

(C-213)

**LA IMPORTANCIA DE LA EFICACIA DOCENTE
COLECTIVA: GENERACIÓN Y DESARROLLO EN EL
PROFESORADO UNIVERSITARIO**

Milagros del Carmen Gonzales Miñán

María Luisa Herrero Nivelá



(C-213) LA IMPORTANCIA DE LA EFICACIA DOCENTE COLECTIVA: GENERACIÓN Y DESARROLLO EN EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Milagros del Carmen Gonzales Miñán y María Luisa Herrero Nivelá

Afiliación Institucional: Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación. Departamento de Psicología y Sociología. C./ San Juan Bosco 7, 50009 Zaragoza (España). 585479@celes.unizar.es

Indique uno o varios de los siete Temas de Interés Didáctico: (Poner x entre los [])

- Metodologías didácticas, elaboraciones de guías, planificaciones y materiales adaptados al EEES.
- Actividades para el desarrollo de trabajo en grupos, seguimiento del aprendizaje colaborativo y experiencias en tutorías.
- Desarrollo de contenidos multimedia, espacios virtuales de enseñanza- aprendizaje y redes sociales.
- Planificación e implantación de docencia en otros idiomas.
- Sistemas de coordinación y estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollo de las competencias profesionales mediante la experiencia en el aula y la investigación científica.
- Evaluación de competencias.

Resumen.

La búsqueda de la calidad de la enseñanza universitaria, constituye una de las principales preocupaciones e intereses, especialmente en el contexto actual caracterizado por los desafíos que plantea el Espacio Europeo de Educación Superior. En esta línea, se pone de relieve la decisiva influencia que ejerce el constructo de eficacia docente colectiva (EDC) en el profesorado universitario, sus prácticas educativas y como consecuencia, en el rendimiento académico de los estudiantes.

De acuerdo con Pajares (2006), las instituciones que poseen altos niveles de eficacia colectiva ejercen una poderosa y vital influencia en sus miembros. Goddard, Hoy y Woolfolk (2004) señalan que el constructo afecta directamente a la actividad y a la determinación con que los grupos deciden alcanzar sus objetivos. Igualmente, Tschannen-Moran y Barr (2004) afirman que promueve un sentido de responsabilidad compartida entre los miembros de un grupo, explicándose así, el efecto diferencial que pueden alcanzar las universidades en el rendimiento académico de sus estudiantes.

Por todo ello, se analizan las variables que se relacionan con el constructo y se reflexiona acerca de la influencia que ejerce en las instituciones educativas universitarias.

Finalmente, después de tener clara su importancia, se propone una línea de intervención con el fin de generarla y desarrollarla. Dicha línea se compone de dos fases: la “*Reflexión sobre la práctica profesional docente-investigadora*” y el “*Desarrollo de las cuatro fuentes de información de la eficacia docente.*”

Keywords: university faculty, collective teacher efficacy, university education, academic performance

Abstract.

The search for the quality of university education, is one of the main concerns and interests, especially in the current context characterized by the challenges of European Higher Education Area. In this line, emphasizes the decisive influence of the construct of collective teacher efficacy in university faculty and educational practices resulting in student academic performance.

According to Pajares (2006), institutions that have high levels of collective efficacy have a powerful and vital influence on their members. Goddard, Hoy and Woolfolk (2004) indicate that the construct directly affects the activity and the determination with which groups choose to meet their objectives. Similarly, Tschannen-Moran and Barr (2004) argue that promotes a sense of shared responsibility among members of a group, thus explaining the differential effect that can reach to have the universities in the academic performance of students.

Therefore, we analyze the variables related to the construct, and we reflect on its influence in the university educational institutions.

Finally, given its importance, offers a line of intervention to gender and development. This line consists of two phases: the "Reflection on professional practice teacher-researcher" and "Development of the four sources of teacher efficacy information."

Texto.

1. INTRODUCCIÓN

El docente universitario se enfrenta hoy a una serie de reformas que cuestionan las bases del sistema educativo universitario y proponen uno alternativo. Los nuevos desafíos del tercer milenio y del Espacio Europeo de Educación Superior, reclaman que el profesorado se libere del modelo basado en la *enseñanza*, cuyo centro es él mismo como fuente de información más importante, para que asuma un modelo centrado en el *aprendizaje*, es decir, focalizado en el estudiante, y en el que el profesor se convierte en un mediador entre el conocimiento y el alumno.

Sin embargo, hay que tener presente que los logros que alcance el profesorado, con respecto a los cambios que conlleva su nuevo rol, van a depender en gran medida, de la percepción que tenga acerca de su capacidad como grupo docente, porque tales demandas pueden tener diferentes implicaciones según la percepción que se tenga acerca de los recursos que se dispone para afrontarlas. Así, mientras unos profesores pueden percibirlos como desafíos que superar, para otros, podrían representar un obstáculo insuperable. Ello es debido a que "las personas con elevados niveles de autoeficacia tienden a interpretar las demandas y problemas del entorno como retos y no como amenazas, ya que se sienten capaces de poder superarlos" (Salanova; Lorente y Vera, 2009, p. 13).

De este modo, un profesorado con alta percepción de eficacia docente colectiva (en adelante, EDC) no dudará en iniciar proyectos, implicarse en nuevas actividades y propósitos, incluso si ello le signifique esfuerzo y persistencia lo cual, redundará positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes. En forma opuesta, si su percepción es baja tenderá a ser más conservador, prefiriendo apostar por lo seguro antes que arriesgarse; por esta razón, se comenzarán pocas actividades por iniciativa propia y cuando se hagan, se valorarán todos los riesgos y se devaluarán las oportunidades, lo que conduce a mantenerse largo tiempo paralizado en la misma situación (Roca, 2002).

