

TESIS DE LA UNIVERSIDAD  
DE ZARAGOZA

2022

20

Raúl Pérez García

# Autoeficacia docente vinculada al contexto socioeducativo: análisis desde los centros de especial dificultad

Director/es

Orejudo Hernández, Santos  
Vigo Arrazola, María Begoña

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>

ISSN 2254-7606



Prensas de la Universidad  
Universidad Zaragoza

© Universidad de Zaragoza  
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606

Tesis Doctoral

**AUTOEFICACIA DOCENTE VINCULADA AL  
CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: ANÁLISIS DESDE  
LOS CENTROS DE ESPECIAL DIFICULTAD**

Autor

**Raúl Pérez García**

Director/es

Orejudo Hernández, Santos  
Vigo Arrazola, María Begoña

**UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA**  
**Escuela de Doctorado**

Programa de Doctorado en Educación

2022





**Universidad**  
Zaragoza

## TESIS DOCTORAL

# Autoeficacia docente vinculada al contexto socioeducativo

Análisis desde los  
centros de especial dificultad

Autor

Raúl Pérez García

Directores

Dr. Santos Orejudo Hernández  
Dra. María Begoña Vigo Arrazola

Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza  
2021



## *Agradecimientos*

Esta Tesis Doctoral ha supuesto para mí un conglomerado de sentimientos que nunca antes había experimentado. Se unían casi al unísono emociones propias de fortaleza y de flaqueza, de seguridad y de duda, de fe en uno mismo y de desconfianza; todo ese proceso de asimilación emocional y de estudio ha sido duro y complejo, pero a la vez, tremendamente satisfactorio.

En este camino que he recorrido muchas personas me han ayudado, pero me gustaría destacar a una por encima de todas, mi madre, mi mayor apoyo, a quien dedico este proyecto. Ella perdió la vida durante 2021 y nada me duele más que el hecho de que no pueda ver lo que he conseguido. Espero que estés orgullosa de mí, va por ti mamá.

Quisiera agradecerle especialmente también a mi padre su apoyo incondicional. De él he aprendido a ser como soy, su naturaleza sencilla, silenciosa e inteligente ha marcado mi vida y cada día intento parecerme más a él. A mi pareja, Tamara, gracias de corazón por apoyarme y hacerme sentir especial cada día, me siento tremendamente afortunado de tenerte a mi lado.

A mis amigos de una vida, Jesús, José Antonio y Ricardo, tengo que agradecerles su comprensión por mis ausencias, me han dolido todos y cada uno de los momentos que no he podido pasar con ellos. Es un orgullo tenerlos como amigos.

A Manuel, el hermano pequeño que siempre quise tener. Te conocí casi de vuelta de todo y mira dónde hemos terminado. El curso que viene te toca a ti.

Finalmente, me gustaría agradecer especialmente el esfuerzo de mis directores, Santos y Begoña, también por haber depositado su confianza en mí, hacerme sentir capaz y llevarme de la mano durante estos años.



*Las personas que se ven a sí mismas como altamente efectivas actúan, piensan y sienten de forma diferente a aquellas que se perciben como ineficaces. Las primeras producen su propio futuro, más que simplemente predecirlo. (Bandura)*



# ÍNDICE

## PRESENTACIÓN

I. Introducción ..... 19

II. Justificación..... 30

## PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

**CAPÍTULO 1: ¿QUÉ ES LA AUTOEFICACIA?** ..... 37

1.1 La Teoría Social Cognitiva de Bandura ..... 40

1.1.1 Antecedentes ..... 40

1.1.2 El Autosistema de la Teoría Social Cognitiva y sus capacidades básicas. 42

1.1.3 Modelo de Reciprocidad Triádica..... 45

1.2 El constructo de la autoeficacia ..... 47

1.2.1 Definición de autoeficacia ..... 47

1.2.2 Procesamiento de la información: fuentes de la autoeficacia ..... 54

1.2.3 Procesamiento de la información: mecanismos de la autoeficacia ..... 56

1.2.4 Procesamiento de la información: procesos de la autoeficacia ..... 58

**CAPÍTULO 2: LA AUTOEFICACIA DOCENTE** ..... 63

2.1 La autoeficacia docente ..... 65

2.1.1 Origen y definición de la autoeficacia docente..... 67

2.1.2 La autoeficacia docente y su repercusión en las aulas ..... 72

2.1.3 Tipos de autoeficacia docente ..... 75

2.1.4 Autoevaluación y autoeficacia docente ..... 76

2.1.5 Las habilidades docentes en relación con la autoeficacia docente ..... 78

2.1.6 Instrumentos de medida de la autoeficacia docente ..... 82

2.2 La autoeficacia docente colectiva ..... 88

2.2.1 Definición..... 89

2.2.2 Construcción de las creencias de autoeficacia docente colectiva ..... 92

2.2.3 La autoeficacia docente colectiva y su repercusión en las aulas ..... 94

2.2.4 Instrumentos de medida de la autoeficacia docente colectiva ..... 98

2.3 Variables influyentes en la autoeficacia docente: estado de la cuestión ..... 100

**CAPÍTULO 3: VARIABLES SOCIOCULTURALES EN LA ESCUELA** ..... 127

3.1 Las escuelas y el cambio social ..... 129

3.2 Éxito versus fracaso escolar ..... 134

<b>3.2.1 Factores influyentes en la modificación del rendimiento académico:</b>	
el rol de la escuela .....	151
<b>3.3 Conflicto en las aulas.....</b>	<b>163</b>
<b>3.3.1 Definición.....</b>	<b>165</b>
<b>3.3.2 Elementos del conflicto.....</b>	<b>166</b>
<b>3.3.3 Estilos de afrontación del conflicto .....</b>	<b>168</b>
<b>SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO</b>	
<b>CAPÍTULO 4: DESCRIPCIÓN Y PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>173</b>
<b>4.1 Fundamentación epistemológica .....</b>	<b>175</b>
<b>4.2 Fase A Inicial. Delimitando el escenario y los participantes del estudio .....</b>	<b>177</b>
<b>4.2.1 La investigación narrativa como primera forma de investigación:</b>	
la entrevista semi-estructurada como técnica .....	182
<b>4.2.2 Concretando las preguntas de investigación, objetivos e hipótesis.....</b>	<b>191</b>
<b>4.2.3 Variables en estudio .....</b>	<b>194</b>
<b>4.2.4 La composición del Instrumento .....</b>	<b>197</b>
<b>4.3 Fase B Desarrollo.....</b>	<b>202</b>
<b>4.3.1 Cuestiones éticas respecto a los participantes.....</b>	<b>202</b>
<b>4.3.2 Recogida de datos del estudio empírico.....</b>	<b>203</b>
<b>4.3.3 Procedimiento estadístico .....</b>	<b>204</b>
<b>4.4 Fase C Final. Restitución al campo: periodo final de entrevistas .....</b>	<b>206</b>
<b>CAPÍTULO 5: RESULTADOS .....</b>	<b>209</b>
<b>5.1 Análisis descriptivo de la muestra.....</b>	<b>211</b>
<b>5.1.1 Análisis Descriptivo de la muestra general y según el tipo de centro:</b>	
variables sociodemográficas .....	211
<b>5.1.2 Análisis Descriptivo de la muestra general y según el tipo de centro:</b>	
variables sociocontextuales .....	216
<b>5.1.3 Análisis Descriptivo de la muestra general y según el tipo de centro:</b>	
variables psicológicas .....	217
<b>5.2 Relación entre variables psicológicas y sociodemográficas .....</b>	<b>222</b>
<b>5.2.1 Variables psicológicas y experiencia laboral.....</b>	<b>222</b>
<b>5.2.2 Variables psicológicas y etapa educativa.....</b>	<b>230</b>
<b>5.2.3 Variables psicológicas y género .....</b>	<b>232</b>
<b>5.2.4 Variables psicológicas y edad .....</b>	<b>234</b>
<b>5.3 Relación entre la variable Conflicto y el resto de variables.....</b>	<b>237</b>

5.3.1 Conflicto y Experiencia Laboral .....	238
5.3.2 Conflicto y etapa educativa.....	239
5.3.3 Conflicto y género .....	241
5.3.4 Conflicto y edad .....	242
5.3.5 Conflicto y Autoeficacia Individual .....	244
5.3.6 Conflicto y Autoeficacia Colectiva .....	245
5.3.7 Conflicto y los procesos atribucionales .....	247
5.3.8 Conflicto y Satisfacción laboral.....	250
5.4 Resumen de resultados.....	251
5.5 Correlaciones: el papel modulador de los centros educativos.....	254
5.5.1 Correlaciones de variables en centros TIPO I.....	254
5.5.2 Correlaciones de variables en centros TIPO II .....	255
5.5.3 Correlaciones de variables en centros TIPO III.....	256
5.5.4 Análisis de las correlaciones intercentros.....	257
5.6 Modelos de ecuaciones estructurales .....	259
5.6.1 Modelo general.....	259
5.7 Restitución al campo: periodo final de entrevistas.....	267
5.7.1 El rol de la autoeficacia en distintos tipos de centros .....	268
5.7.2 Las relaciones de las variables con Conflicto y el papel modulador de los centros .....	271
5.7.3 Redefinición del concepto de eficacia docente .....	282
5.7.4 Otros puntos de interés y aspectos emergentes.....	283
5.7.5 Sintetizando.....	285
<b>CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....</b>	<b>289</b>
6.1 El rol de la autoeficacia en distintos tipos de centros.....	292
6.2 Relaciones de las variables en estudio con Conflicto y el papel Modulador de los centros educativos.....	298
<b>CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>303</b>
<b>I. Conclusiones .....</b>	<b>305</b>
<b>II. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación .....</b>	<b>310</b>
<b>III. Apuntes finales .....</b>	<b>317</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>323</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>367</b>



## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.1</b> <i>Capacidades básicas y habilidades</i> .....	45
<b>Tabla 2.1</b> <i>Resumen Estado de la cuestión</i> .....	123
<b>Tabla 4.1</b> <i>Fases del Procedimiento</i> .....	176
<b>Tabla 4.2</b> <i>Descripción de la muestra</i> .....	182
<b>Tabla 4.3</b> <i>Síntesis entrevistas iniciales</i> .....	191
<b>Tabla 4.4</b> <i>Descripción de las variables</i> .....	196
<b>Tabla 4.5</b> <i>Análisis factorial exploratorio de ítems emergentes</i> .....	199
<b>Tabla 4.6</b> <i>Métodos mínimos cuadrados no ponderado</i> .....	201
<b>Tabla 5.1</b> <i>Distribución muestral relativa al género</i> .....	212
<b>Tabla 5.2</b> <i>Distribución muestral relativa a la edad</i> .....	213
<b>Tabla 5.3</b> <i>Distribución muestral relativa a la etapa educativa</i> .....	214
<b>Tabla 5.4</b> <i>Distribución muestral relativa a la experiencia laboral</i> .....	215
<b>Tabla 5.5</b> <i>Variable Conflicto/Tipo de centro</i> .....	216
<b>Tabla 5.6</b> <i>Análisis post-hoc de medias respecto de la variable Conflicto</i> .....	217
<b>Tabla 5.7</b> <i>Variables psicológicas1/Tipo de centro</i> .....	218
<b>Tabla 5.8</b> <i>Análisis post-hoc de medias respecto de la variable Autoeficacia Colectiva</i> .....	219
<b>Tabla 5.9</b> <i>Variables psicológicas2/Tipo de centro</i> .....	220
<b>Tabla 5.10</b> <i>Variables psicológicas3/Tipo de centro</i> .....	221
<b>Tabla 5.11</b> <i>Autoeficacia Individual Total según los años de experiencia</i> .....	223
<b>Tabla 5.12</b> <i>Subdimensiones de la TSES según los años de experiencia</i> .....	224
<b>Tabla 5.13</b> <i>Autoeficacia Colectiva según los años de experiencia</i> .....	225
<b>Tabla 5.14</b> <i>Procesos atribucionales según los años de experiencia</i> .....	226
<b>Tabla 5.15</b> <i>Satisfacción Laboral según los años de experiencia</i> .....	228
<b>Tabla 5.16</b> <i>Comparación de niveles de experiencia laboral recodificados</i> .....	229
<b>Tabla 5.17</b> <i>Variables psicológicas y etapa educativa</i> .....	231
<b>Tabla 5.18</b> <i>Variables psicológicas y género</i> .....	233
<b>Tabla 5.19</b> <i>Autoeficacia Individual Total y edad</i> .....	234
<b>Tabla 5.20</b> <i>Autoeficacia Colectiva y edad</i> .....	235
<b>Tabla 5.21</b> <i>Procesos atribucionales y edad</i> .....	236
<b>Tabla 5.22</b> <i>Satisfacción laboral y edad</i> .....	237
<b>Tabla 5.23</b> <i>Conflicto y experiencia laboral</i> .....	238

<b>Tabla 5.24</b> <i>Comparación de niveles de experiencia laboral recodificados</i> .....	239
<b>Tabla 5.25</b> <i>Conflicto y etapa educativa</i> .....	240
<b>Tabla 5.26</b> <i>Conflicto y etapa educativa recodificada</i> .....	240
<b>Tabla 5.27</b> <i>Conflicto y género</i> .....	241
<b>Tabla 5.28</b> <i>Conflicto y edad</i> .....	242
<b>Tabla 5.29</b> <i>Conflicto y edad recodificada</i> .....	243
<b>Tabla 5.30</b> <i>Autoeficacia Individual Total según el grado de Conflicto</i> .....	244
<b>Tabla 5.31</b> <i>Autoeficacia Colectiva según el grado de Conflicto</i> .....	246
<b>Tabla 5.32</b> <i>Atribución externa e interna según el grado de Conflicto</i> .....	248
<b>Tabla 5.33</b> <i>Satisfacción laboral según el grado de Conflicto</i> .....	250
<b>Tabla 5.33*</b> <i>Satisfacción laboral según el grado de Conflicto (por centros*)</i> .....	250
<b>Tabla 5.34</b> <i>Correlaciones centros TIPO I</i> .....	255
<b>Tabla 5.35</b> <i>Correlaciones centros TIPO II</i> .....	256
<b>Tabla 5.36</b> <i>Correlaciones centros TIPO III</i> .....	256
<b>Tabla 5.37</b> <i>Correlaciones entre puntuaciones factoriales</i> .....	261
<b>Tabla 5.38</b> <i>Comparación de modelos</i> .....	263
<b>Tabla 5.39</b> <i>Varianzas error estimadas del modelo general</i> .....	264
<b>Tabla 5.40</b> <i>Participantes en el segundo periodo de entrevistas</i> .....	268
<b>Tabla 5.41</b> <i>Síntesis entrevistas finales</i> .....	288

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.1</b> <i>Modelo de Reciprocidad Triádica</i> .....	46
<b>Figura 2.1</b> <i>Ítems del cuestionario de la Corporación RAND</i> .....	68
<b>Figura 2.2</b> <i>Modelo cíclico de la autoeficacia docente</i> .....	71
<b>Figura 2.3</b> <i>Diferencias entre docentes con altas y bajas creencias de autoeficacia</i> .....	74
<b>Figura 2.4</b> <i>Habilidades de los docentes</i> .....	80
<b>Figura 2.5</b> <i>Modelo de autoeficacia docente</i> .....	83
<b>Figura 2.6</b> <i>Ejemplo de ítems de la Teacher´s Sense of Efficacy Scale</i> .....	85
<b>Figura 2.7</b> <i>Modelo de autoeficacia docente colectiva</i> .....	90
<b>Figura 2.8</b> <i>Instrumentos de medición para la autoeficacia docente colectiva</i> .....	99
<b>Figura 2.9</b> <i>Ejemplo de ítems de la Collective Teacher Self-Efficacy</i> .....	100
<b>Figura 2.10</b> <i>Modelo de relaciones entre variables</i> .....	119
<b>Figura 3.1</b> <i>Estructura relacional de las variables contextuales</i> .....	139
<b>Figura 3.2</b> <i>Factores vinculados al rendimiento académico</i> .....	140
<b>Figura 3.3</b> <i>Variables familiares influyentes en el rendimiento académico</i> .....	148
<b>Figura 3.4</b> <i>Esquema jerárquico de los elementos del conflicto</i> .....	168
<b>Figura 5.1</b> <i>Distribución muestral que relaciona n° de participantes y tipo de centro</i>	211
<b>Figura 5.2</b> <i>Distribución muestral que relaciona género y tipo de centro</i> .....	212
<b>Figura 5.3</b> <i>Distribución muestral que relaciona edad y tipo de centro</i> .....	213
<b>Figura 5.4</b> <i>Distribución muestral que relaciona etapa educativa y tipo de centro</i> .....	214
<b>Figura 5.5</b> <i>Distribución muestral que relaciona experiencia laboral y tipo de centro</i> .....	215
<b>Figura 5.6</b> <i>Distribución muestral que relaciona valores de Conflicto y tipo de centro</i> .....	216
<b>Figura 5.7</b> <i>Distribución muestral de valores medios de Autoeficacia Individual y tipo de centro</i> .....	218
<b>Figura 5.8</b> <i>Distribución muestral de valores medios de Autoeficacia Colectiva y tipo de centro</i> .....	219
<b>Figura 5.9</b> <i>Distribución muestral de valores medios de Atribución externa y tipo de centro</i> .....	220
<b>Figura 5.10</b> <i>Distribución muestral de valores medios de Atribución interna y tipo de centro</i> .....	221

<b>Figura 5.11</b> <i>Distribución muestral de valores medios de Satisfacción laboral y tipo de centro</i> .....	222
<b>Figura 5.12</b> <i>Medias de Autoeficacia Individual Total según la experiencia laboral y tipo de centro</i> .....	223
<b>Figura 5.13</b> <i>Medias de Autoeficacia Colectiva según la experiencia laboral y tipo de centro</i> .....	225
<b>Figura 5.14</b> <i>Medias de Atribución externa según la experiencia laboral y tipo de centro</i> .....	227
<b>Figura 5.15</b> <i>Medias de Atribución interna según la experiencia laboral y tipo de centro</i> .....	227
<b>Figura 5.16</b> <i>Medias de Satisfacción Laboral según la experiencia laboral y tipo de centro</i> .....	229
<b>Figura 5.17</b> <i>Medias de variables según la etapa educativa</i> .....	232
<b>Figura 5.18</b> <i>Medias de variables según el género</i> .....	233
<b>Figura 5.19</b> <i>Medias de Autoeficacia Individual Total según edad y tipo de centro</i> ...	235
<b>Figura 5.20</b> <i>Medias de Conflicto según la experiencia laboral y tipo de centro</i> .....	239
<b>Figura 5.21</b> <i>Medias de Conflicto según la etapa educativa y tipo de centro</i> .....	241
<b>Figura 5.22</b> <i>Medias de Conflicto según el género y tipo de centro</i> .....	242
<b>Figura 5.23</b> <i>Medias de Conflicto según la edad y tipo de centro</i> .....	243
<b>Figura 5.24</b> <i>Medias de Autoeficacia Individual Total según el grado de Conflicto y tipo de centro</i> .....	245
<b>Figura 5.25</b> <i>Medias Autoeficacia Colectiva según el grado de Conflicto y tipo de centro</i> .....	247
<b>Figura 5.26</b> <i>Medias de Atribución externa según el grado de Conflicto y tipo de centro</i> .....	249
<b>Figura 5.27</b> <i>Medias de Atribución interna según el grado de Conflicto y tipo de centro</i> ..	249
<b>Figura 5.28</b> <i>Medias de Satisfacción laboral según el grado de Conflicto y tipo de centro</i> .....	251
<b>Figura 5.29</b> <i>Modelo general</i> .....	260
<b>Figura 5.29*</b> <i>Modelo general con ajustes</i> .....	262
<b>Figura 5.30</b> <i>Modelo general aplicado en los centros TIPO I</i> .....	265
<b>Figura 5.31</b> <i>Modelo general aplicado en los centros TIPO II</i> .....	266
<b>Figura 5.32</b> <i>Modelo general aplicado en los centros TIPO III</i> .....	267

---

# **PRESENTACIÓN**

---



## **I. Introducción**

Nuestro estudio, tiene como **objetivo principal** analizar el rol de la autoeficacia docente tratando de encontrar posibles diferencias respecto a ello en diferentes contextos educativos. Esos contextos educativos diferentes están representados en nuestro estudio a partir de una clara clasificación en tres grupos de nuestros **participantes** (n = 380; 39 centros educativos). El primer grupo, que hemos llamado centros TIPO I, está compuesto de centros catalogados de especial dificultad por el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. Todos los centros de este tipo cumplen con una serie de criterios como son el bajo o muy bajo nivel académico mostrado por el alumnado, el alto índice de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) o las situaciones multiproblemáticas que viven los alumnos y alumnas derivadas de su desventaja sociocultural y, habitualmente, de dificultades en sus relaciones intrafamiliares (García et al. 2013). El segundo grupo, denominado centros TIPO II, que actúan como grupo control, son centros de similares características a los primeros (mismo barrio, misma titularidad) pero que no cumplen con el criterio de ser catalogados como de especial dificultad por la administración. Estos centros TIPO II tienen una población estudiantil similar al caso de los anteriores. En tercer y último lugar, tenemos a los centros educativos TIPO III, estos son centros que no han sido elegidos bajo ningún criterio, accediendo a ellos a través de un muestreo no sistemático mediante bola de nieve, y cuya inclusión en el estudio obedeció a la única razón de tener otro grupo de docentes distintos a efectos de comparación con los otros dos tipos de centros. Estos centros TIPO III son muy variados, aunque en la mayoría de casos su alumnado no pertenece a estratos de población desfavorecidos. Se considera que el alumnado y las familias de estos centros no viven las situaciones de desventaja sociocultural que sí pueden existir en los centros TIPO I y TIPO II.

La elección de este objetivo principal, y esta especial manera de clasificar a los participantes, viene **justificada** por la escasez de estudios encontrados, en la consulta de la literatura existente sobre autoeficacia docente, en los que se tuvieron en cuenta la posible influencia de diferentes contextos socioculturales sobre las creencias de autoeficacia de los docentes. Quizá sea ese análisis del rol diferencial de la autoeficacia docente en diferentes tipos de centros la aportación más novedosa de nuestro proyecto.

Nuestra **hipótesis principal**, a la vista de la literatura científica circundante a nuestro centro de interés investigativo, es que prevemos encontrar diferencias en cuanto a las creencias de autoeficacia docente y sus funciones en los diferentes tipos de centros educativos estudiados. Más específicamente, intuimos que las especiales características de los centros de especial dificultad y de sus docentes serán capaces de modular los efectos de diversas variables clave, en especial, de la variable Conflicto.

Esta investigación presenta un corte metodológico **cualitativo-cuantitativo**, cuyo **procedimiento** se divide en tres fases. En la Fase A Inicial, realizamos un exhaustivo análisis del estado de la cuestión sobre la materia, la autoeficacia docente, y realizamos un primer periodo de entrevistas semi-estructuradas con una parte de nuestra muestra (13 participantes). Estos dos puntos de información nos permitieron una selección de **variables** pertinente con los núcleos de interés mostrados en anteriores investigaciones y congruente con las reflexiones aportadas por nuestros participantes en esas primeras entrevistas. Así, nuestras variables se dividen en tres grandes bloques: variables sociodemográficas (edad, género, experiencia laboral, etapa educativa), variables psicológicas (autoeficacia individual, autoeficacia colectiva, satisfacción laboral, atribución externa, atribución interna) y, finalmente, variables sociocontextuales (tipo de centro y conflicto). En esta fase también elegimos nuestros **instrumentos de medida**: la adaptación al castellano de la *Teacher's Sense of Efficacy Scale* (TSES) de Tschannen Moran y Woolfolk Hoy (2001), la adaptación al castellano de la *Collective Teacher Self-Efficacy* de Schawarzer (1999), y la subdimensión de Realización Personal de la *Escala de Satisfacción Laboral versión para profesores* (ESL-VP) de Anaya y Suárez (2007). A estos instrumentos decidimos añadir otro, compuesto por 7 ítems de elaboración propia basados en ciertos núcleos de interés emergidos, como mencionábamos, del estudio previo de la literatura sobre autoeficacia docente y del análisis de las reflexiones aportadas por nuestros participantes durante el primer periodo de entrevistas.

La Fase B Desarrollo del proyecto, estuvo marcada por la selección y toma de contacto con los centros educativos, la propia pasación de la encuesta (construida a partir de nuestros instrumentos) a los docentes de los centros seleccionados y, finalmente, la recogida de la información. En último lugar, la Fase C Final de esta Tesis Doctoral, vino marcada por el procedimiento estadístico de análisis de la información recogida en la fase anterior y, posteriormente, por el segundo periodo de entrevistas personales con 19 de

nuestros participantes con los que reflexionamos y contrastamos los resultados rescatados en el análisis estadístico.

Por todo ello, nos preguntarnos cómo y qué aspectos son aquellos que influyen en las creencias de autoeficacia de los docentes. Más concretamente, no hemos querido limitarnos a la vía más habitual de estudio de la autoeficacia docente en relación a variables como, entre otras, el género de los docentes, la experiencia laboral, la etapa educativa en la que se imparte docencia o el nivel de formación del profesorado. Queremos que el aspecto diferencial de nuestra tesis doctoral sea el estudio de la autoeficacia docente teniendo en cuenta distintas variables sociocontextuales, especialmente, el estudio de diferentes tipos de centros educativos y el nivel de conflicto con alumnos que los docentes perciben.

A lo largo de nuestra etapa como estudiantes en diferentes niveles educativos, y ahora, como maestros en activo, nos hemos preguntando recurrentemente por qué ante las dificultades propias de la profesión algunos docentes responden con cierta indefensión aprendida y derrotismo anticipado mientras que otros son capaces de transformar esas mismas dificultades en auténticos retos.

Ante tal disyuntiva se abren multitud de posibilidades de respuesta. Podríamos pensar, por un lado, que quizá el profesorado actúa de diferente manera ante las dificultades porque valora de manera distinta las consecuencias personales y resultados que puede obtener. Otras razones podrían tener que ver con la formación de los docentes, sus características psicológicas o, incluso, el tipo de centro educativo en el que trabajan.

Por el contrario, estas ideas que parecerían lógicas chocan con los estudios de Albert Bandura. Según este psicólogo canadiense, creador de la teoría de la autoeficacia, estas diferencias de ser, estar y actuar entre los docentes podrían venir supeditadas a sus propias creencias de autoeficacia. El constructo psicológico de la autoeficacia ha sido copiosamente estudiado en relación al desempeño docente y este es, precisamente, el constructo sobre el que basamos nuestra tesis doctoral.

Uno de los mayores dilemas, casi enquistado, en educación en las últimas décadas es si nuestro sistema de educación es de calidad o no lo es, y, si realmente estamos

preparando a nuestros educandos para las exigencias de nuestro sistema social. Marchesi (2007), propone que el acceso a la información, los cambios sociales y la exigencia del mercado laboral vividos en nuestro planeta en este comienzo de siglo afectan y afectarán al desempeño profesional de los docentes.

Entonces, si los docentes han de ser pieza clave a la hora de formar a sus estudiantes para poder competir en el mundo laboral (OCDE, 2016) cabe pensar que se hace necesario averiguar cuáles son los aspectos que más influyen en la autoeficacia docente para ayudarles a sentirse lo más eficaces posible en busca de la calidad educativa. En las últimas décadas han proliferado las investigaciones sobre la autoeficacia docente subrayando la relación que tienen las creencias de autoeficacia docente con el modo de trabajar de los profesionales educativos (Hernández et al, 2010).

Albert Bandura trata de demostrar cómo los aspectos cognitivos, conductuales, contextuales y afectivos de las personas están condicionadas por la percepción de capacitación para la realización de determinadas tareas. Tras años de investigaciones, Bandura localizó en los tratamientos psicológicos focalizados en las ejecuciones y en el modelado, la presencia de un elemento común: la autoeficacia. Así, el psicólogo canadiense a través de su obra “Social Learning Theory” (1977) nos aportó la idea de la importancia de generar en las personas la sensación de sentirse capaces. Por lo tanto, la autoeficacia será una potenciadora o limitadora de la motivación y la acción humana. (Bandura, 1977; Cisneros y Munduate, 2000; Garrido, 2004).

En el proceso de estudio del estado de la cuestión pudimos observar que, aquellos autores que habían estudiado la autoeficacia docente desde una perspectiva contextual, habían encontrado que el contexto sociocultural de los centros educativos y el conflicto percibido por los docentes eran dos de las variables más importantes a la hora de predecir las creencias de autoeficacia de los docentes (Alonso, 2020; Alonso y Frías, 2018; Collado et al., 2020; Costa y Assis, 2019; Covarrubias y Mendoza, 2016; Del Carmen, 2017; Egido et al., 2018; Estrada y Mamaní, 2020; Fernández, 2015; González et al., 2021; Klasse, 2009; Murillo, 2020; Neves, 2017; Skaalvik y Skaalvik, 2019). Mientras, en ese análisis del estado de la cuestión, otro tipo de variables, más tradicionales y recurrentes en el estudio de la autoeficacia, como el género, la edad o la experiencia laboral, no mostraban ser determinantes para explicar las creencias de autoeficacia de los

docentes, puesto que, las conclusiones de diferentes investigaciones eran contradictorias y no mostraban consenso respecto a la influencia de este segundo tipo de variables sobre la autoeficacia docente (Ávalos y Bascopé, 2014; Costa y Assis, 2019; Covarrubias y Mendoza, 2015; Egido et al., 2018; Fernández y Fernández, 2019; Granados, 2017; Reyes, 2020; Rodríguez et al., 2017; Rupp y Becker, 2020).

Tras el estudio previo de la literatura, y ya habiendo detectado ciertos núcleos de interés, comenzamos con el primer periodo de entrevistas personales con nuestros participantes. Durante esas entrevistas, y tras el análisis de las mismas, pudimos confirmar, gracias a las voces de los docentes, que efectivamente el grado de conflicto percibido y el tipo de centro educativo podían marcar las experiencias de los profesionales educativos, y por ende, sus creencias de autoeficacia.

En relación a lo anterior, para Bandura (1977), las experiencias activas, las experiencias que vivimos, son las más potentes para determinar las creencias de autoeficacia. Por ello, además de estudiar las variables más recurrentes en investigación sobre autoeficacia docente, hemos querido volcar nuestros esfuerzos en este tipo de variables contextuales, que creemos que son las que más pueden determinar el quehacer diario de los docentes.

Quizá sea la experiencia como maestro especialista en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, siempre ejerciendo en la escuela pública, acostumbrado a trabajar con los alumnos con mayores dificultades de cualquier índole, muchas veces de tipo sociocultural y socioeconómico, lo que todavía nos hizo fijarnos más en detalle en la importancia de este tipo de variables contextuales.

Construir un contexto socioeducativo es complejo. Los implicados en esta construcción deben tener la capacidad de adaptarse a la realidad social que rodea al centro educativo, deben sentirse cómodos, y deben comprometerse con el objetivo de buscar la mejor educación posible para todos (Ladd y Tropp-Gordon, 2003).

No en vano, autores como Giroux (1990) consideran que la respuesta educativa que los docentes han de proponer a sus alumnos tiene que venir determinada por las

características del contexto y, por consiguiente, por las situaciones a las que se enfrenta cada individuo dentro de una realidad social específica.

En un centro educativo debe existir apoyo social, es decir, todos los miembros deben sentirse respetados, cuidados y valorados, haciendo sentir partícipes a todos de una red social de asistencia mutua y de obligaciones (Taylor et al., 2004). En este proceso de construcción, es muy importante el apoyo familiar (Arranz et al., 2010).

Las poco numerosas investigaciones educativas que relacionan autoeficacia docente con diferentes variables sociocontextuales muestran que esta relación es significativa afectando a la manera de actuar de alumnos, familias y docentes (Gutiérrez y Gonçalves, 2013; Hofman et al., 2001; McMahon et al., 2008).

Todo lo anterior, nos ha empujado a estudiar en profundidad la autoeficacia docente y su relación con determinadas variables sociocontextuales, y por ello, la pregunta que arrancó esta tesis doctoral fue si los factores que determinan que un docente se sienta eficaz o ineficaz en su labor son los mismos en distintos contextos y dónde radican esas diferencias si las hubiere.

Por otra parte, como aseveran Gorgorió y Bishop (2000), toda investigación tiene como necesidad fundamental el poder ser situada en un contexto específico en el que se desarrolla:

La investigación debería reconocer y documentar los contextos culturales, sociales e institucionales en los que se desarrolla, dado que la educación siempre está situada en un contexto único, se debería actuar cautelosamente ante las generalizaciones, especialmente en lo que se refiere a la implementación de modelos educativos derivados de investigaciones desarrolladas en contextos distintos (Gorgorió y Bishop, 2000, p. 204).

En este sentido, en las últimas décadas, en nuestro país, las exigencias sociales y administrativas hacia el profesorado han aumentado. Actualmente, según el renombrado informe “El Prestigio de la profesión docente. Percepción y realidad” de Pérez-Díaz y

Rodríguez (2013), el trabajo, la imagen y la valoración que la sociedad hace de la labor docente está minusvalorada.

Decir que la educación y el trabajo docente están en crisis es casi ya un tópico. En tiempos de crisis, en el que se percibe la necesidad de un cambio a nivel social, la escuela siempre está en el punto de mira. Las políticas asumen estrategias encaminadas a que el trabajo docente sea más productivo y de calidad, con el fin de generar un mayor conocimiento en los alumnos para que éstos produzcan el cambio y la mejora de la sociedad. Lo preocupante es que, cuando este cambio no se produce y la escuela no parece responder a las necesidades de la sociedad, el culpable siempre parece ser el mismo, el docente (Rivas, 2005).

En los últimos tres o cuatro lustros en España se ha encarnizado la discusión sobre la calidad educativa. La falta de disciplina escolar, el detrimento de la cultura del esfuerzo, los recortes en educación, el manido debate entre escuela pública y privada (o concertada), la implicación de las familias en la educación de sus hijos o el perfil competencial del profesorado son variables analizadas en cuanto a la supuesta calidad de la enseñanza.

Probablemente, a ello haya contribuido el aumento de cosmovisiones economicistas que valoran, entre otros muchos aspectos, a la educación por sus beneficios, competitividad, productividad y excelencia, términos que a priori parecen no casar demasiado bien con una ciencia social como la nuestra (Giddens, 1991).

La evaluación de políticas públicas desde un punto de vista exclusivamente cuantitativo como, por poner un ejemplo, informes internacionales como el PISA o el PIACC, olvida inconscientemente o conscientemente otras variables sociales como las diferentes realidades de una escuela en función de su contexto socio-económico y cultural. Los vaivenes políticos, con sus divisiones ideológicas polarizadas, terminan derivando en juicios en torno a la competencia de los actores implicados y la eficacia de las distintas recetas políticas que tratan de paliar la existencia de un problema en el que todos, de una manera u otra, sí estamos de acuerdo, aunque no en las soluciones a proponer (Caínzos, 2015).

Toda esta exigencia “mercantilista” acaba por transformar el papel del docente. Esta exigencia en términos de conocimientos, valores a transmitir, manejo de múltiples métodos de enseñanza, competencias comunicacionales, creatividad, liderazgo, técnicas ligadas a las tecnologías de la información, idiomas y reflexión sobre las propias prácticas, entre otros, puede causar en el profesorado la sensación de no sentirse capaz o hábil para desarrollar su labor. Dentro de la teoría de la pedagogía crítica (Giroux, 2013), los docentes deberían ser intelectuales transformadores y no solo facilitadores de conocimiento teórico. De ahí que se deduzca que, en función de las pretensiones pedagógicas de los nuevos docentes, quizá se pueda pensar que su formación inicial no es la adecuada, lo que les provoque percepciones negativas sobre su propia eficacia docente, sobre todo en el contexto social y educativo en el que estamos inmersos.

La educación en España, y más concretamente, dentro de la Comunidad Autónoma de Aragón no es ajena a esta corriente. Nos llama poderosamente la atención algunas cifras rescatadas del “Informe 2018 sobre la situación del Sistema Educativo en Aragón”:

- i. En Aragón hay de media 18,6 alumnos por clase en Educación Primaria y 22,5 en Educación Secundaria Obligatoria. Mientras, en España las medias se sitúan en 21 para Primaria y 25 para Secundaria. En países de la OCDE y UE, las medias de alumnos por aula en Primaria son semejantes a la media española, pero significativamente más bajas en Secundaria.
- ii. En Aragón, el gasto medio por alumno adscrito a las Enseñanzas de Régimen General es de 3.977€. En España la media asciende hasta los 4.192€. Destaca muy por encima de la media el gasto medio por alumno en el País Vasco, con 5.732€ por alumno.
- iii. Las medias de alumnos que repiten curso en Aragón y en España son muy similares, aunque en Primaria repiten más los aragoneses que la media de los españoles, y en Secundaria ocurre lo contrario, Aragón se sitúa por debajo de la media. Aún así, en educación Secundaria, los índices de idoneidad y las tasas de titulación son más bajos en nuestra comunidad.
- iv. En Aragón, el 12,3% de los alumnos escolarizados son extranjeros mientras que la media española se sitúa en el 8,5% y en otras comunidades, como Galicia, este alumnado representa tan solo un 2,6%.

- v. El 81,3% de alumnado extranjero en nuestra comunidad está escolarizado en centros públicos, el resto, estudian en centros concertados con un 17% y en privados con un 1,7%.

De Aragón, y de este informe, también caben destacar otras ideas (y mejoras) como la enorme dispersión demográfica en nuestra región a la que hay que sumar la bajada de la demografía desde el año 2012 en combinación con un incremento en determinadas escuelas de población extranjera (Vigo y Soriano, 2020). Se precisa de incentivos por parte de la administración para los profesionales, para estabilizar la población del medio rural y frenar el descenso de población que ha tenido que salir de sus pueblos para poder trabajar. En Aragón, una comunidad con unas especiales características de territorio y de demografía, deben impulsarse mayores esfuerzos para la atención de la escuela rural en busca de la igualdad de oportunidades para esta población. De igual modo, la población escolar aragonesa caracterizada por su diversidad (ya hemos aportado cifras del alumnado inmigrante), debe impulsar más esfuerzos en la atención a esta diversidad de alumnado.

Llama mucho la atención cómo, según datos oficiales, Aragón es la comunidad con menos alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAES) con un 3,8% del total de los alumnos aragoneses, mientras, en España la media se sitúa en un 7% y en comunidades como Navarra el porcentaje quintuplica la tasa de Aragón con un 19%. Según los orientadores de los centros, con los que convivimos habitualmente como maestros de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, la cantidad de ACNEAES en Aragón es mayor pero la Diputación General de Aragón echa atrás muchos informes en donde deben plasmarse oficialmente este tipo de evaluación del alumnado.

Todavía más, también destaca la mala distribución de este alumnado, existen centros públicos con un 20% de alumnado con necesidades específicas, mientras, en otros centros de titularidad concertada o privada este porcentaje no llega al 2%. Según los expertos que han elaborado este informe, la legislación y la realidad en Aragón llevan caminos distintos.

Por otro lado, generalizar sobre las bondades o perjuicios de los sistemas educativos internacionales resulta impropio, puesto que, ya de por sí son muy notables las disparidades en materia educativa en las propias regiones de cada país como ocurre en

países como España, Italia o Portugal. Lo que sí tienen en común todos los países europeos es la necesidad de responder a los cambios sociales que se están produciendo en nuestro siglo, ningún país está resultando impune ante esta situación.

De hecho, incluso países que ostentan grandes resultados académicos en comparaciones internacionales, como Finlandia o Japón, también andan preocupados por cuestiones como la violencia en las aulas, el abandono y fracaso escolar o el respeto a los derechos humanos (Beach y Dyson, 2016). Los sistemas educativos viven obsesionados por la cuantificación del rendimiento, de todos y de todo, de alumnos, de docentes, de programas y de formaciones. Si hasta no hace mucho las políticas educativas europeas hablaban de igualdad de oportunidades y de integración, ahora las nuevas finalidades parecen ser la competitividad y la competencia económica (Reventós, 2005).

Nosotros, como investigadores en educación, pero también como maestros en activo, estamos inmersos en el contexto educativo que señalábamos anteriormente. Y esta no es cuestión baladí, seguramente si fuéramos investigadores, pero no ejerciéramos como maestros, o la coyuntura social y educativa no fuera la que es, no nos hubiéramos preguntado lo que nos preguntamos.

Esperamos que el estudio que sigue a esta introducción sirva para ampliar el corpus de investigación y generar evidencias en estas áreas de estudio tras detectar cierto déficit investigativo en el proceso de documentación previo. La originalidad de este estudio puede radicar en tres aspectos fundamentales. En primer lugar, la perspectiva sociocultural desde la cual abordamos el estudio de las creencias de autoeficacia. En segundo lugar, el hecho de que se trate de una investigación de corte mixto cualitativo-cuantitativo, algo que a tenor del estudio de la literatura previa sobre la materia no parece ser habitual y, finalmente, en tercer lugar, la particular clasificación de la muestra en tres grupos bien diferenciados correspondiéndose con tres tipos de centros educativos distintos.

Respecto a la estructura de este trabajo, hemos tenido a bien distribuirla en tres partes bien diferenciadas. La primera parte, en la que nos encontramos en este momento, corresponde a la fase de presentación del proyecto. Comienza con una breve

**introducción** en la que se expone cómo comenzó a fraguarse este proyecto. Le sigue la propia justificación de la investigación, desde diferentes puntos de vista.

La segunda parte corresponde al **marco teórico** de la investigación estando dividido en tres capítulos y que nos aportará una base de conocimiento desde la que poder afrontar con más garantías la tercera parte, el **marco metodológico**.

En el **primer capítulo** del marco teórico abordaremos, en primer término, la Teoría Social Cognitiva de Bandura haciendo especial hincapié en el *autosistema* de dicha teoría y en el *modelo de reciprocidad triádica*. Seguidamente, propondremos las bases teóricas del constructo de la autoeficacia definiéndola y estudiando la transcendencia de ésta a la hora de entender el comportamiento humano. Analizaremos diferentes elementos intrínsecos a la autoeficacia como son sus fuentes de información, sus mecanismos y sus procesos.

En el **segundo capítulo**, también de carácter conceptual, que está dividido en tres grandes bloques, estudiaremos en primer lugar el constructo de la autoeficacia docente, pieza clave de nuestro estudio, analizando su origen y definiéndolo con la ayuda de los expertos en la materia. Asimismo, analizaremos las variables y factores que afectan a este tipo de creencias docentes y cómo podemos medirlas. En la segunda parte de este capítulo abordaremos una variante de la autoeficacia docente: la autoeficacia docente colectiva. Del mismo modo que hacemos con su homónima individual, definiremos este constructo, analizaremos el proceso de su construcción, su repercusión en las aulas, las variables que la afectan y, por último, los instrumentos que nos permiten medirla. Terminamos con la tercera parte del capítulo, la propuesta del **estado de la cuestión**, que actúa como base subyacente, no solo del tema principal de estudio, sino también, del modo de encararlo.

Para acabar con el marco teórico, dedicamos el **tercer capítulo** a estudiar la relación e influencia de distintas variables sociocontextuales con el rendimiento académico del alumnado, haciendo especial hincapié en variables de tipo sociocultural como el nivel socioeconómico familiar o las propias características dinámicas de las familias. Seguidamente, expondremos algunos factores influyentes capaces de modificar el rendimiento académico de los alumnos y alumnas que se encuentran en situaciones de desventaja sociocultural como las variables protectoras del rendimiento académico o el

Movimiento de Escuelas Eficaces. Para finalizar este capítulo, realizaremos un repaso a los rasgos más importantes del conflicto en las aulas.

Una vez agotada la primera parte del proyecto, el marco teórico, comenzamos la segunda parte, que corresponde al marco metodológico. En el **cuarto capítulo** proponemos parte del proceso que hemos llevado a cabo vertebrándolo con los siguientes apartados: método, objetivos e hipótesis, participantes, variables, instrumentos, técnicas, y procedimiento. Tal y como mencionábamos al principio, el procedimiento de este trabajo se divide en tres fases bien diferenciadas atendiendo al eje cronológico y a la naturaleza metodológica mixta (cuantitativa-cualitativa) del estudio.

El **quinto capítulo** proponemos los resultados obtenidos en la investigación tras haber realizado los análisis cuantitativos y cualitativos pertinentes: análisis descriptivo, relación entre variables, correlaciones, modelos de ecuaciones estructurales y restitución al campo.

En el **sexto capítulo**, nos centramos en la discusión de resultados, donde ponemos en valor las conclusiones a las que hemos llegado en nuestro estudio comparándolas con las de investigaciones previas.

Finalmente, el **séptimo capítulo**, está reservado para las consideraciones finales de nuestro estudio donde hacemos una pequeña síntesis de todo lo acaecido durante el proceso de investigación, las limitaciones que hemos encontrado en nuestro estudio y las posibles futuras líneas de investigación que proponemos.

## **II. Justificación**

Este proyecto, como cualquier otro, se asienta sobre su propia justificación, es decir, por qué estudiamos lo que estudiamos y por qué lo hemos estudiado de la manera en la que lo hemos hecho. Así, hemos querido justificar nuestra investigación desde diferentes puntos de vista, aunque íntimamente ligados entre sí porque, como bien es sabido, cualquier hecho social como la educación tiene numerosas aristas desde las cuales ser estudiada de manera transdisciplinar (Morin, 2001).

Desde un *punto de vista profesional*, como investigadores en educación, nos interesa (y nos ha de interesar) investigar sobre educación para buscar la calidad en ella. No en vano, la búsqueda de la calidad educativa constituye una de las mayores, si no la mayor, justificación en investigación educativa a la hora de comenzar nuevos proyectos (De Miguel, 2003).

Debe ser nuestra motivación la de arrojar algo de luz o, dicho de otra manera, generar conocimiento científico sobre este tema. Además, hemos de señalar que, aunque el constructo de la autoeficacia ha sido extensamente estudiado, en pocas ocasiones se han tenido en cuenta las variables que nosotros proponemos, tipo de centro educativo y conflicto y, que presumiblemente, deben influirle.

Por otro lado, *como investigadores*, pero también como maestros en activo, queremos avanzar en el estudio de la autoeficacia docente para tratar de profesionalizar la profesión docente. Es necesario, por consiguiente, aportar investigaciones que contribuyan al desarrollo del conocimiento sobre las variables, como la autoeficacia docente, que pueden afectar significativamente a la pedagogía de los profesionales educativos. Creemos que, cuando un profesor o profesora sabe qué factores son los que le hacen sentirse capaz o incapaz para realizar su tarea, tiene las herramientas para tomar las riendas de su propio desempeño.

Así, parece existir acuerdo en identificar las creencias de autoeficacia docente como un aspecto muy relevante para analizar el desempeño de los docentes, en tanto en cuanto, estas influyen en las estrategias que, consciente o inconscientemente, los docentes ponen en marcha en sus aulas (Prieto, 2005; Tadeu et al., 2016).

Desde un *punto de vista social*, la presión social a la que se enfrenta la educación está siempre ligada a la búsqueda de la calidad en ella. A nuestro sistema educativo, y en realidad a los de todos los países, se le exige por parte de la sociedad encontrar la mejor formación para las nuevas generaciones, para que éstas puedan responder al sistema social en el que vivimos:

El acceso a la información y al conocimiento, los cambios de la familia y de los propios alumnos, las modificaciones en el mercado laboral, los valores sociales

emergentes..., son algunas características de la sociedad del siglo XXI que afectan sin duda, al ejercicio de la profesión docente (Marchesi, 2007, p. 13).

Esa búsqueda de la mejora de la calidad educativa, sentido intrínseco a cualquier investigación en educación, también busca por extensión la mejora de la sociedad. Deseamos que nuestra investigación, encaminada, como decíamos, a profesionalizar la profesión docente, pudiera contribuir a mejorar nuestra sociedad porque, qué otro cometido puede tener un investigador en educación que estudiar por y para las personas.

Además, uno de los pilares de este proyecto va a ser el análisis de cómo los distintos contextos sociales pueden constituir una variable determinante en relación a la autoeficacia docente. Es nuestro interés el de no obviar contextos sociales que quizá no gocen de las mismas oportunidades que otros, sobre todo en esta época caracterizada por los movimientos migratorios, y estudiar cómo son y cómo se sienten los docentes que trabajan en ellos, aspecto este olvidado en la literatura consultada en la documentación previa para esta tesis doctoral.

Desde *un punto de vista institucional*, esta tesis también quiere servir para, con la ayuda de las voces de nuestros participantes, tratar de avanzar hacia una reflexión sobre la idea de eficacia docente, puesto que, entendemos que la concepción que tienen sobre ella los docentes y la administración pública en materia de educación puede diferir, pudiendo producir interferencias entre los diferentes agentes. De hecho, se ha estudiado que las creencias de autoeficacia de los docentes disminuyen cuando sienten que la sociedad y la administración no los consideran eficaces (Abernathy et al., 2013).

En estos casos, ambas concepciones de eficacia chocan entre sí requiriendo la delimitación del significado de autoeficacia docente, examinando los principios básicos que lo sustentan y evaluándolo como el elemento más importante de la investigación educativa (Pajares, 1992). De ahí que queramos aportar un nuevo concepto de eficacia docente, pero esta vez, definido por los principales protagonistas, los profesionales de la educación.

Pajares (1992) analiza el significado que proponen diversos investigadores sobre el constructo de autoeficacia. Así, las creencias de los profesionales educativos sobre

autoeficacia docente, en muchos casos, son preconcepciones ya establecidas que pueden no ser reales. Kagan (1992) manifiesta que esa variedad conceptual se eliminaría si pensáramos que la autoeficacia subyace en el corazón mismo de la enseñanza, es decir, la autoeficacia vendrá supeditada a nuestra concepción de la propia educación.

Entendemos que otra manera de buscar la calidad en educación es aunando conceptualizaciones para saber realmente qué queremos buscar. En realidad, pensamos que averiguar qué significa ser un docente eficaz es también avanzar hacia qué significa la calidad educativa porque, al contrario de la visión resultadista que parece proponer la administración, para expertos en sociología crítica de la educación, como Michel Foucault (1978) o Henry Giroux (2013), una educación de calidad debería buscar la emancipación intelectual del alumnado, y también de los y las docentes. Estos autores entienden que la escuela, en cierto modo, es y lleva siendo desde la eclosión de la Pedagogía, una institución preparada para la inspección y los ejercicios de poder y control sobre la sociedad. Toda esta justificación está muy ligada a este contexto de exigencia social e institucional al docente y de ambigüedad o falta de consenso en cuanto a lo que representa ser un docente eficaz, esto dependerá de cómo entienda cada docente la calidad en educación y de si la institución social y política cree que ese docente cumple con los requisitos para ser eficaz.



---

**PRIMERA PARTE:  
MARCO TEÓRICO**

---



---

**CAPÍTULO 1:**  
**¿QUÉ ES LA AUTOEFICACIA?**

---



Como ya se señalaba en el apartado introductorio de este Tesis Doctoral, en la sociedad actual en la que nos ha tocado vivir, el nivel de exigencia laboral, social y personal cada vez es más elevado. Para afrontar nuestros retos diarios, las personas tenemos que desarrollar ciertas capacidades para ser eficaces, pero, además, también resulta muy importante creer que somos capaces y eficaces en nuestra vida. Dicho de otra manera, es primordial tener unas altas creencias de autoeficacia. Una creencia de autoeficacia positiva y firme hará que la persona se esfuerce más ante sus quehaceres, motivándose más para conseguir sus metas y perseverando más en ellas, y que todo ello, conlleve poner en marcha diferentes estrategias o medios:

Una sensación fuerte de eficacia intensifica los logros personales y el bienestar personal de muchas maneras. Las personas que tienen una gran seguridad en sus capacidades consideran las tareas difíciles como retos que han de ser superados en vez de amenazas que han de ser evitadas. Tal visión eficaz fomenta el interés intrínseco y una honda preocupación por las actividades realizadas por uno mismo. Las personas de esta índole se fijan en tareas difíciles y mantienen un fuerte compromiso para con ellas. Frente a la posibilidad de fracaso, aumentan y reafirman aún más sus esfuerzos. Recuperan rápidamente su sensación de eficacia después de fracasar o ante los contratiempos. Atribuyen el fracaso a un esfuerzo insuficiente o a una falta de conocimiento o de habilidades que pueden ser adquiridos. Se enfrentan a situaciones de amenaza con la seguridad de que realmente son capaces de ejercer un control sobre ellas. Esta perspectiva de la eficacia conduce a logros personales, reduce el estrés y también reduce la vulnerabilidad de las personas a la depresión. (Bandura 1997, p.121)

A las creencias de autoeficacia se las considera como un excelente motor de la acción humana siendo capaces de dar respuesta a algunos de los problemas más acuciantes de nuestra sociedad. Según Madewell y Saughnessy citados en Prieto (2007, p. 23) “son las cosas que creemos las que determinan las cosas que hacemos. En ocasiones, lo que podemos hacer importa mucho menos que lo que creemos que podemos hacer”.

Bajo esta premisa de la importancia de la autoeficacia y su estudio, comenzaremos este capítulo hablando sobre la base de este constructo, la Teoría Social Cognitiva de

Bandura, para posteriormente, entrar de lleno en la propia definición del constructo y analizar los diferentes procesos que en él nacen.

## **1.1 La Teoría Social Cognitiva de Bandura**

La teoría social cognitiva, promovida por Bandura a partir de la publicación en 1986 de su obra *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, analiza los principios del desarrollo, mantenimiento y modificación de las conductas humanas teniendo en cuenta la influencia que el entorno tiene sobre las personas y sobre todos los procesos dinámicos y autorreferentes que conforman el comportamiento humano.

La clave de esta teoría se centra en la imagen del ser humano como un ser capaz de modificar sus conductas en constante interacción con su entorno, lo que se conoce como Modelo de Reciprocidad Triádica. La Teoría Social Cognitiva es uno de los mayores hitos de la psicología contemporánea siendo muy estudiada y desarrollada en el ámbito de la investigación.

### **1.1.1 Antecedentes**

Hasta la publicación de Bandura, en 1986, los antecedentes del análisis del comportamiento humano eran eminentemente conductistas, basados en un condicionamiento clásico y operante, es decir, una persona puede influir sobre otra haciendo que se desencadenen mecanismos de asociación.

De hecho, el propio Bandura defendía hasta este momento su Teoría del Aprendizaje Social, un tipo de aprendizaje vicario, por imitación, en el que siempre, dentro de una situación social, un individuo realiza una conducta como modelo y otro individuo que observa trata de imitarla actuando como aprendiz. Bandura, en la década de los 70 del pasado siglo, se enmarcaba dentro del marco conductista tradicional, pero, pronto, supo que era necesario tener en cuenta los elementos cognitivos propios de la persona.

En un principio, el conductismo marcaba el paradigma del estudio de las conductas en los seres humanos. Sin embargo, esta manera de explicar el comportamiento humano quedaba huérfana desde el momento en el que se obviaba el plano cognitivo de cada

persona. Bandura creyó necesaria añadir a esta teoría la presencia e importancia de las representaciones mentales, puesto que, la conducta humana no podía reducirse únicamente a una proposición e imitación de conducta sin que durante el proceso no existieran otros factores que hicieran a la persona decidir si esa conducta era susceptible de ser imitada. De este modo, podemos decir que el comportamiento viene mediado por el ambiente, pero también por factores personales.

Por ello, el propio Bandura decide desarrollar y rebautizar su propia Teoría del Aprendizaje Social como Teoría Social Cognitiva, puesto que, este nuevo título representa mejor el contenido de la propia teoría al hacer mención a la importancia de los procesos cognitivos:

He cambiado la denominación de esta postura ética por varias razones. La teoría se ha preocupado siempre por fenómenos psicológicos tales como la motivación y la autorregulación, que van más allá del aprendizaje. Además, muchos lectores entienden la teoría del aprendizaje como el modo condicionado de la adquisición de respuestas, mientras que en mi marco de referencia teórico el aprendizaje es concebido principalmente como una adquisición de conocimientos a través de procesos cognitivos (Bandura, 1987, p.14).

Este camino teórico y discursivo que recorre Bandura durante la década de los 70 desemboca en la idea principal que señala a la autoeficacia como mediador cognitivo de la conducta humana. En 1977, Bandura publica su artículo: *La autoeficacia: Hacia una teoría unificada del cambio conductual (Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change)* en el que versa sobre las autopercepciones que las personas nos formamos alrededor de nuestro desempeño en determinadas actividades, lo que nos lleva a perseguir o rehuir determinadas metas y objetivos modificando así nuestra situación. Gracias a este devenir intelectual Bandura publica en 1986 su Teoría Social del Aprendizaje, un nuevo paradigma, que surge anexionando la teoría del aprendizaje conductista sobre el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante con otros factores mediadores, en este caso, sociales y cognitivos.

El psicólogo canadiense es el mayor exponente a la hora de explicar la transición entre conductismo y cognitivismo. Esta nueva teoría del aprendizaje cognoscitivo social

se basa en la idea de que gran parte del aprendizaje humano ocurre en el contexto social y mediado por la manera de pensar de cada persona. En detrimento de otras teorías conductistas sobre el procesamiento de la información más cercanas a la cibernética y la informática.

Bandura concibe el aprendizaje como un proceso complejo en el que se trata la información que nos llega según nuestras propias atribuciones psicológicas en constante interacción con el medio social. Mediante la observación de otros, las personas aprendemos ciertas habilidades y conocimientos, dando un gran salto cualitativo desde el anterior paradigma en el que se creía que cada hombre era el único motor de su propio proceso de aprendizaje.

Bandura consideró que esa interacción entre dos personas ya no solo es mero condicionamiento, sino que, se hace preciso tener en cuenta las representaciones mentales (condicionadas por el contexto social) para entender esa interacción, puesto que, en ella también influyen factores cognitivos que ayudan a la persona a decidir si cierta conducta debe o no ser imitada. Sin lugar a dudas, la teoría de Bandura, muestra un nuevo concepto de ser humano, capaz de programar sus acciones autorregulado y mediado por el ambiente.

En la teoría de Bandura, el pensamiento y la conducta humana se perciben como producto e interacción de factores personales (cognitivos, afectivos, biológicos), conductuales y ambientales. Así, lo que las personas interpretamos sobre nuestros actos y sus consecuencias, afecta a nuestros pensamientos y emociones, dejando una huella indeleble en nosotros que influirá en nuestras conductas futuras, modificando lo que Bandura (1987) denominó *autosistema*.

### **1.1.2 El Autosistema de la Teoría Social Cognitiva y sus capacidades básicas**

Desde el momento de la formulación de la teoría de Bandura, al ser humano se le empezó a considerar como un ser capaz de crear y modificar sus propias conductas y condiciones vitales. Todo ello, en relación directa con el contexto que le rodea y un *autosistema*, formado por un conjunto de procesos que las personas utilizamos para regular nuestra conducta, entre los que destacan la capacidad simbólica, la capacidad de

planificar, la capacidad de aprendizaje vicario, la capacidad autorreguladora y la capacidad de autorreflexión. Estos procesos permiten a la persona ser agente de sus propias acciones, es decir, tener capacidad de realizar con intención y propósito ciertas conductas, percibiendo, regulando y evaluando cada una de sus conductas (Bandura, 2001). El *autosistema* provee a cada persona de herramientas suficientes para regular sus propias conductas, pensamientos y sentimientos. Cabe resaltar que este *autosistema* no actúa en solitario, puesto que, lo hace en especial interrelación con el medio externo (Pajares, 1996).

Para Bandura (1987), la *capacidad simbólica* es nuestra capacidad de prever lo que puede ocurrir ante determinada situación, buscando diferentes alternativas, para encontrar la que nos pueda repercutir mejores consecuencias. Se trata de un esfuerzo de traer al presente lo que no está presente, puesto que todavía no ha sucedido, ensayando simbólicamente diferentes caminos conductuales sin necesidad de llevarlos a cabo en busca de la mejor opción para conseguir el resultado deseado (Noboa y Serrano, 2006). Se trata de ir más allá de la propia experiencia sensorial. De este modo se consigue evitar determinadas consecuencias dañinas para la persona.

Por otro lado, la *capacidad de previsión* es la ejecución de la *capacidad simbólica*. Se trata de trazar planes conductuales alternativos evaluando sus consecuencias. Esta capacidad de previsión, muy ligada a la *simbólica*, actúa como motivadora de la acción humana, ya que, cuando imaginamos simbólicamente las consecuencias de nuestras conductas y estas son favorables, nos vemos empujados (autorregulados) a elegir la que nos permita llegar a nuestra meta en mejores condiciones. Por el contrario, cuando evaluamos esas posibles consecuencias, y estas son negativas, nos sentimos igualmente motivados, pero en este caso, a desechar esa alternativa y buscar otra (Bandura, 1987).

La *capacidad vicaria* se refiere al aprendizaje que se realiza eminentemente por observación de un modelo. Observando aprendemos nuevas conductas y habilidades sin la necesidad de producir nosotros esas conductas o habilidades, evitando el ensayo-error. Muchas conductas solo pueden ser aprendidas por aprendizaje vicario ante la imposibilidad de realizarlas de manera espontánea, ya sea por su dificultad o por el propio desconocimiento de la conducta. Del mismo modo que aprendemos la conducta por imitación a través de la observación, también evaluamos a través de esta las

consecuencias de llevar a cabo cierta conducta. Usualmente, las personas buscamos a modelos, que consideramos expertos, para observar e imitar sus conductas.

Otra de las capacidades de este *autosistema* es la *capacidad autorreguladora*. Las personas nos observamos cuando acometemos cualquier conducta, nos autoevaluamos, y valoramos si ha sido positiva o negativa en función de nuestros estándares subjetivos. Esta autoevaluación nos sirve para guiar nuestras conductas futuras, “una vez que se han establecido los criterios personales, las discrepancias entre una actuación y el criterio con el que se mide activa las autorreacciones evaluadoras que sirven para influir la conducta posterior” (Bandura 1987, p. 41).

Finalmente, según Bandura (1987), la *capacidad autorreflexiva* es la más representativa en las personas, esta nos permite reflexionar sobre nuestras experiencias y sobre nuestros propios procesos mentales, acercándonos a un conocimiento muy profundo de cómo somos y cómo nos adaptamos al entorno para poder adecuar nuestros pensamientos futuros a cada situación. Nos permite conocernos y generar creencias sobre nosotros mismos, dándonos herramientas e información a la hora de elegir diferentes alternativas conductuales. En definitiva, esta capacidad nos procura la posibilidad de interpretar las consecuencias de nuestras conductas que influyen en nuestro ambiente y nuestros pensamientos para, posteriormente, poder elegir en mejores condiciones nuestras conductas futuras. Otros autores, tan consagrados como Dewey (1943), ya propusieron esa capacidad reflexiva como esencial, puesto que, la experiencia sin reflexión no tiene ningún valor. Para Dewey la reflexión en la experiencia se sitúa entre la intención de la acción y lo que se obtiene a cambio.

A continuación, proponemos una tabla resumen, Tabla 1.1, del último apartado sobre capacidades básicas y habilidades relacionadas, basada en lo propuesto por Martínez y Salanova (2006) siguiendo a Bandura (1987):

**Tabla 1.1**

*Capacidades básicas y habilidades.*

<i>Capacidades básicas</i>	<i>Habilidades</i>
<i>Simbólica</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Representar mental y simbólicamente el futuro</li><li>- Anticipar consecuencias de la conducta</li></ul>
<i>Previsión</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Prever resultados y actuar en consecuencia</li><li>- Los posibles resultados se convierten en motivadores</li></ul>
<i>Vicaria</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Aprender observando a otros</li></ul>
<i>Autorreguladora</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Regular el comportamiento mediante la autorreflexión</li></ul>
<i>Autorreflexiva</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Generar creencias sobre uno mismo</li></ul>

Fuente: Elaboración propia, basado en Martínez y Salanova (2006)

Muy ligada a la capacidad *autorreflexiva* propuesta por Bandura (1987), existe el Modelo de Reciprocidad Triádica también definido por Bandura. En este modelo la persona con sus conductas y pensamientos, junto al ambiente que le rodea, forman una triada cuyos vértices están íntimamente ligados.

### **1.1.3 Modelo de Reciprocidad Triádica**

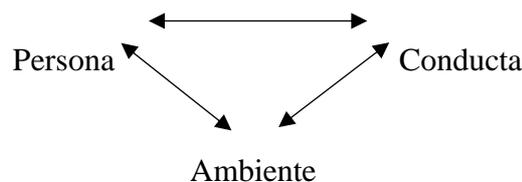
Bandura, con su Teoría Social Cognitiva, avanzó en el entendimiento del comportamiento humano, proponiendo un modelo explicativo en el que la conducta, los factores personales de cualquier índole y los acontecimientos ambientales o variables interactúan entre sí bidireccionalmente. Los antecedentes de este modelo eran menos dinámicos, llamados *modelos de determinismo unidireccional*, puesto que, otorgaban el poder de modificar la conducta humana a los factores personales, y en otras ocasiones, solo a factores externos, excluyendo una posible interacción entre ambos tipos de factores.

Tuvo que ser Bandura el que avanzara hacia otro tipo de modelo en el que se tenían en cuenta las interacciones entre los factores personales y los factores externos a las personas, enmarcado en su Teoría Social Cognitiva, “la conducta, los factores cognitivos y demás factores personales y las influencias ambientales operan de forma interactiva como determinantes recíprocos” (Bandura, 1987, p.43). Desde este modelo, se considera que el cambio y la adaptación (consignas del funcionamiento humano) vienen mediados por una triada interactiva, que Bandura denominó como Modelo de Reciprocidad Triádica, formado por: conducta, factores personales y acontecimientos ambientales (Bandura, 1986; Bandura, 1987). Esta visión triádica, mucho más madura que sus predecesoras, permite estudiar la conducta humana con toda su complejidad valorando tanto los propios factores como las influencias bidireccionales entre ellas.

Es muy relevante el concepto de reciprocidad, asimétrica y secuencial. Asegura Bandura (1986), que la intensidad de las interacciones entre los elementos de la triada varía de acuerdo con la tarea, la persona y la situación. Los elementos determinantes no interactúan a la vez ni con la misma intensidad en cada momento.

**Figura 1.1.**

*Modelo de Reciprocidad Triádica.*



Fuente: Bandura (1986, p. 24)

En este modelo, los seres humanos no son entes maleables que solo se guían por fuerzas internas ni son subyugados por ciertos estímulos externos. Así, cada persona se ve afectada por el entorno que le rodea, pero también es capaz de modificar ese mismo entorno, por eso la interacción es bidireccional (Bandura, 1987). En este modelo, los tres vértices son igualmente importantes y se influyen a sí mismos continuamente, aunque esta influencia varía según la actividad, el individuo y la situación.

Los factores internos, tales como las expectativas, la autoestima o las creencias, confluyen con ciertos factores externos como la naturaleza del entorno o los recursos para influir sobre la conducta repercutiendo esta, a su vez, sobre los dos tipos de factores. Evidentemente, esa influencia mutua es variable, y en cada caso, cada vértice de la triada influirá en mayor o menor medida sobre los otros. En ocasiones, los factores externos serán los que predominen y, en otras, serán los internos los que modifiquen predominantemente la conducta de la persona.

Las personas y el medio se determinan recíprocamente (Fackler y Malmberg, 2016; Martínez y Salanova, 2006), puesto que la conducta humana, como parece lógico pensar, tiene la capacidad de modificar el entorno y este, del mismo modo y siguiendo una secuencia, modificar los propios pensamientos de la persona. Llevando este supuesto al mundo de la educación, un docente, durante su desempeño laboral, se verá afectado en su conducta por sus propios factores personales y otros externos como el tipo de alumnado o el comportamiento de este. A su vez, la conducta que muestre el docente también afectará a los factores personales y externos. De este modo, el docente se introduce en un sistema en el que persona y medio confluyen convirtiéndose ambos en productores y productos de la propia situación.

En este Modelo de Reciprocidad Triádica, como ya hemos visto, la persona es dueña de su propia acción a la vez que evalúa los resultados que cosecha. Cómo inicia o mantiene cada persona sus propias acciones viene mediado por dos variables fundamentales. Estas son, por un lado, las expectativas, es decir, el rédito positivo o negativo que las personas pensamos obtener de nuestros actos, y por otro lado, la autoeficacia que ocupa un lugar central en la capacidad autorreferente que afecta a la acción humana.

## **1.2 El constructo de la autoeficacia**

### **1.2.1 Definición de autoeficacia**

La autoeficacia centraliza los pensamientos autorreferentes modificando la acción humana. Para Bandura, la autoeficacia es “el juicio emitido sobre la propia capacidad para alcanzar un cierto nivel de ejecución” (Bandura, 1987, p.416).

Para comprender claramente el concepto de autoeficacia hemos de ubicarlo en el contexto de la Teoría Social Cognitiva de Bandura la cual no considera que la persona esté guiada únicamente por fuerzas internas ni determinada y controlada por estímulos externos, sino que la persona se ve como proactiva y autorreguladora de su propia conducta. (Martínez y Salanova, 2006, p. 178).

Bandura, quien planteó el constructo de la autoeficacia en su libro *Social Learning Theory* (1977), asevera que dicho constructo psicológico es el mayor mediador cognitivo y motivacional que poseemos los seres humanos. Las creencias de autoeficacia son capaces de actuar como filtro entre las habilidades y logros de cada persona y sus conductas futuras.

Las creencias sobre nosotros mismos, es decir, la opinión que tenemos sobre nuestras propias capacidades para afrontar con garantías diferentes situaciones, son la base de las creencias de autoeficacia. Según Olaz (2003), las personas evaluamos nuestros patrones de éxito y fracaso ante determinadas experiencias para determinar nuestro nivel de eficacia y, por consiguiente, formarnos diferentes juicios de autoeficacia que determinarán, más o menos conscientemente, nuestras conductas futuras.

Según Garrido (2004), el concepto de autoeficacia nace cuando Bandura observa en diferentes estudios psicológicos, sobre todo referidos a fobias de pacientes, que estos mejoraban su estado cuando comenzaban a tener fe en sí mismos y a confiar en sus propias posibilidades de mejorar. De esto se deriva que cualquier tipo de estrategia psicológica podrá ser positiva, siempre y cuando, pueda generar en el paciente la creencia de sentirse capaz de mejorar. Estas creencias son base fundamental para la motivación, el bienestar y el logro personal, puesto que, aunque las expectativas de éxito son buenas predictoras de la conducta humana no son suficientes para motivar a la persona a iniciar y perseverar en cierta conducta frente a las dificultades.

Por todo ello, la autoeficacia se ha convertido en un foco de estudio en investigación como predictora de la conducta humana. En nuestro caso, las investigaciones que más nos interesan para nuestro proyecto son aquellas que se han centrado en estudiar la autoeficacia docente. Es decir, las creencias de los docentes sobre sus propias capacidades para desempeñar eficazmente su labor (Tschannen-Moran, et al., 1998) y la autoeficacia

docente colectiva o, dicho de otro modo, las creencias que tienen los docentes sobre las capacidades de sus compañeros de trabajo para ser eficaces en su labor (Fackler y Malmberg, 2016; Goddard, et al., 2004). Este volumen de investigación ha demostrado la generalidad explicativa de las creencias de autoeficacia como una fortísima mediadora en el pensamiento de las personas, en cómo estas se motivan y perseveran, en cómo estas son capaces de hacer frente al estrés o la depresión si poseen unas fuertes creencias de autoeficacia (Olaz y Pérez, 2012).

La teoría de la autoeficacia de Albert Bandura trata de demostrar cómo los aspectos cognitivos, conductuales, contextuales y afectivos de las personas están condicionadas por la percepción de capacitación para la realización de una o varias actividades en particular que tenemos las personas. Tras años de investigaciones, Bandura localizó en los tratamientos psicológicos focalizados en las ejecuciones y en el modelado, la presencia de un elemento común: la autoeficacia. La aproximación al concepto de autoeficacia no es sencilla por el continuo devenir de actualizaciones y matizaciones que se han ido produciendo a lo largo de los años desde la definición primigenia de Bandura.

Probablemente, fue el afán investigativo que tenía como objeto a la autoeficacia el que poco a poco hizo que el propio concepto evolucionara. Durante décadas existió y existe un gran interés por el estudio de la autoeficacia desde diferentes ámbitos científicos, puesto que, se fija a la autoeficacia como clave en la adaptación y cambio humano (Schunk y Pajares, 2004), situándola como elemento bisagra entre los aspectos cognitivos, conductuales y contextuales de las personas.

La primera definición de autoeficacia proviene de Bandura, el propio creador de la Teoría del Aprendizaje Social, relacionándola con la sensación que tenemos cada persona de sentirnos capaces de ejecutar cierta conducta, “expectativa de eficacia es la convicción de la persona para realizar con éxito la ejecución del comportamiento requerido para producir los resultados” (Bandura, 1977, p. 193). No se trataría, por tanto, de saber que somos capaces de hacer algo eficazmente sino de estar convencidos de que somos capaces de hacerlo.

Así, el psicólogo canadiense a través de su obra *Social Learning Theory* (1977) nos aportó la idea de la importancia de generar en las personas la sensación de sentirse

capaces. La autoeficacia es, por lo tanto, la percepción que tenemos las personas sobre nuestro propio nivel de competencia (Tschannen-Moran, et al., 1998; Zimmerman y Bandura., 1994; Zimmerman y Cleary, 2006), además, será una potenciadora o limitadora de la motivación y la acción humana (Bandura, 1977; Cisneros y Munduate, 2000; Fackler y Malmberg, 2016; Garrido, 2004).

La definición iría evolucionando, como ya hemos mencionado, con el discurrir de los años, “la autoeficacia percibida se refiere a los juicios de las personas acerca de la medida en que uno puede ejecutar cursos de acción necesarios para afrontar situaciones futuras” (Bandura, 1982, p. 122), a la que le seguiría “la autoeficacia percibida se define como los juicios de las personas sobre sus capacidades al ejecutar determinados niveles de desempeño” (Bandura, 1984, p. 232). Posteriormente, con mayor concreción, Wood y Bandura (1989) definen a la autoeficacia como las creencias que tenemos las personas en nuestras propias capacidades para poner en marcha los recursos cognitivos, la motivación y las acciones necesarias para afrontar las exigencias de la tarea demandada. Cambiando de década, se definió la autoeficacia como “las creencias de cada persona sobre sus capacidades, mediante las cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (Bandura, 1997, p. 3). Quizá sea esta la definición más recurrente sobre autoeficacia. De esta última definición se desprende la vital importancia de la autoeficacia en la toma de decisiones, suponiendo un eje vertebrador en la conducta del afrontamiento, la motivación, el esfuerzo y la persistencia en el esfuerzo de las personas a la hora de actuar (Blanco, 2009). Otros autores la definen como la confianza en las propias destrezas ante determinada situación retadora (Schwarzer, 1999) o como el juicio autorreferente mediante el cual cada persona juzgamos nuestra capacidad para desenvolvemos eficazmente ante cierta tarea (Garrido, 2004).

Como se observa, el concepto de autoeficacia ha sufrido matizaciones con el paso de los años que han enriquecido su definición. Partimos de una definición generalista en la que se hace hincapié en los procesos de reflexión del ser humano, a la que se le añaden connotaciones más concretas sobre atribuciones enmarcadas en la capacidad de organización y elección de las acciones.

Así, podríamos definir la autoeficacia como la capacidad humana de autorregular la conducta y evaluar los juicios propios de capacitación sobre una tarea dada. Para ello se

hacen imprescindibles procesos autorreflexivos, evaluativos de la situación y planificadores en las tomas de decisión, que nos ayudan a obtener ciertos beneficios sobre los cuales tenemos determinadas expectativas. De manera más sencilla, la autoeficacia sería la confianza que tiene uno mismo sobre su capacidad para llevar a cabo con éxito cierta conducta en determinado momento y lugar. En esa toma de decisión influyen las expectativas de conseguir ciertos beneficios, pero todavía más, el hecho de creerse capaz de poder hacerlo. Esta definición otorga a la persona la consideración de agente y creadora de la realidad con la que interacciona. Esta conceptualización nos muestra cómo la autoeficacia está relacionada con las capacidades personales para identificar oportunidades y dificultades específicas para cada momento y lugar. De ahí, que numerosos autores señalen cuatro características para la autoeficacia: dinámica (Tschannen-Moran y McMaster, 2009); cíclica (Malinen, et al., 2012); multidimensional (Zimmerman, 2000); específica (Knoblauch y Woolfolk-Hoy 2008) y permeable (Blanco, 2009; Fackler y Malmberg, 2016; Vieluf, 2013). Nos parece oportuno señalar que quizá la característica más importante de las cuatro mencionadas con anterioridad sobre la autoeficacia sería la de ser dinámica, puesto que, depende de los distintos procesos cognitivos de cada persona, y si asumimos que las personas cambian gracias a las experiencias vividas en diferentes momentos y contextos, también deberíamos asumir que nuestras creencias de autoeficacia pueden cambiar (Gist y Mitchell, 1992).

De estas definiciones se desprende que no es lo mismo ser capaz que sentirse capaz. De tal modo que dos personas con la misma capacidad ante cierta tarea pueden manifestar diferentes creencias de autoeficacia. Así, las creencias de autoeficacia explican los actos, independientemente del propio conocimiento y las habilidades poseídas (Martínez y Salanova, 2006). Por consiguiente, no solo bastará con ser capaz, sino que, además, tenemos que sentirnos capaces para poner en marcha todos los mecanismos de los que ya hablábamos anteriormente como el afrontamiento, la motivación o la persistencia ante el esfuerzo (Prieto, 2005). Así, la autoeficacia es una muy buena predictora de las conductas futuras porque las personas que se perciben eficaces para determinada tarea suelen tener mejores desempeños que aquellos cuyas creencias de autoeficacia no son tan altas (Bandura, 1987), siempre teniendo en cuenta que debe existir un equilibrio entre las creencias de autoeficacia y la eficacia objetiva que posee el individuo para determinada tarea. Es decir, no vale de nada creernos muy capaces si no poseemos cierta habilidad para determinada tarea (Tejada, 2005; Vieluf, 2013; Wang, 2015). Del mismo modo, que

tampoco sirve tener unas buenas capacidades de desempeño si no somos conscientes de ello o no juzgamos que las poseemos, porque, de este modo, la persona de este segundo supuesto no perseverará en el esfuerzo consiguiendo, al fin y a la postre, probablemente peores resultados que un individuo con peores capacidades, pero más altas creencias en sus capacidades.

Como estamos viendo, las creencias de autoeficacia se postulan como reguladoras del comportamiento humano. El estudio de la autoeficacia nos ayuda a comprender como los seres humanos nos comportamos cuando tenemos que manejar cierta situación y nos vemos influidos por factores personales y del entorno. Las personas, cuando nos sentimos poco eficaces, tendemos a rehuir las tareas para las que creemos que estamos peor preparados, y aun cuando estamos obligados a afrontar esa tarea, tendemos a poner en marcha procesos motivacionales más pobres, lo que muchas veces nos aboca al fracaso o a evitar posteriormente la tarea y desechar la posibilidad de seleccionar tareas más complejas (Schwarzer, 1999).

Además de afectar a nuestro comportamiento de afrontamiento y a nuestros procesos motivacionales, unas bajas creencias de autoeficacia pueden llegar a desvirtuar la realidad haciéndonos pensar que las tareas que tenemos que afrontar son más dificultosas de lo que realmente son o haciendo crecer engañosamente el tamaño de los obstáculos a los que nos tenemos que enfrentar. Se podría afirmar que las creencias de autoeficacia nos ayudan a codificar la realidad transformándola en una imagen autoimpuesta que no tiene porque reflejar fielmente la realidad y que en unos casos nos puede ayudar a afrontarla y en otros nos empujará a repudiarla, en cualquier caso, modificando nuestro comportamiento (Bandura, 1999).

Por otro lado, muy ligado a las creencias de autoeficacia, nos encontramos con el *locus de control* o la capacidad que tenemos los seres humanos de atribuir nuestros éxitos y fracasos a causas internas o externas a nosotros mismos (Rotter, 1966). De tal modo, una persona que ejecuta correctamente cierta acción ante una situación dada puede achacar su éxito a la suerte u otros factores externos, por muy absurdos que estos puedan parecer. Por el contrario, alguien que no ejecuta correctamente cierta acción puede achacar erróneamente las causas de su mal desempeño a factores exclusivamente internos, como la falta de capacidad. Por ello, se suele diferenciar entre *locus de control interno*

cuando el individuo achaca las causas de sus acciones a factores internos como la capacidad o el esfuerzo, y por otro lado, *locus de control externo* cuando las personas tendemos a encontrar el origen de las consecuencias de nuestros actos en factores externos a nosotros mismos, como la mala suerte, el destino o las influencias de otros. En esta toma de decisiones sobre las causas de nuestros éxitos y fracasos la autoeficacia funciona como mediadora. Usualmente, se suele relacionar unas altas creencias de autoeficacia con un *locus de control interno*, puesto que, la persona que cree que es capaz de abordar con garantías cierta actividad siente que las causas de éxito o fracaso sobre esa tarea específica son internas a sí misma.

Una vez definido el concepto de autoeficacia nos queda diferenciarlo, brevemente, de otros términos con quienes sí comparte ciertas características, como la pátina autorreflexiva, pero de los que se diferencia en otros muchos aspectos.

Habitualmente, podrían confundirse autoeficacia con autoestima, sin embargo, este segundo término, eminentemente emocional, hace referencia al nivel de satisfacción que tenemos con nuestra propia imagen. No se trataría, por tanto, de un juicio sobre nuestra capacidad, sino sobre nuestra propia imagen o valoración personal general.

De tal manera que nosotros podríamos tener un alto nivel de autoeficacia ante determinada tarea, pero si no valoramos esta en su justa medida no repercutiría en una mejor o peor autoestima. Si nos sentimos capaces de realizar bien una tarea, pero a esa tarea no le otorgamos valor nuestra autoestima no aumenta, del mismo modo que si no nos sentimos capaces para determinada tarea y a su vez no le otorgamos a esta ninguna importancia nuestra autoestima tampoco se verá afectada (Fackler y Malmberg, 2016; Martínez y Salanova, 2006; Vieluf, 2013; Wang, 2015).

Del mismo modo, podríamos realizar distinciones entre autoeficacia y autoconcepto siendo este segundo un concepto que hace referencia a la visión global que tiene cada persona sobre sus capacidades, vendría a representar las creencias que tenemos las personas de ser bueno para algo en términos muy generales mientras que la autoeficacia atiende a actividades mucho más específicas (Bandura, 1987).

Por tanto, resulta necesario aclarar que el concepto de autoeficacia no debe ser confundido con los de autoestima, autoconcepto u otros conceptos que dependan de los juicios valorativos que cada persona conforma de su propia imagen global (Bandura, 1997). En resumen, la autoeficacia hace referencia a los juicios propios sobre nuestra capacidad en determinadas tareas, mientras que la autoestima o el autoconcepto tienen que ver con juicios de valor sobre nosotros mismos.

Si bien ya hemos definido la autoeficacia y hemos comprobado cómo resulta mediadora del comportamiento humano y predictora de las conductas futuras, todavía no sabemos cómo se generan en nosotros esas creencias ni qué es lo que generan en nosotros esas creencias. Este objetivo lo acometemos en este siguiente apartado.

### **1.2.2 Procesamiento de la información: fuentes de la autoeficacia**

Llegados a este punto, vemos necesario afrontar el análisis de qué elementos configuran el modo en el que las personas procesamos la información que recabamos para generar nuestras propias creencias de autoeficacia ni cómo estas influyen en nosotros.

En primer lugar, nos encontramos con las fuentes de información de la autoeficacia. El proceso de construcción de las creencias de autoeficacia se basa, fundamentalmente, en las cuatro fuentes de información descritas por Bandura (1987). La interpretación personal que cada persona hace de las informaciones proporcionadas por estas cuatro fuentes influye críticamente en el desarrollo y la estabilidad de las creencias de autoeficacia:

- i. *Experiencias activas*: según Bandura (2011), los éxitos aumentan nuestra percepción de eficacia y, por el contrario, los fracasos contribuyen a disminuir esa percepción. Son estas experiencias activas las más determinantes a la hora de formar nuestra percepción de autoeficacia. Nuestras experiencias directas y logros de ejecución marcan sobremanera nuestras creencias de autoeficacia, siendo estas, las más poderosas a la hora de poder predecirlas. Está claro que si alguna vez hemos concluido con éxito o fracaso cierta tarea ya tenemos un gran cúmulo de información a la hora de volver a enfrentarnos con una tarea similar (Bandura, 1987). Gracias a estas experiencias las personas adquirimos herramientas

cognitivas, conductuales y autorreguladoras que nos permiten afrontar las situaciones que nos propone nuestro quehacer diario. Estos aprendizajes nos ayudarán a forjar unas férreas creencias de autoeficacia que harán aumentar nuestra perseverancia y capacidad de superación ante las dificultades (Bandura, 1999).

- ii. *Experiencias vicarias*: con este concepto Bandura (1987) se quiere referir a que la observación de un buen modelo y similar a él, no es tan potente como una vivencia propia, pero ayuda a organizar esquemas mentales sobre la eficacia personal, sobre todo, si el sujeto no ha tenido la oportunidad de experimentar por sí mismo una experiencia en particular, «*si él puede, yo también puedo*». Este tipo de experiencia proviene de modelos sociales que observamos y analizamos estimando la eficacia con la que el modelo realiza la tarea (Woolfolk y Spero, 2005). Sobre esta fuente de información existe un detalle sobre el que reparar. La experiencia vicaria tendrá efecto si el observador cree que el modelo observado cumple con unas características similares a las suyas propias. Si el observador estima que sus propias características de capacidad son muy inferiores a las del modelo no existirá el trasvase vicario, puesto que, el observador vislumbra el fracaso al no considerarse hipotéticamente igual de capaz que su modelo (Bandura, 1999).
- iii. *Experiencias persuasivas*: consisten, según Bandura (1987), en convencer al sujeto de que tiene las capacidades suficientes para abordar y superar la tarea propuesta. A través del estímulo verbal o alabanzas podemos convencer a los demás de que son capaces de realizar eficazmente cierta tarea. En ocasiones, esa persuasión puede no surtir efecto cuando la persona que tratamos de animar no confía en sí misma, en ese caso, podemos incluso crear mayor rechazo o provocar el abandono de la tarea en la otra persona (Bandura, 1992). También influye en la persuasión el concepto que tenga el interesado de la persona que trata de animarle, cuanto más significativas y creíbles sean para nosotros esas personas, mayores serán las tasas de éxito que provocará en nosotros la persuasión (Bandura, 1997; Woolfolk, 2006).
- iv. *Experiencias afectivas*: el momento y el estado psicológico en el que nos enfrentamos a cierta tarea también influye en nuestra creencia de autoeficacia. Los estados personales positivos facilitarán creencias de autoeficacia fuertes, mientras que, los estados de ansiedad, estrés o depresión afectan negativamente a los juicios

personales (Kavanagh y Bower, 1985). “El nivel de motivación de las personas, sus estados afectivos y sus conductas responden en mayor grado a lo que creen, que a lo que es objetivamente cierto” (Bandura, 1997, p. 2). Por ello, es imprescindible confiar en uno mismo para comenzar y mantener los esfuerzos con un alto grado de intensidad (Mone, et., 1995).

### 1.2.3 Procesamiento de la información: mecanismos de la autoeficacia

Por otro lado, después de haber estudiado cómo se originan nuestras creencias de autoeficacia, debemos analizar qué mecanismos se ponen en marcha tras haberse conformado este tipo de creencias. Así, tenemos los mecanismos de autoeficacia, evidentemente influenciados por las creencias de autoeficacia y también propuestos por Bandura (1987):

- i. Bandura (1987) asegura que las personas realizamos *selecciones de metas* en función de nuestro propio juicio de eficacia. Así, las dificultades ante tareas determinadas que demanden de nosotros ciertas conductas podrán ser puestas en marcha o evitadas en función de nuestro sentimiento de autoeficacia. Si estos fueran positivos, nos impulsarán al desarrollo de actividades y competencias, mientras que si fueran negativos, lo obstaculizará porque tenderemos a la evitación de las tareas.
- ii. El *esfuerzo y la persistencia* conforman un binomio muy interesante en el quehacer diario de las personas. Por consiguiente, las creencias de autoeficacia positivas determinarán un mayor número de esfuerzos y tiempos invertidos por las personas en la consecución de sus objetivos. Los resultados serán contrarios si las creencias de autoeficacia son negativas. Existe una relación lógica y empírica entre esfuerzo y persistencia. Por ejemplo, en todo lo relativo a los modelos actuales de psicología de la motivación, aplicados a la actividad deportiva, en los que se observa correlación entre motivación y eficacia con otros términos como esfuerzo y persistencia en las tareas (Ryan y Deci, 2013). Con altos grados de autoeficacia aseguramos perseverancia en el entrenamiento y, por consiguiente, mayor desarrollo de las capacidades. Por el contrario, la derrota que puede provocar baja autoeficacia desencadena procesos motivacionales más pobres y menos

perseverancia en el entrenamiento lo que conlleva a pérdida de capacidad. (De la Vega, et al., 2012; Ortín, et al., 2013).

- iii. Los *patrones de pensamiento y las reacciones emocionales* también están supeditados a las expectativas de autoeficacia. De tal modo, ante una situación dada y en igualdad de condiciones, aquellos que tengan creencias positivas sobre su capacitación atribuirán sus fracasos a la falta de esfuerzo y persistencia (factores internos y modificables), mientras que, quien no se sienta capaz responsabilizará el fracaso a su falta de habilidades y/o a factores externos no controlables por él mismo. Ante este hecho, las personas con mayor sentimiento de autoeficacia lucharán por el cambio y la adaptación porque saben que las posibles soluciones están en sí mismas. Por el contrario, las personas con menor sentimiento de autoeficacia tendrán mayor tendencia a no abordar la tarea, puesto que, la contemplan como algo demasiado dificultoso para sus habilidades o porque las razones de su fracaso escapan a su control.
- iv. Bandura argumenta que las personas que se sienten más eficaces son más capaces tanto de predecir su futuro como de modificarlo, es decir, tiene que ver con la *producción y la predicción de la conducta*. Las personas que no poseen esta percepción se limitan a esperar el devenir de los acontecimientos. Bandura (1987) asegura que cuando una persona trata de generar su propio futuro tiende a formularse objetivos más ricos y a buscar las metas con más ahínco. Es decir, generan conductas orientadas al éxito dedicando para ello dosis altas de esfuerzo y persistencia. En este momento entra en juego el pensamiento autorreferente produciendo aumento o debilitamiento de la autoeficacia. Las tareas a las que nos tenemos que enfrentar a diario requieren de respuestas eficaces y, para ello, tenemos que poner en marcha diferentes aspectos cognitivos, comportamentales y afectivos. Estos procesos solo se pondrán en marcha de manera adecuada si poseemos unas altas creencias de autoeficacia.

