



VNIVERSITAT  
E VALÈNCIA

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Programa de Doctorado:

305 E Nuevas Perspectivas en Psicología del Desarrollo y la Educación

**TESIS DOCTORAL**

**CREENCIAS DE AUTOEFICACIA DOCENTE EN**

**ESTUDIANTES DE MAGISTERIO:**

**Análisis de su relación con variables de personalidad y bienestar  
psicológico y estudio del cambio.**

Presentada por:

**D<sup>a</sup>. Lucia Yuste Díaz**

Dirigida por:

**Dra. D<sup>a</sup>. María José Cantero López**

Valencia, 2015



*El principito se sentó sobre la mesa y resopló un poco. ¡Había viajado tanto!*

*-¿De dónde vienes?- díjole el Anciano*

*-¿Qué es este grueso libro?- preguntó el principito-. ¿Qué haces aquí?*

*-Soy geógrafo- dijo el Anciano*

*-¿Qué es un geógrafo?*

*-Es un sabio que conoce dónde se encuentran los mares, los ríos, las ciudades, las montañas y los desiertos.*

*-Es muy interesante-dijo el principito-. ¡Por fin un verdadero oficio!- Y echó una mirada a su alrededor, sobre el planeta del geógrafo. Todavía no había visto un planeta tan majestuoso-. Es muy bello vuestro planeta.*

*- ¿Tiene océanos?*

*-No puedo saberlo- dijo el geógrafo.*

*-¡Ah!- El principito estaba decepcionado-. ¿Y montañas?*

*-No puedo saberlo-dijo el geógrafo*

*- ¿Y ciudades y ríos y desiertos?*

*-Tampoco puedo saberlo-dijo el geógrafo*

*-¡Pero eres geógrafo!*

*-Es cierto- dijo el geógrafo-, pero no soy explorador. Carezco absolutamente de exploradores. No es el geógrafo quien debe hacer el cómputo de las ciudades, de los ríos, de las montañas, de los mares, de los océanos y de los desiertos. El geógrafo es demasiado importante para ambular. No debe dejar su despacho. Pero recibe allí a los exploradores. Les interroga y toma nota de sus observaciones. Y si las observaciones de algo le parecen interesantes, el geógrafo hace averiguaciones acerca de la moralidad del explorador.*

*- ¿Por qué?*

*-Porque un explorador que mintiera ocasionaría desbarajustes en los libros de geografía.*

***Le Petit Prince***  
***Antoine de Saint – Exupéry***  
***(p. 53-54, 1946)***



# AGRADECIMIENTOS

Quiero dejar constancia de mi más sincero agradecimiento a todas las personas que, de una forma u otra, me han prestado su apoyo y colaboración a la hora de realizar este trabajo de investigación.

Agradezco de forma especial la realización de esta Tesis Doctoral a mi directora M<sup>a</sup> José Cantero López por su orientación ayuda, apoyo y amistad a lo largo de todos estos años. Su dedicación incansable ha ejercido una influencia determinante en la realización de este trabajo. Por todo ello, mi más sincero respeto y admiración hacia la labor que como investigadora desempeña con gran profesionalidad.

Quisiera hacer extensiva mi gratitud a la Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación y en especial, dedico unas líneas a mis compañeros de la Comisión de Prácticas. Junto a ellos he tenido el placer y la oportunidad de compartir proyectos e ilusiones. Gracias a todos por vuestra dedicación constante.

También quiero agradecer de forma especial, la disposición y participación de todos aquellos estudiantes que dedicaron parte de su tiempo y esfuerzo en plasmar sus percepciones, pensamientos y expectativas durante la fase de recogida de datos.

Deseo también expresar todo mi agradecimiento a mi familia, sin los cuales no habría iniciado, continuado y finalmente conseguido culminar esta Tesis Doctoral. Su apoyo, cariño y entusiasmo han permitido que continuase, a pesar de las dificultades. En primer lugar, debo mi reconocimiento inicial a mis padres por enseñarme que los sueños se logran a base de esfuerzo y dedicación. Gracias por vuestro ejemplo de lucha y honestidad.

En segundo lugar, agradezco a mi esposo Javier su amor incondicional, paciencia y compañía permanente. Gracias por creer en mí, por estar conmigo en los momentos más importantes y difíciles de mi carrera profesional. Gracias por acompañarme cada día de mi vida.

Por último, dedico esta Tesis a los dos mejores logros de mi vida, mis hijos Lucia y Javier. Ellos dan sentido a mi vida y siempre están y estarán en mi corazón con su amor.

A todos ellos, muchas gracias.