Como hemos podido evidenciar, la EDC ejerce una enorme influencia en la calidad de las instituciones educativas universitarias ya que se convierte en un instrumento que coadyuva al desarrollo profesional del profesorado y en consecuencia, al rendimiento académico de los alumnos. Por ello, seguidamente se define el constructo, se analizan las variables que se le relacionan, y se reflexiona acerca de la influencia que ejerce la EDC en la institución

educativa universitaria. Para terminar, reconocida su importancia, se propone una línea de intervención que posibilite su generación y desarrollo.

2. LA EFICACIA DOCENTE COLECTIVA

Aunque es ampliamente reconocida la importancia de la eficacia colectiva para la comprensión del funcionamiento de una institución, ella no se ha convertido en un objeto prioritario de atención hasta hace unos años, por lo que resulta un constructo ciertamente novedoso (Goddard, Hoy y Woolfolk, 2000). Más recientemente, Prieto (2007), señala que la eficacia colectiva no ha sido objeto de una investigación sistemática en el ámbito de la educación, pues su estudio ha proliferado en el campo de las organizaciones, pero normalmente en aquéllas de carácter no educativo.

Al ser la enseñanza una actividad que se realiza en un contexto grupal, la mayoría de los problemas que se presentan en el quehacer docente universitario necesitan ser afrontados con el trabajo conjunto del profesorado, porque “las personas que trabajan en forma independiente, dentro de un mismo grupo, no están aisladas socialmente ni resultan inmunes a la influencia de los que se encuentran a su alrededor” (Bandura, 1997, p. 469).

Como nos señala Prieto (2007), los profesores constituyen un grupo social cuyo quehacer docente está implicado en una tarea común, ya que es bastante improbable que ellos alcancen las metas educativas que comparten si no lo hacen a través de un esfuerzo conjunto. En la misma línea, Bandura (2006) refiere que las personas no desarrollan sus vidas autónomamente y muchos de los resultados que buscan, sólo se obtienen mediante esfuerzos interdependientes.

Así, la EDC se define como “la creencia compartida por el grupo acerca de un conjunto de sus capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir determinados niveles de logro” (Bandura, 1997, p. 477). Dichos logros del grupo, son el resultado no sólo de intenciones compartidas, conocimientos y habilidades de sus integrantes, sino también de su interacción, coordinación y dinámica interna, porque los miembros de un colectivo se ven afectados por las creencias, motivaciones y el desempeño de los demás. De este modo, la EDC es una propiedad que emerge del grupo y no es simplemente la suma de las creencias de autoeficacia individual de cada uno de sus miembros, sino más bien, una propiedad del colectivo del que son parte (Bandura, 2000).

Los profesores universitarios son parte de una organización, por ello, sus creencias influyen en el ambiente en el que desarrollan su tarea docente (Hoy y Miskel, 1996). Dentro de una institución educativa universitaria, “las percepciones de eficacia colectiva representan las creencias que tienen los miembros del grupo en lo referente a su capacidad para desempeñarse como un sistema social conjunto” (Bandura, 1997, p. 469).

3. VARIABLES QUE SE RELACIONAN CON LA EFICACIA DOCENTE COLECTIVA

Existen diversas variables que están asociadas a las instituciones educativas y que además, explican las diferencias entre las creencias de EDC que existen entre ellas. A continuación se analizan los resultados encontrados en las principales investigaciones realizadas al respecto.

En un estudio, Goddard y Skrla (2006), encontraron que los factores contextuales, demográficos, el nivel socioeconómico de la escuela y el rendimiento académico previo de los estudiantes representaban la mitad (46%) de las diferencias de la EDC entre las escuelas.

Ross, Hogaboam-Gray y Gray (2003) realizaron un estudio con 2170 profesores de 141 escuelas de educación elemental de Ontario (Canadá), examinando los efectos de dos conjuntos de variables sobre la EDC. La primera de ellas fue el *rendimiento académico previo de los estudiantes*, y la segunda los *procesos institucionales* (compartir

metas institucionales, colaboración institucional, coherencia entre las acciones que se ejecuten y las necesidades de la institución, la presencia de oportunidades de aprendizaje para el profesorado y el liderazgo institucional). De acuerdo con los investigadores, los *procesos institucionales* son un mejor predictor de la EDC que el rendimiento previo de los estudiantes y ello se explica a través de su influencia en las cuatro fuentes de la eficacia.

Por otro lado, los estudios de Wawhinney, Haas, y Wood (2005) con 2448 profesores de 49 escuelas de Maryland en Estados Unidos, abordan, la relación entre la EDC y la variable *comunidad de aprendizaje profesional*, que describe a una institución en la que participa todo el grupo de profesionales para lograr el aprendizaje dentro de un apoyo mutuo. Los resultados sugieren que las dos variables están sustancialmente relacionadas porque los profesores que consideran que sus escuelas son una *comunidad de aprendizaje profesional* también perciben a sus profesores como eficaces para el logro del aprendizaje de los estudiantes.

La investigación de Goddard (2002) se focaliza en la variable *participación de los profesores en las decisiones instructivas de la institución* (planes de estudio, materiales y actividades didácticas, desarrollo profesional, política disciplinaria, etc.) y su percepción de EDC. Los resultados indican que cuando los profesores tienen la oportunidad de influir en las decisiones instructivas de la institución, se fomenta en ellos una fuerte creencia en su capacidad conjunta. En forma opuesta, cuando se reprime su participación, es más probable que perciban los acontecimientos a su alrededor como fuera de su control.

Una línea de investigación relacionada con la anterior, es la que efectuaron Chester y Beaudin (1996), encontrando un vínculo entre la variable *toma de decisiones compartida* y las percepciones de EDC de los profesores. Igualmente Goddard (2002) y Goddard, Hoy y Woolfolk (2004), evidencian que cuando los profesores declaran tener más oportunidades de influir en las decisiones relacionadas con la instrucción, tienden a formarse fuertes creencias de EDC.

