

Psicología Educativa. Revista de los  
Psicólogos de la Educación

ISSN: 2174-0550

revistas\_copm@cop.es

Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid

España

Gonzales Miñán, Milagros del Carmen

Influencia de la autoeficacia docente colectiva en el profesorado universitario  
Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación, vol. 19, núm. 1, 2013,  
pp. 3-12  
Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid  
Madrid, España

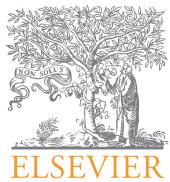
Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=613765437004>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



## Influencia de la autoeficacia docente colectiva en el profesorado universitario

Milagros del Carmen Gonzales Miñán\*

Universidad de Zaragoza, España

### INFORMACIÓN ARTÍCULO

Manuscrito recibido: 06/01/2012  
Revisión recibida: 04/01/2013  
Aceptado: 15/03/2013

Palabras clave:  
Profesorado universitario  
Autoeficacia docente colectiva  
Enseñanza universitaria  
Rendimiento académico

### RESUMEN

El presente artículo pone de relieve la decisiva influencia del constructo de autoeficacia docente colectiva en las prácticas educativas del profesorado universitario y, como consecuencia, en el rendimiento académico de los estudiantes, especialmente en el contexto actual caracterizado por los desafíos que plantea el Espacio Europeo de Educación Superior. Se comienza analizando el modelo teórico del constructo, propuesto por Goddard, Hoy y Woolfolk (2000), así como las variables que están relacionadas con la autoeficacia docente colectiva. Además, se reflexiona acerca de las principales características de las instituciones educativas, cuyos miembros se perciben colectivamente capaces de desarrollar sus acciones educativas con eficacia. Finalmente, dada la influencia que ejerce la autoeficacia docente colectiva en la calidad de la institución universitaria, se destaca la necesidad de su generación y desarrollo. Con dicho objetivo a la vista, se revisa una línea de intervención en dos fases: la reflexión sobre la práctica profesional docente-investigadora y el desarrollo de las cuatro fuentes de información de la autoeficacia: experiencia directa, aprendizaje vicario, persuasión social y estados emocionales.

© 2013 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Todos los derechos reservados.

### Influence of collective self-efficacy on university teachers

#### ABSTRACT

Keywords:  
University teachers  
Collective teacher self-efficacy  
University education  
Academic performance

This article emphasizes the decisive influence of the construct of collective teacher self-efficacy on university teachers and their educational practices and, as a consequence, on students' academic performance, especially in the current context characterized by the vast number of challenges of the European Higher Education Area. First, the theoretical model of the construct (as proposed by Goddard, Hoy, and Woolfolk, 2000) is analyzed along with variables related to collective teacher efficacy. Then, we reflect on the key features of educational institutions in which members perceived themselves collectively as capable of developing effectively their educational activities. Finally, given the influence of collective teacher self-efficacy on university quality, the need to generate and develop self-efficacy is emphasized. In order to achieve this goal, a two-stage line of intervention is reviewed: a reflection on the practice of teaching and research and the development of the four sources of self-efficacy: Direct experience, vicarious learning, social persuasion, and emotional states.

© 2013 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. All rights reserved.

Con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior el docente universitario español se enfrenta a una serie de reformas que cuestionan las bases del sistema educativo universitario y proponen uno alternativo. Los nuevos desafíos reclaman que el profesorado se libere del modelo basado en la *enseñanza*, cuyo centro es él mismo como fuente de información más importante, y que desarro-

lle un modelo centrado en el *aprendizaje*, que se focaliza en el estudiante, en el que el docente se convierte en facilitador del aprendizaje, es decir, en un mediador entre el conocimiento y el estudiante. En otras palabras, el profesor debe "estar en el centro de los alumnos, pero no ser el centro. Ha de ser un catalizador, un agente de estímulo del diálogo y el debate, del trabajo en equipo y de la discrepancia razonada" (Barro Ameneiro, citado por Valcárcel, 2003, p. 98).

Como bien refieren Hernández, Maquilón García y Monroy (2010), desde hace más de tres décadas han sido numerosos los investigadores que han venido proporcionando resultados sobre la importancia que tiene lo que piensan los profesores sobre su tarea docente, es

\*La correspondencia sobre este artículo debe enviarse a la autora a: Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación. Departamento de Psicología y Sociología. C/ General Mayandía 8, 5º Izquierda. 50004 Zaragoza. E-mail: [gonzales.mdc@upc.edu.pe](mailto:gonzales.mdc@upc.edu.pe)

decir, sus creencias. Así, los logros que alcance el profesorado van a depender, en gran medida, de la creencia que tengan acerca de la capacidad del grupo de profesores al que pertenecen.

Dicha creencia influirá en la percepción de los desafíos que se le planteen al profesor. Así, mientras unos pueden percibirlos como retos a superar, otros podrían considerarlos como un obstáculo infranqueable, porque “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 una sólida creencia de autoeficacia docente colectiva, es decir, con una elevada percepción acerca de la capacidad del grupo de profesores al que pertenece para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para alcanzar logros educativos (Goddard, Hoy y Woolfolk, 2004), no dudará en iniciar proyectos, implicarse en nuevas actividades en las que se sienta competente y comprometerse con nuevos propósitos aunque le demanden gran esfuerzo. Por el contrario, si tiene baja autoeficacia tenderá a ser más conservador, prefiriendo apostar por lo seguro antes que arriesgarse al cambio; por esta razón, se comenzarán pocas actividades por iniciativa propia y cuando así ocurra se valorarán todos los riesgos y se devaluarán las oportunidades, lo que conducirá a mantenerse durante mucho tiempo paralizado en la misma situación (Roca, 2002).

En definitiva, el constructo ejerce una enorme influencia en la calidad de la enseñanza universitaria, ya que se convierte en un instrumento que contribuye al desarrollo de su profesorado y de la universidad en su conjunto.

A continuación se definirá el constructo y se analizará su modelo teórico y las variables relacionadas. Seguidamente se reflexionará acerca de las principales características que poseen las instituciones educativas con elevado nivel de autoeficacia docente colectiva. Finalmente, dada su influencia, se revisará una línea de intervención que posibilita su generación y desarrollo.