Para que estos mecanismos puedan realizar su función de manera pertinente es muy importante contar con cierto equilibrio entre nuestras creencias de autoeficacia y nuestra eficacia objetiva. Dicho de otra manera, no subestimar ni infravalorar nuestra propia eficacia real. Es recomendable que nuestras creencias de autoeficacia excedan mínimamente nuestra eficacia real. Este equilibrio, según Bandura, se consigue gracias a las experiencias que vamos acumulando y, además, con el paso del tiempo nuestras

creencias de autoeficacia se vuelven más resistentes al cambio, y por tanto, más predecibles.

Una vez analizados las fuentes de información y los mecanismos de la autoeficacia, entendemos en mayor medida el funcionamiento de este constructo (Holden, 1991; Shaughnessy, 2004; Stajkovic y Lee, 2001). Sin embargo, todavía quedan por analizar otro tipo de procesos relativos a la autoeficacia importantes a la hora de entender el comportamiento humano.

#### **1.2.4 Procesamiento de la información: procesos de la autoeficacia**

Además de las fuentes de las que “beben” las creencias de autoeficacia y sus mecanismos operantes también debemos abordar ciertos procesos interrelacionados que regulan el funcionamiento de las personas. Según Bandura (1987), la información que nos llega no nos influye inmediatamente, sino que precisa de cierto proceso cognitivo. Por tanto, nuestras creencias de autoeficacia se conformarán en base a esas interpretaciones modificando sus creencias, lo que influirá en su conducta, y a su vez, en el entorno, retornando de nuevo a la idea del *determinismo recíproco triádico* que propone Bandura y que ya hemos estudiado.

Los seres humanos ponemos en marcha distintos procesos para interpretar la información que recabamos y que nos ayudan a conformar nuestras creencias de autoeficacia:

- i. *Procesos cognitivos*: nos permiten analizar y regular nuestras acciones dándonos la capacidad de elegir la conducta más apropiada a cada demanda. Este tipo de procesos capacitan a las personas para poder predecir y regular las situaciones futuras propiciando la identificación, el afrontamiento y la resolución de problemas (Bandura, 1999). Esta capacidad de predicción de la conducta nos ayuda a anticiparnos a la situación provocando planificación, motivación y preparación ante los problemas que puedan surgir.
- ii. *Procesos motivacionales*: la motivación viene muy mediada por el sentimiento de autoeficacia, así, las personas con juicios positivos sobre su propia capacidad se motivarán a sí mismas. Según Bandura (1999) existen tres tipos de motivación. Las

primeras serían las atribuciones causales, en cierto modo similar al *locus de control* que veíamos con anterioridad. Las personas con altas creencias de autoeficacia tenderán a achacar sus fracasos a haberse esforzado poco y a ciertas dificultades provenientes del exterior, por otro lado, las personas con bajas creencias de autoeficacia atribuirán el fracaso a la falta de capacidad propia o la mala suerte. El segundo tipo de motivación serían las expectativas de resultados, es decir, qué espero conseguir por mi esfuerzo. Finalmente, el último tipo de motivación serían las metas cognitivas, es decir, si conseguir mi objetivo me va proporcionar un grado de satisfacción que rentabilice mi esfuerzo. La autoeficacia juega un papel fundamental en la motivación favoreciendo el esfuerzo, la perseverancia, la resiliencia y el control del entorno (Bandura, 1997).

- iii. *Procesos afectivos*: un buen sentimiento de autoeficacia podría disminuir los niveles de estrés y ansiedad provocados por estresores externos. Seremos capaces de encontrar las amenazas y poder atacarlas, pero en sí mismo, ese ataque a las amenazas también muy probablemente pueda generar en nosotros episodios de estrés y ansiedad. Así pues, habrá qué diferenciar entre un estrés causado por una indefensión ante una tarea dada y un estrés causado por el propio proceso de resolución. Se hace preciso que las personas localicen los elementos causantes de la ansiedad para poder controlarlos, cuanto mayor conocimiento tengamos sobre esos estresores, mayor será nuestra capacidad de control sobre ellos y, por consiguiente, mayores nuestras probabilidades de éxito.
- iv. *Procesos selectivos*: las personas con mayores creencias de autoeficacia son capaces de elegir las actuaciones más adecuadas en cada momento, contemplan el desafío como una oportunidad de mejora y cambio y, ante un traspíe, tienen mayor capacidad de resiliencia para elegir nuevas estrategias (Bandura, 1987). También cabe destacar que cuando una persona posee unas altas creencias de autoeficacia tiende a desarrollarse en capacitaciones para las que se cree poco hábil, ya que siente que, si ha sido capaz de superar otros retos, también será capaz de superar las nuevas elecciones.

Cualquier acto humano está impregnado de la pátina de la autoeficacia personal. Está claro que allá donde una persona tenga que enfrentarse con determinada situación, aparecerán subyacentes las creencias de esta para enfrentarla, aunque no se puede decir

que la autoeficacia sea la única que influyen sobre el comportamiento humano. Para Bandura (1999), las creencias de autoeficacia son el resultado de un complejo proceso de auto-persuasión proveniente del procesamiento cognitivo de diversas fuentes de información relativa a la eficacia transmitida activa, vicaria, social y fisiológicamente. Una vez puestas en marcha, las creencias de eficacia contribuyen considerablemente al nivel y calidad del funcionamiento humano. Esto implicaría que una persona puede poseer unas creencias de autoeficacia altas, pero, por muy altas que sean estas, deben ir acompañadas de la capacidad de acción y de la propia acción.

Esta claro que las creencias de autoeficacia influyen en la motivación para la acción, pero por muy elevada que sea la autoeficacia percibida no se llegará a conseguir el rendimiento deseado si no se dispone al mismo tiempo de competencias requeridas para la ejecución. (Torre, 2007, p. 56-57).

Las propias acciones se verán afectadas por diferentes variables, entre ellas, la habilidad de la persona para llevar a cabo dicha acción, las expectativas o incentivos de logro que la persona prevé conseguir tras la realización de la acción, los recursos necesarios para llevarla a cabo y la existencia de limitaciones del entorno que puedan impedir un desarrollo óptimo.

Llegados a este punto, ya hemos analizado en profundidad los elementos principales que definen la autoeficacia desde un prisma psicológico, nos hemos acercado al propio concepto del constructo, también hemos acotado sus fuentes de información, los mecanismos y los procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos que la componen. Así, sintetizando, la autoeficacia supone un elemento clave a la hora de entender el comportamiento humano y cómo esta modifica la conducta de la persona a través de diferentes mecanismos solapando las interacciones entre las características psicológicas y emocionales de cada persona con su propia conducta y diferentes elementos externos.

Todo lo que sabemos hasta el momento sobre la autoeficacia es extrapolable a cualquier persona, y por ende, a cualquier grupo de personas, como lo son en nuestro caso los docentes, los principales protagonistas de nuestro proyecto. Numerosos autores aseguran que la autoeficacia es una de las variables personales más ricas a la hora de

estudiar la práctica educativa (Cartagena, 2008; Pajares y Schunk, 2001; Pantí, 2008; Schunk y Miller, 2002; Torre, 2007; Zee y Koomen, 2016; Zimmerman y Bandura, 1994).

Tal es así, que al concepto de autoeficacia se le viene añadiendo un “apellido” cuando lo que se pretende estudiar es su relevancia en el mundo educativo conformando lo que hoy conocemos como autoeficacia docente. A la autoeficacia se le puede añadir este y otros sobrenombres, porque depende, eminentemente, de las circunstancias situacionales a las que se enfrenten las personas (Bandura, 2006), en este caso, la labor docente.



---

**CAPÍTULO 2:**  
**LA AUTOEFICACIA DOCENTE**

---



Una vez abordado el constructo de autoeficacia nos pertenece, en este segundo capítulo, extrapolar todo lo visto hasta el momento y centrarnos en el concepto de autoeficacia docente. No es lo mismo ser capaz que creerse capaz, tampoco es lo mismo ser un buen docente para determinada tarea que creerse capaz de ser un buen docente para determinada tarea. La relación que existe entre las creencias de autoeficacia docente y las propias prácticas de los profesionales de la educación han sido muy estudiadas, constituyendo una de las principales inquietudes en investigación educativa, especialmente a partir de la publicación del artículo *Teacher's Thought Processes* por parte de Clark y Peterson en 1986.

## **2.1 La autoeficacia docente**

Es muy habitual la investigación sobre autoeficacia docente con el propósito de reflexionar sobre distintos modos de mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes. No en vano, ciertos estudios demuestran la relación existente entre la autoeficacia del docente y su acción. Las consecuencias de esta relación harán que los profesores y profesoras tomen distintas decisiones sobre elección de materiales, estrategias de aula, relación con los educandos, planificación, enfoques innovadores y, además como ya vimos en el capítulo anterior, también influirá en el grado de motivación, esfuerzo y perseverancia de cada docente (Brunning et al., 2002; Klassen y Durksen, 2014).

Otros estudios en esta línea muestran que el profesorado con mayores creencias de autoeficacia docente tiende a criticar menos a sus alumnos con mayores dificultades, ponen más empeño en ayudarles y persisten más en las tareas para las que se consideran más aptos (Gibson y Dembo, 1984; Klassen y Chiu, 2011). La autoeficacia docente se ha correlacionado desde los comienzos de su investigación con el rendimiento positivo de los educandos (Skaalvik y Skaalvik, 2007) y con las prácticas de enseñanza (Wolters y Daugherty, 2007), además de con otro tipo de variables como el malestar docente (Bermejo y Prieto, 2005).

A la vista de los distintos estudios revisados se interpreta que cada docente, a lo largo de toda su carrera profesional, ha de tomar casi a diario decisiones sobre sus actuaciones en su puesto de trabajo en función de los objetivos y logros que quiere conseguir. Para tomar este tipo de decisiones cada docente pone en marcha ciertos mecanismos interiores,

los procesos de la autoeficacia que propuso Bandura (1999). De este modo, los docentes ajustan sus creencias de autoeficacia a sus capacidades objetivas, se mantienen motivados para la acción, y procuran esfuerzo y persistencia en su labor, a la vez que seleccionan las mejores conductas para el éxito en su tarea. Para todo ello, cada docente se basa en sus experiencias activas, en sus experiencias vicarias, en la influencia que tengan sobre él o ella la persuasión de los demás sobre su quehacer diario y en el estado psicológico y emocional en el que se encuentre. Así: “los comportamientos dependen de los ambientes y de las condiciones personales y, estas, a su vez, de los propios comportamientos y del contexto, el cual se ve afectado por los otros dos factores” (Rivière, 1990, p. 71).

Tras todo ese proceso, se puede pensar que los docentes conformarán sus creencias de autoeficacia, muchas veces, sin saber que unas altas creencias fomentan unas actuaciones más comprometidas y generosas en el esfuerzo. Por el contrario, unas bajas creencias de autoeficacia docente llevan a los docentes a disminuir sus niveles de esfuerzo, lo que supone un obstáculo a la hora de que las propias capacidades objetivas de cada docente puedan brillar.

Bandura (1987) afirma que no es suficiente con que un docente conozca su materia y posea diferentes capacidades inherentes a la labor docente, sino que, además, es imprescindible que este genere un juicio personal sobre su capacidad para poner a disposición de su alumnado ese conocimiento de la materia en diferentes circunstancias y situaciones. Misma opinión que la de Prieto (2007) que asegura que las creencias de autoeficacia son las que tienen mayor relación con la acción docente pudiendo suponer para cada docente un motor o un freno a su desempeño profesional.

En ese proceso autorreflexivo que comporta el sentirse capaz, o no, existe una relación de reciprocidad entre las creencias y la acción, puesto que, no solo bastará con que un docente crea en sus capacidades, sino que, además, objetivamente, este debe poseerlas. De tal modo que, cuantas más habilidades posea el docente mayor será su nivel de eficacia y mejor se adaptará a cada situación lo que provocará, a su vez, que la percepción sobre su competencia y autoeficacia aumenten (Bandura, 1982).

Una vez que hemos propuesto la idea de que las creencias de autoeficacia actúan como mediadoras entre el conocimiento y la acción docente poseyendo, por tanto, tamaño

impacto en el desempeño académico, debemos entrar más en detalle en cuál es el origen y definición, evolución, instrumentos de medición y factores que determinan la autoeficacia docente.

### **2.1.1 Origen y definición de la autoeficacia docente**

Existe acuerdo en señalar que el origen del concepto de autoeficacia docente se asienta sobre una doble fundamentación teórica. En un primer horizonte, presentamos la Teoría del *Locus de Control* de Rotter (1966), y en un segundo horizonte posterior, la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1977).

La teoría de Rotter, fue la primera en preocuparse por la autoeficacia docente. En aquella época ni los instrumentos utilizados para su medición ni el procedimiento metodológico eran los más acertados, e incluso existía cierta inconsistencia teórica. Quizá una de las primeras ocasiones en las que se pudo medir la autoeficacia docente fue en el estudio realizado por varios miembros de la Corporación RAND (Research and Development). Esta es una asociación encargada de ofrecer los conocimientos de sus miembros para desarrollar investigaciones cuyo fin último es la mejora de ciertos aspectos a nivel político, económico o educativo con redes en todo el mundo.

En esa investigación, llevada a cabo a mediados de la década de los 70, se estudió el rendimiento lector de alumnos y alumnas de 20 escuelas estadounidenses. Entre las conclusiones de este estudio destacó la importancia de los sentimientos de autoeficacia de los docentes en relación al rendimiento lector de sus educandos (Armor et al., 1976).

Unos años más tarde, otra investigación de esta misma asociación, demostró que los profesores y profesoras con mayores índices de autoeficacia docente eran más propensos a desarrollar y continuar proyectos federales financiados, y que, además, estos docentes tenían más éxito en el desarrollo de ciertos programas instructivos (Berman et al., 1977). En este mismo documento encontramos una de las primeras definiciones existentes de autoeficacia docente, los autores la definen como “el grado en que el docente cree que posee capacidad para influir en el rendimiento de los educandos” (Berman et al., 1977, p. 137).

Estos mismos autores, junto a Armor (1976), fueron los primeros que nombraron el concepto, lo definieron y trataron de medirlo. Esta primera medición fue muy sencilla, se basó tan solo en dos ítems basados en la Teoría del *Locus de Control* de Rotter (1966) que fueron introducidos en los cuestionarios del estudio de la Corporación RAND del que hablábamos anteriormente. Proponemos ambos ítems en la siguiente Figura 2.1:

**Figura 2.1**

*Ítems del cuestionario realizado por la Corporación RAND*

ÍTEM 1	ÍTEM 2
<i>When it comes right down to it, a teacher really can not do much because most of a student's motivation and performance depends on his or her environment</i>	<i>If I really try hard, I can get through to even the most difficult or unmotivated students</i>
A la hora de la verdad, un docente realmente no puede hacer mucho porque la mayor parte de la motivación y el rendimiento de un alumno depende de su entorno	Si me esfuerzo mucho, puedo llegar hasta los alumnos más difíciles o desmotivados

Fuente: Tschannen-Moran et al. (1998, p. 208)

A los docentes encuestados en este estudio se les pidió que valorasen ambos ítems con una escala tipo Likert de 5 puntos, desde “totalmente de acuerdo” a “totalmente en desacuerdo”, las sumas de las puntuaciones de ambos ítems constituyeron la primera medición oficial de autoeficacia docente de la historia.

Partiendo de una interpretación basada en la Teoría del *Locus de Control* de Rotter (1966), los docentes que estaban de acuerdo con el primer ítem denotaban un *locus de control* externo, puesto que, ante una situación complicada se desentienden de su propia responsabilidad como educadores y achacaban el fracaso del educando a su ambiente. Mientras, los docentes que estaban de acuerdo con el ítem 2 demostraban un *locus de*

*control* interno, puesto que, consideraban que su motivación y esfuerzo eran determinantes para la mejoría de cualquier alumno.

Como vemos, la Corporación RAND ayudó, basándose en los postulados de Rotter, a definir el concepto de autoeficacia centrándose sobremanera en el grado en el que cada docente se considera capaz de controlar sus propias acciones. Si se cree capaz existirá un *locus de control* interno y si, por el contrario, no se cree capaz y cree que los factores externos dominarán su acción estaremos ante un *locus de control* externo.

A esta última idea cercana a la teoría de Rotter (1966), hemos de añadirle otra, y es que, cuando un docente posee un *locus de control* interno, es decir, siente que tiene la capacidad de dirigir sus propias acciones, intrínsecamente estamos abordando la idea de autoeficacia propuesta por Bandura (1986). Para este autor la autoeficacia docente se basa en la confianza de cada docente para desarrollar óptimamente sus competencias. Esto corrobora que la autoeficacia docente está más cercana a los presupuestos teóricos esgrimidos por Bandura en su Teoría Cognitiva Social que a los de Rotter en su Teoría del *Locus de Control*.

Como vemos, se podría decir que históricamente los dos grandes precursores y desarrolladores del estudio de la autoeficacia docente fueron Rotter y Bandura, pero ese afán investigativo no ha hecho más que crecer hasta la actualidad convirtiéndose desde hace décadas en eje fundamental en diversos ámbitos de la investigación educativa para conocer cómo se construyen y desarrollan estas creencias en los docentes.

Según Rotter (1966) la autoeficacia simboliza la creencia que tiene cada docente en su propia capacidad para controlar el efecto de sus propias acciones (*locus de control* externo o interno), mientras que Bandura (1986) añade que la autoeficacia es mediadora entre el conocimiento y la acción docente, y que, el docente no solo debe poseer las capacidades inherentes a un buen docente, sino que, además, debe creerse capaz de poder desarrollarlas. Esta doble vertiente teórica sobre la autoeficacia provoca cierta confusión en su propio entendimiento:

Hay una variedad de problemas con las medidas actuales de la eficacia del docente. Los investigadores han cuestionado la validez y la fiabilidad de las

medidas existentes. Estas y otras cuestiones sin resolver siguen ocupando a los estudiosos que trabajan para mejorar la medición de la eficacia del docente. Por ejemplo, ha habido discrepancias sobre la conceptualización de la eficacia del docente que ha contribuido a una falta de claridad en la medición del constructo. (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001, p. 784).

Esa dificultad de entendimiento también provocó que ciertos autores promulgaran sus propias definiciones de autoeficacia docente en las que, cada experto, hacía especial énfasis en determinados aspectos. Estas definiciones partían siempre de las propuestas de Rotter y Bandura, pero principalmente, de este último. Es decir, la autoeficacia docente se basa en las creencias de cada docente sobre su propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para lograr el éxito en su labor profesional independientemente del contexto.

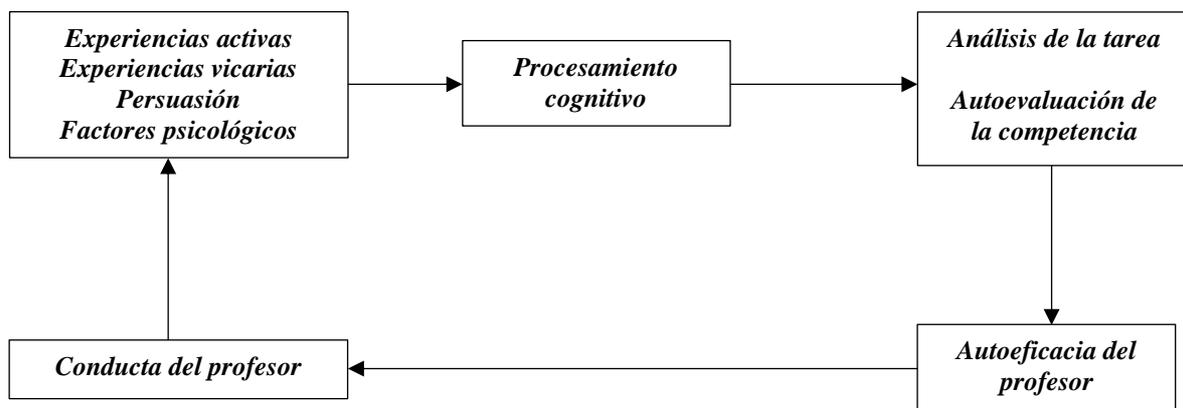
Para Armor (1976), la autoeficacia docente sería el grado en el cual un docente cree que tiene la capacidad de influir en el rendimiento de sus estudiantes. Para Denham y Michael (1981) la autoeficacia docente actúa como mediadora entre los antecedentes y las consecuencias de su acción profesional docente resultando esencial su estudio para comprender la calidad del aprendizaje escolar (Azzi y Polydoro, 2006; Guskey y Passaro, 1994). Para Ashton (1985), sería la creencia del docente sobre su propia capacidad para ejercer un efecto positivo sobre su alumnado, para Guskey y Passaro (1994) y para Tschannen-Moran et al. (1998), la autoeficacia docente sería la convicción que tiene cada profesor/a de poder influir en el aprendizaje de sus estudiantes, incluso de los más difíciles o desmotivados.

Además, otra de las características importantes de la autoeficacia docente es que es multidimensional (Zimmerman, 2000), variando según la situación y el contexto. La autoeficacia docente se deja influir por aspectos como el conocimiento de la materia, la propia experiencia activa, la naturaleza del alumnado, las expectativas de logro, las causas atributivas del éxito y el fracaso o la percepción sobre sí mismos (Ashton y Webb, 1982; Gibson y Dembo, 1984; Prieto 2002; Skaalvik y Skaalvik, 2007). Así, la autoeficacia se conceptualiza como un constructo multidimensional y específico de dominio. Esta conceptualización ha sido apoyada en varios estudios (Avanzi et al., 2013; Klassen et al., 2009; Skaalvik y Skaalvik, 2007).

De esto último, también se podría afirmar que, entonces, la autoeficacia docente no es global, sino que varía en función de cada tarea docente específica y el contexto en la que se sitúa. Así, todo el profesorado debe enfrentarse constantemente al auto-análisis de sus capacidades para las tareas específicas, en una reflexión recurrente y cíclica que Tschannen-Moran et al. (1998) denominaron como *Modelo cíclico de la autoeficacia docente* y que proponemos en la Figura 2.2:

**Figura 2.2**

*Modelo cíclico de la autoeficacia docente*



Fuente: Tschannen-Moran et al. (1998, p. 228)

Como comentamos en párrafos anteriores, hemos observado la estrecha relación entre autoeficacia y acción. Sabemos que según cómo de capaz se perciba una persona para realizar determinada acción dependerá su conducta. Así, esta podrá abordar la situación como un reto apasionante o quizá como un obstáculo insalvable; podrá poner todo su empeño en la tarea o, por el contrario, la desidia se apoderará de él o ella al no sentirse capaz. Algunos ante las dificultades pondrán más esfuerzo y preservarán en ello impulsados por su motivación. En otros casos, ante el primer problema, abandonarán la tarea rindiéndose ante su supuesta incapacidad. Todo ello llevado al mundo de la educación, debe ser también objeto de nuestro estudio proponiéndolo en el siguiente apartado.

### **2.1.2 La autoeficacia docente y su repercusión en las aulas**

La influencia de la autoeficacia docente en la práctica pedagógica está más que demostrada. Pajares (1992) señala que tanto los propios educadores como los investigadores opinan que la autoeficacia docente se ha convertido en una muy buena predictora del desempeño laboral de los profesionales de la educación, y por ende, del rendimiento académico de sus alumnos.

Es manifiesta la relación entre unas altas o bajas creencias de autoeficacia y las prácticas docentes. Es más, la autoeficacia docente tendría mayor valor predictivo sobre la conducta humana que las propias capacidades objetivas del docente (Pajares, 2002). Las creencias de autoeficacia son capaces de modificar las actitudes de los propios docentes hacia la propia educación. Los profesionales educativos con altas creencias de autoeficacia tienen mayores niveles de vocación profesional y pasión por enseñar. Reconocen que enseñar implica un trabajo emocional e intelectual tanto del docente como del educando (Bermejo y Prieto, 2005). Además, confían más en la educación como vía de escape para las desigualdades sociales, y al confiar más en la educación estos tienden a experimentar con nuevas metodologías, ser más innovadores y a organizar y planificar de mejor manera sus clases (Bermejo y Prieto, 2005; Tschannen-Moran et al., 1998).

Unas altas creencias de autoeficacia también se relacionan con la metodología utilizada por los docentes. Así, los docentes con mayores niveles de autoeficacia docente percibida tenderán a buscar una reforma de la educación innovando y buscando nuevas metodologías que traten de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Chan, 2008; Riggs y Enochs, 1990) con una orientación más humanista (Woolfolk et al., 1990). Sin embargo, los docentes que no se perciban así tratarán de replicar métodos de enseñanza más tradicionales como los métodos de instrucción clásica (Ashton y Web, 1986). Los docentes que se autoperciben como competentes eligen estrategias didácticas distintas del resto de sus compañeros. Estas estrategias afectan a cómo controla el aula el docente, cómo se comunica con sus alumnos y cómo entiende el papel que él o ella misma debe desempeñar dentro del aula como docente (Ashton et al., 1982).

Las autopercepciones de los docentes sobre su capacidad profesional también afectan a los estudiantes, o al menos así lo han demostrado algunas investigaciones (Klassen y

Lynch, 2007). Así, las creencias de autoeficacia docente pueden afectar al rendimiento de los alumnos, a las propias creencias de autoeficacia de los educandos, a su motivación, a las conductas que manifiestan en clase y a las dificultades de aprendizaje.

También se ha estudiado que los docentes con mayores índices de autoeficacia docente percibida tienen más interés y facilidad para incluir en el grupo-clase a los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje y problemas de comportamiento. Por el contrario, los docentes que confían menos en sus capacidades tienden a rehuir de este tipo de alumnado mostrándoles mucho menos interés que los primeros (Bownell y Pajares, 1996).

A su vez, se ha demostrado en ciertos estudios la estrecha relación entre autoeficacia docente y estrés docente (Melbuy, 1996 citados por Bermejo y Prieto, 2005; Parkay et al., 1998). Al parecer, según Greenwood et al. (1990, citado en Bermejo y Prieto, 2005), los docentes que percibían que tenían la capacidad para mejorar el interés en las tareas académicas de los alumnos más “desenganchados” del ritmo de la clase y de los alumnos con peor comportamiento, mostraban niveles de estrés más bajos que los que no creían poseer esa capacidad.

Por otro lado, no es extraño pensar que el éxito educativo no solo dependerá de una buena educación, sino que, como también pasa con los docentes, el alumnado debe sentirse capaz de ser exitoso en el ámbito académico (Yilmaz et al., citado en Seda y Yenice, 2009).

Recogemos, en la Figura 2.3, algunas de las características de los docentes con altas y bajas creencias de autoeficacia (Prieto, 2007):

### Figura 2.3

#### *Diferencias entre docentes con altas y bajas creencias de autoeficacia*

<b>DOCENTES CON ALTAS CREENCIAS</b>	<b>DOCENTES CON BAJAS CREENCIAS</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Les gusta su profesión y muestran altos niveles de vocación</li><li>- Se interesan realmente por el progreso de sus estudiantes y consideran sus éxitos como propios</li><li>- Confían en su capacidad para influir en el aprendizaje de sus alumnos</li><li>- Se responsabilizan del progreso de sus alumnos</li><li>- Son autorreflexivos en cuanto a su desempeño</li><li>- Creen que la labor docente es esencial</li><li>- Se planifican y organizan mejor</li><li>- Innovan más y buscan las mejores estrategias didácticas</li><li>- Insisten más en los alumnos que implican mayores dificultades</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- No les gusta su profesión, se desmotivan rápidamente y cualquier reto lo conciben como un escollo insalvable</li><li>- Personalmente no les llena su profesión y eso afecta a su vida personal</li><li>- No se perciben como capaces de influir positivamente en sus alumnos</li><li>- Perciben su día a día como una lucha contra los estudiantes</li><li>- No confían en las posibilidades de sus alumnos y esperan el fracaso</li><li>- No se hacen cargo de los fracasos de sus estudiantes</li><li>- No innovan ni buscan estrategias alternativas ante el fracaso</li><li>- Se olvidan de los alumnos que les proponen mayor carga de trabajo</li></ul>

No debemos olvidar que las creencias de autoeficacia docente no actúan por sí solas. Según Prieto (2007), este tipo de creencias no aseguran, por sí solas, la eficacia de la enseñanza. Para ello, se debe disponer, además, de los conocimientos y destrezas necesarios para llevar a los alumnos a alcanzar los objetivos de aprendizaje seleccionados

Debajo del paraguas del Modelo de Reciprocidad Triádica de Bandura (1986), recordemos que se trataba de un triángulo en el que la persona, la conducta y el ambiente interaccionan entre ellos produciendo una influencia recíproca, asimétrica y secuencial, se encierra otra teoría llamada del “*co-sujeto*” (Not, 1987). Según esta, existe una intensa reciprocidad entre docente y alumno que se ven afectados mutuamente dentro del proceso de enseñanza (docente) – aprendizaje (alumno).

Not (1987) propone dejar atrás la visión del alumno como un objeto, visión esta arcaica y que no atribuye a los alumnos valores como el de reflexión. Desde este punto de vista, un alumno solo es un ser al que poder trasladar conocimientos siendo el docente el centro de la acción y el único que tiene el conocimiento y el poder. Esta concepción de Not vendría a concebir al alumno como un *co-sujeto* y se sustentaría sobre la visión del propio alumno como un sujeto epistémico activo, pero dando un paso más, ya que, con este nuevo prisma, profesor/a y alumno, tienen una relación recíproca basada en la confianza. Ni que decir tiene que los docentes con mayores niveles de autoeficacia tendrán más posibilidades de abrazar este modelo de educación, puesto que, siempre están más abiertos al cambio, la innovación y toleran mejor la incertidumbre (Bandura, 1986).

### **2.1.3 Tipos de autoeficacia docente**

El estudio ya nombrado de la Corporación RAND, de mediados de la década de los años 70, está considerado como el origen de la idea moderna de autoeficacia docente, gracias al instrumento utilizado se pudo vislumbrar la combinación de dos tipos de autoeficacia docente: la autoeficacia docente general y la autoeficacia docente personal. Flores y Fernández (2004) hablan sobre estas dos dimensiones, diferenciándolas claramente.

La primera de ellas sería la autoeficacia docente general, es decir, la creencia que tiene un docente sobre si un docente puede influir de manera positiva en el aprendizaje de su alumnado, aunque existan obstáculos y factores externos que parezcan evitarlo. Esta definición está muy ligada a lo que Bandura (1986) denominó como *expectativas de resultado*. Por otro lado, los autores también hablan de autoeficacia docente personal, y la definen como la creencia que tiene un docente sobre si él mismo tiene las habilidades necesarias para poder mejorar el aprendizaje de sus propios alumnos. Esta definición corresponde con la de Bandura, la *expectativa de eficacia*. De este modo, la pregunta que deberían plantearse los docentes para evaluar su autoeficacia docente general sería: “¿Si logro el nivel deseado de capacidad en mi tarea cuáles serán las consecuencias?”. Mientras, la pregunta que deberán plantearse para evaluar su autoeficacia docente personal sería: “¿Tengo las herramientas personales necesarias para alcanzar un nivel deseable en el desempeño de esta tarea específica?”.

Para Bandura (1986), protagonista casi absoluto de este proyecto, la *expectativa de resultado* hace mención a la predicción del individuo de las consecuencias probables de sus actos aún cuando estos se ajustan al nivel previsto de capacidad determinado para la tarea específica. Mientras que, la *expectativa de eficacia* gira en torno a la convicción que tiene cada docente sobre si puede llegar a dar de sí el nivel adecuado para una tarea específica.

Como asegura Bandura, las *expectativas de resultado* ayudan a conformar las *expectativas de eficacia*. Así, cuando un docente piensa que la labor docente, en general, poco puede influir en el aprendizaje de los alumnos cuando el contexto es desfavorable, no activará ciertos mecanismos psicológicos y de elección de conductas que perseguirán la motivación y el esfuerzo que requiere la labor docente.

#### **2.1.4 Autoevaluación y autoeficacia docente**

Como ya hemos visto desde el primer capítulo de este proyecto, las personas conformamos nuestras creencias de autoeficacia gracias a diferentes fuentes (recordemos que la más importante eran las *experiencias activas*) y diversas variables personales (edad, experiencia laboral, nivel de formación, etc) y contextuales (nivel educativo en el que se imparte docencia, características del alumnado, etc).

Aún con estas informaciones, no nos queda claro cómo conforman realmente los docentes sus creencias de autoeficacia docente, aunque sí sabemos que lo importante no son los hechos sino como nosotros interpretemos esos hechos. Así, sabemos que ante una misma experiencia en la que intervienen las mismas variables (o en mismo grado), dos docentes no solo pueden actuar de diferente modo, sino que, además, pueden quedar “marcados” de distinto modo en función de la interpretación que hacen de lo acontecido y de cómo se han autoevaluado tras la experiencia.

Bandura (1977) habla del autosistema formado por los factores personales, el medio que nos rodea y la conducta que se ejecuta, todo ello en interacción recurrente y recíproca. Como ya adelantábamos, este autosistema no nos afecta *per se*, sino que depende de cómo interpretemos nosotros todo el proceso en el que intentamos adquirir control sobre el medio que nos rodea y sobre nuestras propias creencias.

A dicho proceso se le podría considerar como una autoevaluación. En sí, la autoeficacia docente no deja de ser un conjunto de autoevaluaciones sobre lo que los docentes creemos que somos capaces o incapaces de hacer en las aulas. Para McCombs (1986) es vital que ese proceso de control sobre el medio y sobre nuestras creencias, que él también llama autoevaluación, sea recurrente, recursivo y recíproco.

Todo este proceso además de modificar el medio, por ejemplo, cambiando nuestra estrategia didáctica también puede cambiar nuestra percepción sobre nosotros mismos haciendo variar nuestras creencias de autoeficacia.

Sobre esta misma idea de autoevaluación versan otros autores, como Cubukcu (2008) o Gavora (2010). Para estos el conjunto de creencias percibidas sobre nuestro desempeño docente también son fruto de un proceso de autoevaluación en el que evaluamos los conocimientos que tenemos sobre el contenido que impartimos o las capacidades profesionales que creemos inherentes a un buen docente para poder modificar nuestro entorno. De esto se deduce que la autoeficacia es una consciente mediadora entre las capacidades de un docente y sus acciones pedagógicas (Bandura, 1987; Prieto, 2007). Esta autoevaluación de la que venimos hablando ha de ser recurrente, puesto que, un docente puede haberse autoevaluado en determinada situación autopercebiéndose como capaz de realizar con garantías cierta acción. Sin embargo, no sabemos si seguirá manteniendo ese sentimiento ante otra situación en distinto momento, lugar y circunstancias.

Lo que se pretende es que los docentes puedan sentirse (y ser) eficaces en distintas situaciones. Para ello, no solo debe poseer, evidentemente, un buen nivel de manejo sobre lo que pretende enseñar, sino que, además, debe ser capaz de poder elegir diferentes maneras de enseñar ese contenido en función de la situación, que puede incluir alumnos de diferentes edades, comportamiento o nivel, amén de otros factores influyentes como, por ejemplo, los recursos materiales. A esa capacidad que tiene un docente de poder variar su manera de enseñar lo que él o ella ya saben en función de las circunstancias que le rodean se llama *conocimiento estratégico* (De la Vega, 2002; De la Vega et al., 2008).

No debería sorprendernos a estas alturas que existan investigaciones que promulguen que los docentes que se sienten más eficaces para su labor docente sean también los que

realizan mayores esfuerzos autoevaluativos (Brophy y Evertson, 1976; Gibson y Dembo, 1984; Guskey y Passaro 1994; Ross, 1998). Ese propio esfuerzo, que implica autorreflexión y cierta incertidumbre implícita a la profesión docente, también conlleva que este tipo de docentes prueben nuevas metodologías, sean más creativos o insuflen mayor motivación y esfuerzo propio en los alumnos con más dificultades:

De alguna manera, él tiene que actuar con astucia, tratar de negociar su lugar, hacer frente a las limitaciones y reglas establecidas, investigar estrategias que aumenten sus posibilidades de éxito, etc. Para ello, el actor solo tiene una “racionalidad limitada”, es decir que él posee solamente ciertas informaciones (y no todas) acerca de la realidad social y su inteligencia no puede entonces controlar simultáneamente todos los aspectos de esta misma realidad (Tardif y Borges, 2013, p. 30).

Especialmente interesante resulta este último hecho, puesto que, si bien veíamos anteriormente que las creencias de autoeficacia docente tendían a ser estáticas una vez creadas, vemos que la autoevaluación ayuda a los docentes a desanquilosar esas creencias, produciendo un proceso por el cual los docentes tenderán a percibir sus capacidades como cambiantes y las situaciones como maleables aumentando el interés, la motivación, la búsqueda de nuevas metas y reduciendo el estrés y la depresión que sufren muchos de ellos (Bandura, 1997).

Si bien vemos claramente la relación entre altas creencias de autoeficacia con la puesta en marcha de ciertas habilidades y, por el contrario, la dejación de otras cuando las creencias de autoeficacia no son altas, todavía no hemos hablado de cuáles pueden ser las habilidades que los propios docentes deben poner en marcha a diario en sus tareas como profesionales de la educación.

### **2.1.5 Las habilidades docentes en relación con la autoeficacia docente**

Hablábamos en el apartado introductorio de esta tesis sobre uno de nuestros objetivos como investigadores en educación a la hora de abordar este proyecto. Este no es otro que el de profesionalizar la profesión docente. Pues bien, esta profesionalización requiere fijar ciertos aspectos fundamentales:

Por un lado, la dimensión cognoscitiva, todo profesional debe poseer un conjunto de conocimientos y destrezas que le faculten para el ejercicio de su trabajo; y, por otro, la dimensión ético-deontológica, tanto porque uno de los rasgos que caracterizan a las profesiones es la dimensión de servicio, como por la capacidad de autorregulación de la propia actividad que deben asumir sus miembros, con el fin de velar por su recto ejercicio, y defender sus derechos y los de aquellos a quienes van destinadas las actividades profesionales que desempeñan (García & García, 2012, p.174).

Todo profesor/a requiere de la adquisición de un conjunto de conocimientos en relación directa con el contenido que va a impartir, pero también necesita ser una persona éticamente responsable, puesto que, su trabajo incide en la vida de sus alumnos en términos de justicia social (Meireu, 2001). En general, sabemos que una habilidad docente se refiere a un conjunto de conductas breves que tienen un objetivo claro, que además están sustentadas por cierto principio psicológico y que ayudan a los alumnos a aprender más y mejor (Sterling, 2009). Según, Arregui (2004) un docente debe poder organizar su trabajo planificando sus clases, seleccionando qué va a enseñar y cómo lo va a hacer. Para ello deberá elegir el contenido que va a impartir y el material didáctico que va a utilizar a la vez que busca la manera de crear un buen clima de aula y propicia un aprendizaje activo y formativo de sus alumnos.

En resumen, según este autor, un docente debe tener la capacidad de tomar buenas decisiones, capacidad de adaptación al medio, capacidad de innovar y capacidad técnica pedagógica. Otros autores también proponen las habilidades que debe poseer un docente que proponemos en la Figura 2.4:

## Figura 2.4

### *Habilidades de los docentes*

HABILIDADES	AUTORES
Convivencia	(Valdivieso et al., 2013)
Empatía	
Adaptación comunicativa	
Sensibilidad comunicativa	
Mediación	
Implicación afectiva	
Dinamización grupal	
Autoeficacia	
Comunicación no verbal	
Asertividad	
Liderazgo ejecutivo	
Resolución de conflictos	
Comunicación Paraverbal	
Liderazgo afectivo	
Control institucional	
Planificación	
Adaptación a nuevas situaciones	
Toma de decisiones	(Arregui, 2004)
Adaptación al medio	
Innovación	
Capacidad técnica pedagógica	
Organización	(Bandura, 1997; Chacón, 2006; Fernández, 2008;
Selección de materiales	Tschannen-Moran y Woolfolk, 2002).
Evaluación los materiales	
Planificación del discurso	
Control del tiempo	
Claridad	
Secuenciación	
Creación de un buen clima	
Evaluación pedagógica	

Unas altas creencias de autoeficacia, también determinan las propias habilidades de los docentes. Así, un docente con unas altas creencias de autoeficacia se organizará y planificará mejor que un docente con bajas creencias en sus propias capacidades. Además, si el docente cree no tener cierta habilidad, pero sí cree que puede adquirirla perseverará

en su consecución con mayor intensidad que el docente que crea que no puede conseguirla (Bandura, 1997; Chacón, 2006).

Los docentes con altas creencias de autoeficacia también parecen ser más flexibles, lo que implica una atención más directa y personal con todos los alumnos (Allinder, 1994; Fernández, 2008; Ross, 1998; UMC, 2009) y también procuran que sus alumnos sean más autónomos siendo, además, menos críticos con los alumnos menos disciplinados, poco motivados o que tienen estilos de aprendizaje diferentes al resto (Yeo et al., 2008). Este hecho, deja claro que esta clase de docentes propondrán un mayor esfuerzo para con la atención a la diversidad y ayudan a mejorar el clima en el aula (Deemer, 2004).

Los docentes con mayores creencias de autoeficacia positivas, según varios estudios, tienden a ser menos agresivos y autoritarios confiando en que los conflictos se pueden resolver en conjunto con sus alumnos (Klassen et al., 2009; Woolfolk y Hoy, 1990). Por el contrario, los docentes con creencias de autoeficacia negativas tienden a tener cuadros de ansiedad y depresión o estrés laboral lo que provoca una mayor irritabilidad en estos produciendo situaciones desagradables en las aulas (Erdem y Demirel, 2007) culpabilizando a los alumnos de sus bajos rendimientos y de sus problemas conductuales (Guskey y Passaro, 1994; Soodak y Podell, 1996; Tschannen-Moran et al., 1998).

Solo una vez que hemos entendido las subdimensiones que parecen conformar a la autoeficacia docente, y entendiendo las variables que los docentes consideran más importantes a la hora de evaluar su desempeño profesional, podemos abordar el siguiente aspecto a tratar, su medición. Parece lógico afirmar que solo con un conocimiento claro a nivel teórico sobre la autoeficacia docente puedan construirse instrumentos fiables para su medición. Dicho de otro modo, si no tengo claro qué quiero medir no puedo construir un instrumento de medida que cumpla su función en condiciones óptimas.

Sólo comprendiendo los factores que los propios docentes advierten como los más influyentes en su desempeño profesional, se podrán sentar las bases para analizar sus creencias de autoeficacia. La falta de exactitud en la definición teórica produjo que solo el instrumento utilizado por la Corporación RAND, surgido en la década de los 70, del que ya hemos hablado anteriormente, pareciera tener validez para medir la autoeficacia

docente en aquella época. Sin embargo, esos instrumentos de medida para la autoeficacia docente han ido evolucionando hasta la actualidad.

### 2.1.6 Instrumentos de medida de la autoeficacia docente

A comienzos de los años 80 se fueron construyendo nuevos instrumentos de medida, como el *Responsability for Student Achievement* creado por Guskey en 1981, en los que se medía la autoeficacia docente a través de dos grandes subdimensiones: la responsabilidad del docente en los logros de sus alumnos y la responsabilidad del docente en los errores de sus alumnos.

Para Guskey (1981), tenía mucha importancia la atribución que cada docente hacía de sus propios hechos, y que, de hecho, tenían más importancia esas interpretaciones que los propios hechos en sí. Gracias a varios estudios en los que se utilizó este instrumento, se demostró que los docentes tendían más a hacerse responsables de los éxitos de sus estudiantes que de sus fracasos.

En ese mismo año, Rose y Medway, propusieron su propio instrumento de medida, el *Teacher Locus of Control*. Como su propio nombre indica, con este instrumento lo que trataba de medirse era el *locus de control* de los docentes a través de 25 ítems en los que se describían situaciones exitosas y situaciones de fracaso de estudiantes y se preguntaba a los profesores y profesoras por su grado de responsabilidad sobre ellas. Para cada situación de éxito se le propone al docente dos opciones de respuesta, una que vincula las causas del éxito a factores internos al docente (*locus de control* interno) y otra opción que, al contrario, vincula el éxito del alumno a factores externos al docente (*locus de control* externo). Con la misma idea se les preguntaba a los docentes sobre las situaciones de fracaso de sus educandos.

Unos años más tarde, Greenwood et al., (1990) decidirían estudiar los resultados obtenidos por la escala TCL de Rose y Medway (1981) y los dos ítems RAND que expusimos anteriormente. Estos autores, brillantemente, observan que los docentes con una alta autoeficacia docente general y personal (medida a partir de los ítems RAND) mostraban tendencia al *locus de control* interno en la escala *Teacher Locus of Control* de Rose y Medway (1981) tanto en situaciones de éxito como en situaciones de fracaso en

los estudiantes. Como es de suponer, lo contrario ocurría con los docentes que mostraban una baja autoeficacia general y personal (véase Figura 2.5):

**Figura 2.5**

*Modelo de autoeficacia docente*

	<b>AUTOEFICACIA DOCENTE PERSONAL</b>	<b>AUTOEFICACIA DOCENTE GENERAL</b>
<b>LOCUS DE CONTROL INTERNO</b>	Soy capaz y depende de mí	Los docentes, en general, son capaces y depende de ellos
<b>LOCUS DE CONTROL EXTERNO</b>	Soy capaz y no depende mí	Los docentes, en general, son capaces, pero no depende de ellos sino de otros factores fuera de su alcance

Fuente: Greenwood et al. (1990) adaptado de Gonzales, 2012, p. 14

Retomando cronológicamente el curso del descubrimiento de nuevos instrumentos de medición para la autoeficacia docente, Gibson y Dembo (1984) construyen la *Escala de Eficacia del Profesor* (TES) resultando con un coeficiente de  $\alpha=,78$  en la eficacia en la enseñanza personal,  $\alpha=,75$  para la eficacia de la enseñanza y  $\alpha=,79$  para la escala general. Más de 15 años más tarde, Robert y Henson (2000) crean la *Escala Eficacia del Profesor en la Enseñanza y Conocimiento de las Ciencias* (SETAKIST) que medía la eficacia del docente en cuanto al conocimiento de la materia.

En el año 2001, Tschannen-Moran y Woolfolk, dos de las mayores expertas a nivel mundial sobre autoeficacia docente, publican su *Teacher's Sense of Efficacy Scale*. Se trata de un instrumento existente en dos versiones, una larga y otra corta. La versión extendida cuenta con 24 ítems ( $\alpha=,94$ ) y la más reducida cuenta con 12 ítems ( $\alpha=,90$ ). Se trata de un instrumento estandarizado, muy fiable, quizá el más utilizado actualmente en investigación sobre autoeficacia docente, altamente probado en varios países. Este instrumento está conformado por tres subdimensiones:

- i. *Eficacia en la participación de los estudiantes*: motivación de alumnos, implicación de alumnado y familias, atención a la diversidad, fomento de la creatividad (ítems 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22).
- ii. *Eficacia en estrategias educativas*: estrategias didácticas, métodos de evaluación, planificación de programaciones, elección de materiales, explicación y comprensión (ítems 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24).
- iii. *Eficacia en la gestión del aula*: relacionado con el dominio del aula, manejo de situaciones complicadas, resolución de conflictos, trato con alumnos problemáticos (ítems 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21).

Como decíamos, este instrumento constituye un salto de gigante en la medición de la autoeficacia docente convirtiéndose en referente mundial para tal menester (Bermejo y Prieto, 2005; Drinot, 2013; Haverback y Parault, 2011; Wolters y Daugherty, 2007):

Posee una estructura factorial clara y estable. Los autores han denominado los tres factores resultantes como autoeficacia docente para implicar a los alumnos, autoeficacia para utilizar estrategias instruccionales y autoeficacia para dirigir la clase. Evalúa un amplio repertorio de capacidades docentes, sin que resulten estas demasiado específicas, de tal modo que el instrumento pueda ser útil para distintos contextos, niveles y asignaturas (Prieto, 2007, p.136).

Aunque lo analizaremos con más en detalle más adelante queremos señalar, en este momento, que este ha sido el instrumento que hemos utilizado para medir las creencias de autoeficacia docente individual en nuestra investigación. A continuación, señalamos en la Figura 2.6, algunos de sus ítems a modo de ejemplo:

## Figura 2.6

### Ejemplo de ítems de la Teacher's Sense of Efficacy Scale

<p><b>Ítem 3:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Puedo controlar el comportamiento disruptivo en el aula</li></ul> <p><b>Ítem 8:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Puedo establecer rutinas para mantener un buen ritmo de trabajo en el aula</li></ul> <p><b>Ítem 17:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Puedo ajustar mis clases al nivel adecuado para cada alumno</li></ul>
---

Fuente: Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001)

Más tarde, en el año 2002, Friedman y Kass, proponen su *Modelo de Autoeficacia del Profesor en el Contexto Aula y Escuela* (CSC) con el que se trata de evaluar el trabajo organizativo del docente y sus relaciones con los estudiantes y el resto de miembros de su lugar de trabajo. Obteniendo un  $\alpha = 0,89$  para la escala y un  $\alpha = 0,85$  para cada uno de los ámbitos que la constituye.

Bandura (2006) también propuso su propio instrumento de medida de 30 ítems, la escala *Teacher Efficacy Scale* dividida en seis subdimensiones:

- i. Influencia en la toma de decisiones
- ii. Autoeficacia educativa
- iii. Autoeficacia disciplinaria
- iv. Logro de participación parental
- v. Participación comunitaria
- vi. Creación de un clima positivo

En cada subdimensión, todas relativas a ámbitos propios de la labor docente, se les pregunta a los docentes por la creencia sobre su capacidad o eficacia para desempeñar cada una de las tareas que se marcaban en los ítems. Bandura, trató de resolver con su propia escala todos los problemas que venían rodeando a la medición del constructo. Menghi et al. (2015) realizaron un estudio psicométrico del instrumento de Bandura

obteniendo una consistencia interna de la escala y de cada factor con valores entre ,78 y ,90.

Otros instrumentos de medición de la autoeficacia docente son:

- i. *El Inventario sobre Fuentes de Autoeficacia (Sources of self-efficacy Inventory)* de Robert y Henson (2000)
- ii. *La Escala de Autoeficacia Docente Colectiva (Collective Teacher Efficacy Scale)* de Goddard et al., (2000)
- iii. *Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario* de Prieto (2007)
- iv. *Teacher Self-Efficacy Scale* de Chan (2008)
- v. *Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale (NTSES)* de Skaalvik y Skaalvik, (2007)
- vi. *Sistema de las Creencias de Eficacia Docente (TEBS-Self)* de Dellinger et al., (2008)
- vii. *Escala de Evaluación de la Autoeficacia* de Vera et al., (2011)

Tras la revisión de este apartado hemos de señalar que el instrumento más común en investigación educativa para medir la autoeficacia docente es la *Teacher's Sense of Efficacy Scale* de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001).

Por otro lado, Bandura realiza una serie de consejos para la construcción de escalas que midan la autoeficacia. Las recomendaciones que aparecen en la *Guide for Constructing Self-Efficacy Scales* son las siguientes:

- i. Una escala que mida la autoeficacia solo será fiable cuando se conozcan a ciencia cierta los factores o dimensiones que conforman el propio dominio, “Si las medidas de autoeficacia apuntan a los factores que apenas no tienen impacto en el dominio de funcionamiento, la investigación no aportará relación predictiva alguna” (Prieto, 2007, p. 130).
- ii. Los ítems de un cuestionario que trata de medir la autoeficacia deben reflejar pertinentemente el constructo. Por ello, los ítems deben estar redactados en forma de *puedo hacer* en lugar de *lo haré*, porque el primero es un juicio de capacidad y el segundo más una intención.

- iii. Los ítems deben proponer situaciones reales y con cierto nivel de dificultad. Si las situaciones propuestas no implicaran ningún tipo de dificultad correríamos el riesgo de encontrar puntuaciones alteradas, puesto que, las personas ante situaciones sencillas o que no implican ningún reto nos consideramos más capaces.
- iv. Los ítems deben evitar un vocabulario demasiado técnico, y deben hacer alusión a una única situación evitando redacciones demasiado largas y complicadas.
- v. La escala de respuesta debe ser amplia para dar varias opciones de respuesta a los participantes. Se trata de que la escala sea lo más sensible y confiable posible.
- vi. Las instrucciones del propio cuestionario deben exponer qué se pretende buscar en los participantes, sus propias capacidades presentes, nunca posibles capacidades futuras porque los participantes tienden a percibirse más eficaces en el futuro que en el presente.
- vii. El instrumento debe ser totalmente anónimo, se debe informar a los participantes de que a sus respuestas solo tendrán acceso los propios investigadores y que, por tanto, son totalmente confidenciales. Se debe también recordar a los participantes la necesidad de su honestidad en las respuestas para que el posterior análisis sea lo más valioso posible, junto a esto, se debe informar a los participantes de la importancia de su contribución para mejorar la comprensión de las conductas de los docentes y así poder mejorar su situación y la de la propia educación.
- viii. Si estamos midiendo la autoeficacia personal de los docentes, debemos preguntarles por sus capacidades personales y no por las capacidades de sus compañeros o del gremio en general.

A modo de conclusión y resumen de los apartados anteriores, durante estas últimas páginas hemos estudiado las creencias de autoeficacia. Las hemos definido como las creencias que tiene un docente sobre su propia capacidad para organizar y ejecutar distintas tareas inherentes a su quehacer profesional, en continua interacción con el contexto que le rodea, y que actúan como mediadoras entre las capacidades propias de cada docente y su propia acción. Recordemos que, aunque los docentes deben poseer objetivamente ciertas capacidades profesionales, resultan ser más predictoras del éxito

docente unas altas creencias de autoeficacia docentes que unas buenas capacidades por sí solas. Por tanto, las creencias de autoeficacia son dinámicas y multidimensionales porque dependen de factores internos y externos a los docentes y de un número no desdeñable de variables. Hemos visto también cómo las creencias de autoeficacia afectan a la propia docencia y, por ende, a los estudiantes, corroborando que los docentes que se sienten más autoeficaces se motivan más, se esfuerzan más, innovan más, y en definitiva, consiguen mejores resultados con sus alumnos.

No obstante, antes de terminar con este capítulo sobre la autoeficacia docente nos queda por hablar sobre un tipo de autoeficacia que aún no hemos mencionado, se trata de la autoeficacia colectiva. Se podría asumir que, si un docente necesita de sus creencias de autoeficacia para ser un buen profesional, un colectivo de docentes también necesitará sentirse competente, en conjunto, para poder desarrollar su labor en óptimas condiciones. Muchos de los problemas a los que se enfrentan los docentes no les atañen solo a ellos, uno por uno, sino que afectan a la mayoría de los miembros de los claustros. Estamos hablando de la autoeficacia docente colectiva que proponemos en el siguiente apartado de este capítulo.

## **2.2 Autoeficacia docente colectiva**

Hasta el momento hemos abordado el constructo de la autoeficacia docente individual, es decir, las creencias que tienen los docentes sobre sus propias capacidades, de manera individual. Dado que los docentes nunca trabajan solos, sino en conjunto con otros profesionales de la educación, hemos de estudiar del mismo modo la autoeficacia docente colectiva. La autoeficacia docente colectiva comparte muchas similitudes con la individual, pero representan dos constructos distintos. Para Bandura (1987) la mayor diferencia entre ambos tipos se sitúa, como parecería lógico pensar, en la unidad de agencia, es decir, sobre quien o quienes recaen las creencias de autoeficacia, pasamos de una agencia individual a una agencia colectiva.

Ambas comparten las mismas fuentes de información, procuran los mismos mecanismos y procesos, pero la autoeficacia individual responde a las creencias de un docente sobre sus propias capacidades y la autoeficacia docente colectiva hace mención a la percepción que tiene un docente sobre las capacidades de sus compañeros de trabajo

(Goddard y Goddard, 2001). Prieto (2007) también observa diferencias entre ambos tipos de autoeficacia, “la autoeficacia individual sería la expectativa que tiene el docente sobre su propia capacidad de enseñar, mientras que la segunda tiene que ver con las creencias del profesorado acerca de la eficacia del colectivo docente al que pertenece” (p. 148).

### **2.2.1 Definición**

Para Bandura (1997) la autoeficacia docente colectiva es “la creencia compartida por el grupo en un conjunto de capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para ciertos niveles de logro” (p. 477). Otros autores como Zaccaro et al., (citados por Martínez et al., 2011) la definen como “una sensación de competencia compartida por los miembros de un colectivo para coordinar e integrar sus recursos para responder a demandas situacionales”. Riggs y Warka (1994) la definen como la evaluación que hace cada docente sobre la capacidad de su claustro para llevar a buen puerto determinadas tareas relacionadas con el trabajo docente.

Para Goddard et al. (2004):

En las instituciones educativas, las percepciones de autoeficacia colectiva se refieren a los juicios sobre la capacidad que tiene una facultad o departamento, como un todo, para organizar y ejecutar los cursos de acción que se requieren para alcanzar efectos positivos en los estudiantes (p. 4).

Por tanto, en este caso no estudiamos al docente de manera aislada, sino que estudiamos al docente en relación al grupo de profesionales con el que trabaja. La autoeficacia docente colectiva no es la suma de las percepciones individuales de cada miembro de la comunidad, es algo mucho más complejo (Bandura, 1999). Se trataría más bien del resultado de la interacción dinámica de los miembros de un grupo de docentes. Así, no existirán instituciones que actúen de manera independiente de las actuaciones de sus propios miembros.

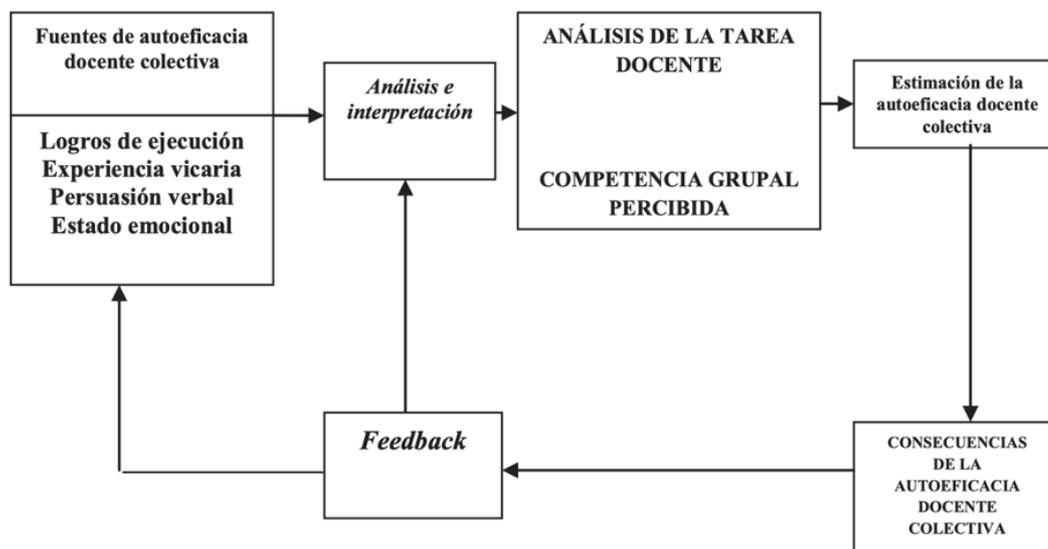
Al igual que las creencias de autoeficacia docente individual pueden explicar el rendimiento del propio docente y de sus alumnos, las creencias colectivas pueden ayudar a predecir los resultados de una institución. En algunos estudios se han analizado las

relaciones entre ambos tipos de autoeficacia docente señalando correlaciones significativas (Parker, 1994). No obstante, Goddard y Goddard (2001) advierten que, aunque exista correlación entre ambas, se tratan de conceptos distintos y, por lo tanto, su correlación difícilmente va a ser perfecta pudiéndose dar perfectamente el caso en el que un docente se sienta muy eficaz pero no perciba a su claustro como tal. Aunque el propio Goddard et al. (2004), explica que la influencia entre ambos tipos de autoeficacia es mutua y no unidireccional, siendo muy probable que cuando la mayoría de los docentes de un centro poseen altas creencias individuales las colectivas también lo sean, a este vínculo Bandura (1997) lo denominó *causalidad recíproca*.

Goddard et al. (2000), basándose en el *Modelo cíclico de autoeficacia docente individual* de Tschannen-Moran et al. (1998) (véase Figura 2.2), proponen un modelo de autoeficacia docente colectiva. En este modelo, que exponemos a continuación en la Figura 2.7, los autores se centran en dos elementos fundamentales para la constitución de las creencias de autoeficacia docente colectiva: el análisis de la tarea docente y la evaluación de la competencia.

**Figura 2.7**

*Modelo de autoeficacia docente colectiva*



Fuente: Goddard et al. (2000, p. 486).

Queda claro que cuando un grupo de docentes evalúa su propia capacidad colectiva para desempeñar cierta tarea, el juicio resultante, dependerá de su propia valoración, pero

también de la dificultad que perciban en la tarea a realizar. Los profesores y las profesoras de un centro pueden compartir cierta tarea a nivel de centro. Para ello, cada docente analiza la tarea docente y sus capacidades para dominarla a la vez que también evalúa la capacidad del resto de compañeros para acometerla. Esta doble evaluación suele ir de la mano y no se debe olvidar que pueden interactuar:

La percepción del profesor sobre la capacidad grupal para enseñar con eficacia a los alumnos tiende a aflorar cuando valora el nivel de dificultad de la tarea en relación con su percepción sobre la competencia del grupo de docentes. (Prieto, 2007, p.152)

La importancia de la autoeficacia docente colectiva radica en que, particularmente, el profesorado está abocado a trabajar conjuntamente para conseguir ciertas metas que de manera individual sería imposible conseguir. Es decir, los docentes tienen una tarea en común, cuya consecución solo se conseguirá aunando esfuerzos comunes y nunca con esfuerzos independientes (Bandura, 2006; Prieto, 2007). De hecho, según Bandura (1977), aunque un docente quiera aislarse del resto de sus compañeros y quiera ser lo más independiente posible, siempre se verá afectado por la influencia de los otros, quiera o no quiera. En este mismo sentido, Martínez y Salanova (2006) defienden que:

Las personas no vivimos ni trabajamos de forma aislada, sino que muchos de los retos y dificultades con los que nos enfrentamos representan problemas colectivos que requieren soluciones comunes y conjuntas para lograr cambios significativos. La fuerza de los grupos, de las organizaciones e incluso de las naciones, depende en parte de su sentido de eficacia colectiva para resolver los problemas comunes que afectan a todos. Actualmente, cada vez más el trabajo es el resultado de una ejecución grupal teniendo en cuenta al equipo de trabajo, por lo que las creencias de eficacia colectiva son fundamentales para la comprensión de los resultados ya que se ha mostrado que predicen el desempeño grupal (p. 187).

Tras haber definido a la autoeficacia colectiva proponemos, el siguiente subapartado el proceso de construcción de las mismas.

### 2.2.2 Construcción de las creencias de autoeficacia docente colectiva

Al igual que en el caso de la autoeficacia docente individual, en la autoeficacia docente colectiva las experiencias activas vividas por un claustro siguen siendo las más determinantes a la hora de crear esas creencias colectivas. No obstante, otras variables como el rendimiento general de los alumnos, su comportamiento, los recursos disponibles, el clima del centro o el apoyo institucional también ejercen su poder sobre las creencias colectivas (Ross et al., 2003 citados en Prieto, 2007). De hecho, este mismo autor asegura que la “autoeficacia docente colectiva se asocia sistemáticamente a diferencias en el rendimiento de los alumnos de diferentes instituciones educativas, por lo que se convierte en una variable de interés a la hora de predecir su rendimiento en las áreas estudiadas” (p.164).

Por un lado, como decíamos, las *experiencias activas* son las más determinantes a la hora de estudiar las diferencias en los índices de autoeficacia colectiva de diferentes centros educativos. Según Goddard (2001), esta fuente de información de la autoeficacia colectiva docente explicaría hasta dos tercios de las diferencias entre centros, convirtiéndose en la predictora más potente de este constructo tanto para su forma individual como colectiva. Además, para que esas creencias de autoeficacia tengan las raíces fuertes han tenido que formarse a partir de experiencias significativas. Dicho de otro modo, las tareas a las que se enfrentan nuestros compañeros, nos incluyan o no, deben de parecernos exigentes y dignas de valorar el esfuerzo que conlleva su superación (Levitt y March, 1996).

Por otro lado, en un centro educativo, las *experiencias vicarias* también son importantes. Los docentes escuchamos a otros docentes hablar sobre sus éxitos y fracasos, los observamos incluso. A veces es complicado observar lo que nuestros compañeros hacen porque, inevitablemente, en ese preciso momento y lugar, nosotros estamos en otros menesteres. Así, Ross y Bruce (2007), llaman a la interacción entre los docentes en la que debe haber mayor observación de las prácticas de los otros. En otras ocasiones, podemos aprender de otros claustros o grupos de docentes de otras instituciones, podemos además compararnos con ellos y valorar si el claustro al que pertenecemos hubiera abordado del mismo modo determinada tarea (Huber, 1996).

Una de las diferencias existentes entre la autoeficacia individual y la colectiva radica en este punto, en la autoeficacia individual una persona necesita de un modelo que ella considere alcanzable para que las experiencias vicarias den su fruto. Sin embargo, en la autoeficacia docente colectiva, una institución puede fijarse en otra, aunque no se consideren de similares características, para tratar de copiar ciertas estrategias siempre y cuando el trabajo realizado por la institución modelo haya dado buenos resultados (Goddard et al., 2004). Según este mismo autor, el proceso de replica puede ser complejo, pero se trata, al fin y a la postre, de ajustar lo observado y aprendido a las propias características de nuestro claustro y las variables que afectan a nuestra situación o tarea. A veces, las experiencias vicarias pueden ser tanto o más poderosas que las experiencias activas. Al compartir las experiencias los docentes estiman o desestiman ciertas prácticas y aprenden de los errores del resto a la vez que se estimulan a conseguir los logros de otros. Esta interacción, dadas las limitaciones de los horarios lectivos, y evidentemente, el trabajo presencial de los docentes, puede darse a través de diferentes medios informáticos (Jerald, 2007).

Fruto de esa interacción entre docentes del mismo centro, o de distinto centro, puede nacer el *poder de persuasión*, que es la tercera fuente de información de la autoeficacia docente colectiva. Cuando una persona de poder, o que ejerce cierto liderazgo institucional, y que nosotros consideramos como creíble, experimentado y fiable (Bandura, 1987) nos persuade sobre la efectividad que podemos llegar a conseguir como institución, nos está animando a sobrepasar nuestras metas:

El reconocimiento público del trabajo bien hecho y el feedback constante sobre la actividad son formas efectivas de generar elevados niveles de autoeficacia, sobre todo, si la fuente de la que provienen es valorada positivamente por la persona que lo percibe (Martínez y Salanova, 2006, p. 199).

No debemos olvidar que este tipo de persuasión debe ir acompañada de aprendizaje vicario y/o de las experiencias activas para que tengan efecto (Goddard et al., 2004) y que, además, la persuasión no producirá su efecto si el claustro no es objetivamente competente para desempeñar la tarea para la que se le está persuadiendo. En estos casos, la persuasión podría producir efectos nefastos en la moral del equipo, puesto que, se le ha convencido de que es capaz de algo para lo que no está realmente preparado y al

enfrentarse a los resultados de fracaso puede producir un fuerte golpe moral sobre las percepciones globales de capacidad de un claustro (Pajares, 2002).

Por último, los *estados emocionales* de los miembros del centro educativo también pueden influir en sus creencias de autoeficacia docente colectiva. De igual modo que un docente puede sufrir estrés y que este afecte a sus creencias individuales, el profesorado de un centro también puede compartir este tipo de emoción y afectar por igual a sus creencias de autoeficacia colectiva. Cuando el colectivo de un centro educativo se sitúa emocionalmente en un plano negativo tiende más que otros a tolerar el fracaso o abrazar la desidia:

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 de los empleados, por ejemplo, con programas de formación en donde se potencie la autoeficacia (Grau et al., 2000, p. 72).

Es cierto que las investigaciones sobre este tipo de fuente de información de la autoeficacia docente colectiva son escasas. Se puede suponer que este hecho se debe a la dificultad de estudiar los estados emocionales comunes de un grupo de docentes.

### **2.2.3 La autoeficacia docente colectiva y su repercusión en las aulas**

Unas altas creencias de autoeficacia docente colectiva son esenciales para el buen funcionamiento de un centro porque afecta a los docentes de manera múltiple, comenzando por sus prácticas pedagógicas y acabando por sus estados emocionales. Además, cuando los miembros de un centro se sienten capaces, en conjunto, estos pueden organizar de mejor modo la acción para conseguir mejorar los resultados de sus alumnos (Sampson et al., 2000). Aunque la eficacia docente colectiva ha sido menos estudiada que su homónima individual existe cierto corpus investigativo alrededor de este constructo, en el que, sobre todo, se ha demostrado la relación de la autoeficacia docente colectiva con la mejora del rendimiento de los alumnos (Donohoo, 2018; Eells, 2011; Hattie, 2016).

Está demostrado que cuando los docentes de un centro educativo tienen unas altas creencias de autoeficacia estas influyen fuertemente en sus miembros otorgándoles la

determinación necesaria para modificar su actividad y sus estados emocionales en post de alcanzar los objetivos deseados (Goddard et al., 2004; Pajares, 2006). Además, los docentes que trabajan en centros que muestran unas altas creencias se sienten más responsables del éxito y del fracaso de sus alumnos repartiendo, además, esa responsabilidad entre todos los miembros de la comunidad educativa (Tschannen-Moran y Barr, 2004). Así, este tipo de creencias son tremendamente influyentes en los centros educativos pudiendo producir enormes diferencias entre ellos en función del grado de autopercepción común de las capacidades de los docentes:

Las instituciones en las que su personal se juzga colectivamente ineficaz para lograr un buen rendimiento académico de sus estudiantes transmiten un sentimiento de inutilidad que puede difundirse por toda la institución educativa. Las instituciones cuyos miembros se perciben colectivamente capaces de promover el éxito académico impregnan la institución con una atmósfera positiva para el desarrollo (Bandura, 1993, p. 141).

Estas diferencias entre centros educativos, producidas por diferentes niveles de autoeficacia colectiva, se van a traducir en dos aspectos fundamentales, las prácticas pedagógicas de los docentes y los resultados académicos de los alumnos. En cuanto a las prácticas pedagógicas, la autoeficacia docente colectiva juega un rol principal en la toma de decisiones de los docentes, en la percepción del contexto social, en la elección de las metas, las expectativas de logro, el compromiso o la perseverancia ante las dificultades (Bandura, 2001; Goddard et al., 2000).

Las altas creencias de autoeficacia docente colectiva también afectan al clima entre los docentes, fomentando el compañerismo y la sensación de pertenencia al grupo, lo cual, ayuda en ocasiones a sobrellevar las vicisitudes típicas de la profesión que pueden producir estrés o cuadros depresivos (Jex y Bliese, 1999).

Por otro lado, atendiendo a los resultados académicos de los alumnos, este tipo de creencias también actúan como excelentes predictoras del mismo (Prieto, 2007). Bandura (1993) ya demostró que existe una correlación significativa entre las creencias de autoeficacia docente colectiva y los logros de los estudiantes en lectura y matemáticas. Existe evidencia empírica suficiente para asegurar que las creencias de autoeficacia

docente tienen una estrecha relación con los logros académicos de los estudiantes (Bandura, 1993).

Goddard et al. (2000) también demostraron en su estudio llevado a cabo en 47 escuelas de Educación Primaria estadounidenses que, por encima del rendimiento académico previo de los alumnos o el estatus socioeconómico de estos, las creencias de autoeficacia docente colectiva suponen ser mejores predictoras de los logros académicos de los alumnos. Estos autores expusieron que, unas altas creencias de autoeficacia docente colectiva, pueden hacer frente al pobre rendimiento académico previo del alumnado o a un estatus socioeconómico desfavorable de estos, haciendo mejorar los resultados de los alumnos.

Un par de años más tarde, Hoy et al. (2002) también demostraron este último hecho, y es que, como predijeron antes del propio estudio, el nivel socioeconómico de los alumnos de un centro puede mimetizarse con las creencias de autoeficacia colectiva, es decir, la influencia (negativa) que pudiera tener esta variable puede ser absorbida por unas altas creencias de autoeficacia docente colectiva. En este mismo estudio, el nivel socioeconómico de los alumnos, la búsqueda de la excelencia académica y las creencias de autoeficacia docente colectiva explicaron el 45% de la varianza encontrada entre los 97 centros educativos estadounidenses participantes en la investigación. De estas tres variables, las creencias de autoeficacia colectiva fueron las que obtuvieron mayor poder de predicción del rendimiento en matemáticas.

En el caso del estudio de Tschannen-Moran y Barr (2004), sobre 66 escuelas estadounidenses, demostró que la autoeficacia docente colectiva estaba muy mediada por el estatus socioeconómico de sus alumnos. Estos docentes no confiaban en sus propias capacidades para alcanzar con sus alumnos y alumnas (de un perfil socioeconómico bajo) buenos resultados en matemáticas e inglés.

Todos estos datos, y más que pudiéramos aportar, no deberían de producir otro efecto en los docentes que el de sentirse catalizadores del aprendizaje de sus alumnos. Si existe relación entre creencias de autoeficacia docente colectiva y logros estudiantiles, está claro que los docentes debemos hacernos responsables de que esa relación juegue a favor de los alumnos. Dicho de otro modo, por muchas variables que se hayan estudiado y que

puedan influir sobre el aprendizaje de los alumnos o sobre las autopercepciones de los docentes no existe mejor predictor para el éxito académico de los alumnos que unas fuertes creencias de autoeficacia.

Hattie (2016) realizó un meta-análisis, probablemente el más reconocido de su ámbito, sobre el efecto de ciertas variables sobre el aprendizaje de los alumnos, señalando que la autoeficacia docente colectiva era el factor con mayor impacto sobre el rendimiento de estos, muy por encima de otros factores como el nivel socioeconómico o el conocimiento previo de los estudiantes. Según el autor, cuando un grupo de docentes cree individual y colectivamente en sus capacidades y posibilidades, esto tiene un beneficio inmediato en los logros de sus alumnos.

Además, hay ciertas cosas que los docentes no podemos cambiar, ya que escapan a nuestro poder, como el bajo estatus socioeconómico de nuestros alumnos. Sin embargo, frente a aquellos que pueden tomar este hecho como un obstáculo insalvable, siempre existirán otros docentes que traten de cambiar su interpretación sobre la propia realidad para cambiarla. En estos mismos términos, Lee (2007) asegura que “es más fácil cambiar la autoeficacia colectiva de una escuela que la situación socioeconómica de sus estudiantes” (p. 21).

Skrla y Goddard (2002), realizaron un estudio en escuelas norteamericanas en las que los alumnos de origen hispano que vivían en pobreza eran mayoría. El debate que se generó entre sus docentes fue muy rico. Uno de los docentes llegó a afirmar que trabajar en una escuela con ese tipo de alumnado interpele a todos los docentes a dar el máximo de sí mismos para llegar al éxito de todos sus alumnos y que quien no lo entendiera así no debería trabajar en un centro así. Aquí vemos como los docentes también ejercen cierto control y persuasión social sobre el conjunto de los compañeros haciendo que ciertas prácticas se potencien o se limiten (Goddard et al., 2004).

Más allá de la importancia de determinadas variables, queda más que demostrado en diferentes investigaciones que las creencias colectivas están relacionadas con los logros académicos de los alumnos, porque, sencillamente, e igual que ocurre con la autoeficacia docente individual, un grupo de docentes, con unas fuertes convicciones sobre sus capacidades para desempeñar bien su labor, siempre van a esforzarse más, van a buscar

más alternativas, van a atender más y mejor a la diversidad de su alumnado, se levantarán tras los fracasos y perseverarán más que los grupos de docentes con menores índices de autoeficacia colectiva (Allinder, 1994; Ashton y Webb, 1986; Guskey, 1988; Tschannen-Moran y Barr, 2004).

También cabría destacar que existen otros estudios que afirman que la autoeficacia docente individual y colectiva también influyen en las propias creencias de autoeficacia de los estudiantes:

La autoeficacia es contagiosa, es decir, los estudiantes pueden fácilmente captar la autoeficacia del profesor. La autoeficacia del profesor ayuda a crear la autoeficacia del alumno, y lamentablemente, la ineficacia del profesor también contribuirá a crear la de los estudiantes (Pajares, 2006, p. 361).

Una vez visto lo determinante que puede llegar a ser generar unas altas creencias de autoeficacia colectiva en un centro, sobre todo en relación al rendimiento académico de los estudiantes, pasamos a continuación, a estudiar algunos de los diferentes instrumentos de medición para este constructo.

#### **2.2.4 Instrumentos de medida de la autoeficacia docente colectiva**

Prieto (2007), asegura que existen tres formas de medir la autoeficacia docente colectiva. La primera forma sería el sumatorio de todas las creencias de autoeficacia individual de los profesores y profesoras del centro. El segundo método, sería la suma de las percepciones individuales de cada docente sobre las capacidades del resto de sus compañeros. Finalmente, la tercera manera de medir la autoeficacia docente colectiva sería de una manera más abierta entrando en debate con los miembros del claustro, reflexionando con ellos sobre el sentimiento de autoeficacia colectiva.

Para Bandura (1993), ocurriría algo similar, las creencias de autoeficacia colectiva se pueden medir sumando las puntuaciones obtenidas por las percepciones individuales de los docentes sobre sus propias creencias de autoeficacia docente individual. En este caso la agencia se sitúa en el docente, contemplado como ente individual, por tanto, no parece del todo preciso para medir las percepciones sobre un claustro. Así, el propio

Bandura (1997), que consideró cuestionable este primer método, propone un segundo método. Para Bandura la autoeficacia colectiva sería la suma de las percepciones individuales de cada docente sobre las capacidades de su claustro. Este segundo método sería mucho más válido que el primero, puesto que, la autoeficacia colectiva es más una percepción dinámica que tiene en cuenta las opiniones o percepciones de los docentes sobre la eficacia de sus compañeros que una simple suma de las autopercepciones individuales (Bandura, 1997; Goddard, 2002). El método más utilizado en investigación viene siendo, claramente, la utilización de un instrumento que permita a los docentes valorar las capacidades de sus compañeros. A continuación, se proponen los más utilizados en las últimas décadas por su constatada fiabilidad (véase Figura 2.8):

### Figura 2.8

#### *Instrumentos de medición para la autoeficacia docente colectiva*

INSTRUMENTO	Nº DE ÍTEMS	AUTORES
<i>Collective Teacher Self-Efficacy</i>	12	(Schwarzer et al., 1999)
<i>Collective Teacher Efficacy Scale</i>	24 en su versión larga 12 en su versión corta	(Goddard et al., 2000)
<i>Collective Teacher Beliefs</i>	12	(Tschannen-Moran y Barr, 2004)

Adelantamos, antes de su propio apartado, que para nuestra investigación hemos utilizado la *Collective Teacher Self-Efficacy* de Schwarzer, Schmitz y Daytner. Estos autores pertenecen al Departamento de Psicología de la Salud de la Freie Universität Berlin, en 1999 construyeron este instrumento de medida compuesto de 12 ítems. Su alfa de Cronbach se sitúa en  $\alpha=,92$ . Proponemos, en la Figura 2.9, algunos de los ítems que la componen:

## Figura 2.9

### *Ejemplo de ítems de la Collective Teacher Self-Efficacy*

<p><b>Ítem 2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Creo en el potencial del equipo docente de mi centro educativo para establecer enfoques innovadores para la educación, incluso cuando nos enfrentamos a contratiempos.</li></ul> <p><b>Ítem 7:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Como docentes, aprendemos de nuestros errores y contratiempos ocurridos en las aulas siempre y cuando confiemos en el nivel de competencia de nuestros compañeros.</li></ul> <p><b>Ítem 11:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Estoy seguro de que, mis compañeros de claustro y yo, podemos crear un clima escolar positivo a través de nuestros esfuerzos compartidos, incluso si esto nos causa una enorme carga de trabajo.</li></ul>
---

Fuente: Schwarzer et al. (1999)

En este apartado, hemos abordado en profundidad los aspectos más relevantes de la autoeficacia docente. Hemos conocido su conceptualización, qué variables influyen en su construcción, qué implicaciones tiene en las aulas y cómo podemos medirla. A continuación, presentamos el apartado de estado de la cuestión en el que propondremos un corpus de investigaciones recientes sobre este constructo y que nos ha de servir como punto de apoyo y justificación para nuestro proyecto.

Una vez estudiados algunos de los aspectos más relevantes de la autoeficacia docente individual y colectiva, como su conceptualización, qué implicaciones tiene en las aulas o cómo se mide, nos interesa en este momento abordar otro aspecto de la autoeficacia docente. Este no es otro que las variables que tienen relación con la misma. Conocer qué aspectos correlacionan mejor con los índices de autoeficacia docente constituye una base fundamental para numerosos objetivos tales como la mejora de las condiciones laborales de los docentes o la profesionalización de la profesión docente.

### **2.3 Variables influyentes en la autoeficacia docente: estado de la cuestión**

En el capítulo anterior ya estudiamos las fuentes de información de la autoeficacia y el proceso cognitivo que necesitamos realizar para interpretar esas informaciones, germen

de nuestras creencias de autoeficacia. Sin embargo, la construcción de las creencias de autoeficacia se puede ver afectada por distintas variables.

Existe durante las últimas décadas una fuerte apuesta por la investigación circundante a la autoeficacia docente. Este interés investigativo se ha traducido en la publicación de artículos, libros y tesis doctorales por todo el mundo. Uno de los motivos por los cuales la autoeficacia docente es tan estudiada es porque ha resultado ser una muy buena predictora de la conducta de los docentes y actúa como mediadora entre sus pensamientos y sus prácticas pedagógicas (Costa y Assis, 2019; Covarrubias y Mendoza, 2015). Por ende, las creencias de autoeficacia docente también nos servirán para estudiar las conductas futuras de los docentes y las consecuencias que estas tendrán en el aprendizaje de sus alumnos. El otro motivo, por el cual también se investiga este tipo de creencias con ese ímpetu, sería la propia reconceptualización del constructo, puesto que, a pesar de ser un concepto copiosamente estudiado y ya con cierta antigüedad, muchos autores aseguran que todavía no se ha llegado a su total comprensión:

La idea de que el funcionamiento humano esté influenciado fuertemente por la percepción de capacidad ha tenido implicaciones de gran alcance para áreas tan diversas como la tecnología de la información, salud y bienestar, gerencia y organización, y educación, donde la creencia de la autoeficacia de los estudiantes y docentes se ha convertido en un foco de investigación educativa y teórica (Pajares, 2004, p. 24).

Únicamente desde el conocimiento empírico de la autoeficacia docente, se nos permitirá conocer y vertebrar las variables que impactan en mayor medida en los docentes. Existe acuerdo en afirmar que existen dos tipos de factores principales que influyen en la construcción de las creencias de autoeficacia, estos son los *factores personales* y los *factores contextuales* (Egido et al., 2018; Gil, 2016; Skaalvik y Skaalvik, 2019; Ross, 1994).

#### *-Factores personales*

En lo relativo al *género*, no parece existir consenso a la hora de determinar si el sexo de los docentes influye en sus creencias de autoeficacia. En muchos estudios sobre

autoeficacia docente se suelen encontrar mayores valores de autoeficacia docente para mujeres que para hombres en todos los niveles académicos salvo en el área de ciencias (Anderson et al., 1988; Coladarci y Breton, 1997; Erdem y Demirel, 2007; Raudenbush et al., 1992; Riggs, 1991; Rodríguez et al., 2017; Tschanen\_Moran et al., 1998; Wawhinney et al., 2005). Sin embargo, en otros tantos estudios no se han encontrado este tipo de revelaciones y no son significativas las diferencias entre hombres y mujeres (Covarrubias, 2014; Covarrubias y Mendoza, 2015; Del Valle et al., 2015; Egido et al., 2018; Granados 2017; Hernández y Velázquez, 2010; Tschannen-Moran y Johnson, 2011).

Covarrubias y Mendoza (2015), realizaron un estudio de corte cuantitativo, donde recogieron información de 544 docentes chilenos universitarios, concluyendo que el género de los participantes no parecía afectar a las creencias de autoeficacia de estos. En contraposición, otras investigaciones como la de Rodríguez et al. (2017), de corte cuantitativo realizado con la participación de 1.238 docentes españoles de diferentes niveles educativos, revelan que las mujeres, más proclives a la coordinación con otros docentes y al trabajo en equipo, se sienten más eficaces en su trabajo, teoría esta abalada por estudios como los de Tschanen-Moran et al. (1998). En sentido opuesto, los resultados obtenidos por Granados (2017), en su tesis doctoral de corte cuantitativo, con una muestra compuesta por 834 docentes, mostraron que los hombres obtenían valores significativamente mayores de autoeficacia docente que las mujeres.

En cuanto a la *edad* y la *experiencia laboral*, tampoco parece haber consenso en cuanto al poder de la influencia de estas variables sobre las creencias de autoeficacia docente. Haciendo una revisión de la literatura previa, podemos encontrarnos con investigaciones que afirman que los docentes más jóvenes y con menos experiencia muestran mayores niveles de autoeficacia (Granados, 2017; Guerra, 2008; Tailamu y Oim, 2005). Sin embargo, otras investigaciones similares arrojan resultados diametralmente distintos, afirmando que los docentes con más edad y con mayor experiencia laboral muestran los niveles más altos de autoeficacia docente (Chester, 1991; Cocca y Cocca, 2016; Dembo y Gibson, 1985; Filatov y Phil, 2015; Fernández y Fernández, 2019; Reyes, 2020).

Son diversas las investigaciones sobre autoeficacia docente que ponen su foco de interés sobre la experiencia laboral de los profesionales educativos. Sobre este aspecto, Tschannen-Moran y Johnson (2011), aseveran que la experiencia docente no representa una variable predictora en la autoeficacia de los docentes. Sin embargo, Bandura (1999), afirma que la experiencia sí tiene un gran poder de influencia en las creencias de autoeficacia de los docentes. Así, los propios Tschannen-Moran y Johnson (2011), promulgan que la experiencia laboral hará aumentar la autoeficacia de los docentes, siempre y cuando, y siguiendo a Bandura (1987), las experiencias de dominio sean positivas, de lo contrario, la experiencia laboral de los docentes no influirá positivamente en las creencias de autoeficacia de los profesionales educativos.

Granados (2017), encontró en su ya mencionada tesis doctoral que, la edad y la experiencia laboral sí parecen ser factores determinantes a la hora de estudiar las creencias de autoeficacia docente. Así, esta autora, demostró que los docentes con una edad comprendida entre los 30 y los 39 años son los que obtienen mayores puntuaciones en los niveles de autoeficacia docente, disminuyendo esta conforme los docentes cumplen años. Del mismo modo, los profesionales con 10 o más años de experiencia docente puntuaron significativamente por debajo del resto de profesorado en sus creencias de autoeficacia. Los autores achacan estos valores a que cuanto más mayores se hacen los docentes más sienten el desgaste físico y emocional. En este estudio, el grupo de docentes noveles, con un año o menos de experiencia, puntuaron también por debajo, y de manera significativa, del grupo de docentes de 30 a 39 años. Según la autora, estos docentes con menor experiencia, se sienten temerosos de no resultar eficaces en su trabajo debido a la falta de experiencias que les hayan permitido constatar tal hecho. Estos docentes con menor experiencia, también hablan sobre falta de madurez personal, falta de formación inicial, falta de estrategias pedagógicas diversas y falta de control sobre el grupo clase.

Estas conclusiones no coinciden con las rescatadas del estudio cuantitativo de Covarrubias y Mendoza (2015), donde las autoras encontraron que los años de experiencia de los docentes no suponen ser una variable significativamente determinante a la hora de estudiar sus creencias de autoeficacia docente.

Por otro lado, Fernández y Fernández (2019) obtuvieron de su estudio, con alumnos de Grado de Educación Primaria con mención en inglés, que los futuros docentes sienten

que su autoeficacia docente aumenta conforme va aumentando su competencia comunicativa en inglés (conlleva mayor experiencia laboral), algo que también confirman otros estudios (Amengual, 2013). Así, vemos que, si bien existen estudios que no muestran la relación entre experiencia laboral y autoeficacia docente, hay otros que sí lo hacen mostrando, además, que los docentes noveles suelen mostrar niveles significativamente más bajos que el resto de niveles de experiencia. Sin embargo, lo más llamativo de este estudio fue que, precisamente, los alumnos con mayor competencia fueron los que se mostraron más cautelosos frente a la formación que habían recibido y pensaban que esta debía mejorar. Por lo tanto, aunque estos se sintieran más eficaces que sus compañeros con menos nivel lingüístico, no se consideraban eficaces para dar clase de lengua inglesa con garantías puesto que creían que su formación no había sido la necesaria. El resto de participantes con niveles lingüísticos inferiores se mostraron conformes con la preparación que les había proporcionado la universidad.

Reyes (2020) también estudió recientemente las creencias de autoeficacia docente de alumnos de Grado de Educación Primaria con mención en inglés durante su periodo de prácticas. En un estudio longitudinal las autoras observaron que en la mayoría de casos los niveles de autoeficacia docente eran mayores en los alumnos al acabar sus prácticas obligatorias. El aumento de las creencias de autoeficacia durante los meses de prácticas se debió, según los alumnos, a factores internos tales como la observación de que los alumnos de los centros educativos mejoraban los resultados gracias a su ayuda o a que ellos sentían que su desempeño docente mejoraba con el paso de las semanas.

Estos resultados concuerdan a la perfección con otros estudios que también afirman que la experiencia ayuda a incrementar el sentido de autoeficacia docente (Cocca y Cocca, 2016; Filatov y Phil, 2015). Además, estas mismas autoras también analizaron las emociones de estos futuros docentes, se pudo observar como al principio de sus prácticas las emociones, en su mayoría, eran negativas debido al miedo y la incertidumbre que se generaban en los futuros docentes el hecho de desconocer cómo se iban a desempeñar en su nueva etapa. Más tarde, se comprobó que esas emociones se fueron transformando en positivas conforme el periodo de prácticas iba avanzando, por lo tanto, las emociones negativas iniciales se relacionaban con las bajas creencias de autoeficacia, y a su vez, las emociones positivas provenientes de las muestras de afecto y los logros de los alumnos se relacionaron con el incremento del sentido de eficacia de los futuros docentes,

resultados compatibles con los también hallados en otros estudios como el de Moradkhani y Haghi (2017).

Rupp y Becker (2020) también encontraron en su estudio con 120 futuros docentes que realizaban sus prácticas escolares de tres semanas que las creencias de autoeficacia tienden a crecer durante dicho periodo, lo cual indica que la autoeficacia docente crece durante la práctica docente (Flores, 2015; Klassen y Durksen, 2014), aunque también es cierto que los modelos de regresión multinivel indicaron que el 30% de la variación de autoeficacia se debía al nivel de la lección, es decir, la experiencia de dominio. Quizá lo más destacable de este estudio fue su recogida de datos, las autoras no se limitaron a tomar una medida antes del comienzo y otra a su finalización, sino que fueron recopilando datos a diario de todos los futuros docentes. Gracias a este modo de tomar datos se pudo saber que, en muchos casos, esa mejoría de los niveles de autoeficacia no fue lineal, sino que, fue fluctuante en función de la lección impartida.