Una investigación interesante es la realizada por Barber y Knight (2004) con 113 profesores de escuelas secundarias de Estados Unidos, en la que se explora la relación entre la autoeficacia docente individual, la EDC y la variable *metas compartidas por el grupo de profesores*. Si bien la EDC se correlacionó con las dos variables, obtuvo una más alta correlación con la variable referida a las metas compartidas por el grupo.

Más recientemente, Lee (2007) estudió los efectos de la variable *comportamiento positivo de ayuda* en la EDC de los profesores de colegios públicos secundarios de Texas en Estados Unidos. Los datos señalaron que el comportamiento positivo de ayuda explica aproximadamente un tercio de la varianza de la percepción de EDC. Los niveles más altos de comportamiento positivo de ayuda se correlacionan con los niveles más altos de EDC del profesorado, resultado que podría traducirse en un mayor rendimiento de los estudiantes y también en una mayor tasa de retención de docentes.

Muy semejante, es la investigación de Jerald (2007) en la que se señala la importancia del *liderazgo de apoyo*. Dicho estudio se realizó en escuelas de enseñanza media de Wisconsin en las que los directivos que reconocieron los logros de los docentes y que trabajaron por inspirar un sentido de grupo, lograron intensificar los sentimientos de autoeficacia entre los profesores. Del mismo modo, Hipp y Bredeson (1995) y Hoy y Woolfolk (1993) enfatizan que el *liderazgo de apoyo* que puedan ofrecer las autoridades de la institución educativa, contribuye a que el profesorado incremente sus creencias de EDC.

Asimismo, otra investigación ha encontrado como el *liderazgo* influye positivamente en la EDC a través de la fuente de experiencia vicaria (Hoy, Sweetland, y Smith, 2002). Esto sugiere que puede ser beneficioso que los que dirigen las instituciones educativas realicen conductas de apoyo a los profesores, proporcionen modelos efectivos e interactúen con ellos para comprender sus intereses personales y necesidades profesionales. Cuando los profesores cuentan con el apoyo de sus líderes y reciben de ellos un modelo a seguir, ello se transmite directamente en el éxito en el aula y el beneficio que puedan recibir los estudiantes se hace más probable.

4. INFLUENCIA DE LA AUTOEFICACIA DOCENTE COLECTIVA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA

De acuerdo con Pajares (2006, p. 362), “las instituciones con un fuerte sentido de eficacia colectiva ejercen una poderosa y vital influencia en sus integrantes”. De la misma manera, Goddard *et al.* (2004, p. 8) señalan que “las percepciones de autoeficacia colectiva afectan directamente a la actividad y la determinación con que los grupos deciden alcanzar sus objetivos”. Además, Little y Madigan (1997) han demostrado que la autoeficacia colectiva es un fuerte predictor del trabajo eficaz de los grupos, porque se convierte en un mediador o facilitador del rendimiento del equipo al influir en cómo realizan el trabajo sus miembros. En la misma línea, Tschannen-Moran y Barr (2004) afirman que las instituciones educativas que poseen fuertes percepciones de EDC promueven un sentido de responsabilidad compartida entre sus miembros.

En suma, la EDC del profesorado, es un poderoso constructo que produce diferencias entre las instituciones universitarias y está sistemáticamente asociada con el logro académico de los estudiantes (Bandura, 1993, 1997; Goddard *et al.*, 2000). Por eso, Bandura (1993, p. 141), afirma que “las instituciones cuyos miembros se perciben colectivamente capaces de promover el éxito académico impregnan la institución con una atmósfera positiva para el desarrollo”.

Lo mencionado, puede ayudarnos a explicar el efecto diferencial que pueden llegar a tener las universidades en sus logros académicos con los alumnos, ejerciendo una influencia más positiva que otras. De esta manera, su influencia se traduce en el impacto que produce en las prácticas educativas del profesorado y, como consecuencia, en el rendimiento académico de los alumnos.

Con respecto a la influencia que produce en el *profesorado y en sus prácticas educativas*, Bandura (2000), indica que la eficacia colectiva juega una influencia decisiva en el funcionamiento de los individuos a través de su efecto directo sobre la conducta y también a través de otros factores como por ejemplo la percepción del contexto social y el establecimiento de metas. Estas creencias tienen efectos en la manera de pensar de los profesores haciéndolos más optimistas o pesimistas, en los actos que deciden ejecutar, en las metas que se trazan y en cómo se comprometen para lograr alcanzarlas, en los resultados que esperan obtener mediante sus acciones, en la resistencia frente a los obstáculos, etc.

Por otro lado, siendo considerada la docencia como una de las actividades más estresantes, se encontró que el burnout en los profesores se relaciona con bajos niveles de autoeficacia docente (Flores y Fernández, 2004). En forma opuesta, altos niveles de eficacia colectiva pueden contribuir, como nos señala Jex y Bliese (1999), a la generación de un clima de equipo y de ayuda entre los miembros del grupo. De esta manera, este clima de ayuda podría servir como amortiguador frente a las situaciones de estrés, proporcionando a sus miembros un soporte emocional (Beehr, 1995) que les evite el burnout. Confirmando lo mencionado, Salanova, Llorens Cifre, Martínez y Schaufeli (2003) han establecido, a través de sus investigaciones, correlaciones negativas entre eficacia colectiva y ansiedad colectiva.

Además, la EDC ha demostrado ser un importante predictor de las diferencias en el *rendimiento académico de los estudiantes*, porque la relación entre las actitudes y los comportamientos de los profesores es fundamental para los resultados educativos. Las instituciones educativas son organizaciones integradas por profesores que de manera conjunta impactan en la construcción del logro académico de sus estudiantes.

