



Trabajo Fin de Grado

Autoeficacia docente: estudio de la autoeficacia docente en docentes y estudiantes de último año de Magisterio Infantil.

Autora

Greta Luna Duarte

Director

Ricardo Fueyo Díaz

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2019

Índice

Resumen.....	3
1. JUSTIFICACIÓN	5
2. MARCO TEÓRICO.....	6
2.1 Situación actual del profesorado de Educación Infantil en Aragón y en concreto en Zaragoza.....	6
2.2 Qué es la autoeficacia.....	7
2.3 Formas de medir la autoeficacia.....	11
2.4 Qué es la autoeficacia docente.	12
2.5 Formas de medir la autoeficacia docente.	14
3. OBJETIVOS.....	16
4. MÉTODO.....	16
4.1 Muestra.....	16
4.2 Instrumento.....	17
4.3 Recogida de datos.....	19
4.4 Análisis de datos.....	20
4.5 Cuestiones éticas.	20
5. RESULTADOS.....	21
6. DISCUSIÓN.....	25
7. CONCLUSIONES.....	28
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	30
ANEXOS.....	32
Anexo I. Carta para pedir la colaboración de los Centros Educativos.	32
Anexo II. Versión original del instrumento utilizado.	33
Anexo III. Áreas e ítems de la escala de Autoeficacia Docente de Bandura. Traducido y adaptado.	35

Autoeficacia docente: estudio de la autoeficacia docente en docentes y estudiantes de último año de Magisterio Infantil.

Teaching self-efficacy: study of teaching self-efficacy in teachers and last-year students of Child Teaching.

- Elaborado por Greta Luna Duarte.
- Dirigido por Ricardo Fueyo Díaz.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Septiembre del año 2019.
- Número de palabras (sin incluir anexos): 10.054

Resumen

Desde que Bandura elaboró el concepto de autoeficacia, este ha sido uno de los más estudiados en los últimos años. El cual, define la autoeficacia como los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado. El esfuerzo que un individuo pone en determinada tarea está directamente relacionado con su autoeficacia.

Para un docente, la autoeficacia es esencial para desarrollar su trabajo con calidad en el manejo de su práctica pedagógica. El grado de esta autoeficacia ejerce una gran influencia en el esfuerzo que el docente invierte para enseñar a sus alumnos. A esto se le denomina autoeficacia docente. Pero, mientras los docentes se forman en las Universidades, ¿son conscientes de su nivel de autoeficacia para desarrollar su trabajo en un futuro?

Mediante este estudio se pretende: (1) Comparar la Autoeficacia Docente entre estudiantes del Grado en Magisterio en Educación Infantil que se encuentran cursando actualmente el último año de curso, con docentes de la ciudad de Zaragoza que actualmente se encuentran ejerciendo la profesión. (2) A raíz del anterior, observar si la autoeficacia docente varía según la experiencia de los docentes o no afecta de ningún grado.

Palabras clave

Autoeficacia, práctica pedagógica, autoeficacia docente.

Abstract

Since Bandura developed the concept of self-efficacy, this has been one of the most studied in recent years. Which, defines self-efficacy as the judgments of each individual on their abilities, on the basis of which they will organize and execute their actions in a way that allows them to achieve the desired performance. The effort that an individual puts into a given task is directly related to their self-efficacy.

For a teacher, self-efficacy is essential to develop their work with quality in the management of their pedagogical practice. The degree of this self-efficacy exerts a great influence on the effort that the teacher invests to teach his students. This is called teacher self-efficacy. But, while teachers are trained in universities, are they aware of their level of self-efficacy to develop their work in the future?

This study aims to: (1) Compare the Teaching Self-efficacy among students of the Degree in Teaching in Early Childhood Education who are currently attending the last year of the course, with teachers from the city of Zaragoza who are currently exercising the profession. (2) Following the previous one, observe whether teacher self-efficacy varies according to teachers' experience or does not affect any degree.

Keywords

Self-efficacy, pedagogical practice, teacher self-efficacy.

1. JUSTIFICACIÓN

Este estudio va dirigido a la etapa educativa de Educación Infantil y Educación Primaria. Con este estudio se pretende analizar la autoeficacia docente entre los profesores de los colegios de la ciudad de Zaragoza y los estudiantes de Magisterio Infantil de la Universidad de Zaragoza.

El término autoeficacia no ha dejado de estudiarse desde 1977 hasta la actualidad. Durante este tiempo se han desarrollado conceptos relacionados con la autoeficacia docente. Este término se refiere a la creencia que tiene el docente en sus capacidades personales para controlar el efecto de sus propias acciones. Además afecta de manera drástica e influye de manera positiva o negativa a las competencias del docente en función de si su autoeficacia es alta o baja.

En España no existen muchos estudios sobre la autoeficacia docente de nuestros profesores y hay muy pocos estudios comparativos entre países o ciudades con respecto a la autoeficacia docente. Esto no nos deja en un buen lugar, ya que se generan ciertas inquietudes sobre la expectativa de autoeficacia en el mundo de la docencia. Esto no debería de ser así, ya que las etapas educativas de Infantil y Primaria son cruciales para el desarrollo madurativo y psicoevolutivo de los alumnos. Los docentes han de estar bien preparados para que puedan llevar a cabo esta difícil tarea y para ello es necesario una buena autoeficacia docente.

Por otro lado, existe un creciente deterioro que sufre en la actualidad la profesión docente. Hay una serie de factores que limitan la acción docente y generan tensiones de carácter negativo en la práctica cotidiana. Algunos de estos factores son la escasez de recursos materiales y las condiciones de trabajo. Todo esto limita la efectividad de acción de los docentes, generando casos de ansiedad y mucho estrés, aumentando así el número de bajas por depresión. Aun así, si los docentes tienen una alta autoeficacia pueden llegar a superar estos factores negativos y desempeñar su acción docente sin llegar a tales repercusiones. No hay que olvidar que para que todo esto sea posible, la vocación docente es una pieza clave que, junto a una buena autoeficacia, hace que todo el conjunto de engranajes se ponga en funcionamiento para lograr una buena práctica docente.

Así pues, este TFG es un estudio exploratorio sobre la autoeficacia docente y, aunque la cantidad de muestras han sido más de las esperadas, se necesitaría una investigación más exhaustiva y un número de muestras mucho mayor para poder extraer resultados más concluyentes.

2. MARCO TEÓRICO.

2.1 Situación actual del profesorado de Educación Infantil en Aragón y en concreto en Zaragoza.

Las características del territorio aragonés, las cuales son una baja densidad de la población, un elevado número de pequeños municipios y una fuerte concentración de la población en la ciudad de Zaragoza, dificultan la prestación de servicios que demandan sus habitantes.

Según el último informe del Gobierno de Aragón del año 2018, en lo relativo a la enseñanza, Aragón cuenta con 409 centros donde se imparte el segundo ciclo de Educación Infantil, siendo Zaragoza la ciudad con el mayor número de estos centros, en concreto 265.

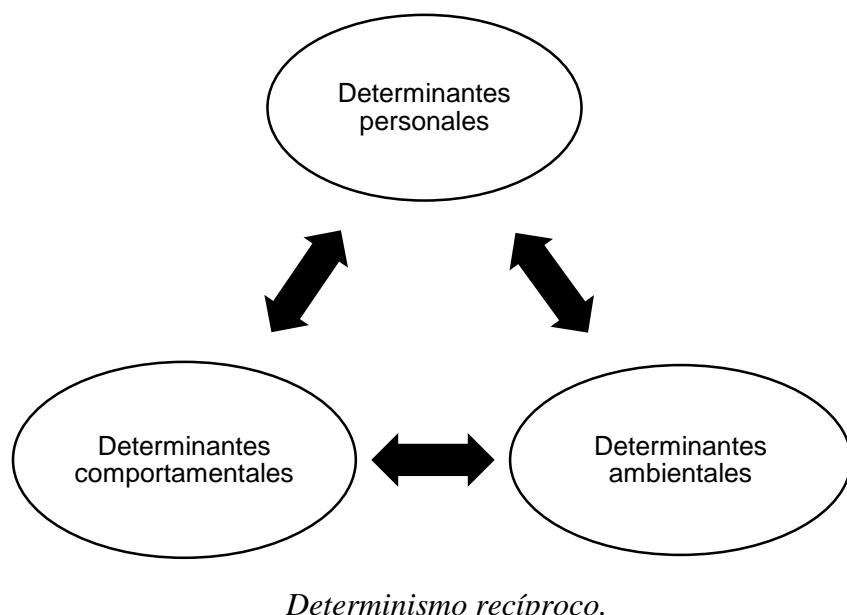
En Aragón, el número de docentes es de 14.755. Educación Infantil cuenta con 2.184 docentes, siendo Zaragoza la comunidad con el mayor número de ellos, 1.440.