En la misma línea se sitúa el estudio de De la Torre y Casanova (2007). Estos autores adaptaron al español la *Teacher Efficacy Scale* de Gibson y Dembo (1984), revelando que los docentes en activo tenían mayores índices de autoeficacia docente y localizaban las causas del éxito de sus estudiantes en sus propias capacidades como docentes, mientras, el otro grupo de participantes, estudiantes de Magisterio cuyas experiencias docentes se limitaban a periodos cortos de prácticas, mostraban menores puntuaciones. Estos resultados responden a que los docentes con experiencia (superior a 15 años) habían tenido tiempo suficiente para encontrarse ante diferentes vicisitudes en su carrera profesional de las que habían salido victoriosos logrando el éxito de sus alumnos haciendo crecer esas autopercepciones positivas como docentes. Mientras, los estudiantes de Magisterio apenas habían podido experimentar la labor docente y si, en algunos casos, habían conseguido ciertos logros en sus prácticas estas habían venido muy apoyadas por sus propios tutores de prácticas.

Tschannen-Moran y Woolfolk (2007) averiguan en su estudio, utilizando como instrumento la *Teacher's Sense of Efficacy Scale*, que los docentes noveles (experiencia laboral inferior a tres años) contaban con menor nivel de autoeficacia docente que los docentes con más experiencia laboral. Estos autores señalan que, los profesionales más veteranos, además de haber tenido más tiempo para vivir experiencias activas positivas

también han contando con mayor recorrido para aprender diferentes estrategias y herramientas que les beneficiaran en su labor docente.

Por el contrario, existen otros expertos que han llegado a conclusiones totalmente opuestas a los anteriores, y es que, en sus estudios han demostrado que los docentes con menor experiencia docente mostraban mayores índices de autoeficacia docente (Benz et al., 1992; Chrysostomou y Philippou, 2010; Covarrubias, 2014; Mulholland y Wallace, 2001). En otros casos, otros autores han demostrado gracias a sus investigaciones cómo disminuyen las creencias de autoeficacia docente durante los primeros años de experiencia docente (Brousseau et al., 1988; Soodak y Podell, 1997). Weinstein (1988) intenta explicar el hecho de que los docentes noveles puntúen más alto que los docentes experimentados, según este autor, esto puede deberse a la falta de experiencias negativas en las aulas no habiéndose vistas amenazadas las capacidades profesionales que creen poseer.

Según diversos autores, la *formación del profesorado*, en interacción con la experiencia laboral, tiene un papel fundamental en la construcción de las creencias de autoeficacia. Una mayor formación acompañada de una mayor experiencia laboral parece hacer sentir a los docentes mejor preparados para su trabajo (Isaacs, 2011; Raudenbush et al., 1992; Sánchez, 2017; Tuchman et al., 2015; Yoo, 2016).

En relación con lo anterior, Ávalos y Bascopé (2014), en otra investigación, longitudinal y de corte cualitativo con profesorado novel, señalan que la percepción de autoeficacia docente por parte de los participantes disminuye drásticamente durante sus tres primeros años de trabajo como docentes. Los participantes achacaban esta disminución a la falta de formación inicial y a los problemas contextuales de sus aulas como la falta de control sobre sus alumnos. Cabe resaltar que en este estudio los autores critican que, actualmente, en la mayoría de políticas mundiales sobre educación se esté haciendo especial énfasis en la formación de los docentes desde un punto de vista resultadista. Según estos autores, se enseña a los que van a ser los nuevos docentes mucho conocimiento instrumental sobre diferentes materias, pero se olvidan otras parcelas como la gestión de los conflictos en el aula, la atención a la diversidad de todo el alumnado o el impulso de métodos de enseñanza dialécticos que propicien la autorreflexión y la capacidad crítica en los alumnos.

Sánchez (2017), en su tesis doctoral, con una muestra compuesta por alumnos del Máster de Secundaria de la Universidad Jaume I, por tanto, sin experiencia laboral, estudia cómo los participantes creen que las demandas percibidas por la sociedad hacen que se precise prestar más atención a la formación inicial y continua del profesorado, en especial, señalan la importancia de la formación en educación emocional para saber gestionar las emociones del alumnado y sentirse competentes en contextos diversos.

Yoo (2016), estudió desde una perspectiva cuantitativa la evolución de la autoeficacia docente en relación al efecto de un programa online de desarrollo profesional para docentes, un total de 148 participantes, docentes de diferente sexo, edad, nacionalidad y nivel educativo. Este estudio señaló que el programa de desarrollo profesional implementado había elevado en los participantes las creencias de autoeficacia, de tal modo que, la adquisición de nuevos conocimientos se relaciona positivamente con la eficacia del profesorado como aseguran también Kazempour y Sadler (2015) o Tuchman e Isaacs (2011) en sus estudios sobre el desarrollo de las capacidades de los docentes a través de la formación.

Esto contrasta con otras investigaciones que concluyeron que, una vez establecidas las creencias de autoeficacia del docente, estas son muy reticentes al cambio, teniendo en cuenta que variables como la experiencia docente o incluso la formación continúa no determinan en gran medida ese cambio en la autopercepción de los docentes (Guskey, 1988; Pajares, 1992; Woolfolk Hoy y Murphy, 2001).

Otro debate sobre la formación de los docentes es si esta debe ser específica (González y Tourón, 1992;) o generalista (Chacón y Chacón, 2010; Hatfield et al., 2012; Sanjuán et al., 2000), es decir, se debate sobre si los docentes deben formarse específicamente en un área en concreto buscando una alta autoeficacia docente personal, o si por el contrario, se pretende una formación más generalista en la que se prepare a los profesores y profesoras para un amplio abanico de estresores asociados a la labor docente.

En cuanto a la *etapa educativa* en la que se imparte docencia, queda claro en diversas investigaciones que los docentes de Educación Infantil y Educación Primaria muestran mayores índices de autoeficacia docente percibida que los docentes de Enseñanza Secundaria Obligatoria, y que incluso de niveles educativos más altos, incluso

universitarios (Baker, 2005; Costa y Assis, 2019; Fives y Buehl, 2010; Guo et al., 2011; Rodríguez et al., 2017; Sotomayor, 2012).

Del estudio de Granados (2017) también se desprende que el nivel en el que se imparte docencia también parece ser un buen predictor para estudiar los niveles de autoeficacia docente, así, los niveles más altos los ostentan los docentes de niveles educativos inferiores.

Costa y Assis (2019), realizaron una importante revisión sistemática de 92 investigaciones relativas a la autoeficacia docente realizadas en Brasil publicadas entre los años 2007 y 2017. De este análisis se concluye que la etapa educativa en la que se imparte docencia influye en las creencias de autoeficacia docente, sintiéndose más eficaces los profesores y profesoras de Educación Infantil y Primaria que el resto de sus compañeros del resto de etapas. Del estudio cuantitativo de Rodríguez et al. (2017), también se desprende que el nivel educativo en el que imparten docencia el profesorado parece ser una variable importante, sintiéndose más eficaces los docentes de las etapas de Educación Infantil y Primaria que sus compañeros de niveles superiores. Conclusiones estas muy similares a las que también llegaron Ávalos y Sotomayor (2012) en su estudio, de corte metodológico mixto, con una muestra de casi 2000 profesionales de Educación Primaria y Secundaria. Las conclusiones a las que se llegan en estos estudios son que, una de las razones principales por las cuales los docentes de Educación Primaria tienen mayores índices de percepción de autoeficacia que sus homólogos de Educación Secundaria, podría ser la dificultad en la resolución de conflictos cuando los alumnos tienen edades superiores a la que les pertenece en Educación Primaria.

Existen otro tipo de variables, que también consideramos personales, que hacen mención a factores ciertamente subjetivos de las personas pero que tienen la capacidad de afectar a nuestro comportamiento. Entre este tipo de variables, los autores señalan en sus estudios dos como buenas predictoras de las creencias de autoeficacia docente: las atribuciones causales y la satisfacción laboral.

Atendiendo a las *atribuciones causales*, a pesar del poco esfuerzo investigativo en el estudio de esta relación, sí parece existir acuerdo en señalar que los docentes con mayores índices de autoeficacia suelen achacar a causas internas, como sus propias capacidades o

la calidad del programa educativo, los éxitos y fracasos de sus alumnos (Ashton y Webb, 1986; Gibson y Dembo, 1984; Hall et al., 1992; Hsieh y Schallert, 2008; Mavropoulou y Padelidu, 2002; Prieto 2002; Skaalvik y Skaalvik, 2007).

Hsieh y Schallert (2008), mostraron en un estudio cuantitativo con más de 400 docentes, que aquellos profesionales que mostraron niveles más bajos de autoeficacia docente también mostraron los niveles más bajos de atribución interna. Es decir, aquellos docentes que se consideraban menos eficaces tendían a no hacerse responsables de los fracasos de sus alumnos, achacándolos a otros factores como la falta de compromiso de las familias o al poco interés académico del alumnado.

Fruto del propio interés investigativo sobre la *satisfacción laboral* en el último siglo, se han encontrado evidencias de la repercusión que tiene la satisfacción laboral sobre las creencias de autoeficacia de las personas (Chiang y Rebolledo, 2020). Salas y Lara (2020) realizan un mapeo sistemático de la literatura sobre la autoeficacia docente. Las autoras, tras el análisis de cerca de 35 investigaciones relativas a este constructo, proponen diferentes conclusiones. Así, las expertas afirman que la autoeficacia docente correlaciona positivamente con variables como la satisfacción laboral. Es decir, cuando un docente se siente satisfecho con su trabajo suele mostrar también valores altos de autoeficacia, ocurre lo mismo a la inversa, cuando un docente muestra unas creencias de autoeficacia negativas también suelen mostrar valores bajos de satisfacción laboral. A las mismas conclusiones llegan otros autores. Para Karabiyik y Korumaz (2014) o Olcum y Titrek (2015), en sendos estudios de corte metodológico cuantitativo, los docentes que se sienten más eficaces en su trabajo también muestran los índices más altos de satisfacción laboral.

Otros estudios, muestran que los docentes que trabajaban en centros enclavados en zonas más socioeconómicamente deprimidas mostraban menores índices de autoeficacia docente y satisfacción laboral, y mayores niveles de estrés (Casanova, 2013; Fernández, 2015; Neves, 2017). En esta misma línea, Klasse (2009), en un estudio de corte metodológico cualitativo, estudió las relaciones entre autoeficacia docente y satisfacción laboral concluyendo que las influencias de las condiciones externas a los propios docentes, como la localización del centro educativo o el grado de conflicto percibido por los docentes, eran las que más afectaban a sus creencias de autoeficacia y sus niveles de

satisfacción laboral. Esto se produce, muy probablemente, porque al tratarse de circunstancias externas a ellos, sienten que no tienen el poder de modificar la situación. Aunque no es menos cierto que, en otras investigaciones como la de Karabiyik y Korumaz (2014), no se apreció que el tipo de centro educativo (ni su localización) afectara a sus creencias de autoeficacia docente ni a su satisfacción laboral. Por tanto, parece existir una clara correlación entre autoeficacia docente y satisfacción laboral, aunque esta vinculación vendría modulada por otras variables como el grado de conflicto en las aulas percibido por los docentes o la localización del centro de trabajo.

#### *-Factores contextuales*

Algunos investigadores han centrado sus esfuerzos en identificar diferentes demandas que son un lugar común en la vida docente, por ejemplo, los problemas de disciplina de los alumnos, la presión burocrática, la falta de tiempo, la baja motivación del alumnado, la gran diversidad en la naturaleza de los alumnos, los contextos socioculturales de los centros educativos o la falta de apoyo institucional (Betoret y Artiga, 2010; Collie et al., 2012; Fernet et al., 2012; Klassen y Chiu, 2010; Shernoff et al., 2011).

Por otro lado, las *características del alumnado* también parecen ser relevantes a la hora de estudiar las creencias de autoeficacia de los docentes. En primer lugar, una de las variables más importantes dentro de este ámbito podría ser el *rendimiento académico* de los estudiantes (Ashton y Webb, 1986; Donohoo, 2018; Donohoo y Katz, 2019; Guidetti et al., 2018; Hattie, 2016; Hoogsteen, 2020). Según Hoogsteen (2020), un buen rendimiento de los estudiantes hace que las creencias de los docentes aumenten disminuyendo en aquellas clases donde los niveles de rendimiento académico fueran más bajos o más heterogéneos. Aunque, otros autores, señalan que no sería tanto la capacidad de los alumnos lo que marcaría el nivel de autoeficacia docente de los profesores y profesoras, sino las propias expectativas de estos sobre el nivel de sus alumnos (Dweck y Leggett, 1988). Esto también dependería de la visión que tuviera cada docente sobre la maleabilidad de la inteligencia de sus pupilos, es decir, si un docente piensa que puede modificar la capacidad de sus alumnos, podrá dar pie a cuestionar su autoeficacia para conseguirlo.

Así mismo, según diversos autores, el *conflicto en las aulas*, también marca mucho las creencias de autoeficacia de los docentes. Los docentes ven disminuir sus creencias cuando se tienen que enfrentar a alumnos disruptivos en el aula o un grupo de alumnos con baja disciplina que impiden el normal desarrollo de las clases programadas por los profesionales educativos (Arens et al., 2015; Egido et al., 2018; González et al., 2021; Høigaard et al., 2015; Market, 2013; Newman et al., 1989; Ross, 1994; Shohani et al., 2015; Skaalvik y Skaalvik, 2019).

En este sentido, Skaalvik y Skaalvik (2019) se propusieron estudiar cómo las creencias de autoeficacia docente individuales y colectivas se ven afectadas por diferentes demandas laborales: problemas de disciplina del alumnado, falta de tiempo y diversidad de la naturaleza de los estudiantes. Estas demandas fueron las elegidas porque las investigaciones previas demostraron que eran las mejores predictoras para el estrés y el agotamiento docente. El estudio se llevó a cabo con un total de 760 participantes, docentes de Educación Primaria y Educación Secundaria, cuyos resultados desvelaron que el factor con mayor poder de influencia sobre la autoeficacia individual y colectiva fueron los problemas de conducta del alumnado.

Shohani et al. (2015), realizaron un estudio con docentes noveles y experimentados donde ponían en relación sus creencias de autoeficacia con la influencia de determinados factores externos, principalmente, el mal comportamiento de sus alumnos. El estudio reveló que el mal comportamiento de los alumnos era el factor que más hacía disminuir las creencias de autoeficacia docente de los participantes, especialmente, para los docentes noveles debido a su falta de herramientas para el control del conflicto en el aula. Además, se les preguntó a los docentes de dónde provenía el mal comportamiento de los alumnos y encontraron respuestas diversas por parte de los docentes sobre el origen de este tipo de comportamientos: disfuncionalidad familiar, ambiente social, desarraigo educativo. Esto nos hace ver que el estilo atributivo de estos docentes responsabilizaba a factores externos a ellos los comportamientos disruptivos de sus alumnos obviando que ellos, quizá, también podrían ser responsables de esas situaciones.

Egido et al. (2018), en un estudio perteneciente a la Universidad Complutense de Madrid, analizaron el estudio TALIS 2013 (Teaching and Learning International Survey, por sus siglas en inglés) llevado a cabo en una muestra de 51.025 docentes y directores

de 3201 centros de prácticamente todos los continentes. El TALIS se compone de una serie de cuestionarios para docentes y directores que han sido desarrollados por un grupo internacional de expertos y a lo largo de su elaboración se ha discutido con órganos representativos de maestros, en particular, con la Comisión Sindical Consultiva (CSC) ante la OCDE, cada cuestionario toma unos 45 minutos. Los países participantes, los centros educativos y los docentes, son seleccionados al azar para tomar parte en este informe. En la muestra se incluyen alrededor de 200 escuelas y 20 maestros por cada país (excepto en los países más pequeños). Así, la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos) estudió a través de este proyecto qué factores eran los que más determinaban las creencias de autoeficacia de los docentes. Las conclusiones a las que llegaron los autores tras el análisis del estudio internacional fueron claras, las variables más relacionadas con la percepción de autoeficacia en todos los países hacen referencia al grado de conflicto percibido por los docentes.

Market (2013) realizó su estudio, bajo una perspectiva metodológica cualitativa, con 12 participantes, todos ellos maestros estadounidenses de Educación Primaria y Secundaria. Los docentes señalaron que las trabas de la administración, el apoyo de los compañeros de los centros en los que trabajan, el nivel de sentimiento de autoeficacia de los alumnos, la experiencia laboral, y especialmente, el respeto de los alumnos y familias hacia los docentes, son variables determinantes a la hora de generar las creencias de autoeficacia, estas conclusiones son comunes a otros estudios (Cenkseven-Önder y Sari, 2009; Corkett et al., 2011; Grant et al., 2011; Swackhamer et al., 2009).

González et al., (2021) estudiaron el conflicto en las aulas con 1069 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de cinco centros educativos de la provincia de Málaga. Sus resultados resaltan que estos centros educativos eran focos de violencia y que, muy probablemente, esta tiene su origen en los entornos sociales y familiares de los alumnos. En este sentido, parece existir cierto consenso en relacionar las conductas violentas familiares con conductas violentas escolares por parte de los menores de la familia, en especial, en Educación Secundaria Obligatoria (Moreno et al., 2009; Pazo, 2020; Pérez y Gázquez, 2010; Whaley, 2008).

Una grave consecuencia del conflicto escolar es el bajo rendimiento académico asociado. Pérez et al. (2011) demostraron con su estudio, realizado con 881 alumnos de

Educación Secundaria Obligatoria españoles, que haber repetido o suspendido alguna vez lleva asociada la presencia de un mayor número de conductas antisociales y delictivas. En este sentido, los autores aseguran que la interacción entre conflicto y bajo rendimiento académico pueden afectar negativamente a las creencias de autoeficacia docentes.

Hemos de resaltar, en virtud de la literatura consultada, que el conflicto percibido por los docentes es un muy buen predictor de las creencias de autoeficacia docente y, por tanto, también lo sería del desempeño docente (Brunning et al., 2002; Klassen y Durksen, 2014). Por consiguiente, y según estos autores, la puesta en marcha de un mayor número de programas de formación en resolución del conflicto en las aulas para los docentes, el análisis de las causas del conflicto, la reflexión sobre las actitudes y aptitudes del profesorado frente a este problema, y una mayor responsabilidad por parte de la administración en torno a este problema se tornan como fundamentales.

En lo relativo a la formación del profesorado en términos de resolución de conflictos, Monge y Gómez (2020) analizaron un total de 2.224 guías didácticas de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria buscando en ellas contenidos específicos para la resolución de los conflictos escolares por parte de los docentes. Los autores encontraron en su análisis de las guías contenidos relacionados con su objetivo como el desarrollo de actitudes hacia la diversidad, la multiculturalidad, la coeducación, pero no se observó en prácticamente ninguna guía didáctica contenido específico sobre resolución de conflictos en el aula. Cabría destacar que una de esas pocas universidades que sí tienen entre sus guías didácticas de educación contenidos específicos referentes a la resolución de conflictos en el aula por parte de los docentes es la Facultad de Educación de Zaragoza, a la que pertenezco. Un claro ejemplo de ello es la asignatura *Sociología y psicología social de la educación del Grado en Educación Primaria*, en cuya guía didáctica los autores encontraron “*abordar y resolver problemas de disciplina*” como competencia específica de la misma.

Alonso y Frías (2018) estudiaron la formación de los docentes en resolución de conflictos en una escuela mexicana. El estudio de caso dio como resultado la inexistencia de este tipo de formación en los 22 miembros del claustro. Los docentes aseguraron que no tenían recursos o estrategias para prevenir o resolver la violencia y el conflicto escolar. Este claustro se consideraba a sí mismo poco competente para abordar los problemas

derivados de la mala convivencia escolar. Estas conclusiones coinciden con las de la mayoría de estudios sobre la formación del profesorado en resolución de conflictos como los de Estrada y Mamaní (2020) o Pérez et al. (2011).

En relación a las posibles medidas de mejora de la convivencia en los centros educativos, por un lado, Tapia (2020) comprobó la eficacia del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos (MDPRC) para mejorar la convivencia escolar en el CRA de Lozoyuela (Madrid). Los resultados señalan que se consiguió mejorar la convivencia escolar a través de dicho programa, se apreciaron cambios en el ambiente comunitario de prevención de conflictos a la vez que se han potenciado las acciones solidarias, de amistad entre el alumnado y de defensa de las víctimas.

Por otro lado, Alonso (2020), en su estudio, implantó el programa “Promotores por la paz”, cuyo objetivo es la educación en valores y la prevención del conflicto, en una escuela con alumnos de 2º y 3º de Educación Primaria. Con la ayuda del análisis pre y postest se pudo observar que el programa había tenido efecto, puesto que, las puntuaciones de autoeficacia, prácticas restaurativas, autodeterminación y autorregulación en los docentes fueron mayores en las medias postest que en las pretest antes de la implantación del programa.

De estos dos últimos trabajos destacamos una idea, y es que, debemos asumir que, si bien el contexto (en este caso el conflicto) afecta a los docentes, está relación es interactiva y también existe influencia de los docentes hacia el contexto. En otras palabras, también habrá que entender que las conductas del profesorado pueden afectar al grado de conflicto generado en las aulas, haciéndolo aumentar o disminuir (Orejudo et al., 2020).

Muy interesante resulta la importancia de la variable del *contexto sociocultural de los centros educativos* según diversas investigaciones (Casanova, 2013; Collado et al., 2020; Costa y Assis, 2019; Fernández, 2015; Murillo, 2020; Neves, 2017; Romijin et al., 2020; Slot et al., 2017; Valdemoros y Lucas, 2014).

En este sentido, y a modo de reflexión y no tanto de revisión de la literatura actual, fue muy célebre, y aún a día de hoy sigue siendo mencionado en numerosos estudios, el

Informe Coleman (1966), que trató de determinar el grado de segregación o discriminación existente entre escuelas frecuentadas por distintos grupos raciales, todo ello, en relación al estudio del rendimiento académico y los recursos disponibles en los centros. De tal modo, Coleman señaló que ciertos factores como el gasto por alumno, la experiencia del profesorado, la mayor dotación de recursos logísticos al centro o el número de libros en la biblioteca no eran buenos predictores para determinar el rendimiento de los alumnos. Sin embargo, aunque parece ser que el centro y los recursos no determinan el rendimiento de los alumnos, sí lo hacen las condiciones socioculturales y familiares de los alumnos (Bourdieu, 2000a; Coleman, 1988). Sin embargo, otros informes posteriores demostraron que alumnos provenientes de contextos socioculturales muy similares mostraban diferentes resultados académicos, y que, por tanto, esas diferencias se debían explicar mediante otras variables como el trabajo llevado a cabo por las escuelas (Muñoz y Murillo, 2001).

Del ya mencionado metaestudio de Costa y Assis (2019), las autoras concluyeron, que el contexto sociocultural de los centros educativos estudiados influía en las creencias de autoeficacia docente. Así, los docentes que trabajaban en centros enclavados en zonas socioeconómicamente más deprimidas mostraban menores índices de autoeficacia docente (Casanova, 2013; Fernández, 2015; Neves, 2017).

Del estudio cualitativo de Slot et al. (2017) llevado a cabo con casi una cuarentena de docentes, se rescata que su mayor conclusión fue que muchos docentes se sienten mal preparados para afrontar su trabajo en contextos marcados por la diversidad cultural y lingüística y encuentran desafiante y dificultoso trabajar con poblaciones diversas.

Romijn et al. (2020) estudiaron las creencias de autoeficacia docente de maestros de Educación Infantil y Primaria de Inglaterra, Italia, Países Bajos e Italia que desempeñaban su labor en aulas étnicamente diversas. No todos los maestros mostraron creencias similares para la autoeficacia general que para la autoeficacia relacionada con la diversidad. Así, los autores asumieron que la autoeficacia docente relacionada con la diversidad equivalía a la experiencia de dominio y, por tanto, argumentan que la única manera de aumentar esos niveles de autoeficacia es formándose en cuestiones relativas a la atención de alumnado de diversas características y de resolución de conflictos en el aula. Estos autores formularon la hipótesis de que los docentes que suelen trabajar en

aulas con mucha diversidad entre sus alumnos mostrarían mayores niveles de autoeficacia relacionados con la diversidad, puesto que, se enfrentan con mayor frecuencia a las necesidades y desafíos específicos de un aula diversa y, por lo tanto, probablemente tuvieran más oportunidades para desarrollar sus creencias de eficacia en el trabajo con estas poblaciones de estudiantes. Los resultados de la investigación confirmaron esta hipótesis y están en línea con el estudio de Geerlings y col. (2018), quienes encontraron que los maestros se sienten más eficaces con los estudiantes de minorías cuando trabajan en aulas con una mayor proporción de estudiantes de minorías. Así, retomamos la idea de que la autoeficacia es dinámica y dependiente de la experiencia.

En este mismo sentido, Valdemoros y Lucas (2014), preguntaron a una muestra de 105 estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de La Rioja, qué cualidades o competencias debe tener un docente para sentirse eficaz. Las conclusiones a las que llegaron los investigadores reflejan la importancia que tienen para los futuros docentes la capacidad de saber implicar a las familias en el aprendizaje de sus hijos e hijas, la capacidad de desarrollar en el alumnado valores como la responsabilidad, la solidaridad y la justicia, detectar las dificultades de su alumnado y, especialmente, la capacidad de ser competente para poder adaptarse a enseñar en diferentes contextos tratando de ser lo más inclusivos posible.

En otros trabajos que relacionan autoeficacia docente e inclusión (Collado et al., 2020; Murillo, 2020), los expertos hallaron que los docentes más inclusivos con toda la diversidad de su alumnado son aquellos con mayores niveles de autoeficacia docente. Por tanto, asumieron que los docentes con mayor formación son los que presentan mayores niveles de autoeficacia docente. Así, se podría decir que la formación docente debería ser garante de la atención a la diversidad y la inclusión en las aulas. Además, los autores anteriores, también concluyen que existen diferencias palpables entre el profesorado de Educación Infantil y Primaria respecto de los docentes de Educación Secundaria Obligatoria en torno a su relación con la inclusión educativa. Mientras que la mayoría de miembros del primer grupo se sienten capaces de atender a la diversidad de sus alumnos, un porcentaje no menos apreciable de docentes de secundaria opinaron que no son capaces de realizar una educación totalmente inclusiva debido a, entre otros factores, la falta de implicación de familias y alumnos con la educación, el grado de conflicto percibido por

los docentes (factores externos percibidos como no controlables) o su falta de formación en atención a la diversidad.

En esta misma línea de investigación, Zapico et al., (2017) estudiaron, desde una perspectiva metodológica cualitativa, las percepciones que el alumnado del Grado de Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Santiago de Compostela tenían acerca de la profesión actual y de las funciones que se les demanda hoy en día a todos los docentes. Las autoras concluyen que la preocupación de los docentes por no saber si van a saber responder a las demandas educativas son reales. Según los participantes estas bajas creencias de autoeficacia e indefensión responden a varios factores, aunque los principales son la falta de una formación inicial de calidad y la dificultad prevista para ejercer la profesión en contextos muy diversos. Estos estudiantes contemplan como factores externos a ellos y poco controlables circunstancias como la falta de colaboración de las familias de los alumnos y alumnas.

En una línea similar a la anterior, Del Carmen (2017), concluye en su tesis doctoral que la inteligencia emocional y los afectos positivos son dos constructos psicosociales determinantes para aumentar la autoeficacia docente y disminuir los efectos dañinos del estrés y el burnout producidos por las demandas que existen en la labor docente. Entre esas demandas se encuentra el hecho de trabajar en contextos escolares dificultosos, situaciones ante las que los docentes no suelen sentirse eficaces según investigaciones existentes (Gilbert et al., 2014; Klassen et al., 2013; Skaalvik y Skaalvik, 2016).

Según Watkins (2017) existen docentes creativos, por necesidad y no por moda, que se sienten muy eficaces trabajando en escuelas que son estigmatizadas por los pobres resultados académicos de sus alumnos y por los contextos socioculturales en los que se encuentran. No nos debería sorprender que estas escuelas estén situadas en barrios desfavorecidos y sus habitantes sean considerados como deficitarios económicamente hablando. En esta investigación, el autor arguye que estos profesionales parecen oponerse a esas directrices, más o menos veladas, que propone la administración porque creen que han de ceñirse más a responder a las necesidades de su escuela en un contexto determinado que a comulgar con lo que la administración les propone, puesto que, entienden que son pautas establecidas para un común de alumnado que olvidan unos estratos de población que no responden a las prioridades políticas. Este hecho puede

provocar que docentes que son eficaces en sus prácticas se sientan ineficaces porque no están respondiendo a las exigencias de la administración, pensemos que no es lo mismo que una persona sea eficaz a que se sienta eficaz. De ahí, que tomemos el título del libro de Tomlinson et al., (2001) para preguntarnos: ¿Eficacia para quién?

Al hilo del contexto sociocultural de los centros, la *titularidad del centro* también podría suponer una variable a tener en cuenta. Diferentes estudios muestran que los docentes de centros públicos muestran menores índices de autoeficacia docente que los docentes de centros concertados y privados (Ávalos y Sotomayor, 2012; Covarrubias y Mendoza, 2016; Takahashi, 2011). Según estos autores este resultado se debe, principalmente, a que el alumnado de los centros públicos analizados mostraba peores resultados académicos que los de los centros privados, y que este hecho, estaba muy relacionado con las diferencias socioculturales existentes entre el alumnado de los dos tipos de centros.

Existen otras variables contextuales que también podrían tener importancia a la hora de entender las creencias de autoeficacia docente, aunque los estudios sobre ellas son en menor número y sus resultados poco significativos (Dunn, 2004):

- i. Colaboración entre el profesorado
- ii. Nivel de participación del profesorado en las decisiones de centro
- iii. Libertad de cátedra
- iv. Clima institucional
- v. Opinión social sobre la labor docente
- vi. Recursos materiales para la labor docente

Asimismo, como sucede con su homónima individual, a las creencias de autoeficacia docente colectiva le afectan una serie de variables que ayudan a explicar las variaciones entre distintos centros y que pasamos a estudiar brevemente a continuación.

Existen estudios como los de Goddard y Skrla (2006), en los que se destaca que ciertos factores contextuales, aspectos demográficos, el nivel socioeconómico del propio centro y el rendimiento académico previo de los estudiantes, explican el 46% de las diferencias encontradas entre centros en lo relativo a las creencias de autoeficacia

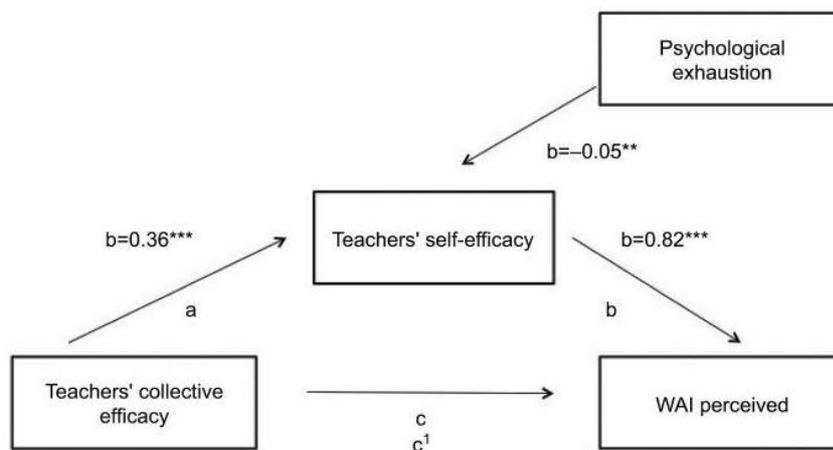
colectiva. Aunque, Bandura (1987), opina que la mayor variable a la hora de explicar esas diferencias es la experiencia de dominio de los docentes y Goddard (2001) expone que dos tercios de esas diferencias se pueden explicar solo con la variable del rendimiento previo de los alumnos.

Los procesos institucionales también parecen afectar a las creencias de autoeficacia docente colectiva, entre estos procesos los autores destacan: compartir metas institucionales, la coherencia entre las acciones que se ejecutan y las necesidades del propio centro, el liderazgo institucional (Ross y Bruce, 2007). Otros autores también dan importancia al clima organizacional (Hoy y Woolfolk, 1993), dentro de esta variable, los autores hablan de lo determinantes que son aspectos tales como que los docentes se sientan cómodos en sus centros de trabajo reduciendo los niveles de estrés, que los docentes tengan libertad para tomar sus propias decisiones o que los profesores y las profesoras puedan tener sentimiento de pertenencia al grupo.

Guidetti et al. (2018), encontraron en su estudio llevado a cabo con más de 400 profesionales de Educación Primaria y Secundaria que la relación entre autoeficacia y capacidad para el trabajo se sustenta a su vez en la eficacia colectiva, lo que tiene importantes implicaciones tanto a nivel teórico como práctico. Esta relación queda expuesta gráficamente en la siguiente Figura 2.10:

**Figura 2.10**

*Modelo de relaciones entre variables*



Fuente: Guidetti et al. (2018, p. 205).

Del ya mencionado trabajo de Salas y Lara (2020) podemos rescatar varias conclusiones respecto de la autoeficacia colectiva. Las autoras afirman que la autoeficacia colectiva se relaciona positivamente con variables como la autoeficacia docente individual, el apoyo institucional y liderazgo directivo. Estas variables también son las que ha encontrado Hoogsteen (2020), en una de las últimas investigaciones realizadas sobre autoeficacia docente colectiva, como las más determinantes en la construcción de la autoeficacia docente colectiva apoyando las tesis previas de autores como Donohoo (2018) o Donohoo y Katz (2019).

Finalmente, después de lo propuesto, ya manejamos algunas variables que podrían tener influencia sobre las creencias de autoeficacia de los docentes. Sin embargo, como hemos visto, en algunos casos existen estudios contradictorios si atendemos a determinadas variables. Lo cierto es que las creencias de autoeficacia docente parecen estar muy ligadas al contexto, por tanto, no se trata de un juicio personal estático, sino que viene determinado por cada situación y las características de la misma. Lo que nos lleva a pensar que estas creencias no son estáticas, sino que varían con el tiempo y el contexto (Chacón, 2006). Bandura (1987), asumió que el contexto juega un papel primordial en la creación de las creencias de autoeficacia docente relegando a un segundo plano a variables disposicionales y personales. Para este autor, las características personales de los docentes son relativamente estables e inalterables. Sin embargo, el contexto no lo es, así, que cada docente va construyendo sus creencias en función de su contexto de aprendizaje evolucionando en todo momento. Por tanto, hemos de poner nuestro foco de interés en este hecho, puesto que, ese entorno cambiante y dialéctico, como lo son todas las aulas, influirá sobre manera en las autopercepciones de los docentes, incluso se podría afirmar que un mismo profesional ante una misma tarea, pero en diferente situación y momento, mostrará niveles distintos de autoeficacia (Bandura, 1987).

Teniendo en cuenta el marco conceptual de origen de esta tesis, apostamos por localizar la autoeficacia en un análisis dependiente del contexto, que permite la permeabilidad dialéctica entre el docente y su contexto en el que irá fabricando su competencia y su autoeficacia docente. Esa dialéctica no deja de ser una autoevaluación constante del docente en la que se fijan las creencias de autoeficacia docente a través de

un proceso de autorregulación que permite a cada profesional conocerse a sí mismo para poder afrontar con más garantías su labor.

- *Síntesis del estado de la cuestión*

Existe un conjunto de variables (experiencia, género, etapa educativa) que sistemáticamente aparecen como importantes en relación a la autoeficacia docente en todos los estudios sobre la materia. Otras variables (conflicto, tipo de centro), en cambio, no son tan recurrentes en los estudios sobre autoeficacia, pero los autores han demostrado que estas son igual o más importantes que las anteriores para entender el rol de la autoeficacia en los docentes.

En cuanto a la relación entre experiencia laboral y aumento o disminución de la percepción de eficacia, no parece haber un acuerdo concreto sobre si la experiencia en el desempeño hace aumentar las creencias de autoeficacia. Bandura (1999), afirma que las experiencias de dominio, es decir, la propia experiencia laboral influye positivamente en los juicios de autoeficacia docente personal. Según el autor, esta es una de las variables más poderosas a la hora de influir en las creencias de autoeficacia docente. No obstante, se asume que, si las experiencias activas de las que habla el psicólogo canadiense son positivas, estas harán que la autoeficacia crezca, sin embargo, existen otras variables que pueden hacer que esas experiencias sean negativas convirtiéndolas en predictoras no de un aumento de la autoeficacia sino de todo lo contrario. Pongamos un ejemplo, si un docente que lleva trabajando 10 años ha vivido, en su mayoría, experiencias negativas, parecería lógico pensar que mostrará unas creencias de autoeficacia más negativas que otro docente que, con menos años de experiencia, ha tenido la oportunidad de vivir experiencias más positivas que el primero.

Tampoco parece haber acuerdo respecto a si el género influye en las creencias de autoeficacia docente. Bandura (1999) no llega a determinar en ningún momento posibles diferencias significativas en los índices de autoeficacia docente respecto al género, determinando que, si las hubiere, se deberían a otros factores externos al del propio sexo.

En lo relativo a la etapa educativa en la que se imparte docencia, asumiendo que los docentes de educación secundaria son los que experimentan los mayores niveles de

conflicto en las aulas, parece lógico pensar que sus experiencias activas serán más negativas que la de sus compañeros de cursos inferiores y que, por ende, sus creencias de autoeficacia también se verán mermadas. Esta correlación existente entre experiencias activas y creencias de autoeficacia viene avalada por Bandura (1999) que determinó que las experiencias activas eran la fuente de información de la autoeficacia con mayor poder de predicción.

Por otro lado, por lo estudiado en el estado de la cuestión, la variable del conflicto percibido por los profesionales educativos en las aulas parece ser muy determinante a la hora de explicar las creencias de autoeficacia docente. Siguiendo el mismo argumento que en el caso de la etapa educativa en la que se imparte docencia, podemos asumir que sufrir conflictos laborales modifica en gran modo el sentido de nuestras experiencias activas, las que Bandura (1999) afirma que son las más determinantes en la construcción de las creencias de autoeficacia. Entonces, se podría pensar que cuando un docente sufre conflicto regularmente en su trabajo puede llegar a determinar en gran medida su propia percepción sobre sus capacidades.

En cuanto a la importancia del tipo de centro, los docentes que trabajan en centros caracterizados por poblaciones muy diversas suelen sentirse más capaces para la inclusión y la atención a la diversidad que sus homólogos que no tienen ese tipo de experiencias. Este argumento sería avalado por Bandura (1999), puesto que, para el psicólogo canadiense, las experiencias de dominio, hacen que aumenten las creencias de autoeficacia. Aunque no debemos olvidar que, tal y como señalaban en su estudio Romijn et al. (2020), esa experiencia de dominio sobre aulas étnicamente diversas dependía, en gran medida, del nivel de formación de los docentes en cuestiones relativas a la atención de alumnado de diversas características y de resolución de conflictos en el aula.

Basándonos en el mismo principio teórico de Bandura (1999), que afirma que las experiencias activas positivas son las más determinantes para generar unas altas creencias de autoeficacia, podemos explicar por qué los docentes con mayores niveles de satisfacción laboral también son los que muestran mayores niveles de autoeficacia. Asumimos que lo que le lleva a un docente a mostrarse satisfecho con su trabajo son un cúmulo de experiencias activas positivas (buenos resultados académicos, interés

académico de su alumnado y familias, libertad pedagógica, buen ambiente escolar, apoyo directivo, etc) que afectan, valga la redundancia, positivamente a sus creencias de autoeficacia. Asimismo, esas experiencias positivas que generan unas férreas creencias de autoeficacia, hacen que los docentes se sientan responsables del desarrollo de sus alumnos mostrando altos niveles de atribución interna (Salanova et al., 2012).

A continuación, se propone la Tabla 2.1, resumen de este apartado:

**Tabla 2.1**

*Resumen Estado de la cuestión*

<b>Autor(es) y año</b>	<b>Objetivo(s)/Variable(s)</b>	<b>Conclusión(es)</b>
Gil (2016); Egado et al. (2018); Shohani et al. (2015); Market (2013); Skaalvik y Skaalvik (2019)	Buscar los aspectos más influyentes en las creencias de autoeficacia docente	-Las trabas de la administración, el comportamiento de los alumnos, la diversidad del alumnado, el apoyo de los compañeros y de la dirección, el clima del aula, el nivel de sentimiento de autoeficacia de los alumnos, el apoyo de las familias de los alumnos son variables determinantes a la hora de generar las creencias de autoeficacia.
Collado et al., (2020); Geerlings y col., (2018); Murillo et al., (2020); Romijin et al., (2020); Slot et al., (2017)	Buscar la relación entre autoeficacia docente e inclusión educativa	-Algunos docentes no se sienten eficaces para atender a la diversidad y ello se debe a la falta de experiencias directas (de dominio) con poblaciones de alumnado diversas o porque no han recibido la formación necesaria
Watkins (2017)	Analizar las políticas europeas de educación y cómo influyen estas en las escuelas de entornos más desfavorecidos	-Muchos docentes se sienten muy eficaces trabajando en escuelas estigmatizadas. -Los profesores/as entienden que, en contextos más desfavorecidos, la prioridad es atender a las necesidades de los alumnos y familias no prestando tanta atención a las pautas establecidas por la administración.
Costa y Assis (2019); Rodríguez et al. (2017); Sotomayor (2012)	Buscar la influencia del nivel educativo en el que se imparte docencia	-Los docentes de Educación Infantil y Educación Primaria tienen mayores índices de percepción de autoeficacia que sus homólogos de Educación Secundaria Obligatoria.
Covarrubias y Mendoza (2016); Takahashi (2011)	Buscar la influencia de la titularidad del centro	-Los docentes de la escuela concertada y privada se sienten más capaces que los de la escuela pública.
Ávalos y Bascopé (2014); Costa y Assis (2019); Covarrubias y Mendoza (2015); Egado et al., (2018); Fernández y Fernández (2019); Granados (2017); Reyes (2020); Rupp y Becker (2020)	Buscar la influencia de la experiencia docente	-No existe un acuerdo claro a la hora de valorar la influencia de esta variable. -Para unos expertos las creencias aumentan con la experiencia -Para otros expertos las creencias disminuyen con la experiencia -Para otros esta variable es irrelevante
Isaacs (2011); Sánchez (2017); Tuchman et al., (2015); Yoo (2016)	Buscar la influencia de la formación	- La formación hace aumentar la autoeficacia docente. *Otros autores aseguran que la formación no determina en gran medida un cambio significativo en las creencias de autoeficacia (Guskey, 1988; Pajares, 1992; Woolfolk Hoy y Murphy, 2001)

Granados (2017); Rodriguez et al., (2017)	Buscar la influencia del sexo de los docentes	-El sexo sí determinan las creencias de autoeficacia docente, las mujeres se sienten más eficaces en su trabajo (Rodríguez et al., 2017; Tschanen-Moran et al., 1998) *Covarrubias y Mendoza (2015), Egido et al. (2018) y Granados (2017) no apoyan estas conclusiones y arguyen que el sexo no es determinante para estudiar las creencias de autoeficacia docente.
Karabiyik y Korumaz (2014); Olcum y Titrek (2015)	Buscar la relación entre autoeficacia docente y satisfacción laboral	-Los docentes que se sienten más eficaces en su trabajo también tienen los índices más altos de satisfacción laboral -La satisfacción laboral no es influida por otras variables como el sexo o la edad
Alonso (2020); Alonso y Frías (2018); Cenkseven-Önder y Sari (2009); Corkett et al. (2011); Egido et al. (2018); Estrada y Mamani (2020); González et al., (2021); Grant et al. (2011); Market (2013); Monge y Gómez (2020); Pérez et al. (2011); Shohani et al. (2015); Skaalvik y Skaalvik (2019); Swackhamer et al. (2009); Tapia (2020)	Estudiar la influencia de los conflictos en el aula entre docentes y alumnos	-El conflicto en las aulas resulta ser la variable con mayor valor predictivo sobre las creencias de autoeficacia docente -Los docentes se suelen sentir poco formados para la resolución de conflictos en las aulas -El conflicto en las aulas hace disminuir el desempeño de docentes y alumnado
Ávalos y Sotomayor (2012); Casanova (2013); Collado et al. (2020); Costa y Assis (2019); Covarrubias y Mendoza (2016); Del Carmen (2017); Fernández (2015); Klasse (2009); Murillo, (2020); Neves (2017); Olcum y Titrek (2015); Romijin et al. (2020); Slot et al. (2017); Takahashi (2011); Valdemoros y Lucas (2014); Zapico et al. (2017)	Estudiar la influencia de los contextos socioculturales de los centros entre docentes y alumnos	-El contexto sociocultural de los centros supone ser, junto al conflicto en las aulas, una muy buena predictora de las creencias de autoeficacia de los docentes. - Los docentes advierten de su falta de formación en atención a la diversidad - Los docentes más acostumbrados a trabajar en contextos diversos son aquellos que mayores índices de autoeficacia muestran
Ashton y Webb (1982); Gibson y Dembo (1984); Prieto (2002); Skaalvik y Skaalvik (2007)	Estudiar la relación entre los procesos atribucionales de los docentes y sus creencias de autoeficacia	-Los profesores y profesoras con mayores índices de autoeficacia suelen achacar a causas internas, como sus propias capacidades o la calidad del programa educativo, los éxitos y fracasos de sus alumnos

Finalmente, tras la revisión del estado de la cuestión, se pudo comprobar el escaso esfuerzo investigativo por estudiar determinadas áreas relativas a la autoeficacia docente, sobre todo, en relación a la importancia del conflicto en las aulas y el contexto social de los centros educativos, tal y como lamentan Martínez et al., (2011). Tampoco encontramos en las investigaciones consultadas ninguna que estudiara ambas relaciones comparando diferentes tipos de centros educativos entre sí. Por ello, desde un principio, nos pareció importante estudiar posibles diferentes tipos de centros educativos atendiendo a las características de la población y el entorno de los mismos. Esa clasificación (véase apartado 4.2.1 Participantes) busca el contraste entre diferentes tipos de centros, lo que nos hace pensar en diferentes tipos de docentes, de distinta naturaleza, para poder buscar las posibles diferencias entre ellos a la hora de analizar las relaciones entre las variables seleccionadas con el objetivo último de ser capaces de explicar el porqué de esas hipotéticas diferencias.

Desde esta perspectiva, no hemos encontrado ninguna investigación que haya analizado, específicamente, la autoeficacia docente en centros educativos caracterizados por tener un alto porcentaje de población en situación de vulnerabilidad social, económica y cultural. Tampoco hemos encontrado estudios en los que se otorgue relevancia a las características de estos docentes que, de manera voluntaria, deciden encaminar sus carreras profesionales hacia este tipo de centros que poseen una especial naturaleza de tipo sociodemográfico.

Del mismo modo, la preocupación de la administración en diferentes momentos por los resultados académicos y por los centros educativos de excelencia ha llevado a ignorar las realidades de los centros educativos cuya población se encuentra en situación de vulnerabilidad y las prácticas que en ellos se llevan a cabo (Vigo y Dieste, 2017). Sin embargo, sí sabemos que la administración interviene sobre este tipo de centros al extraerlos, aquí en Aragón, del concurso de traslados, propiciando que la única manera de poder trabajar en estos centros sea realizando un especial proceso de selección en el que se busca la idoneidad del personal para el puesto

En este contexto, resulta de interés el estudio de la autoeficacia docente en distintos centros educativos atendiendo a la situación de vulnerabilidad social, económica y cultural de la población de los mismos. Más específicamente, la comparación entre este tipo de centros con otros centros, *a priori*, más alejados de esta situación considerando el entorno y tipo de población de los mismos, nos puede ayudar a avanzar hacia aquello que no hemos encontrado en el análisis de la literatura previa, conocer más en profundidad a los docentes que trabajan en centros de especial dificultad y qué variables son las que más pueden afectar a sus creencias de autoeficacia.



---

**CAPÍTULO 3:**  
**VARIABLES SOCIOCULTURALES**  
**EN LA ESCUELA**

---



Tras haber abordado parte del marco teórico y el estado de la cuestión del proyecto, en este tercer capítulo, vamos a tratar de mostrar las bases de algunas de las relaciones existentes entre las escuelas y sus contextos socioculturales. En primer lugar, se presentan las bases por los cuales se pueden considerar a las escuelas como promotoras del cambio social o, por el contrario, como reproductoras de las desigualdades sociales. En segundo lugar, abordaremos algunas de las posibles consecuencias de esa influencia de los contextos socioculturales en la educación de todos los alumnos y alumnas. Más concretamente, en esta segunda parte del capítulo nos centraremos en analizar la influencia de los contextos sobre dos de los focos de interés más recurrentes en investigación educativa como son el rendimiento escolar y el conflicto en las aulas, cuyas influencias recíprocas son ampliamente reconocidas, especialmente, en contextos socioculturales deprimidos.

### **3.1 Las escuelas y el cambio social**

Existe un debate clásico sobre si la educación, y más concretamente, las escuelas, representan el principal agente del cambio social. Diferentes teorías han tratado de dar cuenta de las relaciones entre la escuela y el cambio social a partir de ideas de reproducción versus transformación. De una parte, las *teorías de la reproducción*, desarrolladas a finales de los años 60 del siglo pasado, criticaban que las escuelas desempeñan un papel reproductor de las desigualdades sociales en un contexto capitalista (Hirsch y Río, 2015). De otra parte, durante las últimas décadas del siglo XX, más concretamente en las décadas de los 80 y 90, surgieron las *teorías de la resistencia*. Los expertos que defendían esta postura, contemplaban el potencial transformador de las escuelas a partir del desarrollo de una pedagogía crítica.

Lo cierto es que, como asevera Vigotsky (1978), la escuela ha de actuar en la creación cultural de las sociedades cuyo valor ha de repercutir en las generaciones siguientes. Este proceso, muy importante en cualquier caso, se hace todavía más vital cuando hablamos de nichos de población sociodeprimidos (Bauman, 2007) cuya diversidad debe ser atendida desde las escuelas (Arnaiz, 2005).

*-La escuela desde las teorías de la reproducción*

Como decíamos, fue en la década de los 60, cuando emergieron, principalmente en Francia y Estados Unidos, *las teorías de la reproducción*. Estas teorías surgieron en un momento álgido de lucha de clases en el que se cuestionaba el orden social establecido (Carrera, 2008). Althusser (1970) es uno de sus principales valedores sosteniendo que la escuela, como institución e infraestructura social, tiende a reproducir las fuerzas y relaciones productivas establecidas.

Otro de los mayores representantes de esta corriente es el sociólogo francés Bourdieu que estudió durante años los sistemas educativos internacionales. Bourdieu (1991) trata de buscar las claves que deben hacer de las escuelas agentes liberadores de las cadenas socioeconómicas que marcan el futuro de grandes nichos de población. Lejos de encontrar esta capacidad liberadora de las desigualdades sociales en las escuelas, el autor ha encontrado que las escuelas sirven de instrumento de legitimación de las desigualdades sociales, y resultan ser instituciones conservadoras que mantienen la hegemonía de los más poderosos.

Las aportaciones más importantes de las últimas décadas sobre sociología de la educación y sobre la llamada Teoría de la Reproducción Cultural provienen del propio Bourdieu y del autor británico Bernstein. La Teoría de la Reproducción se caracteriza por afirmar que las escuelas son culpables de reproducir o perpetuar las relaciones sociales de desigualdad. Esta teoría intenta describir y denunciar que el funcionamiento de las escuelas fundamentalmente provoca la reproducción de las desigualdades sociales. Este movimiento se sitúa anclado ideológicamente entre el marxismo y las corrientes críticas (filosóficas, económicas, sociológicas, antropológicas) con las desigualdades sociales y la voracidad social del capitalismo. Para Bourdieu (1991), la escuela no ejerce el papel liberador que debería, todo lo contrario, por su naturaleza reproduce los problemas ya existentes en la propia sociedad.

Bourdieu (2002) asegura que el discurso inclusivo no es más que un brindis al sol, algo teórico, y que no se está llevando a cabo de manera real ni eficaz en nuestras escuelas porque no se está dando cabida a la cultura de las minorías por ser considerada inferior y desprestigiada, hecho este, que irrefutablemente, afecta a los miembros de esas culturas

provocando en ellos la pérdida de su autoestima como grupo. Tal es así que, según el autor francés, los participantes de esa cultura menospreciada tienen dos opciones, legitimar su cultura oponiéndose a los dictámenes de la sociedad, corriendo el riesgo de quedar desligados de ella o, por el contrario, comenzar un proceso de aculturización propia.

Bourdieu (1991) observa en la educación factores dañinos para evitar las desigualdades sociales, pero también contempla factores positivos abriendo las puertas para un posible cambio. Bourdieu llegó a definir su trabajo como de *estructuralismo constructivista*. Es consciente de que existen ciertas estructuras sociales objetivas que influyen positiva y negativamente en las personas, pero, piensa que esas estructuras pueden ser modificadas o reconstruidas gracias al juego social de la interacción humana. Bourdieu traduce ese *estructuralismo constructivista* en dos conceptos: *habitus* y *campo* (Bourdieu, 2000a).

El *habitus* vendría a ser la capacidad que tiene cada persona para orientarse y situarse en el espacio-tiempo social a partir de sus experiencias vividas, es decir, el *habitus* es ficticio porque solo habita en nuestras mentes y nos auto-situamos en determinado estrato social de la estructura. El *habitus* constriñe el pensamiento y el comportamiento, pero no lo determina. El *habitus* invade diariamente y desapercibidamente el subconsciente de cada persona y le sugiere lo que debe pensar y cómo debe actuar.

El *campo*, por otro lado, hace mención a la posición real y objetiva de cada individuo en la estructura social y que existe independientemente de la conciencia de cada persona (Bourdieu, 1991). Para Bourdieu (2000a) la estructura social es un *campo* donde existen relaciones entre los sujetos de diferentes estratos y *habitus* que contribuyen a conservar o a transformar la propia estructura.

Bourdieu (2000b), asegura que todo ese input cultural y social que un alumno recibe por parte de su familia y de su núcleo social más cercano conforma el *habitus* originario que funciona de mecanismo regulador de su quehacer social y sobre el que la escuela actúa selectivamente. Para este autor, cada grupo social comparte, además de distintas características, un *ethos* propio, es decir, una forma común de vida y de comportamientos. En este sentido, el autor francés cree que este *ethos* tiene mucha influencia en el ingreso

y permanencia de los sujetos más jóvenes en el sistema educativo. Tal es así que en la mayoría de ocasiones “la influencia del origen social perdura a lo largo de toda la escolaridad y se hace especialmente sensible en los grandes virajes del recorrido escolar” (Bourdieu y Passeron, 1977, p. 38).

Cabría pensar que cuando un niño o niña nace en un ambiente cultural rico todo su *habitus* y el *campo* que le rodea le va a permitir adaptarse mejor a la cultura de la escuela mientras que, por el contrario, los hijos e hijas nacidos en clases menos favorecidas tendrán una cultura poco afín, incluso opuesta a la escuela. Es decir, la forma en la que se ejerce en la escuela la transmisión cultural predice que determinados grupos sociales tendrán más éxito que otros. De hecho, Bourdieu (2000a), llega a hablar de la *violencia simbólica* que llega a ejercer la escuela en contra de determinados *habitus* provocando la selección de algunos alumnos y desechando determinados tipos de alumnos cuya cultura no se acompasa a la de la propia escuela.

Con todo ello, hemos de puntualizar que Bourdieu suele ser criticado por su excesivo estructuralismo y su visión tan pesimista sobre la casi imposibilidad del ascenso social. El autor francés, según sus críticos, obvia la capacidad de las personas para reaccionar contra las imposiciones del modelo dominante, lo que se conoce como *lucha de clases*, que también puede darse en educación (Dreher, 2019). Del mismo modo, también se le critica a Bourdieu su tendencia a explicar todos los fenómenos sociales como derivaciones de sus condiciones económicas, un determinismo económico que, si bien es muy importante, puede que no sea la única causa de las desigualdades sociales (Dreher, 2019; Dukuen, 2020).

En el mismo sentido que Bourdieu, Bernstein (1990) también considera que la manera en la que la sociedad valora el conocimiento educativo refleja el poder establecido y los principios de control marcados. En otras palabras, para este autor valorar el sistema educativo significa evaluar hasta qué punto el propio sistema ayuda a reproducir las estructuras de las relaciones de poder entre los diferentes estratos sociales. Lo más relevante de los estudios de este autor serían los relativos a los diferentes tipos de lenguaje que usan las diferentes clases sociales.

Las clases bajas, según Bernstein (1990), tienen su propio lenguaje, sus propios códigos lingüísticos. Es lo que este autor denominó como *código restringido*, caracterizado por expresiones cortas, pobres gramaticalmente hablando y dependientes de las experiencias vitales. Mientras, las clases medias y altas también parecen tener su propio lenguaje que el autor denominó como *código elaborado*, cuya calidad gramatical es alta y existe una mayor conceptualización que en el caso anterior, lo que propicia abstracciones de mayor complejidad (Bernstein, 1975).

#### *-Las teorías de la resistencia*

En contraposición con la teoría anterior, las *teorías de la resistencia* surgen en los años 80 del pasado siglo como respuesta a la derrota de la clase obrera, al avance del imperialismo capitalista y el neoliberalismo y como crítica a la Teoría de la Reproducción Cultural. Los autores de esta corriente de la resistencia consideraban que no existe tal determinismo social originado en la clase social del individuo, puesto que este puede ser centro y protagonista de su propia acción educativa. Este argumento se extrapola a las escuelas a las que se las contempla como potenciales transformadoras de las desigualdades sociales fruto de las relaciones personales que se dan entre sus integrantes, incluidos, claro está, el alumnado.

Henry Giroux, académico estadounidense, representante de esta corriente, muy influenciado por otros movimientos y autores como Paulo Freire, es conocido por su concepción de *resistencia* en tanto encierra la posibilidad de acción del sujeto frente a las estructuras sociales establecidas (Giroux, 1992). Los estudios de este autor se caracterizan por seguir una metodología etnográfica y centrarse en descubrir prácticas contraculturales y comportamientos de lucha por parte de los alumnos estudiados. El autor estadounidense asegura que la ideología crítica y contestataria de las personas frente a los poderes establecidos es capaz de generar un caldo de cultivo idóneo para las transformaciones sociales necesarias.

Para Giroux, el mayor poder no radica en el dinero sino en el conocimiento. De ahí que, si las clases más bajas consiguen resistir a las estructuras establecidas, también pueden desnaturalizar su discurso y proponer uno propio. Giroux (1992) también otorga un papel primordial a los docentes, los denomina como *intelectuales transformadores*, y

observa en ellos la capacidad de reflexión sobre sus prácticas pedagógicas para la justicia social, desde la perspectiva de la pedagogía crítica. Lo que el autor estadounidense pide a los docentes es que seamos capaces de despolitizar la educación e inculcar a nuestros alumnos la capacidad de crítica ante la realidad establecida “y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas” (Giroux, 1990, p. 176).

Visto lo anterior, podríamos afirmar que ambos tipos de teoría otorgan un papel fundamental a la escuela y a los docentes. En un contexto escolar, creado sobre las bases de la población de clase media que puede llegar a excluir a otros grupos de población, los docentes están obligados a reflexionar y reconstruir sus prácticas de enseñanza y aprendizaje para facilitar el reconocimiento, la participación y el aprendizaje de estos grupos de población. De tal manera, la autoeficacia docente debería conectar con ese impulso reformista, puesto que, es muy probable, que los docentes más comprometidos con ese cambio tengan unas altas creencias de autoeficacia docente.

### **3.2 Éxito versus fracaso escolar**

Las posibles consecuencias de la influencia de los contextos socioculturales en la educación de todos los alumnos y alumnas son evidentes desde el punto de vista del éxito escolar. En las reflexiones recurrentes sobre la relación entre sociedad y educación, la cuestión del éxito versus fracaso escolar siempre ha supuesto un aspecto fundamental en investigación educativa. Desde este prisma, lo preocupante es el enquistamiento de las desigualdades educativas a las que tienen que hacer frente las personas en función del contexto sociocultural y/o socioeconómico al que pertenecen. Esas desigualdades pueden expresarse en forma de oportunidades sociales de educación, diferencias en las agrupaciones de las poblaciones de alumnos, diferencias en los recursos y materiales, diferencias en las prácticas pedagógicas, y lo que es más importante, diferencias en el rendimiento escolar (Adell, 2006) que Martínez (2007) define como “el producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares” (p.34).

La educación supone ser el motor principal del avance de una sociedad, y el indicador de ese motor no deja de ser otro que el rendimiento escolar de los alumnos y que, además, se relaciona con una mejor salud futura y una trayectoria profesional y social más

satisfactoria que redundan en las propias familias y en las comunidades (Duncan et al., 2007; Lee, 2010). Por tanto, siguiendo a Robertson y Reynolds (2010), no es de extrañar que actualmente el hecho de que los estudiantes de un país terminen con éxito, al menos la enseñanza secundaria obligatoria, se torna como necesario para medir la calidad de la educación y el desarrollo de un país. También para estos autores, el hecho de que un alumno acabe exitosamente sus estudios de secundaria insufla sobre él mismo mayor probabilidad de conseguir un mejor empleo, un mejor sueldo y una mejor salud durante toda su vida.

Por el contrario, el fracaso escolar hace aumentar las probabilidades de que una persona sufra problemas de salud, tenga bajos ingresos o incluso cometa algún crimen o practique conductas de riesgo (Robinson et al., 2017). Como añadido, las personas que acaban con éxito la educación secundaria, tienen acceso a estudios superiores, incluso universitarios. Este hecho les abre las puertas a un mundo laboral con puestos de mayor responsabilidad y mejores sueldos. Aunque, en la situación económica y laboral actual, todos sabemos que un título universitario no puede garantizar esto (Ciciolla et al., 2017).

De este modo, cuando hablamos de preocupación por el rendimiento escolar estamos hablando realmente de preocupación por el fracaso escolar. Por ello, merece la pena tratar de definir, en primer lugar, el propio concepto de fracaso escolar para, posteriormente, analizar algunos de los factores que pueden influir en el rendimiento escolar cuyo conocimiento puede ayudar a evitar, precisamente, el fracaso escolar.

Ya la Enciclopedia Larousse 2000 (1998), considera el fracaso como la acción y efecto de fracasar, pero, además, aporta otra acepción añadiendo el término escolar, y lo entiende como el retraso en la escolaridad en todas sus formas afectando especialmente a aquellos alumnos cuyas circunstancias socioculturales les produzcan más dificultades. El análisis de distintos estudios permite identificar diferentes argumentos que explican el significado del fracaso escolar. Sin embargo, a la vista del análisis teórico realizado en el apartado anterior, no se pueden obviar las diferencias entre los grupos de población cuando acceden y cuando asisten a la educación obligatoria. Incluso en los países más reconocidos en el ámbito de la educación por llevar a cabo una educación inclusiva, como son los Países Nórdicos. Diferentes estudios reflejan las condiciones de desigualdad y las consecuencias en la escuela (Beach y Dyson, 2016; Holm, 2018).

- *Problemas con el éxito versus fracaso escolar*

Desde hace muchos años se viene hablando del fracaso escolar y de sus posibles soluciones, pero el problema sigue siendo tan vigente como preocupante en la mayoría de países desarrollados. Tal es así que, para Robinson et al. (2017) este problema trasciende lo educativo y se ha convertido en una preocupación social, porque, las personas que sufrieron fracaso escolar en su etapa educativa tendrán más dificultades para entrar con garantías al mundo laboral. También para estos autores, el fracaso escolar, además, se ha convertido en una preocupación psicosocial, puesto que, las personas que acarrean a sus espaldas un fracaso escolar previo ven mermadas sus motivaciones, intereses, expectativas y disminuidos su autoconcepto y autoestima.

Para Fernández y Rodríguez (2008) el fracaso escolar, de manera sencilla, sería la no obtención del título de Educación Secundaria Obligatoria. Aunque, esta definición, al igual que los estudios que analizan los datos de fracaso escolar, resultan escasos si no se buscan las causas del problema y las vías de solución. No queremos señalar que estos estudios analíticos de las realidades educativas de los países no sean útiles, todo lo contrario, ayudan a resaltar la realidad y a hacernos conscientes y participes del problema, pero está claro que tienen que suponer el primer paso en el camino, en post del motivo por el cual se dan estos datos.

Tal y como arguye Fernández (2011) el fracaso escolar es un proceso largo de desencanche de la institución de la escuela. No se trata tanto de si el alumno acude o no acude al centro a diario, sino del sentimiento que tiene el estudiante hacia su centro. En el mismo sentido, para Mena et al. (2010), el fracaso escolar se revela como el punto y final de una larga trayectoria de desencuentros académicos y emocionales con la escuela. Esos desencuentros pueden ser, y de hecho son muy habitualmente, fruto de factores sobre los que el alumno poco o nada puede hacer.

Sánchez (2013) reitera la idea del proceso de malas experiencias que hace desvincularse emocionalmente al estudiante de su centro, pero añade dos aspectos. Por un lado, señala el desapego de parte de la sociedad en general con la escuela. La escuela ya no es considerada tan representativa como lo fue antaño ni se le considera garantía de un futuro laboral mejor (a la vista del panorama laboral actual para los jóvenes). Por otro

lado, este desapego se conecta con otras dificultades en la vida de cada estudiante que no afectan de igual modo a todos.

Nos identificamos especialmente con la definición de Escudero (2005) quien sostiene que el fracaso escolar se da cuando un estudiante no es capaz de seguir el ritmo de exigencia que marca la institución escolar a través de determinado sistema de valores, conocimientos, capacidades y formas de actuar que marcan el día a día en un centro educativo y que se basan en lo que la cultura considera necesario que se debe enseñar. Por consiguiente, aquellos alumnos que se encuentren en consonancia con el ecosistema propuesto por la institución educativa tendrán más facilidades que el resto para obtener mejor rendimiento académico y sentirse más acogidos.

Por el contrario, aquellos que no logren adecuarse a esas directrices, quedarán poco a poco cada vez más excluidos de ese círculo, sufriendo negativamente las consecuencias en todos los ámbitos de su vida. Sin embargo, se nos olvida lo más importante, y es que, según Escudero (2005), no es el alumno quien debe adaptarse a la escuela, sino la escuela es la que tiene que adaptarse al alumno. Todo ello con la obligación de la escuela de ser la garante de una educación de calidad para todo el alumnado, sean cuales sean sus circunstancias. Parece absurdo pensar que un niño o una niña de corta edad, que ya sufre los avatares de la vida en su familia y en su situación vital, además, tenga que hacerse cargo de adaptarse a un sistema de instrucción cerrado.

Camacho (2016), en la misma línea, subraya también ese desenganche de la escuela por parte del alumnado. Los discentes tras una serie de experiencias nocivas, ya no se sienten parte de la institución, ni con su cultura, ni con sus formas de actuar. Así, según este autor, el fracaso escolar sería un proceso largo y multicausal de desenganche emocional de la escuela, producido por un cúmulo de malas experiencias mediadas por distintas causas propias y ajenas al estudiante, que hace que este sienta que no encaja en ese lugar.

- *Multicausalidad del éxito versus fracaso escolar*

Existen diferentes factores a tener en cuenta a la hora de analizar y entender lo que ocurre en nuestras escuelas. Los centros educativos que consiguen identificarlos y

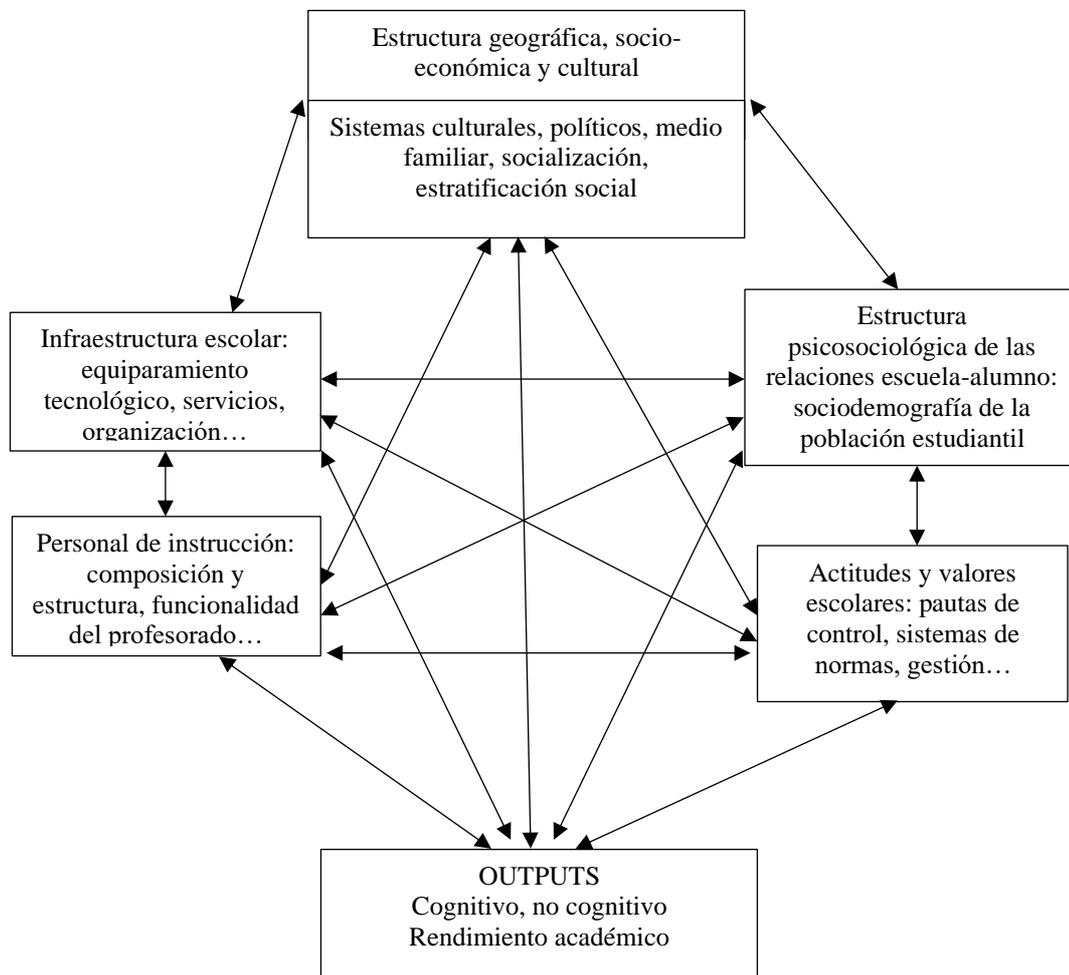
trabajar de acuerdo con ellos son los que propician un mayor entendimiento entre todos los agentes de sus comunidades educativas (Hernández, 2015). Resulta una ardua tarea designar a un único factor como responsable del rendimiento escolar de un alumno, quizá ni siquiera sea oportuno, existen factores institucionales, educativos, psicológicos y sociales que pueden configurarlo (Rodríguez, 1982).

Cada educando que estudia en un centro educativo, sin saberlo, está sometido por una compleja estructura de variables dependientes las unas de las otras y que influyen directa o indirectamente en su instrucción (Tikunoff, 1979). Según este autor, estas variables pueden separarse en dos ámbitos. El primero, ligado a los aspectos sociales, geográficos, culturales y económicos, y el segundo, relativo a las condiciones institucionales a grande y pequeña escala que se ven traducidas en la práctica de la enseñanza.

Esa estructura de variables señaladas por Tikunoff (1979) fue también propuesta por Glasman y Biniaminov (1981). En ella se aprecia una serie de variables que los autores denominan como *student inputs*, es decir, una serie de factores o estímulos de entrada que repercuten en el alumnado y que deben ser considerados a la hora de valorar el *output* de los mismos, tal y como se demuestra en la siguiente Figura 3.1:

**Figura 3.1**

*Estructura relacional de las variables contextuales*



Fuente: Glasman y Biniaminov, 1981, p. 536.

Mientras, McKee y Caldarella (2016) sostienen que existen dos tipos de factores de riesgo asociados al rendimiento académico. Por un lado, tendríamos los factores académicos, es decir, las dificultades académicas que presentan los alumnos para poder seguir el ritmo que se les exige en los centros educativos. Por otro lado, tenemos los factores sociales asociados a variables demográficas como la economía familiar, la formación y trabajo de los padres o la propia estructura familiar, que en el caso de ser desventajosas se ha demostrado que influyen negativamente en el rendimiento académico de sus hijos/as pudiendo acabar incluso en fracaso escolar.

A su vez, y en la misma línea de multirreferencialidad, los estudios de Camacho (2016), González (2003) y Martínez (2016) presentan una serie de causas recurrentes y predictivas del rendimiento académico de los alumnos que presentamos en la Figura 3.2:

**Figura 3.2**

*Factores vinculados al rendimiento académico*

TIPOS DE FACTORES	FACTORES
<i>Personales</i>	- Motivación
	- Inteligencia y aptitud
	- Autoconcepto
	- Hábitos, Estrategias y Estilos de Aprendizaje
<i>Escolares</i>	- Rendimiento anterior
	- Clima escolar
<i>Sociales</i>	- Variables socio-ambientales
	- Aspectos familiares

Fuente: Camacho, 2016; González, 2003; Martínez, 2016

Para estos autores citados existen tres tipos de factores que determinan el rendimiento escolar o académico del alumnado. En primer lugar, tendríamos los factores personales, intrínsecos a cada alumno o alumna, que podrían resumirse como las actitudes y aptitudes que tiene cada discente frente a las tareas escolares. En segundo lugar, existen ciertos factores escolares, propios a la escuela, que también influyen en el rendimiento escolar del alumnado. Entre ellos, destaca el clima escolar, que en función de cómo favorezca la respuesta educativa de todos los alumnos y alumnas, puede mejorar o entorpecer el rendimiento escolar de estos. De esto último, se deduce que, cuando aparece el fracaso escolar, este no solo tiene un protagonista, el alumno, sino que también tiene que ver con la incapacidad de la institución educativa (o el sistema educativo) de dar una respuesta educativa de calidad a todos los alumnos, ofreciendo una auténtica igualdad de oportunidades. Y cuando hablamos de calidad, no nos referimos solo a excelencia, sino a una formación que pueda asegurar la participación igualitaria de todos los miembros de un centro educativo (Ortiz, 2010). En tercer lugar, existen una serie de factores sociales que influyen también en el discurrir académico del alumnado. En diversos estudios recientes, como los de Torrents et al. (2018) o Murillo (2019), se llegó a la conclusión de que el rendimiento académico del alumnado estaba más influenciado por la segregación

escolar (mediada por la propia segregación urbana) que por las prácticas pedagógicas de las escuelas. Es decir, como se viene señalando durante todo el apartado, los alumnos procedentes de familias trabajadoras se ven más desfavorecidos si son escolarizados en centros donde la mayoría de alumnos también provienen de familias trabajadoras.

Vigotsky (1978), con su Teoría Sociocultural, ya promulgaba que los contextos sociales actúan como mediadores entre la cultura y el propio individuo. Posteriormente, su discípulo Brunner evidenció como la población indígena que no había asistido a escuelas occidentales, seguían diferentes procesos de aprendizaje. Así, la intervención cultural e intencionada de los miembros del contexto social de un alumno en su aprendizaje media en todo el proceso de desarrollo infantil. Parece evidente que cuando el alumnado tiene dificultades en su ámbito familiar, o cuando los valores e intereses familiares difieren de los de la escuela, no se encuentra en las mejores condiciones de partida para enfrentarse a las obligaciones académicas de una escuela diseñada para determinados grupos de población. Sin embargo, la escuela obligatoria debería romper con las desigualdades y facilitar oportunidades para todos, desde lo que es la *justicia social* (Ángulo, 2010; Beach, 2017) en la que se respetaran las diferentes maneras de aprender y se reconociera, aceptara y arropara a todos por igual. En otras palabras, “la justicia social requiere de acuerdos sociales que permitan a todos participar como pares en la vida social” (Fraser, 2012, p. 59). Además, según sostienen Whipple et al. (2010), una de las principales funciones que tiene la educación, y así lo interpretan todos los estados, es favorecer la igualdad de oportunidades para todos los alumnos, provengan del contexto que provengan, propiciando lo que vulgarmente se conoce como *el ascensor social*.

Diferentes estudios subrayan la relevancia de factores sociofamiliares como el nivel socioeconómico de las familias y las propias características de estas (Dietrichson et al., 2017; Xing et al., 2017) como aspectos que inciden en el éxito y en el fracaso escolar.

Whipple et al. (2010) sostienen la importancia de estudiar la influencia de los contextos familiares y sociales a la hora de interpretar los rendimientos académicos de los alumnos. Estos autores aseguran que cerca de un tercio de la varianza en el rendimiento académico se puede interpretar gracias a factores socioeconómicos de riesgo.

Así, sin perder de vista la existencia de los numerosos factores existentes, a continuación, se profundiza en cómo influyen estos factores socioculturales en el rendimiento académico de los estudiantes.

*- Nivel socioeconómico familiar: vinculación con el rendimiento escolar*

Vista la preocupación generalizada por eludir el fracaso escolar, no es de extrañar que se hayan multiplicado desde hace décadas los estudios sobre los factores que pueden influir en el rendimiento académico de los estudiantes. En especial ese esfuerzo investigativo se ha centrado en el análisis del fracaso escolar de los estudiantes que viven en situación de riesgo por circunstancias sociofamiliares (Serbin et al., 2013). Cuando hablamos de la multicausalidad del fracaso escolar, hablamos de que la índole de las causas de por qué los estudiantes se desenganchan de la escuela es muy variada, tal y como ya hemos visto. Aunque, existen ciertas causas recurrentes que suelen afectar sobremanera a ese sentimiento de desarraigo. Quizá una de esas causas más comunes sean las situaciones problemáticas derivadas de una desventaja sociocultural y económica a las que se puede enfrentar a diario un alumno o alumna (Martínez, 2016) en un contexto escolar cuyos referentes en su funcionamiento son los que se corresponden con un sistema hegemónico que tiende a reproducir las diferencias existentes en la población (Jørgensen, 2021). Según Whipple et al. (2010), quizá sea el nivel socioeconómico familiar el factor más estudiado por todos aquellos expertos preocupados en que sus investigaciones sirvan para eliminar las desigualdades sociales y para encontrar una educación de calidad para todos.

Como cabía esperar, la familia supone un factor importantísimo en el rendimiento escolar de los estudiantes, puesto que, por un lado, las propias características socioeconómicas y culturales de cada familia favorecen o perjudican al rendimiento educativo de sus hijos (Carnoy, 2005) en una escuela diseñada para un grupo de población de clase media. El nivel socioeconómico familiar se puede medir gracias a ciertos indicadores relativos a cuatro factores principales: los ingresos económicos familiares, el nivel educativo y la ocupación laboral de los padres, y finalmente, los recursos del hogar dedicados al estudio, tales como un ordenador, número de libros o material fungible (Eshetu, 2015).

Por otro lado, las familias, directamente o veladamente, transmiten a los hijos una serie de valores a asimilar entre los que se incluyen la cosmovisión que se tiene sobre la escuela y la educación (Bruner y Elacqua, 2004). Tal es así que este factor ha sido bastamente estudiado en investigación por configurarse como un muy buen predictor del rendimiento académico de los alumnos (Esquivel, 2005).

De otra parte, Thorndike (1973), hace más de cuatro décadas, realizó un análisis de los resultados del estudio de la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación de la Educación) sobre resultados escolares de alumnos de diferentes países y su relación con diferentes factores familiares. Tras el análisis, el autor destacó cuatro factores:

- Nivel socioeconómico de la familia: considerando la profesión y la formación del padre y la madre.
- Recursos para la lectura: se contabilizó el número de libros en el hogar, la existencia de diccionario o si en el hogar se leían periódicos y revistas.
- Preocupación de los padres sobre el desempeño escolar de sus hijos/as: en este sentido se midió la presión que ejercen los padres sobre sus hijos para que lean, el interés de los propios padres por el trabajo que realizan sus hijos o el grado en el que los padres motivan a sus hijos para que visiten museos.
- Ayuda de la familia en la realización de las tareas escolares: se midió el grado de colaboración de los padres con sus hijos a la hora de hacer los deberes o en la preparación de los exámenes, también las correcciones de la expresión oral y escrita de los alumnos por parte de los padres.

En el estudio de Thorndike (1973), se tomó como variable dependiente la competencia en comprensión lectora y las conclusiones fueron claras. Las correlaciones más altas con la competencia en comprensión lectora se dieron con el nivel socioeconómico de la familia y con los recursos para la lectura en alumnos de 10 a 14 años. Es decir, se encontró relación entre la capacidad lectora de los alumnos y el nivel socioeconómico de la familia y los recursos para la lectura de que estas disponen.

Downing et al. (1977) concluyeron que ya en educación preescolar los alumnos que provenían de familias con un nivel socioeconómico y educativo alto obtenían mejores resultados que los alumnos que no contaban con ese tipo de familias.

Muchos años más tarde, la investigación educativa sigue demostrando que el rendimiento académico está relacionado con el nivel sociocultural y económico de las familias (Bullón et al., 2017). Se ha demostrado que los alumnos provenientes de contextos sociales y familiares favorables, estamos hablando de padres y madres con estudios universitarios y cargos laborales altos y privilegiados, con relaciones intrafamiliares afectivas, ven incrementadas las probabilidades de éxito académico. Por el contrario, si los estudiantes viven en contextos desfavorecidos, hablamos de bajos niveles económicos, progenitores en paro, con trabajos poco estables o poco reconocidos, o disfuncionalidad familiar, tendrán muchas menos probabilidades de éxito educativo (Enríquez et al., 2013; Roksa y Kinsley, 2018).

El origen socioeconómico parece pesar como una losa sobre las espaldas de las familias menos favorecidas que no son capaces de despegarse de tamaña mochila (Young, 2011). En esa tesitura, los niños y niñas heredan esa desigualdad y no solo pierden ellos, sino que perdemos todos, porque no garantizar que cualquier niño o niña pueda tener todas las oportunidades educativas posibles también daña a la sociedad perdiendo potenciales talentos (Power y Frandji, 2010).

Así, se ha demostrado que los alumnos cuyos contextos familiares tienen como característica la pobreza alcanzan objetivos educativos inferiores al resto de alumnos (Gómez et al., 2014; Yoshikawa et al., 2012). Dietrichson et al. (2017), analizaron los resultados promedio de los Informes del Programa Internacional de Evaluación de los Estudiantes (PISA) encontrando diferencias muy palpables entre los alumnos con mejores niveles socioeconómicos familiares y los alumnos de contextos más desfavorecidos, esa diferencia estudiada equivalía a un desfase de dos años en los niveles académicos de ambos grupos de alumnos.

A la luz de estos resultados, parece que el nivel socioeconómico familiar resultar ser un muy buen predictor, aunque no definitorio, del rendimiento académico de los alumnos (Sharkins et al., 2017; Sirin, 2005; Wang et al., 2017).

Noguera y Wells (2001), redundan en la misma idea de la influencia del nivel socioeconómico familiar en el rendimiento académico de los alumnos. Señalan tres motivos principales causantes de tal relación. En primer lugar, los alumnos criados en contextos desfavorecidos tienen menor acceso a apoyos académicos y sociales fuera de la escuela. En segundo lugar, Noguera y Wells (2011), arguyen que estos niños están expuestos a peores condiciones de salud, seguridad y bienestar. Los niños con más bajos recursos se ponen malos con más frecuencia, se alimentan peor y no tienen en su hogar las mejores condiciones para el estudio. En tercer y último lugar, según los autores, las familias más desfavorecidas no disponen del capital económico ni cultural para estimular a sus hijos tal y como lo hacen los padres de familias más acomodadas.

A todo ello hay que sumarle que, según expertos como Aber et al. (1997), la pobreza en las familias también produce efectos dañinos a nivel psicológico produciendo episodios estresantes que afectan a los hijos y, por ende, a su rendimiento académico. También hay que considerar que, en muchos casos, la pobreza también impide a determinados alumnos continuar con sus estudios porque, al cumplir la edad en la cual ya no están obligados por ley a estar escolarizados, muchas familias deciden que sus hijos no continúen con sus estudios ya que los necesitan en el mundo laboral para ayudar económicamente a la familia (Román, 2013).

Además, cuando un alumno o alumna, observa su alrededor, y contempla que sus padres no estudiaron y que, además, su grupo de iguales más cercanos tampoco parecen querer estudiar, es muy probable que pierda las aspiraciones de querer superar ciertas barreras porque, consciente o inconscientemente, no se siente capaz y su entorno familiar y social tampoco tiene expectativas sobre ello (Boxer et al., 2011).

En España también existen estudios que confirman la relación entre el nivel socioeconómico familiar y el rendimiento académico de los alumnos en todas las etapas educativas (Elosua, 2013; Gamazo et al., 2018). Lo mismo sucede con investigaciones llevadas a cabo en Latinoamérica, donde se ha demostrado que los alumnos provenientes de contextos desfavorecidos tienen mayores posibilidades de repetir curso o abandonar prematuramente sus estudios (Korzeniowski et al., 2016; Krüger, 2013). Villar y Zoido (2016) concluyen en su estudio sobre el análisis de los Informe PISA de ocho países latinoamericanos, que casi el cuarenta por ciento de los estudiantes criados en entornos

desfavorables no alcanzan las competencias básicas. En la otra cara de la moneda, los alumnos de familias con alto poder adquisitivo tienen cinco veces más de oportunidades de acabar con éxito sus estudios obligatorios y superiores.

Igualmente probada queda esta relación en Estados Unidos (Benner et al., 2016) y en países africanos según los estudios de Chandra y Azimuddin (2013) que aseguran que los ingresos económicos familiares son la variable más determinante y predictora del rendimiento académico de los alumnos. Sin embargo, en países asiáticos, los recursos económicos familiares parecen explicar con menor claridad el rendimiento académico de los alumnos. En estos países los resultados escolares de los alumnos provenientes de familias más desfavorecidas son mejores que alumnos cuyas familias atesoran similares características en otros países (Chen y Kaplowitz, 2016; Gates y Guo, 2014). Según los autores, este hecho se debe a la cultura del esfuerzo predominante en los países asiáticos, y a que un gran porcentaje de las familias tienen altas expectativas sobre los logros académicos y laborales de sus hijos e hijas como manera de ascenso social.

Otros estudios se han centrado en descubrir si el efecto del nivel socioeconómico de las familias afecta a los alumnos del mismo modo dependiendo de las asignaturas. Así, Cervini et al. (2016) o Suárez et al. (2016) han demostrado que las mayores diferencias en el rendimiento académico relacionado con los niveles socioeconómicos familiares se producen en Matemáticas y Lengua. Según estos autores, al ser áreas transversales, y las que ocupan el mayor número de horas lectivas en los horarios escolares, estas diferencias no solo persisten durante toda la escolaridad, sino que aumentan con el paso de los cursos, y esto sucede a pesar de que en algunos centros escolares se pongan en marcha programas de inclusión y equidad.

En paralelo al nivel socioeconómico familiar, otros autores también han realizado investigaciones que giran en torno al nivel socioeconómico del barrio al que pertenece la escuela a la que acuden los estudiantes. Según estos expertos, se ha encontrado que, en barrios con altas tasas de pobreza, marginales, e incluso en los barrios donde la seguridad no está asegurada, el rendimiento académico del alumnado es muy inferior al de alumnos que provienen de barrios con mayores niveles económicos y sin falta de seguridad (Gustafsson et al., 2018; Jehangir et al., 2015; Marchant y Finch, 2016; Perry y McConney, 2010; Pitsia et al., 2017; Roy y Raver, 2014; Sirin, 2005; Whipple et al.,

2010). Según autores como Ingersoll (1999), uno de los factores que puede producir esto, aunque ni mucho menos el único, es el índice de rotación de los docentes y la relación docente-alumno que se da en centros educativos situados en zonas o barrios socioeconómicamente deprimidas.

En una línea similar a la anterior, para otros autores, el nivel educativo o cultural de los progenitores también resulta ser un buen predictor del rendimiento académico de sus hijos (Ahmad y Khan, 2012; Farooq et al., 2011; Lorenzo et al., 2012; Robledo y García, 2009). De hecho, existen estudios que muestra que este factor es aún más determinante que el nivel económico de la familia para explicar el rendimiento académico de los alumnos (Smokowski et al., 2004). Más detalladamente, incluso hay estudios que aseguran que el nivel educativo de la madre es más determinante que el nivel educativo del padre. Cuanto mayor es el nivel educativo de la madre menos probabilidades existen de fracaso escolar por parte de los hijos (Chaparro et al., 2016; Pati et al., 2011).

Los estudios confirman así la conexión y también correlación entre el nivel socioeconómico y cultural de las familias con los resultados del alumnado en la escuela. Esto es importante tenerlo en cuenta en una escuela obligatoria con grupos de población que se encuentran en situaciones sociales, económicas y culturales diferentes.

Una vez hemos hablado del poder predictor (aunque no determinante) del nivel socioeconómico, y también educativo, de las familias sobre el rendimiento escolar, abordamos, a continuación, otro de los factores relativo a las familias que se muestra como importante a la hora de entender el discurrir académico de los estudiantes.

- *Características familiares: vinculación con el rendimiento escolar*

Ruíz de Miguel (2001) realiza distinción entre características estructurales y características dinámicas de las familias que pueden afectar al rendimiento académico de los alumnos y que proponemos en la Figura 3.3:

### Figura 3.3

#### *Variables familiares influyentes en el rendimiento académico*

<b>Características familiares estructurales</b>	<b>Características familiares dinámicas</b>
Nivel socioeconómico familiar	Clima familiar
Nivel educativo de los padres	Relación padres-hijos
Ambiente cultural	Interés de los padres
Estructura familiar	Demandas y expectativas

Fuente: Ruiz de Miguel (2001)

Como vemos en la figura anterior (véase Figura 3.3), Ruíz de Miguel (2001), considera que los niveles socioeconómico y educativo de las familias (abordados anteriormente) son características estructurales, difícilmente modificables. Sin embargo, este autor entiende que hay otras características familiares, más maleables, más dinámicas, que también pueden afectar al rendimiento escolar de los menores. Para este autor, estas tendrían que ver con las relaciones intrafamiliares, más dinámicas que las estructurales, como el clima familiar, la relación entre los miembros de la familia, el interés de los padres por la educación de sus hijos o las expectativas que tienen estos sobre la propia educación y sobre el potencial académico de sus hijos e hijas. Para Robertson y Reynolds (2010) dentro de estas características dinámicas podemos encontrar las prácticas de crianza, el tipo de relación entre los cónyuges, las características psicológicas de los padres o el interés por la educación de los padres e hijos.

