deben juzgar qué es lo que les piden hacer en la situación de enseñanza que anticipan; a esto se le denomina análisis de la tarea docente, el cual da lugar a inferencias acerca de la dificultad de la tarea y de qué es lo que se exige para que funcione en ese contexto. Entre lo que se toma en consideración están: la habilidad y motivación de los alumnos, las estrategias instruccionales adecuadas, los aspectos logísticos, la disponibilidad y calidad de los materiales.



EL PROFESOR Y EL SENTIMIENTO DE AUTOEFICACIA EN EL ÁMBITO DE LAS COMPETENCIAS...

Los factores contextuales a su vez incluyen el liderazgo o estilo directivo de la dirección del centro, el clima organizativo y el apoyo de los compañeros.

El análisis de la tarea de enseñanza mantiene una cierta semejanza con la llamada eficacia general de la enseñanza, pero incluye además aspectos específicos de la situación de enseñanza; la eficacia mide el optimismo del docente acerca de sus habilidades para hacer frente a circunstancias adversas como un entorno familiar desestructurado o alumnos desmotivados.

3- La autopercepción de competencia docente; se distinguen en este modelo las percepciones del propio funcionamiento, medida de la competencia personal docente, y la eficacia docente. Muchos investigadores han equiparado el factor "eficacia personal de enseñanza" con la autoeficacia, una predicción de la capacidad para llevar a cabo una acción en el futuro. Si la eficacia personal de enseñanza es una forma de autoeficacia, no puede evaluar el funcionamiento actual ni el recuerdo del pasado (Pintrich y Schunk, 1996), que es como la están evaluando los cuestionarios existentes.

En este modelo, la autopercepción de competencia docente es vista como una parte de la autoeficacia docente. Las autopercepciones de competencia docente abarcan aspectos relativos a la percepción del funcionamiento actual. La autoeficacia docente vendría determinada en parte, por los juicios del individuo al comparar si sus habilidades y estrategias actuales son las adecuadas para la tarea docente en cuestión. El docente que es consciente de sus limitaciones en una determinada circunstancia, pero que cree que puede corregirse, dispone de un sentido de autoeficacia docente positivo.

4- La autoeficacia docente es el juicio que expresa el docente acerca de su capacidad para organizar y ejecutar aquellos pasos necesarios para llevar a cabo con éxito, una tarea específica en una situación particular. Es lo que resulta de hacer explícito el juicio de competencia personal, a la luz del análisis de la tarea y la situación.

Condicionantes del sentimiento de autoeficacia

Entre éstas se encuentran las características del docente y las condiciones laborales.

Por lo que respecta a las primeras, se encuentra 1- El género, ya que diversas investigaciones ponen de manifiesto que las docentes tienen un sentimiento de eficacia personal mayor que el de los docentes (Anderson, Greene y Loewen, 1998), una explicación de ello podría ser que las primeras aparecen sobrerrepresentadas en las muestras utilizadas en las investigaciones, siendo este sentimiento mayor en donde son mayoría: Educación Primaria. Otra explicación es que al ser considerada la enseñanza una actividad profesional femenina, las mismas docentes tienden a estar en línea con esta opinión dominante en la sociedad (Kalaian y Freeman, 1994).

2- La experiencia, ya que el sentimiento de autoeficacia docente disminuye con la experiencia, sobre todo en los primeros años de docencia, ya que los docentes empiezan sus carreras con una cierta ingenuidad acerca de lo complicado que es el proceso de enseñanza, pero en la medida en que se encuentran con alumnos que no responden a sus intentos, su sobreconfianza es reemplazada por una visión más realista de la cuestión (Brouwers y Tomic, 2000). También se podría explicar lo anterior con la mejora del propio yo que llevan a cabo algunos docentes (Glickman y Tamashiro, 1982)

3- Otras características, se ha puesto de manifiesto la relación existente entre el nivel de estudios alcanzado por el docente y su sentimiento de autoeficacia. Los licenciados al tener más y mejores elementos de juicio pueden evaluar más fiablemente la situación y por tanto determinar sus sentimientos de eficacia, a diferencia de los que no los son (Baker, 2002).

También se ha puesto de manifiesto la relación entre el sentimiento de autoeficacia con el locus de control del docente: a un locus de control más interno le corresponde un sentimiento de eficacia docente más elevado.

Otros estudios han descubierto que la procedencia cultural del docente aparece ligada al sentimiento de autoeficacia del mismo, de tal forma que en los primeros momentos llaga a influir él más que cualquier factor. (Flores, Clark y Flores, 2004).



CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

Por lo que respecta a las segundas, se encuentra: 1- Curso, los docentes de Educación Primaria manifiestan una mayor autoeficacia en comparación con los de otros niveles superiores (Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy, 2002)

2- El nivel de los alumnos, se sabe que los docentes de clases “normales” tienen más éxito que sus colegas con un alumnado más difícil o desfavorecido, también se ha puesto de manifiesto que la capacidad y el orden, contribuyen a las creencias de autoeficacia del docente (Soodak y Podell, 1994,1998). La habilidad de los estudiantes influye en el sentimiento de autoeficacia docente, sobre todo por lo que respecta a la fuente de información de esa creencia (Ledford, 2002)

3-Carga lectiva, en cuanto a horas de preparación de la clase y nivel de curso, mantiene una relación inversa con el sentimiento de autoeficacia docente (Brissie, Hoover-Dempsey y Bassler, 1988).

4-Cultura del centro, se sabe que una cultura de colaboración entre docentes promueve la autoeficacia docente, sobre todo cuando da pie a la coordinación académica (Hodge, 2003), así la eficacia que individualmente puede experimentar el docente, junto con los demás, da lugar a la aparición del sentido de eficacia colectiva (Bandura, 2000^a).

El síndrome de “burnout”, el cual puede ser consecuencia de la percepción individual de una discrepancia significativa entre las expectativas o los mínimos de una actuación profesional impecable y los resultados reales o recompensas que se reciben. La investigación pone de manifiesto la relación inversa que media entre el sentimiento de autoeficacia y este síndrome (Madden-Szesko, 2000). Fiedman (2000), cree que para hacerle frente, habría que reforzar el sentimiento de autoeficacia del profesor en tres áreas: la tarea, el nivel interpersonal y la organización

Consecuencias del sentimiento de autoeficacia

Se vislumbran consecuencias en el docente y en los estudiantes, por lo que se refiere al primero, los docentes con elevados juicios de autoeficacia se proponen metas más altas, y es probable que elijan aquellos métodos de enseñanza que favorezcan el desarrollo del alumno, se presten a nuevas experiencias o se responsabilicen de alumnos con problemas.

En cuanto a las consecuencias en los estudiantes, un mayor sentimiento de eficacia docente contribuye a un mayor rendimiento cognitivo del alumno (Byrd, 2002), además también está relacionado con una mayor motivación, un incremento de la autoestima, mejora de la auto-determinación, actitudes pro-sociales y actitudes más positivas hacia la escuela por parte de los discentes. Estas relaciones son recíprocas entre alumno y docente.

Intervenciones para la mejora del sentimiento de autoeficacia

Se han diseñado distintos programas de intervención:

- Intervenciones basadas en el desarrollo de destrezas instruccionales, así se puede concluir que el sentimiento de autoeficacia puede mejorarse, pero se obtienen mayores ganancias si los docentes pueden llevar a cabo las destrezas entrenadas y pueden compartir las impresiones de sus resultados con otros colegas, con independencia del tiempo de formación al que han sido sometidos (Chambers, 2003)

- Intervenciones basadas en el cambio de las creencias del docente, dan la posibilidad al profesional de reflexionar sobre sus prácticas, permiten enfrentarse a las fuentes directas de las propias expectativas, siendo ésta otra modalidad de intervención (Fritz et al., 1995). Los resultados obtenidos tras su aplicación son esperanzadores

- Intervenciones basadas en la modificación de las condiciones laborales del docente, ya que cualquier cambio impuesto desde fuera, afecta negativamente al sentimiento de autoeficacia del docente. En la medida en que no se le tenga en cuenta, cualquier intervención está destinada al fracaso

- Nuevas modalidades, a la vista del escaso margen de mejora que reportan los métodos anteriores, se han propuesto otras experiencias como las intervenciones basadas en el “mentorship” o asesoramiento-guía por parte de otros colegas de reconocido prestigio o las Intervenciones basadas en el “coaching” entre iguales, que implica la observación de la actuación docente de un colega en un aula, seguido de una retroalimentación estructurada y un debate en una atmósfera de compañerismo y confianza (Showers, 1985).



EL PROFESOR Y EL SENTIMIENTO DE AUTOEFICACIA EN EL ÁMBITO DE LAS COMPETENCIAS...

CONCLUSIONES

En síntesis las intervenciones que mejor han funcionado, son aquellos tratamientos múltiples que combinan el desarrollo de destrezas instruccionales con una atención explícita a las creencias del docente, acerca de su papel a la hora de guiar el aprendizaje del alumno, y la creación de una fuerte cultura profesional.

La fuente más importante de la propia autoeficiencia es la interpretación que hace el docente de los resultados de su intervención en el aula, y la forma más segura de incrementar las posibilidades de dominio de una técnica de enseñanza, es a través de actividades de desarrollo profesional, basadas en métodos que provoquen una comprensión más profunda en el docente - alumno (Hagen, 1998), sin embargo, el aprendizaje de estas nuevas destrezas docentes no incide de manera inmediata en las creencias de autoeficacia.