Por ello, en esta línea se han llevado a cabo algunas investigaciones, siendo una de las primeras la realizada por Bandura (1993) cuyos resultados mostraron que la EDC está significativamente relacionada con el nivel de logro que alcanzan los alumnos en lectura y matemáticas, incluso mayor que su nivel socioeconómico y sus resultados

académicos previos.

Posteriormente, Hoy *et al.* (2002), Tschannen-Moran y Barr (2004), Wawhinney *et al.* (2005) y Solomon (2007), desarrollaron diversas investigaciones encontrando resultados que evidencian y confirman que las creencias de EDC están asociadas con el logro académico de los estudiantes.

Por todos los resultados encontrados, algunos autores han intentado explicar cómo es que la EDC influye en el aprendizaje de los estudiantes. La respuesta se ha focalizado en que el constructo conduce a un mayor esfuerzo y persistencia docente, cuya consecuencia es el mejor rendimiento académico de los alumnos (Allinder, 1994; Ashton y Webb, 1986; Guskey, 1988; Stein y Wang, 1998; Tschannen-Moran y Barr (2004). Del mismo modo, Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy y Hoy (1998), lo explican argumentando que el constructo proporciona un catalizador que anima a las instituciones a responsabilizarse en la mejora del rendimiento de los estudiantes y en su habilidad para superar los reveses temporales y los fracasos. Además, sus profesores no aceptan un rendimiento bajo de los alumnos como una consecuencia inevitable de su bajo estatus socioeconómico, carencia de habilidades o antecedentes familiares. Asimismo, dichos autores sostienen que existe una relación recíproca entre la EDC y el rendimiento de los estudiantes porque así como las altas percepciones de EDC pueden incrementar el rendimiento de los estudiantes, de la misma manera, un alto rendimiento académico en los estudiantes puede incrementar las percepciones de EDC de los profesores.

Por otro lado, Goddard y Goddard (2001) dan una explicación mucho más completa, señalando que la EDC influye en el rendimiento de los estudiantes a través de la creación de un *contexto normativo* que se establece en la institución y que motiva a la persistencia de los profesores. Igualmente, sugieren que la EDC puede influir en el rendimiento de los estudiantes a través de su *relación con la autoeficacia docente individual*, porque, generalmente, los profesores que poseen percepciones positivas de EDC, poseen también niveles altos acerca de su propia autoeficacia y por ello, es mucho más probable que se esfuercen más en alcanzar sus objetivos, incluso si se presentan dificultades.

Confirmando lo mencionado, Fuller e Izu (1986) sostienen que las escuelas con altos niveles de EDC muestran también altos niveles de autoeficacia docente individual. Además, como enfatizan Goddard *et al.* (2004), la relación de influencia entre la autoeficacia individual y colectiva es mutua, no unidireccional. Es decir, si en una organización la mayoría de sus integrantes poseen altos niveles de autoeficacia individual, es muy probable que sus niveles de autoeficacia colectiva sean también fuertes y sus expectativas de éxito altas. Esta mutua influencia es lo que Bandura (1997) denominó *causalidad recíproca*.

Para terminar, dado que la EDC es un constructo que influye positivamente en el desempeño del profesorado universitario y en el rendimiento académico de los estudiantes, se pone de manifiesto la necesidad de que toda institución universitaria se preocupe por generarla y desarrollarla. A continuación se propone la mejor manera de llevar a cabo esta tarea.

5. GENERACIÓN Y DESARROLLO DE LA AUTOEFICACIA DOCENTE COLECTIVA EN EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Si bien según refieren Woolfolk y Murphy (2001), una vez que la percepción de autoeficacia se establece en el sistema de creencias del profesor, se hace resistente al cambio haciéndose bastante estable, sin embargo, es posible desarrollarlas e incluso modificarlas si se trabaja en ello.

Para desarrollar la EDC, es necesario contar con un profesorado universitario que posea un profundo conocimiento de la materia que imparte y de las destrezas didácticas para su enseñanza, por eso, se señala como *primera línea de intervención* un programa de formación general que abarque dichos aspectos. Asimismo, dado que “la técnica

docente es un requisito imprescindible para la competencia del profesor, pero no por ello asegura un desempeño profesional eficaz ni tampoco la percepción positiva de eficacia para enseñar” (Prieto, 2007, p. 181), es que se revisa una *segunda línea de intervención*, que trabaja la EDC, y que está conformada por dos fases que desarrollaremos a continuación.

5.1 Reflexión sobre la práctica profesional docente-investigadora

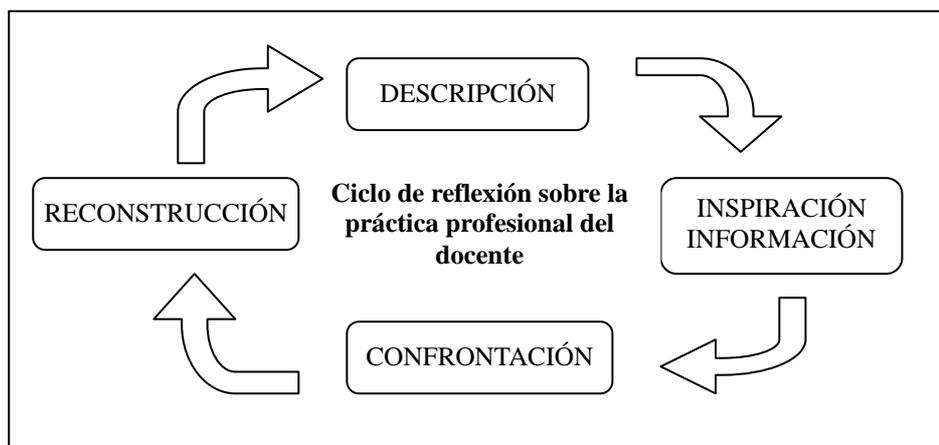
Esta primera fase es un proceso importante para el desarrollo y mejora del quehacer profesional docente, puesto que, el profesor universitario reflexivo, como refiere De Vicente (1995, p. 63), “es capaz de volver sobre su propia práctica para evaluarla y responsabilizarse de su acción futura”. De este modo, la reflexión permite que el profesorado universitario analice sus creencias, determine cuáles son las más susceptibles de ser modificadas y cuáles deberían de eliminarse (De Vicente, 2000), por ello, se convierte en un elemento generador de cambios y de mejora de la labor.