En este marco, el clima familiar en las dinámicas familiares igualmente ha estado vinculado al éxito o fracaso del alumnado. Ghazarian y Buehler (2010) estudiaron la relación entre el nivel de conflictos interparentales y el rendimiento académico de los hijos hallando una correlación significativa negativa, es decir, cuando aumenta el nivel de conflicto interparental disminuye significativamente el rendimiento académico. Iraurgi et al. (2011) realizaron una investigación con casi cuatro mil alumnos adolescentes en la que se estudiaban los conflictos familiares y su relación con el rendimiento académico de sus hijos. Se observó que los alumnos con peor rendimiento académico procedían de

hogares con menores niveles de afectividad y mayores niveles de conflictos intrafamiliares.

En la misma línea, Merino y Castillo (2017), arguyen que la violencia familiar y los conflictos entre sus miembros produce una influencia muy negativa sobre las emociones de los más pequeños de la familia y, por ende, en su rendimiento académico. Según estos autores, este tipo de conflictos castigan las relaciones entre los miembros de la familia y genera estrés en todos los integrantes familiares, lo que provoca en muchas ocasiones la desmotivación por los estudios de los menores o incluso el absentismo.

De forma similar, las características psicológicas de los padres también influyen en el rendimiento académico de los menores. Así, si en un hogar alguno de los progenitores se encuentra inmerso en un cuadro depresivo, con falta de salud mental, con altos niveles de estrés o en un estado de desidia absoluta ante la vida, los menores verán mermadas sus probabilidades de éxito escolar, puesto que, el ambiente que se respira en su casa no es el más apropiado para hacer frente a las exigencias de la escuela (Claessens et al., 2015; Tan, 2017).

Asimismo, las expectativas que tienen los padres y madres sobre la importancia de la educación y/o sobre el potencial de sus hijos e hijas también es un factor determinante para predecir el rendimiento académico de los alumnos (Robledo y García, 2006). El hecho de no valorar la continuación de los estudios por parte de los padres muchísimas veces hace que los hijos tampoco generen expectativas sobre esa misma continuación (Jacobs y Harvey, 2005). Además, cuando un alumno o alumna observa que ni sus familiares, ni el conjunto de su comunidad (salvo excepciones) consiguen acabar con éxito sus estudios ni tienen ningún tipo de interés sobre la cultura, y que aún así, consiguen subsistir, aunque sea con trabajos precarios y con unas condiciones económicas mínimas, creen que esa vida también puede ser suficiente para ellos (Marjoribanks, 2003).

Wilder (2014) y Castro et al. (2015), llevaron a cabo sendos metanálisis, llegando a las mismas conclusiones, y es que las expectativas sobre el logro académico que tengan los padres sobre sus hijos pueden ser asimiladas por los propios descendientes, haciendo que, en el caso de que las expectativas sean bajas, los menores se desmotiven hacia el

estudio sabiendo que ni siquiera sus padres confían en sus posibilidades de éxito. Incluso Tan (2017), encontró en su análisis del Informe PISA del año 2012, que las expectativas de los padres sobre los logros académicos de sus hijos e hijas era el factor más determinante para explicar el rendimiento en matemáticas, por encima de otros factores como el nivel socioeconómico familiar o el nivel formativo de los padres. Así, cabe señalar que, si bien la escuela no puede hacer nada por cambiar determinados factores familiares como sus ingresos económicos, el nivel formativo de los padres o los estados psicológicos de estos, la escuela sí puede modificar las expectativas que tienen los padres y madres sobre la posibilidad de logro académico de sus hijos e hijas.

Nos gustaría señalar que un solo factor de riesgo rara vez va a producir el fracaso escolar y será la interacción entre varios factores, por ejemplo, del contexto familiar los que explicarían de mejor manera la falta de éxito académico (Rutter, 1979). Este mismo autor arguye que la confluencia de dos o más factores familiares puede producir un aumento de hasta cuatro veces del riesgo de aparición de mal comportamiento en el centro educativo frente a otros alumnos que no son susceptibles de sufrir la influencia de tales factores. Igualmente cierto es que la covarianza de este tipo de factores es muy probable y rara vez aparecen aislados (Roy y Raver, 2014). Así, si bien parece ser que el fracaso escolar sí puede venir mediado por los factores sociofamiliares, esta situación dependerá en mayor medida de la interacción de varios factores de esta índole que de un solo factor en particular (Buehler y Gerard, 2013; Ragnarsdottir et al., 2017).

En esta misma línea, (Lanza et al., 2014; Lucio et al., 2012) se unieron a la idea de que la interacción de al menos dos factores de riesgo, como la pobreza familiar o la disfuncionalidad de la propia familia, aumentan las probabilidades de fracaso escolar frente a situaciones en las que solo existe uno de estos factores (Buehler y Gerard, 2013).

De la misma opinión es Chaparro et al. (2016), confirmando que los alumnos con peores resultados académicos presentan cierta acumulación de factores familiares tales como tener a ambos padres en paro, mostrar bajos ingresos económicos, bajo nivel cultural, malas condiciones de habitabilidad en el hogar familiar, falta de acceso a recursos culturales, etc.

En este apartado hemos apuntado hacia la preocupación existente por el rendimiento académico del alumnado. Hemos estudiado la influencia, que no relación unívoca, que tienen sobre este diferentes factores familiares como el nivel socioeconómico y otros, más dinámicos, como el clima familiar o las expectativas que los padres y madres configuran sobre los posibles logros académicos de sus hijos e hijas. Con todo ello, hemos aprendido que la influencia de las familias, mediada por el propio contexto sociocultural al que pertenecen, sobre el rendimiento académico del alumnado es mayúscula, aunque en ningún caso, se podría explicar este únicamente desde el prisma familiar.

### **3.2.1 Factores influyentes en la modificación del rendimiento académico: el rol de la escuela**

Visto lo analizado por los autores citados en las páginas anteriores, la familia parece tener un gran peso específico a la hora de explicar el rendimiento escolar de sus hijos e hijas. Así, esa influencia mostrada en diversos de estudios puede ser positiva o, lamentablemente, negativa. Sin embargo, aunque esa influencia fuera negativa, como ya decíamos, influye, pero no determina el rendimiento académico de los discentes. En otras palabras, en el caso de existir una influencia familiar negativa (bajo nivel socioeconómico y educativo o déficit en las relaciones inter-familiares) no implica en cualquier caso que un alumno o alumna pueda tener un desarrollo académico positivo, ni que estas variables no puedan ser contestadas por otras variables personales o estrategias comunitarias que permitan a los alumnos sobreponerse a esa situación contextual desfavorable.

El análisis de la literatura concerniente al rendimiento académico también nos ha ayudado a resaltar algunas de esas variables o estrategias que pueden resultar influyentes a la hora de modificar el rendimiento académico de alumnos que se encuentran en situaciones socioeconómicamente desfavorables o cuyas relaciones inter-familiares no son las más positivas. Más allá de tratar de explicar las causas de ese propio contexto o las posibles soluciones estructurales para modificar ese tipo de realidades, nos vamos a centrar en concretar cómo se puede proteger el rendimiento escolar del alumnado que por su contexto sociocultural y familiar no goce de las mismas oportunidades educativas que otros.

- *Variables personales protectoras*

Algunas investigaciones tratan de arrojar luz sobre cómo poder sobreponerse a ciertos estereotipos, como que el nivel socioeconómico familiar influye en el rendimiento académico de los alumnos. Williams y Portman (2014) estudiaron cómo los alumnos provenientes de contextos familiares socioeconómicamente deprimidos podían evitar el fracaso escolar adoptando un rol reflexivo y reactivo en su propio desarrollo académico. Para ello, según estos autores, los alumnos necesitan la ayuda de los centros educativos desarrollando de manera estructural, sobre todo en aquellas escuelas pertenecientes a comunidades socioeconómicamente deprimidas, programas de refuerzo de variables motivacionales y afectivas que promuevan en sus alumnos el esfuerzo por mantener un buen rendimiento académico.

No son numerosas las investigaciones que han tratado de demostrar que los alumnos y alumnas pueden crecer académicamente a pesar de sus circunstancias contextuales, aunque está resultando un centro de interés en investigación en los últimos años (Williams et al., 2015). Evidentemente, ya existen diversas investigaciones que tratan de explicar la relación entre las características personales de los alumnos, como su inteligencia, y su rendimiento académico. Sin embargo, no se han estudiado tan abundantemente si estas características personales de los alumnos pueden hacer frente a las características familiares entendidas como factores de riesgo (Williams et al., 2015). Algunas de estas investigaciones sí han insistido en estas variables protectoras del fracaso escolar por parte de los alumnos (Gizir y Aydin, 2009; Morales, 2010; Vanderbilt y Shaw, 2008). Estos estudios han revelado que los alumnos, trabajando diferentes actitudes y aptitudes como la atribución interna de sus éxitos y fracasos, el aumento de las creencias de autoeficacia, o propiciándoles una mejor orientación académica, pueden hacer frente a otro tipo de variables como un bajo nivel socioeconómico por parte de su familia, sobre todo en educación secundaria, momento crucial para el discurrir académico de todos los alumnos.

Así, tal y como se ha demostrado, ciertas características personales psicológicas de los alumnos como la autorregulación o, la que es centro de nuestra investigación, la autoeficacia, pueden contrarrestar la incidencia directa de otro tipo de factores contextuales protegiendo el rendimiento académico llegando a minimizar a la mínima

expresión o incluso eliminando la perjudicial influencia de los factores sociofamiliares (Eccles et al., 2006).

No engañaríamos a nadie si dijéramos que, tal y como se ha demostrado, las creencias de autoeficacia no solo tienen una importancia vital en la tarea docente de los profesionales de la educación, sino que también, puede convertirse en un potente factor protector del rendimiento académico de los alumnos (Hernández et al., 2019). Del mismo modo que nos pasa a los docentes, la creencia que desarrolla cada alumno sobre su propia capacidad para desarrollar un buen desempeño académico tiene tanta importancia sobre cada persona que puede, por sí sola, convertirse en motor o freno de la carrera estudiantil de los alumnos. En el caso de que estas creencias sean positivas pueden hacer frente a la acumulación de factores que no parecen favorecer el desarrollo académico, porque, a pesar de los pesares, la autoeficacia puede modificar los niveles de motivación, esfuerzo, perseverancia, y mejorar la búsqueda de metas o las estrategias de afrontamiento adaptativo (Clearly y Kitsantas, 2017; Gaxiola et al., 2013; Lucio et al., 2011; Rocchino et al., 2017).

En este mismo sentido, Suárez et al. (2014) afirman que el trabajo que se pueda realizar con los alumnos sobre sus propias características personales como el autoconcepto, la motivación o la autoeficacia produce mejores resultados que cualquier modificación que se quiera llevar a cabo con el nivel socioeconómico de los estudiantes. De manera específica, Froiland y Worrell (2016), versan sobre la variable del establecimiento de metas de aprendizaje. En un estudio con alumnos de secundaria de diferentes nacionalidades y etnias, concluyeron que, si los alumnos encontraban sus propias metas de logro y aprendizaje, ajustadas a sus características, podían hacer frente a las variables sociodemográficas negativas como el bajo nivel económico de las familias o el hecho de que sus progenitores tuvieran bajos niveles formativos.

En esta misma línea de investigación, Williams et al. (2017) también encontraron en las metas de aprendizaje una buena variable protectora del fracaso académico que podía hacer frente a otras variables socioeconómicas desfavorables. Estos autores también informaron sobre la importancia de las experiencias vicarias como elemento esencial a la hora de poder conseguir un buen rendimiento académico.

Recordemos de capítulos anteriores, que las experiencias vicarias, una de las fuentes de información del constructo de autoeficacia de Bandura (1987), se referían a la observación que hacemos las personas de buenos modelos, y conscientemente alcanzables, que nos brindan otras personas sobre determinadas conductas. Este tipo de experiencias no son tan potentes como las experiencias propias, pero pueden ayudar a organizar los esquemas mentales propios sobre la eficacia personal, «*si él puede, yo también puedo*». Así, los alumnos pueden observar y analizar la eficacia de otros alumnos, que actúan como modelos al cumplir con unas características personales y contextuales similares a las propias, para poder evaluar la suya propia y ejercer un poder de empoderamiento. De todo lo anterior, se deduce que será muy importante llevar a cabo en las escuelas programas de intervención educativa, en los que se produzcan interacciones entre iguales, donde los alumnos que ya hayan establecido o conseguido metas académicas altas, puedan contribuir al reforzamiento de las metas de los estudiantes que presentan dificultades a nivel socioeconómico familiar (Williams et al., 2017).

Del mismo modo, la autorregulación del esfuerzo también se ha mostrado como una buena protectora del rendimiento académico de los alumnos con mayores dificultades a nivel contextual. Swanson et al. (2012) y Wang et al. (2017) estudiaron cómo los alumnos con mayor autorregulación son más conscientes de su realidad, pero también más conscientes del poder que tienen sobre el resto de influencias negativas externas, a la vez que se esfuerzan más y tienen mayores niveles de atención para con la tarea asignada. Todo ello, hace que, según estos mismos autores, el rendimiento académico de estos alumnos sea superior al del resto de alumnos que provienen de contextos similares, llegando incluso a ser superior al de algunos alumnos criados en familias con altos niveles socioeconómicos o familias en las que los progenitores tenían un alto nivel formativo.

En conclusión, aunque los factores sociofamiliares, a la luz de todas las investigaciones aportadas, tienen una gran influencia sobre el rendimiento académico de los estudiantes, no es menos cierto que, también existen otras variables protectoras de ese rendimiento que son capaces de romper esa tendencia estadística que relaciona las situaciones contextuales desfavorables con bajos niveles de rendimiento académico. Hay que tener en cuenta que las variables sociofamiliares, sobre todo el nivel socioeconómico familiar, y no tanto otras variables familiares como el nivel de conflictos en el hogar, son difíciles de modificar, sobre todo por la propia escuela o la administración educativa de

turno (Tourón et al., 2018). Así, según este propio autor, convendría más tratar de actuar sobre las características personales de los alumnos, puesto que, la motivación o la autoeficacia, además de haber sido señaladas como grandes agentes de cambio del rendimiento académico, sí que pueden ser modificadas a corto plazo en las escuelas a través de programas específicos de potenciación.

No solo convendría actuar de este modo porque exista evidencia científica que lo avala, sino porque, también está demostrado que el hecho de criarse en un contexto sociofamiliar desventajoso influye también negativamente sobre la propia construcción del autoconcepto de los hijos e hijas y sobre el desarrollo de sus propias creencias de autoeficacia académica (Prince y Nurius, 2014).

Diferentes estudios han mostrado como las prácticas educativas que se presentan como más innovadoras y centradas en el alumnado no contribuyen a la igualdad de oportunidades en una escuela que excluye de entrada a grupos de población escolar que se encuentran en situación de vulnerabilidad económica y social (Alexiadou et al., 2016; Dovermark, 2013).

- *Escuelas que aprenden como factor protector contra el fracaso escolar*

Tras el informe Coleman (1966), cuya principal conclusión fue “la escuela no importa”, se produjo una gran agitación y frustración en aquellos que sí contemplaban a la escuela como una herramienta capaz de influir en el rendimiento escolar del alumnado más allá del estatus socioeconómico y cultural de estos (Sirin, 2005). Según este autor, la escuela de nuestro siglo necesita concienciarse de que tiene que promover una educación democrática e inclusiva que garantice los principios de igualdad, equidad y justicia social para todos los alumnos.

Según Scheerens (2005), las escuelas deben aprender, todas, a impulsar programas que permitan la participación activa de todos los alumnos y sus familias, junto con toda la comunidad. En otras palabras, tenemos que intentar no dejarnos a nadie atrás, independientemente de cuáles sean las naturalezas de los contextos sociales de los alumnos. Esa diversidad en el alumnado, propia de nuestro tiempo y ya “algo nuestro” como aseguran (García et al., 2018) podría definirse como:

Diversidad no es lo mismo que diferencia, diferencia no es lo mismo que desigualdad. Lo diverso es algo propio tanto de nuestros entornos como de nosotros mismos, independientemente de quiénes o qué sea ese nosotros. (...) La diferencia tiene que ver con cómo se producen las relaciones teórico-prácticas con y de la diversidad y el proceso de legitimación y autoridad que se otorga a los sistemas de referencia que las fundan, orientan y regulan. Sobre la diferencia se articulan los procesos de alterización (...) Pero a la alterización no sigue necesariamente la desigualdad, que es una práctica y representación de la dominación y de la distribución social dispar del poder, las libertades y autonomías, las decisiones, los saberes, los recursos, las oportunidades, los medios de vida (Ramírez 2011, p. 597).

Por tanto, nos gustaría ver que la diversidad se afronta de otra manera, tal vez como Guilherme y Dietz (2014) la reclaman, como una interculturalidad crítica:

Cuyos objetivos no sean simplemente el reconocimiento, la tolerancia o la integración de la diversidad cultural dentro de una matriz estructural de dominio occidental y eurocéntrico, es decir, su proyecto no es simplemente reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas (...). Una interculturalidad crítica tiene como objetivo descentralizar, reconceptualizar y establecer nuevas bases existenciales, epistemológicas y sociológicas para instituciones y entornos equitativos, es decir, es reconceptualizar y refundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir (Guilherme y Dietz, 2014, p. 2021).

Bourdieu (2000b), habla de que nuestra sociedad está caracterizada por las desigualdades y que se fomenta la potenciación de determinados grupos y la coacción de otros. Así, este autor habla de la existencia de un sistema de predisposiciones que media entre las estructuras establecidas y las prácticas individuales de cada persona. Esas estructuras establecidas afectan sobremanera a determinados grupos de población que sufren la cara más amarga del desempleo, el empleo precario, el subempleo y/o el pluriempleo. Quizá el grupo de población más damnificado sean los inmigrantes, que muy habitualmente, al sentimiento de desarraigo que poseen, se le deben añadir otros

dramas como determinadas actitudes racistas y prejuiciosas del resto de población. Todo ello no parece ser el mejor caldo de cultivo para una educación inclusiva (Santos, 2010). La educación inclusiva lleva años formando parte de los discursos políticamente correctos de casi cualquier miembro de la comunidad educativa, desde el docente más novel al último gerifalte de la administración educativa de turno (Susinos y Rodríguez, 2011). Aunque, en muchos casos en la práctica, la política educativa en las últimas décadas ha cambiado sus postulados pedagógicos por otros de gestión empresarial (Merchán, 2012). No queda otro remedio que la educación incluya, porque para excluir ya tenemos a la propia sociedad. Precisamente, la educación inclusiva nace para eliminar la exclusión social con origen en la economía, la cultura, la religión o el género (Arnaiz, 2003, 2011; Parrilla, 2002, 2009). Así, los centros educativos deben dejar de convertirse en lugares homogeneizadores para aprender a ser inclusivos con todos los alumnos, es decir, que no tenga que ser el alumno el que modifique su cultura para emparejarse con la del centro, sino que, el centro sea capaz de aceptar y aprovechar todo el crisol de culturas que dentro de sí conviven (Echeita, 2008).

Entendemos que esta no deja de ser una ardua tarea, puesto que, la aplicación del currículo oficial obliga a los centros y sus docentes a actuar de manera estandarizada y muy uniforme. El currículo, al fin y al cabo, resulta ser un aro por el que todos debemos pasar, y ese propio aro es el que trata de homogeneizarnos porque tenemos que adaptarnos a él, y no él a nosotros. Resulta de justicia que exista un corpus que los docentes deben enseñar, además la sociedad tiene derecho a saber qué es lo que se enseña en las escuelas. Sin embargo, debemos preguntarnos si ese currículo es igualmente oportuno para todos los contextos educativos. Sin ir más lejos, puede que para alguna persona sea mayor el éxito educativo cuando se producen grandes progresos en cuanto a educación integral de cierta población deprimida que cuando determinada escuela perteneciente a un contexto más amable ha cosechado unos buenos resultados académicos según los informes pertinentes (Rodríguez, 2017). Por tanto, debemos de tratar de reflexionar sobre a quién sirve la educación, y el simple hecho de plantearnos esta pregunta deja entrever nuevas preguntas sobre la redefinición del currículo, la planificación pedagógica o el tipo de evaluación.

Diferentes movimientos vinculados a los modelos del Desarrollo Organizativo han desarrollado modelos de organización en los centros educativos basados en la atención a

las necesidades de la escuela y atendiendo a las necesidades de cambio. Movimiento de escuelas eficaces, movimiento de mejora de la escuela o la fusión del movimiento de mejora y eficacia de la escuela han tratado de dar respuesta a las necesidades de una escuela en movimiento.

- *El Movimiento de Escuelas Eficaces*

El Movimiento de Escuelas Eficaces nace, como mencionábamos al principio, a partir del descorazonador Informe Coleman (1966). En este proyecto se estudió a gran escala el rendimiento académico de miles de alumnos y se concluyó que las características de la escuela no eran buenas predictoras del rendimiento académico de los alumnos y sí lo eran las variables sociofamiliares:

Tomando en cuenta todos los resultados disponibles, una implicación sobresale sobre todas las demás: las escuelas tienen poco impacto en el desempeño de un alumno, independientemente de sus antecedentes socioeconómicos, así como de su contexto social particular; esta falta de un efecto independiente significa que las inequidades asociadas a un niño debido a su situación en casa, vecindario o ambiente, son las mismas inequidades con las que se enfrentará en su vida adulta al terminar la escuela (Coleman et al., 1966, p. 325).

Este hecho produjo un desaliento tremendo en aquellos que confiaban en las instituciones educativas como agentes del cambio educativo y social, en plena época del *optimismo pedagógico*, cuyo mayor principio era la capacidad de la escuela de ayudar a los alumnos a superar las desigualdades sociales (Carvallo, 2010). En ese momento nació un nuevo intento de acción pedagógica, que también tuvo sus ecos en el mundo de la investigación, por parte de expertos que sí creían que las escuelas podían influir en la formación de sus estudiantes. De hecho, ya en esta época durante la década de los 70, surgieron investigaciones que trataban de identificar las razones por las cuales unas escuelas, cuyos alumnos provenían de contextos difíciles, obtenían buenos resultados académicos y otras no (Creemers, 1997). Se podría decir que ya fue en esta década donde nació el Movimiento de Escuelas Eficaces de la mano de expertos como Edmonds (1979) o Weber (1971) en cierta rebeldía con el determinismo sociológico que postulaba el Informe Coleman (1966).

El mayor problema que ha tenido este movimiento quizá haya sido su conceptualización, por las controversias que ha creado, sobre todo cuando se confunde el término de escuelas eficaces con el de escuelas eficientes. Tal es así, que diversas políticas educativas neoliberales han basado sus directrices en estudios realizados dentro del marco del Movimiento de Escuelas Eficaces, promoviendo la excelencia, la calidad, los resultados e incluso, veladamente la desigualdad, llegando a relacionarlo con la productividad escolar (Scheerens, 1992), concepto que se circunscribe exclusivamente a la parcela económica de la educación. Aunque, verdaderamente, la investigación sobre eficacia escolar se ha interesado siempre, y se sigue interesando, por encontrar estrategias para alcanzar de mejor modo los objetivos educativos (Murillo, 2005). Así, el Movimiento de Escuelas Eficaces podría ser definido como el conjunto de acciones que, con interés estrictamente pedagógico, busca estudiar la influencia de las escuelas en la formación de los estudiantes, averiguando cuáles son las características que hacen que una escuela sea eficaz y que, además, sea capaz de transformar la realidad (Reynolds y Teddlie, 2000).

Este movimiento se nutre de otras corrientes de estudio que analizan la organización escolar, la viabilidad del currículum, las novedades pedagógicas, la utilización de los recursos humanos en la escuela o la teoría socio-crítica. Esas influencias han hecho que el Movimiento de Escuelas Eficaces se centre en ámbitos como los contextos de las escuelas, su capacidad de organización, el liderazgo de sus equipos directivos o el trabajo de los docentes como elementos clave en la educación (Muñoz-Repiso et al., 2001). Evidentemente, este movimiento justifica su interés investigativo en un poso práctico, es decir, las evidencias empíricas que se puedan encontrar fruto de la investigación deben ser analizadas para que las prácticas más positivas, en aquellas escuelas que sí tengan influencia positiva en sus alumnos por sus buenas prácticas, puedan ser llevadas a las escuelas a nivel práctico para poder modificar la realidad.

Por tanto, este movimiento pretende incidir sobre las personas, objetivos y procesos relativos a las escuelas asumiendo los problemas que allí nos encontramos para poder transfórmalos buscando un fin último: la formación integral del alumno (Ainscow, 2007; Palomares, 2009). Todo ello, haciendo especial hincapié en la científicidad de los logros encontrados en las escuelas más eficaces (Teddlie y Reynolds, 2000).

Aunque ya sabemos cuál es el objeto de estudio de este movimiento no sabemos todavía cómo contemplan estos investigadores lo que han tenido a bien denominar como eficacia escolar. Actualmente, una escuela eficaz puede ser considerada aquella cuyos alumnos cosechan los mejores resultados promedio, aquella escuela muy exigente donde no todos tienen cabida debido al nivel académico, aquella en la que se asegure que sus alumnos van a aprender idiomas o aquella que consiga llevar con éxito al mayor número de alumnos a la universidad (Solana, 2005).

Nos parecen especialmente interesantes tres aportaciones sobre eficacia escolar. La primera, de Ronald Edmonds (1979), que ve en la eficacia escolar el hecho de conseguir la equidad y la justicia social. En segundo lugar, la de Peter Mortimore (1991), que considera que la escuela eficaz es “aquella en la cual los estudiantes progresan más allá de lo que se espera de ellos, lo que añade un valor especial a lo que sus estudiantes aprenden, en comparación con otras escuelas con similares condiciones de entrada” (Mortimore, 1991, p. 9). Esta definición fue criticada por Stoll y Fink (1996), puesto que, creyeron que lo más oportuno hubiese sido que Mortimore hubiera añadido en su definición la palabra “todos” lo que hubiera aumentado el valor añadido y la equidad. De hecho, estos autores propusieron su propia definición, siendo nuestra tercera elección por quizá ser la más completa:

Aquella que promueve el progreso de todos los alumnos más allá de lo que sería esperado considerando su rendimiento inicial y su historial; asegura que cada alumno alcanza el mayor nivel posible; mejora todos los aspectos del rendimiento y el desarrollo de los alumnos; y continúa mejorando año tras año (Stoll y Fink, 1996, p. 28).

En esta definición, la eficacia queda íntimamente ligada a la equidad en detrimento de otras ideas de eficacia escolar que la consideran como el éxito de cierto número de alumnos, pero no por todos (Carvallo, 2006). Por tanto, si la educación busca el desarrollo integral del alumno (Murillo, 2005), consideramos que la definición de Stoll y Fink (1996) es del todo acertada porque promueve que cada alumno alcance su mayor nivel posible, “aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias” (Murillo, 2005, p. 30).

De lo visto hasta el momento podríamos señalar las cuatro características principales de una escuela eficaz:

- i. El *valor añadido*, entendido como el incremento del rendimiento de un alumno producido por el efecto de la escuela anulando la influencia del contexto sociocultural y familiar de los alumnos (Castejón, 2006; Cervini, 2006).
- ii. La *equidad* como sinónimo de eficacia, porque, una escuela eficaz lo tiene que ser para todos y no solo para unos pocos (Dalton, 2007; González y López, 2010; Martínez, 2009).
- iii. La *formación integral* de los alumnos como fin último de la educación, que fomente el desarrollo de, además de las áreas cognitivas implicadas en las tareas estrictamente académicas, otras parcelas inherentes al ser humano como las emociones, el autoconcepto o la espiritualidad (Hunt et al., 2009).
- iv. Lograr la *autorrealización* personal, profesional y laboral, en otras palabras, preparar a los alumnos para la vida. La escuela debe enseñar a vivir a sus alumnos, junto con sus familias, aportándoles actitudes y aptitudes inherentes al ser humano que permita a los alumnos tomar las riendas de sus propias vidas al construir un proyecto personal beneficioso para sí mismo y para el resto de sociedad y entorno que les rodea (Tenti, 2007).

Por último, rescatamos del análisis de décadas de investigaciones internacionales sobre eficacia escolar una serie de factores necesarios para poder considerar a una escuela como eficaz. Usualmente se suelen dividir estos factores en dos grandes grupos: factores vinculados a la organización escolar y, por otro lado, factores relacionados con los métodos instruccionales en las aulas (Scheerens, 2000).

- Factores vinculados a la *organización escolar* (Creemers y Kyriakides, 2008; González, 2005; MacBeath, 2007; Purkey y Smith (1983); Sammons, 2007):
  - i. Sentimiento de pertenencia al grupo: metas y misión compartidas
  - ii. Liderazgo pedagógico sólido
  - iii. Adquisición de habilidades básicas por parte de los alumnos

- iv. Clima ordenado que promueva el aprendizaje
  - v. Capacidad de aprendizaje y desarrollo profesional por parte de la escuela
  - vi. Participación de la comunidad educativa
- Factores vinculados a los *métodos instruccionales* (Murillo, 2004; Sammons, 2007; Sammons, Hillman y Mortimore, 1995; Scheerens, 2000; Sheffield y Saunders, 2002; Teddlie y Reynolds, 2000; Townsend, 2007):
- i. Todos los miembros de la escuela deben tener altas expectativas sobre los estudiantes
  - ii. Adecuada gestión del currículo
  - iii. Organización de aula estructurada que permita aprovechar al máximo las oportunidades de aprendizaje
  - iv. Evaluación del progreso de los alumnos, no solo de producto final
  - v. Promover el afecto, la cercanía y la comunicación en las aulas
  - vi. Disposición suficiente de recursos educativos
  - vii. Prácticas pedagógicas variadas y de calidad

En conclusión, como hemos estudiado en la última parte de este capítulo, existen ciertas variables y estrategias capaces de hacer frente a la desigualdad de oportunidades educativas producidas por el hecho de que ciertos alumnos pertenezcan a determinado contexto más o menos favorable. Estas variables y estrategias se asientan en un fuerte punto en común, la evidencia empírica que las avala y que ha sido constituida durante décadas de investigación científica. Las limitaciones de las Escuelas Eficaces fueron reconocidas por diferentes estudios ante la dificultad de generalizar una serie de características del profesorado para aplicarlas a los docentes de todas las escuelas. Sin embargo, aspectos como la colaboración docente y el trabajo en redes, la implicación de la comunidad, el liderazgo sistémico, la centralidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el debate entre la responsabilidad y la rendición de cuentas, y las nuevas relaciones entre la administración pública y las escuelas se fusionaron para responder a las características concretas de cada escuela y su profesorado y alumnado (Murillo y Krichesky, 2015).

Se ha demostrado que existen diferentes maneras de mejorar el rendimiento, el progreso y el desarrollo personal de los alumnos por parte de la escuela, en contra de lo

que se postulaba en el Informe Coleman (1966). Las escuelas han de ser conscientes de que tienen el control de ciertas variables tales como el estilo de enseñanza, el clima organizativo o las expectativas de los docentes sobre sus alumnos, que pueden modificar el rendimiento de sus alumnos. Además, también se ha demostrado, que el determinismo sociológico mediado por el estatus social sí marca, según la estadística, el rendimiento académico de los alumnos, pero, lejos de ser un hecho inamovible, puede ser modificado gracias a lo que podemos aprender de las conclusiones arrojadas por decenas de investigadores internacionales en cientos de investigaciones durante las últimas décadas.

Una vez concluido todo lo relativo al estudio del rendimiento escolar, pasamos, a continuación, a analizar otro problema recurrente de la educación actual como es el del conflicto en las aulas. Según diversas investigaciones, el conflicto escolar también aparece muy mediado por las características socioculturales del alumnado (Alstot y Alstot, 2015) y, precisamente por ello, nos ha de interesar su estudio en este proyecto.

### **3.3 Conflicto en las aulas**

Como decíamos al comienzo del capítulo, el rendimiento académico y el conflicto poseen influencias recíprocas entre sí. Desde hace unos años, el deterioro de la convivencia escolar es palpable y se ha convertido en preocupación de las administraciones educativas, docentes, familias y alumnos, especialmente, en determinados contextos socioculturales que parecen mostrar los mayores índices de conflicto escolar (Boqué, 2018; Iriarte et al., 2020; Torrego 2018).

En el marco donde se ubica esta investigación, el conflicto percibido por los docentes constituye una de las principales variables de estudio. La literatura previa consultada erige al conflicto como una muy buena predictora de otras variables como la satisfacción laboral docente o el propio rendimiento de docentes y alumnos (Retuert y Castro, 2017). Diversas investigaciones han demostrado que resulta coincidente la presencia de conflictos en un centro con peores desempeños académicos por parte de los alumnos (De Pedro et al., 2016). Por otro lado, también se ha demostrado que un clima escolar favorable es positivo para el rendimiento académico del alumnado (Høigaard et al., 2015).

En el día a día de un centro escolar, los conflictos constituyen una de las mayores preocupaciones de equipos directivos, docentes y familias. En los centros educativos se dedica mucho tiempo y esfuerzo a conservar el orden en las aulas y espacios comunes. Las situaciones de indisciplina afectan a los procesos de enseñanza-aprendizaje porque interrumpe los ritmos de aula y porque crea desmotivación en alumnos y docentes (Arens et al., 2015). El conflicto puede presentarse de forma globalizada en un centro acarreado un impacto negativo en el clima escolar que provoca, a su vez, un efecto llamada para el resto de alumnos (Pérez et al., 2011). También, el conflicto puede presentarse de forma directa sobre un sujeto o conjunto de sujetos, que produce desajustes psicológicos y de personalidad (Espinoza, 2006).

El primer paso para mejorar la convivencia de un centro escolar es, precisamente, reconocer la existencia de conflictos cuando los hubiere (Mayes y Cohen, 2003). Cuando las situaciones de conflicto no se identifican como tal corremos el riesgo de normalizarlas (Padrós, 2014). Las causas más habituales de conflicto en las aulas, según Alstot y Alstot (2015), provienen de las propias características del alumnado (historia personal, motivación, factores familiares y personales) y del propio contexto del aula (clases poco significativas, conductas anómalas del profesorado, desobediencia al docente).

Una vez reconocida la existencia del conflicto, las propuestas de actuación deben partir de la concienciación de que la solución a este problema ha de ser colaborativa entre todos los miembros de la comunidad educativa desde una perspectiva interactiva, ecológica y comunitaria (Bravo y Herrera, 2012; Cava, 2011). Aunque, quizá, los mayores protagonistas en la resolución de conflictos han de ser alumnos y profesorado. Los alumnos han de poseer habilidades de comunicación (Carbajal, 2013) y los docentes una formación en resolución de conflictos para hacer frente al reto de la convivencia escolar (Aguado, 2010; Simón et al., 2016) aunque en la mayoría de casos tienen que enfrentarse a ellos únicamente con su criterio y sentido común (Carvajal, 2010).

A lo largo de los siguientes apartados trataremos brevemente de definir el propio concepto de conflicto, conocer cuáles son sus elementos fundamentales e identificar posibles cauces de resolución.

### **3.3.1 Definición**

El conflicto es principalmente un proceso natural y necesario de cualquier sociedad humana, nace de la disparidad de opiniones, valores o intereses entre diferentes personas, y será constructivo o destructivo según la manera en la que se regule (Lederach, 2000). El conflicto es y será algo inherente al ser humano y cuando se produce crea tensión, insatisfacción y enfrentamiento (Hué, 2004; Uline, Tschannen-Moran y Pérez, 2003; Urrea, 2012).

Los conflictos son desacuerdos entre dos o más personas que se repelen, puesto que sus posiciones, costumbres, valores, intereses, necesidades y deseos son incompatibles. Todo conflicto genera diferentes sentimientos que han de ser analizados para ayudar en la resolución del mismo (Torrego, 2018). En el mundo de las escuelas, el conflicto se entiende como “un desacuerdo existente entre personas o grupos en cuanto a ideas, intereses, principios y valores, dentro de la comunidad escolar, de tal manera que las partes perciben sus intereses como excluyentes, aunque pueden no serlo” (Pérez y Pérez, 2011, p. 44).

Los conflictos más usuales en escuelas se dan entre el alumnado, y entre el alumnado y el profesorado. La mayor parte de estos conflictos tienen cabida en el día a día de los centros educativos, y los que no, sobrepasan ciertos límites inquebrantables. Si estos conflictos son bien gestionados, desde el consenso y la ganancia mutua, pueden servir para alcanzar un enriquecimiento interpersonal (Hernández, 2002). Bajo el paraguas del concepto “student misbehavior” se concilian varias conductas conflictivas, pero todas tienen algo en común, y es que implican el no cumplimiento de ciertas normas dentro de las aulas obligando al docente a intervenir (Sun, 2015). O’Neill and Stephenson (2012) clasifican estas conductas conflictivas en tres grandes grupos: a) interrupción del aprendizaje e incumplimiento; b) comportamientos agresivos, antisociales y destructivos; c) desorganización (comportamientos disruptivos e incumplimiento, desorganización y comportamientos agresivos, antisociales y destructivos).

Para Clunies et al. (2008) y Alstot y Alstot (2015) las conductas conflictivas más habituales son hablar sin tener la palabra, distraer a otros compañeros, desobediencia a los docentes, hacer ruidos molestos, no participación en las lecciones, holgazanería, abuso

del mobiliario y material escolar, y en menor medida, las agresiones verbales y físicas a compañeros y equipo docente.

Según Álvarez et al. (2012) las conductas disruptivas más habituales en las aulas y dirigidas a los docentes son hablar a destiempo, levantarse sin permiso, molestar constantemente, etc., y otras, menos habituales, pero más graves, son la violencia física indirecta sobre las pertenencias de alumnos o profesorado o sobre inmuebles y materiales propiedad de los centros educativos (Estrada y Mamaní, 2020), la violencia verbal como poner apodosos peyorativos a docentes o difundir rumores negativos sobre los mismos y la propia violencia física contra miembros de la comunidad educativa (Domínguez et al., 2019).

Incluso las conductas conflictivas más leves, como hablar sin turno de palabra o no prestar atención, tienen importantes implicaciones en las aulas, puesto que, los docentes tienen que invertir parte de su tiempo dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje a tratar de abortar dichas conductas (Allday, 2011; Clunies et al., 2008, Hernández y Seem, 2004, Tsouloupas et al., 2014). Además, la presencia de este tipo de conductas por parte del alumnado fomenta en los docentes un aumento del estrés y una disminución de su satisfacción laboral, aunque esta relación viene mediada por las estrategias de las que dispone cada docente para manejar este tipo de situaciones (Clunies, 2008).

### **3.3.2 Elementos del conflicto**

Por un lado, todo conflicto tiene a diferentes *protagonistas* directos e indirectos, que son aquellos que propician el conflicto y han de posibilitar su resolución (Pérez y Pérez, 2011). El siguiente elemento a tener en cuenta es el *poder*, tiene que ver con la relación jerárquica existente entre los implicados y cómo son los roles de influencia entre las partes enfrentadas (Saint-Mezard, 2011).

La *percepción del conflicto* supone la forma de interpretar la problemática que tienen los implicados. Esa interpretación va a derivar en diferentes sentimientos que han de ser gestionados de manera correcta.

Por último, el *conjunto cultural*, compuesto por determinados valores, ideas y creencias que hacen que las personas interpretemos el mismo hecho social desde diferentes puntos de vista, siempre influenciados por nuestra cultura (Pérez y Pérez, 2011). Como cualquier hecho social, el conflicto debe recibir un análisis multicausal de los factores que lo originan.

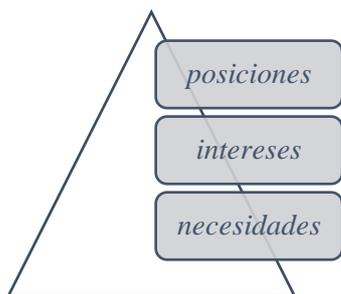
El maltrato entre iguales, que se produce en la escuela, tampoco puede explicarse solo mediante las variables relativas al propio centro. Junto con los factores más relacionados con el medio escolar y con el grupo de amigos, existen otros factores sociales y culturales implicados en el fenómeno cuyo conocimiento permite la comprensión del mismo en toda su complejidad (Defensor del Pueblo, 2000, p. 21-22).

Además de los elementos anteriores, hay otros constituyentes en los procesos conflictivos. Para Farré (2004), los conflictos son como los icebergs, de ellos solo se ve la parte que emerge del mar, pero la parte más importante está oculta. Las *posiciones* serían la punta del iceberg, lo que se ve, lo que propone cada parte. Si se consigue lo propuesto en las posiciones se vence y si no se consigue se pierde. Esta visión victoria/derrota no facilita una gestión proactiva del conflicto y suele coartar las posibilidades de diálogo entre las partes. Debajo de las posiciones, ya en la parte del iceberg oculta por el agua, se encuentran los *intereses*, se refieren a los beneficios que se espera obtener incluso antes de que estalle el conflicto. Por último, las *necesidades*, todo aquello que se precisa y la razón por la que surgen los intereses (Barrientos, 2010; Torrego, 2018). Se deduce, por tanto, que para solucionar un conflicto es necesario profundizar hasta la base, hasta las necesidades de cada protagonista que estarán influenciadas por su conjunto cultural.

Exponemos, a continuación, la Figura 3.4, como apoyo visual de lo expuesto sobre la jerarquía de los elementos del conflicto:

### Figura 3.4

Esquema jerárquico de los elementos del conflicto



Fuente: De elaboración propia

En lo relativo a las *necesidades*, cada protagonista tiene las suyas propias, y aunque pueden ser muy diversas existen otras que son comunes a todas las situaciones. El alumnado siempre necesita sentirse seguro, respetado, valorado y competente académicamente. El profesorado siempre necesita observar en sus discentes y en sus familias compromiso con el trabajo académico. Por último, las familias siempre necesitan observar que el profesorado muestra interés por el aprendizaje de todos los alumnos (De Vicente, 2010).

#### 3.3.3 Estilos de afrontación del conflicto

Existen cinco estilos de afrontación del conflicto que dependen de dos ejes fundamentales: mis intereses y los intereses del otro (Blake y Mouton, 1964; Pérez y Pérez, 2011; Redorta, 2007; Thomas, 1992; Torrego, 2018):

- i. Estilo competitivo: se caracteriza por el intento mutuo de imponerse sobre la otra parte para dominarla, “yo gano, tú pierdes”.
- ii. Estilo de evitación: ninguna de las dos partes consigue lo que quiere, ambas partes huyen como estrategia, “yo pierdo, tú pierdes”.
- iii. Estilo de acomodación: una de las partes huye del conflicto y la otra trata de tomar el mando, “yo pierdo, tú ganas”.
- iv. Estilo de cooperación: existe por ambas partes un interés dialógico en llegar a un acuerdo, “yo gano, tú ganas”.

El estilo de cooperación implica por parte de todos los protagonistas, y eminentemente por parte de los adultos, entrenamiento en este tipo de experiencias, se asume que una persona que ya ha superado varias situaciones de conflicto será más capaz que otros a la hora de afrontar nuevas situaciones como esta.

Para finalizar este apartado es conveniente resaltar que en ocasiones el profesorado y las familias poseen falsos mitos sobre los alumnos conflictivos. En ocasiones, tendemos a no analizar las situaciones de conflicto y nos limitamos a elegir una visión superflua y peyorativa de las acciones y de quienes las protagonizan. Comentarios como “¿Qué se puede esperar de este niño con los padres que tiene?” o “Es normal que se comporte así, este barrio es así” discriminan injustificadamente repercutiendo en la aparición de alumnos marginados que encuentran en el conflicto una buena forma de autorrealización (Hernández, 2002).

Durante este último apartado del capítulo 3, hemos palpado la preocupación existente por el crecimiento del conflicto en las aulas, puesto que, resulta ser un muy buen predictor del rendimiento de docentes y alumnado. Hemos definido el concepto de conflicto como un desacuerdo entre personas originado en la disparidad de ideas, intereses, principios y valores. También hemos hablado de los tipos de conflictos más comunes en las aulas, sus consecuencias, los elementos que lo componen y algunos posibles cauces de solución a estos dentro de las propias escuelas. Sin embargo, no hemos hablado del papel de la administración educativa como responsable última de las transformaciones que deben vivir cierto tipo de escuelas. Es cierto que la administración propone algunas acciones frente al conflicto en las aulas, como, en el caso de Aragón, el “Protocolo de actuación inmediata ante posibles situaciones de acoso escolar” en el marco del I Plan Integral contra el acoso escolar. Por el contrario, pocas son las actuaciones que se llevan a cabo, no para intervenir sobre el conflicto, sino para prevenir este. Existen investigaciones que sitúan las principales causas del conflicto escolar en las propias características del alumnado, usualmente en una situación de desventaja social, y en el propio contexto del aula, cuando este no es el más adecuado para este tipo de alumnado que habitualmente considera poco significativos la mayoría de aprendizajes que se proponen desde su escuela (Alstot y Alstot, 2015). Así, la administración debería, primero preguntarse el porqué de ese sentimiento de rechazo hacia la escuela (lo que provoca conflicto), y en

*Raúl Pérez García*

segundo lugar, actuar en base a esos hallazgos procurando una respuesta educativa para este tipo de alumnado.

---

**SEGUNDA PARTE:  
MARCO METODOLÓGICO**

---



---

**CAPÍTULO 4:  
DESCRIPCIÓN Y PROCESO DE LA  
INVESTIGACIÓN**

---



#### **4.1 Fundamentación epistemológica**

Si bien no existe un consenso en cuanto a cuáles y cuántas son las metodologías utilizadas en la investigación de ciencias sociales se viene usando una clasificación que, pese a su sencillez, parece resultar útil para identificar dos posiciones bien diferenciadas: la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa. Existe otra posición metodológica que engloba a las dos anteriores. Denzin (2008) la denomina “*el tercer momento metodológico*”, haciendo suyo el término acuñado por Teddlie y Tashakkori (2010), aunque la manera más común de denominarla sería “*métodos mixtos*” o “*investigación mixta*”. La asimilación de un método mixto responde a la creencia de que ambas posiciones no son incompatibles. Dicho de otra manera, si pensáramos que ambos paradigmas, uno positivista y otro constructivista (Guba y Lincoln, 2012), son irreconciliables no tendría sentido para nosotros realizar una investigación mixta.

El “*purismo paradigmático*” (entendido como la rigidez mental sujeta a determinados sustentos axiológicos, ontológicos y epistemológicos) del que habla Pardo (2011), nos aleja de nuestro objetivo que no es otro que el de tratar de acercarnos lo máximo posible a la realidad que queremos estudiar. Para ello, necesitamos de las dos visiones que son para nosotros complementarias y cada una, desde su parcela, nos ayudan a entender mejor los procesos inmersos en una realidad social tan compleja como es la educación. Esa postura dialéctica entre ambas metodologías y paradigmas es la que buscamos asentando nuestra decisión en el pragmatismo que es invocado usualmente para fundamentar a los métodos mixtos (Johnson y Onwuegbuzie, 2004). Nos referimos al pragmatismo, como fundamentación epistemológica y metodológica de nuestra investigación, como la actitud que persigue la utilización de aquellos métodos y técnicas que creamos que nos van a permitir del mejor modo responder a nuestras preguntas de investigación, eludiendo así entrar en ese “*purismo paradigmático*” que mencionábamos con anterioridad. Esta cosmovisión nos acerca a fundamentar nuestra elección metodológica en el paradigma dialéctico que, según Greene y Jall (2010), guarda una estrecha relación con los métodos mixtos porque reconoce las múltiples formas de acercarse a la realidad y generar conocimiento en las investigaciones en ciencias sociales dada su complejidad.

Aunque la mayoría de investigaciones sobre autoeficacia docente se han realizado desde una perspectiva cuantitativa (Wheatley, 2005), otros autores señalan que la profundidad y especificidad de este tipo de creencias en los docentes deben ser también estudiadas desde un plano cualitativo, es decir, con un método mixto (Aydin et al., 2012; Klassen et al., 2011; Siwatu, 2007, 2011a, 2011b; Wyatt, 2014).

No queremos que se sospeche que el hecho de elegir una metodología mixta se deba a una especie de indefensión filosófica o epistemológica, al contrario, creemos que los métodos mixtos también pueden ser vistos como una actitud, una cosmovisión, una manera consciente y meditada de pensar sobre y para las personas. Utilizamos la metodología mixta para nuestro proyecto porque, desde nuestro punto de vista, resulta pertinente y necesario para abordar, con el mayor rigor y eficacia posible, nuestros objetivos de investigación.

Una vez propuesta la metodología utilizada en este proyecto, a continuación, se presenta el procedimiento llevado a cabo en este estudio. Expuesto como una suerte de línea temporal vertebrada por tres fases bien diferenciadas, proponiendo dentro de cada una de ellas los procesos constituyentes que se han llevado a cabo y que adelantamos en la Tabla 4.1:

**Tabla 4.1**

*Fases del Procedimiento*

Fases	Procesos
<b>Fase A Inicial</b>	Elección de los participantes (ligado al estado de la cuestión)
	Periodo inicial de entrevistas (ligado al estado de la cuestión)
	Identificación de los objetivos e hipótesis de investigación (ligado al estado de la cuestión y al primer periodo de entrevistas)
	Identificación de las variables de interés para el estudio y construcción del instrumento en base a diferentes escalas (ligado al estado de la cuestión y al primer periodo de entrevistas)

---

	Evaluación de las cuestiones éticas del proyecto por parte del CEICA
<b>Fase B Desarrollo</b>	
	Recogida de datos del estudio empírico y procedimiento estadístico
<b>Fase C Final</b>	Restitución al campo: periodo final de entrevistas

---

#### **4.2 Fase A Inicial. Delimitando el escenario y los participantes del estudio**

Esta primera fase, denominada como Fase A Inicial, supone ser el comienzo de nuestra investigación desde el punto de vista empírico. La investigación ya había comenzado con un exhaustivo análisis del estado de la cuestión circundante a nuestro principal foco de interés, la autoeficacia docente (véase capítulo 2). Fruto de ese primer análisis, se había detectado cierto déficit investigativo de estudios que analizaran la influencia de los contextos socioculturales de los centros educativos en la autoeficacia de los docentes. Ello llevó a centrar esta investigación en los estudios que consideraban escuelas cuya población escolar y sus familias se encuentran en situación de vulnerabilidad, atendiendo a su situación económica, social y en ocasiones cultural. En este análisis se pudo advertir que aquellas investigaciones que sí habían centrado sus esfuerzos en estudiar este tipo de relaciones, encontraron que variables tales como el tipo de centro educativo (centrado en las características sociodemográficas de los centros) o el conflicto percibido por los docentes podrían influir en sus creencias de autoeficacia. Sin embargo, tras ese análisis de las investigaciones referenciadas a lo largo de los capítulos 2 y 3, eran muy pocos los estudios comparativos respecto al rol de la autoeficacia en los docentes entre diferentes tipos de centros atendiendo a las características del entorno y de la población de los mismos. En este punto, se empezaron a perfilar nuestras preguntas de investigación y consideramos la necesidad de saber más acerca de las diferencias entre distintos tipos de centros. Como se ha señalado en el capítulo 3, las condiciones de la población escolar que se encuentran en situación de vulnerabilidad económica, social y cultural se han concentrado en determinados centros escolares, siendo estigmatizados en diferentes sentidos.

Así, los participantes, docentes de centros educativos públicos aragoneses, fueron seleccionados a partir de una clasificación previa de tres tipos de centros educativos *ad hoc* en el sentido que se indica a continuación:

- *Centros TIPO I*

En primer lugar, decidimos escoger los centros catalogados como de especial dificultad (TIPO I). Cuando las escuelas han pasado a formar parte de las políticas de mercado (Wilson y Bridge, 2019), muchas personas extranjeras y grupos minoritarios han pasado a formar parte de un sistema educativo que a través de la elección libre de escuela ha ido generando escuelas de distintas categorías. Dentro de estas categorías de escuelas se encuentran las que son identificadas como de ‘especial dificultad’. En estas escuelas, distribuidas por todo el territorio nacional, se concentra población en situación de desventaja social, cultural, económica o geográfica. Aunque las denominaciones y los criterios difieren de unas regiones a otras, la mayor parte de las administraciones educativas dispone de órdenes que identifican a las escuelas con “puestos de difícil desempeño”. En el marco del proyecto I+D+i (PID2020-112880RB-I00) que comenzaba su andadura “Desafiando la estigmatización. Discursos y prácticas educativas creativas e inclusivas con medios digitales en escuelas “de especial complejidad””, se consideraron las directrices del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón en la ORDEN ECD/1435/2017, de 12 de septiembre, por la que se establecen los criterios para determinar los puestos y centros públicos docentes no universitarios susceptibles de ser catalogados como de especial dificultad en la Comunidad Autónoma de Aragón. Estas escuelas cuentan con una representación territorial, administrativa y mediática que se corresponde con escuelas de ‘riesgo’ (Vigo y Dieste, 2020).

En el contexto de Aragón, dentro del listado de escuelas de especial dificultad se consideran aquellas cuyos puestos requieren acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello, con el fin de evitar las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnico o de otra índole. Entre ellos se identifican puestos en diferentes tipos de escuelas rurales, los centros de Educación Especial o las aulas PPPSE (Programa de Promoción para la Permanencia en el sistema educativo), y más específicamente un grupo

de ocho centros educativos (Art. 2g de la mencionada orden) en los que se ha suspendido el régimen ordinario de provisión a través del concurso general de traslados.

De acuerdo, con el interés objeto de estudio, decidimos elegir solo uno de los criterios marcados por la administración, puesto que, nos parecía el más congruente con los objetivos que perseguíamos para este proyecto. En ese sentido, se consideró a los centros identificados por la administración como centros de ‘especial dificultad’ por requerir acciones de carácter compensatorio en relación con determinado tipo de alumnado. Según García et al. (2013), el alumnado que asiste a este tipo de centros educativos suele vivir situaciones multiproblemáticas provenientes de su desventaja sociocultural y dificultades en sus relaciones intrafamiliares. Son centros marcados por la multiculturalidad. Nos resulta importante señalar el contexto de exclusión social en donde se suelen ubicar este tipo de centros. Estos centros, catalogados de difícil desempeño o de especial dificultad, suelen estar situados en zonas sociodeprimidas y/o masificadas de las grandes ciudades que han crecido exponencialmente en las últimas décadas fruto del crecimiento demográfico y de diferentes intereses urbanísticos (Marchena y Hernández, 2016). El modelo de crecimiento urbanístico de muchas ciudades obliga a determinados nichos de población (en muchas ocasiones población de etnia gitana e inmigrantes) a refugiarse en determinadas ubicaciones que, posteriormente, se convertirán en guetos en los que no es sencillo vivir. Todo ello supone un especial caldo de cultivo para que los alumnos tengan falta de motivación hacia los estudios, y con ello, puedan crecer determinados comportamientos disruptivos.

La representación negativa de estos centros ha llevado a reforzar que el nivel académico del alumnado de estos centros TIPO I suele ser bajo o muy bajo, que muestran en la mayoría de casos un profundo desinterés hacia los estudios y altos niveles de absentismo, y así, a quedar estigmatizados en el contexto de las ciudades o áreas en las que se ubican (Vigo y Dieste, 2017). De este modo, en estos centros el índice de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) es mucho mayor que en los centros que no son de especial dificultad. En algunos casos este índice puede superar ampliamente el 30% del alumnado. Muchos de estos alumnos y alumnas son catalogados así por sus condiciones personales o de historia escolar, por el desconocimiento del idioma al haberse incorporado tarde al sistema educativo o español, o por sus dificultades específicas de aprendizaje. Estas dificultades en el aprendizaje muchas veces vienen

derivadas del contexto poco estimulante que han tenido estos menores durante su infancia y que les dificulta parte de su crecimiento cognitivo (García et al., 2013).

En Aragón, no así en otras comunidades, los docentes que deciden trabajar en este tipo de centros, deben superar un proceso selectivo bien distinto de lo que supone trabajar en el resto de centros educativos públicos aragoneses. Los candidatos a ocupar un puesto de docente en estos centros de difícil desempeño, han de pasar una entrevista previa con la dirección del centro, en la que se evalúa al candidato y al proyecto pedagógico que este debe presentar, en el que deben plasmarse las intenciones personales y pedagógicas por las cuales el propio candidato pretende ingresar en el centro educativo. Este método de acceso tiene estas peculiaridades, por las especiales características de este tipo de centros educativos, y es que, tanto la administración educativa como los directivos de estos centros, quieren asegurarse lo máximo posible de que los docentes que ingresan en esas aulas lo hacen con un proyecto bien definido y, además, demuestran ciertas capacidades e interés en las particularidades de estos centros educativos.

El listado de este tipo de centros lo componían concretamente ocho centros educativos aragoneses para el curso 2020/21, año de la recogida de los datos, según el Anexo de la Orden ya mencionada y que propone el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. Para este tipo de centros no se realizó ningún muestreo, puesto que, se pidió colaboración a todos los miembros del listado.

#### *- Centros TIPO II*

Para cada centro de especial dificultad, TIPO I, se buscaron dos centros con características similares (misma titularidad pública, mismo barrio, edad de los educandos pudiendo ser CEIP o IES) pero que no cumplieran con el criterio de ser catalogados como de especial dificultad. Algunos de estos centros forman parte del listado de centros identificados en el Proyecto I+D+i “La diversidad cultural en la escuela: discursos, políticas y prácticas (Ministerio de Economía y Competitividad; (CSO2017-84872-R) (2017-2021) por concentrar un alto porcentaje de población extranjera y minorías (más del 50%). Estos centros educativos, de características similares a los centros TIPO I, actuaron como grupo alternativo o grupo control y fueron nombrados como centros TIPO II. El hecho de buscar dos centros TIPO II para cada centro TIPO I responde a la necesidad

de tener un centro titular y otro suplente a la hora de solicitar su colaboración. Así, si un centro titular TIPO II (asignado a efectos comparativos con un determinado centro TIPO I) declinaba participar en la investigación, podíamos recurrir a su centro suplente TIPO II. Este proceso se repitió ocho veces hasta tener listados ocho centros de especial dificultad, ocho centros titulares TIPO II y ocho centros suplentes TIPO II. Este proceso debería garantizar la representatividad de los centros que no son de especial dificultad.

- *Centros TIPO III*

Por último, también nos pareció oportuno seleccionar a otro tipo de centros educativos, a efectos de comparación con los centros TIPO I y TIPO II, seleccionados sin ningún tipo de criterio. Estos centros fueron seleccionados a partir de un muestreo no sistemático mediante bola de nieve, accediendo a ellos a través de compañeros de trabajo, foros de docentes y redes sociales donde se compartió nuestro cuestionario digital (véase Anexo I). Estas respuestas de docentes, todos ellos pertenecientes a centros educativos aragoneses, componen los centros TIPO III. Estos centros TIPO III son muy variados, aunque en la mayoría de casos su alumnado no pertenece a estratos de población desfavorecidos. Se considera que el alumnado y las familias de estos centros no viven las situaciones de desventaja sociocultural que sí pueden existir en los centros TIPO I y TIPO II.

En cuanto a los datos generales, la muestra de este proyecto está compuesta por 380 docentes pertenecientes a 39 centros educativos públicos aragoneses, de los cuales el 28,4% son hombres ( $n = 108$ ) y el 71,6% mujeres ( $n = 272$ ). La edad media de los participantes se sitúa en 37 años y, en cuanto a la etapa educativa en la que imparten docencia, el 17,1% ( $n = 65$ ) trabaja en Educación Infantil, el 61,3% ( $n = 233$ ) trabaja en Educación Primaria, y el 17,9% ( $n = 68$ ) trabaja en Educación Secundaria Obligatoria. El resto de etapas educativas tuvo una participación muy residual. A su vez, recibimos respuesta de 93 docentes (24,5% del total) de siete centros TIPO I (uno de los ocho centros de este listado declinó su participación en varias ocasiones), 132 docentes (34,7% del total) de ocho centros TIPO II, y finalmente, 155 respuestas de docentes (40,8% del total) de veinticuatro centros TIPO III. Ninguno de los centros TIPO I o TIPO II ha registrado índices de respuesta por parte de sus docentes menores al 41%. Se presenta una síntesis de estos datos en la siguiente Tabla 4.2:

**Tabla 4.2**

*Descripción de la muestra*

Subgrupos	Nº de participantes (n=380)
Centros	
7 centros TIPO I (especial dificultad)	93 (24,5%)
8 centros TIPO II (grupo control)	132 (34,7%)
24 centros TIPO III (centros por bola de nieve)	155 (40,8%)
Sexo	
Hombres	108 (28,4%)
Mujeres	272 (71,6%)
Etapa educativa	
Educación Infantil	65 (17,1%)
Educación Primaria	233 (61,3%)
Educación Secundaria Obligatoria	68 (17,9%)

#### **4.2.1 La investigación narrativa como primera forma de investigación: la entrevista semi-estructurada como técnica**

En este apartado comenzaremos con un pequeño acercamiento teórico a la investigación narrativa y a la entrevista semi-estructurada para, posteriormente, abordar a nivel práctico el propio procedimiento llevado a cabo en el primer periodo de entrevistas personales con los docentes.

##### *- La investigación narrativa*

En las últimas décadas el desarrollo de la investigación narrativa ha crecido, especialmente, en investigación educativa (Domínguez y Herrera, 2011). La investigación narrativa en educación nos procura una manera de aproximarnos a las

experiencias de las personas, centrándonos en las descripciones minuciosas de las situaciones, personas, interacciones y comportamientos que son observables y/o interpretables (Ricoeur, 2006).

Narrar nos ayuda a poner en palabras todo lo experimentado. Con ello, estamos resignificando las propias experiencias buscando en ellas ideas y emociones propias que todavía no habían emergido (McLeod citado por Domínguez y Herrera, 2011). La narrativa también nos ayuda a reconocer la diversidad de pensamiento de los otros porque el conocimiento tiende a construirse en contradicción con los demás (Piedrahita, 2014) y porque deconstruye el ideal de que existe una sola verdad, la nuestra, para dar cabida a otras verdades (Unda, 2011).

Hay que dejar claro que la narrativa no pretende generar leyes universales propias de las ciencias naturales (Connelly y Clandinin, 1995), sino que más bien pretende:

Proporcionar descripciones que colaboren en la comprensión de cómo transcurre el proceso de constitución y recreación de sentidos de las propias acciones por parte de los que las llevan a cabo en diferentes escenarios sociales histórica y geográficamente contextualizados, sobre la base de la interpretación de sus saberes, convicciones, creencias, motivaciones, valoraciones, intenciones subjetivas e interacciones con “los otros” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007, p. 32).

Para Kriger (2011), la narrativa supone una oportunidad para que los implicados en la realidad social, en este caso docentes, contrasten sus propias experiencias y generen conocimiento a partir de ellas desde una perspectiva hermenéutica. González (2006) también coincide en destacar esa perspectiva hermenéutica de la investigación narrativa:

No se relaciona con su correspondencia lineal e inmediata con lo “real”, sino con su capacidad para generar campos de inteligibilidad que permiten nuevas zonas de acción sobre la realidad, así como nuevos caminos de tránsito dentro de ella a través de nuestras representaciones teóricas (González, 2006, p. 24).

Como vemos, en una investigación narrativa han de tenerse muy en cuenta las voces de los protagonistas. Este hecho nos aporta valiosas informaciones sobre las ideas, experiencias, actitudes, creencias, reflexiones y pensamientos de las personas que están dentro de nuestro foco de investigación. Además, la narrativa, como práctica creativa y a través de la explicitación de las ideas, las críticas y los deseos, ayuda a los protagonistas a desarrollar respuestas alternativas y creativas ante sus necesidades (Jeffrey y Craft, 2004).

La investigación narrativa tiene una marcada pátina cualitativa, ya que, siempre se procura captar el sentido que las personas tratan de dar a sus propios actos, ideas y al contexto que les rodea (Hammersley y Atkinson, 1994). Es decir, se intenta comprender el comportamiento de las personas, pero siempre teniendo muy en cuenta el contexto de la situación.

La narrativa se centra en analizar las interpretaciones de una realidad social como algo construido, producido y vivido por sus miembros en el que, usualmente, el investigador se involucra con los participantes en una relación cercana (Hammersley, 2006). Utilizamos la narrativa como método, conectando las experiencias de cada participante con lo cultural que le rodea, a través del lenguaje. Más concretamente, utilizamos la técnica de la entrevista semi-estructurada, que cuenta con unas características especiales que la diferencian de otro tipo de entrevistas (Goldman, 2003; Hammersley, 2006; Heyl, 2007), y que abordamos en el siguiente subapartado.

- *La entrevista semi-estructurada como técnica*

Tras la identificación de los participantes en el estudio y una vez que estos habían sido seleccionados, dentro de la investigación narrativa, se opta por considerar la entrevista semi-estructurada como técnica en esta primera fase de la investigación (al acabar el análisis empírico comenzaría el segundo periodo de entrevistas) con los participantes. Otros estudios revisados en los capítulos 2 y 3 (Ávalos y Bascopé, 2014; Klasse, 2009; Market, 2013; Slot et al., 2017; Zapico et al., 2017) tomaron como referencia la entrevista. La intención, a través de la entrevista, era conocer la comprensión de nuestros participantes sobre la autoeficacia docente, de una forma que nos permitía reflexionar junto a ellos sobre sus vivencias, sus intereses, sus actuaciones, sus ideas y

sus necesidades. El posterior análisis de esas entrevistas nos permitió comenzar con buenos mimbres, a nivel práctico, nuestra investigación, detectando nuevas variables de interés y delimitando definitivamente nuestros objetivos.

En cuanto a la entrevista propiamente dicha, la entendemos como un encuentro entre diferentes personas en el que se busca descubrir subjetividades (Restrepo, 2005; van Dijk, 2001). Para Kvale (1996) el conocimiento se genera en la interacción entre las personas, habitualmente mediante la conversación. Para este mismo autor, la entrevista es un intercambio de opiniones, entre entrevistado(s) y entrevistador(es), sobre un tema o interés mutuo.

Según Schutz (1967) lo que se busca con las entrevistas es la intersubjetividad entre las personas, es decir, compartir la conciencia y conocimiento de unos a otros. Conocimiento este que habitualmente tiene relación con las interpretaciones de lo que nos rodea. Alonso (1999) contempla a la entrevista de investigación como un proceso comunicativo en el cual el entrevistado propone un conjunto de representaciones ligadas a sus experiencias. Así, también para este autor, el entrevistador debe ser capaz de construir el sentido social de las palabras del entrevistado utilizando la palabra como vehículo para ello.

Una de las definiciones más recurrentes de entrevista de investigación sería la de Restrepo (2003) que la define como:

Un evento dialógico propiciador de encuentros entre subjetividades, que se conectan o vinculan a través de la palabra, permitiendo que afloren representaciones, recuerdos, emociones, racionalidades pertenecientes a la historia personal, a la memoria colectiva y a la realidad sociocultural de cada uno de los sujetos implicados (Restrepo, 2003, p. 104).

En esta tesis, se consideró que la entrevista semi-estructurada podía tener un papel especialmente importante en nuestra investigación, en dos momentos fundamentales. En primer lugar, al comienzo del proyecto, sirviéndonos como punto de información para la elección de nuestras variables de estudio y, en segundo lugar, a la finalización del

proyecto, como restitución al campo a modo de reflexión de nuestros participantes sobre los resultados obtenidos en la parte empírica del estudio.

Esta elección de la entrevista semi-estructurada no fue azarosa, ya que, tal y como propone Bourdieu (1984), la propia elección del tipo de entrevista ha de estar supeditada al propio contexto de la situación. En nuestro caso, queríamos ser flexibles en nuestras entrevistas. Así, la elección de la entrevista semi-estructurada como técnica, que se relaciona con la flexibilidad, nos pareció la más acertada. La entrevista semi-estructurada de investigación es una técnica capaz de adaptarse a las diversas personalidades de cada entrevistado, en la que no se busca recabar datos acerca de una persona, sino que se intenta buscar la expresión del entrevistado para entenderlo desde dentro (Corbetta, 2003).

Como entrevistadores, ofrecimos a los participantes plena libertad de expresión, a la vez, desempeñamos un rol activo a la hora de incentivar en el entrevistado la evocación de recuerdos, reflexiones, sentimientos e ideas (Sautu, 2003). En relación a lo anterior, la entrevista semi-estructurada nos permitió la disposición de un trazado de núcleos de interés de los cuales se quería hablar. Sin embargo, el orden o el modo en el que aparecieron esos núcleos no estaba previsto, sino que, fueron incorporados a partir de la expresión de las personas entrevistadas (Corbetta, 2003). Así, fijamos un guion de ejes temáticos y/o preguntas orientadoras, pero también tuvimos que tener la capacidad de abrir nuevos cauces de interés si lo creíamos conveniente para nuestros propios intereses de investigación a través de preguntas de profundización (Gianturco, 2005).

*- Procedimiento llevado a cabo en el primer periodo de entrevistas*

En este contexto de entrevista, la confianza entre entrevistados y entrevistador fue fundamental, en tanto en cuanto, esa confianza estimuló la colaboración entre ambos dando pie a un proceso reflexivo rico (Schlemenson, 1990). Nuestra posición como maestros en activo nos permitió un acceso al campo más sencillo que si no ejerciéramos, puesto que, los participantes vieron en nosotros no solo a un investigador, sino que también vieron a un docente. Esa confianza, o principio de rapport (Acevedo, 2009), que teníamos por el simple hecho de pertenecer al cuerpo docente nos permitió entrar con mayor facilidad en un proceso abierto y negociado con nuestros informantes.

Al inicio del curso 2019/2020 comenzaría el primer periodo de entrevistas personales con una parte de nuestros participantes, concretamente, 4 docentes de centros TIPO I, 4 docentes de centros TIPO II, y 5 docentes de centros TIPO III. Ya presentamos a nuestros participantes en la introducción de este trabajo y en el apartado anterior. Sin embargo, cabría recordar que los centros TIPO I son centros de especial dificultad catalogados de esta manera por el Gobierno de Aragón en base a criterios tales como la situación multiproblemática del alumnado fruto de su desventaja sociocultural o el alto porcentaje de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE). Los centros TIPO II son centros que actúan como grupo control, puesto que, comparten muchas características con los centros TIPO I, como la población estudiantil, el barrio o zona a la que pertenecen, aunque no han sido catalogados como de especial dificultad por la administración. Finalmente, los centros TIPO III son centros elegidos de manera no sistemática por bola de nieve y cuyas características, dado el tipo de selección, son muy diversas.

Estas primeras entrevistas semi-estructuradas se realizaron de forma presencial, en los centros de referencia de cada uno de los docentes. Aproximadamente las entrevistas tuvieron una duración de una hora, estas fueron registradas con una grabadora, y posteriormente, transcritas al papel. En ellas preguntamos a los docentes sobre diferentes núcleos de interés que debían guiar nuestras entrevistas, estos fueron las propias experiencias de los docentes, las actitudes y aptitudes de estos, las potencialidades y limitaciones de su trabajo, y las necesidades de docentes y alumnado. Para indagar en ellos, se propuso a los entrevistados una serie de preguntas orientadoras (aunque también hubo que proponer algunas preguntas de orientación):

- ¿Me podría hablar sobre sus experiencias en este centro?
- ¿Qué es lo que le hace a usted sentirse eficaz o ineficaz en su trabajo?
- ¿Qué es lo mejor y lo peor de su trabajo?
- ¿Cómo mejoraría la situación en su centro?
- ¿Cómo se responde en su centro a las necesidades de alumnos y docentes?
- ¿Qué es lo que hace que usted esté satisfecho con su trabajo?

La información que fue rescatada a partir de las entrevistas llevadas a cabo en esta primera fase, fue analizada, codificada y categorizada en un proceso complejo y

recurrente de búsqueda de núcleos de interés comunes a los participantes (Walford, 2009) que requiere tomar decisiones en relación a diferentes perspectivas teóricas (Gianturco 2005). La naturaleza de los datos, rescatados en profundidad desde las entrevistas, nos permitió conocer de primera mano las opiniones de los participantes, para posteriormente, construir el conocimiento que permita responder a nuestros objetivos de investigación.

El análisis de la información recogida se realizó desde una relativa incertidumbre, puesto que, a medida que se avanzó en la teoría y se codificaban las informaciones, emergían núcleos de interés, y se daba la necesidad de acudir a categorías conceptuales no previstas para interpretar el corpus y volver a este con mayor seguridad (Alonso, 1999). Siguiendo a Miles y Huberman (1994), optamos por un análisis categorial de los textos, es decir, fundando y explotando ciertos núcleos de interés a partir de las respuestas de nuestros participantes, saturándolos y confirmándolos como verdaderas categorías conceptuales para ponerlas en relación con las creencias de autoeficacia del cuerpo docente. De ese análisis inductivo (de lo particular a lo general), constante y recurrente del feedback proporcionado por los participantes nacía la comprensión de lo que buscamos.

De esas entrevistas iniciales, tras el análisis categorial (Miles y Huberman, 1994) e inductivo pertinente, emergieron diferentes informaciones que parecían confirmar, en función de las voces de los protagonistas, lo encontrado en el estudio de la literatura pertinente. En síntesis, los participantes coincidieron en asegurar que, usualmente, la naturaleza del alumnado y sus familias es distinta en función del contexto sociocultural en el que se encuentren. Es decir, parece haber diferencias palpables entre centros educativos de diferente tipo según el contexto sociocultural en el que se ubiquen. Proponemos algunos extractos de las propias entrevistas para completar nuestras informaciones, los entrevistados quedan identificados por un código compuesto por su número de participante acompañado del tipo de centro al que pertenecen.

Este barrio tiene un alto porcentaje de población inmigrante. Muchas de esas familias lo están pasando mal, hay mucho índice de paro, y los que trabajan suelen tener sueldos muy bajos. Muchas de esas familias, son familias numerosas, imagínate su situación con 3 o 4 niños en casa, también es normal que a veces no

puedan darles toda la atención que necesitan y eso lo notamos los profesores (Participante 6-TI).

El contexto del colegio es una zona de viviendas de nueva obra, es un barrio nuevo. Las familias de nuestros alumnos son matrimonios jóvenes, en su mayoría españoles, donde ambos trabajan. Son familias de nivel medio, algunos tienen puestos de responsabilidad en sus trabajos, en general se nota que no existen dificultades económicas en nuestras familias. Notamos el interés de las familias respecto a la educación de sus hijos (Participante 10-TIII).

A su vez, los entrevistados también destacaron el comportamiento de los alumnos como un factor muy importante a la hora de estudiar el funcionamiento de un centro escolar y las propias creencias de autoeficacia de los profesionales educativos. Algunos de los participantes aseguraron que el conflicto que sufren en su trabajo originado por parte del alumnado es lo que más les hace sentirse ineficaces.

Lo peor de mi trabajo y, quizá lo que más nos complica nuestra tarea, son los problemas de indisciplina por parte del alumnado hacia el profesorado. Es cierto que a veces no es sencillo impartir una clase, hay continuas interrupciones, los alumnos y alumnas no nos atienden. Hay que luchar mucho por buscar su participación real en las clases (Participante 1-TI).

Lo que más me hace sentirme ineficaz es mi incapacidad para no poder implicar a todos mis alumnos en mis clases, sobre todo cuando tienen conductas disruptivas. A veces parece que vivimos realidades distintas, es tanto el desinterés que tienen hacia el colegio que es muy complicado inventar algo para engancharles (Participante 8-TII).

Otro núcleo de interés que emergió de estas entrevistas fue la satisfacción laboral. Varios de los participantes sacaron a colación este concepto tras hablar de sus propias experiencias como docentes. Algunos relacionaban su satisfacción laboral con la consecución de sus objetivos, otros con la importancia social de su trabajo, otros con el apoyo de alumnos y familias, pero todos la relacionaron con el grado de conflicto percibido en las aulas.

Los problemas de disciplina en el aula y en el centro es lo que más “quema” a un profesor, entonces sí que te sientes ineficaz. Depende de la clase que te toque puedes acabar con unos niveles de ansiedad enormes, en esos casos la satisfacción laboral es mínima (Participante 13-TII).

Finalmente, en estas entrevistas también destacaron los procesos atribucionales que hacían los docentes sobre sus capacidades o incapacidades para lidiar con determinadas realidades escolares. Mientras que unos docentes no se hacían cargo de los fracasos de sus alumnos achacándolos a circunstancias ajenas a ellos (falta de apoyo familiar, falta de capacidad, etc), otros, en cambio, asumían la responsabilidad de los fracasos de sus alumnos independientemente de las circunstancias externas que pudieran influir.

Cuando un alumno no tiene apoyo familiar es muy difícil conseguir una buena evolución, yo tengo en clase a 21 niños más y no puedo darles a todos el tiempo que necesitan, ese tiempo de seguir insistiendo e insistiendo en las dificultades también debe provenir de casa y muchas veces esto no ocurre (Participante 9-TII).

Nos encontramos con situaciones que no son las mejores, pero no podemos bajar los brazos, los buenos marineros no se hacen en aguas tranquilas. Evidentemente si estoy aquí es precisamente para tratar de paliar con mi trabajo esas circunstancias que dificultan un normal desarrollo del aprendizaje de algunos niños (Participante 2-TI).

En síntesis, pudimos comprobar gracias a las voces de nuestros participantes, que las experiencias diarias de los docentes, y de manera implícita sus creencias de autoeficacia, parecen estar muy mediadas por el contexto sociocultural de sus centros, el conflicto percibido en las aulas, el grado de satisfacción laboral y por la manera de entender su responsabilidad sobre la evolución del alumnado.

Proponemos, a continuación, la Tabla 4.3, síntesis del primer periodo de entrevistas con los participantes:

**Tabla 4.3**

*Síntesis entrevistas iniciales*

Participantes	Núcleos de interés	Preguntas orientadoras	Análisis	Informaciones
4 TIPO I 4 TIPO II 5 TIPO III	-Experiencias	- ¿Me podría hablar sobre sus experiencias en este centro?	Categorial de textos e inductivo (de lo particular a lo general)	-Conflicto con alumnos
	-Actitudes y aptitudes de los docentes	- ¿Qué es lo que le hace a usted sentirse eficaz o ineficaz en su trabajo?		-Importancia del contexto
	-Potencialidades y limitaciones del trabajo	- ¿Qué es lo mejor y lo peor de su trabajo?		-Procesos socioculturales
	-Necesidades de alumnos y docentes	- ¿Cómo mejoraría la situación en su centro?		-Procesos atribucionales
		- ¿Cómo se responde en su centro a las necesidades de alumnos y docentes?		-Satisfacción Laboral
		- ¿Qué es lo que hace que usted esté satisfecho con su trabajo?		

#### 4.2.2 Concretando las preguntas de investigación, objetivos e hipótesis

Fue nuestra propia curiosidad como investigadores, la que nos hizo cuestionarnos por las creencias de autoeficacia de los docentes, y cómo podían afectar a estas diferentes variables de índole contextual, sobrepasando la influencia de otro tipo de variables sociodemográficas como la edad, el sexo o la formación de los docentes.

Para satisfacer esa curiosidad, en primer lugar, tratamos de buscar las respuestas a nuestras dudas en la literatura existente hasta la fecha sobre autoeficacia docente. Como veíamos en el estado de la cuestión, si bien, la autoeficacia docente resulta ser un constructo psicológico bastante estudiado en investigación educativa, encontramos cierto déficit investigativo a la hora de relacionar las creencias de autoeficacia docente con diferentes variables sociocontextuales.

Aún así, tras la revisión del estado de la cuestión, nos percatamos de que aquellos autores que habían estudiado la autoeficacia docente desde la perspectiva que nos interesaba sí habían encontrado que determinadas variables, como el tipo de centro educativo y la comunidad socioeducativa que los rodea, o la naturaleza del alumnado, parecen afectar a las creencias de autoeficacia de los docentes (Ávalos y Sotomayor, 2012; Casanova, 2013; Collado et al., 2020; Costa y Assis, 2019; Covarrubias y Mendoza, 2016; Del Carmen, 2017; Fernández, 2015; Klasse, 2009; Murillo, 2020).

En segundo lugar, como acabamos de ver, expusimos esas dudas a una selección de participantes de los tres tipos de centros seleccionados, en un periodo inicial de entrevistas personales en el que quisimos interesarnos por sus prácticas docentes y por sus percepciones personales ligadas a estas. En esas entrevistas iniciales con los profesores y profesoras pudimos resaltar que, al menos, para estos docentes, existían diferentes circunstancias que parecían modificar sus propias creencias de autoeficacia.

Esas circunstancias supuestamente predictoras del pensamiento y comportamiento de los docentes que mayor número de veces salieron a colación durante las mencionadas entrevistas fueron: el comportamiento disruptivo de los discentes y los contextos socioculturales de los centros educativos.

De esas pesquisas iniciales, basadas en el estado de la cuestión y en las primeras entrevistas, surgieron nuestras preguntas de investigación. Nuevas preguntas conceptualmente más delimitadas y que serían las que definitivamente tendrían que guiar nuestros *objetivos*:

- i. ¿Existen diferencias en cuanto a las creencias de autoeficacia docente según el tipo de centro educativo en el que trabaja un docente?
- ii. ¿Cómo se explica la posible existencia o ausencia de esas diferencias?
- iii. ¿Afecta el conflicto con alumnos a las creencias de autoeficacia docente de los educadores del mismo modo en diferentes tipos de centros?
- iv. ¿A qué se pueden deber la existencia o no de esas diferencias entre docentes de distintos tipos de centros?

- *Objetivos a abordar desde la metodología cuantitativa:*

- i. Conocer el rol de la autoeficacia docente tratando de encontrar posibles diferencias entre los diferentes tipos de centros educativos seleccionados.  
Ligado a lo analizado en el estado de la cuestión y las reflexiones vertidas por nuestros participantes en el primer periodo de entrevistas (véase apartado 4.2.1), donde veíamos la pertinencia de estudiar la posible relación entre autoeficacia docente y la influencia de los contextos socioculturales de los centros, queremos conocer cómo son las creencias de autoeficacia de nuestros participantes y cómo

influyen en ellas diferentes contextos socioculturales representados por la clasificación de los participantes que tratábamos en el apartado 4.2.

- ii. Identificar las posibles relaciones de la variable Conflicto con el resto de variables de interés.

Nuestras variables se presentan en el apartado 4.2.3 Variables en estudio, estando clasificadas en tres tipos: variables sociodemográficas, variables sociocontextuales y variables psicológicas. Como hemos mencionado ya con anterioridad, la elección de nuestras variables de interés responde directamente a lo analizado en el estado de la cuestión y a las informaciones rescatadas del primer periodo de entrevistas personales con nuestros participantes que detallábamos en apartados anteriores. Abordando este objetivo queremos analizar la influencia que tiene el grado de conflicto percibido por los docentes respecto del resto de nuestras variables de interés.

- iii. Determinar si el tipo de centro educativo puede actuar como modulador de las relaciones entre el resto de variables, especialmente con la variable Conflicto.

Perseguimos averiguar si algún tipo de centro es capaz de, gracias a sus características y las de sus docentes, aliviar o potenciar la influencia de determinadas variables que afectan a los profesionales educativos, especialmente, en lo relativo a la variable Conflicto.

*- Objetivos a abordar desde la metodología cualitativa:*

- i. Identificar cuáles son los significados en torno al concepto de eficacia docente a partir de las voces de nuestros participantes.

Gracias a este objetivo pretendemos clarificar qué es lo que entienden nuestros docentes por ser eficaces en su labor. Con ello queremos aportar otra mirada de la eficacia educativa, que pueda servir de alternativa a las ya existentes.

Nos gustaría aclarar que, aunque hemos tenido a bien realizar esa diferenciación entre *objetivos a abordar desde la metodología cuantitativa* y *objetivos a abordar desde la metodología cualitativa*, ambas metodologías deben ser permeables y nos deben permitir llegar a la consecución de todos los objetivos de una manera interactiva. Más

específicamente, sin la metodología cualitativa no habiéramos podido abordar con las mismas garantías los que aquí hemos llamado *objetivos a abordar desde la metodología cuantitativa* ni tampoco habiéramos podido explicar del mismo modo el sentido de nuestros resultados.

- De los anteriores objetivos nacen las siguientes *hipótesis*:

**H<sub>1</sub>**: Prevemos encontrar diferencias en cuanto al rol de las creencias de autoeficacia docente en los diferentes tipos de centros educativos estudiados.

**H<sub>2</sub>**: Intuimos que las especiales características de los centros de especial dificultad y de sus docentes modularán los efectos de diversas variables, en especial, de la variable Conflicto.

#### **4.2.3 Variables en estudio**

Las variables elegidas nacen, estrictamente, del análisis previo de la literatura existente sobre autoeficacia docente, de la escasez de estudios detectados que analizaran este constructo desde una perspectiva sociocontextual, y de las reflexiones vertidas por nuestros participantes en el primer periodo de entrevistas personales con parte de nuestra muestra.

Como mencionábamos con anterioridad, nuestro estudio cuenta con una parte de estudio cuantitativo que se ha llevado a cabo a través de un diseño *ex post facto* que nos permite aislar la variable independiente principal “tipo de centro” para identificar el rol de la autoeficacia y su relación con el resto de variables de interés en función del lugar de trabajo de los profesionales educativos. Hemos dividido las variables en tres grandes grupos respetando la propia clasificación de nuestro estado de la cuestión.

- *Variables sociodemográficas*

Es muy recurrente que en este tipo de investigaciones se solicite a los participantes ciertas informaciones relativas a datos sociodemográficos, datos fácilmente recabables, que ayudan a analizar en detalle los constructos psicológicos de interés y a poder

contrastar con mayor facilidad los resultados encontrados con otros de investigaciones previas.

El proceso de recogida y tratamiento de estos datos sociodemográficos ha sido totalmente anónimo. Las variables sociodemográficas que se han tenido en cuenta para este estudio han sido: género, edad, etapa educativa en la que imparte docencia y años de experiencia laboral.

*- Variables sociocontextuales*

A estas variables sociodemográficas hemos querido añadir otras dos variables, muy importantes para nosotros y también para diversos autores (Ávalos y Sotomayor, 2012; Casanova, 2013; Collado et al., 2020; Costa y Assis, 2019; Covarrubias y Mendoza, 2016; Del Carmen, 2017; Fernández, 2015; Klasse, 2009; Murillo, 2020) como son el tipo de centro y el grado de conflicto percibido por los docentes. Ambas emergen de dos puntos de información muy claros, por un lado, la literatura consultada, en especial, de aquella que trata de estudiar diferentes factores contextuales que influyen en las creencias de autoeficacia docente y, en segundo lugar, del primer periodo de entrevistas personales donde se analizaron las reflexiones de nuestros participantes determinando que el conflicto percibido y el tipo de centro educativo podían influir en las creencias de autoeficacia de estos.

*- Variables psicológicas*

La propia Autoeficacia docente (individual y colectiva), la Satisfacción laboral docente, la Atribución externa y la Atribución interna componen este bloque. La elección de la Satisfacción laboral y las Atribuciones externa e interna viene supeditada a la manifiesta importancia que los autores, consultados en el apartado 2.3 (Karabiyik y Korumaz, 2014; Olcum y Titrek, 2015; Skaalvik y Skaalvik, 2007), otorgan a estos factores como variables predictoras de las creencias de autoeficacia. Además, durante el primer periodo de entrevistas personales varios de nuestros participantes también sacaron a colación estas variables como parte de sus reflexiones sobre sus experiencias educativas.

Proponemos una tabla aclaratoria (véase Tabla 4.4) de la totalidad de las variables y el modo de operativizarlas:

**Tabla 4.4***Descripción de las variables*

TIPO DE VARIABLE	NOMBRE	MODO DE OPERATIVIZARLA
Independiente principal	Tipo de centro	- TIPO I (de especial dificultad)
		- TIPO II (centros de grupo de control)
		- TIPO III (centros por bola de nieve)
Independiente secundaria	Edad	- 25 años o menos
		- 26 a 30 años
		- 31 a 40 años
		- 41 años a 50
		- 51 a 60 años
		- más de 60 años
Independiente secundaria	Género	- Hombre
		- Mujer
Independiente secundaria	Experiencia laboral	- 1 año o menos
		- de 2 a 3 años
		- de 4 a 5 años
		- de 6 a 10 años
		- de 11 a 20 años
		- más de 20 años.
Independiente secundaria	Etapas educativas en la que se imparte docencia	- Educación Infantil
		- Educación Primaria
		- Educación Secundaria Obligatoria
		- Aulas PPPSE (Programa para la Permanencia en el Sistema Educativo)
		- Bachillerato
		- FP Básica
		- FP de Grado Medio
- FP de Grado Superior.		
Dependiente	Autoeficacia Individual total	- Traducción al castellano de la <i>Teacher's Sense of Efficacy Scale</i> de Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001)
		- Escala <i>Collective Teacher Self-Efficacy</i> de Schwarzer et al. (1999)
Dependiente	Satisfacción laboral	- Subdimensión de "realización personal" de la <i>Escala de Satisfacción Laboral versión para Profesores</i> de Anaya y Suárez (2007).
Dependiente	Atribución externa	- Ítems 37 y 38 del cuestionario
Dependiente	Atribución Interna	- Ítems 39 y 40 del cuestionario
Dependiente	Conflicto	- Ítems 42 y 43 del cuestionario

#### 4.2.4 La composición del Instrumento

La recogida de datos se ha llevado a cabo a través de un instrumento, diseñado *ad-hoc* y formado por la adaptación al castellano de la *Teacher's Sense of Efficacy Scale* de Tschannen Moran y Woolfolk Hoy (2001), la adaptación al castellano de la *Collective Teacher Self-Efficacy* de Schawarzir (1999), la subdimensión de Realización Personal de la *Escala de Satisfacción Laboral* (versión para Profesores, en castellano) de Anaya y Suárez (2007), y finalmente, 7 ítems diseñados por el equipo de investigación nacidos del análisis del estado de la cuestión y del primer proceso de entrevistas personales realizados al comienzo de la investigación a una muestra de nuestros participantes. Antes de rellenar el cuestionario, los docentes debían responder a una serie de preguntas de corte sociodemográfico (género, edad, experiencia, etapa educativa, nombre del centro educativo). Las dos primeras escalas fueron traducidas al castellano tras un proceso de traducción inversa que detallamos más adelante. Nuestro cuestionario (véase Anexo I) consta de 51 ítems de respuesta cerrada tipo Likert (1-6, donde 1 = nunca, 6 = siempre), y se compone de cuatro instrumentos diferenciados.

La *primera escala* (ítems del 1 al 24), corresponde a la traducción al castellano de la *Teacher's Sense of Efficacy Scale* (TSES) de Tschannen Moran y Woolfolk Hoy (2001) que posee un  $\alpha$  de Cronbach = .96. Esta escala es una de las escalas más utilizadas y autorizadas para medir la autoeficacia docente individual. Sus 24 ítems se dividen en las tres subdimensiones siguientes (se añaden las propiedades psicométricas de las mismas):

- Efficacy in Student Engagement (Eficacia en la participación de los estudiantes): ítems 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22 ( $\alpha$  de Cronbach = .87).
- Efficacy in Instructional Strategies (Eficacia en estrategias educativas): ítems 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24 ( $\alpha$  de Cronbach = .91).
- Efficacy in Classroom Management (Eficacia en la gestión del aula): ítems 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21 ( $\alpha$  de Cronbach = .90).