Actualmente la profesión docente está desvalorizada por la sociedad. Los docentes escuchan críticas por parte de las personas, entre estas que los maestros ya no tienen vocación, que tienen muchas vacaciones, entre otras cosas. Pero es difícil escuchar a alguien hablar de la complejidad de esta profesión. En Aragón, el 14% de los problemas a los que se enfrentan los docentes son por acoso laboral, seguidos de un 10% por falsas acusaciones de alumnos y familiares o problemas con la administración. Los casos más llamativos del curso pasado fueron los de agresiones a maestros por parte de alumnos de primaria y los de las familias que denuncian directamente su haberse producido ningún tipo de mediación. Las consecuencias de estas situaciones conllevan un importante coste emocional para los docentes, lo que en muchas ocasiones les lleva a un deterioro de la salud mental.

La mayoría de estos casos se dan en Primaria (36%) y en Educación Secundaria (45%). Los casos que se dan en Educación Infantil son del 9%. En la comunidad aragonesa, los problemas para dar clase han centrado el mayor número de casos atendidos, seguido de las faltas de respeto, el acoso por parte de las familias, las amenazas y presión para modificar las notas y expedientes disciplinarios o problemas con dirección.

2.2 Qué es la autoeficacia.

A lo largo de la historia han surgido cuestiones en torno a cómo influyen las creencias y sentimientos que tienen las personas acerca de sus propias capacidades, destrezas y habilidades, sobre acciones específicas que las personas realizan en su día a día. Es así como, en contra al conductismo, surge la teoría social cognitiva planteada por Albert Bandura. Plantea que las creencias autorreferentes que tienen las personas son aspectos esenciales para comprender el comportamiento humano, dejando de lado el determinismo ambiental que defendía el conductismo para dejar ver al ser humano como un sujeto que crea y modifica sus propias circunstancias en constante relación con su contexto. A esto se le denominó determinismo recíproco, proceso por el cual los seres humanos interactúan a través de tres factores fundamentales para modificar y crear sus situaciones: factores personales, factores comportamentales y factores ambientales.



Así pues, en la década de los setenta, Bandura propone la Teoría de la Autoeficacia, definiéndola como un estado psicológico donde un sujeto examina sus capacidades y habilidades para ejecutar determinadas tareas, actividades, conductas, en una situación específica con un nivel de dificultad concreto. En palabras de Bandura (1977), la autoeficacia se define como “los juicios de las personas acerca de sus capacidades para alcanzar niveles determinados de rendimiento.”

También podríamos referirnos a la autoeficacia como una función mental de autorregulación, la cual nos dice cuándo vale la pena intentar algo y cuándo no. Lo que está claro es que, si no creemos que algo sea posible, lo más probable es que no intentemos hacerlo o nos rindamos. La

autoeficacia pues, es la que dirige la motivación. Al igual que tenemos diferentes niveles de motivación dependiendo de la tarea que queramos realizar, también tenemos diferentes niveles de autoeficacia. Alguien puede tener una alta autoeficacia en su trabajo pero, tal vez esa persona tenga una menor autoeficacia en sus estudios si ha tenido problemas para aprobar los exámenes. El nivel de autoeficacia al comenzar una tarea es determinante a la hora de completarla.

Lo que hay que tener claro es el no confundir la autoeficacia con la autoestima. Se puede observar como ambos términos se usan de manera intercambiable, como si fueran lo mismo, pero esto es un error. La autoestima es un concepto que se refiere a la evaluación general que una persona hace de sí misma. Es una estimación del valor propio. Es fácil saber si una persona tiene alta o baja autoestima observando su conducta y sus reacciones ante su entorno. La autoestima es la opinión que se tiene de uno mismo. La gente con alta autoestima tiene una buena imagen de sí misma y suele creer que es buena, confiable, trabajadora y honesta. Sin embargo, las personas con baja autoestima son tímidas, introvertidas y no competitivas. Creen que los demás son mejores que ellos y suelen sentirse incómodos y fuera de lugar.

Una persona puede no saber ir en bicicleta y tener un bajo nivel de autoeficacia en ese tema, pero esto no afecta su autoestima, ya que el montar en bicicleta no es el aspecto más importante de su vida. Así pues, la autoestima y la autoeficacia son cosas diferentes. La autoestima es un sentimiento permanente, mientras que la autoeficacia depende de la tarea que queramos realizar.

Una vez aclarada la diferencia entre autoestima y autoeficacia, ¿cómo se desarrolla esta última? Las creencias de autoeficacia se desarrollan en edades tempranas de la infancia mientras que se viven situaciones y experiencias. Aun así, el desarrollo de la autoeficacia no termina en la adolescencia o la niñez, sino que continúa su evolución a lo largo de la vida mientras que las personas adquieren nuevas experiencias, vivencias, habilidades y conocimientos. Es así como la autoeficacia va formándose, a través de la información aportada por diversas fuentes, en concreto cuatro, las cuales son:

Logros de ejecución. Las experiencias positivas y negativas pueden influir en la capacidad de un individuo para realizar una tarea determinada (Bandura, 1977). Las experiencias pasadas constituyen la fuente de información de autoeficacia más importante, ya que se basan en la comprobación del dominio real. Repetir el éxito en determinadas tareas aumenta las evaluaciones positivas de autoeficacia, mientras que los fracasos repetidos las disminuyen.

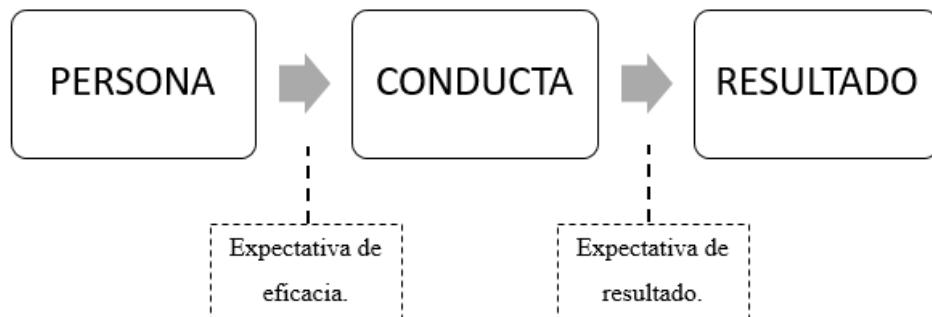
Experiencia vicaria u observación. El modelado es importante ya que al ver o imaginar a otras personas ejecutar exitosamente ciertas actividades, una persona puede llegar a creer que el mismo posee las capacidades suficientes para desempeñarse con igual éxito. Esta fuente de autoeficacia

adquiere particular relevancia en los casos en los cuales los individuos no tienen un gran conocimiento de sus propias capacidades o tienen poca experiencia en la tarea a realizar.

Persuasión verbal. La persuasión verbal es otra importante fuente de autoeficacia, especialmente en aquellas personas que ya disponen de un nivel elevado de autoeficacia y necesitan solamente de un poco más de confianza para realizar un esfuerzo extra y lograr el éxito.

Reacción emocional. Las personas experimentan sensaciones de su cuerpo y cómo perciben esta excitación emocional influye en sus creencias de eficacia (Bandura, 1977).

Otro de los aspectos importantes sobre esta teoría es la diferenciación que hace Bandura (1987) entre las expectativas de eficacia y las expectativas de resultados. Bandura define a las primeras como “el convencimiento de que una ejecución se realice con éxito”. Las segundas vienen a ser una valoración de los resultados que se quieren conseguir una vez que se realiza la ejecución. Mientras las expectativas de eficacia se refieren al convencimiento de hacer bien una acción, las expectativas de resultados se refieren a lo esperado por la acción.



Expectativas de eficacia y expectativas de resultados

La autoeficacia tiene la capacidad de activar procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos. Estos procesos regulan el funcionamiento de las personas (Bandura, 1999).

Procesos cognitivos.

Los procesos cognitivos habilitan a las personas para que sean capaces de percibir y regular los eventos que les ocurren y también, conducen un pensamiento analítico para que las respuestas de las peticiones ambientales sean eficaces.

Esta capacidad nos permite planificar patrones de actuación, anticipar las consecuencias de estos patrones y así, establecer metas que potencien la motivación. Así pues, se disminuyen los riesgos de fracaso.

Procesos motivacionales.

La motivación posiblemente sea el elemento más determinante en las acciones que realizamos las personas. Esta tiene su origen en la cognición, es por esto por lo que las personas “se motivan a sí mismas” (Bandura, 1999).

La autoeficacia tiene un papel clave en la motivación ya que facilita el establecimiento de metas, favorece el esfuerzo y fomenta la resistencia al fracaso. Aquellas personas que creen en sus capacidades afrontan mejor el fracaso y tienen un mayor desempeño en diferentes actividades. Pero las personas que dudan de sí mismas evaden los desafíos, no son capaces de sobrellevar los fracasos y tienen dificultades para afrontar los problemas, por lo que sus acciones no logran los resultados esperados.

Procesos afectivos.