Se puede señalar que: la elevada autoeficacia docente, contribuye a la experimentación y a nuevas ideas acerca de la enseñanza, al influir en la planificación del docente; esta autoeficacia, puede empezar a disminuir, pues el docente puede empezar a sentirse inseguro; las creencias podrían mantenerse bajas aunque se lograra el éxito, sobre todo si la percibida superioridad de las nuevas técnicas convencieran al docente de lo inadecuadas de sus estrategias actuales; la autoeficacia empezaría a tomar altura cuando el docente integrara las nuevas estrategias en su repertorio y empezara a notar la mejora en el rendimiento de los alumnos; la autoeficacia así mejorada podría empujar a la búsqueda de nuevas oportunidades para el desarrollo de estrategias.

Se sabe que el desarrollo de destrezas por sí sólo no es suficiente. Es importante promover un conocimiento práctico sobre la propia docencia del profesor, mediante un proceso de colaboración que le permita ver críticamente su comportamiento en el aula, a fin de juzgar su eficacia (Cochran-Smith y Lytle, 1999), también el reforzamiento de las destrezas de enseñanza puede tener un mayor impacto sobre la autoeficacia del docente si los efectos positivos de los nuevos métodos son reconocidos por sus compañeros y la dirección del centro y tienen un control sobre sus carreras profesionales, así los frutos del trabajo se atribuyen a sus esfuerzos (Caprara et al., 2003).

La clave está en construir comunidades educativas que apoyen una cultura de colaboración centrada en el logro, por parte de todos los alumnos, de aprendizajes cada vez, más complejos (DeMesquita y Drake, 1994). Y por último señalar que los esfuerzos debieran centrarse en ayudar a los docentes a equilibrar las exigencias y necesidades de una serie de destrezas clave fundamentales con otras más periféricas, como programar sesiones de aprendizaje cooperativo, todo ello contando siempre con su apoyo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, CK. (2003). Making sense of context: an analysis of mesosystemic influences impacting first- and second-year beginning teachers' sense of efficacy. (PhD, Baylor University, 2003). *Dissertation Abstracts International-A* 64/06, 1967
- Anderson, R., Greene, M. y Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34 (2), 148-165
- Armor, D. et al. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools* (Report No. R-2007-LAUSD). Santa Mónica, CA: The Rand Corporation (ERIC Document Reproduction Service N° 130243)
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy. A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of teacher Education*, 35 (5), 28-32
- Baker, P. H. (2002). The role of self-efficacy in teacher readiness for differentiating discipline in classroom settings (Ed Bowling Green State University, 2002). *Dissertation Abstracts International-A*



CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

63/07, 1783

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Revista Española de Pedagogía*, 48 (187), 397-427
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-146
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York : Freeman
- Bandura, A. (1997). *Teacher self-efficacy scale*. Publicado on-line
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9 (3), 75-78
- Bailey, J. g. (1999). Academics' motivation and self-efficacy for teaching and research. *Higher Education Research and Development*, 18 (3), 343-359
- Brissie, J., Hoover-Dempsey, K. y Bassler, O. (1988). Individual, situational contributors to teacher burnout. *American Educational Research Journal*, 82 (2), 106-112
- Brouwers, a. y Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16 (2), 239-253
- Byrd, L.S. (2002). The impact of teacher efficacy on the academic achievement of third-grade students. (Ed, South Carolina State University, 20002. *Dissertation Abstracts International-A 63/02, 432*
- Caprara, G.V. et al (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 821-832
- Chambers, S.S. (2003). *The impact of lenght student teaching on the self-efficacy and clasroom orientation of pre-service teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association (San Antonio, TX, Feb 13-15) (ERIC Document Reproduction Service N°ED477509)
- Cherniss, (1933). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. En W.B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds), *Professional burnout* (pp. 135-150). Washington, DC: Taylor& Francis
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1999). The teacher research movement: a decade later. *Educational Researcher*, 28 (1), 15-25
- Darling-Hammond, L., Chung, R. y Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: how well do different pathways prepare teachers to teach?. *Journal of Teacher Education*, 53 (4), 286-302
- DeMesquita, P. y Drake, J. c. (1994). Educational reform and the self-efficacy beliefs of teachers implementing nongraded Primary school program. *Teaching and Teacher Education*, 10 (3), 291-302
- Flores, B., Clark, E. y Flores, B. (2004). A critical examination of normalistas' self-conceptualization and teacher-efficacy. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 26 (2), 230-257
- Friedman, I. (2000). Burnout: shattered dreams of impecable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56 (5), 595-606
- Friedman, I. y Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18 (6), 675-686
- Fritz, J. et al. (1995). Fostering personal teaching throught staff development and classroom activities. *Journal of Educational Research*, 88 (4), 200-208
- Gibson, S. y Dembo, M. 81984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychologist*, 76 (4), 569-582
- Gil-Monte, P.R. (2003). Burnout syndrome: ¿síndrome de quemarse por el trabajo, desgaste profesional, estrés laboral o enfermedad de Tomás?. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 19 (2), 181-197