### La autoeficacia docente colectiva

La enseñanza es una actividad que se realiza en un contexto grupal, motivo por el cual la mayoría de los problemas que se presentan en la universidad necesitan ser afrontados con el trabajo conjunto del profesorado, porque “las personas que trabajan de 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).

En una institución educativa, como 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 el mismo sentido, Bandura (2006) señala que las personas no desarrollan sus vidas autónomamente y que muchos de los resultados que buscan sólo se obtienen mediante esfuerzos interdependientes. Por consiguiente, los profesores universitarios deben trabajar conjuntamente para asegurarse de que realizan como colectivo lo que no podrían lograr individualmente.

### Definición

Si bien la *expectativa de resultado* se ha confundido con la *capacidad percibida o de autoeficacia*, en realidad son dos constructos diferentes (Garrido, Tabernero y Herrero, 1998). Así, la autoeficacia colectiva se define como “la creencia compartida por el grupo acerca del conjunto de capacidades que tienen para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir determinados niveles de logro” (Bandura, 1997, p. 477). Dichos logros grupales son el resultado no sólo de intenciones compartidas, conocimientos y habilidades de sus integrantes, sino también de su interacción, coordinación y dinámica interna. En definitiva, los miembros de un colectivo se ven afectados al coordinar sus ejecuciones por las creencias, motivaciones y desempeño de los demás integrantes.

De este modo, la autoeficacia docente colectiva (en adelante ADC) es una propiedad que emerge del grupo de profesores y no simplemente la suma de las creencias de autoeficacia individual de cada uno de ellos, tratándose pues de una propiedad del colectivo docente del que son parte (Bandura, 2000).

Los profesores universitarios son miembros de una organización, por lo que sus creencias influyen en el entorno en el que desarrollan su tarea docente (Hoy y Miskel, 1996). En la universidad “la percepción de autoeficacia colectiva representa la creencia de los miembros del grupo referida a su capacidad para desenvolverse como un sistema social conjunto” (Bandura, 1997, p. 469).

### El modelo teórico de la autoeficacia docente colectiva

Goddard, Hoy y Woolfolk (2000) en consonancia con el modelo propuesto anteriormente por Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy (1998) sobre la autoeficacia docente individual, postularon un modelo teórico para su versión colectiva (ver figura 1) que también sienta sus bases en la teoría social cognitiva propuesta por Albert Bandura.

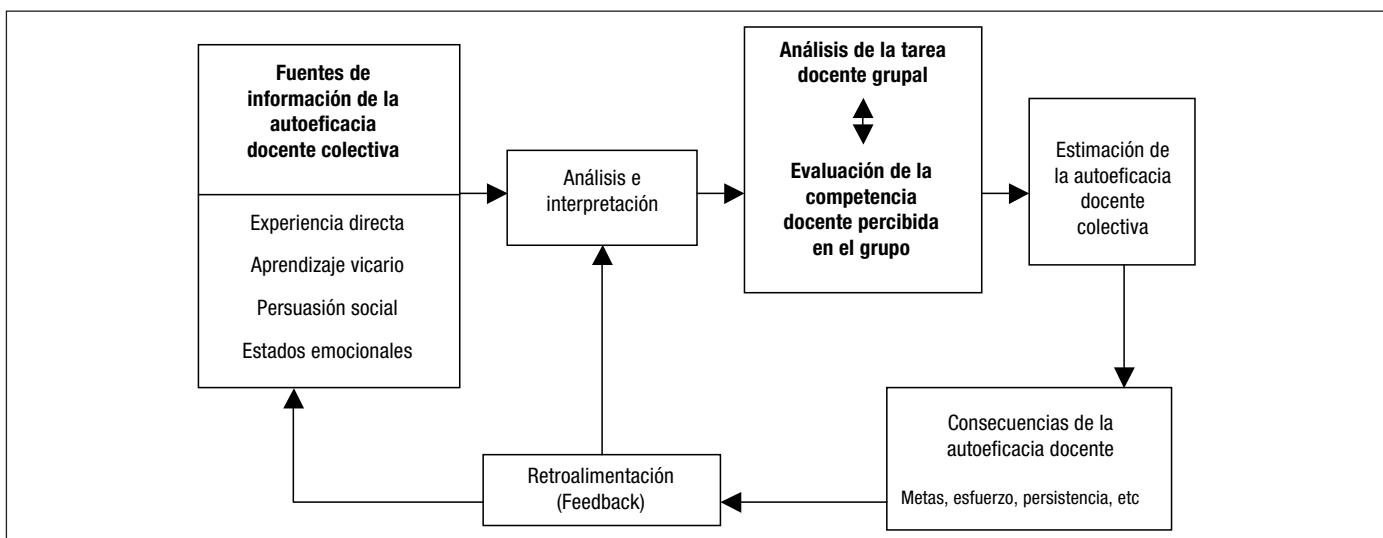


Figura 1. Modelo Teórico de la Autoeficacia Docente Colectiva

Fuente: Goddard, Hoy y Woolfolk (2000, p. 486)

Como se observa en la figura 1, el modelo teórico está formado por varios elementos, siendo los principales las cuatro fuentes de información de la autoeficacia y el análisis e interpretación cognitiva que se hace de ellas. Además, destacan dos elementos que son esenciales para el desarrollo del constructo: el análisis de la tarea docente grupal y la evaluación de la competencia docente percibida en el grupo.

En el *análisis de la tarea docente grupal* los profesores evalúan lo que necesitan para su labor, es decir, las fortalezas y oportunidades así como las dificultades que encuentran para la ejecución de la tarea que realizarán como colectivo docente. A nivel organizacional el análisis produce inferencias sobre los desafíos que se tiene para la enseñanza en la institución (Goddard et al., 2000). Entre los factores que caracterizan la tarea se incluyen las habilidades y motivación de los estudiantes, la disponibilidad o falta de materiales y recursos, la conveniencia o las limitaciones en instalaciones físicas, etc. En suma, los profesores analizan los elementos que facilitan y obstaculizan el éxito de su tarea.