Dichas subdimensiones han sido tenidas en cuenta como variables dependientes (y en los modelos SEM como mediadoras) buscando relaciones de estas subdimensiones con el resto de variables más allá de considerar únicamente las puntuaciones de la variable Autoeficacia Individual total. Habrá que tener en cuenta que cuando evaluamos la

Autoeficacia Individual total, variable que proponíamos en el apartado anterior, lo estaremos haciendo desde un concepto de autoeficacia que parte, precisamente, de estas tres subdimensiones que conforman la escala. Es decir, las experiencias de dominio de los docentes, que forjan sus creencias de autoeficacia, se basan, según este instrumento, en la eficacia o dominio para fomentar la participación de los estudiantes, en la eficacia o dominio para generar diversas estrategias educativas y, por último, la eficacia o dominio para gestionar el aula. Entendemos que, al tratarse del instrumento más utilizado en investigación educativa para medir la autoeficacia docente, este recoge adecuadamente lo que vendría a representar un docente eficaz, al menos *a priori*, porque se nos antoja que recoger en un instrumento todas las demandas propuestas al profesorado no es tarea sencilla. Desde luego, tras comparar diferentes escalas para medir la autoeficacia docente esta fue la que nos pareció la más pertinente para nuestro cometido.

La *segunda escala* del cuestionario (ítems del 25 al 36) corresponde a la traducción al castellano de la *Collective Teacher Self-Efficacy* de Schawarzer (1999) ( $\alpha$  de Cronbach = .92). Esta es la escala de autoeficacia docente colectiva más utilizada en investigación, cuenta con 12 ítems y no contiene subdimensiones. Esta escala fue creada para medir las creencias de un grupo de docentes sobre su competencia conjunta para actuar con éxito frente a distintas tareas pedagógicas.

La *tercera escala* del cuestionario se compone de 7 ítems (ítems del 37 al 43), de elaboración propia, basados en ciertos núcleos de interés emergidos durante el primer periodo de entrevistas personales con los participantes y que también venían avalados por diversas investigaciones analizadas en el estado de la cuestión sobre autoeficacia docente. Agrupamos estos ítems por parejas temáticas para su análisis estadístico, obteniendo tres nuevas variables: Atribución externa (si los docentes consideran que poco o nada tienen que ver con los éxitos o fracasos de sus alumnos), Atribución interna (si los docentes se consideran capaces de influir en el desarrollo de sus alumnos) y Conflicto (conflicto percibido por los docentes).

Para analizar la estructura resultante de estos 7 ítems, se ha realizado igualmente un análisis factorial exploratorio con el método de mínimos cuadrados no ponderados. El resultado de este análisis ha revelado una solución factorial con tres factores, quedando uno de los ítems (ítem 5) sin ponderar en ninguno de estos factores. Como se observa en

la Tabla 4.5, el análisis factorial exploratorio resaltó que existían relaciones entre los ítems. Así, los ítems 1 y 2 quedaron emparejados como factor bajo el nombre de Atribución externa, puesto que, en ambos casos los ítems hacen referencia a condiciones de los alumnos que son ajenas y externas al docente. Los ítems 3 y 4 quedaron emparejados como factor bajo el nombre de Atribución interna, ya que, en los dos casos se tiene en cuenta la capacidad propia del docente para influir en el desarrollo de sus alumnos. Finalmente, los ítems 6 y 7, quedaron emparejados como factor bajo el nombre de Conflicto. El ítem número 6 hace referencia al conflicto con alumnado y el ítem número 7 tiene que ver con el conflicto con familias. Tanto el ítem 2 como el ítem 7 tienen una carga factorial ligeramente más baja, pero su relación conceptual avala su inclusión en los factores.

La matriz rotada de los mismos queda recogida en la siguiente Tabla 4.5:

**Tabla 4.5**

*Análisis factorial exploratorio de ítems emergentes*

Matriz de estructura			
	Factor		
	1	2	3
ÍTEM1		,999	
ÍTEM2		,402	
ÍTEM3	,782		
ÍTEM4	,849		
ÍTEM5			
ÍTEM6			,855
ÍTEM7			,491

Método de extracción: Mínimos cuadrados no ponderados.

Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.

*Ítem1:* Lo que aprenden los alumnos en los centros educativos viene determinado por sus propias habilidades.

*Ítem2:* Los alumnos indisciplinados en el hogar también lo son en los centros educativos.

*Ítem3:* Un/a profesor/a puede hacer que sus alumnos mejoren, aunque estos tengan pocas habilidades para el trabajo escolar.

*Ítem4:* Un/a profesor/a puede motivar a cualquier alumno, aunque no exista apoyo familiar.

Ítem5: Los recursos determinan mi manera de trabajar.

Ítem6: Imparto docencia a alumnos con graves problemas de comportamiento.

Ítem7: Mi relación con algunas familias implica conflicto.

Finalmente, como *cuarta escala*, incluimos los 8 ítems (ítems del 44 al 51) de la subdimensión de Realización Personal de la *Escala de Satisfacción Laboral, versión para Profesores (ESL-VP)* ( $\alpha$  de Cronbach = .91), en castellano de Anaya y Suárez (2007), que es actualmente, la escala más utilizada para medir la satisfacción laboral de los docentes en investigaciones educativas en España y Latinoamérica. Recordemos que se decidió incorporar el análisis de la satisfacción laboral de los participantes a nuestro estudio tras detectar, en el estado de la cuestión y en el primer periodo de entrevistas personales con nuestros participantes, la supuesta vinculación de la satisfacción laboral con las creencias de autoeficacia docente (Chiang y Rebolledo, 2020; Korumaz, 2014; Olcum y Titrek, 2015; Salas y Lara, 2020).

Tal y como comentábamos anteriormente con el caso de la Autoeficacia Individual total, el resto de variables, la Autoeficacia Colectiva, la Atribución externa, la Atribución interna, el Conflicto percibido y la Satisfacción laboral, son evaluadas acorde a nuestros instrumentos. Aunque las escalas elegidas tienen unos altos valores de fiabilidad y son de uso muy recurrente en investigación, tenemos que ser conscientes que los resultados y las relaciones entre variables vendrán mediados también por los significados de los diferentes constructos que tratamos de medir y que se definen a partir de la construcción de las propias escalas.

#### - *Procedimiento de validación*

Para validar todas las escalas, se ha realizado un AFC con MPLUS (método Mínimos cuadrados no ponderados), para comprobar el grado de ajuste que tendrían los ítems a los factores teóricos de las distintas escalas. El resultado queda recogido en la Tabla 4.6. Señalar que el modelo testado es el que asume mantener las escalas con su diseño original y dividir los tres factores de los ítems ex-profeso según el AFE previo. Este modelo obtiene un buen ajuste (Chi-Square=3267.735, df.=1052,  $p < .001$ , Chi-cuadrado normado=3,10; RMSEA=.074, CFI=.956, TLI=.953).

**Tabla 4.6**

*Métodos mínimos cuadrados no ponderado*

	Estimate	S.E.		Estimate	S.E.
<b>AUTO_Part BY</b>			AC_4	0.876	0.013
AUTO1	0.761	0.026	AC_5	0.896	0.014
AUTO2	0.657	0.029	AC_6	0.859	0.014
AUTO4	0.835	0.017	AC_7	0.893	0.013
AUTO6	0.822	0.019	AC_8	0.911	0.012
AUTO9	0.774	0.022	AC_9	0.932	0.010
AUTO12	0.763	0.023	AC_10	0.892	0.011
AUTO14	0.850	0.017	AC_11	0.899	0.013
AUTO22	0.744	0.026	AC_12	0.887	0.012
<b>AUTO_Estrat BY</b>			<b>SAT_LAB BY</b>		
AUTO10	0.418	0.044	SAT1	0.876	0.018
AUTO11	0.392	0.047	SAT2	0.860	0.016
AUTO17	0.816	0.021	SAT3	0.767	0.026
AUTO18	0.778	0.025	SAT4	0.963	0.008
AUTO20	0.486	0.043	SAT6	0.810	0.019
AUTO23	0.716	0.027	SAT7	0.987	0.006
AUTO24	0.802	0.024	SAT8	0.952	0.007
<b>AUTO_Gest BY</b>			<b>ATRI_Ext BY</b>		
AUTO3	0.881	0.015	ÍTEM1	0.500	0.068
AUTO5	0.625	0.040	ÍTEM2	0.893	0.106
AUTO8	0.891	0.018	<b>ATRI_Int BY</b>		
AUTO13	0.874	0.017	ÍTEM3	0.888	0.024
AUTO13	0.874	0.017	ÍTEM4	0.843	0.024
AUTO15	0.868	0.019	<b>CONFLIC BY</b>		
AUTO16	0.722	0.028	ÍTEM6	0.660	0.052
AUTO19	0.800	0.021	ÍTEM7	0.704	0.052
AUTO21	0.871	0.016			
<b>AUTO_Colec BY</b>					
AC_1	0.796	0.019			
AC_2	0.848	0.015			
AC_3	0.880	0.015			

- Traducción inversa de los instrumentos

Las escalas que fueron sometidas a la traducción inversa fueron la *Teacher's Sense of Efficacy Scale* (TSES) de Tschannen Moran y Woolfolk Hoy (2001) y la *Collective Teacher Self-Efficacy* de Schawarzer (1999). Este proceso se realizó bajo las indicaciones de Carretero y Pérez (2005) y Ramada, Serra y Declós (2013).

En primer lugar, el investigador principal realizó una traducción al castellano de ambas escalas. Seguidamente, se pidió a un experto en lengua inglesa (profesor de instituto con el título de C2 en lengua inglesa) que realizara la traducción inversa, es decir, que tradujera al inglés las escalas en castellano traducidas por el investigador. Finalmente, un segundo experto en lengua inglesa (profesor de instituto con el título de C2 en lengua inglesa) valoró ítem a ítem la similitud de la escala original en inglés y la escala traducida

al inglés por parte del primer experto. Ninguno de los ítems obtuvo una puntuación menor de 8,5/10 de adecuación aprobándose la traducción.

### **4.3 Fase B Desarrollo**

#### **4.3.1. Cuestiones éticas respecto a los participantes**

Una vez concluido el cuestionario y antes de exponerlo a nuestros participantes, el Comité de Ética en Investigación de la Comunidad Autónoma de Aragón (CEICA) valoró si nuestro proyecto respetaba diferentes cuestiones éticas implícitas a cualquier investigación con personas. Así, señalamos en este apartado diferentes cuestiones relativas al tratamiento de los datos de los participantes.

Durante el curso 2020/2021 nuestro proyecto fue sometido a la evaluación del Comité de Ética de la Investigación de la Comunidad Autónoma de Aragón (CEICA), este comité perteneciente al IACS (Instituto Aragonés de Ciencias de la Salud) adscrito al Departamento de Sanidad del Gobierno de Aragón, vela por la integridad de las personas y sus datos personales en las investigaciones que se llevan a cabo en nuestra comunidad.

Al tratarse de una investigación con participantes mayores de edad, docentes en activo, hemos tenido en cuenta las siguientes recomendaciones proporcionadas por el CEICA:

- i. La propuesta de participación del estudio la realizó el autor de esta tesis a través de una carta dirigida (adjunta por correo electrónico) a los equipos directivos de los diferentes centros educativos (Anexo II).
- ii. Los equipos directivos que aceptaron la propuesta se comprometieron a reenviar a todo su claustro el cuestionario digital que les propusimos. Los equipos directivos informaron a sus claustros de la finalidad del estudio y de la voluntariedad y anonimización de la participación. Los equipos directivos colaboradores no tuvieron acceso a las respuestas de sus trabajadores. Al comienzo del cuestionario, cada participante tuvo que tildar una opción por

la cual comprendía y aceptaba que sus datos fueran utilizados exclusivamente con fines científicos. En cuanto a los participantes de la parte cualitativa, en el primer periodo de entrevistas, sí pudieron ser entrevistados presencialmente teniendo la posibilidad de rellenar el impreso de consentimiento informado. Los participantes que fueron entrevistados a la finalización del proyecto no pudieron ser entrevistados presencialmente (dada la situación sanitaria), así que estas entrevistas se llevaron a cabo utilizando medios telemáticos, aunque, del mismo modo, dieron su consentimiento. Todos los docentes, antes de firmar el consentimiento informado, debieron leer un documento, fundamentado en el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos) y en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, en el que se indicaban:

- Objetivos y fines de la investigación.
  - Tipo de datos que se recogen y su procedimiento de recogida, explicitando la anonimización de los datos y su posterior uso.
  - Solicitud explícita de la colaboración voluntaria en el estudio y la posibilidad de declinar la participación.
- iii. Los docentes pudieron rellenar el cuestionario a través de Google Forms desde sus hogares a través de sus medios informáticos o desde los propios centros educativos. Además, las segundas entrevistas personales también se realizaron de manera telemática cumpliendo con las normas sanitarias vigentes para la prevención de la transmisión del virus “COVID-19”.

#### **4.3.2. Recogida de datos del estudio empírico**

A comienzos del curso 2020/2021, se realizó un pequeño estudio preliminar llevado a cabo con una muestra ( $n = 30$ ) de docentes de 4 centros educativos distintos a los que se tuvo acceso a través de un muestro por bola de nieve. El objetivo de esta actuación fue

observar la viabilidad del instrumento (duración de la cumplimentación del cuestionario, comprensión de los ítems, etc) pudiendo existir la posibilidad de realizar modificaciones. Tras no apreciarse ninguna incidencia durante este periodo se decidió comenzar a tomar contacto con los centros seleccionados.

El contacto con los centros TIPO I y TIPO II se realizó siempre por correo electrónico, dirigido al equipo directivo de cada centro instándoles a reenviar nuestro formulario digital a todos los miembros del claustro de cada centro. La pasación del propio cuestionario y la recogida de datos se llevó a cabo en modalidad telemática a través de un enlace de Google Forms.

La recogida de los datos de los centros TIPO III, al tratarse de centros seleccionados por bola de nieve, no siguió el mismo proceso de recogida de datos que los centros TIPO I y TIPO II. En este caso, el enlace de Google Forms, con nuestro cuestionario, fue compartido a través de diferentes foros de educación a los que tuvimos alcance. Al preguntar a todos los docentes el nombre de los centros educativos en los que trabajan pudimos confirmar que ninguno de los participantes de centros TIPO III pertenecían a ningún centro educativo de TIPO I o TIPO II.

#### **4.3.3. Procedimiento estadístico**

Para la parte de investigación cuantitativa, se ha elegido un diseño “ex post facto” retrospectivo, en el que no podemos modificar intencionalmente las variables independientes porque los hechos estudiados ya han ocurrido y no son modificables. En este tipo de proyectos cuantitativos lo que se pretende es validar la hipótesis planteada cuando el suceso ya ha ocurrido (Anguera, 1990; Bisquerra, 2000; Salvador y Pelegrina, 1993). Si la muestra es la adecuada, este tipo de diseño muestra un alto grado de validez externa (Fontes et al., 2001), entendiendo validez externa como la capacidad de generalización de los resultados a poblaciones distintas. En esta clase de diseño, el cuestionario es uno de los instrumentos más recurrentes para poder acceder a información relativa a aspectos difícilmente observables y que nos ayuda a descubrir las características de determinada población (Buendía, 1992; León y Montero, 1993).

La explotación del cuestionario se produjo mediante un proceso de codificación y registro en el que se asignan valores a las respuestas dadas para crear una base de datos que condujo al proceso de análisis (centralización, volcado y análisis de los datos). Este análisis estadístico se ha realizado mediante el programa IBM SPSS (v.26). El SPSS es un programa de análisis estadístico cuantitativo muy frecuente en investigación (Rojas y Fernández, 1998). También hemos de señalar que, para el proceso de validación del cuestionario (compuesto por varias escalas), hemos utilizado el programa MPLUS, que tiene distintas alternativas para trabajar con muestras o ítems en las que no se cumplen los supuestos de normalidad. En concreto, en nuestro caso, la opción elegida ha sido el método de mínimos cuadrados ponderados que es el indicado por el programa para trabajar con variables de escalas.

Los análisis realizados estuvieron ligados, evidentemente, a los objetivos e hipótesis marcados en el apartado 4.2.2. Así, tras realizar un análisis descriptivo de la muestra (apartado 5.1), quisimos analizar el rol de la autoeficacia en los docentes de los tres tipos de centros educativos seleccionados (primer objetivo) para confirmar o refutar nuestra primera hipótesis de investigación con la que preveíamos encontrar diferencias en cuanto a este rol de la autoeficacia en los tres tipos de centros. Para ello, en primer lugar, se realizó un análisis (apartado 5.2) que relacionaba las diferentes variables psicológicas (Autoeficacia Individual total, Autoeficacia Colectiva, Satisfacción laboral, Atribución externa y Atribución interna) con las diferentes variables sociodemográficas (experiencia laboral, etapa educativa, género y edad). Posteriormente, se buscó identificar las posibles relaciones de la variable Conflicto con el resto de variables de interés (segundo objetivo) y determinar si el tipo de centro puede actuar como modulador de los efectos dañinos de la variable Conflicto sobre el resto de variables (tercer objetivo). El equipo de investigación intuyó que las especiales características de los docentes que trabajan en centros TIPO I podrían ser capaces de modular los efectos dañinos de la variable Conflicto en la relación con el resto de variables (segunda hipótesis). Para ello, en segundo lugar, se analizó la relación entre la variable Conflicto y el resto de variables sociodemográficas y psicológicas ya nombradas (apartado 5.3).

Lo fundamental de esta parte del trabajo ha sido la selección del tipo de centro como variable independiente principal pero también como variable moduladora. Entendimos, tras la revisión del estado de la cuestión y el primer periodo de entrevistas personales con

nuestros participantes, que las especiales características de algunos centros educativos, en especial los centros catalogados como de especial dificultad, pueden tener efectos moduladores sobre las relaciones con el resto de variables dependientes seleccionadas, tal y como advierten diversos autores (Collado et al., 2020; Murillo, 2020). Para ello, además de los análisis previos que mencionábamos en párrafos anteriores, decidimos realizar un análisis de correlaciones intercentros (apartado 5.5) y un análisis de modelos de ecuaciones estructurales (apartado 5.6) a través del programa AMOS, que nos permite realizar, entre otros, comparaciones entre modelos de distintas poblaciones o grupos, por lo que este procedimiento es especialmente ajustado a los objetivos de esta tesis.

#### **4.4 Fase C Final. Restitución al campo: periodo final de entrevistas**

La idea principal de este tramo final de nuestra investigación fue la de tras el análisis de los datos y la generación de los resultados proceder a restituirlos al campo, exponiéndolos a una muestra de nuestros participantes en una serie de entrevistas personales en las que los docentes debían reflexionar con nosotros sobre los resultados del estudio cuantitativo. Por motivos prácticos, lo que sigue a continuación solo muestra una breve presentación de lo que será desarrollado en profundidad en el capítulo 5 de este estudio.

Tras el análisis estadístico decidimos exponer los resultados de la parte cuantitativa del estudio a la reflexión de una muestra de nuestros participantes. En el primer periodo de entrevistas personales los participantes fueron 13, mientras que, en este segundo periodo conseguimos llegar hasta los 19 docentes entrevistados en total, 6 docentes de centros TIPO I, 7 docentes de centros TIPO II, y 6 docentes de centros TIPO III. Estos participantes fueron elegidos por la facilidad de acceso a sus testimonios, realizándose un muestreo por bola de nieve. No todos los docentes quisieron comprometerse con ese proceso de entrevistas personales. Este segundo periodo de entrevistas siguió el mismo marco procedimental (duración, tipo de entrevista, análisis, etc) que se siguió en el primer periodo, con una salvedad, y es que estas segundas entrevistas no pudieron realizarse de manera presencial fruto de la situación sanitaria, provocada por el COVID-19, y sufrida por todos, durante los años 2020 y 2021. Así, estas entrevistas tuvieron que realizarse de manera telemática a través de videoconferencia quedando registradas para la posterior transcripción a texto de las palabras de los entrevistados. Todo este proceso queda

registrado con detalle en el apartado 5.7 Restitución al campo: periodo final de entrevistas.



---

# **CAPÍTULO 5: RESULTADOS**

---



A continuación, exponemos los resultados encontrados tras el proceso de análisis de la información recogida a partir de la pasación del cuestionario, por tanto, correspondiente a la parte cuantitativa del estudio. Este proceso de análisis, que acabamos de aportar en el apartado 4.3.3 Procedimiento estadístico, ha de responder a los objetivos e hipótesis marcados para este proyecto. En el primer subapartado, comenzaremos con el análisis descriptivo de la muestra mostrando con detalle las características y distribución de la misma. En los siguientes subapartados se trata de estudiar la relación entre los diferentes tipos de variables sociodemográficas, psicológicas y sociocontextuales.

## **5.1 Análisis descriptivo de la muestra**

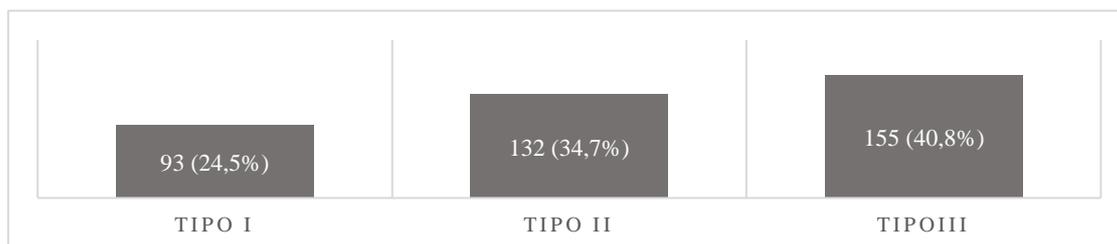
Para comenzar, siguiendo los postulados de Pardo y Ruiz (2005), se han concretado análisis descriptivos para todas las variables seleccionadas para el estudio. En este apartado solo se describe la muestra, pero esta descripción se realiza teniendo en cuenta nuestra clasificación de tres tipos de centros educativos.

### **5.1.1 Análisis Descriptivo de la muestra general y según el tipo de centro: variables sociodemográficas**

Una vez expuesta la muestra en el apartado 4.2, completamos su información con un análisis de sus características descriptivas. Siguiendo los objetivos de este trabajo, pretendemos observar las posibles diferencias entre los docentes de los tres tipos de centros, empezando por las posibles diferencias respecto de las variables sociodemográficas. La muestra (véase Figura 5.1) se compone de 380 participantes procedentes de 39 centros educativos de la Comunidad Autónoma de Aragón, de estos, el 24,5% (n = 93) pertenecen a centros TIPO I, el 34,7% (n = 132) a centros TIPO II, y el 40,8% (n = 155) a centros TIPO III.

#### **Figura 5.1**

*Distribución muestral que relaciona nº de participantes y tipo de centro*



En cuanto al género de los participantes (véase Tabla 5.1 y Figura 5.2), el 28,4% son hombres (n = 108) y el 71,6% son mujeres (n = 345). La distribución de hombres y mujeres es similar en los centros TIPO II y TIPO III habiendo, en ambos, una participación del 73,5% de mujeres. Por otro lado, esa misma distribución no es tan ventajosa en número a favor de las mujeres en los centros TIPO I con una participación del 34,4% de hombres (n = 32) y de un 65,6% de mujeres (n = 61). No obstante, la distribución de la participación entre hombres y mujeres es similar en los tres tipos de centros, no se observan diferencias estadísticamente significativas entre los tres centros al respecto (p=,338).

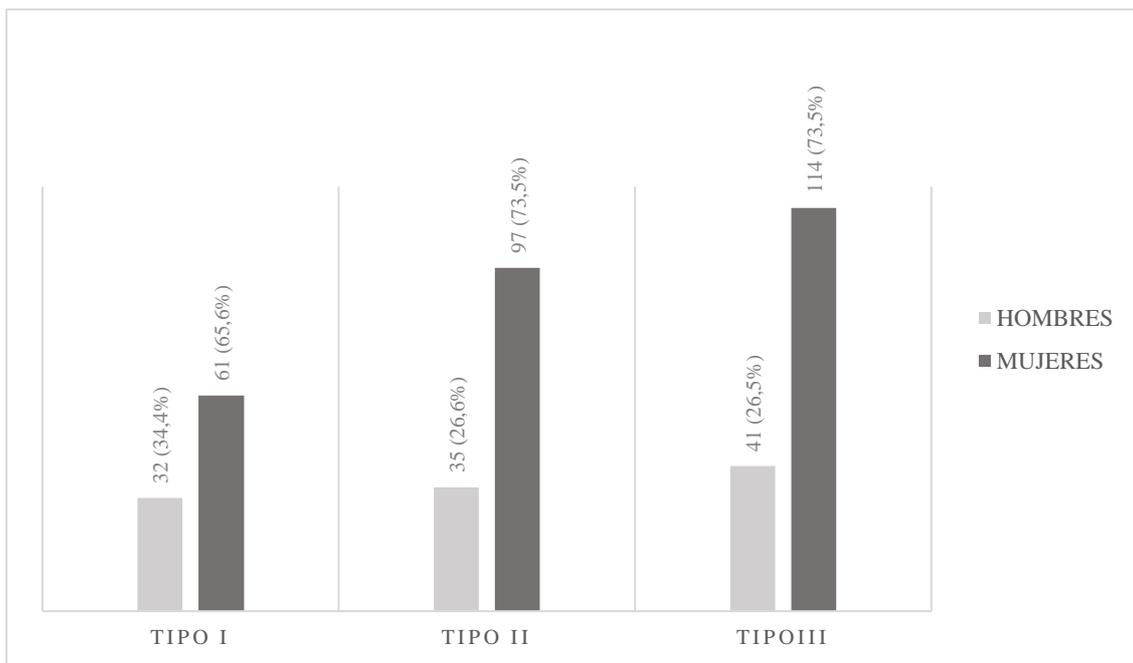
**Tabla 5.1**

*Distribución muestral relativa al género*

Género	TIPO I	TIPO II	TIPO III	Frecuencia	Porcentaje	$\chi^2$	Sig
Hombre	32 (34,4%)	35 (26,6%)	41 (26,5%)	108	28,4%	2,17	,338
Mujer	61 (65,6%)	97 (73,5%)	114 (73,5%)	272	71,6%		
Total	93 (24,5%)	132 (34,7%)	155 (40,8%)	380	100,0%		

**Figura 5.2**

*Distribución muestral que relaciona género y tipo de centro*



En lo relativo a la edad de los participantes (véase Tabla 5.2 y Figura 5.3), la edad media de los mismos se sitúa en 37 años. Las edades se agruparon por bloques, de menor

a mayor: de 25 años o menos, de 26 a 30 años, de 31 años a 40, de 41 a 50 años, de 51 a 60 años y, finalmente, más de 60 años. Los bloques de edad que menos participaron en el estudio fueron los más jóvenes con un 2,1% de participación (n = 8) y los de mayor edad con un 0,5% de participación (n = 2). En cuanto a la distribución de edades según el tipo de centro educativo, no se encuentran diferencias estadísticamente reseñables (p=,323) entre ellos.

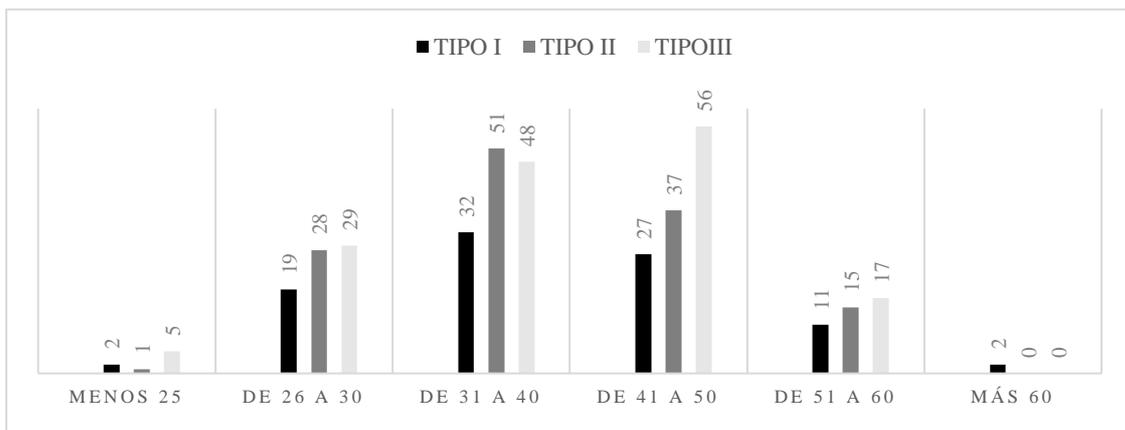
**Tabla 5.2**

*Distribución muestral relativa a la edad*

Edad	TIPO I	TIPO II	TIPO III	Frecuencia	Porcentaje	$\chi^2$	Sig
De 25 años o menos	2 (2,2%)	1 (,8%)	5 (3,2%)	8	2,1%	11,4	,323
De 26 a 30 años	19 (20,4%)	28 (21,2%)	29 (18,7%)	76	20,0%		
De 31 a 40 años	32 (34,4%)	51 (38,6%)	48 (31%)	131	34,5%		
De 41 a 50 años	27 (29,0%)	37 (28,4%)	56 (36,1%)	120	31,6%		
De 51 a 60 años	11 (11,8%)	15 (11,4%)	17 (11%)	43	11,3%		
Más de 60 años	2 (2,2%)	0	0	2	0,5%		

**Figura 5.3**

*Distribución muestral que relaciona edad y tipo de centro*



Si fijamos nuestra atención en la etapa educativa en la que se imparte docencia (véase Tabla 5.3 y Figura 5.4), hay tres grupos con muy baja frecuencia, estas son Aulas PPPSE con un 1,1% de la muestra (n = 4), Bachillerato con un 2,1% (n = 8) y Grado Superior con un 0,5% (n = 2). Por otro lado, en el total de la muestra, los docentes de Educación Infantil representan el 17,1% (n =65), los docentes de Educación Primaria el 61,3% (n = 233) y los docentes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) el 17,9% (n = 68).

Respecto a la distribución de la muestra según la etapa educativa (véase Tabla 5.3 y Figura 5.4), y en relación a los tres tipos de centros educativos, encontramos que en Educación Infantil es muy homogénea entre los diferentes tipos de centros. En los centros TIPO I los participantes de Educación Infantil supusieron el 18,3% (n = 17), en los centros TIPO II supusieron el 18,9% (n = 25) y en los centros TIPO III el 14,8% (n = 23) de los participantes impartían clase a los alumnos con menor edad. En la distribución de la muestra que trabaja en Educación Primaria, los participantes de esta etapa educativa en los centros TIPO I supusieron un 68,8% (n = 64), en los centros TIPO II un 52,3% (n = 69) y en los centros TIPO III un 64,5% (n = 100). En relación a la distribución de la muestra que imparte docencia en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la participación de estos docentes en los centros TIPO I fue de un 10,8% (n = 10), mientras que en los centros TIPO II fue de un 23,5% (n = 31) y en los centros TIPO III de un 17,4% (n = 27). La distribución de la muestra, según la etapa educativa y el tipo de centro, no muestra diferencias estadísticamente significativas ( $p=,256$ ).

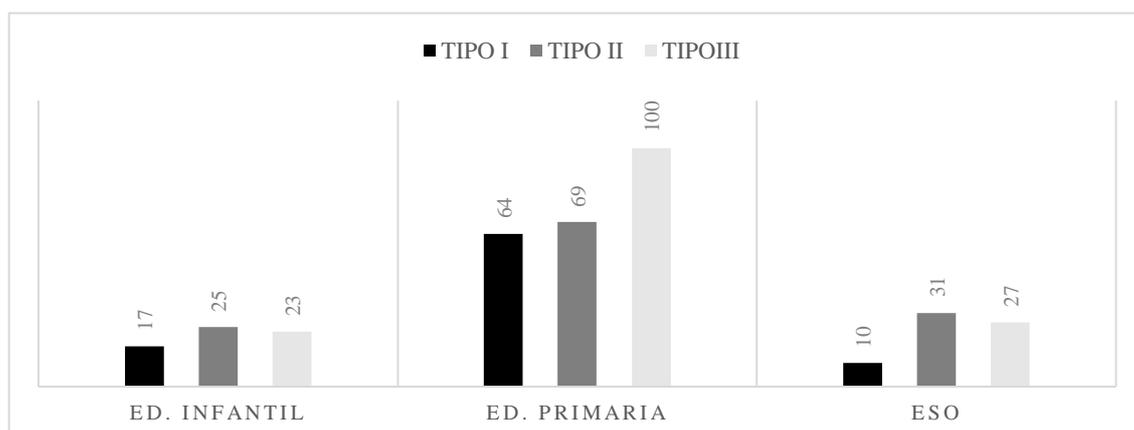
**Tabla 5.3**

*Distribución muestral relativa a la etapa educativa*

Etapa	TIPO I	TIPO II	TIPO III	Frecuencia	Porcentaje	$\chi^2$	Sig
Edu. Infantil	17 (18,3%)	25 (18,9%)	23 (14,8)	65	17,1%	12,4	,256
Edu. Primaria	64 (68,8%)	69 (52,3%)	100 (64,5%)	233	61,3%		
ESO	10 (10,8%)	31 (23,5%)	27 (17,4%)	68	17,9%		
Aula PPPSE	0	3 (2,3%)	1 (,6%)	4	1,1%		
Bachillerato	2 (2,2%)	3 (2,3%)	3 (1,9%)	8	2,1%		
Grado Superior	0	1 (,8)	1 (,6%)	2	0,5%		

**Figura 5.4**

*Distribución muestral que relaciona etapa educativa y tipo de centro*



En cuanto a la variable de los años de experiencia (véase Tabla 5.4 y Figura 5.5), del mismo modo que con la variable edad, se realizaron diferentes bloques: con un año o menos de experiencia los participantes supusieron el 2,4% (n = 9) de la muestra general, con una experiencia de 2 a 3 años los participantes supusieron el 11,6% (n = 44), con una experiencia de 4 a 5 años supusieron el 19,5% (n = 74), con una experiencia de 6 a 10 años supusieron el 22,1% (n = 84), con una experiencia de 11 a 20 años supusieron el 30,5% (n = 116), y finalmente, con una experiencia de más de 20 años supusieron el 13,9% (n = 53). Del mismo modo que sucedía con la variable de la edad, no se aprecian diferencias estadísticamente reseñables ( $p=,956$ ) en el grado de participación de los docentes según su experiencia laboral estudiando los tres tipos de centros educativos como posible factor diferenciador.

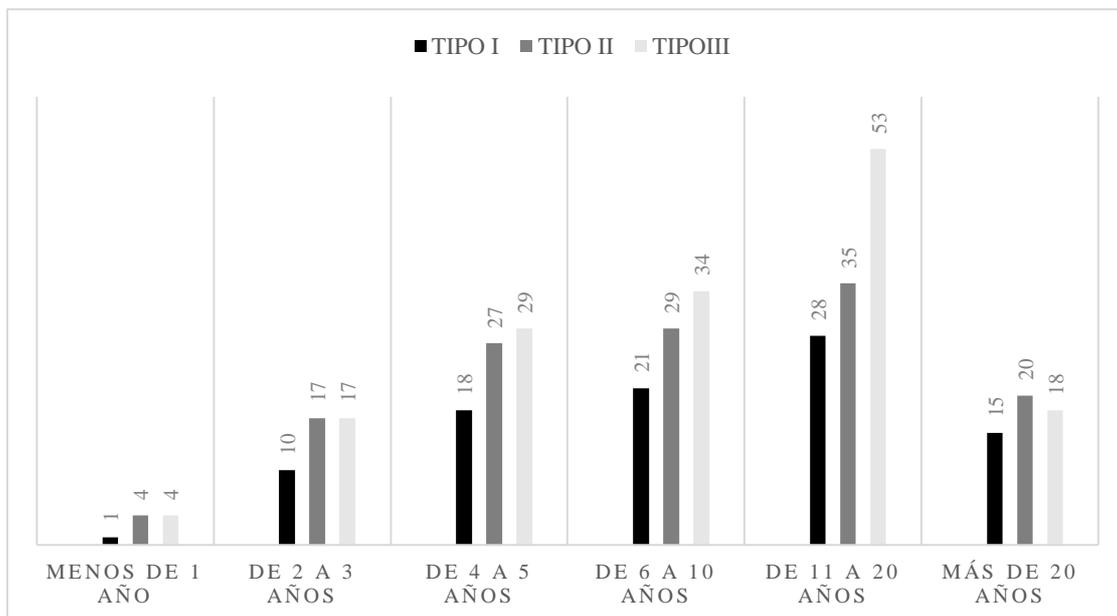
**Tabla 5.4**

*Distribución muestral relativa a la experiencia laboral*

Años de experiencia	TIPO I	TIPO II	TIPO III	Frecuencia	Porcentaje	$\chi^2$	Sig
Un año o menos	1 (1,1%)	4 (3%)	4 (2,6%)	9	2,4%	3,79	,956
De 2 a 3 años	10 (10,8%)	17 (12,9%)	17 (11%)	44	11,6%		
De 4 a 5 años	18 (19,4%)	27 (20,5%)	29 (18,7%)	74	19,5%		
De 6 a 10 años	21 (22,6%)	29 (22%)	34 (21,9%)	84	22,1%		
De 11 a 20 años	28 (30,1%)	35 (26,5%)	53 (34,2%)	116	30,5%		
Más de 20 años	15 (16,1%)	20 (15,2%)	18 (11,6%)	53	13,9%		

**Figura 5.5**

*Distribución muestral que relaciona experiencia laboral y tipo de centro*



### 5.1.2 Análisis Descriptivo de la muestra general y según el tipo de centro: variables sociocontextuales

Tal y como mostramos en la Tabla 5.5 y en la Figura 5.6, los docentes que trabajan en centros TIPO I (6,49) tienen significativamente ( $p=,011$ ) mayor percepción de Conflicto con alumnos que el resto de docentes que trabajan en centros TIPO II (5,94) y TIPO III (5,57). La variable Conflicto se operativiza de acuerdo a los ítems 42 y 43 de nuestro instrumento que tienen que ver con conflicto con alumnado y conflicto con familias respectivamente. La puntuación mínima en este valor es 2 y la máxima 12.

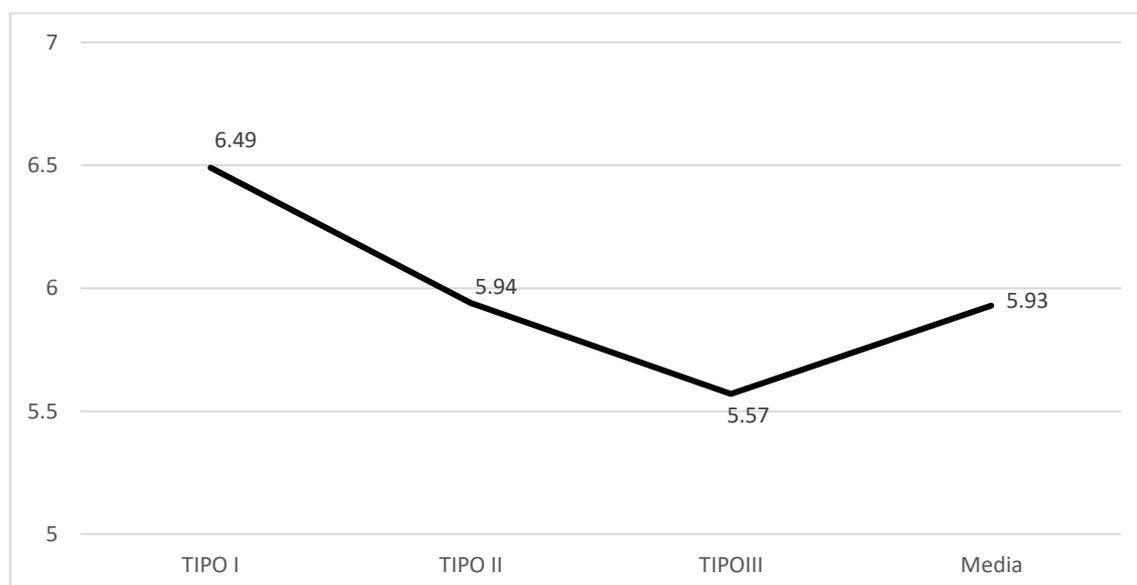
**Tabla 5.5**

*Variable Conflicto/Tipo de centro*

		N	Media	Des.Típica	F	Sig	$\eta^2$
<b>Conflicto</b>	TIPO I	93	6,49	1,94	4,56	,011	,024
	TIPO II	132	5,94	2,39			
	TIPO III	155	5,57	2,48			
	Total	380	5,93	2,35			

**Figura 5.6**

*Distribución muestral que relaciona valores de Conflicto y tipo de centro*



Esa diferencia estadísticamente significativa que vemos respecto de la variable Conflicto puede también observarse realizando un análisis *post-hoc*. Con la ayuda del

estadístico Scheffe, observamos en la Tabla 5.6 que respecto a la variable Conflicto los docentes de los centros educativos que realmente difieren en sus medias entre sí serían los de centros TIPO I y los centros TIPO III. Este resultado podría avalar el correcto emparejamiento de centros TIPO I y TIPO II (parejas de centros con similares características) expuesto en el apartado 4.2.

**Tabla 5.6**

*Análisis post-hoc de medias respecto de la variable Conflicto*

<b>Scheffe<sup>a,b</sup></b>	<b>TIPO III</b>	155	5,57	
	<b>TIPO II</b>	132	5,93	5,93
	<b>TIPO I</b>	93		6,49
	<b>Sig.</b>		,474	,179

### **5.1.3 Análisis Descriptivo de la muestra general y según el tipo de centro: variables psicológicas**

En este apartado describimos la muestra en cuanto a las variables psicológicas seleccionadas, recordemos que son: Autoeficacia Individual (y sus tres subdimensiones), Autoeficacia Colectiva, Atribución externa, Atribución interna, y por último, Satisfacción laboral. Los datos que recabemos de este primer análisis descriptivo también nos han de servir para perseguir el primer objetivo de nuestra investigación que no es otro que el de analizar el rol de la autoeficacia docente en los participantes de los tres tipos de centros educativos.

En cuanto a la Autoeficacia Individual Total, observamos en la Tabla 5.7, que los valores medios son muy similares en los tres tipos de centros educativos. Estos valores son 107,16 para los de TIPO I, 106,24 para los de TIPO II y 105,13 para los de TIPO III, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre ellos ( $p=,551$ ). Como se puede observar en la Tabla 5.7, tampoco se observan diferencias estadísticamente significativas entre los tres tipos de centros para ninguna de las dimensiones de la autoeficacia individual.

**Tabla 5.7**

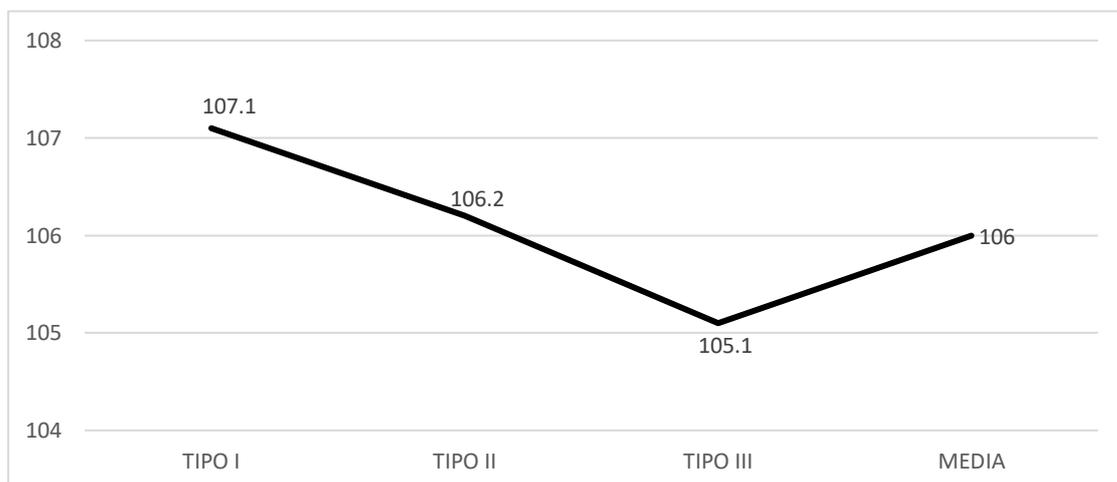
*Variables psicológicas I/Tipo de centro*

		N	Media	Des.Típica	F	Sig	$\eta^2$
<b>Autoeficacia Individual</b>	TIPO I	93	107,16	13,85	,597	,551	,003
	<b>Total</b>						
	TIPO II	132	106,24	14,71			
	TIPO III	155	105,13	14,67			
	<b>Total</b>	380	106,01	14,47			
<b>Autoeficacia en la participación de los estudiantes</b>	TIPO I	93	34,70	5,56	1,53	,218	,008
	TIPO II	132	34,64	6,04			
	TIPO III	155	33,60	5,79			
	<b>Total</b>	380	34,23	5,83			
<b>Autoeficacia en la gestión del aula</b>	TIPO I	93	38,27	5,31	,259	,772	,001
	TIPO II	132	37,73	5,89			
	TIPO III	155	37,77	6,50			
	<b>Total</b>	380	37,88	6,01			
<b>Autoeficacia en estrategias educativas</b>	TIPO I	93	34,19	3,91	,364	,695	,002
	TIPO II	132	33,87	4,10			
	TIPO III	155	33,76	3,73			
	<b>Total</b>	380	33,91	3,90			
<b>Autoeficacia Colectiva</b>	TIPO I	93	56,68	11,18	3,46	,032	,018
	TIPO II	132	56,31	9,61			
	TIPO III	155	53,73	9,58			
	<b>Total</b>	380	55,35	10,07			

Podemos observar los valores medios de la variable Autoeficacia Individual de manera más gráfica, en la Figura 5.7:

**Figura 5.7**

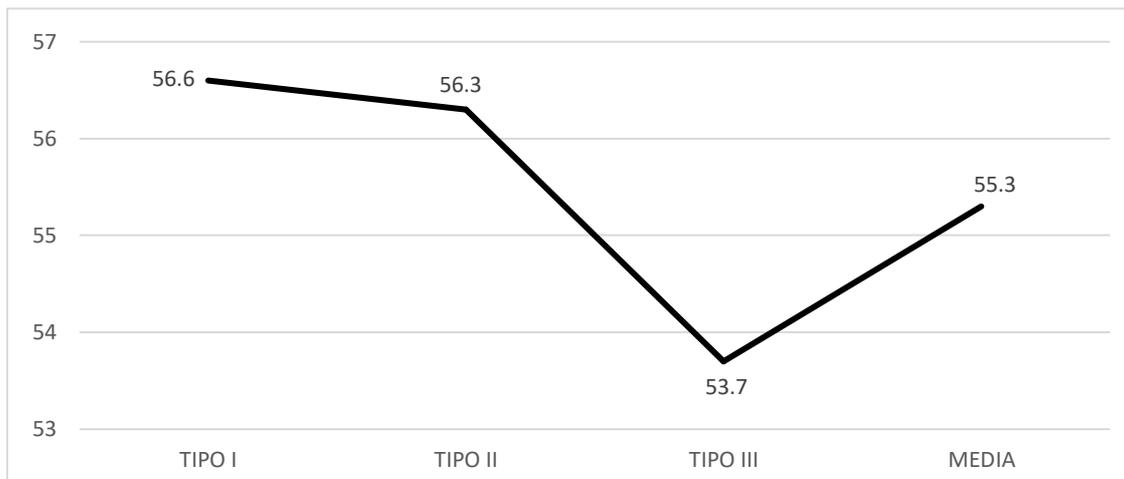
*Distribución muestral de valores medios de Autoeficacia Individual y tipo de centro*



Se observa en la Tabla 5.7 que sí existe diferencia estadísticamente significativa entre las puntuaciones de los docentes de los tres tipos de centros si atendemos a la variable de Autoeficacia Colectiva. Los docentes de centros educativos TIPO I (56,68) y los de centros TIPO II (56,31) obtienen resultados similares (se puede observar gráficamente en la Figura 5.8), mientras que, los docentes de centros TIPO III (53,73) obtienen una puntuación significativamente más baja a nivel estadístico ( $p=,032$ ).

**Figura 5.8**

*Distribución muestral de valores medios de Autoeficacia Colectiva y tipo de centro*



En este caso, con la variable de Autoeficacia Colectiva, no fue suficiente el estadístico Scheffe para encontrar las diferencias de medias entre grupos. Por lo tanto, recurrimos al estadístico DMS, que utiliza pruebas “t” para realizar todas las comparaciones por pares entre medias de grupos. Así, encontramos (véase Tabla 5.8) que los docentes de centros TIPO I difieren de los de centros TIPO III ( $p=,025$ ) y que los docentes de centros TIPO II difieren de los de centros TIPO III ( $p=,030$ ). Es decir, los docentes de centros TIPO I y TIPO II parecen ser similares en cuanto a la variable de Autoeficacia Colectiva, mientras que, los docentes de centros TIPO III sí parecen ser realmente distintos respecto del resto de docentes teniendo en cuenta esta variable.

**Tabla 5.8**

*Análisis post-hoc de medias respecto de la variable Autoeficacia Colectiva*

		Dif. de medias	Desv. Error	Sig.	
<b>Autoeficacia Colectiva</b>	TIPO I	TIPO II	,366	1,35	,787
		TIPO III	2,94*	1,31	,025

TIPO II	TIPO I	-,366	1,35	,787
	TIPO III	2,58*	1,18	,030
TIPO III	TIPO I	-2,94*	1,31	,025
	TIPO II	-2,58*	1,18	,030

En cuanto a la siguiente variable psicológica, la Atribución externa, según lo observado en la Tabla 5.9 y la Figura 5.9, la media de las puntuaciones para los docentes de centros TIPO I es de 8,18, para los docentes de centros TIPO II es 8,52, y para los docentes de centros TIPO III es de 8,43, no apreciándose diferencias estadísticamente significativas ( $p=,321$ ) entre ellos.

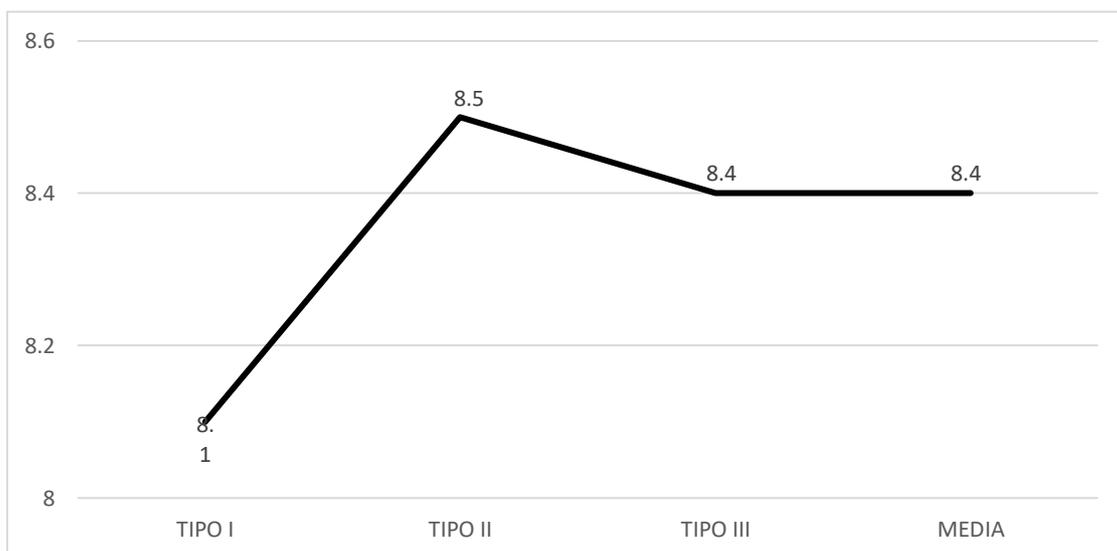
**Tabla 5.9**

*Variables psicológicas2/Tipo de centro*

		N	Media	Des.Típica	F	Sig	$\eta^2$
<b>Atribución externa</b>	TIPO I	93	8,18	1,68	1,14	,321	,006
	TIPO II	132	8,52	1,51			
	TIPO III	155	8,43	1,75			
	Total	380	8,40	1,65			
<b>Atribución interna</b>	TIPO I	93	9,80	1,91	,409	,665	,002
	TIPO II	132	9,68	1,73			
	TIPO III	155	9,87	1,72			
	Total	380	9,79	1,77			

**Figura 5.9**

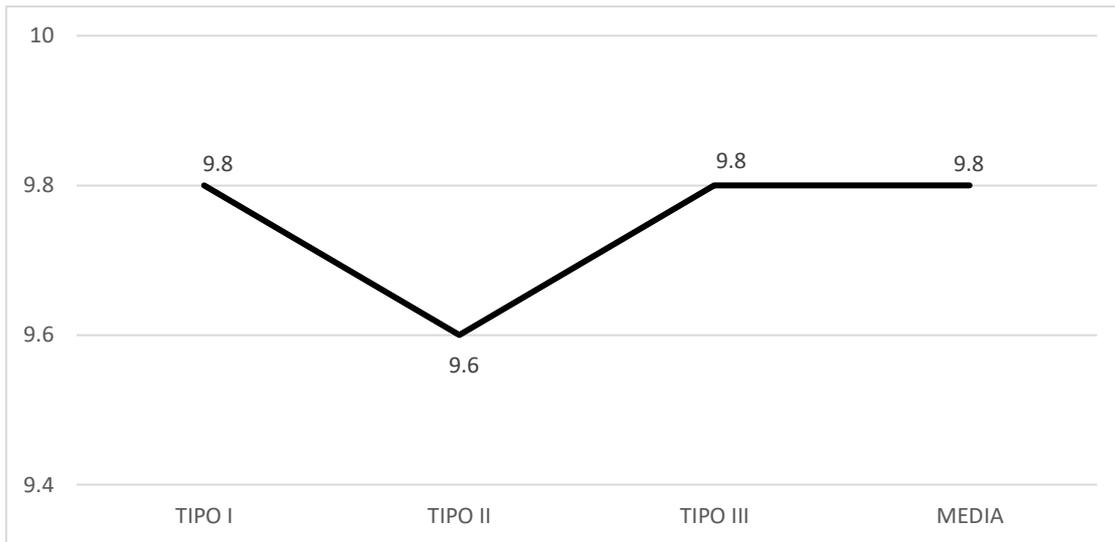
*Distribución muestral de valores medios de Atribución externa y tipo de centro*



Respecto a la Atribución interna (véase Tabla 5.9 y la Figura 5.10) la media de los docentes pertenecientes a centros TIPO I es de 9,80, para los de centros TIPO II es de 9,68, y para los de centros TIPO III es de 9,87, no apreciándose diferencias estadísticamente significativas ( $p=,665$ ) entre los tres tipos de centros.

**Figura 5.10**

*Distribución muestral de valores medios de Atribución interna y tipo de centro*



Por último, en cuanto a la Satisfacción laboral, vemos en la Tabla 5.10 y en la Figura 5.11, que los docentes de centros TIPO I obtienen un valor medio de 33,47, los de centros TIPO II un valor de 32,53, y finalmente, los de centros TIPO III obtienen 32,83, no observándose diferencias estadísticamente significativas ( $p=,537$ ) entre ellos.

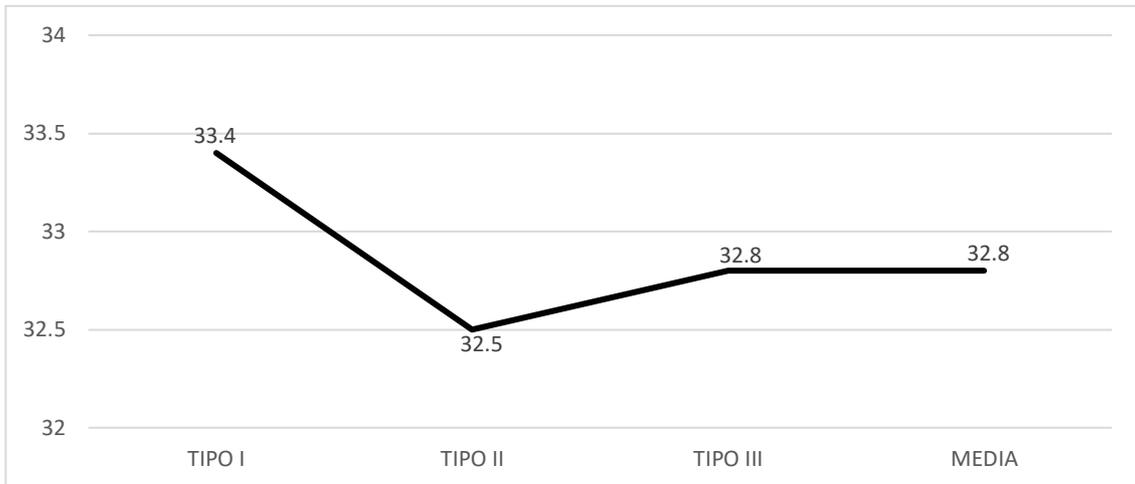
**Tabla 5.10**

*Variables psicológicas3/Tipo de Centro*

		N	Media	Des.Típica	F	Sig	$\eta^2$
<b>Satisfacción laboral</b>	TIPO I	93	33,47	5,93	,623	,537	,003
	TIPO II	132	32,53	6,58			
	TIPO III	155	32,83	6,24			
	Total	380	32,88	6,28			

**Figura 5.11**

*Distribución muestral de valores medios de Satisfacción laboral y tipo de centro*



## **5.2 Relación entre variables psicológicas y sociodemográficas**

En este apartado se proponen las relaciones existentes entre nuestras variables psicológicas y nuestras variables sociodemográficas, también teniendo en cuenta la distinción entre los tres tipos de centros. El fin último de este análisis es avanzar hacia identificación del rol de la autoeficacia docente en los participantes de los tres tipos de centros, primer objetivo de nuestra investigación.

### **5.2.1 Variables psicológicas y experiencia laboral**

En primer lugar, analizamos las diferencias en cuanto a los valores de Autoeficacia Individual Total según los años de experiencia laboral de nuestros participantes. En función de la Tabla 5.11, la Autoeficacia Individual Total parece aumentar con la edad, el grupo con un año o menos de experiencia consigue 95,1. Después, ese valor va aumentando conforme los años de experiencia aumentan, salvo en el estadio de 11 a 20 años que baja mínimamente su valor.

El grupo de participantes que muestran mayor nivel de Autoeficacia Docente Total son los docentes con más de 20 años de experiencia con una media de 108. No se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes niveles de experiencia laboral ( $p=,259$ ).

**Tabla 5.11**

*Autoeficacia Individual Total según los años de experiencia*

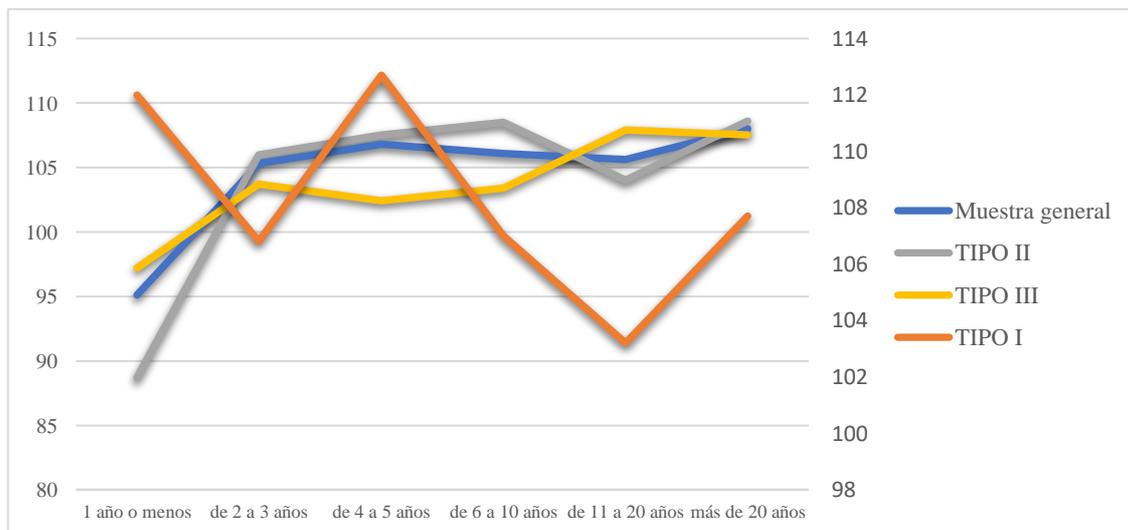
		N	Media	Des.Típica	F	Sig	$\eta^2$
<b>Autoeficacia Individual</b>	Un año o menos	9	95,11	17,00	1,31	,259	,017
<b>Total</b>	De 2 a 3 años	44	105,30	13,53			
	De 4 a 5 años	74	106,82	15,91			
	De 6 a 10 años	84	106,11	13,16			
	De 11 a 20 años	116	105,64	14,42			
	Más de 20 años	53	108,00	14,59			
	<b>Total</b>	<b>380</b>	<b>106,01</b>	<b>14,47</b>			

Por otro lado, en la Figura 5.12, observamos que los valores de Autoeficacia Docente Individual son muy similares en los tres tipos de centros educativos estudiados. Con una salvedad, el nivel de autoeficacia docente de los docentes noveles que trabajan en centros TIPO I es sensiblemente mayor que la de sus compañeros de los otros tipos de centros. Sin embargo, este nivel disminuye tras ese primer año de experiencia laboral hasta emparejarse con el del resto de profesionales.

De igual modo que en la muestra general, no se apreciaron diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes niveles de experiencia laboral en ningún tipo de centro estudiado.

**Figura 5.12**

*Medias de Autoeficacia Individual Total según la experiencia laboral y tipo de centro*



En la Tabla 5.12, mostramos esa misma evolución de la autoeficacia docente en función de los años de experiencia, pero esta vez, atendiendo a las subdimensiones marcadas en la propia *Teacher's Sense of Efficacy Scale* (TSES) de Tschannen Moran y Woolfolk Hoy (2001).

No se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes niveles de experiencia laboral en ninguna de las subdimensiones, ni para Autoeficacia en la participación de los estudiantes ( $p=,238$ ), ni para la Autoeficacia en la gestión del aula ( $p=,363$ ), ni para Autoeficacia en estrategias educativas ( $p=,286$ ).

**Tabla 5.12**

*Subdimensiones de la TSES según los años de experiencia*

		N	Media	Des.Típica	F	Sig	$\eta^2$
<b>Autoeficacia en la participación de los estudiantes</b>	Un año o menos	9	29,44	7,94	1,36	,238	,018
	De 2 a 3 años	44	33,98	5,33			
	De 4 a 5 años	74	34,70	6,19			
	De 6 a 10 años	84	34,20	5,54			
	De 11 a 20 años	116	34,28	5,75			
	Más de 20 años	53	34,53	5,85			
	Total	380	34,23	5,83			
<b>Autoeficacia en la gestión del aula</b>	Un año o menos	9	33,89	7,24	1,09	,363	,014
	De 2 a 3 años	44	37,91	5,79			
	De 4 a 5 años	74	37,97	6,61			
	De 6 a 10 años	84	37,81	5,51			
	De 11 a 20 años	116	37,72	5,90			
	Más de 20 años	53	38,85	6,05			
	Total	380	37,88	6,01			
<b>Autoeficacia en estrategias educativas</b>	Un año o menos	9	31,78	4,71	1,25	,286	,016
	De 2 a 3 años	44	33,41	4,36			
	De 4 a 5 años	74	34,15	4,21			
	De 6 a 10 años	84	34,10	3,19			
	De 11 a 20 años	116	33,64	3,80			
	Más de 20 años	53	34,62	4,10			
	Total	380	33,91	3,90			

En cuanto a la Autoeficacia Colectiva vemos en la Tabla 5.13 que, como en el caso anterior, los docentes que muestran valores más bajos respecto de esta variable son los más noveles con una media de 52, muy por debajo del resto de niveles de Experiencia

laboral. Con el paso del tiempo, estos valores van creciendo llegando a alcanzar su máximo nivel en el estadio de 4 a 5 años con una media de 56,6 manteniéndose estable en el resto de niveles. No se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes niveles de experiencia laboral ( $p=,387$ ) en la muestra general.

**Tabla 5.13**

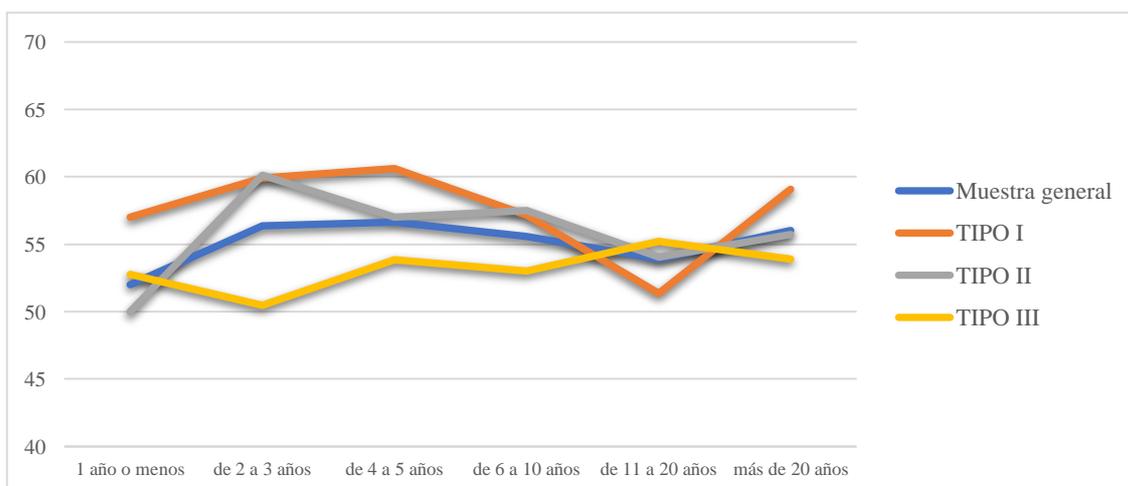
*Autoeficacia Colectiva según los años de experiencia*

		N	Media	Des.Típica	F	Sig	$\eta^2$
<b>Autoeficacia Colectiva</b>	Un año o menos	9	52,00	10,93	1,05	,387	,014
	De 2 a 3 años	44	56,34	9,42			
	De 4 a 5 años	74	56,64	11,31			
	De 6 a 10 años	84	55,58	9,92			
	De 11 a 20 años	116	53,92	9,97			
	Más de 20 años	53	56,04	8,98			
	Total	380	55,35	10,07			

En la Figura 5.13, podemos observar las medias de Autoeficacia Colectiva en función de los años de experiencia. Como ocurría en la muestra general, no se apreciaron diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes niveles de experiencia laboral en ningún tipo de centro estudiado.

**Figura 5.13**

*Medias de Autoeficacia Colectiva según la experiencia laboral y tipo de centro*



A continuación, estudiamos la evolución de la Atribución externa en función de los años de experiencia. Como vemos en la Tabla 5.14, los docentes que muestran mayores

niveles de Atribución externa, es decir, no se sienten responsables de los éxitos o fracasos de sus alumnos y achacan estos hechos a factores externos a ellos, son aquellos que tienen menor experiencia laboral con un año o menos mostrando una media de 9,11. Posteriormente, de manera constante al aumentar la experiencia laboral disminuye la Atribución externa, alcanzando esta su mayor índice en el estadio de 11 a 20 años de experiencia con un valor de 8,47, aunque, este valor desciende hasta 8,23 en los docentes con más de 20 años de experiencia. No se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes niveles de experiencia laboral ( $p=.733$ ). Por otro lado, y siguiendo con la misma Tabla 5.14, se observa en cuanto a la Atribución interna, que los valores de esta son muy similares para todos los niveles de experiencia laboral, siendo los docentes que tienen entre 4 y 5 años de experiencia los que muestran el valor más alto con una media de 9,92. Por lo tanto, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes niveles de experiencia laboral ( $p=.966$ ).

**Tabla 5.14**

*Procesos atribucionales según los años de experiencia*

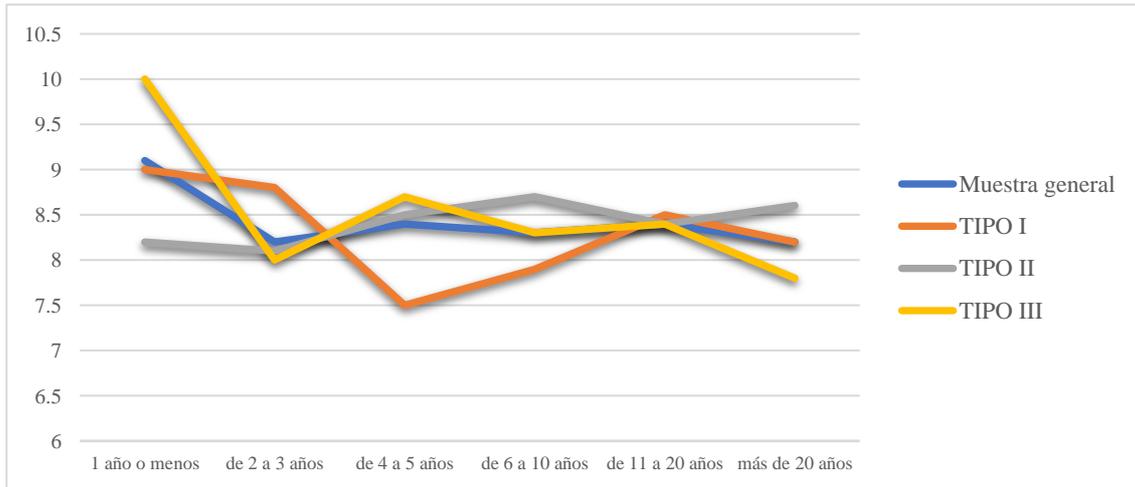
		N	Media	Des.Típica	F	Sig	$\eta^2$
<b>Atribución externa</b>	Un año o menos	9	9,11	1,54	0,56	,733	,007
	De 2 a 3 años	44	8,25	1,64			
	De 4 a 5 años	74	8,42	1,75			
	De 6 a 10 años	84	8,39	1,61			
	De 11 a 20 años	116	8,47	1,52			
	Más de 20 años	53	8,23	1,91			
	Total	380	8,40	1,65			
<b>Atribución interna</b>	Un año o menos	9	9,67	1,73	0,19	,966	,003
	De 2 a 3 años	44	9,73	1,53			
	De 4 a 5 años	74	9,92	1,99			
	De 6 a 10 años	84	9,75	1,66			
	De 11 a 20 años	116	9,83	1,84			
	Más de 20 años	53	9,64	1,69			
	Total	380	9,79	1,77			

Con la ayuda de la Figura 5.14 observamos la evolución de la Atribución externa según va creciendo la experiencia laboral, teniendo también en cuenta si hay diferencias en la misma según el tipo de centro educativo estudiado. Destaca la similitud en la evolución en los tres tipos de centros, aunque los docentes noveles de los centros TIPO

III muestran mayores niveles de Atribución externa que el resto de sus compañeros. De igual modo que en la muestra general, no se apreciaron diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes niveles de experiencia laboral en ningún tipo de centro estudiado.

**Figura 5.14**

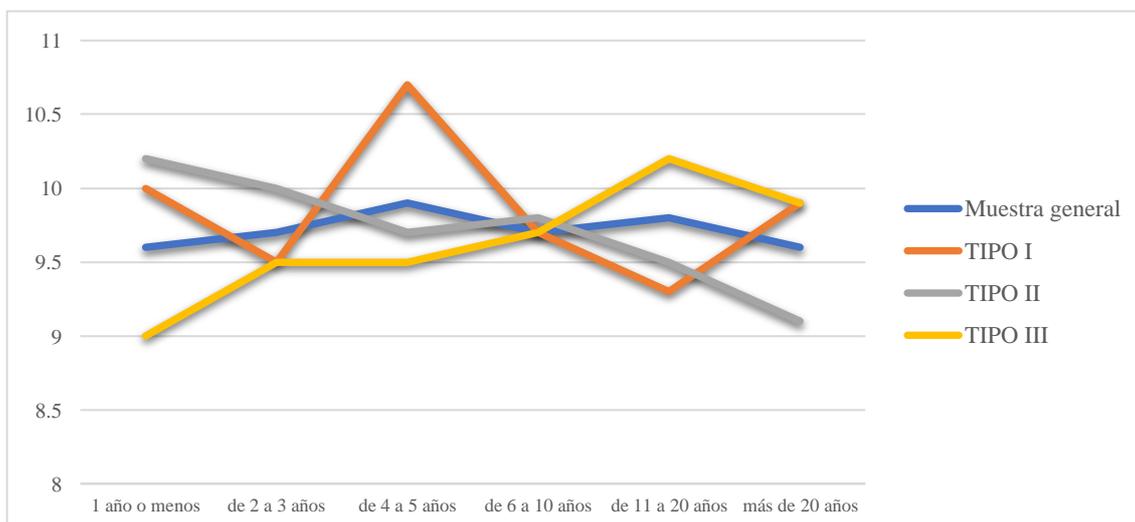
*Medias de Atribución externa según la experiencia laboral y tipo de centro*



Si estudiamos la evolución de la Atribución interna, valorando las posibles diferencias entre los tres tipos de centro observamos, en la Figura 5.15, que la evolución es mucho más errática que en el caso anterior. De igual manera que en la muestra general, no se apreciaron diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes niveles de experiencia laboral en ningún tipo de centro estudiado.

**Figura 5.15**

*Medias de Atribución interna según la experiencia laboral y tipo de centro*



Para acabar este apartado, estudiamos la evolución de la Satisfacción Laboral según los años de experiencia. Vemos en la Tabla 5.15, que los docentes con menor índice de Satisfacción laboral son aquellos con un año o menos de experiencia laboral con una media de 27,89.

Posteriormente, este índice va creciendo conforme crece la experiencia, aunque se mantiene muy constante en todos los niveles. La media alcanza su valor más alto en el tramo comprendido entre los 4 y los 5 años de experiencia laboral, obteniendo una media de 33,35. No se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes niveles de experiencia laboral ( $p=,226$ ).

**Tabla 5.15**

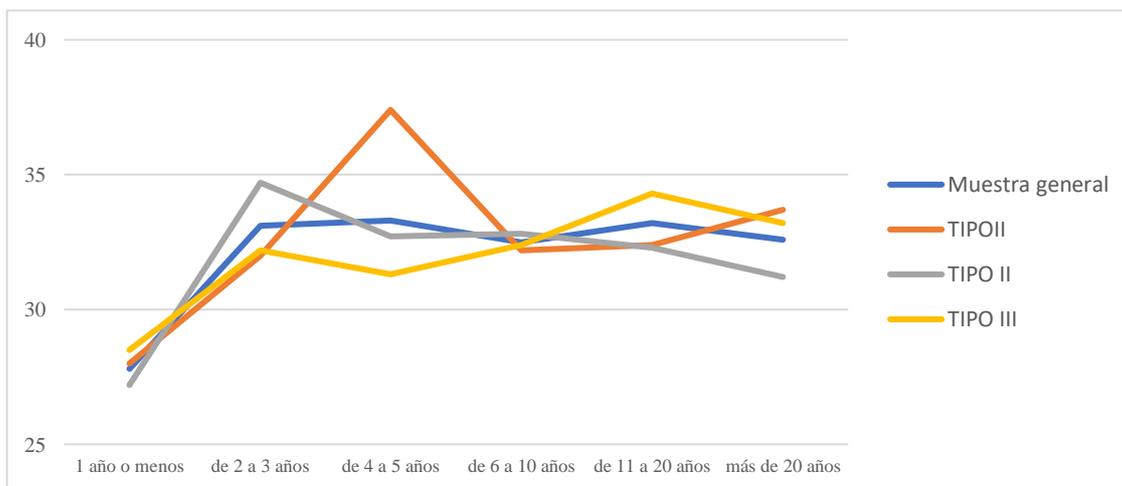
*Satisfacción Laboral según los años de experiencia*

		N	Media	Des.Típica	F	Sig	$\eta^2$
<b>Satisfacción Laboral</b>	Un año o menos	9	27,89	7,54	1,39	,226	,018
	De 2 a 3 años	44	33,11	6,01			
	De 4 a 5 años	74	33,35	7,26			
	De 6 a 10 años	84	32,54	5,75			
	De 11 a 20 años	116	33,26	6,02			
	Más de 20 años	53	32,62	6,06			
	Total	380	32,88	6,28			

En la Figura 5.16 observamos esta misma evolución teniendo en cuenta los tres tipos de centros educativos estudiados. Vemos que la evolución es muy similar en los tres tipos de centros, aunque los docentes de los centros TIPO I con una experiencia de 4 a 5 años son los que muestran los valores más altos. Tal y como ocurría en la muestra general, no se apreciaron diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes niveles de experiencia laboral en ningún tipo de centro estudiado.

**Figura 5.16**

*Medias de Satisfacción Laboral según la experiencia laboral y tipo de centro*



Por lo observado en este apartado, solo los docentes noveles parecen mostrar un comportamiento distinto al resto de sus compañeros. Aunque la muestra de docentes noveles ( $n = 9$ ) es tremendamente inferior a la del resto de docentes ( $n = 371$ ). Así, decidimos recodificar los niveles de experiencia laboral y contemplar solo dos grupos: un primer grupo compuesto por todos los participantes noveles (un año o menos de experiencia) y un segundo grupo compuesto por el resto de niveles, tal y como se muestra en la Tabla 5.16. Dado el bajo número de docentes noveles en nuestra muestra, y por tener un contraste estadístico, se ha realizado una prueba no paramétrica de muestras independientes, Prueba de U de Mann-Whitney, gracias a la cual hemos podido constatar que ambos grupos de experiencia laboral recodificados difieren significativamente en Autoeficacia Individual Total ( $p=,039$ ) y Satisfacción Laboral ( $p=,031$ ), aunque, sospechamos que si la muestra de docentes noveles fuera mayor esa diferencia significativa entre docentes noveles y no noveles se extendería al resto de variables.

**Tabla 5.16**

*Comparación de niveles de experiencia laboral recodificados*

		N	Media	Rango Promedio	Z	Sig
<b>Autoeficacia</b>	Un año o menos	9	95,11	1042,5	-2,06	,039
<b>Individual Total</b>	Más de un año	371	106,27	71347,5		
<b>Autoeficacia</b>	Un año o menos	9	52,00	1350,5	-1,11	,263
<b>Colectiva</b>	Más de un año	371	55,42	71039,5		
<b>Atribución externa</b>	Un año o menos	9	9,11	2063,5	-1,09	,275

	Más de un año	371	8,38	70326,5		
<b>Atribución interna</b>	Un año o menos	9	9,67	1622,5	-,288	,773
	Más de un año	371	9,78	70767,5		
<b>Satisfacción</b>	Un año o menos	9	27,89	1015,0	-2,153	,031
<b>Laboral</b>	Más de un año	371	33,00	71375,0		

### 5.2.2 Variables psicológicas y etapa educativa

En la Tabla 5.17, que relaciona la etapa educativa en la que se imparte docencia con las variables psicológicas, se puede observar que los docentes que imparten docencia en Educación Infantil y Educación Primaria muestran medias significativamente distintas a nivel estadístico para muchas de las variables respecto de sus compañeros de Educación Secundaria Obligatoria. También se realizó un ANOVA diferenciando entre centros TIPO I, TIPO II y TIPO III, no encontrando diferencias estadísticamente reseñables entre ellos, es decir, los resultados encontrados para la muestra general son muy similares si estudiamos estas mismas relaciones entre variables en los distintos tipos de centros educativos. Hemos de señalar que del ANOVA realizado para este análisis han sido eliminadas las respuestas de los participantes que imparten docencia en Aula PPPSE, Bachillerato y Grado Superior por contar con un número de participantes muy bajo respecto de las otras etapas educativas.

Para Autoeficacia Individual Total (véase Tabla 5.17) los docentes de Educación Infantil obtienen 109,85 de media, los docentes de Educación Primaria obtienen 107,49, y finalmente, los docentes de Educación Secundaria Obligatoria obtienen 98,03, lo que supone una puntuación significativamente más baja a nivel estadístico ( $p=,000$ ) que el resto de sus compañeros de niveles educativos inferiores. Ocurre algo similar con la Autoeficacia Colectiva, en este caso, los docentes de Educación Infantil obtienen una media de 58,38 y los de Educación Primaria obtienen una media de 56,02, mientras que, la media de sus compañeros de Educación Secundaria Obligatoria se sitúa en 51,87, un valor este significativamente más bajo a nivel estadístico ( $p=,000$ ) que el resto de sus compañeros. También cabría resaltar que los docentes de Educación Infantil y Primaria se sienten más responsables de la evolución y comportamiento de sus alumnos que los docentes de Educación Secundaria Obligatoria si atendemos a los valores y significación de la variable de Atribución Interna. Los docentes de Educación Infantil obtienen en esta

variable una media de 10,14 y los de Educación Primaria una media de 9,94. Mientras, los docentes de Educación Secundaria Obligatoria muestran una media de 9,04, un valor significativamente menor a nivel estadístico ( $p=,000$ ) que el resto de docentes (véase Tabla 5.17). En cuanto a la Satisfacción laboral, vemos también en la Tabla 5.17, que los docentes de Educación Infantil obtienen una media de 33,83, y los de Educación Primaria una media de 33,18, por otro lado, los profesores y profesoras de Educación Secundaria Obligatoria obtienen una media de 30,85, un valor significativamente menor a nivel estadístico ( $p=,010$ ) que sus compañeros que imparten docencia en etapas educativas inferiores.

**Tabla 5.17**

*Variables psicológicas y etapa educativa*

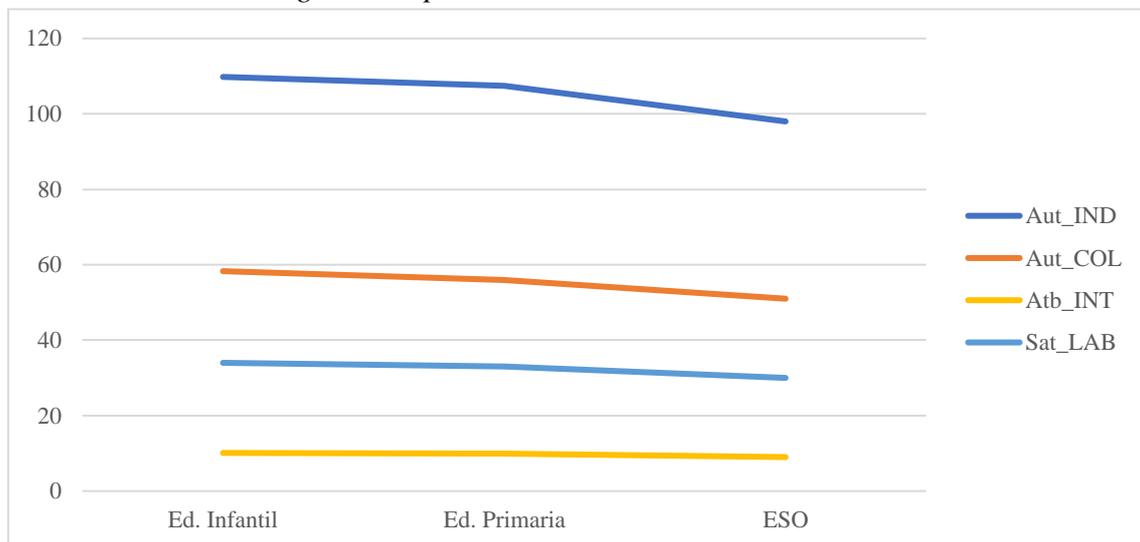
		N	Media	Des.Típica	F	Sig	$\eta^2$
<b>Autoeficacia Individual Total</b>	Educación Infantil	65	109,85	11,33	15,00	,000	0,90
	Educación Primaria	233	107,49	13,59			
	Educación Secundaria	68	98,03	16,87			
<b>Autoeficacia en la participación de los estudiantes</b>	Educación Infantil	65	35,98	4,76	13,65	,000	0,94
	Educación Primaria	233	34,72	5,58			
	Educación Secundaria	68	31,24	6,48			
<b>Autoeficacia en la gestión del aula</b>	Educación Infantil	65	39,15	4,28	19,90	,000	,105
	Educación Primaria	233	38,73	5,48			
	Educación Secundaria	68	34,06	7,13			
<b>Autoeficacia en estrategias educativas</b>	Educación Infantil	65	34,71	3,58	4,66	,010	0,32
	Educación Primaria	233	34,04	3,71			
	Educación Secundaria	68	32,74	4,59			
<b>Autoeficacia Colectiva</b>	Educación Infantil	65	58,38	8,62	7,77	,000	0,75
	Educación Primaria	233	56,02	9,51			
	Educación Secundaria	68	51,87	11,61			
<b>Atribución externa</b>	Educación Infantil	65	8,45	1,61	,666	,514	,005
	Educación Primaria	233	8,45	1,69			
	Educación Secundaria	68	8,19	1,63			
<b>Atribución interna</b>	Educación Infantil	65	10,14	1,63	8,37	,000	0,60
	Educación Primaria	233	9,94	1,73			

	Educación Secundaria	68	9,04	1,87			
<b>Satisfacción</b>	Educación Infantil	65	33,83	5,71	4,68	0,10	0,34
<b>Laboral</b>	Educación Primaria	233	33,18	6,00			
	Educación Secundaria	68	30,85	7,20			

En la Figura 5.17, podemos observar esa tendencia descendente en las variables cuyas diferencias interetapa han resultado ser significativamente distintas a nivel estadístico: Autoeficacia Individual Total, Autoeficacia Colectiva, Atribución interna y Satisfacción Laboral.

**Figura 5.17**

*Medias de variables según la etapa educativa*



### 5.2.3 Variables psicológicas y género

Atendiendo al género de los docentes, se observa en la Tabla 5.18, que las medias generadas por los participantes de ambos sexos son muy similares para todas las variables psicológicas acreditándolo así los valores de la significación. Como en el caso anterior, se realizó un ANOVA estudiando esta relación en los tres tipos de centros educativos, no se encontraron resultados distintos que para la muestra general. Así, el género no parece influir en las variables psicológicas seleccionadas ni para la muestra general ni en ningún tipo de centro.

**Tabla 5.18**

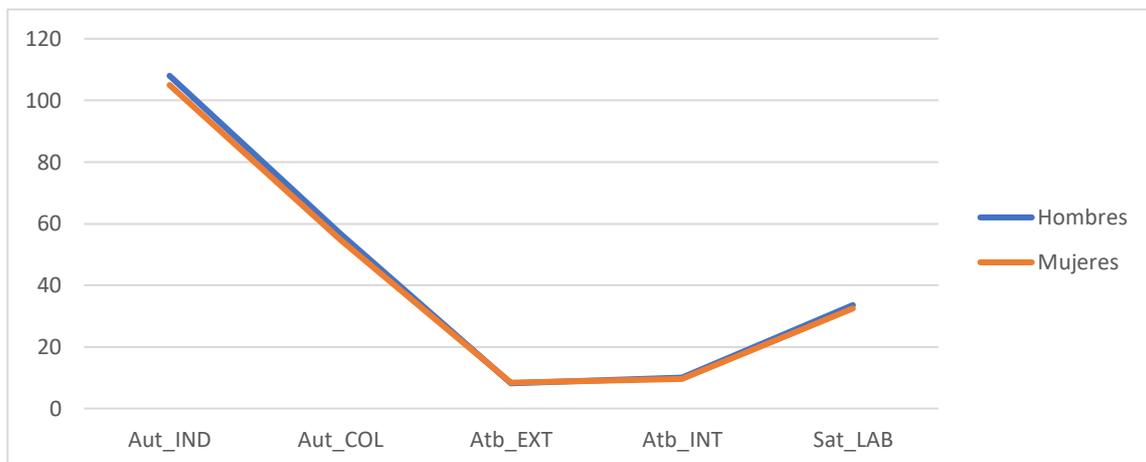
*Variables psicológicas y género*

		N	Media	Des.Típica	F	Sig	$\eta^2$
<b>Autoeficacia Individual</b>	Hombre	108	108,05	12,35	2,99	,084	,014
	Mujer	272	105,21	15,18			
	Total	380	106,01	14,47			
<b>Autoeficacia Colectiva</b>	Hombre	108	56,68	9,76	2,63	,105	,024
	Mujer	272	54,82	10,16			
	Total	380	55,35	10,07			
<b>Atribución externa</b>	Hombre	108	8,27	1,59	,915	,339	,006
	Mujer	272	8,45	1,68			
	Total	380	8,40	1,65			
<b>Atribución interna</b>	Hombre	108	10,01	1,72	2,39	,122	,006
	Mujer	272	9,70	1,78			
	Total	380	9,79	1,77			
<b>Satisfacción Laboral</b>	Hombre	108	33,63	6,05	2,13	,145	,006
	Mujer	272	32,59	6,36			
	Total	380	32,88	6,28			

En la Figura 5.18, se observa que ambas líneas de unión entre variables son casi idénticas, no apreciándose apenas diferencias entre el grupo de hombres y el grupo de mujeres. Cabe destacar que esta similitud entre ambos grupos en la muestra general también ha aparecido en los tres tipos de centros educativos estudiados.

**Figura 5.18**

*Medias de variables según el género*



### 5.2.4 Variables psicológicas y edad

Si estudiamos la Autoeficacia Individual Total, en la Tabla 5.19, vemos que los que muestran el valor más inferior son aquellos docentes que tienen 25 años o menos consiguiendo una media de 104,50. Posteriormente, ese valor aumenta y se mantiene estable hasta llegar al grupo etario de 51 a 60 años, donde aumenta considerablemente, hasta obtener una media de 110,83 para volver a descender hasta un valor de 107,00 en el grupo etario de los mayores de 60 años. En este caso, los dos grupos etarios que se alejan más de la media del resto de grupos son los más jóvenes (de 25 años o menos) y los que tienen más edad (más de 60 años), ambos, además, con una participación muy baja respecto al resto de grupos etarios.

Vemos que la tendencia es que la Autoeficacia Individual Total aumente con la edad, se observa un comportamiento muy similar cuando se estudia las tres subdimensiones de la propia variable. No se observan diferencias estadísticamente significativas entre los distintos grupos etarios ( $p=,364$ ).