# ÍNDICE GENERAL

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUCCIÓN .....</b>  | <b>1</b>   |
| <b>CAPÍTULO 1. LA TEORÍA DE LA AUTOEFICACIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS .....</b>  | <b>13</b>  |
| 1.1. MARCO TEÓRICO DE LA TEORÍA DE LA AUTOEFICACIA .....   | 17         |
| 1.1.1. <i>Modelo de interacción del funcionamiento psicológico según Bandura: Modelo de Determinismo Recíproco.....</i>            | <i>19</i>  |
| 1.1.2. <i>Capacidades básicas según la Teoría Social Cognitiva.....</i>  | <i>22</i>  |
| 1.1.3. <i>El concepto de “agencia” en el marco de la Teoría Social Cognitiva.....</i>  | <i>26</i>  |
| 1.2. LA TEORÍA DE LA AUTOEFICACIA.....   | 31         |
| 1.2.1. <i>Origen y evolución del concepto de Autoeficacia.....</i>   | <i>31</i>  |
| 1.2.2. <i>Distinción conceptual de la Autoeficacia de otros conceptos afines.....</i>  | <i>37</i>  |
| 1.2.3. <i>Fuentes básicas de información de la Autoeficacia .....</i>  | <i>44</i>  |
| <b>CAPÍTULO 2. LAS CREENCIAS DE AUTOEFICACIA DOCENTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN .....</b>                    | <b>51</b>  |
| 2.1. ORIGEN Y EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE AUTOEFICACIA DOCENTE COMO CONSTRUCTO TEÓRICO .....   | 55         |
| 2.2. EL MODELO INTEGRADO DE AUTOEFICACIA DOCENTE DE TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK Y HOY .....  | 61         |
| 2.3. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE AUTOEFICACIA DOCENTE Y SUS FUENTES .....  | 66         |
| 2.3.1. <i>Instrumentos de evaluación de Autoeficacia Docente .....</i>   | <i>66</i>  |
| 2.3.2. <i>Resultados de las investigaciones sobre las Fuentes de Autoeficacia Docente y su medición .....</i>                      | <i>74</i>  |
| 2.3.3. <i>Otras fuentes de información: Contextuales y Personales .....</i>  | <i>79</i>  |
| 2.4. CREENCIAS DE AUTOEFICACIA DOCENTE Y DESEMPEÑO EN EL AULA .....  | 83         |
| 2.5. LOS CAMBIOS EN LA EFICACIA DEL ESTUDIANTE DE MAGISTERIO DURANTE SU FORMACIÓN PROFESIONAL .....                                | 89         |
| 2.6. LA FIGURA DEL MAESTRO-TUTOR DEL CENTRO ESCOLAR Y SU CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE LAS CREENCIAS DE AUTOEFICACIA DOCENTE ..... | 102        |
| <b>CAPÍTULO 3. PERSONALIDAD, BIENESTAR PSICOLÓGICO Y CREENCIAS DE AUTOEFICACIA DOCENTE .</b>                                       | <b>107</b> |
| 3.1. PERSONALIDAD Y AUTOEFICACIA DOCENTE .....   | 110        |
| 3.1.1. <i>Los “Cinco Grandes” y su medida.....</i>   | <i>111</i> |
| 3.1.2. <i>Relaciones entre Autoeficacia Docente y Personalidad .....</i>   | <i>122</i> |
| 3.2. BIENESTAR PSICOLÓGICO Y AUTOEFICACIA DOCENTE.....   | 127        |
| 3.2.1. <i>Principales estudios acerca del Bienestar: Bienestar Subjetivo y Bienestar Psicológico .....</i>                         | <i>130</i> |
| 3.2.2. <i>Relaciones entre Autoeficacia Docente y Bienestar Psicológico .....</i>  | <i>146</i> |
| 3.3. RELACIONES ENTRE PERSONALIDAD, BIENESTAR PSICOLÓGICO Y AUTOEFICACIA DOCENTE .....   | 152        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>CAPÍTULO 4. LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN LAS TITULACIONES DE MAESTRO EN LA UCV: EL POTENCIAL FORMATIVO DEL PRÁCTICUM .....</b>  | <b>155</b> |
| 4.1. SENTIDO DEL PRÁCTICUM .....   | 163        |
| 4.2. PLAN DE FORMACIÓN: PROGRESIÓN DEL PRÁCTICUM .....   | 165        |
| 4.3. DISEÑO Y DESARROLLO DEL PRÁCTICUM: OBJETIVOS DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA .....  | 173        |
| 4.4. AGENTES EDUCATIVOS IMPLICADOS EN EL SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PRÁCTICUM.....   | 177        |
| 4.4.1. Profesores de Prácticum.....  | 178        |
| 4.4.2. Supervisores universitarios o tutores académicos .....  | 179        |
| 4.4.3. Maestros-tutores del centro de prácticas (cooperating teaching).....  | 181        |
| 4.4.4. El estudiante en prácticas .....  | 184        |
| 4.5. EVALUACIÓN DEL PRÁCTICUM DE MAGISTERIO: LA EVALUACIÓN POR RÚBRICAS COMO NOVEDAD.....  | 186        |
| <br>   |            |
| <b>CAPÍTULO 5. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS Y MÉTODO.....</b>   | <b>191</b> |
| 5.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....   | 193        |
| 5.2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS .....   | 195        |
| 5.3. MÉTODO.....   | 200        |
| 5.3.1. Descripción de los participantes.....   | 200        |
| 5.3.2. Descripción de las variables e instrumentos .....   | 208        |
| 5.3.2.1. Variables Sociodemográficas.....  | 208        |
| 5.3.2.2. Variables de Creencias de Autoeficacia Docente. <i>Escala de Percepción de Eficacia del Profesor (TSES, Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001)</i> .....             | 208        |
| 5.3.2.3. Variable de Autoeficacia General. <i>Escala de Autoeficacia General (Baessler y Schwarzer, 1996)</i> .....  | 213        |
| 5.3.2.4. Variables de Personalidad. <i>Cuestionario NEO-FFI-R (McCrae y Costa, 2004)</i> .....   | 214        |
| 5.3.2.5. Variables de Bienestar Psicológico. <i>Escala de Bienestar Psicológico (EPB, Ryff, 1989a, 1989b)</i> .....  | 216        |
| 5.3.2.6. Variables Contextuales e Interpersonales del proceso educativo .....  | 218        |
| 5.3.2.7. Variable de Evaluación de la Práctica Educativa del Maestro-Tutor. <i>Cuestionarios de Evaluación del Maestro-Tutor</i> .....                                   | 219        |
| 5.3.3. Procedimiento .....   | 220        |
| 5.3.4. Diseño de investigación. <i>Análisis estadísticos</i> .....   | 224        |
| <br>   |            |
| <b>CAPÍTULO 6. RESULTADOS .....</b>  | <b>227</b> |
| 6.1. ESTUDIO 1. CREENCIAS DE AUTOEFICACIA DOCENTE. ESTUDIO DESCRIPTIVO Y SU RELACIÓN CON LA VARIABLE DE AUTOEFICACIA GENERAL, PERSONALIDAD Y BIENESTAR PSICOLÓGICO ..... | 229        |
| 6.1.1. Resultados del análisis de las diferencias en las creencias de autoeficacia docente en función de la titulación .....   | 230        |