En lo referente a la *evaluación de la competencia docente percibida en el grupo*, los profesores hacen juicios acerca de la competencia de su grupo docente para alcanzar determinados objetivos educativos. Así, evalúan las competencias, habilidades y destrezas, los métodos didácticos, la experiencia y las habilidades profesionales, docentes e investigadoras, la calidad de la enseñanza, etc., del colectivo docente al que pertenecen.

Es muy importante tener claro que estos dos elementos son difíciles de separar puesto que *interactúan* y se dan de forma *simultánea*. Incluso Prieto (2007) explica la necesidad de analizarlos de forma interrelacionada, considerando que la percepción que tiene el profesor sobre la capacidad grupal de su colectivo tiende a aflorar cuando se valora el nivel de dificultad de la tarea que ejecuta.

## Variables que se relacionan con la autoeficacia docente colectiva

Además de la experiencia directa, del aprendizaje vicario, de la persuasión social y de los estados emocionales, es decir, de las cuatro fuentes de información de la autoeficacia, existen otras variables que están asociadas a las instituciones educativas y que también explican las diferencias en la ADC. A continuación se analizan los resultados encontrados en las principales investigaciones realizadas al respecto.

En un estudio con 1981 profesores de 41 escuelas del suroeste de Estados Unidos, Goddard y Skrla (2006) encontraron, a través de un análisis de regresión lineal múltiple, que los factores contextuales, demográficos, el nivel socioeconómico de la escuela y el rendimiento académico previo de los estudiantes representaban el 46% de las diferencias de la ADC entre las instituciones educativas.

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 ADC. El primero era el *rendimiento académico previo de los estudiantes* y el segundo los *procesos institucionales* (compartir metas institucionales, colaboración institucional, coherencia entre las acciones que se ejecutan 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 ADC que el rendimiento previo de los estudiantes, lo cual se explica a través de su influencia en las cuatro fuentes de la autoeficacia.

Por otro lado, los estudios de Wawrinney, Haas y Wood (2005) con 2448 profesores de 49 escuelas de Maryland, en Estados Unidos, abordan la relación entre la ADC 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 en un ambiente de 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*

also también perciben que sus profesores son eficaces en el logro del aprendizaje de los estudiantes.

La investigación de Goddard (2002) se centra 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 la ADC. Los resultados indican que cuando los profesores tienen la oportunidad de influir en las decisiones instructivas de su institución se fomenta en ellos una fuerte creencia en su capacidad conjunta. De forma opuesta, cuando se reprime su participación es más probable que perciban los acontecimientos como fuera de su control. Este es el caso de las instituciones tradicionales, en donde los directores ejercen todo el poder de decisión.

Una línea de investigación relacionada con la anterior es la que siguieron Chester y Beaudin (1996), encontrando un vínculo entre la variable *toma de decisiones compartida* y la percepción de la ADC. Igualmente Goddard (2002) y Goddard et al. (2004) evidencian que cuando los profesores declaran tener más oportunidades de influir en las decisiones relacionadas con la instrucción tienden a formarse una sólida creencia de ADC.

Una investigación interesante es la de 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 ADC y la variable *metas compartidas por el grupo de profesores*. Si bien la ADC correlacionó con las dos variables, fue más elevada la correlación con la variable referida a las metas compartidas por el grupo.

Asimismo, Lee (2007) estudió los efectos de la variable *comportamiento positivo de ayuda* en la ADC de profesores de colegios públicos secundarios de Texas, Estados Unidos. Los datos señalaron que el comportamiento positivo de ayuda explica aproximadamente un tercio de la varianza de la percepción de la ADC. Los niveles más altos de comportamiento positivo de ayuda se correlacionan con los niveles más altos de ADC, resultado que podría traducirse en un mayor rendimiento de los estudiantes.

Muy semejante es la investigación de Jerald (2007), que 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 se esforzaron en 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 contribuirá a que el profesorado mejore su creencia de ADC.

De la misma forma, otra investigación ha revelado que el *liderazgo* influye positivamente en la ADC a través de la fuente de experiencia vicaria (Hoy, Sweetland, y Smith, 2002), lo cual indica lo beneficioso que podría ser que los que dirigen las instituciones educativas impulsaran conductas de apoyo a los profesores, proporcionaran modelos efectivos e interactúasen con ellos para conocer sus intereses personales y sus necesidades profesionales. Cuando los profesores cuentan con el apoyo de sus líderes y ven en ellos un modelo a seguir el éxito en el aula y el beneficio para los estudiantes resultan más probables.

Por otro lado, es importante mencionar las investigaciones que asocian el nivel de autoeficacia docente individual y colectiva del profesor. En esta sentido es muy importante el estudio de Egger (2006) realizado en 216 escuelas infantiles del norte de Texas. El objetivo, además de relacionar ambas variables, era determinar si estas podrían verse afectadas por las características personales y profesionales de los profesores: edad, género, etnia, nivel y grado en el que imparten docencia, tipo de escuela (privada-pública), número de años de experiencia docente, número de años de enseñanza en el colegio actual, grado más alto obtenido y tipo de certificación docente que se posee. Los resultados de un primer análisis de regresión lineal múltiple (para saber qué variables del estudio explicaban mejor la creencia de autoeficacia docente individual de los profesores) indicaban que la percepción de la ADC explica el mayor porcentaje de

varianza (43%), seguida de los años de experiencia docente (17%) y del número de años de enseñanza en el colegio actual (14%). El segundo análisis de regresión lineal múltiple (para saber qué variables del estudio explicaban mejor la ADC) mostraba que la percepción de autoeficacia individual explica el mayor porcentaje de varianza (31%) seguida de la escuela de tipo privada (19%).

### **Influencia de la percepción de autoeficacia docente colectiva en las características de las instituciones educativas según los resultados de la investigación empírica**

De acuerdo con Pajares (2006, p. 362) "las instituciones con un fuerte sentido de autoeficacia 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 a la determinación con que los grupos deciden alcanzar sus objetivos". Además, Little y Madigan (1997) han demostrado que la autoeficacia colectiva es un gran predictor del trabajo eficaz en grupo, 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 una fuerte percepción de la ADC promueven un sentido de responsabilidad compartida entre sus miembros.