La autoeficacia tiene el control de los diferentes niveles de estrés y ansiedad que ocasionan los diferentes componentes del ambiente, identificando las amenazas del entorno. Pero el manejo de estos componentes ambientales que nos ocasionan estrés depende del poder que tiene una persona de controlarlos. Es por esto que, aquellas personas que están continuamente preocupadas por resolver las demandas vitales tienen mayores posibilidades de generar niveles altos de estrés o ansiedad.

También, la autoeficacia ejerce control sobre pensamientos continuos que afectan a aquellas personas que tienen dudas sobre ellas mismas. El buen control de estos pensamientos disminuye la posibilidad de tener ansiedad y hace que aumenten las posibilidades de tener éxito en las diferentes acciones.

Procesos selectivos.

Estos procesos concretan la dualidad que tenemos las personas como productos y productores de nuestras circunstancias. Esto supone que las personas tenemos capacidades para controlar los diferentes entornos que elegimos para desarrollar las diferentes actividades. A todo esto hay que sumarle que si las personas se sobreestiman o se subestiman tendrán un mejor o menor desempeño en el desarrollo de habilidades conocidas o desconocidas.

En conclusión, las personas con un débil o fuerte sentimiento de autoeficacia establecen diferencias en las pautas de selección, actuación y desempeño. Las personas con un débil sentimiento de autoeficacia carecen de compromiso, ceden muy rápido ante las adversidades, evitan acciones complejas, evaden los problemas y no creen en sí mismas. Por otra parte, las personas con un fuerte sentimiento de autoeficacia se esfuerzan y perseveran a pesar de las dificultades que se encuentren, ven los problemas como desafíos y oportunidades de aprendizaje y con los que mejorar sus habilidades.

2.3 Formas de medir la autoeficacia.

Cuando hablamos de autoeficacia, hacemos referencia a la que percibimos en una situación concreta. Pero también nos podemos referir a ella en un sentido amplio, creencias más generales que tiene una persona sobre sus capacidades para manejar diferentes situaciones en su día a día. Para evaluar este sentimiento de competencia para manejar de forma eficaz gran variedad de situaciones encontramos diversas escalas para medir la autoeficacia general.

Escala de Autoeficacia General de Sherer (1982). Sherer desarrolló una de las primeras medidas de la Autoeficacia General. Esta escala ha sido ampliamente utilizada en entornos clínicos, educativos y organizativos. Se trata de una escala con 17 ítems, los cuales se miden con un escalafón de cinco puntos que van desde *fuertemente de acuerdo a muy en desacuerdo*. Cuanto mayor sea la puntuación, esta indica niveles más altos de autoeficacia.

Escala de Autoeficacia General Percibida de Schwarzer y Jerusalem (1995). Esta escala fue desarrollada originalmente en alemán y ha sido traducida a 28 idiomas diferentes. Se ha utilizado ampliamente para investigaciones realizadas fuera de los Estados Unidos. La escala mide creencias sobre las propias capacidades para manejar tareas nuevas y difíciles en diferentes dominios. Son 10 ítems, los cuales se valoran con un escalafón que va del 1 al 4 según sea *Nada cierto* o *Exactamente cierto*. Las puntuaciones más altas revelan niveles más altos de autoeficacia.

Nueva Escala de Autoeficacia General de Chen (2001). Es la escala más reciente para medir la Autoeficacia General. Fue diseñada para aprovechar la definición de Autoeficacia General de Eden (2001): “nuestra creencia en la competencia general de uno para efectuar el rendimiento

necesario en una amplia variedad de situaciones de logros". Consta de 8 ítems que se clasifican en un rango de 5 puntos que van desde *Muy en desacuerdo* a *Totalmente de acuerdo*.

2.4 Qué es la autoeficacia docente.

Los primeros estudios realizados para investigar sobre la autoeficacia de los docentes fueron los realizados por la Corporación RAND¹. Autores pertenecientes a esta asociación realizaron un estudio para analizar el rendimiento en la lectura de alumnos de veinte escuelas. Los resultados fueron amplios, pero se descubrió que uno de los factores más relacionado con estos resultados, era el sentimiento de autoeficacia de los docentes. Es a partir de este momento cuando la autoeficacia docente se convierte en un punto de interés para diversos ámbitos de investigaciones sobre enseñanza. Incluso en la actualidad se sigue deseando conocer más a fondo el modo en que se construyen y manifiestan estas creencias.

Bandura, un año después a esta investigación, publica un artículo en el cual describe que las creencias de autoeficacia determinan la conducta a través de diferentes mecanismos. Con este artículo constituye el pilar fundamental para el estudio de las expectativas de autoeficacia y nace el concepto de autoeficacia docente.

Explicando la autoeficacia docente, existen unas variables que condicionan las creencias de autoeficacia del docente. Como se ha explicado anteriormente, la construcción de las creencias de autoeficacia se basa en cuatro fuentes de información: logros de ejecución, experiencia vicaria, persuasión verbal y reacción o estado emocional. La interpretación que se realiza de los datos obtenidos a través de estas fuentes influye en el desarrollo de las expectativas de eficacia de cada persona. Siguiendo esta línea, Ross (1994) congrega las variables predictoras de las expectativas de autoeficacia de los docentes en dos dimensiones: variables relacionadas con el docente y variables contextuales.

Variables relacionadas con el docente.

Una de estas variables es el género. Tras su investigación descubrió que las mujeres muestran puntuaciones más altas de autoeficacia que los hombres en la profesión docente. Sin embargo, Riggs (1991) dice que hay una excepción refiriéndose a la enseñanza de las ciencias, ambiente en el cual los profesores se muestran más autoeficaces posiblemente porque la docencia en este

¹ RAND (Research and Development) es una asociación fundada en 1946, con sede en diversos lugares (Estados Unidos, Países Bajos, Alemania y Reino Unido) y cuyo fin último es ofrecer ayuda para la mejora de la toma de decisiones de carácter estatal, a través del análisis y de la investigación. Ejerce su actividad en dominios tan diversos como son la justicia, el medio ambiente, la tecnología, el bienestar social, la salud, la política internacional y la educación. Para obtener más información acerca de esta asociación puede consultarse la página web <http://www.rand.org>

ámbito es impartida mayoritariamente por hombres. Aún así, las mujeres muestran mayor confianza que los hombres en el impacto de su acción docente.

Una segunda variable sería la experiencia docente. Los resultados fueron algo contradictorios ya que se observó que la autoeficacia de los docentes que se encuentran en periodo de formación es mayor que la de aquellos que tienen mayor experiencia, mientras que los resultados se invierten si el dominio se refiere a la planificación o a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro factor es el nivel de preparación del docente, entendido como la cantidad de herramientas que posee para enseñar con eficacia. Una preparación apropiada puede afectar a la autoeficacia del docente disminuyendo así su inseguridad acerca de su propia capacidad para llevar a cabo diferentes actividades o conductas.

Por último y relacionado con la variable anterior, el nivel de formación académica del docente es determinante para su sentimiento de autoeficacia. Los docentes con mayor nivel de formación suelen tener mayor autoeficacia ya que adquieren un mayor número de destrezas para la docencia.

Variables contextuales.

La variable contextual que ejerce mayor influencia en las expectativas de autoeficacia de un docente en el nivel de enseñanza que en el imparte su docencia. Los docentes que enseñanza básica muestran mayor autoeficacia que los docentes de niveles superiores. Esto es así debido a que los centros de nivel medio y superior tienden a ser más grandes y con un mayor número de alumnos y, por lo tanto, son más impersonales. A estos docentes les resulta más complicado conocer y adaptarse a las necesidades de sus alumnos y tengan así un bajo sentimiento de autoeficacia docente.

Otro factor contextual es el que comprende las diversas características del grupo de alumnos al que enseña el docente:

- Una de estas características es la capacidad de los alumnos para aprender. Algunos docentes se muestran más interesados por los resultados cognitivos de sus alumnos, mientras que otros se muestran más preocupados por el desarrollo social de sus estudiantes.
- Otra característica es el número de alumnos por aula. Los docentes, por lo general, prefieren clases con menor número de alumnos ya que sienten que de esta forma son capaces de ayudarles a todos.

- La disciplina es otra característica que influye. Los docentes muestran menos autoeficacia cuando el número de conductas disruptivas e interrupciones es alto. Se sienten menos capaces de poder dominar este tipo de situaciones.

Por último, la colaboración entre docentes es otro factor contextual que afecta a la autoeficacia docente. En general, los docentes sienten que son más eficaces cuando comparten su actividad profesional. Esta colaboración facilita el intercambio de técnicas y procedimientos que los docentes pueden utilizar para mejorar la calidad de su propio trabajo y mejorar su rendimiento.

Es importante destacar los aportes más recientes a este constructo que es la autoeficacia docente. Uno de ellos es el realizado por Ross y Bruce (2007), opinan que la eficacia docente es una expectativa que origina el aprendizaje en los estudiantes. Otros como Dellinger, Bobbet, Oliver y Ellet (2008), consideran que la autoeficacia docente es la capacidad para realizar con éxito tareas específicas de enseñanza. Una de las aportaciones más recientes hecha por Pas, Bradshaw y Hershfeldt (2012), opinan que este sentimiento se refiere a la capacidad de los docentes para crear un ambiente adecuado para el aprendizaje.