**Tabla 5.19**

*Autoeficacia Individual Total y edad*

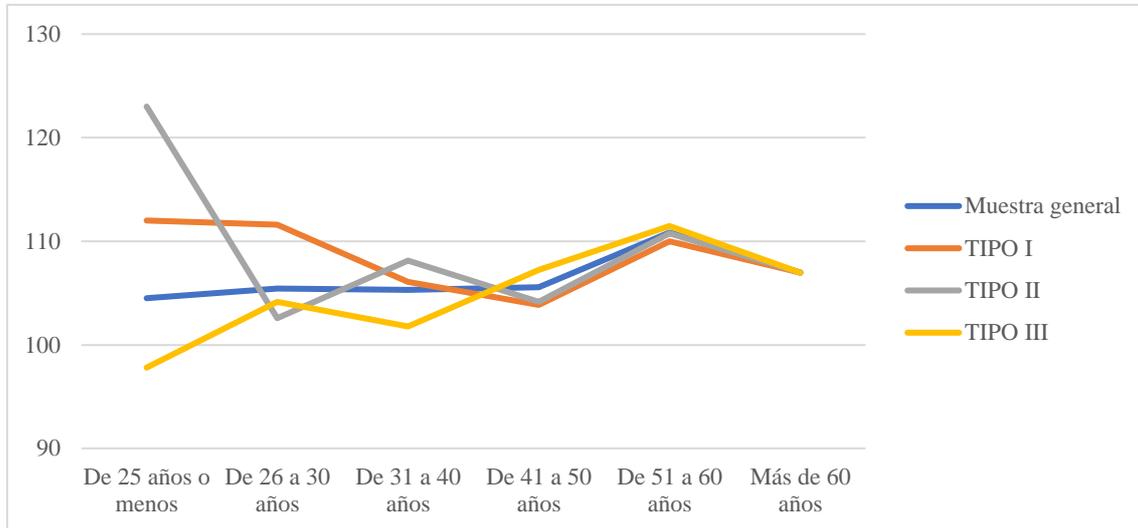
		N	Media	Des.Típica	F	Sig	$\eta^2$
<b>Autoeficacia</b>	De 25 años o menos	8	104,50	13,77	1,09	,364	,014
<b>Individual Total</b>	De 26 a 30 años	76	105,43	16,21			
	De 31 a 40 años	131	105,29	13,17			
	De 41 a 50 años	120	105,53	14,52			
	De 51 a 60 años	43	110,84	15,01			
	Más de 60 años	2	107,00	11,31			
	Total	380	106,01	14,47			

En la Figura 5.19, se observan las puntuaciones medias de los tres tipos de centros respecto de la Autoeficacia Individual Total y la edad de los participantes. Como ocurría con la muestra general, no se han apreciado en ningún tipo de centro educativo estudiado diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes grupos etarios. Sin embargo, nos resulta interesante observar las puntuaciones de los docentes más jóvenes, muy dispares entre sí, no obstante, como ya hemos comentado, la muestra de docentes

noveles es muy baja ( $n = 8$ ) y no sería pertinente conjeturar sobre las posibles diferencias de estos docentes en sus inicios profesionales dependiendo del centro educativo.

**Figura 5.19**

*Medias de Autoeficacia Individual Total según edad y tipo de centro*



La Autoeficacia Colectiva tiene un comportamiento similar al caso anterior. En la Tabla 5.20, observamos que el valor más bajo lo obtienen los docentes más jóvenes obteniendo una media de 52,75. Posteriormente, ese valor aumenta conforme va aumentando la edad llegando a alcanzar su valor máximo con el grupo etario de mayores de 60 años con una media de 62,00. No se observan diferencias estadísticamente significativas entre los distintos grupos etarios ( $p=,105$ ) ni en la muestra general ni comparando los tres tipos de centros educativos seleccionados.

**Tabla 5.20**

*Autoeficacia Colectiva y edad*

		N	Media	Des.Típica	F	Sig	$\eta^2$
<b>Autoeficacia Colectiva</b>	De 25 años o menos	8	52,75	7,81	1,83	,105	,024
	De 26 a 30 años	76	55,86	11,05			
	De 31 a 40 años	131	56,02	9,86			
	De 41 a 50 años	120	53,46	10,03			
	De 51 a 60 años	43	57,86	8,83			
	Más de 60 años	2	62,00	4,24			
	Total	380	55,35	10,07			

En cuanto a los procesos atribucionales, comenzando con la Atribución externa, vemos en la Tabla 5.21, que los valores más altos los obtienen los grupos etarios de 25 años o menos con una media de 8,63 y, especialmente, el grupo etario de los docentes de más de 60 años con una media de 9,50. Para el resto de grupos etarios los valores medios se sitúan por debajo de los dos señalados. No se observan diferencias estadísticamente significativas entre los distintos grupos etarios ( $p=,795$ ) para Atribución externa ni para la muestra general ni estudiando los tres tipos de centros educativos.

Atendiendo a la Atribución interna, vemos en la Tabla 5.21, que el valor más bajo es la del grupo etario de 25 años o menos obteniendo una media de 9,13, mientras que, la puntuación más alta la obtienen los docentes de más de 60 años con una media de 11,00. El resto de grupos etarios obtiene puntuaciones medias que se sitúan constantes entre estos dos valores señalados anteriormente. No se observan diferencias estadísticamente significativas entre los distintos grupos etarios ( $p=,818$ ) para Atribución interna ni en la muestra general ni analizando esta relación en los tres tipos de centros educativos.

**Tabla 5.21**

*Procesos atribucionales y edad*

		N	Media	Des.Típica	F	Sig	$\eta^2$
<b>Atribución externa</b>	De 25 años o menos	8	8,63	1,51	,474	,795	,006
	De 26 a 30 años	76	8,49	1,76			
	De 31 a 40 años	131	8,34	1,60			
	De 41 a 50 años	120	8,45	1,51			
	De 51 a 60 años	43	8,16	2,05			
	Más de 60 años	2	9,50	0,71			
	Total	380	8,40	1,65			
<b>Atribución interna</b>	De 25 años o menos	8	9,13	1,36	,444	,818	,006
	De 26 a 30 años	76	9,79	1,93			
	De 31 a 40 años	131	9,80	1,79			
	De 41 a 50 años	120	9,76	1,77			
	De 51 a 60 años	43	9,88	1,50			
	Más de 60 años	2	11,00	1,41			
	Total	380	9,79	1,77			

Finalmente, observando la Tabla 5.22, los docentes que parecen menos satisfechos con su trabajo son los más jóvenes, de 25 años o menos, con una media de 30,38. Este

resultado concuerda con lo encontrado en la Tabla 5.16 si asumimos, como parece lógico, que los docentes más jóvenes también son los docentes con menor experiencia laboral. El resto de grupos etarios obtienen medias más altas que estos manteniendo valores muy similares entre ellos, el grupo etario con mayor media son los docentes de 51 a 60 años con un valor de 33,67. La media de toda la muestra para esta variable se sitúa en 32,88. No se observan diferencias estadísticamente significativas entre los distintos grupos etarios ( $p=,808$ ) para Satisfacción laboral ni en la muestra general ni estudiando los tres tipos de centros.

**Tabla 5.22**

*Satisfacción Laboral y edad*

		N	Media	Des.Típica	F	Sig	$\eta^2$
<b>Satisfacción</b>	De 25 años o menos	8	30,38	4,53	,458	,808	,006
<b>Laboral</b>	De 26 a 30 años	76	32,53	7,67			
	De 31 a 40 años	131	33,05	5,42			
	De 41 a 50 años	120	32,82	6,49			
	De 51 a 60 años	43	33,67	5,70			
	Más de 60 años	2	33,00	9,90			
	Total	380	32,88	6,28			

### **5.3 Relación entre la variable Conflicto y el resto de variables**

Este análisis está en consonancia con nuestro segundo objetivo de investigación que no es otro que el de identificar las posibles relaciones de la variable Conflicto con el resto de variables de interés. Recordamos, del apartado 5.1.2 Análisis Descriptivo de la muestra general y según el tipo de centro: variables sociocontextuales, algunos datos de interés como contextualización de este nuevo apartado:

- Los docentes de los centros TIPO I son aquellos que perciben significativamente ( $p=,011$ ) mayor grado de Conflicto con una media de 6,49, mientras que, la media de la muestra general para esta variable se sitúa en 5,93 (véase Tabla 5.5).
- Los grupos que difieren significativamente entre sí serían los de TIPO I y TIPO III (véase Tabla 5.6)
- La variable Conflicto se operativiza de acuerdo a los ítems 42 y 43 de nuestro instrumento que tienen que ver con conflicto con alumnado y conflicto con

familias respectivamente. La puntuación mínima en este valor es 2 y la máxima 12.

### 5.3.1 Conflicto y experiencia laboral

En primer lugar, estudiamos la relación entre la variable Conflicto y la variable de Experiencia laboral. Como vemos en la Tabla 5.23, los docentes que perciben mayor Conflicto son aquellos que tienen menor experiencia laboral, con un año o menos, mostrando una media de 7,11. Posteriormente, esa percepción de Conflicto disminuye en el resto de grupos etarios conforme va aumentando la experiencia laboral, alcanzando su valor más bajo con los docentes que cuentan con una experiencia que va desde los 11 a los 20 años mostrando una media de 5,69.

Finalmente, los docentes con mayor experiencia, más de 20 años, sufren un repunte en esa percepción de Conflicto arrojando una media de 6,32. No se observan diferencias estadísticamente significativas entre los distintos niveles de experiencia laboral ( $p=,306$ ) para Conflicto.

**Tabla 5.23**

*Conflicto y experiencia laboral*

		N	Media	Des.Típica	F	Sig	$\eta^2$
<b>Conflicto</b>	Un año o menos	9	7,11	2,37	1,20	,306	,016
	De 2 a 3 años	44	5,59	2,35			
	De 4 a 5 años	74	5,99	2,50			
	De 6 a 10 años	84	6,00	2,17			
	De 11 a 20 años	116	5,69	2,42			
	Más de 20 años	53	6,32	2,20			
	Total	380	5,93	2,35			

Como hemos visto en los apartados 5.2.1 Variables psicológicas y experiencia laboral, y 5.2.4 Variables psicológicas y edad, la participación de docentes noveles, por ende, los más jóvenes, ha sido muy inferior a la del resto de grupos etarios (véase Tabla 5.24).

**Tabla 5.24**

*Comparación de niveles de experiencia laboral recodificados*

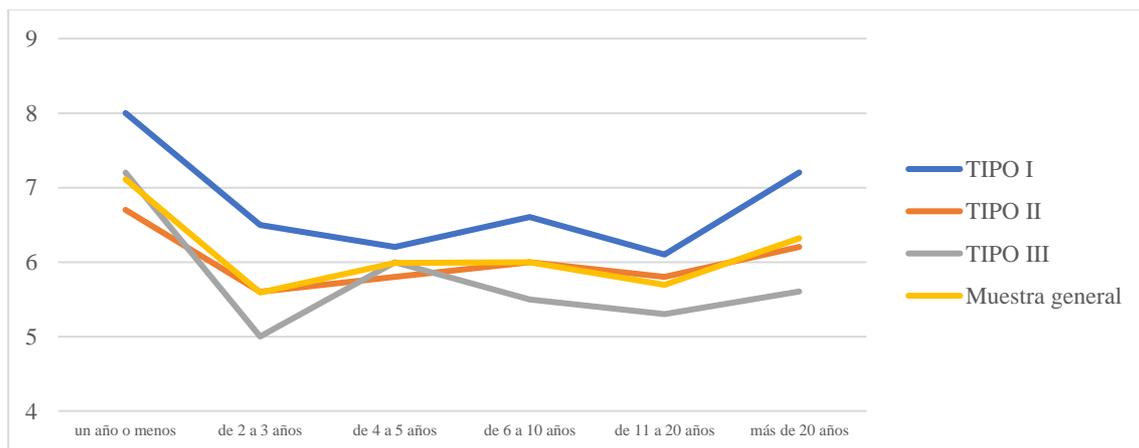
		N	Media
<b>Conflicto</b>	Un año o menos	9	7,11
	Más de un año	371	5,89

En la Figura 5.20 se observa cómo la evolución que muestra la variable Conflicto en la muestra general también aparece si estudiamos dicha evolución en los tres tipos de centros educativos estudiados.

Tras los análisis pertinentes, podemos afirmar que el comportamiento de la variable Conflicto respecto de la Experiencia laboral es similar en los tres tipos de centros educativos. Se observa que la percepción de Conflicto es más acusada en los docentes noveles y que esta disminuye con el paso del tiempo, volviendo a crecer moderadamente a partir de los 20 años de Experiencia laboral. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas ni entre las medias de los docentes de los tres tipos de centros educativos ni, dentro de cada tipo de centro, entre los diferentes niveles de Experiencia laboral.

**Figura 5.20**

*Medias de Conflicto según la experiencia laboral y tipo de centro*



### 5.3.2 Conflicto y etapa educativa

Como en el apartado 5.2.2 Variables psicológicas y etapa educativa, se han eliminado de este análisis los niveles de Aulas PPPSE, Bachillerato y Grado Superior por gozar con

un número de participantes muy bajo. Tal y como vemos en la Tabla 5.25, los docentes que perciben mayor grado de Conflicto en su trabajo son los que trabajan en Educación Secundaria Obligatoria con una media de 6,37.

Mientras, los docentes que trabajan en Educación Infantil y Primaria obtienen la misma media de percepción de Conflicto con una media de 5,82. En este caso, tampoco se observan diferencias estadísticamente significativas ( $p=,218$ ) entre los participantes de las tres etapas educativas.

**Tabla 5.25**

*Conflicto y etapa educativa*

		N	Media	Des.Típica	F	Sig	$\eta^2$
<b>Conflicto</b>	Educación Infantil	65	5,82	2,13	1,52	,218	0,11
	Educación Primaria	233	5,82	2,44			
	Educación Secundaria	68	6,37	2,16			

Quisimos recodificar la variable Etapa educativa en una nueva (Etapa\_rec) creando dos únicos grupos: Grupo A compuesto por Educación Infantil y Educación Primaria, y por otro lado, Grupo B compuesto por Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Así, lo podemos observar en la Tabla 5.26, el Grupo A obtiene una media de 5,81 y el grupo B una media de 6,36. La diferencia entre ambos grupos ahora está más cerca de ser estadísticamente significativa ( $p=,081$ ).

**Tabla 5.26**

*Conflicto y etapa educativa recodificada*

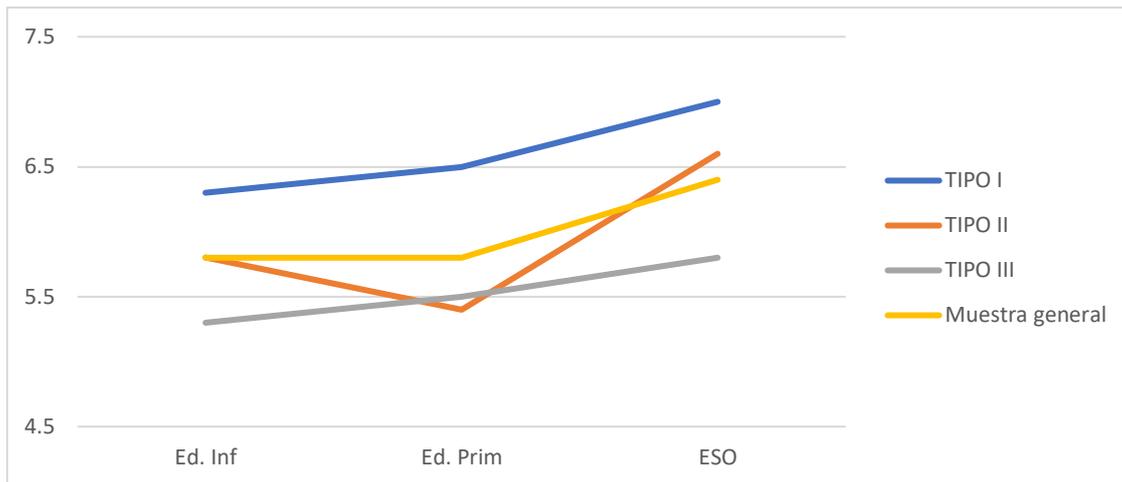
		N	Media	Des.Típica	F	Sig
<b>Conflicto</b>	Grupo A	298	5,81	2,37	3,06	,081
	Grupo B	68	6,36	2,15		

En la Figura 5.21 observamos esta tendencia al alza en los valores de la variable Conflicto tanto en la muestra general como en los tres tipos de centros educativos. Mostramos cómo la percepción de Conflicto se mantiene muy similar en Educación Infantil y Primaria, para acabar aumentando en Educación Secundaria Obligatoria, tanto

en la muestra general como en los tres tipos de centros. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la evolución del grado de Conflicto percibido entre los tres tipos de centros estudiados.

**Figura 5.21**

*Medias de Conflicto según la etapa educativa y tipo de centro*



### 5.3.3 Conflicto y género

A tenor de lo analizado y que se muestra en la Tabla 5.27, los hombres muestran una media de 6,16 en cuanto a Conflicto percibido. En el caso de las mujeres, ese valor es algo menor, 5,93. No se observan diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ( $p=,227$ ) para Conflicto.

**Tabla 5.27**

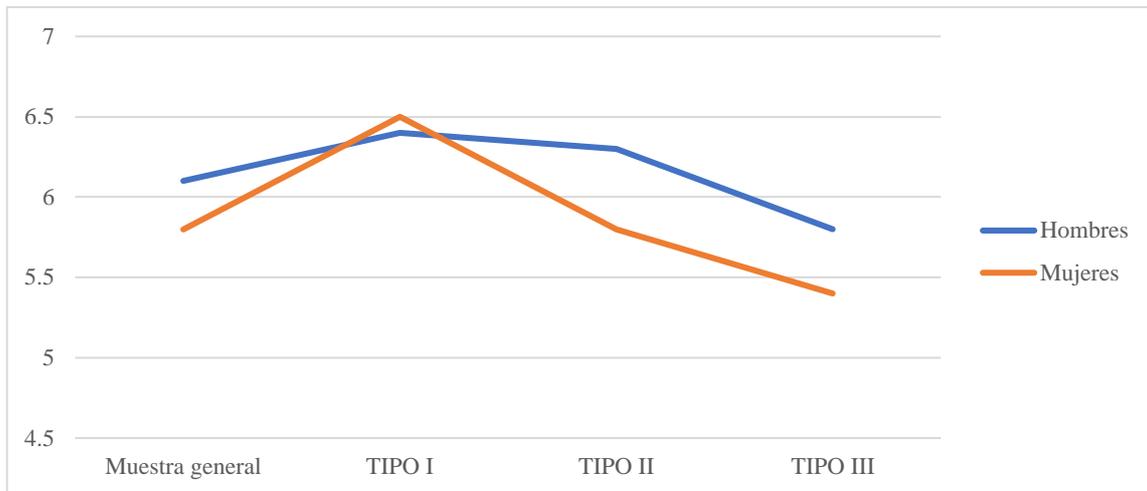
*Conflicto y género*

		N	Media	Des.Típica	F	Sig	$\eta^2$
<b>Conflicto</b>	Hombre	108	6,16	2,57	1,46	,227	,005
	Mujer	272	5,83	2,25			
	Total	380	5,93	2,35			

Como se observa en la Figura 5.22, la similitud encontrada entre hombres y mujeres respecto de la variable Conflicto en la muestra general se respeta si estudiamos los tres tipos de centros educativos. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de hombres y mujeres en ningún tipo de centro.

**Figura 5.22**

*Medias de Conflicto según el género y tipo de centro*



### 5.3.4 Conflicto y edad

Según se observa en la Tabla 5.28, los docentes que mayor percepción de Conflicto muestran son los más jóvenes, de 25 años o menos, con una media de 7,13. Esto concuerda con lo obtenido en el apartado 5.3.1 Conflicto y Experiencia Laboral donde los docentes con menor experiencia laboral, en su mayoría docentes con 25 años o menos, también mostraban las medias más altas de Conflicto percibido.

Posteriormente, la percepción de Conflicto parece disminuir con el paso del tiempo, llegando a su punto más bajo en el grupo etario de 41 a 50 años, con un valor medio de 5,86. Por último, los docentes con mayor edad, más de 60 años, también muestran valores altos para esta variable con una media de 7,00. No se observan diferencias estadísticamente significativas entre los distintos grupos etarios ( $p=,865$ ) para Conflicto.

**Tabla 5.28**

*Conflicto y edad*

		N	Media	Des.Típica	F	Sig	$\eta^2$
<b>Conflicto</b>	De 25 años o menos	8	7,13	2,75	,377	,865	,005
	De 26 a 30 años	76	6,05	2,47			
	De 31 a 40 años	131	5,99	2,22			
	De 41 a 50 años	120	5,83	2,34			
	De 51 a 60 años	43	5,86	2,56			

Más de 60 años	2	7,00	1,41
Total	380	6,13	2,35

Del mismo modo que ocurría en los apartados 5.2.1 Variables psicológicas y experiencia laboral, 5.2.4 Variables psicológicas y edad, y 5.3.1 Conflicto y Experiencia Laboral, la diferencia entre el número de participantes más jóvenes y el resto es importante tal y como se muestra en la Tabla 5.29 al recodificar la variable edad en dos subgrupos: siendo el Grupo A los docentes de 25 años o menos y el Grupo B los docentes del resto de edades.

**Tabla 5.29**

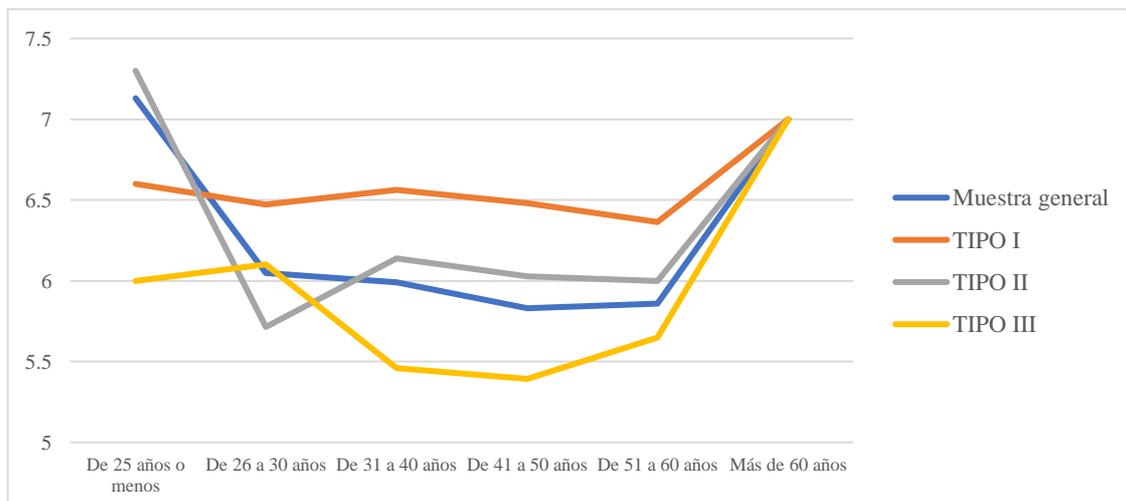
*Conflicto y edad recodificada*

	Grupos recodificados	N	Media	Des.Típica
<b>Conflicto</b>	Grupo A	8	7,13	2,09
	Grupo B	372	6,14	2,44

Se observa en la Figura 5.23, que el comportamiento estadístico de la muestra general y de los tres tipos de centros educativos es muy similar, con dos picos de percepción de Conflicto percibido, uno al principio de la carrera profesional y otro al finalizarla. No se encontraron, de igual modo que en la muestra general, diferencias estadísticamente significativas entre los distintos grupos etarios estudiando los tres casos de tipos de centros educativos.

**Figura 5.23**

*Medias de Conflicto según la edad y tipo de centro*



### 5.3.5 Conflicto y Autoeficacia Individual

Hasta el momento hemos operativizado la variable Conflicto teniendo en cuenta el conflicto percibido por los docentes con alumnado (ítem 42) y con familias (ítem 43). Sin embargo, en este punto, pasamos a operativizar la variable Conflicto solo teniendo en cuenta el conflicto percibido por los docentes con su alumnado tras haber detectado, en el estudio de la literatura previa y en las primeras entrevistas personales con nuestros participantes, que este tipo de conflicto es realmente el más determinante para explicar los comportamientos de los docentes y no tanto el conflicto con las familias. Así, tras preguntar a los docentes si impartían docencia a alumnos con graves problemas de comportamiento (Escala Likert 1-6, siendo 1 = nunca y 6 = siempre) observamos en la Tabla 5.30, que existe una relación inversamente proporcional entre el grado de Conflicto percibido y la media de Autoeficacia Individual Total. Los docentes que muestran el menor grado de Conflicto (1,00) percibido obtienen el mayor valor medio de Autoeficacia Individual Total con una media de 113,57. Por el contrario, los docentes que obtienen el mayor grado de Conflicto (6,00) percibido obtienen el menor valor medio de Autoeficacia Individual Total con una media de 99,27. En este caso, sí se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los docentes que valoran distintamente el Conflicto percibido ( $p=,000$ ) y además, las mismas, son realmente importantes si atendemos al tamaño del efecto ( $\eta^2=,160$ ).

**Tabla 5.30**

*Autoeficacia Individual Total según el grado de Conflicto*

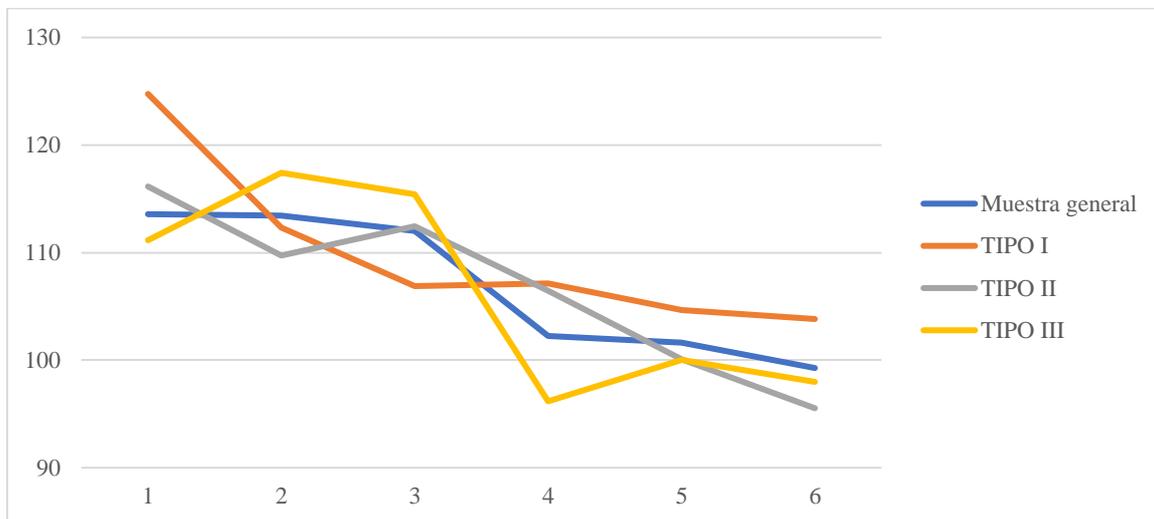
	Conflicto	N	Media	Des.Típica	F	Sig	$\eta^2$
<b>Autoeficacia Individual Total</b>	1,00	51	113,57	10,15	14,2	,000	,160
	2,00	57	113,42	10,18			
	3,00	42	112,00	12,95			
	4,00	106	102,26	12,39			
	5,00	75	101,60	16,44			
	6,00	49	99,27	16,30			
	Total	380	106,01	14,47			

En la Figura 5.24 podemos analizar como, tanto para la muestra general como para los tres tipos de centros educativos, el aumento del grado de Conflicto percibido hace disminuir los valores de Autoeficacia Individual Total en los docentes. Cabría destacar

de este análisis que si bien para la muestra general ( $p=,000$ ) y para los centros educativos TIPO II ( $p=,000$ ) y TIPO III ( $p=,000$ ) se observan diferencias muy significativas a nivel estadístico entre los grupos de docentes que representan diferentes grados de Conflicto percibido no ocurre del mismo modo en los centros TIPO I, puesto que, esa diferencia entre los diferentes grupos de docentes no es significativa ( $p=,082$ ). Se podría afirmar, por tanto, que esa relación inversa entre grado de Conflicto y Autoeficacia Individual Total existe en los tres tipos de centros educativos, pero en los centros TIPO I esta es menos intensa.

**Figura 5.24**

*Medias de Autoeficacia Individual Total según el grado de Conflicto y tipo de centro*



### 5.3.6 Conflicto y Autoeficacia Colectiva

En lo relativo a la Autoeficacia Colectiva respecto del grado de Conflicto percibido por los docentes podríamos decir que su comportamiento es algo más errático que con la versión individual.

Observamos en la Tabla 5.31, que los docentes que muestran el menor grado de Conflicto percibido en el aula (1,00), muestran una media de Autoeficacia Colectiva de 57,94. Los participantes que muestran el valor intermedio de Conflicto percibido, 3,00, consiguen una media de 59,40 para Autoeficacia Colectiva siendo este el valor más alto. Los docentes que muestran un valor de 4,00 para Conflicto percibido consiguen una media de 53,21 para Autoeficacia Colectiva, siendo este el valor más bajo. Finalmente,

los docentes que mostraron el mayor grado de Conflicto percibido con un valor de 6,00 consiguieron una media de 53,53 para Autoeficacia Colectiva. Sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $p=,003$ ) entre los diferentes grupos de docentes según su grado de Conflicto percibido en relación a la Autoeficacia Colectiva. No obstante, frente a Autoeficacia Individual total, el tamaño del efecto es menor ( $\eta^2=,047$ ).

**Tabla 5.31**

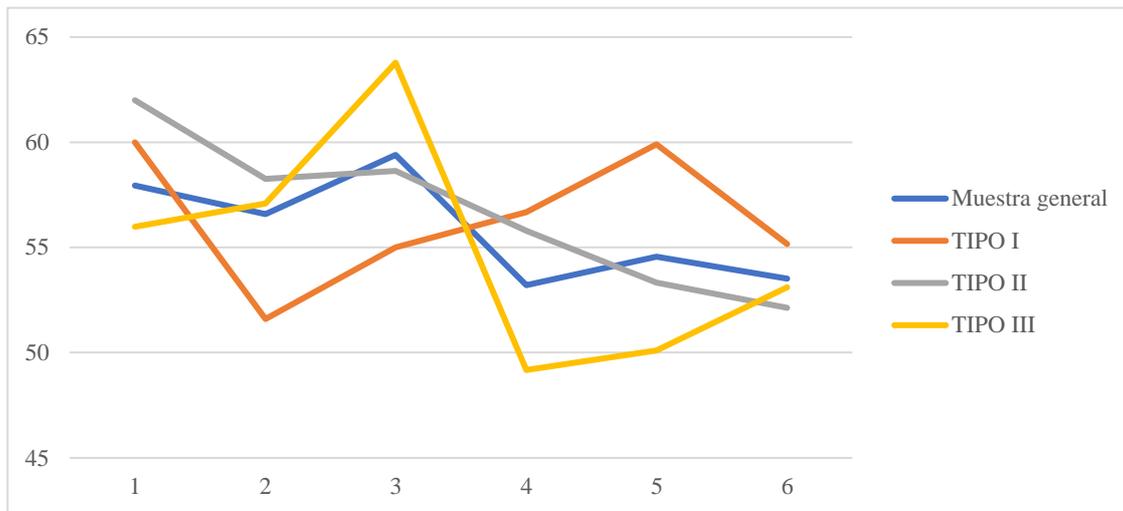
*Autoeficacia Colectiva según el grado de Conflicto*

	Conflicto	N	Media	Des.Típica	F	Sig	$\eta^2$
<b>Autoeficacia Colectiva</b>	1,00	51	57,94	7,59	3,71	,003	,047
	2,00	57	56,60	9,48			
	3,00	42	59,40	8,83			
	4,00	106	53,21	8,54			
	5,00	75	54,57	11,74			
	6,00	49	53,53	12,61			
	Total	380	55,35	10,07			

Como decíamos anteriormente, sí observamos la Figura 5.25, vemos que la relación entre grado de Conflicto percibido y Autoeficacia Colectiva es mucho más errática que en el caso de la relación entre Conflicto y Autoeficacia Individual Total. Vemos que el valor máximo de Autoeficacia Colectiva lo alcanzan los docentes de los centros TIPO III que perciben un grado de 3,00 de Conflicto. A su vez, el menor valor de Autoeficacia Colectiva también lo alcanzan los docentes de centros TIPO III cuando muestran un valor de Conflicto percibido de 4,00. Como ocurría en el caso anterior, para la muestra general ( $p=,003$ ) y para los centros educativos TIPO II ( $p=,025$ ) y TIPO III ( $p=,000$ ) hay diferencias estadísticamente significativas entre los distintos grupos de docentes según el nivel de Conflicto percibido. Sin embargo, esa misma significación en los centros TIPO I se sitúa en un valor de  $p=,414$ .

**Figura 5.25**

*Medias de Autoeficacia Colectiva según el grado de Conflicto y tipo de centro*



### 5.3.7 Conflicto y los procesos atribucionales

En primer lugar, respecto de la Atribución externa, observando la Tabla 5.32, nos llama poderosamente la atención que los docentes con mayor índice en esta variable, con un valor de 8,80, son los docentes que también muestran el mayor índice de Conflicto percibido con un 6,00. De este modo, podríamos decir que los docentes de la muestra general que mayor Conflicto perciben son aquellos que se hacen menos responsables de los éxitos y fracasos de su alumnado buscando las causas en factores ajenos a ellos. Del mismo modo, el valor más bajo en cuanto a Atribución externa, con una media de 7,96, lo ostentan los docentes que indican que su grado de Conflicto percibido es de 2,00. No existen diferencias estadísticamente significativas ( $p=,098$ ) entre los diferentes grupos de docentes según su grado de Conflicto percibido. En cuanto a la Atribución interna (véase Tabla 5.32), los docentes que muestran un mayor grado de Conflicto percibido, 6,00, son aquellos que muestran el menor valor de Atribución interna con una media de 9,18. Así, podríamos sostener que los docentes que mayor grado de Conflicto perciben son aquellos que menos responsables se hacen de los éxitos y fracasos de sus alumnos.

Por otro lado, los docentes con el menor valor de Conflicto percibido, con un valor de 1,00, son los que muestran mayor media en cuanto a Atribución Interna. Es decir, los docentes que perciben menos Conflicto son aquellos que se sienten más responsables del

desarrollo de su alumnado. En este caso sí se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ( $p=,011$ ) entre los diferentes grupos según el grado de Conflicto percibido.

**Tabla 5.32**

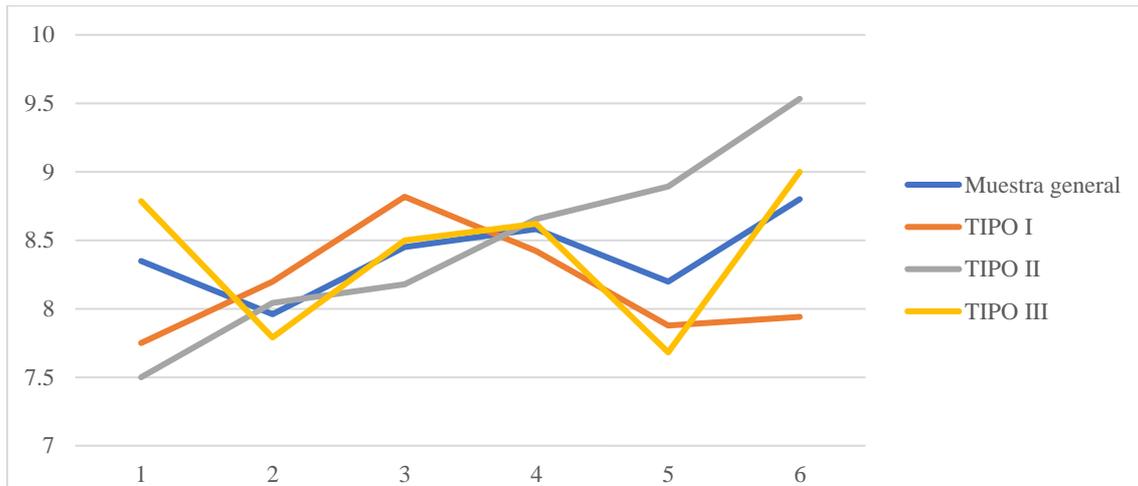
*Atribución externa e interna según el grado de Conflicto*

	Conflicto	N	Media	Des.Típica	F	Sig	$\eta^2$
<b>Atribución externa</b>	1,00	51	8,35	1,49	1,87	,098	,024
	2,00	57	7,96	1,27			
	3,00	42	8,45	1,70			
	4,00	106	8,58	1,21			
	5,00	75	8,20	2,12			
	6,00	49	8,80	2,06			
	Total	380	8,40	1,65			
<b>Atribución interna</b>	1,00	51	10,24	1,34	2,87	,011	,037
	2,00	57	9,82	1,53			
	3,00	42	10,19	1,42			
	4,00	106	9,91	1,70			
	5,00	75	9,47	2,16			
	6,00	49	9,18	1,98			
	Total	380	9,79	1,77			

Observando la Figura 5.26 vemos que, en general, los valores de Atribución externa tienden a crecer conforme aumenta el grado de Conflicto percibido. Por otro lado, el mayor índice de Atribución externa lo consiguen los docentes de los centros TIPO II, haciéndolo coincidir con el valor más alto de Conflicto percibido, 6,00. Los docentes de centros TIPO II también consiguen el valor mínimo de Atribución externa, pero esta vez, son aquellos que indican un menor grado de Conflicto percibido con un valor de 1,00. Vemos como la línea que simboliza a los docentes de TIPO I es más regular que el resto, sin tantos altibajos, eso podría significar que a estos docentes les afecta el Conflicto percibido menos que al resto de sus compañeros a la hora de valorar su grado de responsabilidad sobre los éxitos y fracasos de su alumnado. No en vano, cuando el Conflicto alcanza su máximo valor (6,00) el grupo de docentes con menor valor en Atribución externa son los de centros TIPO I. Así lo atestigua el valor de significación,  $p=,629$ , para estos centros TIPO I, sin embargo, para los centros TIPO II la significación se sitúa en  $p=,002$  y para centros TIPO III en  $p=,049$ .

**Figura 5.26**

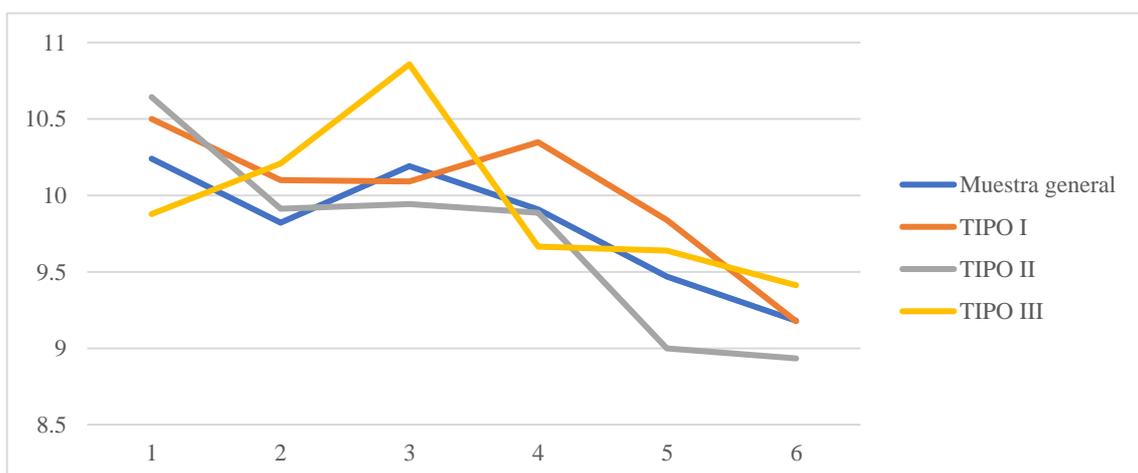
*Medias de Atribución externa según el grado de Conflicto y tipo de centro*



En cuanto a lo que ocurre con la Atribución interna, si observamos la Figura 5.27, vemos que la tendencia es que conforme aumenta el grado de Conflicto percibido los valores de Autoeficacia interna tienden a descender. Vemos como el mayor valor de Atribución interna lo consiguen los docentes de centros TIPO III que muestran un grado 3,00 de Conflicto percibido. El menor valor de Atribución interna lo ostentan los docentes de centros TIPO II que muestran un grado 5,00 de Conflicto percibido. Para Atribución interna solo se aprecian diferencias estadísticamente significativas ( $p=,022$ ) entre los diferentes grupos de docentes según el grado de Conflicto en los centros TIPO II, aunque el resto de tipos de centros muestran unos valores de significación no muy alejados,  $p=,150$  para centros TIPO I y  $p=,167$  para centros TIPO III.

**Figura 5.27**

*Medias de Atribución interna según el grado de Conflicto y tipo de centro*



### 5.3.8 Conflicto y Satisfacción laboral

Finalmente, en la Tabla 5.33, se muestra que los docentes que muestran menor grado de Conflicto, 1,00, son los que también muestran mayor índice de Satisfacción laboral con una media de 36,33. Por otro lado, los docentes que aseguran tener mayor grado de Conflicto percibido, con un valor de 6,00, son los que muestran menor índice de Satisfacción laboral con una media de 29,80. Se observa una clara tendencia a la baja de los valores de Satisfacción laboral cuando aumenta el grado de Conflicto percibido por los docentes. Sí existen diferencias estadísticamente significativas ( $p=,000$ ) entre los distintos grupos de docentes clasificados según su grado de Conflicto percibido, y nuevamente, son de gran magnitud atendiendo al tamaño del efecto ( $\eta^2=,135$ ).

**Tabla 5.33**

*Satisfacción laboral según el grado de Conflicto*

	Conflicto	N	Media	Des.Típica	F	Sig	$\eta^2$
<b>Satisfacción laboral</b>	1,00	51	36,33	3,32	11,6	,000	,135
	2,00	57	35,86	2,72			
	3,00	42	34,31	5,89			
	4,00	106	31,42	5,02			
	5,00	75	31,57	8,09			
	6,00	49	29,80	7,97			
	Total	380	32,88	6,28			

En este caso, hemos querido aportar una tabla (véase Tabla 5.33\*) con los datos que hemos utilizado para realizar la Figura 5.28:

**Tabla 5.33\***

*Satisfacción laboral según el grado de Conflicto (por centros\*)*

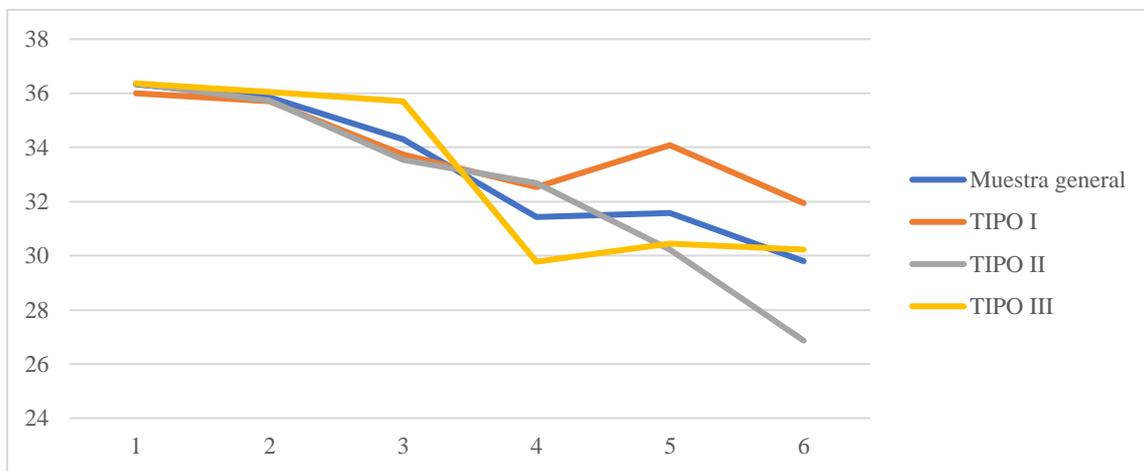
	Conflicto	TIPO I			TIPO II			TIPO III		
		N	Media	Sig	N	Media	Sig	N	Media	Sig
<b>Satisfacción laboral</b>	1,00	4	36,00	,531	14	36,35	,000	33	36,36	,000
<b>intercentros</b>	2,00	10	35,70		23	35,73		24	36,04	
	3,00	11	33,72		17	33,52		14	35,71	
	4,00	26	32,53		35	32,68		45	29,77	
	5,00	25	34,08		28	30,21		22	30,45	
	6,00	17	31,94		15	26,86		17	30,23	

Total	93	33,47	132	32,53	155	32,83
-------	----	-------	-----	-------	-----	-------

Analizando la Tabla 5.33\* y la Figura 5.28, podemos observar la tendencia a la baja de los valores de Satisfacción laboral cuando aumenta el grado de Conflicto percibido. El mayor valor de Satisfacción laboral de los docentes en los tres tipos de centros se muestra cuando el grado de Conflicto percibido es el mínimo, 1,00. Más concretamente, los docentes de centros TIPO III muestran el mayor valor de Satisfacción laboral con un valor de 36,36, muy próximo, a los valores máximos de los docentes de centros TIPO I (36,00) y TIPO II (36,00). El menor valor de Satisfacción laboral, 26,8, lo ostentan los docentes de los centros TIPO II cuando el grado de Conflicto percibido es el máximo, 6,00. Cabría destacar que solo entre los grupos de docentes, clasificados según se percepción de Conflicto, de centros TIPO I no existen diferencias estadísticamente significativas ( $p=,531$ ). Esto vendría a resaltar la idea de que los docentes de los centros TIPO I tienen una mayor tolerancia al Conflicto percibido, puesto que, este no parece afectar a su Satisfacción laboral.

**Figura 5.28**

*Medias de Satisfacción laboral según el grado de Conflicto y tipo de centro*



### 5.4 Resumen de resultados

A modo de síntesis, se propone a continuación, un pequeño resumen de este apartado con aquellos datos que consideramos más importantes para nuestra investigación:

- *Variables sociodemográficas y psicológicas en relación al análisis del rol de la autoeficacia (primer objetivo de investigación)*

- i. No hay diferencias estadísticamente significativas entre los tres tipos de centros atendiendo a la Autoeficacia Individual Total.
- ii. Los docentes de los centros TIPO III muestran unos valores de Autoeficacia Colectiva significativamente más bajos que los docentes del resto de tipos de centros educativos.
- iii. No hay diferencias estadísticamente significativas entre los tres tipos de centros atendiendo a los procesos de Atribución externa y Atribución interna.
- iv. No hay diferencias estadísticamente significativas entre los tres tipos de centros atendiendo a la Satisfacción laboral.
- v. Los profesionales de la educación que imparten docencia en Educación Secundaria Obligatoria, tanto de la muestra general como de los tres tipos de centros, muestran comportamientos distintos respecto de sus compañeros de Educación Infantil y Educación Primaria en las siguientes variables: Autoeficacia Individual Total, Autoeficacia Colectiva, Atribución Interna y Satisfacción Laboral.
- vi. En cuanto al género de los participantes, no se observan diferencias entre ambos sexos en ninguna de las variables estudiadas, ni en la muestra general ni en ninguno de los tres tipos de centros.
- vii. La muestra de docentes noveles y, por ende, los más jóvenes, es muy inferior a la del resto de docentes, sin embargo, los análisis realizados indican que, de ser mayor esta muestra, hubiéramos podido obtener conclusiones más rotundas sobre la relación entre variables con este tipo de docentes. Sin ir más lejos, en la Tabla 5.16, se puede observar como los docentes noveles muestran valores significativamente inferiores a los del resto de docentes en Autoeficacia Individual Total y Satisfacción Laboral.

- *Relación de la variable Conflicto con el resto de variables y el papel modulador de los centros educativos (segundo y tercer objetivo de investigación)*

- i. Los docentes de los centros TIPO I muestran mayor grado de Conflicto percibido que los docentes de los centros TIPO II y TIPO III, llegando a ser

estadísticamente significativa la diferencia con los docentes de centros TIPO III.

- ii. La experiencia laboral no afecta significativamente al grado de Conflicto percibido por los docentes, ni en la muestra general ni en ninguno de los tres tipos de centros. Cabría destacar el especial comportamiento de los docentes noveles, cuya poca experiencia laboral sí parece afectar al grado de percepción de Conflicto que muestran. Sin embargo, tal y como hemos venido mencionando, la muestra de docentes noveles es muy baja para establecer conclusiones muy fiables.
- iii. La etapa educativa no afecta significativamente al grado de Conflicto percibido por los docentes, ni en la muestra general ni en ninguno de los tres tipos de centros.
- iv. Ni el género ni la edad de los participantes afectan significativamente al grado de Conflicto percibido por los docentes, ni en la muestra general ni en ninguno de los tres tipos de centros.
- v. El grado de Conflicto percibido sí afecta significativamente a los valores de Autoeficacia Individual Total en los docentes de centros educativos TIPO II y TIPO III, pero no así en los docentes de centros TIPO I.
- vi. El grado de Conflicto percibido sí afecta significativamente a los valores de Autoeficacia Colectiva en los docentes de centros educativos TIPO II y TIPO III, pero no así en los docentes de centros TIPO I.
- vii. El grado de Conflicto percibido afecta significativamente a los valores de Atribución interna solo en los centros educativos TIPO II.
- viii. El grado de Conflicto percibido afecta significativamente a los valores de Satisfacción Laboral en los docentes de centros TIPO II y TIPO III, pero no así en los profesionales que trabajan en centros TIPO I.

Visto lo anterior, y siempre teniendo focalizados los objetivos de este proyecto (véase apartado 4.2.2), vemos cómo la variable Conflicto afecta sobremanera al resto de variables estudiadas, aunque, de esa afección parecen escapar los docentes de los centros educativos TIPO I. De ahí que pareciera lógico pensar que las especiales características de los centros TIPO I y de los docentes que allí trabajan consiguen modular los efectos de la variable Conflicto sobre el resto de variables.

## 5.5 Correlaciones: el papel modulador de los centros educativos

Como continuación de los apartados anteriores, sobre relaciones entre variables, entramos de lleno en este apartado de correlaciones. En él trataremos de realizar un análisis pormenorizado de las correlaciones entre cada una de las variables psicológicas y la variable Conflicto (véase apartado 4.2.3 Variables en estudio) siempre teniendo en cuenta que lo que más nos interesa son encontrar esas posibles diferencias en las correlaciones entre los tres tipos de centros educativos seleccionados. Para el análisis de las correlaciones nos vamos a apoyar en las siguientes tablas: Tabla 5.34, Tabla 5.35, Tabla 5.36.

### 5.5.1 Correlaciones de variables en centros TIPO I

#### - Variables psicológicas:

Observamos en la Tabla 5.34, que la Autoeficacia Individual Total muestra correlaciones significativas positivas con Autoeficacia Colectiva ( $r = ,689$ ), con Atribución interna ( $r = ,696$ ), y con Satisfacción laboral ( $r = ,714$ ). Se asume que al tratarse de correlaciones positivas cuando aumenta el valor de la Autoeficacia Individual Total también lo harán los del resto de variables con las que correlaciona. Por otro lado, se observa que la Autoeficacia Colectiva correlaciona significativamente y de manera positiva con Atribución interna ( $r = ,675$ ) y con Satisfacción laboral ( $r = ,673$ ). La Atribución externa correlaciona significativamente y de forma negativa con Satisfacción Laboral ( $r = -,242$ ), del mismo modo, se asume que al tratarse de una correlación negativa cuando aumenten los valores de Atribución externa descenderán los de Satisfacción Laboral. Por último, la Atribución interna correlaciona positiva y significativamente con Satisfacción Laboral ( $r = ,590$ ).

#### - Variable Conflicto

Por otro lado, la Autoeficacia Individual Total correlaciona significativamente y de forma negativa con Conflicto ( $r = -,330$ ), se asume, por tanto, que cuando aumenten los valores de Autoeficacia Individual Total disminuirán los de Conflicto percibido.

**Tabla 5.34**

*Correlaciones centros TIPO I*

TIPO I	Aut_Ind	Aut_Col	Atr_Ext	Atr_Int	Conflicto	S_Laboral
Aut_Ind	1					
Aut_Col	,689**	1				
Atr_Ext	-,103	-,161	1			
Atr_Int	,696**	,675**	,073	1		
Conflicto	-,330**	,002	-,085	-,149	1	
S_Laboral	,714**	,673**	-,242*	,590**	-,162	1

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bivariada).

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bivariada).

### 5.5.2 Correlaciones de variables en centros educativos TIPO II

#### - Variables psicológicas

En función de lo analizado en la Tabla 5.35, vemos que la Autoeficacia Individual Total correlaciona significativamente y de forma positiva con Autoeficacia Colectiva ( $r = ,719$ ), con Atribución interna ( $r = ,604$ ) y con Satisfacción Laboral ( $r = ,752$ ).

Asimismo, la Autoeficacia Colectiva correlaciona de manera significativa y positiva con Atribución interna ( $r = ,593$ ) y con Satisfacción Laboral ( $r = ,666$ ) y de manera significativa y negativa con Atribución externa ( $r = -,205$ ). Por otro lado, la Atribución externa correlaciona significativamente y de manera negativa con Atribución interna ( $r = -,320$ ) y con Satisfacción Laboral ( $r = -,404$ ). La Atribución interna correlaciona de manera significativa y positivamente con Satisfacción Laboral ( $r = ,713$ ).

#### - Variable Conflicto

Conflicto correlaciona de manera significativa y negativa con Autoeficacia Individual Total ( $r = -,509$ ), con Autoeficacia Colectiva ( $r = -,325$ ) con Atribución interna ( $r = -,342$ ) y, finalmente, con Satisfacción Laboral ( $r = -,475$ ). Asumimos que cuando aparece una correlación significativa y negativa cuando aumentan los valores de una de las variables, en este caso Conflicto, descenderán los valores del resto de variables. Finalmente, Conflicto correlaciona significativamente y de manera positiva con Atribución externa ( $r = ,318$ ).

**Tabla 5.35***Correlaciones centros TIPO II*

TIPO II	Aut_Ind	Aut_Col	Atr_Ext	Atr_Int	Conflicto	S_Laboral
Aut_Ind	1					
Aut_Col	,719**	1				
Atr_Ext	-,185*	-,205*	1			
Atr_Int	,604**	,593**	-,320**	1		
Conflicto	-,509**	-,325**	,318**	-,342**	1	
S_Laboral	,752**	,666**	-,404**	,713**	-,475**	1

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bivariada).

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bivariada).

**5.5.3 Correlaciones de variables en centros educativos TIPO III***- Variables psicológicas*

A tenor de lo observado en la Tabla 5.36, podemos afirmar que Autoeficacia Individual Total correlaciona significativamente y de manera positiva con Autoeficacia Colectiva ( $r = ,771$ ), Atribución interna ( $r = ,544$ ) y Satisfacción Laboral ( $r = ,777$ ). A su vez, Autoeficacia Colectiva correlaciona significativamente y de manera positiva con Atribución interna ( $r = ,462$ ) y con Satisfacción Laboral ( $r = ,574$ ). La Atribución externa correlaciona significativamente y de manera negativa con Atribución interna ( $r = -,191$ ) y con Satisfacción laboral ( $r = -,368$ ). Asimismo, la Atribución interna correlaciona significativamente, en positivo, con Satisfacción Laboral ( $r = ,608$ ).

*- Variable Conflicto*

La variable Conflicto correlaciona significativamente y de manera positiva con Atribución externa ( $r = ,159$ ). Por el contrario, la variable Conflicto correlaciona significativamente y de manera negativa con Autoeficacia Individual Total ( $r = -,440$ ), con Autoeficacia Colectiva ( $r = -,263$ ) y Satisfacción Laboral ( $r = -,455$ ).

**Tabla 5.36***Correlaciones centros TIPO III*

TIPO III	Aut_Ind	Aut_Col	Atr_Ext	Atr_Int	Conflicto	S_Laboral
Aut_Ind	1					
Aut_Col	,771**	1				

<b>Atr_Ext</b>	-,150	-,021	1			
<b>Atr_Int</b>	,544**	,462**	-,191*	1		
<b>Conflicto</b>	-,440**	-,263**	,159*	-,136	1	
<b>S_Laboral</b>	,777**	,574**	-,368**	,608**	-,455**	1

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bivariada).

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bivariada).

### 5.5.4 Análisis de las correlaciones intercentros

En este momento analizamos las correlaciones encontradas en el presente apartado y señalamos las similitudes y las diferencias entre ellas según el tipo de centro educativo.

- Similitudes
  - i. En los tres tipos de centros la Autoeficacia Individual Total correlaciona significativamente y de manera positiva con la Autoeficacia Colectiva.
  - ii. En los tres tipos de centros la Autoeficacia Individual Total correlaciona significativamente y de manera positiva con Atribución interna.
  - iii. En los tres tipos de centros la Autoeficacia Individual Total correlaciona significativamente y de manera positiva con Satisfacción Laboral.
  - iv. En los tres tipos de centros la Autoeficacia Colectiva correlaciona significativamente y de manera positiva con Atribución Interna.
  - v. En los tres tipos de centros la Autoeficacia Colectiva correlaciona significativamente y de manera positiva con Satisfacción Laboral.
  - vi. En los tres tipos de centros la Atribución interna correlaciona significativamente y de manera positiva con Satisfacción laboral.
  
- Diferencias
  - i. Aunque en los tres tipos de centros la Autoeficacia Individual Total correlaciona significativamente y de manera negativa con Conflicto, el valor de esta correlación es mayor en centros TIPO II ( $r = -,509$ ) y TIPO III ( $r = -,440$ ) que en los centros TIPO I ( $r = -,330$ ).
  - ii. La Autoeficacia Individual Total solo correlaciona significativamente (negativa) con Atribución externa en los centros TIPO II.
  - iii. La Autoeficacia Colectiva solo correlaciona significativamente (negativa) con Atribución externa en los centros TIPO II.

- iv. La Autoeficacia Colectiva solo no correlaciona significativamente (negativa) con Conflicto en los centros TIPO I.
- v. La Atribución externa solo no correlaciona significativamente (negativa) con Atribución interna en los centros TIPO I.
- vi. La Atribución externa solo no correlaciona significativamente (positiva) con Conflicto en los centros TIPO I.
- vii. La Atribución externa correlaciona significativamente y de manera negativa con Satisfacción laboral en los tres tipos de centro, aunque, en los centros TIPO I esa correlación no es tan robusta como en los centros TIPO II y TIPO III.
- viii. La Atribución interna solo correlaciona significativamente (negativa) con Conflicto en los centros TIPO II.
- ix. La variable Conflicto solo no correlaciona significativamente (negativa) con Satisfacción laboral en los centros TIPO I.

Lo interesante de este apartado, siguiendo los objetivos de este proyecto (véase apartado 4.2.2), es observar las diferencias entre los tres tipos de centros educativos seleccionados. A pesar de que existen muchos puntos en común entre los tres centros también se identifican diferencias claves entre ellos. Quizá las que llamen más la atención sean las que conciernen a los centros TIPO I.

A tenor de los resultados parece que los docentes que trabajan en centros TIPO I, a pesar de mostrar valores significativamente más altos de Conflicto percibido que sus compañeros de centros TIPO II y TIPO III, son capaces de modular la influencia de esa variable no afectando, o afectando en menor medida, a otras variables como Autoeficacia Individual total, Autoeficacia Colectiva o Satisfacción laboral.

También parece interesante destacar el comportamiento de los docentes de centros TIPO I respecto a los procesos atribucionales. Creemos que el hecho de que no exista correlación significativa (negativa) entre Atribución interna y Atribución externa se puede deber a que estos docentes de centros TIPO I saben que son capaces de hacer mejorar a sus alumnos gracias a su apoyo, pero también saben que existen circunstancias que pueden impedirlo. De algún modo, estos docentes de centros TIPO I, parecen ser conoedores de las dificultades sociofamiliares a las que tiene que hacer frente su alumnado y esto hace que tengan un mayor grado de tolerancia al Conflicto percibido y

menor tendencia que el resto de docentes a achacar a causas ajenas a ellos mismos los problemas o dificultades que este tipo de alumnado puede causar.

## **5.6 Modelos de ecuaciones estructurales**

Con el propósito de profundizar más en el esquema de las relaciones entre nuestras variables presentamos, a continuación, el modelo que pretende contrastar nuestra  $H_2$  (véase apartado 4.2.2). Recordemos que en esta hipótesis preveíamos que las características de los centros TIPO I y de los docentes que trabajan en ellos modularían los efectos de algunas variables, en especial, los efectos de la variable Conflicto percibido. Los modelos de ecuaciones estructurales o SEM por sus siglas en inglés (Structural Equation Models) nos ayudan a evaluar las relaciones de dependencia entre las variables de manera múltiple y cruzada con el valor añadido de poder comparar esas relaciones entre diferentes grupos. Este tipo de análisis nos permite identificar el tipo y dirección de las relaciones teóricas que esperamos encontrar entre las diversas variables de interés (Ruíz et al., 2010). Las ventajas de realizar estos modelos son que nos permiten avanzar hacia convenciones que nos facilitan su representación gráfica, también nos ayudan a hipotetizar efectos causales entre las variables y, por último, nos permite la concatenación de efectos entre las variables a la vez que nos permite relaciones recíprocas entre las mismas (Ruíz et al., 2010). Para realizar este análisis hemos recurrido al programa SPSS AMOS.

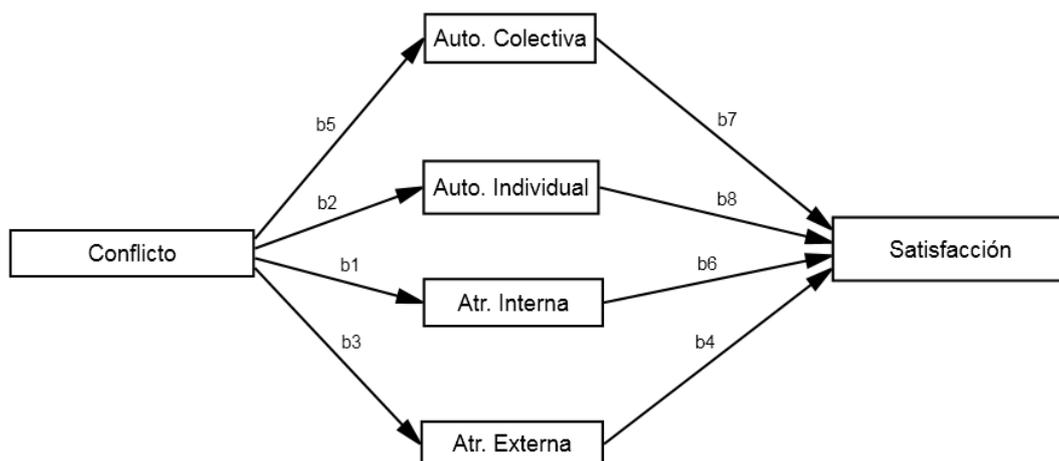
### **5.6.1 Modelo general**

Nuestro modelo SEM nace de lo estudiado en la literatura y de nuestros objetivos de partida. Recordemos que tratábamos de conocer cuáles eran los roles de la autoeficacia docente y el Conflicto percibido por el profesorado cuando se relacionan con el resto de variables de interés. Además, queríamos averiguar si el papel que juega la variable Conflicto es similar en los tres tipos de centros seleccionados o si, por el contrario, algún tipo de centro es capaz de modular los efectos de las misma. Una vez estudiadas las correlaciones a nivel asociativo, y vista la importancia que tiene el tipo de centro en esas relaciones entre variables, vamos a avanzar hacia un análisis más específico del impacto que tiene la variable Conflicto en los diferentes tipos de centros educativos sobre las diferentes variables que hemos denominado como psicológicas. Así, planteamos un

modelo general (véase Figura 5.29) en el que la variable Conflicto actúa como antecedente y en el que entendemos que las variables psicológicas modulan directamente la Satisfacción laboral que experimentan los profesionales educativos de los tres tipos de centros seleccionados. El modelo asume, igualmente, relaciones entre los errores de estimación de las variables de Autoeficacia Individual, Autoeficacia Colectiva, Atribución interna y Atribución externa. El motivo de incluir estas relaciones entre los errores se hace con la finalidad de obtener un ajuste adecuado del modelo sin entrar en analizar las relaciones entre estas variables, toda vez que el objetivo del estudio es analizar el papel del impacto en estas dimensiones y comprobar las diferencias en función del centro.

**Figura 5.29**

*Modelo general*



Para la construcción del modelo hemos tenido en cuenta el método de estimación de “máxima verosimilitud” que parte de las correlaciones halladas y requiere normalidad multivariante, es decir, que las distintas variables se distribuyan de manera normal. El programa SPSS AMOS es capaz de analizar la normalidad multivariante gracias al estadístico de Mardia, cuyos valores arrojados (critical ratio) aseguran tal distribución normal de las variables en el modelo general aplicado a los centros TIPO I (c.r. = -,050), TIPO II (c.r. = 2,780) y TIPO III (c.r. = 3,312).

Las correlaciones entre las puntuaciones de las variables del modelo quedan registradas en la Tabla 5.37. Esta tabla vendría a ser una síntesis de las Tablas 5.34, 5.35 y 5.36 del apartado 5.5 y cuyos datos aportamos de nuevo para facilitar la tarea de su

consulta. Para el caso de los centros TIPO I solo existiría correlación entre Conflicto y Autoeficacia Individual ( $r = -,330$ ) y entre Autoeficacia Individual y Satisfacción laboral ( $r = ,432$ ). Para los centros TIPO II existen correlaciones para todas las posibilidades de relación entre variables siendo la más potente la que une Conflicto con Autoeficacia Individual ( $r = -,509$ ). En cuanto a los centros TIPO III las correlaciones más potentes son las que se observan entre Conflicto y Autoeficacia Individual ( $r = -,440$ ) y entre Autoeficacia Individual y Satisfacción laboral ( $r = ,655$ ). De manera general cabría destacar que las correlaciones más potentes en los tres tipos de centro se dan entre Conflicto y Autoeficacia Individual y, por otro lado, Autoeficacia Individual y Satisfacción laboral.

**Tabla 5.37**

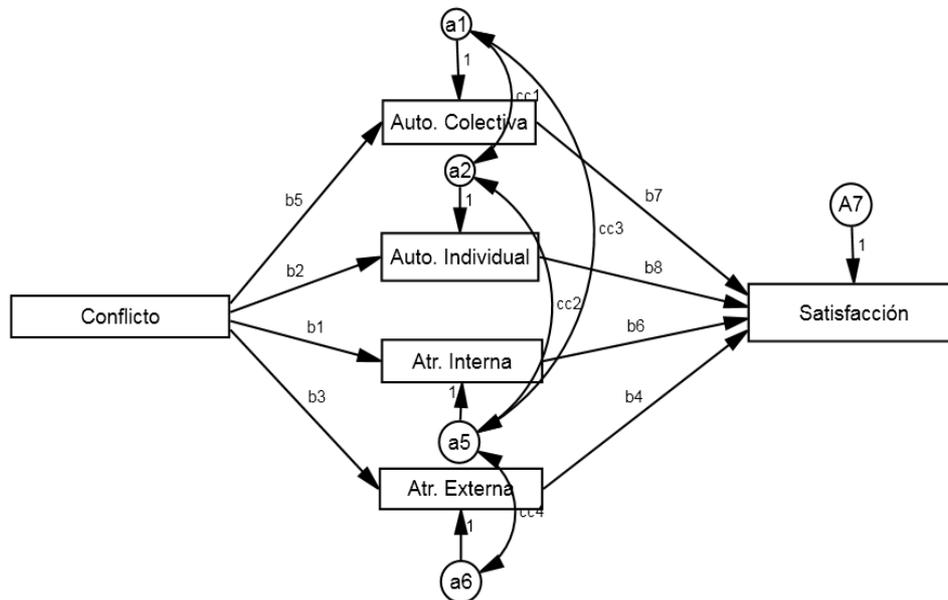
*Correlaciones entre puntuaciones factoriales*

			<b>P-TIPO I</b>	<b>P-TIPO II</b>	<b>P-TIPO III</b>
Atribución Interna	<---	Conflicto	-0,146	-0,345***	-0,137
Atribución Externa	<---	Conflicto	-0,085	0,318***	0,159
Autoeficacia Individual	<---	Conflicto	-0,330***	-0,509***	-0,440***
Autoeficacia Colectiva	<---	Conflicto	0,002	-0,325***	-0,263***
Satisfacción laboral	<---	Atribución externa	-0,167	-0,199***	-0,231***
Satisfacción laboral	<---	Atribución Interna	0,129	0,311***	0,231***
Satisfacción laboral	<---	Auto. Colectiva	0,274	0,130***	-0,034
Satisfacción laboral	<---	Auto. Individual	0,432***	0,439***	0,655***

Así, una vez establecido el modelo inicial, hemos realizado dos procesos más para ajustar dicho modelo. En primer lugar, al no haber planteado relaciones entre las variables mediadoras, y presentar las mismas correlaciones importantes entre ellas (véase Tabla 5.37) hemos propuesto que el modelo incorpore relaciones entre las varianzas error de estas variables. Gráficamente, el resultado quedaría recogido en la Figura 5.29\*:

**Figura 5.29\***

*Modelo general con ajustes*



Así, una vez establecido el modelo general, hemos procedido a establecer las comparaciones entre los grupos con un proceso progresivo de comparaciones sucesivas entre modelos anidados. La comparación de modelos rivales nos permite evaluar la pertinencia del modelo estimado con modelos alternativos. Ante la existencia de diferentes modelos susceptibles de ser válidos, el investigador tiene que analizar estos en busca del que proporcione un nivel de ajuste mejor. Ese nivel de ajuste viene marcado por múltiples indicadores, entre los más recurrentes están el estadístico chi-cuadrado, la razón de chi-cuadrado sobre los grados de libertad (CMIN/DF), el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de bondad de ajuste (GFI) y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA). Aparte de estos indicadores útiles para valorar el ajuste de un modelo, las comparaciones entre modelos anidados suelen incorporar también otros datos como la diferencia entre Chi-cuadrado entre modelos alternativos o las comparaciones realizadas con índices como el de AIC.

Este proceso queda recogido en la Tabla 5.38. En primer lugar, aparecen los valores de los tres grupos de manera independiente recogidos en el denominado modelo Unconstrained en AMOS. Este modelo ya presenta valores de ajuste adecuados, pero en el mismo, alguna de las relaciones propuestas no alcanzan la significación estadística. En la misma línea, el modelo que asume las restricciones de igualdad en todas las relaciones establecidas de los pesos de regresión de  $\beta_1$  a  $\beta_8$ , presenta un mejor ajuste que el anterior

y la comparación entre los dos resulta favorable hacia el más restrictivo ( $\Delta\chi^2= 26,649$ ,  $p=,046$ ,  $\Delta AIC=5.35$ ). El resto de modelos que asumen mayores restricciones, no logran mejores ajustes, por lo que planteamos seguir la comparación elaborando un nuevo modelo en el que se mantienen las restricciones de igualdad entre pesos de regresión y se fijan a cero las relaciones no significativas, denominado en este modelo como No significativos. Este modelo mejora el ajuste del modelo no restringido ( $\Delta\chi^2=33,945$ ,  $p=,009$ ,  $\Delta AIC=0.55$ ), y suprime relaciones no significativas, por lo que nos parece más adecuado que el modelo que asume restricciones por igual en todos los pesos de regresión. Este modelo quedaría sintetizado de la siguiente manera:

- $\beta_1$  Su valor sería 0 tanto en los centros TIPO I como TIPO III
- $\beta_2$  Se asume que es igual estadísticamente en los tres tipos de centros
- $\beta_3$  Valor de cero en los centros TIPO I e igual entre sí en los restantes
- $\beta_4$  Se asume que es igual estadísticamente en los tres tipos de centros
- $\beta_5$  Valor de cero en los centros TIPO I e igual entre sí en los restantes
- $\beta_6$  Valor de cero en los centros TIPO I e igual entre sí en los restantes
- $\beta_7$  Valor cero en los tres tipos de centro
- $\beta_8$  Se asume que es igual estadísticamente en los tres tipos de centros

Tras establecer este modelo, un último paso ha sido valorar si algunas de las restricciones de igualdad podrían ser suprimidas y mejorar con ello el ajuste. Sin embargo, tal como se expone en la Tabla 5.38, ninguna de estas opciones mejora los ajustes del modelo, por lo que se propone como modelo final el mencionado, que arroja un valor CFI=,974, un valor TLI=,955 y un valor de RMSEA=,053 y una ratio CMIN/DF próxima a 2. Estos valores serían adecuados para modelos de ajuste óptimo, siguiendo, por ejemplo, a Hair et al. (1999).

**Tabla 5.38**

*Comparación de modelos*

MODEL	CMIN	DF	P	CMIN/DF	CFI	TLI	RMSEA	AIC
Unconstrained	19,252	9	0,023	2,139	0,99	0,951	0,055	163,252
Structural weights	45,902	25	0,007	1,836	0,98	0,964	0,047	157,902
Structural intercepts	68,412	35	0,001	1,955	0,968	0,959	0,05	160,412
Structural means	78,887	37	0	2,132	0,96	0,951	0,055	166,887

Structural covar	84,486	39	0	2,166	0,956	0,95	0,056	168,486
Structural residuals	130,663	57	0	2,292	0,929	0,944	0,059	178,663
<b>No significativos</b>	<b>53,197</b>	<b>26</b>	<b>0,001</b>	<b>2,046</b>	<b>0,974</b>	<b>0,955</b>	<b>0,053</b>	<b>163,197</b>
Liberando B2	51,567	25	0,001	2,063	0,974	0,954	0,053	163,567
Liberando b3	51,342	25	0,001	2,054	0,975	0,954	0,053	163,342
Liberando b4	52,338	24	0,001	2,181	0,973	0,949	0,056	166,338
Liberando b5	53,143	25	0,001	2,126	0,973	0,951	0,055	165,143
Liberandob6	51,509	25	0,001	2,06	0,975	0,954	0,053	163,509
Liberando b8	52,937	25	0,001	2,117	0,973	0,952	0,054	164,937
Saturated model	0	0			1		0,248	162

En cuanto a las varianzas error estimadas, como ya hemos establecido, se postulan distintas relaciones entre las diferentes variables psicológicas para permitir un buen nivel de ajuste del modelo general. Los valores de las relaciones entre estas varianzas error se pueden observar en la Tabla 5.39 y, aunque muchos de ellos son importantes y podrían permitir establecer otros modelos, hemos de señalar que no hemos tenido en consideración estas relaciones, puesto que, en realidad, el objetivo de nuestro modelo es analizar el impacto de la variable Conflicto comparando su relación con el resto de variables en los tres tipos de centros educativos estudiados, todo ello en consonancia con los objetivos de esta investigación.

**Tabla 5.39**

*Varianzas error estimadas del modelo general*

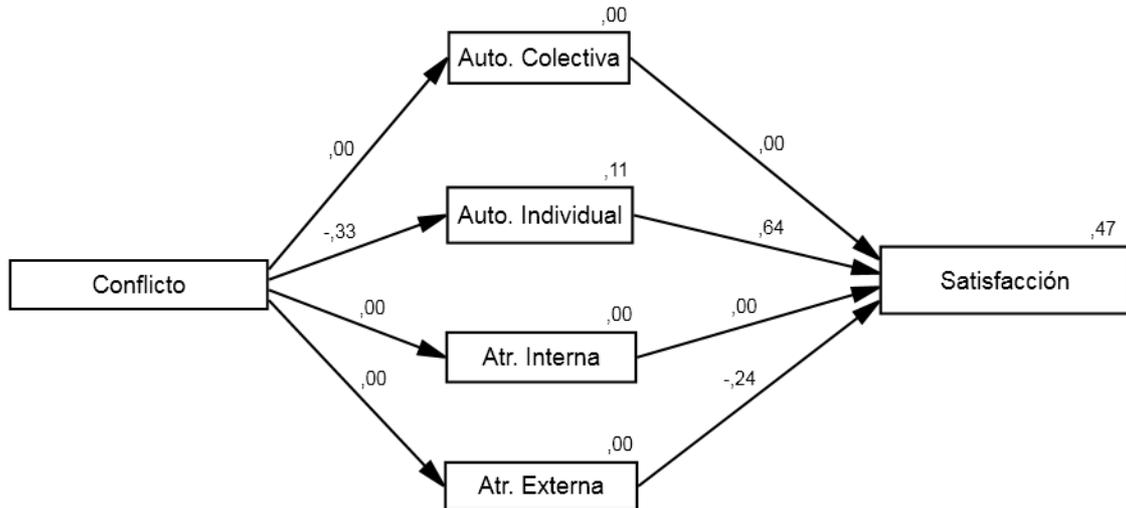
			Estimate TIPO I	Estimate TIPO II	Estimate TIPO III
a6	<-->	a5	0,181	-0,195	-0,135
a1	<-->	a2	0,731	0,68	0,756
a5	<-->	a2	0,703	0,53	0,535
a5	<-->	a1	0,697	0,525	0,451
a6	<-->	a5	0,181	-0,195	-0,135

A continuación, pasamos a comentar los resultados del modelo para cada tipo de centro educativo. Para la primera parte del modelo general aplicado a los centros TIPO I, que observamos en la Figura 5.30, solo existe valores significativos de peso de regresión entre las puntuaciones de Conflicto y Autoeficacia Individual ( $\beta = -,33$ ). Respecto a la segunda parte del modelo, los valores de los pesos de regresión son significativos para

Satisfacción laboral con Autoeficacia Individual ( $\beta = ,64$ ) y con Atribución externa ( $\beta = -,24$ ).

**Figura 5.30**

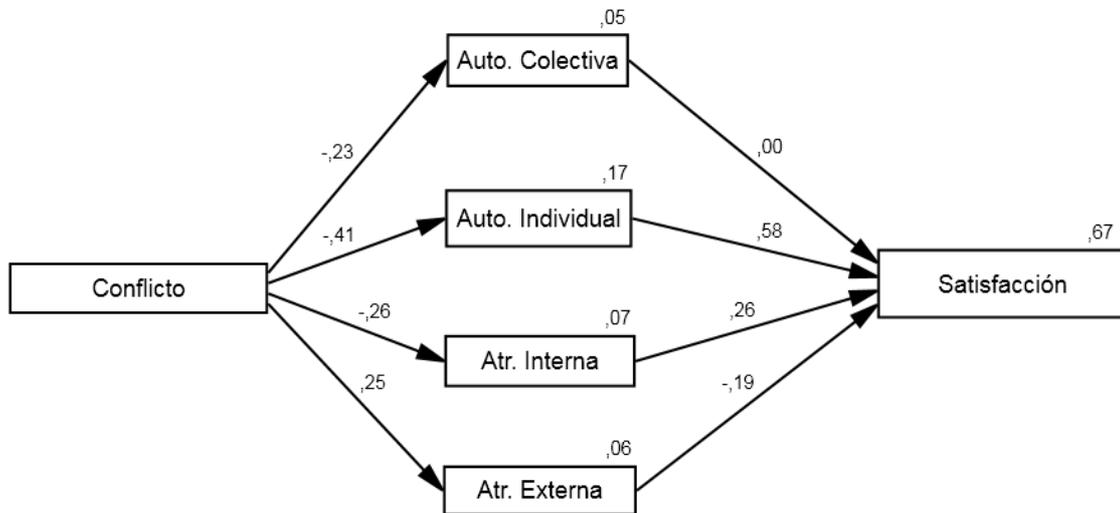
*Modelo general aplicado en los centros TIPO I*



En cuanto al modelo general aplicado a los centros TIPO II, que se puede observar en la Figura 5.31, cabe destacar el gran peso de influencia de la variable Conflicto para todas las variables psicológicas arrojando valores significativos con Autoeficacia Colectiva ( $\beta = -,23$ ), con Autoeficacia Individual ( $\beta = -,41$ ), con Atribución Interna ( $\beta = -,26$ ) y Atribución Externa ( $\beta = ,25$ ). Atendiendo a la segunda parte del modelo aplicado a los centros TIPO II, destacamos sobremanera la relación existente entre Satisfacción y Autoeficacia Individual ( $\beta = ,64$ ), y en menor medida, las correlaciones de Satisfacción con Atribución Interna ( $\beta = ,00$ ) y con Atribución Externa ( $\beta = -,24$ ).

**Figura 5.31**

*Modelo general aplicado en los centros TIPO II*

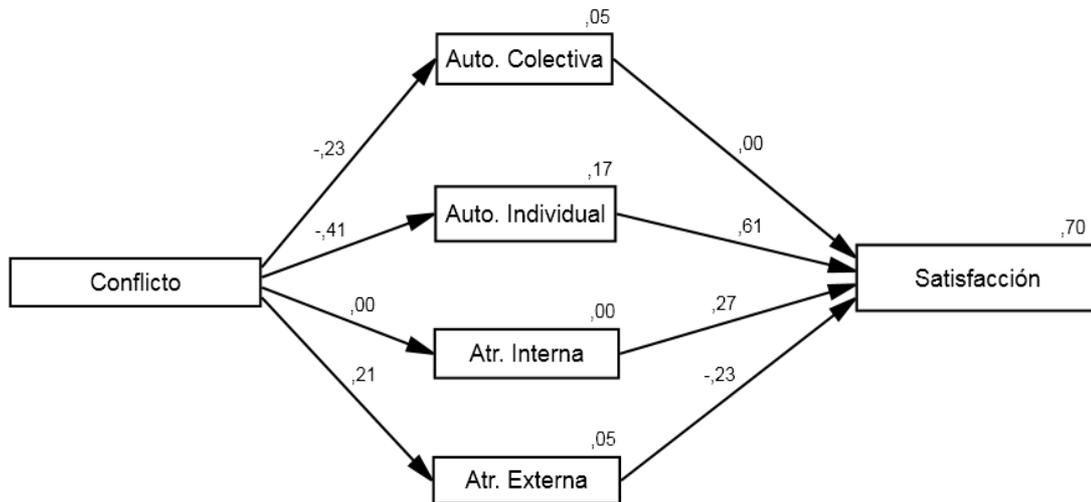


Atendiendo al modelo general aplicado a los centros TIPO III, cuya representación gráfica queda plasmada en la Figura 5.32, destaca la influencia de la variable Conflicto sobre Autoeficacia Individual ( $\beta = -0,41$ ). Otros valores de pesos de regresión significativos serían los de Conflicto sobre Atribución externa ( $\beta = 0,21$ ) y sobre Autoeficacia Colectiva ( $\beta = -0,23$ ). Si acudimos a la segunda parte del modelo para estos centros TIPO III, vemos que la variable Satisfacción laboral muestra valores de peso de regresión significativos con Atribución Externa ( $\beta = -0,23$ ), con Atribución Interna ( $\beta = 0,27$ ) y, especialmente, con Autoeficacia Individual ( $\beta = 0,61$ ).

Un último indicador de la relevancia de la variable Conflicto sobre la Satisfacción laboral, una vez que ya sabemos que no tienen relación directa, lo aportan los datos de los efectos indirectos. Así, la variable Conflicto, mediada por todas las variables psicológicas indicadas, tiene menor influencia en la Satisfacción laboral en los centros TIPO I (-0,147) que en los centros TIPO II (-0,436) y en los centros TIPO III (-0,348).

**Figura 5.32**

*Modelo general aplicado en los centros TIPO III*



### 5.7 Restitución al campo: periodo final de entrevistas

Como ya hemos mencionado, las entrevistas personales realizadas a los participantes han resultado ser pieza clave para el buen desarrollo de este proyecto. Recordemos que estas entrevistas iniciadas al comienzo de la investigación (véase apartado 4.2.1), permitieron recoger las experiencias y reflexiones de una porción de nuestra muestra. Gracias a estas entrevistas iniciales conseguimos fijar los objetivos de este proyecto, y una vez finalizado el análisis estadístico, han de servirnos ahora, en este segundo periodo, para contrastar y tratar de explicar el porqué de los mismos. En este segundo periodo de entrevistas participaron 19 docentes en total, 6 docentes de centros TIPO I, 7 docentes de centros TIPO II, y 6 docentes de centros TIPO III.

Durante este apartado hemos querido aportar extractos literales de algunas de las entrevistas a nuestros participantes. Tras esos extractos de los testimonios aparecen referenciados (anonimizados) sus autores con el número de participante y al centro al que pertenecen (ej. Participante 3-TI sería el participante entrevistado en tercer lugar y que pertenecen a un centro TIPO I).

La relación de participantes se propone a continuación en la Tabla 5.40:

**Tabla 5.40**

*Participantes en el segundo periodo de entrevistas*

Centro	TIPO I	TIPO II	TIPO III
Participantes	1; 2; 3; 6; 11; 14	7; 8; 9; 12; 13; 18; 19	4; 5; 10; 15; 16; 17

Durante las entrevistas quisimos realizar especial énfasis en consultar a los entrevistados por esas diferencias encontradas entre los tres tipos de centros educativos, estas se tomaron como núcleos de referencia. Especialmente, ese interés estuvo enfocado en los rasgos distintivos que parecen marcar a los centros TIPO I, como la asimilación del conflicto percibido que se muestra, por ejemplo, en su correlación con la autoeficacia docente individual, la relación entre los procesos atribucionales o el origen de la satisfacción laboral. Todo ello, guiado por el impulso de responder a nuestros objetivos e hipótesis de investigación.

A continuación, se propone el análisis, una síntesis, de las informaciones recogidas durante este segundo periodo de entrevistas personales. Las preguntas que aparecen explicitadas no son las únicas que se les formuló a los entrevistados, pero sí son las que, según nuestro punto de vista, más nos van a ayudar a entender nuestros propios resultados, y, por lo tanto, más nos van a acercar a la consecución de nuestros objetivos.

### **5.7.1 El rol de la autoeficacia en distintos tipos de centros (primer objetivo de investigación)**

#### *- Sobre la Autoeficacia Individual total*

Quisimos cuestionar a nuestros participantes sobre nuestro resultado que muestra que no existen diferencias estadísticamente significativas en los valores de Autoeficacia Individual Total respecto de los docentes de los tres tipos de centros educativos estudiados. Según los participantes, esa similitud en los sentimientos de eficacia parece lógica, aunque puede responder a diferentes orígenes. Las razones por las cuales nuestros participantes se sienten eficaces son variadas. Para algunos docentes sus creencias de autoeficacia se fundamentan en que son capaces de hacer que sus alumnos obtengan

buenos resultados académicos, para otros radican en ser capaces de implementar en sus aulas diferentes estrategias y recursos, para algunos otros esas creencias nacen de su capacidad para generar un buen clima de aula. Nuestros participantes también resaltan la idea de que la eficacia es subjetiva y dependerá de la tarea en sí, de la valoración propia de la ejecución mediada por las características personales de cada docente y del tipo de alumnado al que se imparta docencia.

Yo me considero eficaz cuando veo que mis alumnos responden a las exigencias que les planteo, cuando veo que las pruebas salen bien y que la mayor parte de ellos adquieren los conocimientos que quiero que adquieran (Participante 7-TII). Cuando incorporo a mis clases nuevas estrategias que funcionan, aprendidas desde algún curso de formación, me siento muy eficaz porque veo que he sido capaz de aprender algo que les sirve a ellos para mejorar su situación (Participante 4-TIII).

Para mí la eficacia que yo pueda sentir no está relacionada con un producto final, sino por la evolución que yo he podido ver en mi clase y de la que me siento en parte responsable. O sea, me podría sentir muy ineficaz en una clase donde todos aprobaran si siento que no les estoy ayudando a evolucionar todo lo posible (Participante 18-TII).

Hoy me siento eficaz porque he logrado involucrar a todos mis alumnos en una actividad, nada más y nada menos, mi eficacia también cambia en función del contexto en el que me encuentro, es subjetiva. Antes me sentía eficaz por los resultados que cosechaban mis alumnos y ahora me siento eficaz porque he conseguido un buen clima de aula (Participante 2-TI).

- *Sobre la relación entre Autoeficacia Individual total y Autoeficacia Colectiva*

Preguntamos a los participantes sobre la correlación existente, siempre a la luz de los resultados, entre Autoeficacia Individual Total y Autoeficacia Colectiva en los tres tipos de centros. A todos nuestros participantes les parece lógico este resultado, entienden que haya una relación recíproca entre ambos tipos de autoeficacia.

Creo que cuando estás en un centro en el que valoras muy positivamente las competencias de tus compañeros te ves obligado, de alguna manera, a dar lo mejor de ti para mantenerte al nivel del resto, por lo tanto, tú también te vas a sentir más eficaz porque te esfuerzas más (Participante 18-TII).

Los docentes de los centros TIPO I sienten que comparten ciertas cualidades “re-potenciadas” como el compromiso con una educación más equitativa y el afán de mejorar ciertas situaciones sociales desfavorables para algunos núcleos de población. Ese sentimiento, según los entrevistados, ayuda a conformar unas altas creencias de autoeficacia en estos docentes que, a su vez, motivan unas altas creencias de autoeficacia colectiva al asumir que comparten ese sentimiento y esas creencias con el resto de compañeros.

Los que decidimos entrar en esta aventura creo que compartimos una visión especial de la educación, a mucha gente le da miedo. Las dificultades que todos compartimos nos hacen unirnos más, eso es así. Pero todavía nos unen más los éxitos y los logros, claro está (Participante 11-TI).

Preguntamos a esta docente por esa expresión “visión especial de la educación”:

Lo que intentamos es adaptar la educación a esta realidad que no es la misma que si te vas a un colegio más elitista. Conforme los niños van creciendo las desigualdades entre ellos van aumentando y eso no pasa por casualidad. Estos niños merecen tener profesores que quieran venir aquí, con ganas, para evitar precisamente eso, que los niños con peores condiciones sociofamiliares vayan perdiendo potencial poco a poco. Trabajamos la actitud positiva ante la inclusión, con trabajo cooperativo de toda la comunidad, y está claro que da buenos resultados, académicos y sociales (Participante 11-TI).

A su vez, según la mayoría de los participantes, los docentes que trabajan en los centros TIPO I suelen formarse más que el resto en resolución de conflictos y gestión del aula. La propia formación que se oferta en los propios centros TIPO I, muy encaminada al afrontamiento de las propias necesidades particulares, y los diferentes proyectos de innovación que se ponen en marcha también puede hacer que esos docentes y, por ende,

esos claustros se sientan más competentes, siempre según las voces de los entrevistados. Así, los docentes de los centros TIPO I se sienten más eficaces como grupo porque se consideran más formados que el resto para las características de sus centros y la naturaleza de su alumnado.

Aquí todos tenemos algún tipo de formación en resolución de conflictos que la hemos adquirido antes de llegar aquí o durante nuestra estancia. Somos un claustro muy activo, siempre estamos informándonos sobre nuevos cursos, con nuestro alumnado es muy buena idea tener muchas estrategias entre las cuales poder alternar (Participante 3-TI).

Por otro lado, hubo otras voces que aseguraron que esa relación entre Autoeficacia Individual y Autoeficacia Colectiva, es más probable que se encuentre en centros educativos distintos a los centros TIPO I, puesto que, en los centros TIPO II y TIPO III no se suelen dar con tanta frecuencia o con tanta intensidad las circunstancias dificultosas que se pueden dar en los centros TIPO I. Así, algunos de los participantes asumen que cuando en un centro el ambiente escolar es positivo y los resultados académicos también son buenos o muy buenos, es lógico que sus docentes se sientan muy eficaces en su trabajo y asuman que el resto de compañeros también lo son.