En síntesis, parece que la ADC del profesorado es un poderoso constructo que marca diferencias entre las instituciones educativas 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 impregnán la institución de una atmósfera positiva para el desarrollo".

Lo dicho puede ayudarnos a explicar el efecto diferencial que pueden llegar a ejercer las universidades en sus logros. Por eso, parece lógico pensar que algunas ejerzan una influencia más positiva que otras en sus profesores y alumnos debido al carácter diferencial de su ADC. Dicha influencia puede ejercerse de dos maneras fundamentales: por un lado sobre el profesorado y sus prácticas educativas y por otro sobre el rendimiento académico de los estudiantes.

Con respecto a la influencia que produce en el profesorado y sus prácticas educativas Bandura (2000) indica que la autoeficacia colectiva tiene una influencia decisiva en el funcionamiento de las personas a través de su efecto directo en la manera de pensar, haciéndolas más optimistas o pesimistas, en los actos que deciden llevar a cabo, en las metas que se fijan y en el compromiso para alcanzarlas, en la resistencia frente a los obstáculos, etc.

Por otro lado, teniendo en cuenta que la docencia es considerada una de las actividades más estresantes por la elevada responsabilidad que significa trabajar con seres humanos en formación (Salanova, Llorens y García-Renedo, 2003), se encontró que el *burnout* en los profesores se relaciona con bajos niveles de autoeficacia docente (Flores y Fernández, 2004). Por el contrario, una autoeficacia colectiva elevada puede contribuir, como señalan Jex y Bliese (1999), a crear 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 prevenga el *burnout*. Salanova, Llorens, Cifre, Martínez y Schaufeli (2003) confirman lo expuesto cuando obtienen en sus estudios correlaciones negativas entre eficacia colectiva y ansiedad colectiva.

Además, la ADC ha demostrado ser un importante predictor de las diferencias en *rendimiento académico de los estudiantes*, por su relación con el pensamiento, actitudes y comportamientos de los profesores, que son fundamentales para los resultados educativos.

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 ADC está significativamente relacionada con el ni-

vel de logro que alcanzan los alumnos en lectura y matemáticas, incluso en mayor medida que su nivel socioeconómico y sus resultados académicos previos.

Posteriormente Hoy et al. (2002) desarrollaron una investigación en 97 escuelas secundarias de Ohio, Estados Unidos, relacionando las variables nivel socioeconómico, elevación académica (en qué medida la institución educativa aspira a la excelencia académica) y ADC con el rendimiento académico de los estudiantes en matemáticas. Los resultados de los análisis mostraron que combinando la elevación académica, el estatus socioeconómico y la ADC se explicaba el 45% de la varianza del rendimiento académico de los alumnos en matemáticas y además se encontró que, de las tres variables, la ADC era la principal.

Tschannen-Moran y Barr (2004) realizaron un estudio para determinar si existía relación entre la ADC y el logro de los estudiantes en matemáticas, escritura e inglés en 66 escuelas de enseñanza media de Virginia, Estados Unidos. El análisis de regresión lineal múltiple reveló efectos combinados e independientes de la ADC y el estatus socioeconómico en el rendimiento de los estudiantes. Los resultados señalan que la ADC contribuye independientemente a explicar la varianza del logro alcanzado en escritura. Sin embargo, en el desempeño estudiantil en matemáticas e inglés no había una gran contribución independiente del estatus socioeconómico. El hallazgo de un efecto independiente de la ADC en el rendimiento en escritura más allá del estatus socioeconómico de los alumnos está en consonancia con los resultados de otros estudios previos en lectura y matemáticas (Bandura, 1993; Goddard et al., 2000; Hoy et al., 2002).

En esa misma línea, Wawhinney et al. (2005), trabajando con 2448 profesores de 49 escuelas de Maryland, Estados Unidos, exploraron la relación entre la ADC y el rendimiento de los estudiantes en matemáticas y en lectura. Los resultados pusieron de manifiesto que la creencia de ADC está asociada al logro de los estudiantes, siendo más fuerte esta relación en matemáticas.

Solomon (2007) efectuó un estudio con profesores y directores de 336 escuelas de nivel medio (para adolescentes de quinto a noveno grado) del Estado de Missouri, Estados Unidos, encontrando que la ADC correlacionaba significativamente con los logros de los estudiantes en artes de la comunicación y matemáticas.

En vista de los resultados obtenidos algunos autores han intentado explicar cómo influye la ADC en el aprendizaje de los estudiantes. La respuesta sostiene que el constructo conduce a un mayor esfuerzo y perseverancia docentes, que dan lugar a un mejor rendimiento de los alumnos (Allinder, 1994; Ashton y Webb, 1986; Guskey, 1988; Stein y Wang, 1988; Tschannen-Moran y Barr, 2004). Tschannen-Moran et al. (1998) argumentan que el constructo proporciona un catalizador que induce a las instituciones que lo poseen a responsabilizarse de la mejora del rendimiento de los estudiantes y de su capacidad para superar los reveses temporales y los fracasos. Además, sus profesores no están de acuerdo con que un bajo rendimiento de los alumnos sea la consecuencia inevitable del bajo estatus socioeconómico, la carencia de habilidades o los antecedentes familiares. Igualmente, dichos autores sostienen que existe una relación recíproca entre la ADC y el rendimiento de los estudiantes porque así como una elevada percepción de la ADC puede incrementar el rendimiento de los estudiantes, de la misma manera un alto rendimiento académico en los estudiantes puede mejorar la percepción de la ADC de los profesores.

Por otro lado, Goddard y Goddard (2001) dan una explicación mucho más completa, señalando que la ADC influye en el rendimiento de los estudiantes a través de un *contexto normativo* en la institución que impulsa a los profesores a perseverar. Igualmente, sugieren que la ADC puede influir en el rendimiento de los estudiantes a través de su relación con la *autoeficacia docente individual*, porque generalmente los profesores que poseen una percepción positiva de la ADC tienen también una buena percepción de su propia autoeficacia.