Si queremos entender mejor lo que es la autoeficacia docente, es importante tener en cuenta algunos elementos asociados a este sentimiento. Según De la Torre y Casanova (2007), la eficacia en la enseñanza afecta al pensamiento, la toma de decisiones y al comportamiento. Es por esto que aquellos docentes que tengan un buen nivel de eficacia pondrán en marcha acciones para que sus alumnos aprendan y logren buenos resultados. Además. Utilizarán estrategias diversas en concordancia con las necesidades que tengan sus estudiantes, e incluso reflexionarán sobre sus prácticas pedagógicas.

2.5 Formas de medir la autoeficacia docente.

Hay diversas definiciones sobre la autoeficacia docente. Según Tchannen-Moran, Wolfolk Hoy & Hoy (1998), la autoeficacia docente es “un juicio por parte del profesor, sobre sus capacidades en los estudiantes, incluso cuando estos pudieran tener dificultades o estar desmotivados.”

Otra definición, esta vez hecha por Covarrubias y Mendoza (2013) dice que la autoeficacia docente “consiste en creencias individuales que los profesores tienen acerca de sus habilidades para enseñar, sistematizar, desarrollar y planificar actividades orientadas al logro de objetivos de aprendizaje.”

Las investigaciones sobre estas definiciones y muchas otras han aportado datos empíricos para la construcción de diversos modelos de escalas de autoeficacia docente. La elaboración de estas

escalas han sido más frecuentes en países asiáticos que en países occidentales y orientadas hacia un nivel educativo básico y medio.

En este contexto, los autores Gibson y Dembo (1984) fueron los primeros en evaluar la autoeficacia docente construyendo la “Escala de Eficacia del Profesor” (TES). En su principio tuvo varias versiones pero la versión final contó con 16 ítems distribuidos en dos factores. Con este estudio se identificaron dos dimensiones independientes: la autoeficacia docente general y la autoeficacia docente personal, relacionando cada dimensión con las expectativas de resultado y con las expectativas de eficacia, respectivamente.

En 1944 Guskey y Passaro revisaron y aplicaron el TES en una muestra de futuros docentes y docentes en activo. Los resultados obtenidos de este estudio cuestionaron el instrumento que habían creado Gibson y Dembo (1984). Observaron que los factores de eficacia personal y general del docente eran más cercanos a la causalidad interna o externa, más que a una diferenciación de tipos de eficacia.

Otras contribuciones más específicas, que tomaron como base el TES, fueron las de Riggs y Enochs (1990), los cuales se centraron en la eficacia en la enseñanza en ciencias. Coladarci y Breton (1997) diseñaron una escala para medir la eficacia de los profesores en contextos de educación especial. Otra escala, en esta ocasión para medir la eficacia de la gestión y el control del aula, creada por Emmer y Hickman (1991).

Bandura (1997) también construyó una escala para medir la autoeficacia docente, a la cual llamó “Escala de Eficacia del Profesor”. Se trata de un instrumento de 30 ítems dividido en siete subescalas: eficacia para influir en la toma de decisiones, eficacia para influir en el reparto de recursos materiales del centro, autoeficacia en la enseñanza, autoeficacia en el uso y aplicación de normas disciplinarias, eficacia para implicar a los padres en la educación de sus hijos, eficacia para implicar al contexto social en la educación de los estudiantes y eficacia para crear un clima escolar positivo.

Además, señaló que el sentimiento de eficacia del profesor no tiene por qué ser homogéneo, ya que “hace referencia a los juicios que tienen las personas a cerca de sus capacidades para el logro de determinados resultados” (Bandura, 1997).

Otras escalas, como la de Robert y Hensos (2000), pretenden valorar la eficacia de los docentes en materia de conocimiento didáctico. Ellos crearon el “Instrumento de Eficacia del Profesor en la Enseñanza y Conocimiento de las Ciencias” (SETAKIST), el cual está compuesto por 16 ítems.

Por otro lado, Friedman y Kass (2002), aparte de proponer el “Modelo de Autoeficacia del Profesor en el Contexto Aula y Escuela” (CSC), crearon también la “Escala de las Capacidades Profesionales del Docente”. Este instrumento, compuesto por 45 ítems y 4 factores, sirve para evaluar la autoeficacia docente en el estudiante y el trabajo del aula, las relaciones con los estudiantes, las tareas relacionadas con la organización escolar y las relaciones con miembros de la organización escolar.

La “Escala de Eficacia para Profesores Noruegos” (NTSES) de Skaalvik y Skaalvik (2007), la cual cuenta con 24 ítems, es otra escala que mide la eficacia de los docentes centrándose en: enseñanza, adaptación a las necesidades educativas de los estudiantes, motivación de los estudiantes, mantenimientos de la disciplina, cooperación con colegas y padres y manejo de los cambios y desafíos.

Chan (2008) crea la “Escala de Autoeficacia del Profesor” para profesores chinos. Dicha escala, compuesta por 24 ítems y 6 factores, está destinada a evaluar la eficacia del profesor en: la enseñanza a estudiantes altamente capaces, el manejo de la clase, la orientación y asesoramiento, la participación de los estudiantes, la enseñanza para abordar la diversidad y la enseñanza para un aprendizaje.

3. OBJETIVOS.

El objetivo principal es comparar la Autoeficacia Docente entre estudiantes del Grado en Magisterio en Educación Infantil que se encuentran cursando actualmente el último año de curso, con docentes de la ciudad de Zaragoza que actualmente se encuentran ejerciendo la profesión.

Otro objetivo a raíz del anterior, sería observar si la autoeficacia docente varía según la experiencia de los docentes o, por el contrario, no afecta de ningún grado.

4. MÉTODO.

4.1 Muestra.

La muestra está compuesta por 100 docentes de centros escolares de toda el área urbana de Zaragoza y 100 estudiantes de la Universidad de Zaragoza, haciendo un total de 200 sujetos. La participación de los sujetos ha sido completamente voluntaria, estando todos ellos en situación laboral activa y estudiando, y en posesión de la correspondiente titulación necesaria para su desempeño profesional.

4.2 Instrumento.

Para poder realizar el estudio fue necesario investigar y seleccionar diferentes escalas que midiesen la autoeficacia docente desde la perspectiva socio-cognitiva de Bandura. Se encontraron algunas complicaciones a la hora de seleccionar la escala ya que existen numerosos instrumentos que miden la autoeficacia desde diferentes enfoques y metodologías.

Después de investigar y comparar, el instrumento de medida seleccionado ha sido la Escala de Autoeficacia Docente de Albert Bandura (ver Anexo II). Es un instrumento creado en inglés, por lo que fue necesario traducirlo. Para ello se pasó la escala a tres personas bilingües en inglés-español. Las tres personas tradujeron el instrumento y se seleccionó la traducción más acertada. Una vez traducido al español toda la tabla, se volvió a pedir a estas personas que lo tradujesen del español al inglés para compararla con la original y comprobar que la traducción había sido la correcta.

El instrumento consta de 28 ítems que se contesta con una escala del 1 (nada) al 9 (mucho), separados en siete áreas: eficacia para medir la toma de decisiones; eficacia para influir en los recursos escolares; autoeficacia instruccional; autoeficacia disciplinaria; eficacia para conseguir la participación de las familias; eficacia para conseguir la participación de la comunidad y eficacia para crear un clima escolar positivo (ver Anexo III).

Autoeficacia disciplinaria.

	1 (Nada)	2	3 (Muy poco)	4	5 (Alguna influencia)	6	7 (Bastante)	8	9 (Mucho)
¿Cuánto puedes hacer para que los niños sigan las reglas del aula?									
¿Cuánto puedes hacer para controlar el comportamiento disruptivo en el aula?									
¿Cuánto puedes hacer para prevenir problemas de conducta en el centro escolar?									

Test Autoeficacia Docente. Autoeficacia Disciplinaria.

Las opciones de respuestas se presentan en un escalonamiento tipo Likert de nueve puntos, los cuales van desde: nada, muy poco, alguna influencia, bastante y mucho, dando posibilidad de varias alternativas de respuesta al nivel de capacidad que se percibe.

Eficacia para conseguir la participación de las familias.

	1 (Nada)	2	3 (Muy poco)	4	5 (Alguna influencia)	6	7 (Bastante)	8	9 (Mucho)
<i>¿Cuánto puedes hacer para que las familias participen en las actividades escolares?</i>									
<i>¿Cuánto puedes ayudar a las familias a que ayuden a sus hijos a tener éxito en la escuela?</i>									
<i>¿Cuánto puedes hacer para que las familias se sientan cómodas al venir a la escuela?</i>									

Test Autoeficacia Docente. Eficacia para conseguir la participación de las familias.