Es así como la reflexión sobre la propia profesión ayuda a los profesores y a la institución universitaria a cambiar sus creencias y también, como sostiene Santos (1993, p. 185), “a aprender a diagnosticar la situación del aula, a conocer el ritmo de desarrollo de los alumnos, las peculiaridades de los procesos de aprendizaje, las exigencias del conocimiento académico, los modos de intervención didáctica, los entresijos de la evaluación”.

De acuerdo con Marín (2004), la reflexión proporciona al profesor una serie de habilidades y capacidades para ver los problemas que se producen durante el quehacer profesional universitario, cuestionar situaciones educativas; desarrollar habilidades comunicativas; percibirse a sí mismo y a los demás y aprender a vivir con cierto grado de incertidumbre.

El proceso de reflexión es muy importante porque comporta un alto componente autocrítico de implicación y compromiso, por eso, es imprescindible hacer de su ejercicio un proceso cotidiano y además formar al docente para su práctica. Para esa tarea, se ha adoptado el “*Ciclo de reflexión sobre la práctica profesional*” de Smyth (1991) citado en Domingo y Fernández (1999). El autor propone un proceso de reflexión que consta de cuatro fases que se pondrán en marcha cíclicamente a lo largo de la práctica docente del profesorado universitario y que se muestra en la “Fig. 1”.

Figura 1. Fases del Ciclo de Reflexión sobre la práctica profesional del docente de Smyth (1991)



Fuente: (Domingo y Fernández, 1999, p. 28).

Como señalan Domingo y Fernández (1999), la fase de “*Descripción*” pretende recoger datos de la vida profesional, momentos críticos, experiencias, etc., como elemento crucial para que el profesorado identifique y sea capaz de escuchar su propia voz. Para guiar la descripción, el profesor debe responder a la pregunta *¿qué hago y cómo lo hago?* Para responderla, reflexiona acerca de las acciones que caracterizan su práctica, su contexto, su clase, etc. Al efectuar la descripción, se reestructura y organiza el pensamiento, se desechan o silencian unos aspectos y se resaltan otros, inconscientemente se efectúa una valoración de lo narrado, identificando las fortalezas y debilidades.

En la segunda fase o de “*Información, Inspiración, Explicación*”, se buscan los principios teóricos y prácticos que posee el profesorado y que guían su práctica profesional. Por eso, responden a las preguntas: *¿por qué y para qué lo hago?* Es muy importante que el profesorado haga emerger las creencias y valores conscientes o inconscientes, que dan significado a cuanto sucede en su práctica profesional.

Hacer emerger estas teorías subjetivas que dan significado a cuanto acontece en la práctica profesional del profesorado, supone un esfuerzo reflexivo importante y además, un compromiso con la justificación y coherencia de su acción sobretodo porque pueden existir fuertes contrastes entre lo que se dice que guía la práctica, lo que se desea, lo que se piensa y no se dice y lo que la orienta realmente.

En la tercera fase o de “*Confrontación*”, se reflexiona, *¿qué consecuencias ocasiona lo que se hace?* y *¿qué grado de coherencia tiene con las tendencias actuales o con las propias de la institución universitaria?*

En la fase de “*Reconstrucción*” se planifica las reorientaciones y mejoras necesarias, por eso se inicia con la construcción de un acuerdo sobre *¿cómo se podría cambiar, qué se podría hacer diferente para mejorar?* y *¿qué se debe mantener?*, posibilitándose así la reconstrucción o transformación de la práctica, estableciéndose un nuevo y mejor marco de acción que restablece el equilibrio y el potencial de transformación y configuración futura en el ejercicio de la profesión.

Si bien esta fase cierra el ciclo no lo finaliza ya que es al mismo tiempo el punto de partida que reabre el continuo ciclo de reflexión que mejora la práctica y el desarrollo profesional del profesorado universitario.

Por otro lado, hay que considerar que “el proceso de reflexión no es fácil ya que no es un proceso psicológico de carácter individual, es un esfuerzo donde la *cooperación* de los demás profesores es necesaria” (Marín, 2004, p. 45). Por eso, durante el desarrollo de las cuatro fases del ciclo de reflexión y de acuerdo con Elliot (1990), se haga ineludible el paso de la reflexión individual a la deliberación grupal para llegar al dialogo y al contraste permanente, contribuyéndose así a la confrontación entre profesores y la participación cooperativa.

5.2 Desarrollo de las cuatro fuentes de información de la autoeficacia docente colectiva

Varios autores (Bandura, 1997a; Pajares, 2006; Salanova *et al.*, 2009; Tschannen-Moran *et al.*, 1998) consideran que el incremento de la autoeficacia se logra a través de la acción de las cuatro fuentes que la alimentan. La principal fuente de información es la *experiencia directa o de dominio*. Es bastante claro que los éxitos alcanzados crean una sólida convicción en la autoeficacia, mientras que los fracasos la debilitan, sobre todo si suceden antes de que las creencias de autoeficacia docente estén fuertemente establecidas en el profesorado.