Ahondando en lo anterior, Fuller y Izu (1986) sostienen que las instituciones con un alto nivel de ADC muestran también un alto gra-

do de autoeficacia docente individual. Además, como enfatizan Go-dard et al. (2004), la influencia entre la autoeficacia individual y colectiva es mutua, no unidireccional. Es decir, si en una organización la mayoría de sus integrantes poseen una elevada percepción de la autoeficacia individual, es muy probable que su nivel de autoeficacia colectiva sea también sólido y sus expectativas de éxito elevadas. Esta influencia mutua es lo que Bandura (1997) denominó *causalidad recíproca*.

Por último, en vista de la enorme influencia de la ADC 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 esfuerce en generarla y desarrollarla. A continuación, se presenta una revisión sobre cómo podría llevarse a cabo esta tarea adecuadamente.

### 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 desarrollarla e incluso modificarla.

Para desarrollar la ADC es necesario contar con un profesorado universitario que posea un profundo conocimiento de la materia que imparte así como de las destrezas didácticas para su enseñanza, razón por la cual 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), se revisa una *segunda línea de intervención*, que fomenta más directa e intensamente la ADC y está constituida por dos fases: la reflexión sobre la práctica profesional docente-investigadora y el desarrollo de las cuatro fuentes de la ADC.

#### Reflexión sobre la práctica profesional docente-investigadora

La reflexión es un proceso importante para el desarrollo y mejora del quehacer profesional docente puesto que el profesor reflexi-

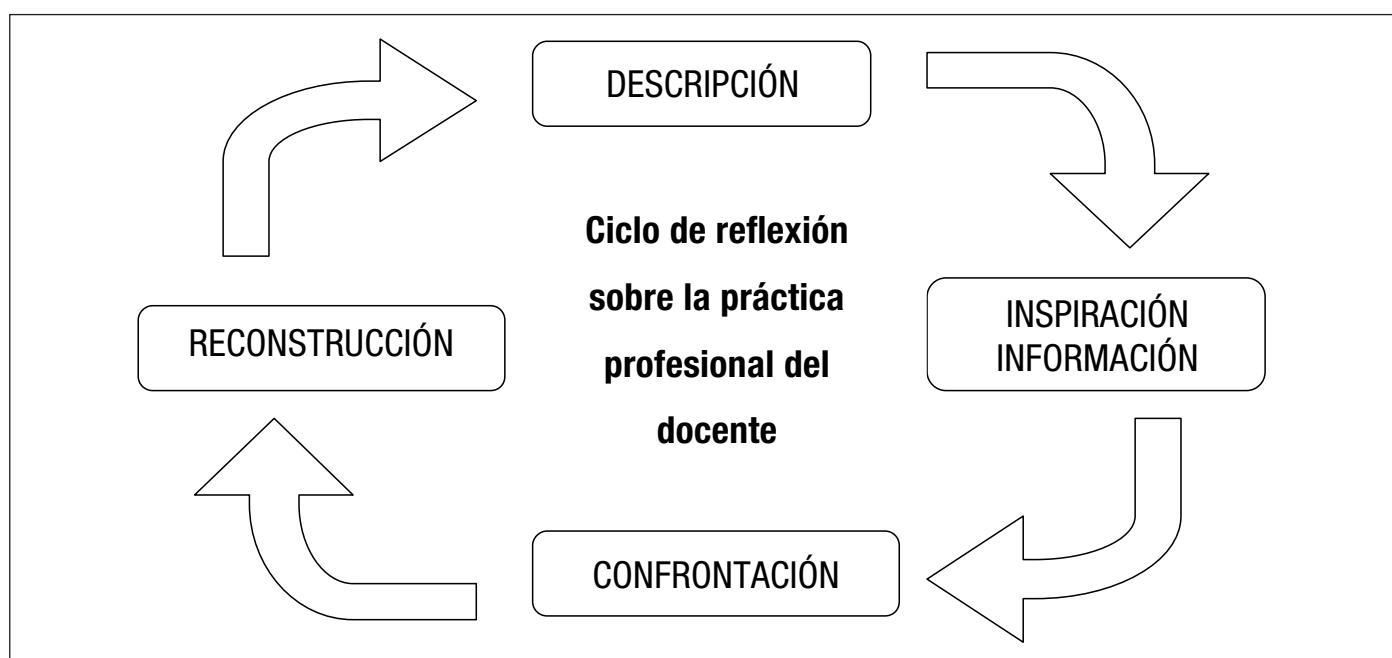
vo, como refiere De Vicente (1995, p. 63), "es capaz de volver sobre su propia práctica para evaluarla y responsabilizarse de su acción futura". De este modo, la reflexión permite que el profesorado analice sus creencias y determine cuáles son las más susceptibles de ser modificadas y cuáles deberían eliminarse (De Vicente, 2000), por lo que se convierte en un elemento generador de cambios y de mejora permanente.

Es así como la reflexión sobre la propia profesión ayuda a los profesores y a la universidad a evaluar 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 y 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 su quehacer profesional, 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 autocritico de implicación y compromiso, por lo que 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, citado en Domingo y Fernández (1999), porque considera y enfatiza la colaboración y el diálogo entre profesores y entre profesor y formador. El autor propone un proceso de reflexión que consta de cuatro fases o etapas que se pondrán en marcha cíclicamente a lo largo de la práctica docente del profesorado universitario y que muestra la figura 2.

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 escucharse. Para guiar la descripción, el profesor responde a la pregunta *¿qué hago y cómo lo hago?*, que le ayudará a reflexionar sobre 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 e inconscientemente se efectúa una valoración de lo narrado, identificando las fortalezas y debilidades.



**Figura 2.** Fases del ciclo de reflexión sobre la práctica profesional del docente de Smyth (1991)  
Fuente: Domingo y Fernández (1999, p. 28)

En la segunda fase, de *información, inspiración o explicación*, se buscan los principios teóricos y prácticos que guían la práctica profesional. Por eso, se responde 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 supone un esfuerzo reflexivo importante y, además, un compromiso con la justificación y coherencia de su acción, 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. Por lo dicho, en esta fase se hace posible una confrontación consigo mismo y el establecimiento de un nexo consciente entre la práctica y la teoría que la sostiene.

En la tercera fase, de *confrontación*, se reflexiona, en un debate abierto *¿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?*

Si el ciclo de reflexión sólo se quedase con las fases anteriores lograría solamente hacer explícitos los principios subyacentes, por lo que se convertiría en un proceso más de comprensión de la realidad pero perdería su potencial transformador y reconstructor que le otorgan ésta y la siguiente fase.