|  |            |
|--|------------|
| 6.1.2. Resultados de los análisis correlacionales entre las creencias de autoeficacia docente y las variables de autoeficacia general, bienestar psicológico y personalidad .....  | 235        |
| 6.1.3. Resultados de los análisis de regresión sobre la variable de eficacia docente total .....   | 240        |
| 6.2. ESTUDIO 2. ANÁLISIS DEL CAMBIO EN LAS CREENCIAS DE AUTOEFICACIA DOCENTE COMO CONSECUENCIA DE LA EXPERIENCIA PRÁCTICA Y SU RELACIÓN CON LAS VARIABLES CONTEXTUALES E INTERPERSONALES DEL PROCESO EDUCATIVO Y LA EVALUACIÓN DEL MAESTRO-TUTOR ..... | 247        |
| 6.2.1. Resultados del análisis del cambio en las creencias de autoeficacia docente en función del curso .....  | 247        |
| 6.2.2. Resultados de los análisis correlacionales entre las creencias de autoeficacia docente, las variables del proceso educativo y la evaluación del maestro-tutor .....   | 267        |
| 6.2.3. Resultados de los análisis de regresión sobre la variable cambio en eficacia docente total .....  | 272        |
| <b>CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....</b>  | <b>281</b> |
| <b>CAPÍTULO 8. CONCLUSIÓN .....</b>  | <b>321</b> |
| <b>REFERENCIAS .....</b>   | <b>347</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>  | <b>403</b> |