Yo llevo trabajando en el mismo colegio más de 10 años, mis compañeros y compañeras son como mi segunda familia. Me siento muy capacitada para mi trabajo, los resultados académicos de mis alumnos durante estos cursos así lo avalan, luego estos chicos llegan al instituto y a la mayoría les va bien, esto hace que nos sintamos un claustro competente y que sabemos hacer bien las cosas (Participante 4-TIII).

### **5.7.2 Las relaciones de las variables en estudio con Conflicto y el papel modulador de los centros (segundo y tercer objetivo de investigación)**

- *Sobre el grado de Conflicto percibido por los docentes*

Preguntamos a los participantes acerca del resultado que parece evidenciar que los docentes de centros TIPO I perciben significativamente mayor nivel de Conflicto que el

resto de docentes de otros tipos de centros. Según los participantes, el hecho de que haya más conflictos en los centros TIPO I parece deberse, según los participantes, al contexto sociofamiliar del que provienen los alumnos que acuden a centros educativos de ese tipo. Algunos docentes apostillaron que ese contexto sociofamiliar, que a priori, no ayuda al desarrollo académico de sus hijos, es muchas veces generado por las desigualdades sociales que las administraciones públicas no se encargan de combatir verdaderamente.

Así, algunos docentes quisieron compartir esa responsabilidad entre el propio contexto sociofamiliar de los alumnos y los responsables de que todavía existan desigualdades sociales que provoquen la existencia de entornos desfavorecidos.

Es cierto que nuestro barrio es una zona deprimida, con mucha gente en paro, muy poco poder adquisitivo, pero es que tampoco nadie hace nada al respecto, tenemos ciertos recursos en el colegio, pero son parches, los cambios que necesitamos tienen que ser estructurales (Participante 3-TI).

A muchos de estos niños no podemos pedirles que estén 5 horas sentados en una silla escuchando, a mí me costó entenderlo, pero desde que lo comprendí intento actuar en consecuencia, hay que ser flexible y no intentar que todos pasen por el mismo embudo (Participante 14-TI).

Preguntamos a esta docente por esa expresión de “embudo”:

No puedes pedir lo mismo a todos los alumnos, es entonces cuando se genera el conflicto. Hay que asumir que muchos de estos niños no van a estudiar, otro día si quieres hablamos de las posibles causas de porque a muchos niños ya hay que darlos por perdidos para el éxito escolar. Entonces, habrá que adaptar lo que se hacen en los coles para determinados alumnos, eso o cambiar el curriculum, pero aunque yo sea muy crítica no sabría como hacerlo para juntar a todos, el curriculum en sí mismo es normativo y una norma es para todos igual como las leyes (Participante 14-TI).

Los docentes hablan de familias disfuncionales, alumnos con pocas normas cívicas heredadas de sus familias y su contexto sociocultural, poco compromiso de alumnos y

familias con la realidad educativa de los centros, etc. Incluso, en la mayoría de casos, los hechos conflictivos que se producen en centros TIPO II y TIPO III, coinciden con alumnos cuyas familias no parecen representar un modelo adecuado para sus hijos/as.

En los centros de difícil desempeño quizá no se note tanto, pero en colegios como este en seguida nos damos cuenta de si las familias tienen cierto orden de vida. A veces pasan meses los niños viniendo sin libros o el material escolar más básico, los almuerzos que traen de casa no son saludables, o a veces ni traen, no acuden a las tutorías, y están en casa porque están en paro (Participante 7-TII).

- *Sobre el concepto de Conflicto*

Quisimos averiguar cómo entendían los docentes el conflicto, y si existían diferencias en sus respuestas dependiendo del centro en el que trabajaran. Según las respuestas de nuestros participantes, el concepto de Conflicto es diferente en función del centro en el que trabajen los docentes. Para los docentes de centros TIPO I el conflicto con alumnos tiene que ver con faltas de respeto graves hacia docentes y/o alumnos, y con situaciones disruptivas en las que se hace imposible impartir las clases con normalidad.

A mí el curso pasado, un niño me llenó el bolso de pegamento instantáneo, otro se me encaró un par de veces. Esos niños ya se han pasado de rosca, no son cosas de niños, estos dos en particular no consintieron pedirme perdón en todo el curso. Cuanto mayores son, más se notan las diferencias entre los niños, tanto a nivel de conflicto como curricularmente hablando (Participante 3-TI).

Lo primero que hicieron al conocerme fue preguntarme si les podía pegar, se nota que la única autoridad que conocen es la de la violencia. Aquello me dejó muy triste, me asusté porque no sabía con qué me iba a encontrar, sin embargo, conseguí hacerme respetar por supuesto sin recurrir a la violencia (Participante 11-TI).

Algunos ejemplos propuestos por estos docentes son: cantar en clase, huir de clase, pegar a otros compañeros, insultar o agredir al profesor/a, hacer caso omiso a las instrucciones del docente en repetidas ocasiones, etc. Estos mismos docentes hablan de

conflicto con familias cuando ambas posturas son opuestas, y además, no se prevé entendimiento. Un ejemplo de esto ocurre cuando una familia no considera importante la escuela para el desarrollo de sus hijos, y especialmente, de sus hijas, a pesar de los esfuerzos del equipo docente por hacerles cambiar de opinión. Otro foco de conflicto entre docentes y familias, común en los tres tipos de centros, se produce cuando un docente trata de opinar y aconsejar a una familia sobre algunos estilos de vida poco, a priori, recomendables. En algunos casos las familias no solo no aceptan estos consejos, sino que, además, se sienten atacados por el profesorado.

Muchos profesores ya no luchan por según qué cosas, es como si estuvieran deseando que las familias de los alumnos fuesen un desastre para poder tener una excusa para el pobre desarrollo del alumno o la alumna. En contraposición, cuando tenemos familias que nos apoyan nos volcamos con ellas (Participante 13-TII).

A muchas familias se les intenta ayudar con consejos o pequeñas directrices para el hogar, muchas lo aceptan de buen grado, pero otras sienten que les estás diciendo como tienen que llevar su casa o educar a sus hijos y les sienta muy mal. Nosotros tenemos muchos problemas para convencer a muchas familias para que sus hijos e hijas no abandonen la educación tan pronto pero justo son esas familias las que menos caso nos hacen (Participante 14-TI).

Preguntamos a esta docente si cuando aconseja a ciertas familias está inconscientemente comparándolas con lo que se supone que es un modelo prototípico de familia estándar:

No me considero una persona intransigente pero la experiencia de media vida trabajando como educadora y algo menos como madre me hace darme cuenta de que determinados comportamientos familiares no son tolerables porque en circunstancias iguales o peores otras familias actúan, no como se les pide, sino como ellas creen que deben actuar y lo hacen muy bien (Participante 14-TI).

Preguntamos a esta misma docente cuál puede ser el motivo por el cual algunas familias se sienten atacadas por sus consejos:

Tengo dos teorías sobre esto, o creen que su cultura y costumbres familiares no son valoradas, cosa que no es cierta tratándose del centro del que se trata o, por otro lado, saben que no lo hacen bien y les fastidia que alguien les eche un rapapolvo. Me decanto por la segunda, es muy fácil para ellos a veces cubrir sus malas acciones en unas supuestas tradiciones o maneras de vivir, cuando en el centro tenemos familias muy identificadas con esa cultura que son un gran modelo para sus hijos, es todo una cuestión de hipocresía y falta de valores de algunas familias. Valoramos su cultura como se merece, pero no las actuaciones de determinadas familias. A mí me cuesta mucho aceptar según qué cosas de algunas familias, me da igual de donde provenga una familia o el color de su piel, no tolero que los niños y niñas no tengan unos mínimos que en todas las casas deberían existir. Se puede ser muy humilde pero el cariño y la atención a un niño nunca debería faltar (Participante 14-TI).

Por otro lado, para los docentes que trabajan en centros TIPO II y TIPO III los conflictos con alumnos son situaciones que interrumpen parcialmente las clases como que un niño hable más de la cuenta o que un niño no quiera hacer las tareas escolares. Mientras, los conflictos con familias, en la mayoría de casos, se limitan a ciertos desencuentros sobre la educación de los alumnos o a cierta irresponsabilidad de las familias sobre el progreso de sus hijos o hijas.

Aquí lo más común es que haya algún niño con cierta prepotencia que no respeta los turnos de palabra o dos niños que jugando al fútbol han tenido algún choque y se enfadan entre ellos, cosa de 5 minutos que no llega a mayores. Para nosotros eso es el conflicto que vivimos (Participante 5-TIII).

En otros colegios los conflictos con las familias pueden ser duros a nivel verbal, aquí lo que hacen algunos padres es venir a las tutorías con la normativa en la mano, no sé qué prefiero. Es cierto que también tenemos familias que tenemos que pincharles un poco para que trabajen más con sus hijos en casa, pero no pasa de un leve toque de atención (Participante 8-TII).

He trabajado en todo tipo de centros, y las peores familias no me las he encontrado en los centros en los que te esperarías encontrarlas. Lo que sí que es cierto es que

en los centros educativos rodeados de comunidades empobrecidas es más probable encontrarte problemas, por eso Educación las cataloga como de especial dificultad (Participante 15-TIII).

- *Sobre la influencia del Conflicto sobre la Autoeficacia Individual Total*

En otro orden de cosas, y ya entrando en las posibles valoraciones sobre la relación de la variable Conflicto con el resto de variables, nuestros resultados muestran que, aunque en los tres tipos de centros existe correlación significativa (negativa) entre Autoeficacia Individual Total y Conflicto, esta es menos potente en los centros TIPO I. Así, tras preguntar a nuestros participantes sobre este resultado, la mayoría ubicaron la explicación de este en la capacidad de tolerancia de los docentes de centros TIPO I frente al conflicto.

Este no es mi primer centro, he estado en colegios muy distintos a este, y mi percepción de eficacia también era alta, aunque las circunstancias eran muy distintas. Digamos que, aunque suene un poco frívolo, me considero una buena profesional, creo que ya lo era antes y creo que lo sigo siendo ahora porque pongo todo mi esfuerzo en mis alumnos. Los problemas que puede haber en el colegio con las conductas de algunos alumnos no hacen que me cuestione si soy buena profesora (Participante 3-TI).

Cuando trabajas en un centro como el nuestro sabes que, por el tipo de alumnado que tenemos, van a existir los conflictos entre los alumnos y con los profesores. Trabajamos muy duro para reducirlos, pero es complicado, por tanto, cuando te has creado ciertas expectativas sobre lo que vas a vivir ya el propio hecho te sorprende menos, o lo toleras más. Por supuesto que el conflicto que vivimos nos influye, si yo consiguiera reducir al mínimo los conflictos en mi clase me sentiría mejor (Participante 14-TI).

Supongo que mis compañeros que trabajan en centros de difícil desempeño han tenido que aprender a convivir con el conflicto, a tolerarlo. Yo trabajo en un colegio rural, tengo pocos alumnos y aquí no existen esos problemas. Supongo que, si tuviera que trabajar en un centro de esas características, tendría que cambiar

el “chip”, me transformaría como docente, pero seguramente me seguiría viendo como una persona eficaz en mi trabajo (Participante 4-TIII).

- *Sobre la influencia del Conflicto sobre la Autoeficacia Colectiva*

Por otro lado, también quisimos preguntar a nuestros participantes sobre otro de nuestros resultados. Solo en los centros de especial dificultad, no parece existir correlación entre Autoeficacia Colectiva y Conflicto. En el resto de centros, cuando aumenta el Conflicto disminuye significativamente la Autoeficacia Colectiva. Según las respuestas de nuestros participantes, más concretamente, para los docentes de centros TIPO II y TIPO III parece ser muy importante sentirse parte de un claustro con buenas capacidades de liderazgo sobre el alumnado para reducir los conflictos en las aulas y zonas comunes.

En nuestro centro creo que sabemos llevar bien el tema del conflicto en las aulas. Es importante poder confiar en tus compañeros, sentir que si tu estableces cierto nivel de tolerancia hacia el conflicto ellos van a marcar el mismo y que cuando tienen que tomarse medidas correctoras los criterios están claros. Si esto no existiera habría más conflicto, seguro, y también confiaría menos en mis compañeros (Participante 9-TII).

Asimismo, los docentes de los centros TIPO I explican esa falta de relación arguyendo que en sus centros el conflicto es muy habitual y el hecho de confiar en las capacidades de sus compañeros no es suficiente para disminuir la sensación de conflicto.

El equipo directivo y el equipo docente hacemos un buen trabajo en el control del conflicto, más de prevención que de castigo. No es que confiemos los unos en los otros, es que vemos que en el colegio no existen casos graves de conflicto y eso habla bien de nosotros, de los niños y de sus familias (Participante 2-TI).

Creo que es normal que no tengan relación ambas cosas, yo confío mucho en mis compañeros en que van a hacer bien su trabajo, podemos influir en la reducción del conflicto en el colegio, pero no podemos responsabilizarnos de todo, hay cosas que son muy difíciles de cambiar (Participante 1-TI).

Los participantes también tratan de explicar este hecho a partir del grado de tolerancia ante el conflicto que tiene cada docente, particularmente teniendo en cuenta el tipo de centro en el que trabaja. Los docentes asumen que los profesionales que trabajan en los centros TIPO I tienen mayor tolerancia al conflicto que el resto, así su percepción sobre el conflicto no se ve afectada por otros factores.

- *Sobre la influencia del Conflicto sobre la Satisfacción Laboral*

También respecto a la variable Conflicto, preguntamos a los entrevistados sobre el hecho de que, según nuestros resultados, solo en los centros TIPO I parece no existir correlación entre Satisfacción Laboral y Conflicto. De modo que son los docentes que trabajan en centros TIPO II y TIPO III a los que más les afectan los valores altos de Conflicto haciendo disminuir significativamente su Satisfacción laboral. Según los participantes, vuelve a aparecer la idea de que los docentes de los centros TIPO I tienen mayor tolerancia al conflicto que el resto de sus compañeros, por eso, esta variable no les afecta a la hora de valorar su puesto de trabajo. Ese razonamiento anterior hace que el Conflicto vivido sea más llevadero tanto a nivel práctico como emocional no influyendo en su Satisfacción Laboral.

Sin embargo, a pesar de que la variable Conflicto no parece influir demasiado a estos docentes de centros TIPO I, estos sí afirman que, si pudieran, elegirían no tener conflictos en sus centros, puesto que, aunque son capaces de asumirlos, reconocen que es el mayor obstáculo al que se enfrentan en su trabajo.

Te acostumbras, si las situaciones no son demasiado dañinas, te acostumbras. Sí que creo que el conflicto afecta a nuestra satisfacción laboral, al menos para mí, lo que ocurre es que hay tantas otras cosas que nos motivan a seguir que al final en la balanza pesas más las cosas buenas que las malas (Participante 14-TI).

- *Sobre las posibles causas de la modulación de los efectos dañinos del Conflicto*

Visto que la idea de la tolerancia hacia el Conflicto que muestran los docentes de centros TIPO I es un núcleo de interés potente decidimos preguntar a los entrevistados por las posibles causas de esa capacidad. Para los docentes de centros TIPO II y TIPO III

esa tolerancia proviene de la gran dificultad de erradicar el conflicto de los centros TIPO I. Según estos docentes, sus compañeros que trabajan en centros de especial dificultad han de tolerar el conflicto y la incertidumbre que él crea más por necesidad que por convicción.

En esos centros, por desgracia, el conflicto está a la orden del día, se dejan pasar cosas que aquí serían sancionadas duramente. Quiero pensar que esa tolerancia aparece como mecanismo de autodefensa, los profesores de esos centros no pueden estar todo el día a la gresca, necesitan saber conservar su salud mental. Por otro lado, creo que son compañeros que conocen las dificultades familiares de sus alumnos y tienen otra vara de medir sobre el conflicto (Participante 10-TIII).

Si yo tuviera una clase como la que tiene mi amiga, que trabaja en un centro de especial dificultad, me costaría mucho soportar mi profesión. Ella me cuenta que tiene que hacerse una coraza ante estos problemas, aceptarlos, buscar razones para explicar ese mal comportamiento y darle algo de sentido al asunto (Participante 13-TII).

Para algunos de los docentes de centros TIPO I, la asunción del conflicto que ellos realizan proviene de las expectativas que poseen sobre la naturaleza de su alumnado y de lo que esperan encontrarse en ese tipo de centros.

Evidentemente ya sabemos que aquí hay mucho más conflicto que en otros colegios, nadie se sorprende, si te encontrases esto en otro tipo de centro sí sorprendería y no sé si existirían herramientas para encauzarlo, partiendo de los propios docentes que nunca se han enfrentado ante cosas así (Participante 14-TI).

Muchos de nosotros sabemos cuáles son las circunstancias familiares de muchos de nuestros alumnos. Cuando un niño ve en su casa que no existe el diálogo, solo la autoridad impuesta por el poder físico o verbal, es muy difícil que tenga la capacidad de reflexionar y ver que hay otra manera de actuar. Claro que nosotros trabajamos con ellos valores muy distintos, pero siempre es complicado (Participante 6-TI).

No todos los docentes de centros TIPO I achacan esa tolerancia hacia el conflicto a la especial visión de la educación que tienen estos.

En los recreos hay constantes peleas y muchas veces no se hace nada, muchos profesores entre los que me incluyo no queremos meternos en esos líos. No son riñas de niños que les dices “parad” y paran, son peleas de calle, dan miedo a veces (Participante 1-TI).

A veces haces un poco la vista gorda, intentas tener una visión más amplia de la situación, si hubiera que parar las clases, los recreos, las salidas y entradas por cada insulto, pelea, empujón, falta de respeto, no podríamos hacer muchas veces nada (Participante 14-TI).

- *Sobre las posibles causas de las diferencias entre centros TIPO I y TIPO II*

Vistos nuestros resultados, los centros TIPO II parecen diferenciarse de los centros TIPO I más de lo que *a priori* se esperaría, puesto que, estos centros fueron elegidos tratando de que tuvieran unas características muy similares a los primeros. Preguntamos a los docentes por las posibles causas de estas diferencias. Según estos, muchos de los centros TIPO II podrían formar parte, por sus características, de los centros TIPO I. Además, los participantes otorgan a los docentes de centros TIPO I, tal y como hemos mencionado ya, ciertas características diferenciadoras. A esto ayuda, según nuestros entrevistados, el especial proceso de selección por el que tienen que pasar los docentes de centros TIPO I, ya que, son elegidos porque representan ciertas actitudes y aptitudes inherentes al trabajo en este tipo de centros educativos.

Creo que los centros no son muy distintos, apenas nos separan dos calles. Por tanto, los alumnos no pueden ser muy distintos. Aquí vienen muchos docentes, interinos en su mayoría, que no saben lo que se van a encontrar, quizá no estén preparados, o quizá no tengan las mismas capacidades que los compañeros que trabajen en los centros de especial dificultad (Participante 7-TII).

Seguramente esas diferencias tengan que ver con que son centros en realidad muy parecidos. Este es un barrio grande, pero en todas las zonas hay el mismo tipo de

población. Pienso que no todos están preparados para dar clase en centros como el nuestro. Lo que sucede es que en los centros de difícil desempeño hay unas pruebas que tienen que pasar las compañeras que de algún modo les criban. Y eso que, normalmente, todas aquellas que se presentan suelen tener ya unos perfiles muy comunes (Participante 8-TII).

- *Sobre los procesos atributivos*

Al mismo tiempo, también quisimos preguntar a nuestros participantes por uno de nuestros resultados más importantes. Resulta curioso que solo en los centros TIPO I no aparecería correlación entre Atribución interna y Atribución externa. La práctica totalidad de los entrevistados creen que los docentes de centros TIPO I conocen las circunstancias que rodean a los alumnos y familias de estos centros. Esa tolerancia, basada en las expectativas que tienen los docentes sobre ese tipo de centros y la naturaleza del contexto sociocultural que los rodea, es lo que hace que, a pesar de que los docentes de centros TIPO I se sienten capaces de influir significativamente en los éxitos y fracasos de sus alumnos, asuman que va a haber dificultades que pueden minimizar su influencia.

Yo me siento muy capaz de realizar bien mi trabajo, pero a veces las circunstancias no acompañan. Ayer me dijo un niño que no tenía un sitio en su casa para poder estudiar tranquilo, prácticamente lo está criando su tío de 18 años, y sabemos quien es, es exalumno, no creo que esté cuidando bien de su sobrino. Por muy buen trabajo que haga yo en este caso, por ejemplo, las circunstancias externas que rodean a la situación son tan malas que a veces parece insostenible, pero la inclusión es eso, valorar a todos sintiendo que son competentes sin excluir a nadie porque sus circunstancias personales hagan más difícil nuestro trabajo (Participante 6-TI).

Todos nos sentimos con competencias para sacar lo mejor de nuestros alumnos, al menos en el horario escolar, si no, no estaríamos aquí. Pero...el apoyo familiar es clave, si no existe...muchas familias ya consideran que apoyar educativamente a sus hijos es traerlos al colegio. En otras ocasiones te encuentras con familias que están pasando auténticas penurias, pero colaboran con nosotras muchísimo (Participante 11-TIII).

- *Sobre el origen de la Atribución interna y las diferencias intercentros*

También quisimos conocer las opiniones de los entrevistados acerca de los procesos atribucionales y sus posibles diferencias intercentros. Más concretamente, preguntamos a nuestros participantes en qué tipo de centro educativo creen ellos que se encuentran los docentes con mayores valores de Atribución interna, es decir, aquellos docentes que se sienten más responsables de los éxitos y fracasos de su alumnado. Aproximadamente la mitad de los docentes contestaron que la atribución interna se distribuiría de manera equitativa en los tres tipos de centro y la otra mitad de los entrevistados (casi ninguno docente de TIPO I) contestaron que los docentes de los centros TIPO I tendrían mayor atribución interna que el resto de sus compañeros, este hecho parece deberse, según los participantes, al compromiso que tienen estos docentes con la educación de sus alumnos.

Al parecer, los docentes de centros TIPO II y TIPO III asumen que en muchos casos sus compañeros de centros TIPO I poseen mayor grado de vocación y compromiso con su profesión. Existe cierto consenso en señalar que los docentes de centros TIPO I, al haber elegido ellos mismos trabajar en ese tipo de centros, asumen sus dificultades, el compromiso y la responsabilidad de hacerse cargo de su alumnado.

Los profesores que trabajan en centros de especial dificultad tienen algo especial, todos buscamos lo mejor para nuestros alumnos, pero algunos rehúyen del alumnado problemático. Su compromiso educativo y social creo que no puede compararse con el del resto, sinceramente, están ahí porque quieren y creen que pueden cambiar las cosas (Participante 4-TIII).

### **5.7.3 Redefinición del concepto de eficacia docente (cuarto objetivo de investigación)**

Para finalizar, acorde con nuestro cuarto objetivo de investigación (véase apartado 4.2.2), decidimos preguntar a todos los docentes por su propia definición de docente eficaz. De todas sus respuestas conseguimos sintetizar una única definición. Para los participantes un docente eficaz sería aquel profesional formado que sabe disponer de diferentes estrategias educativas y personales para aumentar al máximo el potencial educativo y emocional de sus alumnos.

De esta definición destacan tres aspectos, en primer lugar, la formación académica que parece indispensable para poder afrontar los retos educativos, en especial, los docentes nos hablan de formación en educación en valores, educación emocional, educación en resolución de conflictos y educación en diferentes estrategias educativas. En segundo lugar, destaca la importancia de las características personales de los docentes, ellos señalan algunas aptitudes y actitudes como las altas expectativas sobre sus alumnos, la tolerancia a la incertidumbre, la capacidad de comunicación y diálogo, la empatía, la vocación, el esfuerzo o el espíritu crítico. Finalmente, ninguno de los docentes quiso relacionar la eficacia docente con el número de aprobados, las notas o el índice de alumnos que promocionan. Sin embargo, todos coincidieron en la idea de hacer crecer al máximo las potencialidades de su alumnado, tanto a nivel curricular como emocional, teniendo más en cuenta su propia evolución que el desempeño final.

#### **5.7.4 Otros puntos de interés y aspectos emergentes**

- *Sobre el origen de la Satisfacción Laboral*

Pedimos a los entrevistados que reflexionen sobre el origen de su Satisfacción Laboral. Los participantes de los centros TIPO II y TIPO III opinan que para ellos la Satisfacción Laboral es dependiente de causas como la unión con el equipo directivo, la relación afectiva con alumnos, familias y compañeros, y otros motivos como la distancia del centro educativo a sus domicilios o el sueldo.

Sin embargo, al ser preguntados sobre esta cuestión, los docentes de centros TIPO I, además de lo todo lo anterior, opinan que existe un componente emocional muy importante en el hecho de sentirse miembros de un grupo que se enfrenta a una situación complicada de trabajo. Al parecer, el hecho de sentirse parte de un equipo que comparte cualidades y objetivos, ciertamente complicados, hace que mejore la percepción que estos tienen sobre su trabajo.

Vivir estas circunstancias juntos une todavía más. Cuando viene un compañero o compañera nueva en seguida se integra, creo que compartimos muchas cosas las personas que trabajamos aquí. Esa convivencia tan buena es para mí lo más importante a la hora de valorar cómo estoy en un colegio (Participante 14-TI).

- *Sobre las causas ajenas a los docentes que pueden influir en el desarrollo del alumnado*

En relación también a los procesos atribucionales, quisimos preguntar a los docentes sobre las posibles causas externas a ellos mismos que podían influir los éxitos y fracasos del alumnado. En este caso todos los docentes coinciden en un factor determinante y es el compromiso de las familias con la educación de sus hijos. La mayoría afirman que sin apoyo familiar es muy difícil que un alumno pueda progresar positivamente en el mundo escolar. Si el alumno capta que en su hogar no se da la importancia necesaria a la educación él tampoco lo hará y provocará falta de hábitos de estudio, mal comportamiento y rechazo a la institución.

He conocido a muy pocos alumnos graduarse en secundaria sin apoyo familiar, los chavales no son lo suficientemente maduros para saber lo que quieren, tiene que haber una familia fuerte detrás que sea pesada, e insista cuando las cosas vienen mal dadas (Participante 18-TII).

Muchas familias no se ven reconocidas en el modelo de escuela actual, creen que no les es útil, para muchas de ellas es como una guardería que va desde los 3 años hasta los 16. Las familias no ven contentos a sus hijos porque no se adaptan y, por ende, tampoco las familias confían en los centros. La cuestión es preguntarse si las familias han de adaptarse a los centros o los centros a las familias. De todos modos, hay familias con muy poca capacidad de adaptación, puedes no estar de acuerdo con algunas cosas, pero sabes que las cosas son así y el futuro de tus hijos depende de que te adaptes (Participante 2-TI).

- *Sobre las posibles cualidades de un docente eficaz*

Según muchas de las voces de nuestros participantes, los docentes de centros TIPO I atesoran ciertas cualidades especiales que quizá otros docentes no parecen poseer. Así, quisimos reflexionar con los entrevistados sobre cuáles podían ser las características que debía poseer un docente para ser considerado como eficaz. Entre las respuestas de los participantes apareció una idea recurrente en las respuestas de los docentes de centros

TIPO I. Para ellos un docente tiene que estar comprometido socialmente con su trabajo, con su alumnado y con sus familias como agente del cambio.

Si bien todos los docentes parecen estar comprometidos igualmente con la educación de sus alumnos, se considera que la especial naturaleza de los alumnos de los centros TIPO I hace, *per se*, que se asuma que los docentes de este tipo de centros están más comprometidos con la mejora social de los educandos y sus familias. Sobre todo, por el hecho de que quien trabaja allí, lo hace premeditadamente al tener que postularse para el puesto, presentar un proyecto y pasar una entrevista personal.

Para trabajar en este centro tienes que tolerar muy bien la incertidumbre y, sobre todo, actuar pensando con la clase de personas que trabajas, me refiero a los alumnos. Muchos de ellos provienen de entornos muy desfavorecidos y si tienen alguna oportunidad de ascender socialmente lo va a hacer a través de la escuela (Participante 6-TI).

### **5.7.5 Sintetizando**

- *En torno al rol de la autoeficacia en nuestros docentes de los tres tipos de centros (primer objetivo de investigación)*

Persiguiendo el primer objetivo de esta investigación, conocer el rol de la autoeficacia en nuestros docentes de los tres tipos de centros, podemos concluir que, si bien no existen diferencias estadísticamente significativas en los valores de esta variable respecto a los docentes de los tres tipos de centros, sí existen diferencias a la hora de explicar el funcionamiento interno de esas creencias. Así, gracias a las voces de nuestros participantes, hemos aprendido y podemos explicar que el rol de la autoeficacia es distinto entre los docentes de los tres tipos de centros, pese a mostrar valores muy similares. El grado de tolerancia de los docentes de centros TIPO I, fundamentado en las expectativas que tienen estos sobre la tipología de su alumnado y la de sus familias, y el contexto sociocultural que suele rodear a estos centros, hace que tengan mayor tolerancia al conflicto percibido que el resto de sus compañeros, y ello, modifica el poder predictor de esta variable sobre la autoeficacia docentes de estos profesionales. Ese grado de tolerancia, protector de los efectos dañinos de la variable conflicto, también es potenciado

por la especial visión que parecen tener los docentes de centros TIPO I sobre su trabajo en este tipo de centros, ya que, tratan de actuar como agentes del cambio social de su alumnado.

Durante estas entrevistas, observamos que algunos de nuestros participantes también resaltaron la idea de que la eficacia es subjetiva porque, precisamente, las interpretaciones de las personas sobre su propio desempeño también lo son. Así, la autoeficacia docente dependería de la tarea en sí, de la valoración propia de la ejecución mediada por las características personales de cada docente y del tipo de alumnado al que se imparta docencia.

- *En torno a las relaciones con la variable Conflicto (segundo objetivo de investigación)*

En cuanto al segundo objetivo de nuestra investigación, identificar las posibles relaciones entre la variable Conflicto y el resto, hemos podido averiguar que, efectivamente, los resultados extraídos de la parte cuantitativa concuerdan con las voces de nuestros participantes, atribuyendo a la variable Conflicto un fuerte papel predictor sobre el resto de variables. Sin embargo, esa relación entre la variable Conflicto y el resto es ciertamente diferente en los tres tipos de centros. Gracias a estas entrevistas hemos podido identificar una de las posibles causas de esa diferencia. La mayor conclusión a la que podemos llegar es que, a pesar de que los docentes que trabajan en centros TIPO I perciben significativamente mayor grado de Conflicto que el resto, estos son capaces de tolerar en mayor medida que sus compañeros los efectos de esta variable.

- *En torno a la capacidad moduladora de los centros educativos (tercer objetivo de investigación)*

La tolerancia de los docentes de centros TIPO I al Conflicto percibido provendría, según lo propuesto por nuestros participantes en estas segundas entrevistas, de las expectativas que los docentes de centros TIPO I tienen sobre la naturaleza de su alumnado, las familias de su alumnado y el contexto sociocultural del que provienen estos. Además de esas expectativas, convertidas en fuente de información de su propia tolerancia, diversos entrevistados destacaron la idea de que los docentes que trabajan en

centros de especial dificultad buscan con su labor ser acicates del cambio social en busca de minimizar las desigualdades sociales.

Los docentes de centros TIPO I acuden a este tipo de centros educativos conscientes de su naturaleza, de la de su entorno y de la de sus alumnos y familias. Además, estos docentes acceden al puesto a través de una prueba de selección especial, recordemos que estos centros de especial dificultad quedan fuera de los concursos de traslados, realizada por el equipo directivo de cada centro y que valora sus actitudes y aptitudes educativas teniendo en cuenta las especiales circunstancias de ese puesto de trabajo. Por todo ello, se les atribuyen a estos docentes ciertas características distintas al resto de profesionales. Entre ellas, tal y como mencionábamos, los participantes de todos los tipos de centros destacaron la capacidad de tolerancia al conflicto percibido, con alumnos y familias, que tienen estos docentes de centros TIPO I.

Esa tolerancia, se amplía, ya que no solo se ejercita ante el conflicto percibido sino también ante las dificultades que acarrea la profesión cuando el alumnado pertenece a estratos sociales empobrecidos económica y culturalmente. Esa capacidad de aceptar la incertidumbre del día a día, más marcada si cabe en este tipo de escenarios, y de tolerar lo que otros no podrían parece nacer de las propias expectativas de estos docentes sobre su entorno de trabajo y, sobre todo, de su compromiso social y educativo con su alumnado y sus familias. Así, podríamos afirmar que, a través de estas entrevistas, hemos conseguido avanzar hacia la consecución del tercer objetivo de este proyecto, que no es otro que el de determinar si el tipo de centro educativo puede actuar como modulador de las relaciones entre las variables. Gracias a las reflexiones de nuestros participantes, ahora podemos explicar que las especiales características de los docentes de centros TIPO I, en especial su capacidad de tolerancia fundamentada en sus expectativas formadas sobre su contexto laboral, consiguen modular los efectos de diferentes variables, tan dañinos a veces como los efectos de la variable Conflicto.

En otro orden de cosas, a los participantes les llamó poderosamente la atención el hecho de que, solo para los docentes de centros TIPO I, no existiera correlación negativa entre Atribución interna y externa. En este momento de las entrevistas, la mayoría de los entrevistados, se rindieron a la evidencia estadística. La mayoría comprendieron las especiales circunstancias de los docentes de centros TIPO I, entendiendo que estos son

igualmente conscientes de su responsabilidad educativa y social como de las dificultades que van a aparecer para hacer su trabajo. Además, entienden los participantes, que esta capacidad que muestran los docentes de centros TIPO I se origina en las especiales características de estos, que los demás no parecen poseer y que, más allá de su tolerancia al conflicto o su especial visión de la educación, nadie sabe concretar o ampliar.

- *Sobre la redefinición del concepto de eficacia docente (cuarto objetivo de investigación)*

Mediante estas entrevistas también logramos alcanzar nuestro cuarto objetivo, identificar el significado de eficacia docente que tienen los docentes de nuestra muestra. Así, para estos la eficacia docente tendría que ver con la formación inicial y continua, con las aptitudes y actitudes de los profesionales educativos y con la no existencia de una visión resultadista de, precisamente, la eficacia docente. Tal y como destacaba en su entrevista el Participante 18-TII, muchos de los docentes no relacionaban su eficacia con los resultados de sus alumnos y alumnas, sino con la evolución que ellos, como profesionales educativos, podían procurar en su alumnado.

A continuación, se propone la Tabla 5.41, resumen de este apartado:

**Tabla 5.41**

*Síntesis entrevistas finales*

Entrevistados/ Centros	Técnica	Núcleos de interés	Análisis	Informaciones
6 docentes TIPO I 7 docentes TIPO II 6 docentes TIPO III	Entrevista semi- estructurada	-Posibles razones explicativas a las diferencias encontradas entre los centros TIPO I y el resto -Concepto de eficacia docente	Categorial de textos e inductivo	-La tolerancia al conflicto y la visión de la educación de los docentes de centros TIPO I marcan las diferencias entre centros -La eficacia docente no se limita a los resultados y hay que tener en cuenta la evolución del alumnado

---

# **CAPÍTULO 6:**

# **DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

---



Como es nuestro propósito y justificación de este proyecto, los resultados aportados en los apartados anteriores pueden aportar la evidencia empírica que ha de suponer una mejora entorno al conocimiento de la influencia de los contextos socioculturales de los centros educativos en las creencias de autoeficacia docente. Ese conocimiento generado debería ser susceptible de ser utilizado para mejorar las condiciones de los docentes y, por ende, mejorar la calidad de la educación.

Las diversas investigaciones sobre autoeficacia docente la sitúan entre los constructos psicológicos con más peso específico en investigación educativa (Hendricks, 2009, 2014; Orejudo et al., 2012; Zimmerman, 2000). Sin embargo, a pesar de que Bandura (1977) ya propuso que la mayor fuente de información de la autoeficacia eran las experiencias activas, la mayoría de trabajos sobre esta materia en educación se han remitido al estudio de la relación de este constructo con variables no relativas a esas experiencias activas, tales como la edad, el género o la etapa educativa en la que se imparte docencia. Aunque, no negamos que se haya demostrado que, algunas de estas variables, sí tienen relación sobre la autoeficacia docente.

Por todo ello, se decidió incluir en el diseño de investigación una serie de variables sociodemográficas (género, edad, etapa educativa, experiencia), otras psicológicas (autoeficacia docente, satisfacción laboral, atribución externa e interna) y, finalmente, las más importantes para nosotros, otro grupo de variables sociocontextuales (tipo de centro, conflicto) que nos han permitido, bajo nuestro punto de vista, enriquecer nuestro proyecto. El objetivo de este estudio era analizar las posibles diferencias del rol de la autoeficacia y el conflicto percibido por los docentes en los tres tipos de centros educativos seleccionados, hipotetizando que las especiales características de los docentes que trabajan en los centros de especial dificultad serían capaces de modular los efectos de las variables, especialmente, de la variable Conflicto.

Más concretamente, la relevancia de este estudio viene dada por el análisis de las relaciones entre nuestras variables de estudio (sociodemográficas, psicológicas y sociocontextuales), haciendo especial énfasis en encontrar las posibles diferencias en los resultados teniendo en cuenta los tres tipos de centros educativos seleccionados. Así, podemos afirmar que se han cumplido todos los objetivos de esta investigación, llegando a contrastar las hipótesis iniciales del proyecto.

Esta investigación, de corte mixto cualitativo-cuantitativo, comenzó con un estudio intensivo de la literatura previa sobre autoeficacia docente y, continuó, con un primer periodo de entrevistas personales con una selección de la muestra, gracias a la cual, pudimos confirmar y fijar nuestros núcleos de interés. Tras esta etapa inicial, generamos un cuestionario, basado en escalas estandarizadas al que tuvo que contestar la totalidad de la muestra, seleccionada y clasificada bajo unos criterios preestablecidos, acordes con nuestros objetivos de investigación.

Posteriormente, tras la recogida y análisis de la información, pudimos observar ciertas diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de los docentes teniendo en cuenta el tipo de centro en el que trabajan. Así, se constató que la variable que más determinaba las diferencias en el comportamiento de los docentes era el grado de Conflicto percibido por los docentes y que, además, esa influencia no era igual en los tres tipos de centros educativos.

Finalmente, esos resultados fueron puestos a disposición de una muestra de nuestros participantes en un proceso de entrevistas personales, abiertas y dialógicas, gracias a las cuales pudimos encontrar algunas de las posibles razones a los resultados que habíamos encontrado. A continuación, se propone la discusión de los resultados encontrados en nuestra investigación en relación directa a nuestros objetivos de investigación.

### **6.1 El rol de la autoeficacia en distintos tipos de centros**

Los valores de *Autoeficacia Individual total* y *Autoeficacia Colectiva* han sido ciertamente similares en los tres tipos de centros. Con una salvedad, nuestros resultados muestran que los docentes de centros TIPO III puntúan significativamente por debajo de sus compañeros de otros centros en Autoeficacia Colectiva. Creemos que las situaciones laborales a las que se enfrentan los docentes de centros TIPO I y TIPO II son, probablemente, más problemáticas que las que viven los docentes de centros TIPO III. Puede que este resultado se deba a que, precisamente, los docentes de centros TIPO III no necesitan creer que son competentes como grupo para responder a las necesidades de sus labores profesionales conjuntas. Visto de otro modo, son los docentes de centros TIPO I y TIPO II los que más necesitan creer que son competentes como grupo para enfrentarse

a las vicisitudes de su trabajo en esta clase de centros que, tal y como hemos visto, cuentan con una población estudiantil más complicada.

Por otro lado, tras analizar minuciosamente los resultados y reflexionar junto a nuestros entrevistados en el segundo periodo de entrevistas, creemos que hemos conseguido encontrar ciertas diferencias en el rol de la autoeficacia docente entre los docentes de los tres tipos de centros, a pesar de la similitud de los resultados. A partir de las informaciones aportadas por nuestros entrevistados, ahora podemos explicar que son las expectativas formadas por los docentes de los centros TIPO I sobre la naturaleza de su alumnado, las familias de su alumnado y el contexto sociocultural del que provienen estos, las que procuran en estos docentes un alto grado de tolerancia a los efectos de la variable Conflicto, modificando también su poder predictor sobre las creencias de autoeficacia. Algunos entrevistados también destacaron la idea de que esa tolerancia en los profesionales educativos de centros TIPO I se vería a su vez acrecentada por la especial visión que tienen estos sobre su propio papel como agentes del cambio social en busca de minimizar las desigualdades sociales de su alumnado. Creemos, además, que esta similitud en los resultados respecto a la autoeficacia docente puede deberse a la subjetividad de este concepto, idea esta que ya apareció en el segundo periodo de entrevistas personales, y que respaldan otros expertos en la materia como Tschannen-Moran y Woolfolk (2001), dificultando así la fiabilidad de su medición. Es decir, cada sujeto tiene su propia concepción de eficacia, y esta dependerá de diferentes circunstancias como sus rasgos personales (como el nivel de auto exigencia), el tipo de tarea o el entorno en el que le toca desenvolverse. Así, atendiendo a las subdimensiones del instrumento utilizado para medir la autoeficacia individual, los docentes valoran su eficacia para la participación de los alumnos, para la gestión del aula o para la puesta en marcha de diferentes estrategias educativas según sus propias circunstancias y las de su entorno. Por lo tanto, determinada actuación, de determinado docente, llevada a cabo en determinadas circunstancias, puede ser interpretada por este como eficaz, mientras que, otro docente, podría considerarla como ineficaz. Con todo lo anterior, a pesar de que los resultados empíricos no muestran diferencias significativas intercentros en relación a la autoeficacia docente, podemos afirmar, principalmente gracias a las entrevistas con nuestros participantes, que el rol de la autoeficacia sí es distinto en los tres tipos de centros educativos estudiados, confirmándose así nuestra primera hipótesis de investigación.

Asimismo, los resultados de nuestra investigación revelan que *Autoeficacia Individual total* posee correlaciones muy potentes en los tres tipos de centros con Autoeficacia colectiva, Satisfacción laboral y Atribución interna. Estos resultados concuerdan con los expuestos en diversas investigaciones propuestas en el estado de la cuestión (Hoogsteen, 2020; Karabiyik y Korumaz, 2014; Olcum y Titrek, 2015; Salas y Lara, 2020; Skaalvik y Skaalvik, 2007). Así, los docentes que muestren creencias de autoeficacia más positivas tenderán a considerar a su claustro como competente, tendrán mayor probabilidad de estar satisfechos con su trabajo y, además, probablemente, sentirán que la mayor parte de responsabilidad del desarrollo del alumnado recae sobre ellos. Por el contrario, aquellos docentes que no se consideren eficaces en su labor, tenderán a contemplar a su claustro como poco competente, tendrán menor probabilidad de estar satisfechos con su trabajo y, por último, sentirán que las circunstancias ajenas a ellos, como las capacidades del alumnado o el contexto sociocultural de estos, pueden determinar, más que sus propias capacidades como docentes, el desarrollo de los estudiantes.

La *Autoeficacia Colectiva* también posee una fuerte correlación, según nuestros resultados, con Atribución interna y con Satisfacción laboral, en los tres tipos de centros mostrando así un comportamiento muy similar a su homóloga individual. Por lo tanto, aquellos docentes que confíen en las competencias de sus compañeros para determinada tarea académica también se considerarán a sí mismos, y al resto de compañeros, responsables del desarrollo del alumnado. A su vez, el hecho de que los docentes creen que pertenecen a un claustro competente les ayuda a sentirse más satisfechos con su trabajo. Evidentemente, estas consecuencias serán justo de sentido contrario si los docentes no confían en las capacidades de sus compañeros.

Cabría destacar que no ha sido nada sencillo encontrar investigaciones que estudiaran la construcción de las creencias de autoeficacia colectiva con la satisfacción laboral o los procesos atributivos de los docentes. Con todo ello, a la luz de nuestros resultados, las relaciones atribuidas a la autoeficacia colectiva son muy similares a las atribuidas a la autoeficacia individual. No es de extrañar, por tanto, que uno de los resultados más rotundos de esta investigación haya sido la estrecha relación entre autoeficacia individual y autoeficacia colectiva, en cualquier contexto socioeducativo. Dicha relación, es muy

similar entre los tres tipos de centros educativos estudiados, y esto no deja de ser curioso, habiendo estudiado centros tan diferentes entre sí.

Asimismo, la Atribución interna, es decir, el grado de responsabilidad que sienten los docentes sobre la evolución de su alumnado, está claramente relacionada con la Satisfacción laboral de estos. A su vez, tal y como acabamos de ver, ambas variables están supeditadas al tipo de creencias de autoeficacia de los docentes.

También en relación al estudio del rol de la autoeficacia en nuestros participantes, los resultados obtenidos muestran que la etapa educativa en la que se imparte docencia influye significativamente en la relación con numerosas variables de interés para nuestro estudio. Los docentes de Educación Infantil y de Educación Primaria obtuvieron valores medios significativamente superiores a los profesionales de Educación Secundaria Obligatoria en Autoeficacia Individual, Autoeficacia en la participación de los estudiantes, Autoeficacia en la gestión del aula, Autoeficacia en estrategias educativas, Autoeficacia colectiva, Atribución interna y Satisfacción laboral, estas dos últimas, como ya hemos visto, también muy mediadas por las propias creencias de autoeficacia.

Nuestros resultados concuerdan con los de estudios previos que aseguran que los docentes de Educación Infantil y Educación Primaria presentan mayores índices de percepción de autoeficacia que sus homólogos de Educación Secundaria Obligatoria (Ávalos y Sotomayor, 2012; Costa y Asis, 2019). Según los autores señalados, parece existir consenso en señalar que, el hecho de que los docentes de Educación Secundaria Obligatoria muestren, habitualmente, valores medios inferiores en autoeficacia docente que sus homólogos de Educación Infantil y Primaria, parece deberse, precisamente, a que estos últimos sufren menores niveles de conflicto en sus clases. En este sentido, parece lógico pensar que, los docentes de Educación Secundaria Obligatoria tienen entre sus principales preocupaciones laborales el poder generar estrategias para manejar el conflicto dentro del aula (Beaman et al., 2007). Por tanto, amén de otras variables predictoras, como la ratio de alumnos por aula o la formación inicial y permanente de los docentes (Arens et al., 2015), la variable Conflicto se ha mostrado como una buena predictora de las creencias de autoeficacia de los docentes de secundaria (Granados, 2017; Rodríguez et al., 2017; Sotomayor, 2012).

Por otro lado, cabría señalar que se torna importante estudiar los procesos atributivos que hacen los docentes sobre los éxitos y fracasos de sus alumnos. Según Kulinna (2007), los docentes de secundaria, aquellos que muestran los niveles de autoeficacia más bajos, muestran una mayor tendencia que sus compañeros de niveles inferiores a la hora de atribuir los fracasos de sus alumnos a circunstancias ajenas a ellos. Esto parece confirmar, tal y como veíamos anteriormente, que los procesos atributivos están muy relacionados con las creencias de autoeficacia docente, esta vez mediados por la etapa educativa en la que se imparte docencia.

Las conclusiones de nuestro estudio concuerdan plenamente con lo expuesto por Kulinna (2007), puesto que, nuestros docentes de Educación Infantil y Primaria, con los niveles más altos de autoeficacia, muestran valores significativamente más altos a nivel estadístico de Atribución interna que los docentes de Educación Secundaria Obligatoria. Esto implicaría que los docentes de Educación Infantil y Primaria, que se sienten más capaces y responsables del discurrir comportamental y académico de sus alumnos, pondrían en marcha un mayor número de estrategias proactivas de prevención del conflicto en lugar de aplicar medidas correctoras y coercitivas cuando aparece este, tal y como hacen en mayor medida los docentes de secundaria. Con todo ello, parece quedar claro que, el nivel educativo en el que imparten docencia los profesionales educativos, muy mediados por sus propias creencias de autoeficacia, puede influir en las relaciones que estos tienen con su alumnado y en el modo en el que interpretan cómo deben de ser sus actuaciones ante la aparición de conflictos en las aulas (Clunies, 2008; Orejudo et al., 2020).

En cuanto a la Satisfacción laboral, en relación a la etapa educativa, nuestros resultados concuerdan con los de otros estudios (Goddard y Skrla, 2006; Klasse, 2009) que muestran, muy habitualmente, a los docentes de Educación Secundaria Obligatoria, con menores niveles de Satisfacción laboral que sus homólogos de etapas inferiores. La variable que suele modular tal relación suele ser el conflicto percibido por los docentes en las aulas, más común en las clases de educación secundaria, y que hace descender los niveles de autoeficacia docente en estos. Sin embargo, nos preguntamos por qué en nuestro estudio sí existe diferencia estadísticamente significativa sobre la Satisfacción laboral interetapa sin la existencia de diferencias estadísticamente significativas respecto al Conflicto percibido interetapa. De hecho, si buscamos la interacción entre diferentes

variables sociodemográficas, incluida la etapa educativa, con el Conflicto percibido vemos que, en nuestro estudio, ninguna variable sociodemográfica afecta significativamente al grado de percepción de Conflicto de los docentes. Ni género, ni edad, ni etapa educativa, ni experiencia laboral influyen en la percepción de esta variable en nuestros docentes. Estos resultados son muy similares tanto para la muestra general como para el análisis individual de los tres tipos de centros. Así, la mayoría de estudios demuestran que los docentes de secundaria sufren mayores niveles de percepción de conflicto que sus compañeros de etapas inferiores (González et al., 2021; Market, 2013; Moreno et al., 2009; Pazo, 2020; Pérez y Gázquez, 2010; Whaley, 2008). Sin embargo, esa diferencia interetapa no ha sido estadísticamente significativa en nuestro estudio. El hecho de que nuestro análisis no haya revelado conclusiones similares a la mayoría de investigaciones sobre conflicto en las aulas en relación a la etapa educativa, puede deberse a que la mayor parte de centros TIPO I y TIPO II (los que muestran los mayores niveles de Conflicto) son centros de Educación Infantil y Primaria lo que, probablemente, haya modulado el desequilibrio habitual en los valores de Conflicto interetapa. Asimismo, en centros de especial dificultad, donde más grado de Conflicto se percibe, no son las variables sociodemográficas las que determinan esta percepción. Los docentes que trabajan en este tipo de centros entienden que sus prioridades como profesionales son atender a las necesidades de alumnos y familias no prestando tanta atención a las pautas establecidas por la administración, construidas en base a un modelo educativo que obvia determinados grupos sociales provocando distorsiones (Watkins, 2017). Por tanto, la percepción de conflicto no depende de ninguna variable sociodemográfica, sino que, más bien, se trata de un hecho que algunos consiguen entender y asimilar, en parte, como consecuencia de una realidad social.

Por otro lado, ni el género, ni la edad, han supuesto ser variables predictoras a la hora de analizar las relaciones con el resto de variables en ninguno de los centros. Estos resultados concuerdan con los de estudios previos en los que no se encontraron evidencias de la influencia de ninguna de estas variables sociodemográficas sobre la autoeficacia docente (Covarrubias y Mendoza, 2015; Egido et al., 2018; Granados, 2017). Sin embargo, la experiencia laboral sí parece ser una variable a tener muy en cuenta a la hora de analizar su relación con el resto de variables. Lamentablemente, tal y como ya hemos comentado en más de una ocasión, nuestra muestra de docentes noveles (un año o menos de experiencia) ha sido muy pequeña ( $n = 9$ ) comparada con la del resto de docentes ( $n =$

371), este desequilibrio nos ha impedido realizar análisis fiables y pertinentes para demostrar que la experiencia laboral sí tiene influencia sobre el resto de variables según diversos autores (Cocca y Cocca, 2016; Fernández y Fernández, 2019; Filatov y Phil, 2015; Reyes, 2020).

En síntesis, hemos encontrado que la etapa educativa en la que se imparte docencia modifica el rol de la autoeficacia de los docentes, siendo más positivas en los profesionales que trabajan en Educación Infantil y Educación Primaria que en sus compañeros que lo hacen en Educación Secundaria Obligatoria. Este resultado se da de manera muy similar en los tres tipos de centros educativos estudiados. Además, gracias a los testimonios de nuestros participantes en el segundo periodo de entrevistas, pudimos averiguar que, si bien no existen diferencias estadísticamente significativas en los valores Autoeficacia Individual Total respecto a los docentes de los tres tipos de centros, sí existen diferencias a la hora de identificar, al menos, un posible origen en el rol de esas creencias. Más concretamente, esa tolerancia al Conflicto percibido, propia de los docentes de centros TIPO I, es la que minimiza los efectos dañinos de esta variable, modulando también su poder predictor sobre las creencias de autoeficacia. Asimismo, la similitud en los resultados en cuanto a la variable Autoeficacia Individual total, se podría deber a la subjetividad del propio concepto de eficacia docente. Cada docente interpreta su eficacia influido por sus propios rasgos personales, el tipo de tarea a desarrollar y las circunstancias del entorno.

## **6.2 La relación de Conflicto con las variables psicológicas y el papel modulador de los centros educativos**

Los resultados nos muestran que los docentes que trabajan en centros educativos TIPO I perciben significativamente mayor grado de Conflicto que el resto de sus compañeros de otros centros. Más concretamente, los grupos que difieren significativamente entre sí son los de TIPO I y TIPO III. Así, nuestros resultados concuerden con los de investigaciones previas (García et al., 2013) que señalan que este tipo de centros educativos son los que aglutinan porcentualmente la mayoría de conflictos en las aulas. El grado de Conflicto percibido, ha tenido un gran peso influyente en las relaciones con el resto de variables, afectando significativamente a los valores de Autoeficacia Individual Total, Autoeficacia Colectiva y Satisfacción laboral en los

docentes de centros educativos TIPO II y TIPO III, pero no así, o al menos en menor medida, en los docentes de centros TIPO I, confirmándose así nuestra segunda hipótesis de investigación.

El conflicto vivido es parte fundamental de esas experiencias activas de las que hablaba Bandura (1999) cuando las consideraba las mejores predictoras de la autoeficacia. Sin embargo, los docentes de los centros TIPO I consiguen modular los efectos dañinos de la variable Conflicto a pesar de mostrar valores de percepción de la misma significativamente más altos que el resto de docentes.

Habría que señalar y recordar, que los docentes de centros TIPO I, trabajan en estos centros tras haber superado un especial modo de acceso al puesto. Los centros de especial dificultad son excluidos del concurso de traslados, así, los docentes que quieren optar a una plaza de esta categoría deben presentar su candidatura ante el equipo directivo del centro educativo que les realiza una entrevista personal a cada candidato y, además, evalúa el proyecto pedagógico de cada uno de ellos buscando la idoneidad del docente para el puesto. Cuando un docente se propone trabajar en un centro TIPO I se le presuponen ciertas actitudes y aptitudes para trabajar en condiciones difíciles. Por tanto, los docentes que trabajan en estos centros lo hacen de manera voluntaria, conocedores del especial proceso selectivo y, sobre todo, comprensivos con un medio culturalmente heterogéneo marcado por la diversidad del alumnado originada en las diferentes características culturales, sociales, económicas, comunicativas y relacionales de cada estudiante (Poveda, 2003). Todo ello, ya habla de las especiales características de estos, puesto que, no todos los docentes están dispuestos a enfrentarse a ese tipo de situaciones.

Quizá estos docentes de centros TIPO I se sientan preparados para ocupar estos puestos dada su dilatada experiencia docente en atención a la diversidad y su continuo esfuerzo por formarse. Es decir, es muy probable que estos docentes sean profesionales que, antes de llegar a este tipo de centros, ya fueran profesionales que han desarrollado, por experiencia o por formación, ciertas competencias distintas al resto. Los resultados que hemos encontrado, por tanto, coinciden con los de investigaciones previas, que relacionan la autoeficacia docente en contextos diversos con el grado de experiencias directas que pueden tener los docentes (Collado et al., 2020; Geerlings y col., 2018; Murillo et al., 2020; Romijin et al., 2020; Slot et al., 2017). Así, podríamos sospechar que

las creencias de autoeficacia docente de los profesionales de centros TIPO I, tienen que ser positivas y robustas antes de comenzar a trabajar en este tipo de centros.

Analizando lo expuesto por ellos mismos, en el segundo periodo de entrevistas, esa construcción de las creencias de autoeficacia vendría mediada por tres rasgos principales: los rasgos psicológicos, la formación y la experiencia laboral en contextos diversos. Los participantes de centros TIPO I parecen aunar una serie de características personales diferenciadoras del resto. Tras los dos periodos de entrevistas personales con ellos pudimos destacar algunas. Entre ellas, un especial sentimiento de empatía hacia las poblaciones menos favorecidas, un gran arraigo hacia su profesión, una alta capacidad de tolerancia al conflicto, un interés concreto en ser responsables del ascenso social de su alumnado, una muy buena predisposición hacia la formación continua, una dilatada experiencia laboral en atención a la diversidad e inclusión y, por último, una autoimagen de docentes con unas cualidades apropiadas para el trabajo que desempeñan.

Sería pertinente que, en futuras investigaciones, se pudieran estudiar más en profundidad las características que definen a estos docentes y estudiar, a través de un estudio longitudinal, la construcción de sus creencias de autoeficacia docente. Al hilo de lo anterior, no nos gustaría achacar únicamente a las características de los docentes de centros TIPO I las diferencias intercentros encontradas. No en vano, estos docentes nos han señalado, en las entrevistas personales, que sus centros proponen constantemente proyectos de innovación para la resolución de conflictos, programas para el fomento de las relaciones interpersonales o formación para la gestión del aula. Por tanto, los equipos directivos de este tipo de centros, conscientes de sus necesidades, proponen de manera recurrente alternativas para mejorar la convivencia en sus centros.

Por otro lado, cabría destacar que a los docentes que más parece afectarles la variable Conflicto son a los que trabajan en centros TIPO II. Estos docentes, cuyas poblaciones estudiantiles no difieren mucho de las que se pueden encontrar en centros TIPO I, no son capaces de modular los efectos dañinos de la variable Conflicto. Ambos grupos de docentes comparten una tipología similar de alumnado, no en vano, algunos de los entrevistados de centros TIPO II nos manifestaron que sus centros podrían figurar dentro de ese grupo de centros de especial dificultad, pero, sin embargo, no parecen compartir las mismas características.

Estos docentes de centros TIPO II no se someten al mismo proceso selectivo que sus compañeros de centros TIPO I. Así, estos funcionarios interinos o funcionarios de carrera no eligen premeditadamente trabajar en sus centros, sino que, llegan a ellos a través de procesos más comunes de selección de vacantes cuyas adjudicaciones dependen, exclusivamente, del baremo de puntos que cada docente posea. Así, asumiendo que los centros TIPO I y TIPO II no son muy distintos, las diferencias en los resultados entre ambos grupos de docentes podrían tener su origen, precisamente, en ese especial proceso de selección al que se enfrentan los docentes de centros TIPO I dictaminado por la administración educativa y supervisado por los propios equipos directivos de los centros que buscan la idoneidad, en términos de actitudes y aptitudes, de los aspirantes a este tipo de puestos. Otro resultado que reafirman la idea de que los docentes de centros TIPO II viven situaciones complicadas en sus centros es que es el único tipo de centro donde existe correlación significativa (y negativa) entre los dos tipos de autoeficacia estudiados, individual y colectiva, con Atribución externa. Es decir, los docentes de centros TIPO II, tienden a sentirse responsables del desarrollo de su alumnado mientras se consideran eficaces como individuo y como claustro. Así, los docentes que no se sientan eficaces en estos centros, tendrán tendencia a achacar a factores externos a ellos los fracasos de su alumnado. Otro resultado, sobre estos docentes de centros TIPO II, es que son los únicos profesionales que muestran correlación significativa (y negativa) entre Conflicto y Atribución interna. En otras palabras, cuando en estos docentes crece el grado de conflicto percibido disminuye la sensación de responsabilidad sobre el desarrollo de su alumnado. Se desprende de los testimonios de estos docentes en ambos periodos de entrevistas y de los resultados arrojados en esta investigación que, de alguna manera, estos profesionales consideran que educar a alumnado tan diverso en cuanto a capacidad, comportamiento o nivel sociocultural no supone un elemento deseable dentro de su trabajo cotidiano, conclusión esta, muy similar a la que han llegado otros autores (Jociles et al., 2012).

En cuanto a los centros TIPO III, vemos que difieren más con los centros TIPO I que con los centros TIPO II. Esas similitudes con los docentes de los centros TIPO II se pueden explicar más desde las propias peculiaridades de los docentes de centros TIPO I que desde las propias características de los profesores y profesoras de los centros TIPO III. No podemos delimitar las características de los centros TIPO III, porque su muestreo fue no sistemático por bola de nieve, y la participación ha estado muy repartida por centros muy distintos de toda la comunidad, aunque sí sabemos, porque se realizó un

contraste, que ninguno pertenecía a nuestros centros TIPO I o centros TIPO II. Estos centros TIPO III son muy variados, aunque en la mayoría de casos su alumnado no pertenece a estratos de población desfavorecidos. Se considera que el alumnado y las familias de estos centros no viven las situaciones de desventaja sociocultural que sí pueden existir en los centros TIPO I y TIPO II.

Finalmente, ese comportamiento anómalo de los docentes de centros TIPO I, respecto de sus compañeros de otros tipos de centros, también se palpa en el hecho de que solo los resultados de estos no muestran correlación significativa (negativa) entre Atribución externa e interna. En este sentido, los docentes de estos centros conocen las características de las comunidades a las que se acercan. Conocen las trabas sociales, culturales, administrativas y económicas a las que se tienen que enfrentar los miembros de estratos de población sociodeprimidos. Por tanto, conscientes de esas dificultades, deciden aceptarlas y asimilarlas haciéndose corresponsables de procurar una potenciación en el desarrollo del alumnado en situación de desventaja socioeducativa. Así, nuestro resultado concuerda con el de otras investigaciones que han venido estudiando las características de los docentes que trabajan en entornos diversos y que contemplan a estos como agentes del cambio educativo y social (Gil, 2016; Egido et al. 2018; Shohani et al., 2015; Market, 2013; Skaalvik y Skaalvik, 2019) y como gestor del conflicto en las aulas (Andino, 2018).

Todas estas características, susceptibles de ser encarnadas por los docentes de centros de especial dificultad, son muy similares a las que los propios participantes en nuestro estudio identifican como las que debería poseer un docente eficaz. Así, recordemos de apartados anteriores que, gracias a los testimonios de nuestros participantes, pudimos abordar nuestro cuarto objetivo de investigación, redefiniendo el concepto de eficacia docente. Para los participantes entrevistados, la eficacia docente no tiene tanto que ver con una perspectiva resultadista y de éxito académico, sino más bien, con la capacidad de los docentes para formarse, desarrollar capacidades psicológicas adaptativas a cada contexto socioeducativo y procurar una máxima evolución del alumnado tanto a nivel curricular como emocional. Esta idea de autoeficacia docente casa con las concepciones de diversos autores que la contemplan como la capacidad que tiene un docente para ejercer un efecto positivo en su alumnado, incluso de los más difíciles o desmotivados (Armor, 1976; Guskey y Passaron, 1994; Tschannen-Moran et al., 1998).

---

**CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y  
FUTURAS LÍNEAS DE  
INVESTIGACIÓN**

---



Aportados los resultados y la discusión sobre los mismos en los dos capítulos anteriores nos disponemos, a continuación, a resaltar las principales conclusiones aportadas por este estudio en relación directa con los objetivos de investigación. Proseguimos con las limitaciones y futuras líneas de investigación que hemos encontrado en nuestro estudio tras todo el proceso de análisis. Esto permitiría que, en futuros trabajos sobre la materia, los autores pudieran utilizar el conocimiento generado por este equipo de investigación para mejorarlo y ampliarlo. Finalmente, se concluye este proyecto con algunos apuntes finales sobre el estudio a modo de reflexión personal.

## **I. Conclusiones**

### *- El rol de la autoeficacia docente*

**Existe una gran relación entre la autoeficacia individual y la autoeficacia colectiva.** Se asume que, si un docente necesita unas creencias de autoeficacia positivas para realizar su labor en óptimas condiciones (no es lo mismo ser capaz que sentirse capaz), un grupo de docentes, un claustro, también necesitará sentirse capaz como grupo de afrontar sus obligaciones laborales diarias. La relación entre ambos tipos de autoeficacia, individual y colectiva, se puede considerar simbiótica. Ambos tipos de autoeficacia interactúan ayudándose a crecer de manera conjunta o, por el contrario, provocando un perjuicio mutuo. Parece claro que la fuerza de los grupos depende a partes iguales de las creencias que cada individuo tenga sobre sus propias capacidades y sobre las del resto de miembros como conjunto.

**Aquellos docentes con creencias de autoeficacia positivas, probablemente, muestren altos niveles de satisfacción laboral y, además, tenderán a encontrar en sí mismos las causas de la evolución de su alumnado.** Así, cuando un docente confía en sus posibilidades y siente que tiene el mando o responsabilidad sobre el discurrir de su aula es probable que muestre buenos niveles de satisfacción laboral, porque, a pesar de los inconvenientes que puedan acaecer, siente que tiene la capacidad de mejorar la situación, reduciendo con ello la sensación de ansiedad y estrés por indefensión. Esta última reflexión sería igualmente aplicable si hablamos de autoeficacia colectiva, puesto que, los grupos de docentes que se sienten capacitados y creen liderar un buen proyecto pedagógico común es probable que muestren, también, índices positivos de satisfacción

laboral a pesar de sufrir varapalos en su día a día. El objetivo de hacer crecer las creencias de autoeficacia en los docentes, tanto a nivel individual como colectivo, a través de programas de innovación y/o formación se vuelve vital en el marco educativo internacional en el que nos movemos tan ocupado en tratar de mejorar los niveles de logro académico de los estudiantes.

**Las creencias de autoeficacia son más positivas en los docentes que desempeñan su labor en Educación Infantil y Educación Primaria que aquellos que lo hacen en Educación Secundaria Obligatoria.** Esta conclusión, nos obliga a reflexionar sobre lo que ocurre en nuestros centros. Una de las variables a tener en cuenta, según lo revelado en nuestro estudio, es el efecto dañino del conflicto en las aulas percibido por los docentes y que afecta, sobremanera, a los docentes de Educación Secundaria Obligatoria. Todas las acciones encaminadas a prevenir este tipo de conductas nocivas en los centros contribuirían a mejorar la situación de docentes y alumnado, mejorando así, muy probablemente, las creencias de autoeficacia y el desempeño de los primeros y, por ende, haciendo crecer el rendimiento académico de los segundos.

**Los docentes de Educación Secundaria Obligatoria, muestran claramente mayor tendencia que el resto a la hora de atribuir a causas externas a ellos los fracasos de su alumnado.** Esas causas externas más recurrentes son la capacidad intelectual del alumnado o el contexto sociocultural del que provienen.

**La satisfacción laboral de los docentes de Enseñanza Secundaria Obligatoria muestra niveles inferiores que los de sus homónimos de etapas educativas inferiores.** Los bajos niveles de satisfacción laboral, pueden provocar comportamientos negativos en este profesorado tales como la pérdida de motivación, la falta de esfuerzo o el aumento de las conductas coercitivas sobre los estudiantes, lo que provocaría a su vez, un aumento del desinterés de los discentes y mayor probabilidad de aumento del conflicto.

**La valoración personal de la eficacia docente sigue estando supeditada a la propia subjetividad e interpretación de cada individuo.** A pesar del esfuerzo investigativo invertido sobre la autoeficacia docente en las últimas décadas y la variedad de instrumentos existentes para su medición, este sigue siendo un constructo psicológico difícil de medir. De tal modo que, la autoeficacia de un docente dependerá de su

desempeño ante una tarea específica, pero, sobre todo, de la interpretación que este haga de su propio desempeño, influida por sus características personales y por su contexto laboral. Por tanto, se deberían intensificar los esfuerzos de investigación por desentrañar los principios de este constructo con la finalidad de aportar conocimiento científico sobre el mismo para utilizarlo en nuestro favor, mejorando la situación de nuestros docentes y así, la de nuestro sistema educativo.

- *La influencia del conflicto en las aulas*

**El conflicto en las aulas percibido por los docentes es la variable más determinante a la hora de analizar la labor docente de cuantas hemos analizado.** Esta variable tiene influjos dañinos sobre las creencias de autoeficacia de los docentes y sobre su satisfacción laboral. Esta conclusión viene a redundar en la preocupación existente sobre el crecimiento de este tipo de conductas en los centros educativos. Este hecho, preocupa y ocupa, a las administraciones educativas, equipos directivos, equipos docentes, alumnado y familias. Es tal el peso de esta variable que puede determinar el funcionamiento de un centro educativo, y es que la aparición del conflicto en las aulas, sostenido en el tiempo y con un alto nivel de intensidad, es capaz de paralizar el normal proceso de enseñanza-aprendizaje marcando intensamente las experiencias de docentes y discentes.

**Parece existir mayor concurrencia de conflicto en las aulas de centros educativos enclavados en zonas sociodeprimidas,** y esto, lejos de ser casualidad, parece ser común en todos los países donde se trató de estudiar esta relación. Como cualquier hecho social, esta relación entre conflicto y nivel sociocultural de la población estudiantil, tiene numerosas aristas y es multicausal. No obstante, se deberían estudiar las causas de la estigmatización de determinados centros, de determinadas poblaciones, y los posibles orígenes de esa recurrencia del conflicto en determinados contextos educativos y sus posibles cauces de solución.

- *El papel modulador de los centros de especial dificultad*

Habitualmente, **los centros de especial dificultad están ubicados en zonas donde su población vive situaciones de desventaja económica, social y cultural.** Así, la

comunidad educativa de este tipo de centros suele estar caracterizada por las situaciones multiproblemáticas que viven sus familias. Estas dificultades, de índole económica, social y cultural pueden generar obstáculos en el normal discurrir académico y personal de la población estudiantil. Parece existir suficiente evidencia empírica (señaladas en los capítulos 2 y 3) como para poder detectar un gran poder de influencia (aunque no es determinante) de las características socioeconómicas y culturales de una comunidad educativa sobre el rendimiento académico de su población estudiantil o sobre los índices de conflicto en las aulas generado por esta. Es muy probable que la propia segregación urbana, puesto que este tipo de población suele reunificarse en las mismas localizaciones dada la imposibilidad económica de buscar vivienda en otras zonas, provoque otro tipo de segregación, la escolar (García y Rubio, 2013). Además, las familias autóctonas siguen una estrategia de “huida” de estos centros educativos en los que la mayoría de su alumnado es de origen inmigrante porque creen que este tipo de poblaciones estudiantiles bajan el nivel educativo de la escuela, generando así dinámicas de rechazo fundamentado en bases étnicas (Capellán et al., 2013).

**El profesorado de los centros de especial dificultad parece aglutinar una serie de características diferenciadoras respecto a otros docentes.** El profesorado de centros de especial dificultad muestra habitualmente, según las reflexiones de nuestros propios participantes, una especial visión de la educación, sobre todo, respecto a determinados estratos de población en situación de vulnerabilidad, para los que buscan mejorar su situación actuando como agentes del cambio social. Asimismo, convendría profundizar en el estudio de las características personales de este tipo de docentes, probablemente a partir de un estudio longitudinal que nos ayudara a comprender cómo se construyen esas características. Algunas de estas características diferenciadoras de los docentes de centros de especial dificultad serían, siempre según las voces de nuestros participantes, la tolerancia al conflicto basada en las expectativas sobre su trabajo, la gran predisposición hacia la formación continua, la experiencia adquirida en contextos diversos, o la visión de la educación como liberadora de las desigualdades sociales que atañen a su alumnado y familias. Serían, precisamente, esas características personales de los docentes que trabajan en los centros de especial dificultad las que modularían los efectos dañinos del conflicto en las aulas.

**El especial proceso de selección de docentes existente en los centros de especial dificultad puede suponer el origen del efecto modulador de estos.** Quizá sea este procedimiento el filtro que propicia que solo los docentes que encierran determinadas capacidades puedan trabajar en este tipo de centros. Existe otro tipo de centros, con poblaciones estudiantiles muy similares, pero no catalogados como de especial dificultad, cuyos docentes no viven de igual manera que sus homólogos sus experiencias docentes en contextos diversos caracterizados por la diversidad del alumnado. Estos docentes muestran que el conflicto percibido mina su autoeficacia docente, individual y colectiva, y su satisfacción laboral en mayor medida que a los docentes que trabajen en centros de especial dificultad. Al tratarse de centros no catalogados como de especial dificultad, el acceso a estos se realiza a través de un proceso común de adjudicación de vacantes según un listado de aspirantes cuyo orden de prelación se fundamenta exclusivamente en un baremo de puntos. Parece evidente que lo que pretende la administración, excluyendo a los centros de especial dificultad de los concursos de traslados y proponiendo este tipo de proceso selectivo, es que los docentes que deseen optar a trabajar en estos centros sean conscientes de las propias características de los centros. A su vez, los equipos directivos de estos centros, quienes supervisan el proceso de selección, tienen así una oportunidad para valorar la idoneidad de los aspirantes para trabajar como docentes en sus aulas. Esas supuestas diferencias entre las características de ambos grupos de docentes se plasma en que **los docentes de centros de especial dificultad actúan de manera más proactiva que otros docentes que, ante contextos socioeducativos muy similares, actúan de manera reactiva.**

- *La redefinición del concepto de eficacia docente*

**Los docentes participantes no supeditan, exclusivamente, su concepto de eficacia docente a los logros académicos que consigue su alumnado.** La visión resultadista y simplista de la eficacia docente, basada usualmente en el rendimiento académico de los estudiantes, quedaría reservada para la administración. Seguramente, para el poder político, la eficacia educativa sea aquella que permita, con el menor gasto posible, conseguir los mejores resultados. Sin embargo, esta aspiración que bien pudiera pertenecer a un contexto mercantil, no debería ser la única preocupación de la administración. El excesivo recelo por este objetivo conlleva, unívocamente, a considerar a determinados núcleos de población como poco eficaces a nivel educativo, al

considerarse que de ellos no se puede conseguir un gran rédito a nivel formativo. Por consiguiente, si determinadas poblaciones estudiantiles no son consideradas por la administración como eficaces es complicado que se impulsen prácticas educativas que respondan verdaderamente a las necesidades de este alumnado. Sin embargo, el concepto de eficacia docente que proponen nuestros participantes es más completo que el anterior, al considerar que un docente eficaz es aquel que, entre otras cualidades, posee conductas adaptativas para trabajar en contextos muy diversos o aquel que se forma de manera continua para su labor, pero sobre todo, el docente eficaz se caracteriza por conseguir el máximo desarrollo de las potencialidades de su alumnado, incluso de aquellos que parten desde una posición de desventaja por sus capacidades, sus actitudes o por su situación de desventaja social.

## **II. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación**

Para finalizar, nos gustaría señalar algunas de las limitaciones que hemos encontrado en el desarrollo de este proyecto, y junto a ellas, probable nuevas líneas de investigación. Estas consideraciones han de servir para que, a la hora de replicar nuevos trabajos ceñidos a esta línea de investigación, los investigadores contrasten y amplíen los resultados que aquí se presentan en mejores condiciones que nosotros para profundizar en el conocimiento científico sobre la materia.

### *- Limitaciones consecuencia del diseño*

Por un lado, estamos satisfechos con no habernos conformado con la metodología cuantitativa para este estudio. Desde un principio tuvimos muy claro que queríamos alcanzar el conocimiento desde esa doble vertiente cuantitativa-cualitativa. Sin embargo, nos hubiera gustado llegar a un *número de participantes* mayor, tanto para la muestra general que contestó a nuestro cuestionario como para la muestra de los participantes que colaboraron con nosotros en sendos periodos de entrevistas personales. En esta misma línea, para futuras investigaciones, nos gustaría llegar a más centros catalogados como de especial dificultad, de otras comunidades autónomas o incluso a nivel internacional (recordemos que con nosotros han participado 7 de los 8 centros catalogados como de especial dificultad en la Comunidad Autónoma de Aragón). Más concretamente, el

número de participantes colaboradores en la parte cualitativa, 19 de un total de 380, nos parece una cifra susceptible de ser mejorada.

Otra limitación, relativa también a la muestra, sería la pobre participación de *docentes noveles*. Numerosas investigaciones señalan que los docentes noveles suelen mostrar niveles distintos de autoeficacia docente que el resto de sus compañeros (Ávalos y Bascopé, 2014; Covarrubias y Mendoza, 2015; Costa y Assis, 2019; Egido et al., 2018; Fernández y Fernández, 2019; Granados, 2017; Reyes, 2020; Rupp y Becker, 2020). En nuestro caso, solo 9 de los 380 participantes pueden ser catalogados como docentes noveles, impidiendo cualquier tipo de análisis estadístico de comparación de medias entre ambos grupos (noveles/no noveles) dado el desequilibrio en número de participantes entre ellos. Creemos que estudiar las creencias de autoeficacia de los docentes noveles, nos ayudaría a comprender cómo se construyen las creencias de autoeficacia docente y qué variables influyen en esa evolución. Para este menester, el de analizar la construcción de las creencias de autoeficacia, sería apropiado elegir un diseño longitudinal, que nos permitiera observar la evolución de esas creencias en los docentes noveles. El hecho de que haya habido tan poca participación de docentes noveles parece ser consecuencia de nuestro propio diseño. Los docentes que se incorporan cada año al cuerpo de maestros o al cuerpo de profesorado de secundaria es, irrefutablemente, menor que los docentes que ya llevan trabajando más de un año. Así, parece lógico el desequilibrio en la muestra de ambos grupos. Además, también hemos de señalar que es ciertamente complicado encontrarse con docentes noveles en centros TIPO I, de hecho, nosotros solo encontramos un solo participante. Los docentes que llegan a estos centros pueden ser funcionarios interinos o funcionarios de carrera. Para los funcionarios interinos estas plazas son voluntarias al tratarse de centros de especial dificultad y no es habitual que docentes que nunca han trabajado antes se “atrevan” con tamaño reto. Por otro lado, los funcionarios de carrera que trabajan en estos centros suelen contar con una dilatada carrera profesional a sus espaldas.

También existe un fuerte desequilibrio en el *número de participantes según la etapa educativa*. Así, el número de participantes docentes de Educación Primaria (n = 233; 61,3%) ha sido notablemente más alto que el de docentes de Educación Infantil (n = 65; 17,1%) y que el de Educación Secundaria Obligatoria (n = 68; 17,9%). Esta diferencia en la participación interetapa también parece ser consecuencia de nuestro propio diseño. Así,

de los centros catalogados como de especial dificultad en 2017 (año de inicio de este proyecto) por el Departamento de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Autónoma de Aragón, solo uno era un instituto de secundaria. Por tanto, el resto, son centros donde tan solo se imparten las etapas de Educación Infantil y Primaria. En los centros TIPO II, siguiendo el proceso de búsqueda de centros de características similares a los centros TIPO I, también fue incluido únicamente un instituto. Así, aunque algunos de los participantes de centros TIPO III son profesores de secundaria, parece lógico que la mayor parte de nuestros participantes sean de Educación Primaria. Además, en los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP), el número de docentes de Educación Primaria siempre es mayor que los que imparten docencia en Educación Infantil, puesto que, en esta última etapa, existen menos cursos y menos especialistas.

Tal y como mencionábamos anteriormente, sería positivo que, para futuras investigaciones, se pudiera generar un diseño longitudinal. Esto nos ayudaría a entender cómo se construyen las creencias de autoeficacia y que variables le afectan. Este tipo de diseño tendría un valor añadido a la hora de estudiar las posibles diferencias en la construcción de las creencias de autoeficacia de docentes de diferentes tipos de centros o cómo se construyen estas creencias en el profesorado novel.

- *Limitaciones en cuanto a las variables en estudio y otras posibilidades*

En otro orden de cosas, en lo relativo a la *formación del profesorado*, en nuestra investigación no hemos tomado en cuenta el grado de formación inicial y continúa de nuestros docentes. Cabría esperar, tal y como señalan numerosos autores (Grau et al., 2000; Isaacs, 2011; Raudenbush et al., 1992; Sánchez, 2017; Tuchman et al., 2015; Yoo, 2016), que la formación del profesorado tiene un alto valor predictor sobre las creencias de autoeficacia de los profesionales educativos. Del mismo modo, los participantes de nuestras entrevistas también nos mostraron sus reflexiones sobre la formación de los docentes, haciéndonos ver que esta se hace indispensable para afrontar los retos del día a día en una escuela, especialmente cuando se trata de ejercer la profesión en contextos diversos. Así, se podría asumir que aumentando la formación de los docentes se conseguiría aumentar la experiencia de dominio de estos, y con ello, es probable que también pudieran mejorar sus experiencias activas que Bandura (1999) considera las más determinantes a la hora de explicar la construcción de las creencias de autoeficacia

docente. Por tanto, nos gustaría proponer como futura línea de investigación, el estudio de la relación entre la formación del profesorado y sus creencias de autoeficacia docente. En yuxtaposición, nos resulta muy interesante el estudio de la posible relación entre la formación del profesorado en resolución de conflictos y el grado de percepción de conflicto, puesto que, hipotetizamos que cuanto mayor formación tengan los docentes en este ámbito mayor será también el control sobre este aspecto en las aulas. Además, combinando el estudio de una población de docentes noveles, limitación anterior, junto a su formación inicial y continúa, podríamos aproximarnos al análisis de cómo se construyen las creencias de autoeficacia docente en su fase inicial.

En cuanto a la *variable Conflicto*, es normal que nos cuestionemos si hemos operativizado correctamente esta variable. Recordemos que nos cuestionábamos lo mismo sobre la manera de operativizar otras variables, como la autoeficacia docente individual, siendo que dicha operativización partía de una escala estandarizada, muy utilizada en investigación y con unos altos valores de fiabilidad. Así, la variable Conflicto, ha sido operativizada a partir de una serie de ítems creados por el equipo de investigación, y emergidos del estudio del estado de la cuestión y del análisis de las primeras entrevistas con nuestros participantes. Entendemos que para futuras investigaciones la operativización de esta variable podría ser mejorada atendiendo, por ejemplo, no solo a la frecuencia de aparición del conflicto, sino también a su intensidad o tipo.

Siguiendo con esta variable Conflicto, hemos estudiado el grado de percepción que tienen los docentes y cómo esta les afecta a nivel psicológico sobre su autoeficacia docente, su satisfacción laboral o sobre sus procesos atribucionales. Sin embargo, no hemos estudiado cómo la actitud del profesorado es capaz de modular la frecuencia de aparición del Conflicto por parte del alumnado. En otros estudios, como el de Orejudo et al., (2020), sí se estudia esa interacción entre el comportamiento coercitivo del profesorado y el comportamiento disruptivo del alumnado advirtiendo que existe una clara reciprocidad entre ambos. En este mismo estudio, se señalan distintas variables propias a los docentes que modulan esta interacción, las más importantes serían el grado de tolerancia al conflicto por parte de los profesionales educativos, las atribuciones que hacen los docentes de sus alumnos según sus características personales y/o familiares y, finalmente, las estrategias de afrontación de los docentes frente al conflicto. Así, la falta de estrategias de afrontación frente al conflicto en las aulas por parte de los docentes hace

aumentar los comportamientos punitivos y coercitivos de los mismos, y de manera recíproca, hace también aumentar la frecuencia y gravedad de conflictos en el aula. Por todo ello, proponemos para futuras investigaciones tener muy en cuenta las actitudes y aptitudes de los docentes como predictoras del conflicto en las aulas.

Por otro lado, podríamos proponer nuevas líneas de investigación sobre *la construcción y las consecuencias de las creencias de autoeficacia*. Está comprobado que los docentes con una mayor creencia de autoeficacia se esfuerzan más en sus objetivos, mejoran la búsqueda de metas, contemplan las dificultades como retos y no como escollos, están más motivados, perseveran más en sus esfuerzos, tienen mayor capacidad de adaptabilidad, son más inclusivos, e incluso, eligen estrategias de afrontamiento frente al conflicto menos punitivas que el resto (Clearly y Kitsantas, 2017; Gaxiola et al., 2013; Lucio et al., 2011; Orejudo et al., 2020; Rocchino et al., 2017). Visto lo anterior, creemos que sería pertinente seguir profundizando, en futuras investigaciones, quizá con diseños longitudinales, sobre cómo se construyen las actitudes y aptitudes que son capaces de desplegar los docentes que atesoran altas creencias de autoeficacia, y qué consecuencias, por ejemplo, sobre el alumnado y su rendimiento académico, puede tener este hecho. Entendemos, por tanto, que existe una clara relación entre las creencias de autoeficacia del profesorado y sus prácticas y, por ende, el desempeño del alumnado, tal y como también arguyen los autores citados en este mismo párrafo. En relación a lo anterior, nuevas investigaciones sobre autoeficacia docente nos ayudarían a desafiar esa subjetividad sobre su medición que mencionábamos anteriormente. Quizá, nuevas investigaciones encuentren nuevos modos de medir este constructo, aunque, a modo personal, creemos que unas creencias tan humanas como lo son las creencias de autoeficacia siempre estarán mediadas por los estados psicológicos de las personas y las influencias de su ambiente.

En una línea similar a la anterior, habría que señalar que existen estudios que relacionan la autoeficacia docente con el estilo de afrontamiento de los profesores y profesoras frente al conflicto. Así, los docentes que muestran mayores niveles de autoeficacia sobre su manejo del aula ponen en marcha estrategias de prevención y de afrontación menos punitivas que el resto frente al conflicto. A su vez, estas estrategias, menos invasivas para el alumnado, son susceptibles de generar en ellos menor sensación de sentirse atacados y, por ende, repercute en la menor frecuencia de conductas

disruptivas de estos (Tsouloupas et al., 2014). Los docentes con mayores creencias de autoeficacia positivas, según varios estudios, tienden a ser menos agresivos y autoritarios confiando en que los conflictos se pueden resolver en conjunto con sus alumnos (Klassen et al., 2009; Woolfolk y Hoy, 1990). Por el contrario, los docentes con creencias de autoeficacia negativas tienden a tener cuadros de ansiedad y depresión o estrés laboral, lo que provoca una mayor irritabilidad en estos, produciendo situaciones desagradables en las aulas (Erdem y Demirel, 2007) culpabilizando a los alumnos de sus bajos rendimientos y de sus problemas conductuales (Guskey y Passaro, 1994; Soodak y Podell, 1996; Tschannen-Moran et al., 1998). Este último argumento enraíza con el Modelo de Reciprocidad Triádica de Bandura (1987), que estudiamos en el primer capítulo de este proyecto, y que venía a explicar que las personas nos comportamos influenciados por tres factores principales, como son la propia conducta del individuo, el ambiente que nos rodea y nuestras características personales. Algo muy reseñable de este modelo es que la influencia de estos tres factores es bidireccional, es decir, utilizando el caso anterior, el ambiente de una clase puede influir en el comportamiento de un docente, pero a su vez, la respuesta conductual de este va a volver repercutir sobre el propio ambiente modificándolo. Esa relación entre las conductas de los docentes y su alumnado también vendría avalada por la teoría del “*co-sujeto*” (Not, 1987), por la cual existe una intensa reciprocidad entre docente y alumno que se ven afectados mutuamente dentro del proceso de enseñanza (docente) – aprendizaje (alumno). Con todo lo anterior, nos gustaría que, en futuras investigaciones sobre autoeficacia docente, en las que se tuviera en cuenta la influencia del conflicto percibido, se analizaran también cómo influyen los comportamientos de los docentes en la potenciación o limitación del grado de conflicto en los centros. Este tipo de análisis también podría llevarse a cabo comparando varios tipos de centros educativos, analizando las conductas del profesorado, tratando de detectar prácticas y competencias docentes que pudieran mitigar el conflicto en los centros educativos.

No podemos olvidar el papel de *la administración* como garante de una educación de calidad para todos. Este trabajo ha mostrado que la administración política, consciente o inconscientemente, genera, recrea y consiente desigualdades sociales y educativas que deberían ser erradicadas. Convendría, por tanto, repasar determinadas acciones políticas (educativas) que en muchas ocasiones olvidan determinadas realidades sociales enclaustrándolas en marcos institucionales para los que no están preparados y que

producen tensiones. Sin embargo, tampoco querríamos obviar que, a la luz de nuestros resultados, la administración toma una buena decisión cuando propone un especial proceso de selección de personal para los centros de especial dificultad. Al dejar en las experimentadas manos de los equipos directivos de estos centros la capacidad de selección de sus docentes, la administración tiene cierta seguridad de que aquellos que ocupan este tipo de puestos cumplen con una serie de requisitos necesarios para desempeñar esa labor. No obstante, nos gustaría proponer para futuras investigaciones, un mayor esfuerzo a la hora de estudiar las actuaciones que la administración educativa propone para este tipo de centros educativos, tales como los criterios de inclusión/exclusión en la categorización de estos como centros de especial dificultad, o las medidas proactivas que se deben tomar para mejorar la convivencia en sus aulas. En este sentido, estudios como el proyecto I+D+i (PID2020-112880RB-I00) que nombrábamos en el apartado 4.2, analizan la realidad de estos centros tratando de desafiar la estigmatización que sufren.

Como otra limitación, creemos que no hemos otorgado a *las familias* el rol e importancia que se merecen en este estudio. Instamos a los investigadores a que en sus futuros estudios analicen los antecedentes y consecuencias del desajuste familia-escuela del que habla Poveda (2001) para identificar las condiciones que aumentan o limitan la distancia familia-escuela, especialmente, en comunidades educativas sociovulnerables. En este sentido, Vigo et al. (2016), en su estudio sobre la participación de las familias en la vida escolar, señalan que los padres y madres juegan un papel fundamental en el éxito académico de sus hijos y que, cuanto mayor es la interacción entre escuela y familias, mayor es la consecución de logros. Actualmente, cada vez se está reconociendo en mayor medida la importancia de que las familias puedan participar y formar parte de la toma de decisiones de los centros (Garreta, 2016). Además, cabría destacar que el éxito académico de los alumnos, al que parece ayudar la relación escuela-familias, está íntimamente relacionado con las creencias de autoeficacia docente (Bell et al., 2010; Skaalvik y Skaalvik, 2019) y la disminución del conflicto en las aulas (Pérez et al., 2011). Se podría vislumbrar, por tanto, una potente relación entre la participación de las familias en las escuelas y, por un lado, la construcción de unas creencias de autoeficacia docente positivas y, por otro lado, la disminución de la frecuencia de aparición del conflicto en las aulas. En la totalidad de los centros, las familias son un eje vertebrador de todos los agentes involucrados en la educación del alumnado. Se destaca de los testimonios de los

entrevistados que las familias pueden suponer una gran fortaleza educativa o, por el contrario, suponer un escollo casi insalvable si no existe colaboración.

Por último, aunque no menos importante, nos gustaría volver a señalar uno de los principales hallazgos de esta investigación, y es que *las características de los docentes que trabajan en centros de especial dificultad* son capaces de modular los efectos de algunas variables, en especial, de la variable Conflicto. Así, para futuras investigaciones, nos gustaría poder avanzar hacia el proceso de identificación de esas características que parecen hacer diferentes a estos docentes y estudiar en profundidad las motivaciones de estos para querer recalar en centros de especial dificultad. Nos interesa, asimismo, estudiar el sentido de comunidad que pueden atesorar estos docentes que parecen compartir características, intereses y valores similares. Creemos que esta futura línea de investigación podría aportar mucha riqueza a futuros estudios sobre autoeficacia docente en centros de especial dificultad.