**EL PROFESOR Y EL SENTIMIENTO DE AUTOEFICACIA EN EL ÁMBITO DE LAS COMPETENCIAS...**

- Gist, M.E. y Mitchell, T.R. (1992). Self-efficacy. A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17 (2), 183-211
- Glickman, C. y Tamashiro, R. (1982). A comparison of first-year, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving. *Psychology in Schools*, 19 (6), 558-562
- Hagen, K.M. (1998). Enhancing teaching self-efficacy in preservice teachers through direct experience, vicarious experience, and persuasion. (PhD, The University of Nebraska-Lincoln, 1998). *Dissertation Abstracts International-A 59/08, 2850*
- Henson, R. (2001). *Teacher efficacy: substantive implications and measurement dilemmas*. Keynote address given at the Annual Meeting of the Educational Research Exchange at Texas A&M, College Station, TX
- Hodge, S. (2003). Teachers' perceptions of autonomy and administrative support as predictors of self-efficacy: the moderating role of gender and experience (PhD, University of Missouri- Kansas City, 2003). *Dissertation Abstracts International-A 63/11,3852*
- Hoy, W. y Woolfolk, A. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27 (2), 279-300
- Kalaian, H. y Freeman, D. (1994). Gender differences in self-confidence and educational beliefs among Secondary teacher candidates. *Teaching and Teacher*, 10 (6), 647-658
- Ledford, D. (2002). Teachers' level of efficacy as a predictor of the academic achievement of students with learning disabilities. (Ed, Rutgers, The State University of New Jersey-New Brunswick, 2002). *Dissertation Abstracts International-A 63/05, 1785*
- Leyser, Y. (2002). Choices of instructional practices and efficacy beliefs of Israeli general and special educators: a cross-cultural research initiative. *Teacher Education and Special Education*, 25 (2), 154-167
- Madden-Szeszko, G. (2000). Variables contributing to teacher efficacy: an examination of burnout, affect, demographic variables, and general self-efficacy. (PsyD, Hofstra University, 2000). *Dissertation Abstracts International-A 61/03, 881*
- O'Connor, R. y Korr, W. (1996). A model for school social work facilitation of teacher self-efficacy and empowerment. *Social Work in Education*, 18 (1), 45-51
- Pintrich, P. Y Schunk, D. (1996). *Motivation in education: theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice-Hall
- Riehl, C. Y Sipple, J. (1996). Making the most of time and talent: secondary school organizational climates, teaching task environments, and teacher commitment, *American Educational Research Journal*, 33 (4), 873-901
- Ross, J. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. En J. Brophy (Ed), *Advances in research on teaching* (Vol. 7, pp49-73). Greenwich, CN: JAI Press
- Rotter, J. (1966). Generalized expectations for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28
- Schunk, D. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57 (2), 149-174
- Senior, S.A.M. (2008). The relationships among psychological developmental status, self-esteem, locus of control, and teacher efficacy for teachers from preservice to experienced. (EdD, University of the Pacific, 2002). *Dissertation Abstracts International-B 63/04, 2092*
- Showers, B. (1985). Teachers coaching teachers. *Educational Leaderships*, 42 (7), 43-48
- Soodak, L. y Podell, D. (1944). Teachers thinking about difficult-to-teach students. *Journal of Educational Research*, 88 (1), 44-51
- Soodak, L. y Podell, D. (1998). Teacher efficacy and the vulnerability of the difficult-to-teach- student. En J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching* (Vol. 7, pp. 75-109). Greenwich, CN: JAI Press
- Tschannen-Moran, M. y Woolfolk-Hoy, A. y Hoy, W. k. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248
- Tschannen-Moran, M. y Woolfolk-Hoy, A. (2002). *The influence of resources and support on teachers'*



CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

efficacy beliefs. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Weasmer, J. y Woods, A.M. (1998). I think I can : the role of personal teaching efficacy in bringing about change. *Clearing House*, 71 (4), 245-247

Weathley, K (2002^a). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education*, 18 (1),5-22

Weathley, K. (2002B). Positive teacher efficacy as an obstacle to educational reform. *Journal for Research and Development in Education*, 34 (1),14-27

Fecha de recepción: 28 febrero 2009

Fecha de admisión: 19 marzo 2009