Para entender mejor qué se mide con el test, es necesario explicar cada una de las siete áreas en las que se divide:

Eficacia para medir la toma de decisiones. La toma de decisiones es un proceso en el cual se realiza una elección entre diversas alternativas. Es decir, una decisión es una resolución que se toma respecto a algo. Un buen profesional debe de tomar muchas decisiones todos los días. Algunas de estas decisiones son de rutina mientras que otras tienen una repercusión más drástica. Así pues, la capacidad que tiene una persona para tomar decisiones, en este caso un docente, tiene que ver con asumir riesgos, ser creativo y saber buscar alternativas o retos aún inexistentes.

Eficacia para influir en los recursos escolares. Los recursos escolares son todos aquellos materiales o herramientas que tienen utilidad en el proceso educativo. Estos recursos ayudan al docente a cumplir con su función educativa. Así pues, un docente ha de poder obtener todos aquellos recursos que crea necesarios para desarrollar su función como docente y mejorar el proceso educativo.

Autoeficacia instruccional. Es uno de los principales factores que influyen sobre los logros de los estudiantes ya que contribuyen en la activación del aburrimiento y el disfrute y tienen efectos sobre la motivación, los procesos cognitivos y el desempeño de los estudiantes en general. Por ejemplo, si un estímulo es monótono o predecible, posiblemente al alumno deje de prestarle

atención. Pero si por otro lado, el docente realiza comportamientos como hablar expresivamente, moverse mientras dicta la clase, hace contacto visual con sus alumnos, atraerá la atención de sus estudiantes.

Autoeficacia disciplinaria. Uno de los aspectos fundamentales para que un estudiante se convierta en una persona sociable, autónoma y tolerante en el modo en que haya podido asumir una cierta disciplina y una serie de límites y normas. El docente ha de lograr, mediante estrategias educativas adecuadas, que estas normas queden arraigadas en sus estudiantes para que así se comporten de una manera responsable sin que no haya nadie que les indique lo que han de hacer.

Eficacia para conseguir la participación de las familias. Hoy en día, en la actualidad educativa en la que vivimos, no es posible educar adecuadamente sin que en los centros no se establezca una complicidad con las familias. Para poder lograr el éxito educativo, los docentes han de contar con las familias de sus estudiantes para que de esta forma exista coherencia entre lo que se hace en casa y en la escuela. Así pues, un docente ha de ofrecer su apoyo de forma continua a las familias, ya que la educación es una tarea compartida entre las familias y los centros educativos. Es por esto, que la coordinación entre ambos es imprescindible.

Eficacia para conseguir la participación de la comunidad. Las prácticas de la escuela no pueden ser independientes de la comunidad en la que se encuentra, ya que el proceso de aprendizaje de un niño se desarrolla en múltiples espacios y tras la interacción de diferentes agentes. Es por esto, que la participación y el compromiso de la comunidad en la escuela es un factor importante que promueve la mejoría de los resultados educativos.

Eficacia para crear un clima escolar positivo. Un clima escolar positivo permite que el estudiante se sienta seguro, querido y fomenta su desarrollo en todos los ámbitos. Esto repercute en el aprendizaje y al establecer relaciones positivas. Un docente ha de ser capaz de crear estos tipos de climas en su aula y en el centro para favorecer este proceso de desarrollo integral en sus alumnos. No solo ha de respetar y escuchar, sino que debe conseguir que sus alumnos hagan lo mismo.

4.3 Recogida de datos.

Para poder acceder a los docentes se contactó con los centros educativos para solicitar su participación en el estudio. Para ello se les envió un correo electrónico a cada centro educativo de Zaragoza explicando el estudio y su finalidad (ver Anexo I). Los encargados de pasar el cuestionario a los docentes fueron el personal administrativo de cada centro.

Para solicitar la participación de los estudiantes se envió el cuestionario a través de un mensaje instantáneo donde se les explicó el objetivo del estudio y su contenido. Este cuestionario se mandó un 6 de mayo, dando un margen de tres semanas para su realización. El 24 de mayo se recogieron los últimos cuestionarios dando por concluido el tiempo para su realización. Cada semana se fue mandando a los estudiantes y a los diferentes centros escolares un mensaje como recordatorio para su participación en el estudio.

4.4 Análisis de datos.

El estudio se llevó a cabo a través de un cuestionario, el cual mide la autoeficacia docente en siete áreas diferentes. El cuestionario fue diseño con el programa Google Drive para, posteriormente, poder obtener los resultados de una forma clara y sencilla.

Una vez que se obtuvo el número de encuestas necesarias, los datos obtenidos a través de este cuestionario se exportaron al programa de Excel para Windows. Se analizaron los datos y se trataron algunos de ellos para que quedasen más claros y mejor estructurados. Posteriormente se analizaron con el programa SPSS para Windows.

Para analizar los datos obtenidos se utilizaron diversas pruebas. Para comparar la autoeficacia entre docentes y alumnos se utilizó la prueba T Student para dos muestras independientes. Por otro lado, se utilizaron pruebas Kruskal-Wallis como variable de agrupación los años de experiencia de los docentes. También se utilizaron pruebas Mann-Whitney para comparar la autoeficacia entre los tres grupos diferentes de agrupación según los años de experiencia docente.

4.5 Cuestiones éticas.

Al mandar el cuestionario se informó a todos los participantes que era completamente anónimo, pero se decidió pedir algunos datos personales con la finalidad de crear un código único por participante. Si un participante, por los motivos que fuesen, quisiera dejar de participar en este estudio, tan solo se debería buscar su código y poder así eliminar sus datos.

Para la creación de este código único se pidieron: las dos primeras iniciales del tercer apellido, las dos últimas cifras del D.N.I. (sin letra) y las dos últimas cifras del Código Postal. Un ejemplo sería el siguiente: T O 4 5 0 3.

Con este código se preserva el anonimato y se asegura que se eliminan los datos de ese participante y no de otro.

5. RESULTADOS.

Para este estudio se han recibido 200 cuestionarios. Los participantes han sido 100 docentes y 100 estudiantes. Los datos fueron analizados estadísticamente con el programa SPSS para Windows. Se empezó comparando los resultados para observar si la autoeficacia en ambos grupos era alta o baja.

Tabla I. Niveles de Autoeficacia Docente.

	Sujetos	D.T.	Media	Rango (Mínimo- Máximo)	Punto de corte*	Nivel autoeficacia*
Eficacia para influir en la toma de decisiones.	Docentes	2,67	13,81	2-18	13,2	Alta
	Estudiantes	3,13	12,61			Baja
Eficacia para influir en los recursos escolares.	Docentes	1,59	6,50	1-9	6,6	Baja
	Estudiantes	1,53	6,51			Baja
Autoeficacia instruccional.	Docentes	7,15	51,37	8-72	52,8	Baja
	Estudiantes	9,42	54,99			Alta
Autoeficacia disciplinaria.	Docentes	2,91	22,06	3-27	19,8	Alta
	Estudiantes	3,11	22,72			Alta
Autoeficacia para conseguir participación familias.	Docentes	4,10	20,72	3-27	19,8	Alta
	Estudiantes	3,81	20,98			Alta
Eficacia para conseguir participación de la comunidad.	Docentes	3,80	16,38	3-27	19,8	Baja
	Estudiantes	3,90	17,14			Baja
Eficacia para crear un clima escolar positivo.	Docentes	8,40	56,32	8-72	52,8	Alta
	Estudiantes	8,05	60,46			Alta
TOTAL AUTOEFICACIA	Docentes	25,61	187,16	28-252	184,8	Alta
	Estudiantes	23,25	195,41			Alta

*Punto de corte para Autoeficacia alta $\bar{X} \geq 70\%$ del rango teórico.