# ÍNDICE DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| <i>Figura 1.</i> Esquematación de las relaciones entre las tres clases de determinantes en el <i>modelo de reciprocidad triádica</i> (Bandura, 1987, p.44)..... | 20  |
| <i>Figura 2.</i> Evolución del constructo de autoeficacia en la Teoría Social Cognitiva .....   | 33  |
| <i>Figura 3.</i> Expectativas de autoeficacia y expectativas de resultado.....  | 34  |
| <i>Figura 4.</i> Ítems cuestionario Corporación RAND.....   | 56  |
| <i>Figura 5.</i> Modelo Multidimensional de Autoeficacia Docente (Tschannen-Moran et al., 1998, p.228).....   | 62  |
| <i>Figura 6.</i> Factores y estrategias docentes de <i>Teacher's Sense Of Efficacy Scale</i> (TSES) Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001).....                  | 70  |
| <i>Figura 7.</i> Facetas del <i>NEO-PI-R</i> para cada dimensión.....   | 118 |
| <i>Figura 8.</i> Perfiles del <i>Prácticum</i> de Magisterio de la UCV .....  | 166 |
| <i>Figura 9.</i> Distribución del <i>Prácticum</i> de Magisterio de la UCV (Comisión de Prácticas y TFG, UCV) .....   | 172 |
| <i>Figura 10.</i> Diseño del <i>Prácticum</i> de Magisterio de la UCV .....   | 174 |
| <i>Figura 11.</i> Competencias profesionales del perfil del Maestro de la UCV .....   | 175 |
| <i>Figura 12.</i> Estructura del <i>Prácticum</i> de Magisterio de la UCV.....  | 176 |
| <i>Figura 13.</i> Porcentaje de hombres y mujeres en la titulación de Educación Primaria. ....  | 201 |
| <i>Figura 14.</i> Porcentaje de hombres y mujeres en la titulación de Educación Infantil. ....  | 201 |
| <i>Figura 15.</i> Distribución de los participantes por cursos .....  | 201 |
| <i>Figura 16.</i> Distribución de los participantes de 3º y 4º de Educación Primaria por especialidades. ....   | 202 |
| <i>Figura 17.</i> Distribución de las titulaciones de Educación Primaria y Educación Infantil por cursos. ....  | 202 |
| <i>Figura 18.</i> Distribución de los participantes según sus estudios previos. ....  | 203 |
| <i>Figura 19.</i> Distribución de los participantes según su profesión o estatus laboral. ....  | 204 |
| <i>Figura 20.</i> Porcentaje de participantes con y sin experiencia docente previa como maestro. ....   | 204 |
| <i>Figura 21.</i> Porcentaje de participantes con y sin experiencia como alumno en prácticas en los estudios anteriores. ....                                   | 205 |
| <i>Figura 22.</i> Porcentaje de participantes con y sin experiencia práctica en los estudios actuales durante el primer semestre. ....                          | 206 |
| <i>Figura 23.</i> Distribución de los participantes según el nivel educativo de realización de prácticas en la etapa de Primaria..                              | 207 |
| <i>Figura 24.</i> Distribución de los participantes según el nivel educativo de realización de prácticas en la Etapa de Infantil. ....                          | 207 |
| <i>Figura 25.</i> Distribución de los participantes según la experiencia práctica en la UCV .....   | 207 |
| <i>Figura 26.</i> Variables evaluadas en la <i>fase pretest y posttest</i> . ....   | 223 |
| <i>Figura 27.</i> Predictores significativos de la variable Eficacia Docente Total .....  | 246 |
| <i>Figura 28.</i> Cambio en Autoeficacia Docente Total por cursos.....  | 252 |
| <i>Figura 29.</i> Autoeficacia Docente Total por cursos en los dos momentos de medida.....  | 254 |
| <i>Figura 30.</i> Cambio en Autoeficacia Docente para implicar al estudiante por cursos. ....   | 258 |
| <i>Figura 31.</i> Autoeficacia Docente para implicar al estudiante por cursos en los dos momentos de medida. ....   | 260 |
| <i>Figura 32.</i> Cambio en Autoeficacia Docente para gestionar el aula por cursos. ....  | 265 |
| <i>Figura 33.</i> Autoeficacia Docente para gestionar el aula por cursos en los dos momentos de medida. ....  | 267 |
| <i>Figura 34.</i> Predictores significativos de la variable Cambio en Eficacia Docente Total. ....  | 279 |



# ÍNDICE DE TABLAS

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 1. <i>Media, desviación típica, validez convergente y fiabilidad (<math>\alpha</math> de Cronbach, fiabilidad compuesta y varianza extraída promedio) de los factores de la TSES</i> ..... | 212 |
| Tabla 2. <i>Correlaciones de Pearson entre las variables de creencias de autoeficacia docente y la experiencia docente</i> .....   | 231 |
| Tabla 3. <i>Diferencias de medias marginales estimadas en las variables de creencias de autoeficacia docente en función de la titulación</i> .....   | 234 |
| Tabla 4. <i>Correlaciones de Pearson y Parciales entre las creencias de autoeficacia docente, la variable de autoeficacia general, de personalidad y de bienestar psicológico</i> .....          | 236 |
| Tabla 5. <i>Correlaciones Bivariadas entre la eficacia docente total y las variables sociodemográficas, autoeficacia general, personalidad y bienestar psicológico</i> .....                     | 241 |
| Tabla 6. <i>Resultados del análisis de regresión múltiple de la variable percepción de eficacia docente total</i> .....  | 243 |
| Tabla 7. <i>Medias y desviaciones típicas de la variable eficacia docente total de cada uno de los cursos en la fase pre-/postest</i> .....  | 249 |
| Tabla 8. <i>Percepción de eficacia docente total. Resultados del ANCOVA MR</i> .....   | 250 |
| Tabla 9. <i>Medias marginales estimadas para la interacción curso y tiempo en la variable eficacia docente total</i> .....   | 250 |
| Tabla 10. <i>Comparaciones por pares para la interacción curso y tiempo en eficacia docente total</i> .....  | 251 |
| Tabla 11. <i>Comparaciones por pares para la interacción tiempo y curso en eficacia docente total</i> .....  | 253 |
| Tabla 12. <i>Medias y desviaciones típicas de la variable eficacia docente para implicar al estudiante en el aprendizaje de cada uno de los cursos en la fase pre-/postest</i> .....             | 255 |
| Tabla 13. <i>Percepción de eficacia docente para implicar al estudiante en el aprendizaje. Resultados del ANCOVA MR</i> .....  | 255 |
| Tabla 14. <i>Medias marginales para la interacción curso y tiempo en eficacia docente para implicar al estudiante en el aprendizaje</i> .....  | 256 |
| Tabla 15. <i>Comparaciones por pares para la interacción curso y tiempo en eficacia docente para implicar al estudiante en el aprendizaje</i> .....  | 257 |
| Tabla 16. <i>Comparaciones por pares para la interacción tiempo y curso en eficacia docente para implicar al estudiante en el aprendizaje</i> .....  | 259 |
| Tabla 17. <i>Medias y desviaciones típicas de la variable eficacia docente para optimizar la propia instrucción de cada uno de los cursos en la fase pre-/postest</i> .....                      | 260 |
| Tabla 18. <i>Percepción de eficacia docente para optimizar la propia instrucción. Resultados del ANCOVA MR</i> .....   | 261 |
| Tabla 19. <i>Medias y desviaciones típicas de la variable eficacia docente para gestionar el aula de cada uno de los cursos en la fase pre-/postest</i> .....                                    | 262 |
| Tabla 20. <i>Percepción de eficacia docente para gestionar el aula. Resultados del ANCOVA MR</i> .....   | 262 |
| Tabla 21. <i>Medias marginales para la interacción curso y tiempo en eficacia docente para gestionar el aula</i> .....   | 263 |
| Tabla 22. <i>Comparaciones por pares para la interacción curso y tiempo en eficacia docente para gestionar el aula</i> .....   | 264 |
| Tabla 23. <i>Comparaciones por pares para la interacción tiempo y curso en eficacia docente para gestionar el aula</i> .....   | 266 |
| Tabla 24. <i>Correlaciones de Pearson y Parciales entre las creencias de autoeficacia docente, las variables relacionadas con el proceso educativo y la evaluación del maestro-tutor</i> .....   | 268 |
| Tabla 25. <i>Correlaciones Bivariadas entre el cambio en eficacia docente total y variables sociodemográficas, contextuales, interpersonales y psicológicas</i> .....                            | 273 |
| Tabla 26. <i>Resultados del análisis de regresión múltiple de la variable cambio en eficacia docente total</i> .....   | 276 |