Los éxitos alcanzados por los docentes universitarios pueden convertirse en fuente de autoeficacia dependiendo de que sus procesos *atribucionales* sean correctos, puesto que, si los profesores poseen una opinión pobre sobre sus capacidades docentes realizarán una atribución errónea del éxito alcanzado, creyendo que su logro se ha debido a factores externos y no a sus propias capacidades. Una manera de convencerlos de la posesión de sus capacidades, como afirma Bandura (1987), es proporcionarles oportunidades para que dominen tareas desafiantes recibiendo la mínima ayuda externa.

A partir de lo señalado, las estrategias de intervención deben estar dirigidas a proponer metas y objetivos alcanzables por el profesorado universitario, pero con el suficiente grado de dificultad para que sean retadores y demanden su esfuerzo. Bandura (2004) resaltó que para que una creencia de autoeficacia docente sea resistente se requiere experiencia en la superación de obstáculos a través de esfuerzos perseverantes, porque cuando los

profesores creen que tienen lo necesario para alcanzar el éxito en su tarea, perseveran ante los obstáculos y se recuperan rápidamente ante los fracasos.

Otra manera de desarrollar la EDC es a través de la segunda fuente, es decir, a través de la **experiencia o aprendizaje vicario**. El profesorado no siempre tiene experiencia en la tarea a realizar, por lo que resulta sumamente enriquecedor fijarse en las instituciones universitarias que sí la poseen y cuyo profesorado realiza su labor de manera exitosa, porque así los docentes pueden llegar a creer que ellos también son capaces de actuar con igual éxito que el modelo observado. Sin embargo, es importante considerar que para que se produzca la experiencia vicaria es necesario que los docentes se sientan identificados y como señala Bandura y Jourder (1991), se juzguen semejantes al modelo en sus competencias.

Ross *et al.* (2003), consideran que es difícil desarrollar la autoeficacia a través del aprendizaje vicario porque las oportunidades para que una institución universitaria observe a otra son poco frecuentes. Por eso, sostienen que un mecanismo más sencillo y común sería estimular la mayor *interacción entre los profesores* de la misma institución ya que ello provee de oportunidades para observar las experiencias exitosas de los compañeros. Estos autores señalan que la colaboración entre los profesores puede crear un clima institucional en el que se haga legítima la busca de ayuda y la unión para dar solución a los problemas. La relevancia de la interacción e intercambio de experiencias estaría fundamentada en los postulados de Vigotsky (1978) y en la *zona de desarrollo próximo*. Así, los profesores después de detallar sus experiencias, compartirán saberes prácticos con sus colegas, presentándose la posibilidad de que surjan nuevas alternativas de actuación que antes se habían descartado o simplemente no se había reparado en ellas.

Pfaff (2000), estudió la importancia de los *grupos de trabajo de profesores* y su relación con la EDC, por eso indica que una institución educativa puede favorecer el incremento de la EDC del profesorado, incluso aunque se tengan recursos limitados, si se diseñan intervenciones que se centren en las prácticas de enseñanza y la promoción de un intercambio de conocimientos y experiencias entre profesores. Para poder llevar a la práctica los *grupos de trabajo*, habría que conformarlos por profesores similares en cuanto al nivel de competencias e incluir en dicho grupo la figura de uno más *experimentado* que compartiera su experiencia y del que los otros aprendieran mediante el modelado.

Si queremos fomentar el desarrollo y el mantenimiento de la EDC a través de esta fuente, debemos tener presente el papel que juega el estilo de *liderazgo* de la institución (Bandura, 1993), porque las autoridades pueden influir en la interpretación que hagan los profesores acerca de los éxitos institucionales y además, definen qué se constituye en exitoso para la institución universitaria. También ellos pueden identificar a los miembros de equipos que hayan alcanzado buenos resultados y hacer que su profesorado los observe, dotándoles de eficaces modelos.

De acuerdo con lo anterior, Supovitz y Christman (2003), encontraron que las instituciones educativas que consiguen mejores resultados tenían líderes que facilitaban las oportunidades para que se realicen debates, discusiones sobre las prácticas de instrucción y se compartan experiencias exitosas.

Un interesante aporte es el de Jerald (2007), que sostiene que una manera eficaz de desarrollar la eficacia docente mediante la experiencia vicaria, es a través de las nuevas tecnologías porque en la actualidad existen un número importante de sitios Web que permiten a los profesores universitarios comparar su institución con otras de mayor rendimiento y que tienen similares características demográficas, ofreciendo de este modo una fuente rápida de pruebas empíricas de que mejores resultados son posibles de lograr.

La tercera fuente está dada por la **persuasión social o verbal**. Si se logra persuadir verbalmente a los profesores y ellos además poseen las capacidades reales de dominio para tener éxito en la tarea, es muy probable que movilicen sus esfuerzos en forma prolongada y constante, manteniéndolos y albergando pocas dudas para actuar sin detenerse en sus carencias de autoeficacia cuando se presentan las dificultades.

Evidentemente, para que la persuasión social tenga un impacto positivo debe sustentarse en una *competencia real* del profesorado. Las falsas creencias de autoeficacia docente que se han establecido a través de la persuasión,

pueden ser fácilmente descartadas puesto que serán rápidamente desmentidas ante resultados adversos, lo que más bien contribuirá a la decepción (Pajares, 2002).

Bandura (1997) sostiene que los sujetos que tienen a su cargo grupos eficaces, generalmente saben persuadir a los miembros de su equipo acerca de su capacidad colectiva. Incluso, en muchas ocasiones la persuasión social logra que el profesorado realice con éxito tareas que no se hubiera atrevido a hacer antes. Por eso, resulta vital formar a las personas encargadas de la supervisión a fin de que sepan cuándo y cómo aplicar la persuasión verbal y del importante papel que juegan, pues como sostienen Martínez y Salanova (2006), el halago que realiza el supervisor o especialista en una tarea tiene más poder que el de un colega inexperto.