Respecto a la autoeficacia docente total se puede observar que tiene una desviación típica en los docentes de 25,61 y en los estudiantes una desviación de 23,25. La media para los docentes es de 187,16 y para los estudiantes es de 195,41. Para que se considere que la autoeficacia es alta, la media ha de ser de $\geq 70\%$ del rango (Child, 2006; Hicks & McFrazier, 2014). Así pues, tanto en los docentes como en los estudiantes, la autoeficacia docente total es alta, ya que ambos tienen una media superior a 184,80. Como puede apreciarse, los estudiantes son los que tienen una mayor autoeficacia docente total. La eficacia para influir en la toma de decisiones una desviación típica en los docentes de 2,66 y en los estudiantes una desviación de 3,12. La media para los docentes es de 13,81 y la para los estudiantes es de 12,62. Puede observarse como los docentes tienen una autoeficacia alta ya que supera el punto de corte de 13,2 mientras que la autoeficacia de los estudiantes es baja. La eficacia para influir en los recursos escolares la desviación en los docentes es de 1,59 y la de los estudiantes es de 1,53. Se puede observar como la media es casi la misma, siendo la de los docentes de 6,50 y la de los estudiantes de 6,51. En esta ocasión la autoeficacia es baja en ambos grupos, ya que ninguno supera el punto de corte de 6,6. La autoeficacia instruccional tiene una desviación típica en los docentes de 7,15 y la de los estudiantes es de 9,42. La media de los docentes es de 51,37 y la de los estudiantes es de 54,99. Aquí puede observarse como la autoeficacia es baja en los docentes, ya que no superan el punto de corte de 52,8, mientras que la de los estudiantes es alta. La autoeficacia disciplinaria tiene una desviación típica en los docentes de 2,90 y en los estudiantes de 3,10. La media de los docentes es de 20,72 y la de los estudiantes de 20,98, siendo la media de ambos grupos muy parecida. Aquí la autoeficacia es alta tanto en docentes como en alumnos, ya que ambos superan el punto de corte de 19,8. En la autoeficacia para conseguir participación familias la desviación típica de los docentes es de 4,06 y de los estudiantes de 3,81. La media de los docentes es de 20,72 y la de los estudiantes de 20,98, siendo la autoeficacia alta ya que ambos grupos superan el 19,8 de punto de corte. La eficacia para conseguir participación de la comunidad cuenta con una desviación típica de los docentes de 3,80 y la de los estudiantes de 3,89. La media de los docentes es de 16,38 y la de los estudiantes de 17,14. En este caso, la autoeficacia es baja en ambos grupos ya que no superan el punto de corte de 19,8. Por último, la eficacia para crear un clima escolar positivo tiene una desviación típica de los docentes de 8,40 y la de los estudiantes de 8,04. La media de los docentes es de 56,32 y la de los estudiantes de 60,46. Aquí la autoeficacia es alta en los dos grupos, ya que superan el punto de corte de 52,8.

Tras analizar si la autoeficacia de ambos grupos es alta o baja, se procedió a observar y a realizar una comparativa de los datos obtenidos de la autoeficacia de los docentes y los alumnos de una forma más detallada para ver si se encontraban diferencias entre ambos grupos. En la Tabla II se muestran los datos obtenidos.

Tabla II. Análisis Autoeficacia.

	Sujetos	Media	D. T.	P
Eficacia para influir en la toma de decisiones.	Docentes	13,81	2,666	0,004*
	Estudiantes	12,61	3,127	
Eficacia para influir en los recursos escolares.	Docentes	6,50	1,592	0,964
	Estudiantes	6,51	1,534	
Autoeficacia instruccional.	Docentes	51,37	7,153	0,003*
	Estudiantes	54,99	9,423	
Autoeficacia disciplinaria.	Docentes	22,06	2,909	0,123
	Estudiantes	22,72	3,108	
Autoeficacia para conseguir participación familias.	Docentes	20,72	4,068	0,642
	Estudiantes	20,98	3,814	
Eficacia para conseguir participación de la comunidad.	Docentes	16,38	3,800	0,164
	Estudiantes	17,14	3,898	
Eficacia para crear un clima escolar positivo.	Docentes	56,32	8,404	0,00
	Estudiantes	60,46	8,048	
TOTAL AUTOEFICACIA	Docentes	187,16	25,614	0,018*
	Estudiantes	195,41	23,251	

*Diferencias significativas para $P<0,01$

Como se puede observar en el total de la autoeficacia, hay diferencias significativas ($p=0,018$) a favor de los estudiantes.

En un análisis más detallado, podemos observar también diferencias en algunos factores. En la eficacia para influir en la toma de decisiones se observa como hay diferencias significativas puesto que $p=0,004$, a favor de los docentes. Se considera que existe diferencia significativa cuando el valor es $p<0,05$. En la eficacia para influir en los recursos escolares no se aprecian ninguna diferencia significativa ya que $p=0,964$. En el factor de autoeficacia instruccional se puede apreciar como hay diferencias significativas ya que $p=0,003$, a favor de los estudiantes. En los factores de autoeficacia disciplinaria ($p=0,123$), autoeficacia para conseguir participación familias ($p=0,642$), eficacia para conseguir participación de la comunidad ($p=0,164$) y eficacia para crear un clima escolar positivo ($p=0,00$), no se aprecian diferencias significativas.

Otro aspecto interesante a analizar es si la autoeficacia docente es mayor o menor según los años de experiencia docente. Para poder comprobar si esto es así, se han agrupado a los docentes en tres grupos dependiendo de sus años de experiencia: un grupo en el que están aquellos docentes de hasta cinco años de experiencia, un segundo grupo en el cual están los docentes de entre cinco

a diez años de experiencia y un tercer grupo de docentes con más de diez años de experiencia. En la Tabla III se puede apreciar esta comparativa.

Tabla III. Autoeficacia docente según años de experiencia.

	Años de experiencia	N	Media	P
Eficacia para influir en la toma de decisiones.	Hasta 5 años	13	41,46	0,217
	Hasta 10 años	25	57,92	
	Más de 10 años	62	49,40	
Eficacia para influir en los recursos escolares.	Hasta 5 años	13	35,92	0,046*
	Hasta 10 años	25	45,60	
	Más de 10 años	62	55,53	
Autoeficacia instruccional.	Hasta 5 años	13	47,92	0,937
	Hasta 10 años	25	51,42	
	Más de 10 años	62	50,67	
Autoeficacia disciplinaria.	Hasta 5 años	13	49,15	0,844
	Hasta 10 años	25	53,38	
	Más de 10 años	62	49,62	
Autoeficacia para conseguir participación familias.	Hasta 5 años	13	45,62	0,423
	Hasta 10 años	25	56,76	
	Más de 10 años	62	49,00	
Eficacia para conseguir participación de la comunidad.	Hasta 5 años	13	48,92	0,941
	Hasta 10 años	25	52,08	
	Más de 10 años	62	50,19	
Eficacia para crear un clima escolar positivo.	Hasta 5 años	13	57,46	0,612
	Hasta 10 años	25	47,78	
	Más de 10 años	62	50,14	
TOTAL AUTOEFICACIA	Hasta 5 años	13	48,46	0,933
	Hasta 10 años	25	52,06	
	Más de 10 años	62	50,30	

*Diferencias significativas para $P<0,01$

Como puede observarse en la tabla, en los apartados de eficacia para influir en la toma de decisiones ($p=0,217$), autoeficacia instruccional ($p=0,937$), autoeficacia disciplinaria ($p=0,844$), autoeficacia para conseguir participación familias ($p=0,423$), eficacia para conseguir participación de la comunidad ($p=0,941$) y eficacia para crear un clima escolar positivo ($p=0,612$) no hay diferencias significativas. Donde sí se observan diferencias significativas es en el apartado de eficacia para influir en los recursos escolares ya que $p=0,046$. Según la prueba Kruskal-Wallis nos dice que hay diferencias entre los 3 grupos pero no entre qué grupos. Es por esto que se aplicó la prueba U de Mann Whitney. Al realizar la prueba se obtuvo como resultado que entre el grupo de hasta 5 años de experiencia y el grupo con más de diez años de experiencia tenían una diferencia significativa de $p=0,022$.

Tabla IV. Diferencias significativas según años de experiencia.

	Años de experiencia	N	Rango promedio	p
Eficacia para influir en los recursos escolares.	Hasta 5 años	13	25,73	0,022*
	Más de 10 años	62	40,57	
TOTAL		75		

*Diferencias significativas para $P < 0,05$

6. DISCUSIÓN.

En este estudio se ha encontrado una alta autoeficacia entre los grupos de docentes y alumnos. Pero de ambos grupos, el de estudiantes ha obtenido una mayor autoeficacia. Esto podría deberse a las expectativas que tienen los alumnos de Magisterio Infantil respecto a su futuro laboral. Estas expectativas pueden ser poco ajustadas al desempeño profesional de un docente ya que estos estudiantes aún no han tenido la oportunidad de trabajar en las aulas y no están en contacto con la actividad docente real. Así pues, cuando acceden a la actividad docente la experiencia hace que esas expectativas sean más bajas, ya que se ajustan más a la realidad. Es posible que por esto hayan obtenido una mayor autoeficacia, ya que han respondido basándose en unas expectativas menos realistas, mientras que los docentes han respondido basándose en cómo actúan en su día a día en las aulas.

Por otro lado, los docentes han obtenido una autoeficacia más baja, esto podría deberse a que al ser docentes en activo conocen cuál es la realidad en las aulas y actuarían de forma distinta. También, como en el caso de los estudiantes, podría deberse a la motivación, y es que como dice Bandura (1999), la motivación posiblemente sea el elemento más determinante en las acciones que realizan las personas.