En la fase de *reconstrucción* se planifican las reorientaciones y mejoras necesarias, por lo que 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 de este modo la recreación 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, provocando un mayor compromiso ético.

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 hace ineludible el paso de la reflexión individual a la deliberación grupal para llegar al diálogo y al contraste permanente, contribuyéndose así a la confrontación entre profesores y la participación cooperativa.

#### *Desarrollo de las cuatro fuentes de información de la autoeficacia docente colectiva*

Varios autores (Bandura, 1997; 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 primera fuente de información, es decir la *experiencia directa o de dominio*, se convierte en la forma más efectiva de generar y desarrollar la ADC. Está claro que los éxitos 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 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 convencerles de la posesión de sus capacidades, como afirma Bandura (1987), es proporcionarles oportunidades para que dominen tareas desafiantes recibiendo la mínima ayuda externa. Sin embargo, hay que tener en cuenta

que esta nueva percepción de autoeficacia es aún débil y provisional. Conforme los profesores sientan que sus capacidades para predecir y dominar las amenazas potenciales que se presenten van aumentando paulatinamente, desarrollarán una sólida confianza que les ayudará a alcanzar nuevos desafíos.

A partir de lo señalado, las estrategias de intervención deben estar dirigidas a proponer metas y objetivos alcanzables 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 a los fracasos.

Otra manera de desarrollar la ADC 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 señalan Bandura y Jourder (1991), se juzguen semejantes al modelo en sus competencias.

Sin embargo, 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 una mayor interacción entre los profesores de la misma institución ya que así tienen la oportunidad de observar las experiencias exitosas de los compañeros. La colaboración entre los profesores puede crear un clima institucional en el que se haga legítima la búsqueda de ayuda y la unión para dar solución a los problemas, porque mediante la *interacción con los colegas* se adquieren una serie de estrategias docentes que aumentan la autoeficacia docente individual y colectiva y, con ello, sus expectativas de éxito para el futuro.

La relevancia de la interacción e intercambio de experiencias estaría fundamentada en los postulados de Vigotsky (1978) y en la *zona de desarrollo próximo*, que él describe como la diferencia entre el desarrollo de la actuación del individuo en la resolución independiente de problemas y la resolución de problemas con la ayuda o guía de otra persona más capacitada. 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 ADC, por lo que indica que una institución educativa puede favorecer el incremento de la ADC del profesorado 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* tendrían que estar formados por profesores con similares niveles de competencia. Dentro de dicho grupo se integraría la figura de uno más *experimentado* que compartiría su experiencia y del que los otros aprendieran mediante el modelado. Hay que tener cuidado de que el profesor experimentado sea un auténtico modelo para los docentes noveles, es decir, un colega con el que se puedan identificar.

Si queremos fomentar el desarrollo y el mantenimiento de la ADC 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 universidad. También ellos pueden identificar los miembros del equipo que hayan alcanzado buenos resultados y hacer que su profesorado los observe, dotándoles de modelos eficaces.

De acuerdo con lo anterior, Supovitz y Christman (2003) encontraron que las instituciones educativas que consiguen mejores resultados tenían líderes que daban la oportunidad de realizar debates y discusiones sobre las prácticas de instrucción y de compartir experiencias exitosas.

Un interesante aporte es el de Jerald (2007), quien sostiene que una manera eficaz de desarrollar la autoeficacia 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 es posible lograr mejores resultados.

La tercera fuente está dada por la *persuasión social o verbal*. Si se logra persuadir verbalmente a los profesores y además poseen las capacidades reales de dominio para tener éxito en la tarea, es muy probable que movilicen sus esfuerzos de forma prolongada y constante, manteniéndolos incluso en las dificultades.

Evidentemente, para que la persuasión social tenga un impacto positivo debe sustentarse en una *competencia real* del profesorado. La falsa creencia de autoeficacia docente que se ha establecido a través de la persuasión puede ser fácilmente desmentida ante resultados adversos, lo que más bien contribuirá a la decepción (Pajares, 2002).

Bandura (1997) sostiene que las personas 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 del supervisor o especialista en una tarea tiene más poder que el de un colega inexperto.

Es importante que en la retroalimentación que se dé al profesorado acerca de los éxitos alcanzados se enfatice que 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, Lindsley, Brass y Thomas (1995) refieren que uno de los papeles más importantes que deben llevar a cabo las autoridades educativas para mejorar los niveles de la ADC 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 ni derrotismo.

Finalmente, son importantes los *estados emocionales o fisiológicos*, puesto que generalmente las personas se dejan guiar por sus estados emocionales y corporales al evaluar sus capacidades y por ello es necesario corregir las interpretaciones equivocadas que se estén haciendo acerca de los estados emocionales, como aquellas que indican que la tensión y el estrés son manifestaciones de vulnerabilidad y baja capacidad docente.

Además, 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 la potencie y desarrolle (Grau, Salanova y Peiró, 2000).

La potenciación de la autoeficacia docente ayuda al profesorado universitario a hacer frente a los efectos negativos de los estresores que forman parte de su quehacer cotidiano y con ella se podría apo-

yar al bienestar docente que, como sostienen Serio, Jiménez y Rosales (2010), afecta al éxito académico de sus estudiantes.

Por lo mencionado hasta aquí, el reto de las autoridades universitarias es ayudar a desarrollar la percepción de eficacia en los profesores y en toda la institución educativa (Protheroe, 2008), reduciendo así los estados emocionales o convirtiéndolos en energizantes y facilitadores de la práctica docente y no en debilitadores.

## Consideraciones finales

Es importante considerar que una vez que se hayan logrado instaurar niveles satisfactorios de ADC en el profesorado universitario, su *mantenimiento* será más sencillo ya que se desarrollará un interés por parte de la mayoría de los docentes de la institución por mantenerlos, de tal forma que incluso ejercerán una *presión* sobre los docentes que no vayan 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 medianamente capaz podría aumentar considerablemente su percepción en un contexto en el que exista una elevada ADC en el profesorado.