### **III. Apuntes finales**

Tratando de satisfacer nuestro interés personal inicial sobre los diferentes seres y estares de los docentes, frente a situaciones educativas dificultosas y bajo el influjo teórico que propuso Bandura (1977), este trabajo apuesta por la importancia que tiene analizar los contextos socioculturales a la hora de estudiar la autoeficacia docente.

En una realidad social en la que vivimos, en la que cada vez más se apuesta por la eficiencia, los investigadores en educación debemos tratar de reflexionar sobre dicho concepto analizando qué aspectos influyen en que un docente se sienta o no eficaz, en tanto en cuanto, ese sentimiento hacia uno mismo como profesional de la educación afectará a su desempeño y, por ende, al desarrollo de su alumnado (Prieto, 2005; Tadeu et al., 2016).

Como hemos visto en los apartados de marco teórico y estado de la cuestión, la autoeficacia docente ha sido vastamente estudiada en las últimas décadas, declarada como pieza clave para entender el trabajo de los docentes (Pajares, 2004). Sin embargo, de este esfuerzo investigativo por parte de los expertos ha parecido escapar, en muchas ocasiones, la influencia que los contextos socioculturales tienen sobre los centros educativos y los

docentes que en ellos trabajan (Betoret y Artiga, 2010; Collie et al., 2012; Fernet et al., 2012; Klassen y Chiu, 2010; Shernoff et al., 2011).

En especial, son mínimas las investigaciones que han tratado de estudiar la autoeficacia docente en relación al grado de conflicto percibido por los docentes. Si Bandura (1977) consideraba las experiencias activas como las mejores predictoras de las creencias de autoeficacia, echamos de menos mayor esfuerzo investigativo a la hora de seleccionar variables de estudio relativas a esas experiencias de los docentes como pudieran ser el grado de conflicto en las aulas o la influencia de los contextos socioculturales en los centros educativos que rodean. En este sentido, conocer todo aquello que tiene influencia sobre la autoeficacia docente, y lo maleable que es, nos puede permitir llevar a cabo actuaciones encaminadas a mejorar la situación de los docentes y, por consiguiente, mejorar sus condiciones y la propia educación.

En otro orden de cosas, el diseño mixto de este proyecto, con sus cuatro objetivos y dos hipótesis principales, ha procurado otra manera distinta de contemplar la autoeficacia docente utilizando instrumentos tradicionales y muy contrastados en investigación sobre autoeficacia docente, pero añadiéndole otros valores como la importancia de los discursos de los propios participantes sin los cuales esta Tesis Doctoral no se hubiera podido desarrollar. Vaya por delante nuestro más sincero agradecimiento a todos los participantes, en especial a los que colaboraron con nosotros en los dos periodos de entrevistas personales, porque gracias a ellos, pudimos dar valor añadido a esta investigación aglutinando los intereses más tradicionales sobre el estudio de la autoeficacia docente con nuestros intereses personales, más centrados en reflexionar en un proceso dialógico y recurrente con nuestros participantes sobre sus experiencias docentes.

Cabría destacar también el trabajo de todos los docentes, pero en especial el de los docentes que de manera voluntaria deciden escoger el reto de trabajar en centros de especial dificultad a sabiendas de las vicisitudes que van a emerger. Por ellos, por su dedicación e interés para con el alumnado perteneciente a contextos desfavorecidos, pedimos mayor esfuerzo investigativo en torno a este colectivo docente que desempeña su labor asimilando la naturaleza de su alumnado. Resulta, por tanto, que existe la necesidad de aunar esfuerzos por parte de todos, para mejorar la situación social y

educativa de determinados grupos sociales, empezando por una posible actualización de las leyes educativas. En líneas generales, todos los participantes manifiestan una actitud positiva y favorable ante las prácticas educativas inclusivas. Este sentimiento, según las voces de nuestros participantes, se hace fundamental para generar entornos educativos inclusivos, argumento este también defendido por diversos autores (Alemani y Villuendas, 2004; Arnaiz y López, 2016; Garzón, Calvo y Orgaz, 2016; Muntaner, Roselló y De la Iglesia, 2016; Pegalajar y Colmenero, 2017). Los entrevistados ven en la inclusión la posible solución a, entre otras cosas, la reducción del conflicto en las aulas. A su vez, los participantes también nos transmitieron que, la falta de flexibilidad del currículum y los horarios escolares, hacen muy difícil poder satisfacer todas las necesidades del alumnado, argumento este también compartido por diferentes autores (Arnaiz y Azorín, 2014; Echeita, 2008). Según los entrevistados, la inclusión es difícil de conseguir cuando existe tanta rigidez impuesta por las autoridades educativas. Además, nuestros docentes también opinan que esa inclusión es más difícil de conseguir cuanto mayor es la edad de los estudiantes debido a la falta de oportunidades de estimulación cultural y cognitiva de las que pueden favorecerse aquellos pertenecientes a grupos sociales desfavorecidos, conclusiones a las que también han llegado otros autores como Echeita et al. (2009).

La autoeficacia docente, convertida en uno de los constructos psicológicos más recurrentes en investigación educativa en las últimas décadas, se ha mostrado como una muy buena predictora del desempeño de los docentes y, por consiguiente, del desarrollo del alumnado. El estudio de la autoeficacia docente no es la panacea a los problemas de la educación, pero, a la luz de los resultados obtenidos en este trabajo, y en otros cientos de investigaciones, se muestra como una de las variables con la capacidad de mediar entre el resto de factores que afectan a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Partiendo de esa importancia, esta Tesis Doctoral ha estudiado algunos de los factores que pueden influir en las creencias de autoeficacia de los docentes. Nos hemos alejado de las líneas de investigación más habituales de esta variable para centrarnos en el estudio de la influencia de aspectos relativos al contexto sociocultural de los centros en los que desempeñan su labor los profesionales educativos. Todo ello, con la esperanza de que esta misma línea de investigación sea continuada y mejorada en futuros estudios en busca de conocimiento científico sobre la autoeficacia docente.



*Si he llegado a ver más lejos que otros es porque me  
subí a hombros de gigantes (Isaac Newton)*



## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



- Aber, J. L., Bennett, N., Conley, D., y Li, J. (1997). The Effects of Poverty on Child Health and Development. *Annual Review of Public Health, 18*, 463-483.
- Abernathy, J., Ortlieb, E., y Cheek, E. (2013). An analysis of teacher efficacy and perspectives about elementary literacy instruction. *Current issues in education, 16* (3).
- Acevedo, A. (2009). *El proceso de la entrevista*. Limusa.
- Adell, M.A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Pirámide.
- Aguado, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación, 53* (6), 1-11.
- Aguado, T., Gil, I. y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación, 2* (19), 275-292.
- Ahmad, I., y Khan, N. (2012). Relationship between Parental Socio-economic Conditions and Student's Academic Achievements: A case of district dir, Timergara, Pakistan. *Global Advanced Research Journal of Educational Research and Review, 1* (7), 137-142.
- Ainscow, M. (2007). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Alemaní, I., y Villuendas, M. D. (2004). Las Actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales, 11* (34), 183-215.
- Alexiadou, N., Dovemark, M., Erixon-Arreman, I., Holm, A. S., Lundahl, L., y Lundström, U. (2016). Managing inclusion in competitive school systems: The cases of Sweden and England. *Research in Comparative and International Education, 11* (1), 13-33.
- Allday, A. (2011). Responsive management: practical strategies for avoiding overreaction to minor misbehavior. *Intervention in School and Clinic, 46* (5), 292-298.
- Allinder, R. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education, 17* (2), 86-95.
- Alonso, I. (2020). *Relevancia de educar para la paz en las escuelas desde la primera infancia*. Octaedro

- Alonso, I., y Frías, M. (2018). El profesorado frente a la violencia en las instituciones educativas. En E. Carbonell, D. Pineda y M. Novo (Ed.), *Psicología Jurídica: Ciencia y profesión*, 107-121. Colección Psicología y Ley nº 15. Sociedad española de Psicología Jurídica y Forense.
- Alonso, L. (1999). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En Delgado, J. y Gutierrez, J. *Métodos y técnicas cualitativas en ciencias sociales*. Editorial Síntesis, 225-240.
- Alstot, A. E., y Alstot, C. D. (2015). Behavior management: Examining the functions of behavior. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 86 (2), 22-28.
- Althusser, L. (1970). *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. Ediciones Nueva Visión.
- Álvarez, D., Núñez, J. C., y Dobarro, A. (2012). *Manual de Cuve3*. ALBOR-COHS.
- Amengual, M. (2013). Primary education degrees in Spain: do they fulfill the linguistic and pedagogic needs of future teachers? *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 10, 9-27.
- Anderson, R., Green, M., y Loewen, P. (1988). Relationships among teachers and students thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *The Alberta Journal of Educational Research*, 34, 148-165.
- Andino, R. (2018). Capacitación docente: Pilar para la identificación y gestión de la violencia escolar. *Alteridad*, 13 (1), 108-119.
- Anguera, M. T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau, M.T. Anguera y J. Gómez, *Metodología de la investigación en Ciencias del Comportamiento*, 125-236. Universidad de Murcia.
- Angulo, F. (2015). Las justicias de la Escuela Pública. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85 (30), 37-47.
- Arens, K., Morin, A., y Watermann, R. (2015). Relations between classroom disciplinary problems and student motivation: Achievement as a potential mediator? *A Learning and Instruction*, 39, 184-193.
- Armor, D. J. y otros (1976). *Analysis for the school preferred reading programs in selected. The Angeles minority schools*. Santa Mónica, CA: The Rand Corporation.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. EUNED.
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista de Innovación Educativa*, 21, 23-35.

- Arnaiz, P., y Azorín, C. M. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista colombiana de educación*, 67, 227-245.
- Arnaiz, P., y López, R. (2016). Análisis del contexto escolar en la etapa de Educación Infantil para el desarrollo de una educación inclusiva. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31 (2), 41-56.
- Arregui, P. (2004). Estándares y retos para la formación y el desarrollo profesional de los docentes. En P. Arregui, M. Benavides, S. Cueto., B. Hunt, B. J. Saavedra y W. Secada: *¿Es posible mejorar la educación peruana? Evidencias y posibilidades*, 67-124. Grade.
- Ashton, P. T. (1985). Motivation and teacher's sense of efficacy. En Ames, C. y Ames, R. (Eds.): *Research on motivation in education II: The classroom milieu*, 141-174. Academic Press.
- Ashton, P. T., y Webb, R. B. (1986). *Making a difference. Teachers' sense of efficacy and student achievement*. Longman.
- Ashton, P. T., Webb, R. B., y Doda, C. (1982). *A study of teachers' sense of efficacy*. Final report, Executive summary. University of Florida.
- Ávalos, B., y Bascopé, M. (2014). Future teacher trajectory research: its contribution to teacher education and policy. *Education as Change*, 18, 19-32.
- Ávalos, B., y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Revista Perspectiva Educacional*, 51 (1), 57-86.
- Avanzi, L., Miglioretti, M., Velasco, V., Balducci, C., Vecchio, L., Fraccaroli, F., y Skaalvik, E. M. (2013). Validación cruzada de la escala de autoeficacia del profesor noruego (NTSES). *Docencia y formación del profesorado*, 31, 69-78.
- Aydin, S., Demirdögen, B., y Tarkin, A. (2012). Are they efficacious? Exploring pre-service teachers' teaching efficacy beliefs during the practicum. *The Asia-Pacific Education Research*, 21 (1), 203-213.
- Azzi, R. G., y Polydoro, S. A. J. (2006). *Autoeficacia en diferentes contextos*. Editora Alínea.
- Baker, P. (2005). Managing student behavior: How ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33 (3), 51-64.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 231-255.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Princeton Hall.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos Sociales*. Martínez Roca.
- Bandura, A. (1992). Self-efficacy mechanism in psychobiologic functioning. In R. Schwarzer (Ed.). *Self-Efficacy: Thought Control of Action*, 355-394. Hemisphere.
- 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*. W.H. Freeman.
- Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En A. Bandura (Ed.). *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*, 19-54. Descleé de Brouwer.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An agentic perspective. *Annual Review Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2004). Ejercicio de eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En A. Bandura (Ed.), *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*, 19-54. Descleé de Brouwer.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. En F. Pajares y T. Urdan (2006) (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 307-337.
- Bandura, A. (2011). A social cognitive on Positive Psychology. *Revista de Psicología Social*, 26 (1), 7-20.
- Barrientos, J. (2010). *Resolución de conflictos desde la filosofía aplicada y desde la mediación. Manual formativo*. Editorial Visión Libros.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Beach, D. (2017). Whose justice is this! Capitalism, class and education justice and inclusion in the Nordic countries: race, space and class history. *Educational Review*, 69 (5), 620-637.
- Beach, D., y Dyson, A. (2016). *Equity and Education in cold climates, in Sweden and England*. Tufnell Press.

- Beaman, R., Wheldall, K., and Kemp, C. (2007). Recent research on troublesome classroom behaviour: a review. *Australasian Journal of Special Education*, 31, 45-60.
- Bell, R., Illán, N. y Benito, J. (2010). Familia-Escuela-Comunidad: pilares para la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 69 (24), 47-57.
- Benner, A., Boyle, A. y Sadler, S. (2016). Parental Involvement and Adolescents' Educational Success: The roles of prior achievement and socioeconomic status. *Journal of Youth and Adolescence*, 45 (6), 1053-1064.
- Benz, C., Bradley, L., Alderman, L., y Flowers, M. (1992). Personal teaching efficacy: developmental relationships in education. *Journal of Educational Research*, 85 (5), 274-286.
- Berman, P., McLaughlin, M. W., Bass, G., Pauly, E. y Zelman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change: factors affecting implementation and continuation*. The Rand Corporation.
- Bermejo, T. L., y Prieto, U. (2005). Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor. *Revista española de pedagogía*, 232, 493-510.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. De Minuit.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. El Roure
- Betoret, F., y Artiga, A. (2010). Barreras percibidas por los docentes en el trabajo, estrategias de afrontamiento, autoeficacia y agotamiento. *Revista Española de Psicología*, 13, 637-654.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. CEAC.
- Blake, R., y Mouton, J. (1964). *The managerial Grild*. Gulf Publishing.
- Blanco, Á. (2009). El modelo cognitivo social del desarrollo de la carrera: revisión de más de una década de investigación empírica. *Revista de Educación*, 350.
- Boqué, M. C. (2018). *La mediación va a la escuela. Hacia un buen plan de convivencia en el centro*. Narcea.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Botti, K. *Creencias de efectividad colectiva del profesorado, variables personales y contextuales*. 2014. Tesis doctoral. Centro de Educación, Comunicación y Artes, Universidad Estatal de Londrina.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. De Minuit.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.

- Bourdieu, P. (2000a). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (2000b). *Poder, derecho y clases sociales*. Descleé.
- Bourdieu, P. (2002). *Lección sobre lección*. Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría de los sistemas de enseñanza*. Laia.
- Bownell, M., y Pajares, F. (1996). *The influence of teacher' Efficacy beliefs on perceived Succes in mainstreaming students with learning and behavior problems: A Path Analysis*. Consultado 8 de febrero, 2021. Documento disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED409661.pdf>
- Boxer, P., Goldstein, S., DeLorenzo, T., Savoy, S., y Mercado, I. (2011). Educational Aspiration-Expectation Discrepancies: Relation to socioeconomic and academic risk-related factors. *Journal of Adolescence*, 34 (4), 609-617.
- Bravo, I., y Herrera, L. (2012). Convivencia escolar en Educación primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Dedica. Revista de educacao e humanidades*, 1, 173-212.
- Brophy, J., y Evertson, C. (1976). *Learning from teaching: A developmental perspective*. Allyn and Bacon.
- Brousseau, A., Book, C. y Byers, J. L. (1988). Teacher beliefs and the cultures of teaching. *Journal of Teacher Education*, 36, 33-39.
- Bruner, J. J., y G. Elacqua (2004). Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional. *Revista Virtual La educación*. Año XLVIII-XLIX, N° 139-140, I-II. Organización de Estados Americanos.
- Bruning, R. H., Schraw, G., y Ronning, R. (2002). *Psicología cognitiva e instrucción*. Alianza Editorial.
- Buehler, C., y Gerard, J. (2013). Cumulative Family Risk Predicts Increases in Adjustment Difficulties across Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 42 (6), 905-920.
- Buendía, L. (1992). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En M.P. Colás y L. Buendía, *Investigación Educativa*, 201-248. Alfar.
- Bullón, F., Maestre, M., Felipe, E., León, B., y Polo, M<sup>a</sup>. I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de educación secundaria obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI*, 20 (1), 209-232.
- Caínzos, M. (2015). La opinión pública sobre la educación en España: entre el catastrofismo y la satisfacción. *RES*, 23, 117-150.

- Camacho, M. A. (2016). *Fracaso escolar y abandono educativo temprano en Educación Secundaria Obligatoria: un estudio integrado*. Universidad de Huelva.
- Capellán, L., García, J., Olmos, A., y Rubio, M. (2013). Sobre agrupamiento, concentración, segregación o guetización escolar. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 18.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), 13-35.
- Carnoy, M. (2005). La búsqueda de la igualdad a través de las políticas educativas: alcances y límites. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambios en Educación*, 3 (2), 1-14.
- Carrera, I. (2008). *El capital: razón histórica, sujeto revolucionario y conciencia*. Imago Mundi.
- Carretero-Dios, H., y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5 (3), 521-551.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (3), 59-99.
- Carvajal, A. (2010). Justicia restaurativa: construyendo un marco englobador para la paz. *Criterio Jurídico Santiago de Cali*, 10 (1), 9-34.
- Carvalho, M. (2006). Factores que afecta el desempeño de los alumnos mexicanos en edad de educación secundaria: un estudio dentro de la corriente de eficacia escolar. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambios en Educación*, 4 (3), 30-53.
- Carvalho, M. (2010). Eficacia escolar: antecedentes, hallazgos y futuro. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 199-214.
- Casanova, D. (2013). *Creencias de efectividad de directores de escuela y docentes de Educación Secundaria en São Paulo*. Tesis doctoral. Universidad Estadual de Campinas.
- Castejón, J. L. (2006). Evaluación del rendimiento de los centros educativos: identificación y factores de eficacia. En F.J. Murillo (Coord.), *Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica*. 15 Buenas Investigaciones, 61-82. Convenio Andrés Bello.

- Castro, M., Expósito, E., López, E., Lizasoain, L., Navarro, E., y Gaviria, J. L. (2015). Parental Involvement on Student Academic Achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review, 14*, 33-46.
- Cava, M. J. (2011). Familia, Profesorado e Iguales: Claves para el Apoyo a las Víctimas de Acoso Escolar. *Psychosocial Intervention, 20* (2), 183-192.
- Cenkseven, F., y Sari, M. (2009). The quality of school life and burnout as predictors of subjective well-being among teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice, 9* (3), 1223-1226.
- Cervini, R. (2006). Progreso de aprendizaje en la educación secundaria básica de Argentina: Un análisis multinivel de valor agregado. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambios en Educación, 4* (3), 54-83.
- Cervini, R., Dari, N., y Quiroz, S. (2016). Estructura familiar, tamaño de la familia y el rendimiento en matemática y lectura: análisis comparativo entre países de América Latina. *Perfiles Educativos, 38* (151), 12-31.
- Chacón, C. (2006). Formación inicial y competencia comunicativa: Percepciones de un grupo de docentes de inglés. *Educere, 32*, 121-130.
- Chacón, G., y Chacón C. (2010). Un modelo para medir el sentido de autoeficacia docente en profesores de inglés como lengua extranjera en secundaria. *Evaluar, 10*, 1-21.
- Chan, D. W. (2008). Dimensions of teacher self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology, 28* (2), 181-194.
- Chandra, R., y Azimuddin, S. (2013). Influence of Socio-Economic Status on Academic Achievement of Secondary School Students of Lucknow City. *International Journal of Scientific & Engineering Research, 4* (11), 1952-1960.
- Chaparro, A., González, C., y Caso, J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18* (1), 53- 68.
- Chavarrías, A., Edo, J. A., Hermosilla, A., Martínez, C., y Sancho, C. (2018). *Informe 2018 sobre la situación del Sistema Educativo en Aragón Curso 2016-2017*. Zaragoza: Edita Consejo Escolar de Aragón.
- Chester, M. (1991). *Changes in attitude toward teaching and self-efficacy beliefs within first-year teachers in urban schools*. Tesis doctoral. Harvard University.
- Chiang, M., y Rebolledo, R. (2020). Autoeficacia: sus efectos en la satisfacción laboral y compromiso organizacional. Caso funcionarios de la salud. *Salud de los trabajadores, 28* (2), 123-134.

- Chrysostomou, M., y Philippou, G. (2010). Teachers' epistemological beliefs and efficacy beliefs about mathematics. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1509-1515.
- Ciciolla, L., Curlee, A., Karageorge, J., y Luthar, S. (2017). When Mothers and Fathers Are Seen as Disproportionately Valuing Achievements: Implications for adjustment among upper middle-class youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 46 (5), 1057-1075.
- Cisneros, I., y Munduate, L. (2000). Implicaciones de la teoría de autoeficacia en la gestión de las organizaciones. *Apuntes de Psicología*, 18 (1), 3-8.
- Claessens, A., Engel, M., y Curran, C (2015). The Effects of Maternal Depression on Child Outcomes During the First Years of Formal Schooling. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 80 -93.
- Cleary, T., y Kitsantas, A. (2017). Motivation and Self-Regulated Learning Influences on Middle School Mathematics Achievement. *School Psychology Review*, 46 (1), 88-107.
- Clunies, P., Little, E., and Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28 (6), 693-710.
- Cocca, M., y Cocca, A. (2016). *Self-efficacy in pre-school and primary teachers: does experience, educational background, and teaching level matter?* International Conference on Education and New Learning Technologies, Barcelona.
- Coladarci, T., y Breton, W. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *Journal of Educational Research*, 90 (4), 230-239.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., y York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. US Government Printing Office.
- Collado, A., Tárraga, R., Lacruz, I., y Sanz, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educar*, 56 (2), 509-523.
- Collie, R., Shapka, J. y Perry, N. (2012). Ambiente escolar y aprendizaje socioemocional: predecir el estrés de los maestros, la satisfacción laboral y la eficacia de la enseñanza. *Revista de Psicología de la Educación*, 104, 1189-1204.

- Connelly, M., y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa (Eds.), *Déjame que te cuente*, 11-59. Laertes.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.
- Corkett, J., Hatt, B., y Benevides, T. (2011). Student and teacher self-efficacy and the connection to reading and writing. *Canadian Journal of Education*, 34 (1), 65-98.
- Costa, R., y Assis, M. (2019). Creencias autoefectivas en educación: revisión. *Revista E-Curriculum*, 17 (4), 1909-1929.
- Covarrubias, C. (2014). *El sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Covarrubias, C., y Mendoza, M. (2015). Sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos desde las perspectivas de género y experiencia. *Estudios Pedagógicos*, 1, 63-78.
- Covarrubias, C., y Mendoza, M. (2016). Determinantes e impacto de los sentimientos de autoeficacia en los profesores. *Educación y Educadores*, 19 (3), 339-354.
- Creemers, B. P. M. (1997). *Towards a theory of educational effectiveness*. Open University Press.
- Creemers, B. P. M., y Kyriakides, L. (2008). *The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools*. Routledge.
- Cubukcu, F. (2008). A study on the correlation between self-efficacy and foreign language learning anxiety. *Journal of Theory and Practice in Education*, 4 (1), 148-158.
- Dalton, S. S. (2007). *Five Standards for Effective Teaching: How Succeed with all Students*. Jossey-Bass.
- De la Torre-Cruz, M., y Casanova-Arias, P. (2007). Si no lo creo no lo veo: Las expectativas de eficacia docente de profesionales de la enseñanza y aspirantes en formación. En M. P. Berrios y M. Ramos (Eds.), *Investigación en Psicología (Volumen II) Investigación en Psicología Aplicada*, 101-126. Universidad de Jaén Ediciones.
- De la Vega, R. (2002). *Desarrollo del metaconocimiento táctico y comprensión del juego: un enfoque constructivista aplicado al fútbol*. Tesis Doctoral. Documento inédito. UAM.
- De la Vega, R., Del Valle, S., Maldonado, A., y Moreno, A. (2008). *Pensamiento y acción en el deporte. Perspectiva Funcional-Estructural*. Wanceulen.

- De la Vega, R., Ruiz, R., Batista, F., Ortín, F., y Giesenow, C. (2012). Effects of feedback on self-efficacy expectations based on the athlete's optimistic profile. *Psychology*, 3 (12A), 1208-1214.
- De Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 13-34.
- De Pedro, K. T., Gilreath, T., y Berkowitz, R. (2016). A latent class analysis of school climate among middle and high school students in California public schools. *Children and Youth Services Review*, 63, 10-15.
- De Vicente Abad, J. (2010). *7 Ideas clave. Escuelas sostenibles en convivencia*. Graó.
- Deemer, S. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*, 46 (1), 72-90.
- Defensor del Pueblo (2000). Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar. Extraído de la red el 9 de agosto de 2021.  
<http://www.defensordelpueblo.es/documentacion/informesespeciales>
- Del Carmen, Á. (2017). *El bienestar y el burnout en docentes, desde el modelo de demandas y recursos laborales*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Del Valle, S., De la Vega, R., y Rodríguez, M. (2015). Percepción de las competencias profesionales del docente de educación física en primaria y secundaria. *Revista internacional de medicina y ciencias de la actividad física y el deporte*, 15 (59), 507-526.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., y Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24 (2), 751-766.
- Dembo, M., y Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *Elementary School Journal*, 86, 173-184.
- Denham, C., y Michael, J. (1981): Teacher sense of efficacy: a definition of the construct and a model for further research. *Educational Research Quarterly*, 6 (1), 39-63.
- Denzin, N. K. (2008). Los nuevos diálogos sobre paradigmas y la investigación. Reencuentro. *Análisis de Problemas Universitarios*, 52, 63-76.
- Dewey, J. (1943). *Experiencia y Educación*. Losada.
- Dietrichson, J., Bøg, M., Filges, T., y Jørgensen, A. M. (2017). Academic Interventions for Elementary and Middle School Students with Low Socioeconomic Status: A

- systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 87 (2), 243-282.
- Domínguez, E., y Herrera, J. (2011). La investigación narrativa en Psicología: Definición y funciones. *Revista Psicología desde El Caribe*, 30 (3), 620-641.
- Domínguez, J., López, A., y Nieto, B. (2019). Violencia escolar: diferencias de género en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30 (4), 1031-1044.
- Donohoo, J. (2018). Collective teacher efficacy research: productive patterns of behavior and other positive consequences. *Educ Change* 19 (3), 323-345.
- Donohoo J., y Katz, S. (2019). What drives collective efficacy? *Educ Leadersh*, 76 (6), 24-29.
- Dovemark, M. (2013). How private ‘everyday racism’ and public ‘racism denial’ contribute to unequal and discriminatory educational experiences. *Ethnography and education*, 8 (1), 16-30.
- Downing, J., Ollila, LL., y Oliver, P. (1977) Concepts of language from differing socioeconomic backgrounds. *The Journal of Educational Research*, 70 (5), 277-281.
- Dreher, J. (2019). The oblivion of power? In M. Pfadenhauer & H. Knoblauch (Eds). *Social Constructivism as Paradigm?* Routledge.
- Drinot, M. (2013). *La autoeficacia docente en la práctica pedagógica*. Tesis Doctoral. Pontificia Universidad Católica.
- Dukuen, J. (2020). Fuegos cruzados. Bourdieu, la crítica a la fenomenología social y el habitus. *Ánfora*, 27 (49), 17-42.
- Duncan, G., Dowsett, C., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A., Klebanov, P., Pagani, L., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., y Japel, C. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43 (6), 1428-1446.
- Dunn, K. (2004). *The relationship among self-efficacy, perceived school climate, and stress in middle school teachers*. Tesis doctoral. Wayne State University, Detroit, Michigan.
- Dweck, C. S., y Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eccles, J., Wong, C., y Peck, S. (2006). Ethnicity as a Social Context for the Development of African-American Adolescents. *Journal of School Psychology*, 44 (5), 407-426.

- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. “voz y quebranto”. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambios en Educación*, 2 (6), 9-18.
- Echeita G., Simón, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37 (1), 15-24.
- Egido, I., López, E., Manso, J., y Valle, J.M. (2018). Determining factors of teachers' self-efficacy in countries of the European Union. Results from TALIS 2013. *Educación XXI*, 21 (2), 225-248.
- Elosua, P. (2013). Diferencias individuales y autonómicas en el estatus socioeconómico y cultural como predictores en PISA 2009. *Revista de Educación*, 361, 646-664.
- Enciclopedia Larousse 2000 (1998) Tomo 7. Larousse Planeta.
- Enríquez, C., Segura, A., y Tovar, J. (2013). Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá, *Revista Investigaciones Andina*, 15 (26), 654- 666.
- Erdem, E., y Demirel, Ö. (2007). Teacher self-efficacy belief. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35 (5), 573-586.
- Escudero, J. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (1), 1-24.
- Eshetu, A. (2015). Parental Socio-economic Status as a Determinant Factor on Academic Performance of Students in Regional Examination: Case of Dessie Town, Ethiopia. *International Journal of Academic Research in Education and Review*, 3 (9), 247-256.
- Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato escolar en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 221-238.
- Estrada, E. G., y Mamani, H. J. (2020). Violencia escolar y niveles de logro de aprendizaje en una institución educativa pública de Puerto Maldonado. *PURIQ*, 2 (3), 246-260.
- Fackler, S., y Malmberg, L. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, students group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185–195.

- Farooq, M., Chaudry, A., Shafiq, M., y Berhanu, G. (2011). Factors Affecting Students' Quality of Academic Performance: A case of secondary school level. *Journal of Quality and Technology Management*, 7 (2), 1-14.
- Farré, S. (2004). *Gestión de conflictos: Taller de mediación. Un enfoque socioafectivo*. Ariel.
- Fernández, A. (2015). *Creencias sobre la efectividad del docente en el contexto docente*. 2015. Tesis doctoral. Universidad Federal de Pará.
- Fernández, A., y Fernández, A. (2019). La autoeficacia percibida en los futuros docentes de inglés de Educación Primaria. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23 (4), 217-233.
- Fernández, J. J., y Rodríguez, J. C. (2008). Los orígenes del fracaso escolar en España. Un estudio empírico. *Mediterráneo Económico*, 1 (14), 323-349.
- Fernández, M. (2011). Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar. *RASE*, 4 (3), 255-269.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., y Austin, S. (2012). Predicción de cambios intraindividuales en el agotamiento de los docentes: el papel del entorno escolar percibido y los factores motivacionales. *Docencia y formación del profesorado*, 28, 514-525.
- Filatov, K., y Phil, S. (2015). The relationship between university learning experiences and English teaching self-efficacy: perspectives of five final-year pre-service English teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 40 (6), 33-59.
- Fives, H., y Buehl, M. M. (2010). Examining the factor structure of the Teachers' Sense of Efficacy Scale. *The Journal of Experimental Education*, 78 (1), 118-134.
- Flores, I. (2015). Developing Preservice Teachers' Self-Efficacy through Field-Based Science Teaching Practice with Elementary Students. *Research in Higher Education Journal*, 27, 1-19.
- 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.
- Fontes, S., García, C., Garriba, A. J., Pérez-Llantada, M. C., y Sarriá, E. (2001). *Diseños de investigación en psicología*. UNED.
- Foucault, M. (1978). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Fraser, N. (2012). *Escalas de justicia*. Herder Editorial.
- Friedman, I. A., y Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686.

- Froiland, J., y Worrell, F. (2016). Intrinsic Motivation, Learning Goals, Engagement, and Achievement in a Diverse High School. *Psychology in the Schools*, 53 (3), 321-336.
- Gamazo, A., Martínez, F., Olmos, S., y Rodríguez, M. J. (2018). Evaluación de factores relacionados con la eficacia escolar en PISA 2015. *Un análisis multinivel. Revista de Educación*, 379, 56 -84.
- García, F. J., y Rubio, M. (2013). “Juntos pero no revueltos”. Procesos de concentración escolar del alumnado extranjero en determinados centros educativos. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 68 (1), 7-31.
- García, F. J., Rubio, M., y Fernández, J. (2018). Las trampas de la diversidad. Sobre la producción de diferencias en la escuela. *Gazeta de Antropología*, 34 (1), 24-35.
- García, J., Jiménez, M., Martínez, T., y Sánchez, C. (2013). *Estilos de aprendizaje y otras perspectivas pedagógicas del siglo XXI*. Colegio de Posgraduados.
- García, M., Casal, J., Merino, R., y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94.
- García, M., y García, J. (2012). *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre*. UNED.
- Garreta, J. (2016). Las asociaciones de madres y padres en los centros escolares de Cataluña: puntos fuertes y débiles. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 47-59.
- Garrido, E. (2000). Autoeficacia en el mundo laboral. *Apuntes de Psicología*, 18 (1), 9-28.
- Garrido, E. (2004). Autoeficacia: origen de una idea. En M. Salanova, R. Grau, E. Cifre, S. Llorens y M. García-Renedo (Eds.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia*, 55-67. Castellón: Universitat Jaume I. Servicio de Comunicación y Publicaciones.
- Garzón, P., Calvo, M. I., y Orgaz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Inclusión Educativa. Actitudes y estrategias del profesorado*, 4 (2), 25-45.
- Gates, P., y Guo, X. (2014). How British-Chinese Parents Support their Children: A view from the regions. *Educational Review*, 66 (2), 168-191.
- Gavora, P. (2010). Slovak pre-service teacher self-efficacy: theoretical and research considerations. *The New Educational Review*, 21 (2), 17-30.

- Gaxiola, J., González, S., y Gaxiola, E. (2013). Autorregulación, resiliencia y metas educativas: variables protectoras del rendimiento académico de bachilleres. *Revista Colombiana de Psicología*, 22 (2), 241-252.
- Geerlings, J., Thijs, J., y Verkuyten, M. (2018). Enseñanza en aulas étnicamente diversas: examen de las diferencias individuales en la autoeficacia de los profesores. *Diario de la escuela Psicología*, 67, 134 - 147.
- Ghaith, G., y Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 15, 487-496.
- Ghazarian, S., y Buehler, C. (2010). Interparental Conflict and Academic Achievement: An examination of mediating and moderating factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 39 (1), 23-35.
- Gianturco, G. (2005). *L'intervista cualitativa*. Università degli studi di Roma La Sapienza.
- Gibson, L., y Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Giddens, A. (1991): *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península.
- Gilbert, R., Adesope, O., y Schroeder, N. (2014). Creencias de eficacia, satisfacción laboral, estrés y su influencia en el compromiso laboral de los profesores de inglés de contenido medio en República Dominicana. *Psicología educativa*, 34, 876-899.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Piados.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI editores.
- Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17, 13-26.
- Gist, M. E., y Mitchell, T. R. (1992). Self-Efficacy: A Theoretical Analysis of Its Determinants and Malleability. *The Academy of Management Review*, 17 (2), 183-211.
- Gizir, C., y Gul, A (2009). Protective Factors Contributing to the Academic Resilience of Students Living in Poverty in Turkey. *Professional School Counseling*, 13 (1), 38-49.
- Glasman, N., y Biniaminov, I. (1981). Input-output analyses of schools. *Review of Educational Research*, 51, 509-539.

- Goddard, R. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93 (3), 467-476.
- 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: It's meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37 (2), 479-507.
- Goddard, R., Hoy, W., y Woolfolk, A. (2004). Collective Efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions, *Educational Research*, 3 (33), 3-13.
- Goddard, R., y Skrla, L. (2006). The influence of school social composition on teacher's collective efficacy beliefs. *Educational Administration Quarterly*, 42 (2), 216-235.
- Goldman, M. (2003). Os Tambores dos Mortos e os Tambores dos Vivos: Etnografía, antropología e política em Ilhéus, Bahia. En *Revista de Antropología*, 46 (2), 445-476. São Paulo: USP.
- Gómez, V., Muñoz, C., Silva, I., González, M. P., Guerra, P., y Valenzuela, J. (2014). Creencias y oportunidades de aprendizaje en la práctica educativa en contextos de pobreza. *Perfiles Educativos*, 36 (144), 173-188.
- Gonzales, M. (2012). *La autoeficacia docente colectiva del profesorado universitario*. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza.
- González, A. (2005). *El clima escolar como factor de calidad*. La Muralla.
- González, C. (2003) *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- González, F. (2006). El compromiso ontológico en la investigación cualitativa. En Autor (Eds.) *Investigación Cualitativa y subjetividad*, 17-50. Guatemala: Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado.
- González, I., y López, I. (2010). Improving the Quality for All o la concepción de la eficacia escolar desde la visión del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 123-143.

- González, J. F., Álvarez, M. L., y González, J. A. (1991). El profesor principiante. Análisis de sus problemas. *Magister*, 9, 119-128.
- González, J. L., Leiva, J. J., y Matas, A. (2021). Percepción de la violencia verbal en las aulas: La mediación en escena. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (3), 221-236.
- González, M. C., y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Eunsa.
- Gorgorió, N., y Bishop, A. (2000). *Implicaciones para el cambio*. Graó.
- Granados, L. (2017). *Análisis del estrés y burnout en una muestra de docentes no universitarios y su relación con la autoeficacia general*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.
- Grant, L., Stronge, J., y Ward, T. (2011). What makes teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62 (4), 339-352.
- Grau, R., Salanova, M., y Peiró, T. (2000). Efectos moduladores de la autoeficacia en el estrés laboral. *Apuntes de Psicología*, 18 (1), 57-75.
- Greene, J., y Hall, J. (2010). Dialectics and Pragmatism: Being of Consequence. En Tashakkori, A., y Teddlie, C. (2010). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Sage.
- Greenwood, G., Olejnik, S., y Parkay, F. (1990). Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of Research and Development in Education*, 23, 102-106.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C., y Haro, J. *Por los Rincones. Antología de Métodos cualitativos en la investigación social*, 113-145. Colegio de Sonora.
- Guerra, P. (2008). *Creencias epistemológicas y de eficacia docente de profesores que postulan al programa de acreditación de excelencia pedagógica y su relación con prácticas de aula*. Tesis doctoral. Universidad Católica de Chile.
- Guilherme, M., y Dietz, G. (2014). Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y transculturales. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 40, 13-36.
- Guo, Y., Justice, L., Sawyer, B., y Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to Preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27 (5), 961-968.

- Guskey, T. (1981). Measurement of responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32, 44-51.
- Guskey, T. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4 (1), 63-69.
- Guskey, T., y Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31 (3), 627-643.
- Gustafsson, J. E., Nilsen, T., y Hansen, K (2018). School Characteristics Moderating the Relation between Student Socio-economic Status and Mathematics Achievement in Grade 8. Evidence from 50 countries in TIMSS 2011. *Studies in Educational Evaluation*, 57, 16 -30.
- Gutiérrez, M., y Gonçalves, T. O. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13 (3), 339-355.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W.C. (1999). Capítulo 11. Modelos de ecuaciones estructurales. En J. F. Hari, R. E. Anderson, R. L. Tatham y W. C. Black (ed.). *Análisis Multivariante*, 611-699. Pearson Prentice Hall (5ª edición, 2007).
- Hall, B., Burley, W., Villeme, M., y Brockmeier, L. (1992): *An attempt to explicate teacher efficacy beliefs among first year teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco.
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1 (1), 3-14.
- Hatfield, B., Hamre, B., LoCasale-Crouch, J., Pianta, R., Downer, J., Burchinal, M., y Howes, C. (2012). *Teacher Characteristics Influence Responsiveness to a Course and a Consultancy Focused on Effective Teacher-Child Interactions*. Paper presented at the Society for Research on Educational Effectiveness. Washington, D.C.
- Hattie, J, (2016). Third Annual Visible Learning Conference: *Mindframes and Maximizers*. Washington, DC, 11 de julio de 2016.
- Haverback, H. R., y Parault, S. J. (2011). High efficacy and the preservice reading teacher: A comparative study. *Teaching and Teacher Education*, 27 (4), 703-711.
- Hendricks, K. S. (2009). *Relationships between the sources of self-efficacy and changes in competence perceptions of music students during an all-state orchestra event* Tesis doctoral. Universidad de Illinois.

- Hendricks, K. S. (2014). Changes in self-efficacy beliefs over time: Contextual influences of gender, rank-based placement, and social support in a competitive orchestra environment. *Psychology of Music*, 42 (3), 347-365.
- Hernández, A. L., González, S., González, N., Barcelata, B. (2019). Estrés, autoeficacia, rendimiento académico y resiliencia en adultos emergentes. *Electronic Journal of Research in Education*, 17 (47), 129-148.
- Hernández, J. L., y Velázquez, R. (Coord.) (2010). *La educación física a estudio. El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza*. Graó
- Hernández, M. A. (2002). *Reflexiones sobre la educación en el siglo xx. La agresividad en la escuela*. Ponencia presentada al Congreso Internacional Virtual de Educación 2002. Universidad de las Islas Baleares.
- Hernández, M. I. (2015). *Los factores socioculturales como indicadores de eficacia educativa*. Tesis doctoral. Universidad pedagógica de El Salvador.
- Hernández, T. J., y Seem, S. R. (2004). A safe school climate: A systemic approach and the school counselor. *Professional School Counseling*, 7 (4), 256-262.
- Heyl, B. S. (2007). Ethnographic Interviewing. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, and L. Lofland. *Handbook of Ethnography*, 369–384. Sage.
- Hirsch, D., y Rio, V. (2015). Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista. *Foro de Educación*, 13 (18), 69-91.
- Hofman, R. H., Hofman, W. H., y Guldemond, H. (2001). Social context effects on pupils' perception of school. *Learning and Instruction*, 11 (3), 171-194.
- Høigaard, R., Kovač, V., Øverby, N., y Haugen, T. (2015). *School Psychology Quarterly*, 30 (1), 64-74.
- Holden, G. (1991). The relationship of self-efficacy appraisals to subsequent health related outcomes: A metaanalysis. *Social Work in Health Care*, 16, 53-93.
- Holm, G. (2018). Justice through education in the Nordic countries: critical issues and perspectives. *Education Inquiry*, 9 (1), 1-3.
- Hoogsteen, T. J. (2020). Collective efficacy: toward a new narrative of its development and role in achievement, *Palgrave Commun*, 6 (2), 49-61.
- Hoy, W., y Woolfoolk, A. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27, 279-200.

- 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.
- Huber, G. (1996). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. En M. D. Cohen y L. S. Sproull (Eds), *Organizational Learning*, 142-162. Sage.
- Hué, C. (2004). Aplicaciones de la inteligencia emocional. En M.J. Iglesias Cortizas, A. Couce, R. Biquerra y C. Hué (Coord.). *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad*. Universidad de Coruña.
- Hunt, G. H., Wiseman, D., y Touzel, T. J. (2009). *Effective Teaching: Preparation and Implementation*. Charles C. Thomas.
- Ingersoll, R. (1999). The Problem of Underqualified Teachers in American Secondary Schools. *Educational Researcher*, 28 (2), 26 -37.
- Iraurgi, I., Martínez, A., Iriarte, L., y Sanz, M. (2011). Modelo cognitivo-contextual del conflicto interparental y la adaptación de los hijos. *Anales de Psicología*, 27 (2), 562-573.
- Iriarte, C., Ibarrola, S., y Aznárez, M. (2020). Propuesta de un instrumento de evaluación de la mediación escolar (CEM). *Revista Española de Pedagogía*, 276 (78), 300-326.
- Jacobs, N., y Harvey, D. (2005). Do parents make a difference to children's academic achievement? Differences between parents of higher & lower achieving students. *Educational studies*, 31 (4), 432-448.
- Jeffrey, B., y Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30 (1), 77-87.
- Jehangir, K., Glas, C., y Van den Berg, S. (2015). Exploring the Relation between Socio-economic Status and Reading Achievement in PISA 2009 through an Intercepts and slopes as outcomes Paradigm. *International Journal of Educational Research*, 71, 1-15.
- Jerald, C. (2007). *Believing and achieving*. Issue Brief.
- Jex, S., y 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.
- Jociles, M. I., Franzé, A. M., y Poveda, D. (2012). La diversidad cultural como problema: representaciones y prácticas escolares con adolescentes de origen latinoamericano (Madrid). *Alteridades*, 22 (43), 63-78.

- Johnson, R. B., y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33,14-26.
- Jørgensen, C. H. (2021). Social inclusion and equality in vocational education in Sweden and Denmark. In *School Choice Governance and Accessibility*. Springer.
- Karabiyik, B., y Korumaz, M. (2014). Relationship between Teacher's Self-efficacy Perceptions and Job Satisfaction Level. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116, 826-830.
- Kavanagh, D. J., y Bower, G. H. (1985). Mood and self-efficacy: Impact of joy and sadness on perceived capabilities. *Cognitive Therapy and Research*, 9, 507-525.
- Kazempour, M., y Sadler, T. D. (2015). Pre-service teachers' science beliefs, attitudes, and self-efficacy: a multi-case study. *Teaching Education*, 26 (3), 247-271.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E.L., Chong, W.H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., y Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 67-76.
- Klassen, R. M., Wilson, E., Siu, A., Hannok, W., Wong, M., Wongsri, N., y Janssen, A. (2013). Estrés laboral, autoeficacia y compromiso laboral de los docentes en formación en cuatro países. *Revista Europea de Psicología de la Educación*, 28, 1289-1309.
- Klassen, R. M., y Chiu, M. M. (2010). Efectos de la autoeficacia y la satisfacción laboral de los docentes: género del docente, años de experiencia y estrés laboral. *Revista de psicología de la educación*, 102, 741-756.
- Klassen, R. M., y Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 114-129.
- Klassen, R. M., y Durksen, T. L. (2014). Autoeficacia y estrés laboral durante la práctica docente: un estudio de métodos mixtos. *Aprendizaje e instrucción*, 33, 158-169.
- Klassen, R. M., y Lynch, S. L. (2007). Self-Efficacy from the perspective of adolescents with LD and their specialist teachers. *Journal of learning disabilities*, 40 (6), 494-507.
- Korzeniowski, C., Cupani, M., Ison, M., y Difabio, H. (2016). Rendimiento escolar y condiciones de pobreza: el rol mediador de las funciones ejecutivas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14 (40), 474-494.
- Kruger, M. (2011). *La invención de la juventud, entre la muerte de las naciones y la resurrección*. Ponencia presentada en el I Simposio Internacional de Investigadores

- en Infancias y Juventudes (Argentina – Colombia) de CAICYT – CONICET, Centro de redes y CINDE Manizales, Buenos Aires, Argentina.
- Krüger, N. (2013). Segregación social y desigualdad de logros educativos en Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (86), 1-26.
- Kvale, S. (1996). *Interview Views: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Sage.
- Kulinna, P. H. (2008). Teachers' Attributions and Strategies for Student Misbehavior. *Journal of Classroom Interaction*, 42 (2), 21-30.
- Ladd, G. W., y Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer adversity in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74 (5), 1325-1348.
- Lanza, S., Cooper, B., y Bray, B. (2014). Population Heterogeneity in the Salience of Multiple Risk Factors for Adolescent Delinquency. *Journal of Adolescent Health*, 54 (3), 319-325.
- Lederach, J. P. (2000). *El Abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*. Catarata.
- Lee, K. (2010). Do Early Academic Achievement and Behavior Problems Predict Longterm Effects among Head Start Children? *Children and Youth Services Review*, 32 (12), 1690 -1703.
- Lee, N. (2007). *The influence of Positive Behaviour Support on Collective Teacher Efficacy*. Tesis doctoral. Baylor University.
- León, O., y Montero, I. (1997). *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*. McGraw-Hill.
- Levitt, B., y March, J. (1996). Organizational learning. En M. D. Cohen y L. S. Sproull (Eds), *Organizational Learning*, 515-540. Sage.
- Lorenzo, M., Santos, M., y Godás, A. (2012). Inmigración y educación, ¿Influye el nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los hijos? *Teoría de la Educación*, 24 (2), 129-148.
- Lucio, R., Hunt, E., y Bornovalova, M. (2012). Identifying the Necessary and Sufficient Number of Risk Factors for Predicting Academic Failure. *Developmental Psychology*, 48 (2), 422-428.
- Lucio, R., Rapp, L., y Rowe, W. (2011). Developing an Additive Risk Model for Predicting Academic Index: School factors and academic achievement. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 28 (2), 153-173.

- MacBeath, J. (2007). Improving school effectiveness: Retrospective and prospective. En T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, 51-74. Springer.
- Malinen, O., Savolainen, H., y Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28.
- Marcelo, C. (1993). El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. *Revista de Educación*, 300, 225-277.
- Marchant, G., y Finch, H. (2016). Student, School, and Country: The relationship of SES and inequality to achievement. *Journal of Global Research in Education and Social Science*, 6 (4), 187-196.
- Marchena, M. J., y Hernández, E. (2016). Sevilla en la primera década del siglo XXI: transformaciones urbanas hacia un nuevo modelo de ciudad. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 70, 393-417.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Alianza.
- Market, S. (2013). A phenomenological investigation into the self-efficacy beliefs of teachers who have persisted in the teaching profession. Tesis doctoral. Liberty University.
- Martínez, E. (2016). *Situaciones de Fracaso Escolar: Aprender de la experiencia*. Universidad de Granada.
- Martínez, F. (2009). ¿Puede la escuela reducir las desigualdades del rendimiento? *Páginas de Educación*, 2, 7-27.
- Martínez, I., y Salanova, M. (2006). Autoeficacia en el trabajo: El poder de creer que tú puedes. *Estudios Financieros*, 279, 175-202.
- Martínez, J. R., Guillén, F., y Feltz, D. (2011). Psychometric properties of the Spanish version of the Collective Efficacy Questionnaire for Sports, *Psicothema*, 23 (3), 503-509.
- Martínez-Otero, V. (2007). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Fundamentos.
- Marjoribanks, K. (2003). Family background, adolescent's achievement and aspirations, and young adult's enrolment in australian universities. *Aula abierta*, 82, 147-159.
- Mavropoulou, S., y Padeliadu, S. (2002). Teachers' causal attributions for behaviour problems in relation to perception of control. *Educational Psychology*, 22 (2), 191-202.

- Mayes, L. C., y Cohen, D. J. (2003). *Guía para entender a tu hijo del Centro Yale de Estudios Infantiles: Un desarrollo sano desde el nacimiento a la adolescencia*. Alianza.
- Mayor, C. (1996). Los problemas y necesidades de los profesores principiantes universitarios. *Bordón*, 1 (48), 27-71.
- McCombs, B. L. (1986). The role of the self-system in self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 314-332.
- McKee, T., y Caldarella, P. (2016). Middle School Predictors of High School Performance: A case study of dropout risk indicators. *Education*, 136 (4), 515-529.
- McMahon, S. D., Parnes, A. L., Keys, C. B., y Viola J. J. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities. *Psychology in the Schools*, 45 (4), 26-47.
- Meireu, P.H. (2001). *Franskenstein educador*. Laertes.
- Mena, L., Fernández, M. y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, 1 (1), 119-145.
- Menghi, M. A., Oros, L. B., y Abreu, R. (2015). Estudio psicométrico de la Escala de Autoeficacia Docente de Albert Bandura en una muestra argentina. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 61 (1), 22-32.
- Merchán, F. J. (2012). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (32).
- Merino, G., y Castillo, S. (2017). Repercusiones de la violencia intrafamiliar como factor de riesgo en el rendimiento académico. *Journal of Science and Research: Revista de Ciencia e Investigación*, 2 (7), 23-29.
- Miles, M. B., y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2007) *¿Qué es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas?* Colección de materiales pedagógicos.
- Mone, M. A., Baker, D. D., y Jeffries, F. (1995). Predictive validity and time dependency of self-efficacy, self-esteem, personal goals, and academic performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 716-727.
- Monge, C., y Gómez, P. (2020). El papel de la convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 33 (1), 197-220

- Moradkhani, S., y Haghi, S. (2017). Context-based sources of EFL teachers' self-efficacy: Iranian public schools versus private institutes. *Teaching and Teacher Education*, 67, 259-269.
- Morales, E. (2010). Linking Strengths: Identifying and exploring protective factor clusters in academically resilient low-socioeconomic urban students of color. *Roeper Review*, 32 (3), 164-175.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 123-136.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Magisterio.
- Mortimore, P. (1991). School effectiveness research: Which way at the crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2 (3), 213-229.
- Mulholland, J., y Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17 (2), 243-261.
- Muntaner, J. J., Roselló, M. R., y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34 (1), 31-50.
- Muñoz-Repiso, M., Murillo, F.J., Barrio, R., Brioso, M.J., Hernández, L., y Pérez Albo, J. (2001). Aportaciones de las teorías de la organización al nuevo movimiento teórico-práctico de mejora de la eficacia escolar. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 69-84.
- Muñoz, M., y Murillo, F. J. (2001). Un balance provisional sobre la calidad en educación. Eficacia escolar y Mejora de la Escuela. *Organización y gestión educativa*, 4, 3-9.
- Murillo, F. J. (2004). La metodología de investigación en Eficacia Escolar. En L. J. Piñeros (Ed.) *Dimensiones del mejoramiento escolar. La escuela alza el vuelo*, 153-193. Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Octaedro.
- Murillo, F. J., y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (1), 69-102.
- Murillo, F. J., y Martínez, C. (2019). Perfiles de segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas. / Profiles of school segregation by socioeconomic status in Spain and its Autonomous Communities. *RELIEVE*, 25 (1), art. 1.

- Murillo, F. J., Martínez, C., y Graña, R. (2020). Escuelas públicas para pobres, escuelas privadas para ricos: relación entre educación privada y segregación escolar de carácter socio-económico en América Latina. *Runae*, (5), 11-22.
- Murillo, L., Ramos, D., García, I., y Sotelo, M. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20 (1), 1-25.
- Neves, J. (2017). *Relaciones entre la enseñanza de la autoeficacia y el optimismo académico: Estudios con profesores de IF Sertão-PE*. Tesis doctoral. Universidad Federal de Salvador de Bahía.
- Newmann, F. M., Rutter, R. A. y Smith, M. S. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community and expectations. *Sociology of Education*, 62, 221-238.
- Noboa, P. y Serrano-García, I. (2006). Autoeficacia en la negociación sexual: Retos para la prevención del VIH/SIDA en mujeres puertorriqueñas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (1), 21-43.
- Noguera, P., y Wells, L. (2011). The Politics of School Reform: A broader and bolder approach to Newark. *Berkeley Review of Education*, 2 (1), 5-25.
- Not, L. (1987). El estatuto del co-sujeto en las situaciones pedagógicas. *Educar*, 11, 79-93.
- O'Neill, S., y Stephenson, J. (2012). Does classroom management coursework influence pre-service teachers perceived preparedness or confidence? *Teaching and Teacher Education*, 28, 1131-1143.
- OECD (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. OECD Publishing. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>
- Olaz, F. (2003). *Modelo social cognitivo del desarrollo de carrera*. Evaluar 3.
- Olaz, F., y Pérez, E. (2012). Creencias de Autoeficacia: líneas de investigación y desarrollo de escalas. *Revista Tesis*, 1, 157-170.
- Olcum, D., y Titrek, O. (2015). The Effect of School Administrators' Decision-Making Styles on Teacher Job Satisfaction. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 197, 1936-1946.
- Orejudo, S., Fernández, T., y Briz, E. (2012). Resultados de un programa para reducir el miedo y aumentar la autoeficacia para hablar en público en estudiantes universitarios de primer año. *Estudios Sobre Educación*, 22, 199-217.

- Orejudo, S., Navarro, J. J., Vicente, E., y Cardoso, M. J. (2020). Student misbehaviour and teacher coercion. A comparative study of contextual factors in Primary and Secondary education teachers. *International Journal Environmental Research and Public Health*, 17 (24), 9429.
- Ortín, F. J., De la Vega, R., y Gosálvez, J. (2013). Optimismo, ansiedad-estado y autoconfianza en jóvenes jugadores de balonmano. *Anales de Psicología*, 29 (3), 637-641.
- Ortiz, J. (2010). El problema del fracaso escolar. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1 (10), 1-7.
- Padrós, M. (2014). A Transformative Approach to Prevent Peer Violence in Schools Contributions from Communicative Research Methods. *Qualitative Inquiry*, 20 (7), 916-922.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Pajares, F. (1996). *Self-efficacy in academic settings*. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- Pajares, F. (2002). *Overview of Social Cognitive Theory and Self-Efficacy*. Emory University.
- Pajares, F. (2004). Introduction. En M. Salanova et al. *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia*, 21-25. Publicaciones de la Universitat Jaume.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. Implications for teacher and parents. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 339-367. Information Age Publishing.
- Pajares, F., y Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, selfconcept, and school achievement. En R. Riding y S. Rayner (Eds.), *Selfperception*, 239-266. Ablex.
- Palomares, A. (2009). El nuevo enfoque docente en el paradigma formativo centrado en el alumnado. *Enseñanza y Teaching*, 27 (2), 45-75.
- Pantí, M. (2008). *Relación entre la práctica docente y la eficacia: la percepción de profesores y alumnos de secundaria*. Resumen de tesis de grado. Universidad de Montemorelos.
- Pardo, A., y Ruiz, M. A. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 base*. McGraw Hill.

- Pardo, I. (2011). ¿Necesitamos bases filosóficas y epistemológicas para la investigación con Métodos Combinados? *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 22, 91-112.
- Parker, L. E. (1994). Working together: perceived self and collective efficacy at the workplace. *Journal of Applied Social Psychology*, 24 (1), 43-59.
- Parrilla, M. A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista Educación*, 327, 11-29.
- Parrilla, M. A. (2009) Introducción. Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista Educación*, 349, 15-29.
- Pati, S., Hashim, K., Brown, B., Fiks, A., y Forrest, C. (2011). Early Identification of Young Children at Risk for Poor Academic Achievement: Preliminary development of a parent-report prediction tool. *BMC Health Services Research*, 11, 197-210.
- Pazo, J. (2020). Entre la violencia familiar y la violencia escolar. *Investigaciones Sociales*, 22 (42), 19–36.
- Pegalajar, M. C., y Colmenero, M. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19 (1), 84-97.
- Pérez, C., y Gázquez, J.J. (2010). Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela según los estudiantes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10, 427-437.
- Pérez, M. C., Gázquez, J. J., Mercader, I., Molero, M. M., y García, M. M. (2011). Rendimiento académico y conductas antisociales y delictivas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11 (3), 401-412.
- Pérez, G., y Pérez, M. V. (2011). *Aprender a convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Narcea.
- Pérez, V., y Rodríguez, J. C. (dirs.) (2013). *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad*. Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Perry, L., y McConney, A. (2010). School Socio-economic Composition and Student Outcomes in Australia: Implications for educational policy. *Australian Journal of Education*, 54 (1), 72-85.
- Piedrahita, C. (2014). Reflexiones metodológicas. Acercamiento ontológico a las subjetividades políticas. En Díaz, Piedrahita. & Vommaro (Eds.), *Acercamientos*

*metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos*, 15-31. CLACSO.

- Pitsia, V., Biggart, A., y Karakolidis, A. (2017). The Role of Students' Self-beliefs, Motivation and Attitudes in Predicting Mathematics Achievement: A multilevel analysis of the Programme for International Student Assessment data. *Learning and Individual Differences*, 55, 163-173.
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17 (31).
- Poveda, D. (2003). Saberes sociolingüísticos en una clase multicultural. En D. Poveda (Comp.), *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en educación*, 67-98. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Power, S., y Frandji, D. (2010). Education markets, the new politics of recognition and the increasing fatalism towards inequality. *Journal of Education Policy*, 25 (3), 385-396.
- Prieto, L. (2002). El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional del docente. *Revista de Teología y Ciencias Humanas*, 60 (117), 591-612.
- Prieto, L. (2005). *Las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario*. Universidad Pontificias.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Narcea.
- Prince, D., y Nurius, P. (2014). The Role of Positive Academic Self-concept in Promoting School Success. *Children and Youth Services Review*, 43, 145-152.
- Purkey, S. C. y Smith, M. S. (1983). Effective Schools: A review. *Elementary School Journal*, 4, 427-452.
- Ragnarsdottir, L., Kristjansson, A., Thorisdottir, I., Allegrante, J., Valdimarsdottir, H., Gestsdottir, S., y Sigfusdottir, I. (2017). Cumulative Risk Over the Early Life Course and its Relation to Academic. *Preventive Medicine*, 96, 36-41.
- Ramada-Rodilla J. M., Serra-Pujadas. C., y Delclós-Clanchet. G. L. (2013). Adaptación cultural y validación de cuestionarios de salud: revisión y recomendaciones metodológicas. *Salud Pública*, 55, 57-66.
- Ramírez, E. (2011). *Etnicidad, identidad, interculturalidad. Teorías, conceptos y procesos de la relacionalidad grupal humana*. Editorial Universitaria Ramón Aceres.

- RAND. (Research and Development). Asociación de investigación en el campo educativo y otros. Consultado el 9 de febrero, 2021 en <http://www.rand.org/>
- Raudenbush, S.W., Rowen, B., y Cheong, Y. F. (1992). Contextual factors of the selfperceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65 (2), 150-167.
- Redorta, J. (2007). *Aprender a resolver conflictos*. Paidós.
- Restrepo, O. (2003) *Reconfigurando el Trabajo Social*. Espacio Editorial
- Restrepo, O. (2005) Actuación profesional e instrumentalizada de la acción. En Tonon, G. *Las técnicas de actuación profesional del Trabajo Social*. Espacio Editorial, 17-28.
- Retuert, G., y Castro, P. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis*, 46, 23-42.
- Reventós, F. (2005). *Los sistemas educativos europeos, ¿Crisis o transformación?* Fundación La Caixa.
- Reyes, M. R. (2020). Emociones y sentido de autoeficacia de los futuros profesores de inglés. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, (25), 1-14.
- Reynolds, D., y Teddlie, C. (2000). The Processes of school effectiveness. En C. Teddlie y D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research*, 134-159. Falmer Press.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: Un relato en busca de narrador. *Ágora*, 25 (2), 9-22.
- Riggs, I. M. (1991). *Gender differences in elementary science teacher self-efficacy*. Comunicación presentada at the Annual Meeting of the American Educational Research Association Chicago, IL.
- Riggs, I. M., y Enochs, L. (1990). Towards the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74, 625-637.
- Riggs, I. M., y Warka, J. (1994). Development and validation of self-efficacy and outcome expectancy scales. *Educational and Psychological Measurement*, 54 (3), 793-802.
- Rivas, J. (2005). Trabajo docente, conocimiento y cambio social. *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 5.
- Rivière, A. (1990). La teoría cognitivo social del aprendizaje: implicaciones educativas. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología y Educación*, 69-80. Alianza Psicológica.
- Robert, J. K., y Henson, R. K. (2000). Self-efficacy teaching and knowledge instrument for science teachers (SETAKIST): *A proposal for a new efficacy instrument*.

- Comunicación presentada at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Bowling Green, KY.
- Robertson, D., y Reynolds, A. (2010). Family Profiles and Educational Attainment. *Children and Youth Services Review*, 32 (8), 1077-1085.
- Robison, S., Jagers, J., Rhodes, J., Blackmon, B., y Church, W. (2017). Correlates of Educational Success: Predictors of school dropout and graduation for urban students in the Deep South. *Children and Youth Services Review*, 73, 37-46.
- Robledo, P., y García, J. N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37 (1), 117-128.
- Rocchino, G., Dever, B., Telesford, A., y Fletcher, K. (2017). Internalizing and Externalizing in Adolescence: The roles of academic self-efficacy and gender. *Psychology in the Schools*, 54 (9), 905-917.
- Rodríguez, E. (2017). La estandarización en el currículo educativo: la punta del iceberg de la homogeneización. *Alteridad*, 12 (2), 248-258.
- Rodríguez, I., Del Valle, S., De la Vega, R., y Paniagua, D. (2017). Análisis de las creencias de los docentes en el desarrollo de su labor profesional. *Indivisa*, 18, 9-27.
- Rodríguez, S. (1982). *Factores de rendimiento escolar*. Oikos-Tau.
- Rojas, A. J., y Fernández, J. S. (1998). Introducción al tratamiento de datos. En A.J. Rojas Tejada, J. S. Fernández Prados y C. Pérez Meléndez (Eds.), *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*, 169-177. Síntesis.
- Roksa, J., y Kinsley, P. (2018). The Role of Family Support in Facilitating Academic Success of Low-Income Students. *Research in Higher Education*, 1-22.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada de conjunto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 34-59.
- Ross, A. (1998). Exploring connections among teacher empowerment, teacher efficacy, transformational leadership, and student achievement. *Dissertation Abstracts International*, 59 (9).
- Ross, J. (1994). *Beliefs that make a difference: The origins and impacts of teacher efficacy*. Paper presented at the meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies: Canada.

- Ross, J., y Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: results of randomized field trial. *Journal of Educational Research*, 101 (1), 50-60.
- Rose, J., y Medway, F. (1981). Measurement of teacher's beliefs in their control over student outcomes. *Journal of Teacher Education*, 74, 185-190.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monograph*, 80, 1-28.
- Roy, A., y Raver, C. (2014). Are All Risks Equal? Early experiences of poverty-related risk and children's functioning. *Journal of Family Psychology*, 28 (3), 391-400.
- Ruíz de Miguel, C. (2001) Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12 (1), 81-113.
- Ruíz, M. A., Pardo, A., y San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), 34-45.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial Resilience and Protective Mechanism. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57 (3), 316-331.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2013). Toward a social psychology of assimilation: Self-determination theory in cognitive development and education. In B. W. Sokol, F. M. E. Grouzet y U. Muller (Eds.), *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct*, 191-207. Cambridge University
- Saint-Mezard Opezzo, D. (2011). La escuela: relaciones interpersonales, comunicación y conflicto. En S. Funes (Coord.). *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos* (2ª Ed.), 53-74. Wolters Kluwer.
- Salanova, M., Martínez, I., y Llorens, S. (2012). Success breeds success, especially when self-efficacy is related with an internal attribution of causality. *Estudios de Psicología*, 33 (2), 151-165.
- Salas, F., y Lara, S. (2020). Mapeo sistemático de la literatura sobre la eficacia colectiva docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95 (34), 11-36.
- Salvador, F., y Pelegrina, M. (1993). *El mètode científic en Psicologia*. Universitat Ramon Llull.
- Sammons, P. (2007). *School Effectiveness and Equity: Making Connections. Report Commissioned by Centre for British Teachers*. CFBT.
- Sampson, R., Morenoff, J. y Earls, F. (2000). Beyond social capital: Spatial dynamics of collective efficacy for children. *American Sociological Review*, 64, 633-660.

- Sánchez, L. (2017). *Las competencias docentes del profesorado de educación secundaria. Importancia percibida e implicaciones en la formación inicial*. Tesis doctoral. Universitat Jaume I.
- Sánchez, O. (2013). *La Metodología Narrativa. Una experiencia educativa para la reconstrucción de identidades de alumnado con Fracaso Escolar*. Universidad de Sevilla.
- Sanjuán, P., Pérez, A. M., y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para la población española. *Psicothema*, 12 (2), 509-513.
- Santos Guerra, M. A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24), 175-200.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría*. Editorial Lumiere.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: Research, theory and practice*. Cassell.
- Scheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness*. UNESCO.
- Scheerens, J. (2005). *Review of school and instructional effectiveness research*. Paper commissioned for de EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative. UNESCO.
- Schelemenson, A. (1990) *La perspectiva ética en el análisis organizacional*. Paidós
- Schunk, D. H., y Miller, S. D. (2002). Self-efficacy and adolescents' motivation. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.). *Academic motivation of adolescents Information Age*, 39-52. Information Age Publishing.
- Schunk, D. H., y Pajares, F. (2004). Self-efficacy in education revisited: Empirical and applied evidence. En D. McInerney y S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited*, 115-138. Information Age Publishing.
- Schütz, A. (1967). *The Phenomenology of the Social World*. Northwestern University Press.
- Schwarzer, R. (1999). *General perceived self-efficacy in 14 cultures. Self-efficacy assessment*. Cassell.
- Seda, A., y Yenice, N. (2009). Investigating the self-efficacy beliefs of science and elementary teachers with respect to some variables. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5 (2), 244-260.
- Sharkins, K., Leger, S., y Ernest, J. (2017). Examining Effects of Poverty, Maternal Depression, and Children's Self-Regulation Abilities on the Development of

- Language and Cognition in Early Childhood: An early head start perspective. *Early Childhood Educational Journal*, 45 (4), 493-498.
- Shaughnessy, M. (2004). An Interview with Anita Woolfolk: The Educational Psychology of Teacher Efficacy. *Educational Psychology Review*, 16 (2), 153-176.
- Sheffield, P., y Saunders, S. (2002). Using the British education index to survey the field of educational studies. *British Journal of Educational Studies*, 50 (1), 165-183.
- Shernoff, E., Mehta, T., Atkins, M., Torf, R., y Spencer, J. (2011). Cualitativo Estudio de las fuentes y el impacto del estrés en profesores urbanos. *Salud mental escolar*, 3, 59-69.
- Shohani, S., Azizifar, A., Gowhary, H., y Jamalinesari, A. (2015). The Relationship between Novice and Experienced Teachers' Self-efficacy for Personal Teaching and External Influences. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 185, 446-452.
- Simón, C., Giné, C. L., y Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (1), 25-42.
- Sirin, S. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75 (3), 417-453.
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1086-1101.
- Siwatu, K. O. (2011). Preservice teachers' sense of preparedness and self-efficacy to teach in America's urban and suburban schools: does context matter? *Teaching and Teacher Education*, 27, 357-365.
- Siwatu, K. O. (2011a). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy-forming experiences: a mixed methods study. *The Journal of Educational Research*, 104, 360-369.
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2016). Estrés y autoeficacia del maestro como predicción factores de compromiso, agotamiento emocional y motivación para dejar la profesión docente. *Educación creativa*, 7, 1785-1799.
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2019). Autoeficacia del maestro y eficacia colectiva del maestro: relaciones con los recursos y demandas laborales percibidos, sentimiento de pertenencia y compromiso del maestro. *Educación Creativa*, 10, 1400-1424.

- Skrla, L., y Goddard, R. (2002). *Accountability, equity, and collective efficacy in an urban school district: A mixed methods study*. Paper presented at the annual conference of the University Council for Educational Administration, Pittsburgh, PA.
- Smokowski, P., Mann, E., Reynolds, A., y Fraser, M. (2004). Childhood Risk and Protective Factors and Late Adolescent Adjustment in Inner City Minority Youth. *Children and Youth Services Review, 26* (1), 63-91.
- Solana, F. (2005). *Educación y desigualdad*. Siglo XXI Editores.
- Soodak, L., y Podell, D. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multifaceted construct. *Teaching and Teacher Education, 12* (4), 401-411.
- Stajkovic, A. D., y Lee, D. (2001). *Hoping for collective efficacy while nurturing self-efficacy: culture and team-building at work*. Pan-Pacific Conference, Chile.
- Sterling, D. R. (2009). Classroom Management: Setting Up the Classroom for Learning. *Science Scope, 32* (9), 29-33.
- Stoll, L., y Fink, D. (1996). *Changing our Schools. Linking School Effectiveness and School Improvement*. Open University Press.
- Suárez, S., Elías, R., y Zarza, D. (2016). Factores asociados al rendimiento académico de estudiantes de Paraguay: un análisis de los resultados del TERCE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 14* (4), 113-133.
- Sun, R. C. (2015). Teachers' experiences of effective strategies for managing classroom misbehavior in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education, 46*, 94-103.
- Susinos, T., y Rodríguez, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 70*, (25), 15-30.
- Swackhamer, L., Koellner, K., Basile, C., y Kimbrough, D. (2009). Increase the self-efficacy of in-service teachers through content knowledge. *Teacher Education Quarterly, 43* (4), 143-159.
- Swanson, J., Valiente, C., y Lemery, K. (2012). Predicting Academic Achievement from Cumulative Home Risk: The mediating roles of effortful control, academic relationships, and school avoidance. *Merrill Palmer Quarterly, 58* (3), 375-408.
- Tadeu, R., Alves Da Costa, R., Mota, M., y Canhina, K. (2016). Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. *Psicologia Escolar e Educacional, 20* (1), 45-54.
- Tailamu, M., y Oim, O. (2005). Estonian teacher's beliefs on teacher efficacy and influencing factors. *Trames, 2*, 177-191.

- Takahashi, S. (2011). Co-constructing efficacy: A “communities of practice” perspective on teachers’ efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 27 (4), 732-741.
- Tan, C. (2017). Do Parental Attitudes toward and Expectations for their Children’s Education and Future Jobs Matter for their Children’s School Achievement? *British Educational Research Journal*, 43 (6), 1111-1130.
- Tapia, L. (2020). *La aplicación del modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos en el CRA de Lozoyuela (Madrid)*. Octaedro
- Tardif, M., y Borges, C. (2013) La inserción profesional de docentes noveles: tendencias recientes y retos futuros. En E. Correa, M. Cividini, R. Fuentealba y I. Boerr (Eds.), *Formación e inserción profesional: desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente*, 19-43. SDL Impresores.
- Tashakkori, A., y Teddlie, C. (2010). *SAGE: Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Sage.
- Taylor, S. E., Sherman, D. K., Kim, H. S., Jarcho, J., Takagi, K., y Dunagan, M. S. (2004). Culture and social support: Who seeks it and why? *Journal of Personality and Social Psychology*, 87 (3), 354-362.
- Teddlie, C., y Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. Palmer Press.
- Tejada, A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: Definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento Psicológico*, 1 (5), 117-123.
- Tenti, E. (2007). La desigualdad como producción social. Modelos analíticos de la interacción profesor-alumno. En E. Tenti (Coord.), *La Escuela y la Cuestión Social. Ensayos de Sociología de la Educación*. Siglo XXI.
- Thomas, K. W. (1992). Conflict and conflict management: Reflections and update. *Journal of Organizational Behavior*, 13 (3), 265-274.
- Thorndike, E. L. (1973) *Reading comprehension education in fifteen countries: an empirical study*. Wiley.
- Tikunoff, W. Y. (1979). Context variables of a teaching-learning event. En Bennet, D. y McNamara, D., *Focus on teaching. Readings in the observation and conceptualization of teaching*. Longman.
- Tomlinson, G., Slee, R., y Weiner, G. (2001). *¿Eficacia para quién?: crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y mejora escolar*. Akal.
- Torre, P. J. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Universidad Pontificia de Comillas.

- Torrego, J. C. (Coord). (2018). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores* (8th ed.). Narcea.
- Torrents, D., Merino, R., García, M., y Valls, O. (2018). El peso del origen social y del centro escolar en la desigualdad de resultados al final de la escuela obligatoria. *Papers*, 103 (1), 29-50.
- Tourón, J., López, E., Lizasoain, L., García, M. J., y Navarro, E. (2018). Alumnado español de alto y bajo rendimiento en ciencias en PISA 2015: análisis del impacto de algunas variables de contexto. *Revista de Educación*, 380, 156-184.
- Townsend, T. (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Springer.
- Tschannen-Moran, M., y Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3 (3), 189-209.
- Tschannen-Moran, M., y Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27 (4), 751-761.
- Tschannen-Moran, M., y McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal*, 110.
- Tschannen-Moran, M., y Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., y Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23 (6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., y Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., y Matthews, R. A. (2014). Personal and school cultural factors associated with the perceptions of teachers' efficacy in handling student misbehavior. *Psychology in the Schools*, 51 (2), 164-180.
- Tuchman, E., y Isaacs, J. (2011). The influence of formal and informal formative preservice experiences on teacher self-efficacy. *Educational Psychology*, 31 (4), 413-433.

- Uline, C. L., Tschannen-Moran, M., y Pérez, L. (2003) Constructive Conflict: How Controversy. Can Contribute to School Improvement. *Teachers College Record*, 105 (5), 782–816.
- Unda, R. (2011). Formas asociativas juveniles: Apuntes para un trabajo etnográfico. En Vasco Montoya, Eloísa., y Ospina Serna, Héctor Fabio (Eds.), *Jóvenes, culturas y poderes*, 221-247. Siglo del Hombre Editores.
- Unidad de Medición de la Calidad (UMC). (2009). Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana. Estudio cualitativo en 5 escuelas estatales de Lima. *Capítulo VII: Creencias pedagógicas de los docentes*. Lima-Perú: Ministerio de Educación.
- Urrea, R. (2012). Vivir en paz con uno mismo y con los demás. La resiliencia. En E. Vinyamata (Coord.). *Vivir y convivir en paz. Aprender a vivir con uno mismo y con el entorno*, 83-98. Graó.
- Valdemoros, A., y Lucas, B. (2014). Competencias que configuran el perfil del docente de Primaria. Análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42, 53-60.
- Van Dijk, T. (2001) Algunos principios de una teoría del contexto. *ALED, Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 1 (1), 69-81.
- Vanderbilt, E., y Shaw, D. (2008). Protective Factors and the Development of Resilience in the Context of Neighborhood Disadvantage. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36 (6), 887-901.
- Vera, M., Salanova, M., y Martín-del-Río, B. (2011). Self-efficacy among university faculty: how to develop an adjusted scale. *Anales de psicología*, 27 (3), 800-807.
- Vieluf, S., Kunter, M., y Van de Vijver, F. J. R. (2013). Teacher self-efficacy in cross-national perspective. *Teaching and Teacher Education*, 35, 92–103.
- Vigo, M. B., Dieste, B., y Julve, C. (2016). Voces sobre participación de las familias en la escuela y éxito escolar. *RASE*, 9 (2), 320-333.
- Vigo, M. B., y Dieste, B. (2017). Contradicciones en la educación inclusiva a través de un estudio multiescalar. *Aula Abierta*, 46, 25-32.
- Vigo, M. B., y Dieste, B. (2020). Identifying characteristics of parental involvement: aesthetic experiences and micro-politics of resistance in different schools through ethnographic investigations. *Ethnography and Education*, 15 (3), 300-315.
- Vigo, M. B., y Soriano, J. (2020). Development and research of the rural school situation in Spain. In C Gristy, L. Hargreaves, y S.R. Kučerová (Coords.) *Educational*

*research and schooling in rural Europe: An engagement with changing patterns of education, space and place.* IAP Publishing.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process.* Harvard University Press.
- Villar, A., y Zoido, P. (2016). Challenges to Quality and Equity in Educational Performance for Latin America, a PISA 2012 Perspective. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22 (1), 1-10.
- Walford, G. (2009). For ethnography. *Ethnography and Education*, 4 (3), 271-282.
- Wang, H., Hall, N. C., y Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effect on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120–130.
- Wang, Z., Soden, B., Deater-Deckard, K., Lukowski, S., Schenker, V., Willcutt, E., Thompson, L., y Petrill, S. (2017). Development in Reading and Math in Children from Different SES Backgrounds: The moderating role of child temperament. *Developmental Science*, 20 (3), 1-18.
- Watkins, A. (2017). *Inclusive education and european educational policy.* Oxford research encyclopedia of Education.
- Wawhinney, H., Haas, J., y Wood, C. (2005). *Teacher's perceptions of Collective Efficacy and School Conditions for Professional Learning.* Paper presented to the annual meeting of the University Council for Educational Administration.
- Weber, G. (1971). *Inter-city Children can be Taught to Read: Four Successful Schools.* Council for Basic Education.
- Weinstein, C. (1988). Preservice teacher's expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 4, 31-40.
- Whaley, J. (2013). *Violencia intrafamiliar. Causas biológicas, psicológicas, comunicacionales e interaccionales.* Plaza y Valdés.
- Whipple, S., Evans, G., Barry, R., y Maxwell, L. (2010). An Ecological Perspective on Cumulative School and Neighborhood Risk Factors Related to Achievement, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31 (6), 422-427.
- Wilder, S. (2014). Effects of Parental Involvement on Academic Achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66 (3), 377-397.
- Williams, J., Bryan, J., Morrison, S., y Scott, T. (2017). Protective Factors and Processes Contributing to the Academic Success of Students Living in Poverty: Implications

- for counselors. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 45 (3), 183-200.
- Williams, J., Steen, S., Tracy, A., Dely, B., Jacobs, B., Nagel, C., y Irick, A. (2015). Academically Resilient, Lowincome Students' Perspectives of How School Counselors Can Meet their Academic Needs. *Professional School Counseling*, 19 (1), 155-165.
- Williams, J., y Portman, T. (2014). No One Ever Asked Me: Urban African American students' perceptions of educational resilience. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 42 (1), 13-30.
- Wilson, D., y Bridge, G. (2019). School choice and the city: Geographies of allocation and segregation. *Urban Studies*, 56 (15), 3198-3215.
- Wolters, C., y Daugherty, S. (2007). Goal Structures and Teachers' Sense of Efficacy: Their Relation and Association to Teaching Experience and Academic Level. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 181-193.
- Wood, R., y Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14 (3), 361-384.
- Woolfolk Hoy, A. (2006). *Psicología Educativa*. Prentice-Hall.
- Woolfolk Hoy, A., y Hoy, W.K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 81-91.
- Woolfolk Hoy, A., y Murphy, P. K. (2001). Teaching educational psychology to the implicit mind. En Torff, B., y Sterberg, R. (Comps.). *Understanding and teaching the intuitive mind*, 145-185. Lawrence Erlbaum.
- Woolfolk Hoy, A., Rosoff, B., y Hoy, W.K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and teacher education*, 6, 137-148.
- Woolfolk Hoy, A., y Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Wyatt, M. (2014). Towards a re-conceptualization of teachers' self-efficacy beliefs: tackling enduring problems with the quantitative research and moving on. *International Journal of Research and Method in Education*, 37 (2), 166-189.
- Xing, T., Wang, Y., y Ruggerio, A. (2017). Childhood Adversity and Children's Academic Functioning: Roles of parenting stress and neighborhood support. *Journal of Child and Family Studies*, 26 (10), 2742-2752.

- Yeo, L., Ang, R., Chong, W., Huan, V., y Quek, C. (2008). Teacher Efficacy in the Context of Teaching Low Achieving Students. *Current Psychology*, 27 (3), 192-204.
- Yoo, J. H. (2016). The effect of professional development on teacher efficacy and teacher's self-analysis of their efficacy change. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18 (1), 84-94.
- Yoshikawa, H., Aber, L., y Beardslee, W. (2012). The Effects of Poverty on the Mental, Emotional and Behavioral Health of Children and Youth. *American Psychologist*, 67 (4), 272-284.
- Young, I. M. (2011). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press
- Zapico, M. H., Martínez, E., y Montero, M. (2017). Demandas sociales y formación inicial del profesorado: ¿Un callejón sin salida? *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21 (1), 80-102.
- Zee, M., y Koomen, H. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 20 (10), 1-35.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 82-91.
- Zimmerman, B. J., y Bandura, A. (1994). Impact in self-regulatory influences in writing course attainment. *American Education Research Journal*, 31, 845-862.
- Zimmerman, B. J., y Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. En F. Pajares, y T. Urdan. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 45-69. Information Age.

## **ANEXOS**



## **ANEXO I. Cuestionario**

1. Puedo llegar a mis estudiantes más difíciles
2. Puedo ayudar a que mis alumnos tengan pensamiento crítico
3. Puedo controlar el comportamiento disruptivo en el aula
4. Puedo motivar a mis alumnos que muestran bajo interés en las tareas escolares
5. Puedo expresar claramente a mis alumnos mis expectativas sobre su comportamiento
6. Puedo conseguir que mis alumnos crean que pueden ser buenos en las tareas escolares
7. Puedo responder a las preguntas difíciles que me plantean mis alumnos
8. Puedo establecer rutinas para mantener un buen ritmo de trabajo en el aula
9. Puedo ayudar a mis alumnos a valorar su propio aprendizaje
10. Puedo medir el grado de comprensión de mis alumnos sobre lo que les he enseñado
11. Puedo diseñar buenas preguntas para mis alumnos
12. Puedo fomentar la creatividad en mis alumnos
13. Puedo hacer que los alumnos respeten las normas del aula
14. Puedo mejorar el aprendizaje de un alumno que está fracasando
15. Puedo calmar a un alumno disruptivo o ruidoso
16. Puedo establecer un distinto sistema de gestión de aula con cada grupo de alumnos
17. Puedo ajustar mis clases al nivel adecuado para cada alumno
18. Puedo utilizar varias estrategias de evaluación
19. Puedo evitar que unos pocos alumnos problemáticos arruinen mis clases
20. Puedo proporcionar una explicación alternativa o ejemplo cuando los estudiantes están confundidos
21. Puedo responder a los alumnos desafiantes
22. Puedo apoyar a todas las familias a que éstas ayuden a sus hijos para que tengan éxito en la escuela
23. Puedo implementar estrategias alternativas en mi clase
24. Puedo ofrecer retos apropiados para mis alumnos más avanzados
25. Los docentes de mi centro educativo podemos llegar incluso a los estudiantes más difíciles porque todos estamos comprometidos con los mismos objetivos educativos
26. Creo en el potencial del equipo docente de mi centro educativo para establecer enfoques innovadores para la educación, incluso cuando nos enfrentamos a contratiempos

27. Estoy convencido/a de que los docentes de mi centro educativo podemos garantizar una alta calidad de enseñanza incluso cuando los recursos son limitados o escasean
28. Estoy seguro/a de que los docentes de mi centro podemos lograr objetivos educativos porque nos mantenemos unidos y no nos desmoralizamos por las molestias cotidianas de esta profesión
29. Nuestro claustro puede encontrar formas creativas para mejorar el ambiente escolar, incluso sin el apoyo de otros
30. Definitivamente somos capaces de lograr algo positivo en la escuela ya que somos un claustro competente de docentes que se crece ante la adversidad
31. Como docentes, aprendemos de nuestros errores y contratiempos ocurridos en las aulas siempre y cuando confiemos en el nivel de competencia de nuestros compañeros
32. Dado que somos un claustro competente y experimentado, podemos mejorar la calidad de la enseñanza de nuestro centro educativo a pesar de las limitaciones del sistema
33. Estoy seguro/a de que los docentes de mi centro educativo podemos desarrollar y llevar a cabo proyectos de manera cooperativa incluso cuando surjan dificultades
34. Los docentes de mi claustro y yo podemos establecer nuestras metas educativas de manera convincente incluso para los padres más difíciles porque nos presentamos como claustro coherente y competente
35. Estoy seguro/a de que, mis compañeros de claustro y yo, podemos crear un clima escolar positivo a través de nuestros esfuerzos compartidos, incluso si esto nos causa una enorme carga de trabajo
36. Mis compañeros de claustro y yo podemos lidiar eficazmente incluso con las situaciones más críticas porque podemos recurrir al compañerismo que existe dentro de nuestro centro educativo
37. Lo que aprenden los alumnos en los centros educativos viene determinado por sus propias habilidades
38. Los alumnos indisciplinados en el hogar también lo son en los centros educativos
39. Un/a profesor/a puede hacer que sus alumnos mejoren, aunque éstos tengan pocas habilidades para el trabajo escolar
40. Un/a profesor/a puede motivar a cualquier alumno, aunque no exista apoyo familiar
41. Los recursos determinan mi manera de trabajar
42. Imparto docencia a alumnos con graves problemas de comportamiento

43. Mi relación con algunas familias implica conflicto
44. En mi trabajo, siento que estoy realizando algo valioso
45. Siento que mi trabajo me ayuda a lograr mis necesidades y metas
46. Siento que mi trabajo es reconocido por los alumnos y/o su familia
47. Encuentro motivante el trabajo que realizo
48. Tengo una buena relación con los compañeros del trabajo
49. Siento que mi rendimiento laboral es el adecuado a mis posibilidades
50. Siento que mi trabajo es adecuado a mis habilidades y talentos
51. Siento que mi trabajo es el adecuado para mí



## ANEXO II. Carta de colaboración a los centros



A la atención del equipo directivo del centro educativo:

Desde el Programa de Doctorado de la Facultad de Educación de Zaragoza estamos realizando un proyecto de investigación sobre autoeficacia docente y su relación con diferentes variables sociocontextuales. Este proyecto responde a la tesis doctoral de Raúl Pérez García, estudiante de Doctorado de la Facultad de Educación de Zaragoza y maestro especialista en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje. Los directores de este proyecto son el profesor Dr. Santos Orejudo Hernández del Departamento de Psicología y Sociología de la Facultad de Educación de Zaragoza y la profesora Dr.<sup>a</sup> Begoña Vigo Arrazola del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de Zaragoza.

Nuestro objetivo es averiguar cómo determinadas variables, tales como el tipo de centro, el comportamiento de los alumnos o la implicación de las familias, afectan a la percepción que tiene cada profesional docente sobre su propia capacidad para desempeñar adecuadamente su labor. Preveamos que la complejidad a la que se enfrenta un docente en su labor profesional y la percepción que éste tenga sobre el saber hacer del resto de docentes de su centro está relacionada con sus creencias de autoeficacia. Para ello, en este momento, solicitamos su colaboración. Lo único que tendrá que hacer es reenviar a todo su claustro el cuestionario que hemos realizado y que le adjuntamos a continuación:

<https://forms.gle/Tp4aNrMoQBhhqNH7>

En el mismo no se recopila ningún dato personal de ningún docente y su cumplimiento, a través de Google Forms, conlleva a los participantes menos de 10 minutos. Nos comprometemos a que, a la finalización de la investigación, cada centro colaborador reciba las conclusiones del estudio. Si decide colaborar le pediríamos que nos contestara informándonos de su decisión y del número total de miembros que componen su claustro. Si por el contrario declina la participación le rogamos que también nos lo haga saber para tenerlo en cuenta en el muestreo.

Quedamos a su entera disposición para ampliarle cualquier tipo de información sobre el proyecto. Muchas gracias de antemano y reciba un cordial saludo.

**OREJUDO  
HERNANDEZ  
Z SANTOS**  
DNI  
70165538J

Firmado digitalmente por  
OREJUDO HERNANDEZ SANTO  
DNI 70165538J  
Nombre de reconocimiento (DN):  
(+ES, o=UNIVERSIDAD DE  
ZARAGOZA, ou=CERTIFICADO  
ELECTRONICO DE EMPLEADO  
PUBLICO,  
serialNumber=DCE:70165538J  
#n=OREJUDO HERNANDEZ,  
givenName=SANTOS, o=OREJ,  
HERNANDEZ SANTOS - DNI  
70165538J  
Fecha: 2021.01.18 20:26:52 +01'00'

Fdo: Santos Orejudo

Firmado digitalmente  
por VIGO ARRAZOL  
**VIGO ARRAZOL  
MARIA BEGOÑA - D**  
- DNI 18016769H  
18016769H  
Fecha: 2021.01.18  
07:16:25 +01'00'

Fdo: Begoña Vigo

Fdo: Raúl Pérez