Puede que estos datos obtenidos en los que los estudiantes han obtenido mayor autoeficacia que los docentes sean algo anómalos, pero ya se obtuvieron datos similares en un estudio realizado por Ross (1994) donde los resultados no fueron los esperados, ya que se observó que la autoeficacia de los docentes que se encuentran en periodo de formación es mayor que la de aquellos que tienen mayor experiencia, mientras que los resultados se invierten si el dominio se refiere a la planificación o a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a la experiencia docente, se puede establecer que es una variable importante y que influye en la autoeficacia docente de los maestros. Se han encontrado diferencias significativas entre los tres grupos de docentes. El grupo de docentes con menos de cinco años de experiencia siempre obtiene una autoeficacia menor que los otros dos grupos salvo a la hora de crear un clima escolar positivo. El segundo grupo de docentes, con una experiencia menor a diez años es el que

ha obtenido una autoeficacia más alta, más incluso que el grupo de docentes con más de diez años de experiencia. Es lógico pensar que a más años trabajados y por tanto, más años de experiencia, mayor la autoeficacia y la confianza en tus habilidades para desempeñar tu trabajo. Como dice Bandura (1977) la experiencia es la principal fuente de la autoeficacia y es que “La experiencia docente representa otra de las variables que ejercen mayor influencia en las creencias de autoeficacia docente” (Navarro, 2002). Hay estudios (Dembo & Gibson, 1985) que afirman que la autoeficacia docente aumenta conforme el maestro va avanzando en su carrera docente. Pues en este estudio se observa como el grupo con mayor autoeficacia no es el que tiene más años de experiencia, sino es aquel grupo que no llega a los diez años. Esto podría deberse a un problema de desmotivación de los docentes. La desmotivación puede venir por parte de a falta de apoyo de algunos centros a sus docentes para innovar o suministrar materiales que ayuden en la práctica docente. También podría ser por el poco reconocimiento social que tiene la sociedad sobre el trabajo de los docentes, ya que las creencias sobre el trabajo de un docente no son valoradas muy positivamente haciendo que los docentes se desmotiven. La falta de reciclaje podría ser otro factor importante a tener en cuenta, ya que cada vez hay más diferencias entre los estudiantes, las aulas con cada vez más heterogéneas y los docentes necesitan, por lo tanto, orientaciones específicas al respecto. Otros factores podrían ser la falta de disciplina del alumnado, la delegación de responsabilidades educativas propias de la familia al docente, el trasvase de responsabilidades al docente por falta de personal especializado. Todo esto da lugar a que surjan problemas que afectan a la labor docente, llegando a incidir en su salud.

Todo ello ha dado lugar al hecho de que se produzca un cambio en las causas de las bajas laborales entre los docentes. Ante esta situación cada vez son más los casos de absentismo, intención de abandonar la profesión, invalidez permanente o jubilación anticipada. La labor de los docentes es vital para la educación de las nuevas generaciones, pero los roles del profesorado están siendo cambiados, perdiendo su posición de autoridad y reconocimiento. Nos encontramos con un colectivo docente que encuentra obstáculos a la hora de desempeñar su trabajo. Algunos de estos obstáculos son la sobrecarga de tareas, una ratio de estudiantes superior a los 25 o 30, alumnos con un bajo nivel de motivación, un clima de convivencia en los centros algo deteriorado, conflictos escolares. Todo esto genera en los docentes grandes niveles de estrés y repercutiendo así en su salud. Si además de todo esto cuentan con una baja autoeficacia, esto les conduce a una desmotivación total por su desempeño docente.

Uno de los puntos fuertes de este estudio es la temática. La autoeficacia es un término muy estudiado, sobre todo en el área de la psicología, y que actualmente se estudia en otras áreas como en la educativa.

Otro punto fuerte es que a partir de este estudio basado en la autoeficacia docente, se puede seguir avanzando y desarrollando este complejo constructo. También, a partir de este estudio, se pueden llevar a cabo futuras investigaciones que proporcionen más datos sobre la autoeficacia docente en Educación Infantil.

El tercer punto fuerte es la escasez de estudios comparativos entre docentes y alumnos a punto de serlo. Gracias a la realización de este estudio se puede seguir avanzando y desarrollando todo lo que rodea a este constructo.

Un cuarto punto fuerte de este estudio es el tratamiento estadístico que se le ha dado. Utilizando el programa de estadística SPSS se han podido tratar los datos obtenidos con una gran fiabilidad y obteniendo así datos precisos sobre la autoeficacia docente.

Por otro lado, uno de los puntos débiles de este estudio es que no se tuvo en cuenta ni la edad ni el sexo de los sujetos. Esto no afecta a los datos obtenidos de autoeficacia, pero sí que habría sido interesante haber podido comparar si existían diferencias de autoeficacia entre hombres y mujeres y también si la edad influye o no. Ese sería un punto a mejorar.

Otro punto débil es el tamaño de la muestra, ya que nos habría gustado que fuese más elevado. Participaron 200 sujetos, 100 fueron alumnos y 100 docentes. Si comparamos esta cifra con la cantidad de estudiantes de Magisterio Infantil y con la de docentes en activo, la muestra es muy inferior ya que Zaragoza cuenta con casi 15.000 docentes de Educación Infantil. Para que este estudio fuera más fiable sería necesario aumentar la muestra y así obtener una aproximación más real sobre el nivel de la autoeficacia docente tanto en estudiantes como en docentes.

Un tercer punto débil sería que no hemos contado con un cuestionario traducido y validado en España. Lo tuvimos que traducir como bien se ha indicado con anterioridad, pero habría sido mejor poder contar con el cuestionario traducido y validado para asegurarnos su correcta aplicación al estudio.

A partir de este estudio podrían realizarse investigaciones futuras aumentando el tamaño de la muestra o validar y traducir el cuestionario utilizado de una forma más reglamentaria para que pudiese ser utilizado en futuras investigaciones. También podría ser combinado con otros cuestionarios como de calidad de vida, ansiedad, depresión, para ver si hay relación entre la autoeficacia docente y entre la satisfacción en el puesto de trabajo y ver si hay patologías asociadas a la actividad docente. Otra acción futura podría ser el completar este estudio con entrevistas realizadas a docentes y estudiantes para poder acercarnos aún más a la realidad actual en la que se encuentra la labor educativa.

7. CONCLUSIONES

Como ha podido observarse, tras el estudio realizado de la autoeficacia docentes en estudiantes y docentes, hay factores en los cuales la autoeficacia ha sido baja en ambos grupos. Estos factores son: eficacia para influir en los recursos escolares y eficacia para conseguir la participación de la comunidad. A parte, los docentes también han obtenido una baja autoeficacia en el factor de la autoeficacia instruccional. Estos factores de la autoeficacia docente son esenciales para que los docentes realicen una buena práctica educativa y logren alcanzar los objetivos que se propongan con el alumnado. Los resultados obtenidos hacen que nos planteemos si es necesario implantar programas de ayuda para aquellos docentes que lo necesiten y así poder mejorar en aquellos factores de la autoeficacia que necesiten.

Algunas soluciones podrían ser el proporcionar al profesorado una formación psicológica que le lleve a su autoconocimientos personal y a la adquisición de habilidades que le permitan motivar a sus alumnos. También podrían establecerse unas ratios inferiores para así mejorar la calidad de aprendizaje en las aulas y de esta forma conseguir una educación más individualizada que beneficiase tanto a docentes como a alumnos.

La participación de la sociedad en la educación es esencial hoy en día. Para ello se podría permitir la intervención de asociaciones, organizaciones o sindicatos en la actividad educativa. De esta forma la sociedad tomaría conciencia de la importancia de la función docente. Las familias también podrían ser partícipes en esta intervención y así mejorar las relaciones entre el centro educativo, los docentes y las familias. De esta forma se concienciarían de la importancia de su implicación para que sus hijos desarrollen un proceso educativo adecuado.

Es esencial que también se desarrollen programas de formación del profesorado en el ámbito de las nuevas tecnologías y de técnicas de enseñanza con el fin de que adquieran un adecuado dominio de las mismas. De esta forma podrían adaptar su método de enseñanza a las características de sus estudiantes y aumentando así la motivación de ambos grupos.

Creemos que también sería bueno que se les instruyera a los docentes en estrategias individuales para afrontar el estrés al que están sometidos. Algunas de estas estrategias serían la realización de ejercicio físico para liberar la tensión a la que están sometidos y así relajarse, adquirir técnicas de relajación y autocontrol, aprender técnicas de resolución de conflictos y desarrollar habilidades sociales, motivacionales, assertivas y de comunicación, así como dinámicas de grupos. También desde el centro podrían desarrollar programas y actividades destinadas al tratamiento y prevención del estrés.

Sería importante que las Administraciones Educativas mostrasen una mayor preocupación por esta situación que afecta a los docentes y repercute en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Deberían valorar la importancia de la labor docente pues la educación de la sociedad del futuro depende de ellos.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Bandura, A. (s. f.). *Una Perspectiva Agencial*. 7.

Bandura Instrument teacher self-efficacy scale.pdf. (s. f.).

Blanco Blanco, Á. (2014). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.16.1.4149>

Child, D. (2006). *The Essentials of Factor Analysis*. A&C Black.

Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a New General Self-Efficacy Scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62-83. <https://doi.org/10.1177/109442810141004>

Coladarci, T., & Breton, W. A. (1997). Teacher Efficacy, Supervision, and the Special Education Resource-Room Teacher. *The Journal of Educational Research*, 90(4), 230-239.