Todo lo mencionado debe aportar una información muy útil a los que dirigen las facultades universitarias y son responsables de la gestión del profesorado. 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 (Tschanne-Moran y Woolfolk, 2001).

En resumen, la autoeficacia es un constructo que ni los investigadores ni las autoridades educativas pueden darse el lujo de ignorar, convirtiéndose en un imperativo actual apostar por su promoción, por lo que se hace imprescindible tomar en serio el impacto de esta creencia en el pensamiento, actitudes y acción de los docentes, lo cual debe conducir a un replanteamiento de la inducción de experiencias en los profesores novedosos, proporcionándoles mayor protección y apoyo.

En conclusión, se pone de manifiesto la necesidad que tienen los responsables de cada una de las universidades de generar y desarrollar en su profesorado la creencia de ADC con el fin de mejorar su bienestar y desempeño profesional, el cual redundará en el aprendizaje de sus estudiantes y en la calidad educativa universitaria que reclama el Espacio Europeo de Educación Superior.

## Extended summary

The Spanish university is faced with the implementation of the European Higher Education that brings about a series of new challenges. In order to successfully address them, a number of instrumental beliefs have to be considered about the ability of the teaching group -in other words, the collective teacher self-efficacy.

Teaching is an activity that takes place in a group context and hence the gains that are achieved will be the result of members' skills and expertise as well as the interaction, coordination and internal dynamics of the group. In addition, each team member will be affected by the beliefs, motivations, and performance of the other members.

The theoretical model of collective teacher self-efficacy (from now on CTS) was proposed by Goddard, Hoy, and Woolfolk (2000) and is based on Bandura's Social Cognitive Theory. This theoretical model highlights the four sources of self-efficacy and its two elements: the analysis of the teaching task group and the evaluation of perceived teaching competence in the group.

In addition, there are several variables that relate to the CTS, such as prior key academic performance of students and the institutional processes –the latter being better predictors of the construct.

Within the institutional processes there are also a number of variables that contribute to increase perceptions of CTS, including the professional learning community, teachers' involvement in instructional decisions of the institution, the goals shared by the group of teachers, positive behavior support, and leadership support.

The existence of ADC in the university, as Pajares (2006) points out, has a powerful influence on its members. In addition, according to Little and Madigan (1997), the construct is a strong predictor of effective working groups because it enhances performance.

Thus, we can better understand the differential effect this has on academic performance in different universities as a result of the influence of the construct on both teacher education practices and student academic performance.

The influence of the construct on college educational practices is due to its direct effect on (1) teachers' mindsets, making them more optimistic or pessimistic; (2) actions they decide to perform; (3) goals they pursue and the way they try to achieve them; and (4) teachers' resistance to obstacles.

Likewise, CTS has proven to be an important predictor of differences in students' academic performance, since CTS leads to greater effort and persistence on the part of teachers. Other researchers argue that the construct provides a catalyst that encourages institutions to take responsibility in improving their students' performance and their ability to overcome temporary setbacks and failures through perseverance and the efforts of their teachers.

Since CTS is a construct that has a positive and decisive influence on the quality of university education and the academic performance of students, it is necessary to generate and develop it. In order to achieve this goal CTS operates through a line of action consisting of two phases: a reflection on teaching practice and research and development of CTS self-efficacy sources.

Before proceeding to explain these two phases, it is important to emphasize that the generation and development of teacher self-efficacy needs to be supported by a teacher who possesses a deep knowledge of the subject they teach as well as teaching management skills. Therefore, it is always important to have a prior or parallel program for this purpose.

The first phase, i.e., the reflection on teaching and research practice, allows teachers, as argued by De Vicente (1995), to return to their practice to evaluate and take responsibility for their actions. In this way, beliefs are analyzed and a determination concerning what should be modified or eliminated can be taken. Therefore, this reflection becomes a generator of change and improvement of professional work.

Given that the process of reflection is very important because of its self-critical component of involvement and commitment, the daily practice along with teacher training is essential. Therefore, we have adopted Smith's "cycle of reflection on professional practice" (cited in Domingo and Fernandez, 1999), which consists of four stages that will be launched along cyclically in teachers' practice.

The *description* stage seeks to collect data from professional life, critical moments, experiences, that are crucial for teachers to identify and be able to hear by themselves. To guide the discussion the teacher should answer the question *what and how do I do?*, since it will help them think about actions characterizing their practice, its context, the class, etc., organize their thoughts, and more easily recognize their own strengths and weaknesses.

In the *information, inspiration, and understanding* stage, theoretical and practical principles that have guided the university and professional practice are sought. The question that guides this phase is *why and for what do I do?* Thus, the beliefs and values that give meaning to what is happening in your practice emerge consciously

or unconsciously, and inconsistencies are discovered between what is said to guide practice, what you want, what you think and say, and what really guides you.

The *confrontation* stage consists of thinking through the questions *what consequences do have what I do? and what degree of coherence does it have with current trends or with the characteristics of the university?*

The *reconstruction* stage exerts its transformational potential since it is planned to make improvements and reorientations needed and is guided by the question: *how could it be changed, what could be done differently to improve?, and what should be kept?*, thus achieving a transformation of professional practice.

As for the second phase, the development of the four sources of information from the ADC, the first source is the *direct or domain experience*, which is the most effective and is based on success, which may contribute to increase teacher self-efficacy provided that attribution processes are carried out properly, that is, teachers attribute their success to their own abilities and not to external factors such as luck or help from others.

An important intervention strategy is to provide teachers with opportunities to master challenging tasks with a minimum external help -teaching self-efficacy beliefs are resistant and require overcoming obstacles through persevering effort.

The second source is the *experience or vicarious learning*, i.e., learning that it is achieved through modeling. It is very important, because teachers do not always have experience in the task, making it extremely rewarding to look at the universities who do have experience and carry out their work successfully, because teachers may believe that they are also able to act with the same success. Bearing this in mind it is necessary that teachers, as pointed out by Bandura and Jourdan (1991), are judged similar to the model in their skills.

Since opportunities to observe other universities are not always possible, a vicarious learning from colleagues in their own faculty or department is important. In this way, teachers can share their experiences and provide new alternatives for actions which they had not previously thought of. Therefore, it is important to establish working groups of experienced and novice teachers to exchange knowledge and experience.