Es importante que en la retroalimentación que se haga al profesorado acerca de los éxitos alcanzados, se enfatice que ellos se han logrado gracias a su esfuerzo, de este modo, los profesores desarrollarán más autoeficacia y una motivación más fuerte en sus próximos desempeños (Pajares y Schunk, 2001). En concordancia con lo afirmado, Lindsley, Brass y Thomas (1995), refieren que uno de los papeles más importantes que deben llevar a cabo las autoridades de las instituciones educativas para mejorar los niveles de la EDC, es ayudar al profesorado a saber *interpretar los resultados de su rendimiento*. Para lograrlo, deben contextualizar los resultados, indicando los esfuerzos específicos que dieron lugar a los logros alcanzados, explicando cómo se alcanzan los resultados por un esfuerzo compartido y presentando los resultados de manera que no desarrollen ni un exceso de confianza (si el resultado fue positivo) ni un derrotismo (si el resultado fue negativo).

Finalmente, los *estados emocionales o fisiológicos* se constituyen como la cuarta fuente para desarrollar la EDC. Puesto que generalmente, las personas se dejan guiar por sus estados emocionales y corporales al evaluar sus capacidades, es necesario trabajar en este ámbito.

El estrés laboral al que puede estar expuesto el profesorado universitario está presente en todas las organizaciones e incluso muchas veces parece inevitable. Cuando las situaciones estresantes son difíciles de controlar por parte de la organización, una estrategia de prevención adecuada podría ser la mejora de la autoeficacia, por ejemplo con programas de formación en donde se le potencie y desarrolle (Grau, Salanova y Peiró, 2000). Dicha tarea puede ser especialmente asumida por las autoridades ya que los directivos pueden ayudar a desarrollar un sentido de eficacia en los profesores y en toda la institución educativa (Protheroe, 2008), controlando y reduciendo así los estados emocionales negativos.

También será importante buscar mejorar el estado físico del profesorado para disminuir el nivel de estrés y además, corregir las interpretaciones equivocadas que se estén haciendo de los estados emocionales, como las que indican que la tensión y el estrés son manifestaciones de vulnerabilidad y baja capacidad docente. Además, ya que la información emocional sobre la autoeficacia depende, como en las otras fuentes, de la interpretación que la persona haga, es conveniente que el profesor intente reflexionar y cambiar su percepción, convirtiendo sus estados de activación emocional en energizantes y facilitadores de práctica docente y no en sus debilitadores.

6. REFLEXIONES FINALES

Es importante tener en consideración que una vez que se haya logrado desarrollar niveles satisfactorios de EDC en el profesorado universitario, su *mantenimiento* será bastante más sencillo. Ya que se desarrollará un interés por parte de la mayoría de los docentes de la institución por mantenerla, de tal forma que incluso ejercerán una *presión* sobre los docentes, que no caminen en la misma línea. Prieto (2007) destaca que cuando la mayoría de los profesores de una institución son eficaces a la hora de lograr que sus alumnos aprendan, el mismo contexto ejercerá cierta presión sobre el resto de los docentes para esforzarse con el fin de alcanzar resultados semejantes.

De esta manera, los profesores que son miembros de un colectivo docente ejercen cierto control sobre las acciones que realizan sus colegas y que podrían tener alguna consecuencia para el grupo. Incluso se puede afirmar que un docente que se percibe sólo medianamente capaz podría aumentar, considerablemente su percepción en un contexto, en el que exista una elevada EDC en el profesorado.

Todo lo mencionado, debe proporcionar significativa información a los que dirigen las facultades universitarias y que son responsables del manejo del profesorado que ejerce docencia en alguna universidad. Así, en el aula universitaria los programas de preparación docente podrían llegar a parecerse a aprendizajes vicarios y de persuasión verbal, con diversas experiencias de dominio que van aumentando su nivel de complejidad y responsabilidad (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001).

En este milenio, en el que se piden altos estándares, la EDC es un constructo que ni los investigadores ni las autoridades educativas pueden darse el lujo de ignorar. Por el contrario, se convierte en un imperativo actual apostar por su promoción. Para ello se hace imprescindible tomar en serio el impacto de estas creencias en la motivación y en la persistencia frente a los obstáculos, lo cual debe conducir a un replanteamiento de la inducción de experiencias a los profesores noveles proporcionándoles mayor protección y apoyo.

En conclusión, se pone de manifiesto la necesidad que existe por parte de los responsables de cada una de las instituciones universitarias, de generar y desarrollar las creencias de EDC de su profesorado, con el fin de mejorar su bienestar y en consecuencia su desempeño profesional el cual redundará en el rendimiento de sus estudiantes y en la calidad educativa universitaria que el nuevo milenio y el Espacio Europeo de Educación Superior reclaman.

Bibliografía y Referencias.

- Allinder, R. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Ashton, P. & Webb, R. (1986). *Making a difference: Teacher's sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychology Science*, 9 (3), 75-78.
- Bandura, A. (Ed.) (2004). *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self efficacy scales. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Bandura, A. & Jourder, F. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision-making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 941-951.
- Barber, T. & Knight, S. (2004). An Exploration of the Relationship among Teacher Efficacy, Collective Teacher Efficacy, and Goal Consensus. *Learning Environments Research*, 7 (2), 111-128.