Conroy, M. D. (s. f.). *LA AUTOEFICACIA DOCENTE EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA*. 45.

Corzo, C., & Teresa, C. (2006). *Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés*. 11.

Hicks, T., & McFrazier, M. (2014). *College Student Self-Efficacy Research Studies*. University Press of America.

Fernández, A. V. (s. f.). *REVISIÓN HISTÓRICO-CONCEPTUAL DEL CONCEPTO DE AUTOEFICACIA. Historical-Conceptual Review of the Concept of Self-Efficacy*. 13.

Fernández-Arata, J. M. (2008). Teachers' Performance and its Relationship to Goal Orientation, Learning Strategies and Self-Efficacy: a Study with Elementary School Teachers in Lima, Peru. *Universitas Psychologica*, 7(2), 18.

Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675-686. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00027-6)

Gibson, S., & Dembo, M. H. (s. f.). *Teacher Efficacy: A Construct Validation*. 14.

Menghi, M. S., Oros, L. B., & Marinho, R. A. (s. f.). *Estudio psicométrico de la Escala de Autoeficacia Docente de Albert Bandura en una muestra argentina*. 14.

Navarro, L. P. (2002). *Autoeficacia del profesorado universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. 3.

O'Neil, K. M. (s. f.). Creation and Initial Validation of the Physical Educator Efficacy Scale for Teaching Lifetime Physical Activities. *Journal of Physical Activity Research*, 8.

Pas, E. T., Bradshaw, C. P., & Hershfeldt, P. A. (2012). Teacher- and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology*, 50(1), 129-145. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.003>

Riggs, I. M., & Enochs, L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74(6), 625-637. <https://doi.org/10.1002/sce.3730740605>

Scherbaum, C. A., Cohen-Charash, Y., & Kern, M. J. (2006). Measuring General Self-Efficacy: A Comparison of Three Measures Using Item Response Theory. *Educational and Psychological Measurement*, 66(6), 1047-1063. <https://doi.org/10.1177/0013164406288171>

Universidad San Ignacio de Loyola, & Solis, C. A. (2015). Beliefs about teaching and learning in university teachers: revision of some studies. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 245-260. <https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>

ANEXOS.

Anexo I. Carta para pedir la colaboración de los Centros Educativos.

Estimado/a Director/a

Soy Greta Luna Duarte, alumna del último curso del Grado Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Huesca.

Actualmente me encuentro realizando el trabajo final de grado (TFG), el cual trata sobre la Autoeficacia Docente.

Lo que pretendo es comparar la autoeficacia entre docentes y estudiantes que se encuentran en el último año de carrera del Grado de Maestro en Educación Infantil. Para ello, pido amablemente su colaboración y la de todos los centros educativos de Zaragoza para hacer llegar la siguiente encuesta al mayor número de docentes activos posibles, ya que cuantos más docentes contesten a la encuesta más fiable será el estudio.

En el siguiente LINK se muestra una pequeña encuesta que deben realizar los docentes donde se mide la Autoeficacia Docente. Es completamente anónima y voluntaria, pero si pudiese hacerla llegar a los docentes de su centro le estaría muy agradecida. El contestarla no les llevará más de 10 minutos.

LINK ESCUESTA:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf08NQpJU_1XVozD7sdPfiekj7pcQxk7tM9rqwT9nc4RcW0oA/viewform?usp=sf_link

Para cualquier duda estoy a su entera disposición. Puede contactar conmigo a través del correo: gretluna13@gmail.com

Darle las gracias de antemano por su tiempo y atención.

Greta Luna Duarte.

Anexo II. Versión original del instrumento utilizado.

BANDURA'S INSTRUMENT TEACHER SELF-EFFICACY SCALE

Directions: This questionnaire is designed to help us gain a better understanding of the kinds of things that create difficulties for teachers in their school activities. Please indicate your opinions about each of the statements below by circling the appropriate number. Your answers will be kept strictly confidential and will not be identified by name.										
	Nothing		Very Little			Some		Quite a Bit		A Great Deal
Efficacy to Influence Decision making										
How much can you influence the decisions that are made in the school?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
How much can you express your views freely on important school matters?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Efficacy to Influence School Resources										
How much can you do to get the instructional materials and equipment you need?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Instructional Self-Efficacy										
How much can you do to influence the class sizes in your school?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
How much can you do to get through to the most difficult students?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
How much can you do to promote learning when there is lack of support from the home?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
How much can you do to keep students on task on difficult assignments?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
How much can you do to increase students' memory of what they have been taught in previous lessons?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
How much can you do to motivate students who show low interest in schoolwork?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
How much can you do to get students to work together?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
How much can you do to overcome the influence of adverse community conditions on students' learning?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
How much can you do to get children to do their homework?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Disciplinary Self-Efficacy										
How much can you do to get children to follow classroom rules?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
How much can you do to control disruptive behavior in the classroom?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
How much can you do to prevent problem behavior on the school grounds?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Efficacy to Enlist Parental Involvement										
How much can you do to get parents to become involved in school activities?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
How much can you assist parents in helping their children do well in school?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	

How much can you do to make parents feel comfortable coming to school?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Efficacy to Enlist Community Involvement									
How much can you do to get community groups involved in working with the schools?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
How much can you do to get businesses involved in working with the school?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
How much can you do to get local colleges and universities involved in working with the school?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Efficacy to Create a Positive School Climate									
How much can you do to make the school a safe place?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
How much can you do to make students enjoy coming to school?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
How much can you do to get students to trust teachers?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
How much can you help other teachers with their teaching skills?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
How much can you do to enhance collaboration between teachers and the administration to make the school run effectively?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
How much can you do to reduce school dropout?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
How much can you do to reduce school absenteeism?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
How much can you do to get students to believe they can do well in schoolwork?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Anexo III. Áreas e ítems de la escala de Autoeficacia Docente de Bandura.
Traducido y adaptado.

ÁREAS	ÍTEMES
Eficacia para influir en la toma de decisiones.	<p>¿En qué medida puedes influir en las decisiones que se toman en la escuela?</p> <p>¿Cuánto puedes expresar tus puntos de vista libremente en asuntos escolares importantes?</p>
Eficacia para influir en los recursos escolares.	<p>¿Cuánto puedes hacer para obtener los materiales de instrucción y el equipo que necesita?</p>
Autoeficacia Instruccional.	<p>¿Cuánto puedes hacer para influir en el tamaño de las clases en tu escuela?</p> <p>¿Cuánto puedes hacer para llegar a los estudiantes más difíciles?</p> <p>¿Cuánto puedes hacer para promover el aprendizaje cuando no hay apoyo del hogar?</p>
	<p>¿Cuánto puedes hacer para mantener a los estudiantes concentrados en tareas difíciles?</p>
	<p>¿Cuánto puedes hacer para aumentar la memoria de los alumnos sobre lo que se les ha enseñado en lecciones anteriores?</p>
	<p>¿Cuánto puedes hacer para motivar a los estudiantes que muestran poco interés en el trabajo escolar?</p>
	<p>¿Cuánto puedes hacer para que los estudiantes trabajen juntos?</p>
	<p>¿Cuánto puedes hacer para que los niños hagan su tarea?</p>
	<p>¿Cuánto puedes hacer para que los niños sigan las reglas del aula?</p>
	<p>¿Cuánto puedes hacer para controlar el comportamiento disruptivo en el aula?</p>
	<p>¿Cuánto puedes hacer para prevenir problemas de conducta en el centro escolar?</p>
Eficacia para conseguir la participación de las familias.	<p>¿Cuánto puedes hacer para que las familias participen en las actividades escolares?</p>
	<p>¿Cuánto puedes ayudar a las familias a que ayuden a sus hijos a tener éxito en la escuela?</p>
	<p>¿Cuánto puedes hacer para que las familias se sientan cómodas al venir a la escuela?</p>
Eficacia para conseguir la participación de la comunidad.	<p>¿Cuánto puedes hacer para que los grupos comunitarios participen en el trabajo con las escuelas?</p>
	<p>¿Cuánto puedes hacer para que las empresas participen en el trabajo con la escuela?</p>
	<p>¿Cuánto puedes hacer para que los colegios y universidades locales participen en el trabajo con la escuela?</p>
Eficacia para crear un clima escolar positivo.	<p>¿Cuánto puedes hacer para que la escuela sea un lugar seguro?</p>
	<p>¿Cuánto puedes hacer para que los estudiantes disfruten al venir a la escuela?</p>
	<p>¿Cuánto puedes hacer para que los estudiantes confíen en los maestros?</p>

	¿Cuánto puedes ayudar a otros maestros con sus habilidades de enseñanza?
	¿Cuánto puedes hacer para mejorar la colaboración entre los maestros y la administración para que la escuela funcione con eficacia?
	¿Cuánto puedes hacer para reducir el abandono escolar?
	¿Cuánto puedes hacer para reducir el absentismo escolar?
	¿Cuánto puedes hacer para que los alumnos crean que pueden hacerlo bien en las tareas escolares?