The third source is the *social or verbal persuasion*, which states that if teachers are persuaded to perform a task effectively and also if they have real skills to succeed in that domain, their efforts are likely to mobilize in a long and steady manner, even in difficult moments.

However, it must be remembered that by setting false teaching efficacy beliefs through persuasion, they can be easily disproved with adverse outcomes, which lead to teacher's disappointment (Pajares, 2002).

Therefore, it is very important in verbal persuasion to help teachers interpret results and emphasize that performance has been achieved thanks to the efforts; hence, they will develop more self-efficacy and a stronger motivation for the coming performance (Pajares & Schunk, 2001).

The fourth source is the *emotional or physiological states*. Generally, people are guided by their emotional and body states to assess their capabilities. Thus enhancement of high levels of teacher self-efficacy is important because it can help teachers to correct misconceptions about emotional states, such as indicating that tension and stress are a proof of vulnerability and low teaching ability. This will help teachers to reflect and change their perception, making their states of emotional arousal more energizing and facilitators of their teaching.

The abovementioned should provide university and teacher managers with significant information. Thus, teacher preparation programs in the university classroom could help them use in the classroom vicarious learning and verbal persuasion, with different

experiences of mastery that increase their level of complexity and responsibility (Tschannen-Moran and Woolfolk, 2001).

In summary, self-efficacy is a construct that neither the researchers nor the education authorities can afford to ignore since it now becomes imperative to bet on their promotion and therefore it is essential to take seriously the impact of these teachers' beliefs thoughts, attitudes, and actions, which should lead to a rethinking of the induction of new teachers experience to provide greater protection and support.

In conclusion, there is no doubt of the need for university managers to generate and develop CTS beliefs in their teachers, in order to improve their welfare and professional performance which will result in the quality of learning of their students and of university education as is required by the European Higher Education Area.

## Conflictos de intereses

La autora declara que no tiene ningún conflicto de intereses.

## Financiación

Esta investigación ha sido realizada gracias al apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional y el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación.

## 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. y 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, 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. y Jourden, 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. y 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. y Beaudin, B. (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, 33, 233-257.

De Vicente, P. S. (1995). La formación del profesor 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.

Egger, K. (2006). *An exploration of the relationships among teacher efficacy, collective teacher efficacy, and teacher demographic characteristics in conservative Christian Schools* (tesis doctoral). University of North Texas, Estados Unidos de Norteamérica.

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, 343-358.

Fuller, B. e Izu, J. (1986). Explaining school cohesion: What shapes the organizational beliefs of teachers. *American Journal of Education*, 94, 501-535.

Garrido, E., Tabernero, M. C. y Herrero, M. C. (1998). Expectativas de resultados, expectativas de capacidad percibida o autoeficacia: dos constructos percibidos como diferentes. *Estudios de Psicología*, 61, 15-24.

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. y 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. y Woolfolk, A. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37, 479-507.

Goddard, R., Hoy, W. y Woolfolk, A. (2004). Collective Efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Research*, 33, 2-13.

Goddard, R. y Skrla, L. (2006). The influence of school social composition on teachers' collective efficacy beliefs. *Educational Administration Quarterly*, 42, 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.

Hernández, F., Maquilon, J., García M. P. y Monroy, F. (2010). *Concepciones de la Enseñanza y el Aprendizaje en Profesorado de Educación Superior. Psicología Educativa*, 16 (2), 95-105.

Hipp, C. y Bredeson, P. (1995). Exploring connections between teacher efficacy and principals' leadership behaviors. *Journal of School Leadership*, 5, 136-150.

Hoy, W. y Miskel, C. (1996). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York: McGraw-Hill.

Hoy, W., Sweetland, S. y 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. y 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. y Bliese, P. (1999). Efficacy belief as a moderator of the impact of work-related stressors. A multilevel study. *Journal of Applied Psychology*, 84, 349-361.

Lee, N. (2007). *The influence of Positive Behavior Support on Collective Teacher Efficacy* (tesis doctoral). Baylor University, Estados Unidos de Norteamérica.

Lindsay, D., Brass, D. y Thomas, J. (1995). Efficacy-performance spirals: A multilevel perspective. *Academy of Management Review*, 20, 645-678.

Little, B. y Madigan, R. (1997). The relationship between collective efficacy and performance in manufacturing work teams. *Small Group Research*, 28, 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*. Recuperado de <http://www.emory.edu/EDUCATION/mpf/eff.html>

Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. Implications for teachers and parents. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 339-367). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

Pajares, F. y Schunk, D. H. (2001). *Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement*. En R. Riding y 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, May/June). *Teacher Efficacy: What Is It and Does it Matter? Research Report*, 42-45. Recuperado de [www.naesp.org/resources/1/Principal/2008/M-Jp42.pdf](http://www.naesp.org/resources/1/Principal/2008/M-Jp42.pdf).

Roca, M. A. (2002). Autoeficacia: su valor para la psicoterapia cognitivo conductual. *Revista Cubana de Psicología*, 9, 195-200.

Ross, J., Hogaboam-Gray, A. y Gray, P. (2003). *The contribution of prior student achievement and collaborative school processes to collective teacher efficacy in elementary schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I. y 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., Llorens, S. y García-Renedo, M. (2003). ¿Por qué se están "quemando" los profesores? *Prevención, Trabajo y Salud*, 28, 16-20.

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

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.

Serio, A., Jiménez, H. y Rosales, M. (2010). Competencias Interpersonales y Bienestar del Profesor. *Psicología Educativa*, 16 (2), 107-114.

Solomon, C. (2007). *The relationships among middle level leadership, teacher commitment, teacher collective efficacy and student achievement* (tesis doctoral). University of Missouri-Columbia, Estados Unidos de Norteamérica.

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

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

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

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

Valcárcel, M. (Coord.) (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Córdoba: Universidad de Córdoba.

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

Wawrinney, H., Haas, J. y 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. y Murphy, P. K. (2001). Teaching educational psychology to the implicit mind. En B. Torff y R. Sternberg (Comps.), *Understanding and teaching the intuitive mind* (pp. 145-185). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.