# **INTRODUCCIÓN**

---





Ante los cambios sociales que se han ido sucediendo a lo largo de esta última década, se evidencia la necesidad de una constante adaptación de los sistemas educativos en general y de los profesores que forman parte de todo este entramado educativo, en particular. A su vez, tras la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) por parte de las universidades españolas, la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y con ella, la calidad profesional de los docentes, constituye una de las principales áreas de la investigación educativa actual.

Uno de los desafíos más importantes de las instituciones educativas de todo el mundo, es cumplir con la demanda de formar maestros altamente cualificados y preparados con la finalidad de asumir la responsabilidad de educar a futuras generaciones dentro de un sistema económico, político y social incierto y cambiante. En cierta forma, la calidad del sistema educativo, depende de la eficacia docente personal, y por esta razón, la formación de educadores cualificados y competentes, constituye una de las tareas esenciales que deben realizarse en la aplicación de cualquier política de educación.

Las diferencias en los programas de preparación docente que se imparten en las universidades, producen diferentes niveles de eficacia en la enseñanza del maestro (Raudenbush, Rowen y Cheong, 1992). En este sentido, la calidad de estos programas es de suma importancia por cuanto su impacto en los niveles de eficacia docente de cada uno de los aspirantes a maestros, es de larga duración, a la vez que es el predictor más potente de la eficacia en la enseñanza (Darling-Hammond, Chung y Frelow, 2002; Lin, Gorrell y Taylor, 2002). Además, la percepción que tienen los profesores sobre la calidad de la preparación que han recibido en los cursos de la universidad, se relaciona con su sentido de eficacia personal (Raudenbush et al., 1992).

Dentro de este marco de actuación, en España, el Ministerio de Educación, en su plan de cooperación territorial con las Comunidades autónomas denominado “*Plan de Acción 2010-2011 en materia educativa*”, plantea tres focos de actuación para mejorar la calidad de la educación: 1) la mejora del rendimiento escolar; 2) la modernización del sistema educativo, y 3) la evaluación y formación inicial del profesorado (Reoyo, 2013). Esta última, a nivel europeo, ha centrado su acción en dos líneas básicas de actuación docente: 1) la propiamente *disciplinar*, centrada básicamente en “*el saber*”, cuya finalidad consiste en alcanzar un corpus de conocimiento lo suficientemente amplio en una materia o disciplina, y 2) *la metodológica o pedagógica*, centrada en “*el saber hacer*” y dirigida, principalmente, a proporcionar estrategias de enseñanza, gestionar el

aula y ayudar a educar a los estudiantes, en su sentido más amplio (Eurydice, 2003; OCDE, 2005).