- Beehr, T. (1995). *Psychological Stress in the workplace*, London: Routledge.
- Chester, M. & Beaudin, B. (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, 33 (1), 233-257.
- De Vicente, P. S. (1995). La formación del profesorado como práctica reflexiva. En L. M. Villar (Ed.). *Un ciclo de enseñanza reflexiva estrategias para el diseño curricular* (pp. 53-88). Bilbao: Mensajero.
- De Vicente, P. S. (2000). Un buen velero para aprender navegación: organizando los elementos del contexto para el desarrollo profesional del docente. En M. Lorenzo y colaboradores (Coords.). *Las organizaciones educativas en una sociedad neoliberal* (pp. 919-948). Granada: GEU y AREA.
- Domingo, J. y Fernández, M. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid. Morata.
- Flores, M. y Fernández, J. (2004). Creencias de los profesores y estrés docente en función de la experiencia profesional. *Estudios de Psicología*, 25 (3), 343-358.
- Fuller, B. & Izu, J. (1986). Explaining school cohesion: What shapes the organizational beliefs of teachers. *American Journal of Education*, 94, 501-535.
- Goddard, R. (2002). Collective efficacy and school organization: A multilevel analysis of teacher influence in schools. *Theory and Research in Educational Administration*, 1, 169-184.
- Goddard, R. & Goddard, Y. (2001). An exploration of the relationship between collective efficacy and teacher efficacy. Paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle.
- Goddard, R., Hoy, W. & Woolfolk, A. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37 (2), 479-507.
- Goddard, R., Hoy, W. & Woolfolk, A. (2004). Collective Efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Research*, 3 (33), 3-13.
- Goddard, R. & Skrla, L. (2006). The influence of school social composition on teachers' collective efficacy beliefs. *Educational Administration Quarterly*, 42 (2), 216-235.
- Grau, R., Salanova, M. y Peiró (2000). Efectos moduladores de la autoeficacia en el estrés laboral. *Apuntes de Psicología*, 18 (1), 57-75.
- Guskey, T. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.
- Hipp, C. & Bredeson, P. (1995). Exploring connections between teacher efficacy and principals' leadership behaviors. *Journal of School Leadership*, 5, 136-150.
- Hoy, W. & Miskel, C. (1996). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York: McGraw-Hill.

- Hoy, W., Sweetland, S. & Smith, P. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38 (1), 77-93.
- Hoy, W. & Woolfolk, A. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356-372.
- Jerald, C. (2007). *Believing and achieving* (Issue Brief). Washington, DC: Center for Comprehensive School Reform and Improvement.
- Jex, S. & Bliese, P. (1999). Efficacy belief as a moderator of the impact of work-related stressors. A multinivel study. *Journal of Applied Psychology*, 84, 349-361.
- Lee, N. (2007). The influence of Positive Behavior Support on Collective Teacher Efficacy. Tesis de doctorado para la obtención del título de Doctor en Filosofía, Baylor University, Estados Unidos de Norteamérica.
- Lindsley, D., Brass, D. & Thomas, J. (1995). Efficacy-performance spirals: A multilevel perspective. *Academy of Management Review*, 20 (3), 645-678.
- Little, B. & Madigan, R. (1997). The relationship between collective efficacy and performance in manufacturing work teams. *Small Group Research*, 28 (4), 517-534.
- Marín, V. (2004). *Las creencias del profesor universitario en el siglo XXI*. Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Martínez, I. y Salanova, M. (2006). Autoeficacia en el trabajo: el poder de creer que tú puedes. *Estudios Financieros*, 279, 175-202.
- Pajares, F. (2002). Overview of Social Cognitive Theory and Self-Efficacy. URL: <http://www.emory.edu/EDUCATION/mpf/eff.html> (consultado el 25/11/10).
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. Implications for teacher and parents. En F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 339-367). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Pajares, F. & Schunk, D. H. (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement. En R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239-266). Londres: Ablex Publishing.
- Pfaff, M. (2000). The effects on teacher efficacy of school based collaborative activities structured as professional study groups. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario*. Eficacia percibida y práctica docente. Madrid: Narcea.
- Protheroe, N. (2008). Teacher Efficacy: What Is It Does Matter? *Research Report*, May/June, 42-45.
- Roca, M. A. (2002). Autoeficacia: su valor para la psicoterapia cognitivo conductual. *Revista Cubana de Psicología*, 9 (3), 195-200.
- Ross, J., Hogaboam-Gray, A. & Gray, P. (2003). The contribution of prior student achievement and collaborative school

processes to collective teacher efficacy in elementary schools. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I. & Schaufeli, W. (2003). Perceived Collective Efficacy, Subjective Well-Being and Task Performance among Electronic Work Groups: An Experimental Study. *Small Group Research*, 34 (1), 43-73.

Salanova, M., Lorente, L. y Vera, M. (2009). Cuando creer es poder el papel de la autoeficacia en la mejora de la salud ocupacional. *Gestión Práctica de Riesgos Laborales*, 62, 12-16, Julio-agosto.

Santos, M. A. (1993). La investigación, sendero y destino en la formación del profesorado universitario. En L. M. Lázaro (Ed.), *Formación Pedagógica del Profesorado Universitario y Calidad de Educación* (pp.177-191). Valencia: Servei de Formació Permanent. Universidad de Valencia y CIDE.

Solomon, C. (2007). The relationships among middle level leadership, teacher commitment, teacher collective efficacy and student achievement. Tesis de doctorado para la obtención del título de Doctor en Filosofía, University of Missouri-Columbia. Estados Unidos de Norteamérica.

Stein, M. & Wang, M. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171-187.

Supovitz, J. & Christman, J. (2003). *Developing communities of instructional practice: Lessons from Cincinnati and Philadelphia*. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education.

Tschannen-Moran, M. & Barr, M. (2004). Fostering student achievement: The relationship between collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3, 187 - 207.

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching Teacher Education*, 17, 783-805.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Wawhinney, H., Haas, J. & Wood, C. (2005). Teachers' perceptions of Collective Efficacy and School Conditions for Professional Learning. Paper presented to the Annual Meeting of the University Council for Educational Administration.

Woolfolk, A. & Murphy, P. K. (2001). Teaching educational psychology to the implicit mind. En B. Torff & R. Sterberg (Comps.). *Understanding and teaching the intuitive mind* (pp. 145-185). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.