Por todo ello, la formación de los que ya son docentes y más aún, la de aquellos que en un futuro próximo van a poner en marcha las competencias profesionales previamente adquiridas en sus respectivos programas de preparación docente, adquiere una gran relevancia en cualquier sociedad, a la vez que es un factor clave en esta tesis doctoral. En este sentido, la figura del profesor es una pieza esencial por cuanto puede facilitar u obstaculizar el proceso de adaptación del sistema educativo ante los nuevos cambios sociales. A su vez, la importancia que, en la actualidad, se asigna a la educación como uno de los escenarios privilegiados de transformación social, y al profesorado, como propiciador del cambio, está generando que la investigación en Psicología de la Educación, manifieste un interés especial por los procesos de pensamiento del profesor. Estos procesos, guían las acciones y los comportamientos de los docentes dentro del aula y son el predictor más significativo del desempeño docente futuro. En este contexto, se hace cada vez más patente la necesidad de “*visibilizar*” el sistema de creencias de los aspirantes a maestros con la finalidad de explorar qué creencias caracterizan a los estudiantes de Magisterio y qué cambios se producen en estas creencias durante los planes de formación inicial.

El presente estudio parte de la necesidad de conocer y analizar aspectos relevantes para el desarrollo y el desempeño profesional de los futuros maestros. Este es el caso de muchos constructos psicológicos que han pasado inadvertidos en relación a otros más bien pedagógicos o disciplinares y que son muy importantes para el ejercicio profesional, garantizando un adecuado bienestar psicológico. Concretamente, nos estamos refiriendo a las creencias de autoeficacia docente, las cuales poseen un inestimable valor pedagógico, a la vez que son un aspecto clave dentro del contexto educativo si queremos entender qué acciones educativas realiza el profesor dentro del aula y cuáles son los motivos de determinadas decisiones y sus consecuencias.

El origen del constructo de autoeficacia docente se sitúa a finales de los años setenta y esta es entendida como el grado en que el profesor cree que posee la capacidad suficiente para influir en el rendimiento de sus alumnos (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly y Zellman, 1977). Tres décadas después, la autoeficacia docente continúa despertando el interés de numerosas investigaciones, dada su relevancia en diversos aspectos del proceso educativo. A su vez, su carácter predictor permite comprender mejor la actuación docente dentro del aula. En cierta forma, el nivel de autoeficacia

afecta al esfuerzo, a la dedicación y al compromiso que adquieren los docentes por la enseñanza, a la vez que determina su grado de perseverancia cuando se enfrentan a situaciones difíciles (Bandura, 1977a). Un alto nivel de autoeficacia docente se relaciona con mayores niveles de logro académico y motivación de los alumnos (Mergler y Tangen, 2010; Mohamadi y Asadzadeh, 2012; Skaalvik y Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001). Sin embargo, niveles bajos, se identifican como factor de riesgo para el abandono durante la carrera y el *burnout* docente (Panahi, Zahed y Moinikiya, 2014).

A su vez, cabe destacar que las creencias de eficacia personal se construyen a partir de la interpretación de cuatro fuentes básicas: *los logros de ejecución, la experiencia vicaria, la persuasión verbal y los estados de activación emocional* (Bandura, 1997). Los logros de ejecución están relacionados con la experiencia directa de las personas y lo forman las experiencias exitosas en la práctica profesional, siendo considerada la fuente más poderosa e influyente en el desarrollo de la autoeficacia al proporcionar evidencia auténtica de que uno posee o no los aspectos necesarios para alcanzar lo que se propone (Bandura, 1997; Sahin y Atay, 2010; Woolfolk y Spero, 2005). Además, estas experiencias directas o logros de ejecución, tienen una influencia muy poderosa en el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente de estudiantes de Magisterio (Mulholland y Wallace, 2001), por cuanto permiten ir acumulando experiencias prácticas reales, a la vez que son consideradas el componente más desafiante, gratificante y enriquecedor durante los programas de formación docente (Conderman, Morin, y Stephens, 2005; Fives, Hamman y Olivarez, 2007; Weaver y Stanulis, 1996). En este sentido, las experiencias prácticas de los estudiantes son “el componente de preparación de los maestros más aceptado por todos” (Guyton y McIntyre, 1990, p. 515) y por ello, la mayor parte de investigaciones, perciben estas experiencias como el aspecto más importante de los programas de formación docente (Sahin y Atay, 2010; Wentz, 2001; Zeichner, 1990). Sin embargo, y puesto que los aspirantes a maestros cuentan con muchas menos experiencias en las que basar sus juicios de autoeficacia docente, es esperable que otras fuentes de información (experiencia vicaria, persuasión verbal y estados de activación emocional) tengan una mayor repercusión, aspecto que debe ser tenido muy en cuenta dentro de los programas de preparación docente (Charalambous, Philippou y Kyriakides, 2008; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007). Por otro lado, el análisis exitoso de cualquier constructo psicológico no puede lograrse sin la consideración de las variables contextuales que influyen en cómo piensan y

actúan las personas en su entorno más inmediato (Fives et al., 2007). En este sentido, las influencias organizacionales y contextuales en que se circunscriben las experiencias prácticas, resultan claves para la automejora y el desarrollo de un profesor en formación (Conway y Clark, 2003), a la vez que influyen en el análisis de la tarea a realizar y desempeñan un papel muy importante en el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente de aspirantes a maestros (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007).

Por todo ello, en esta tesis doctoral, con el objetivo de describir y analizar las características propiamente contextuales e interpersonales del espacio en que tienen lugar las experiencias de práctica educativa, se han evaluado y analizado dos tipos de variables. Las primeras, hacen referencia a las variables propiamente *contextuales* e intentan describir y conocer algunas características más importantes del colegio de prácticas y de su entorno más inmediato: 1) *nivel socioeconómico de la escuela y el entorno*; 2) *calidad de las instalaciones escolares*, y 3) *disponibilidad de recursos para la enseñanza (presencia de recursos TIC en el centro escolar y más concretamente en el aula-clase*. Las segundas, contienen aspectos de *carácter interpersonal y relacional*, recogiendo, de este modo, la percepción del estudiante participante sobre la relación y el “*apoyo percibido*” de otros agentes educativos, los cuales son parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje e influyen en la autoeficacia de maestros noveles y en periodo de formación: 1) *el apoyo percibido por los padres y la familia*; 2) *el apoyo percibido por la Comunidad Escolar*; 3) *el apoyo percibido por el maestro-tutor de prácticas (cooperating teaching) del centro escolar*, y 4) *el apoyo percibido por el supervisor de la universidad*. En cierta forma, la figura del maestro-tutor del centro escolar (*cooperating teaching*) desempeña un papel destacado y vital en el desarrollo de las creencias de eficacia de los estudiantes de Magisterio, a través de su influencia en el análisis de la tarea a realizar (Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, 1998). En este sentido, la percepción que tiene el aspirante a maestro con respecto al “*apoyo percibido*” por parte de su maestro-tutor, es fundamental si queremos entender cómo se consolida un sentimiento de eficacia en los primeros años de formación (Woolfolk y Spero, 2005).

En este trabajo de investigación, la información que aporta el maestro-tutor durante las experiencias de práctica educativa, es doble. En primer lugar, se recoge información acerca de la percepción que tiene el estudiante de Magisterio de la cantidad y calidad de “*apoyo percibido*” por parte de su maestro-tutor. En segundo lugar, se obtiene directamente del maestro-tutor, su evaluación con respecto a la ejecución real del

aspirante a maestro durante su periodo de práctica educativa, constatando, en cierta forma, la adquisición o no de las competencias profesionales. De este modo, la valoración del maestro-tutor, permite contrastar el desempeño real del estudiante de Magisterio con la percepción que tiene este último de sus habilidades y capacidades docentes.

Por todo lo expuesto, en esta tesis doctoral se analiza el proceso de convertirse en profesor, y en este, desempeña un papel fundamental la identificación e interpretación de las creencias de autoeficacia docente y la influencia que estas ejercen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En definitiva, el objetivo general que guía el presente trabajo de investigación es identificar las creencias de autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio de las titulaciones de Educación Infantil y Primaria de una universidad privada de la Comunidad Valenciana, así como, analizar el cambio que se produce en estas como consecuencia de las experiencias de práctica educativa que tienen lugar durante los programas de formación inicial. Esta última cuestión es de suma importancia, puesto que, tal y como se verá en el marco teórico, las creencias de autoeficacia docente son fácilmente maleables al principio de aprender a enseñar, razón por la cual, el escenario privilegiado para cultivar sentimientos de valía robustos con respecto a las capacidades y habilidades docentes, es durante las experiencias prácticas. En cierto modo, se parte de la premisa básica de que las experiencias de práctica educativa en contextos reales de enseñanza, fortalecerán el sentido de autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio al darles la oportunidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos en las aulas universitarias.

Por último, también interesa conocer qué relación hay entre las creencias de autoeficacia docente y las variables de personalidad y bienestar psicológico. En este sentido, indagar acerca de las vinculaciones entre estos tres constructos, permitirá precisar aún más la naturaleza de las creencias de autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio, así como explorar qué lugar ocupan y cuál es su influencia. A su vez, la autoeficacia docente, la personalidad y el bienestar psicológico, se consideran relacionados entre sí y ligados al éxito académico y profesional de los docentes. Estos tres constructos, aparecen a lo largo de la literatura científica como variables relacionadas con la salud de los docentes y la mayor parte de las investigaciones, centran sus esfuerzos en su análisis y evaluación, así como, en la forma en que todos ellos afectan al desempeño profesional. De este modo, estudiar todas estas variables en muestras de futuros maestros, ayudará a analizar los programas de preparación inicial

con la finalidad de identificar sus fortalezas y debilidades. Además, permitirá descubrir las dimensiones que configuran lo que se denomina “*excelencia docente*” y diseñar programas preventivos y optimizadores acordes con las distintas situaciones analizadas, con el objetivo de intervenir y modificar la práctica docente, adecuándola a la realidad educativa actual.

En definitiva, este estudio realiza una importante e interesante aportación al campo de la investigación, proporcionando información de cómo mejorar los programas de formación inicial con la finalidad de desarrollar, a lo largo de la etapa universitaria, sólidas y estables creencias de autoeficacia docente y en cierta forma, resistentes al cambio. De este modo, identificar las percepciones de eficacia en futuros maestros durante sus programas de preparación, momento crítico con respecto a la formación de tales creencias, aportará una especial contribución ante las insuficiencias encontradas dentro del estudio del dominio de la autoeficacia docente. A su vez, permitirá crear un pilar base para la futura construcción de nuevos y válidos instrumentos de medición. Si bien, el constructo de autoeficacia docente sigue despertando el mismo interés y admiración desde su primera definición, en la actualidad, continúa la preocupación por clarificar qué se entiende por autoeficacia docente con la finalidad de desarrollar instrumentos fiables y válidos, adaptados a las diversas poblaciones y contextos. En cierta forma, la acotación conceptual del término, aún en contextos científicos, adolece de evidentes imprecisiones y ambigüedades, aspecto que sugiere la importancia de seguir investigando y generando nuevos instrumentos de medida.

Por consiguiente, en esta tesis doctoral se pretende examinar las creencias de autoeficacia docente en estudiantes de Magisterio y analizar el cambio en ellas como consecuencia de las experiencias de práctica educativa llevadas a cabo a lo largo del *Prácticum* de su titulación. Además, interesa conocer qué relación hay entre este tipo de creencias y determinadas variables psicológicas tales como la personalidad y el bienestar psicológico. Por ello, todo el trabajo realizado se estructura en dos grandes partes, la primera, tiene como objetivo la construcción del *marco teórico* y la conforman cuatro capítulos, a través de los cuales se fundamentan los aspectos teóricos relacionados con la temática de investigación. Todo ello, proporciona un completo marco conceptual, tanto para fundamentar el objeto y método de investigación, como para interpretar los resultados obtenidos. La segunda parte, *marco empírico*, está formada por cuatro capítulos en los que se detallan de forma minuciosa los dos grandes estudios realizados en esta tesis doctoral.

Con respecto a la primera parte, *marco teórico*, los capítulos que la conforman se detallan a continuación. El *primer capítulo* está centrado en los principios del origen de la autoeficacia como variable esencial en la modificación del comportamiento humano y su relevancia dentro de diferentes dominios. Por ello, se analiza la autoeficacia, a partir de los planteamientos de la teoría social cognitiva de Bandura (1977b; 1982a), su significado conceptual, su relación con la práctica educativa, su evaluación y sus investigaciones más sobresalientes. El *capítulo dos* analiza el constructo de autoeficacia docente, detallando su origen y compleja conceptualización, así como su relevancia como causa y efecto en la conducta del profesorado. Especialmente, se analiza el impacto que tienen los planes de formación docente en el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente y qué cambios se producen en ellas durante esta etapa tan crítica. También se analiza la figura del maestro-tutor del centro escolar (*cooperating teaching*) por cuanto acompaña y guía al estudiante de Magisterio durante la realización de su práctica educativa en escenarios reales de aula.

En el *tercer capítulo* se abordan tres constructos que se consideran relacionados entre sí: la personalidad, el bienestar psicológico y la autoeficacia docente. Con este propósito, en primer lugar, se revisan estos tres conceptos con el fin de conocer su naturaleza y la manera en que se relacionan con las creencias de autoeficacia docente, a la vez que se exponen las líneas de investigación que se están llevando a cabo en la actualidad en el ámbito científico. Por último, se detallan y analizan las implicaciones de estos tres constructos en el desempeño docente, destacando los resultados de aquellos estudios más relevantes en lo que a creencias de autoeficacia docente se refiere y su relación con variables de personalidad y bienestar psicológico.

El *capítulo cuatro*, último del bloque teórico, centra el foco de atención en la formación práctica que se produce dentro de los planes de formación del Título de Maestro de la Universidad Católica de Valencia (UCV). Por ello, a lo largo de este capítulo, se analiza cuál es el sentido del *Prácticum* de Grado de Maestro, a la vez que se describe cuál es su verdadera esencia y qué elementos lo definen y caracterizan. También, se concretan aspectos de su diseño, estructura, objetivos y contenidos para cada uno de los cursos, haciendo referencia a todos los agentes educativos que intervienen en su seguimiento y de forma especial, se analiza la figura del maestro-tutor de prácticas como agente educativo externo que acompaña al estudiante de Magisterio durante su periodo de práctica educativa. Por último, se analiza el sistema de evaluación

por rúbricas o matrices de valoración como novedad en lo que a evaluación cualitativa se refiere.

Con respecto a la segunda parte, *marco empírico*, en primer lugar, el *quinto capítulo* describe el planteamiento del problema junto con las cuestiones y objetivos que dirigen la investigación, analizándose de forma minuciosa los participantes, las variables e instrumentos de recogida de datos, el tipo de diseño utilizado y el procedimiento seguido. A su vez, en el *capítulo seis* se presentan los resultados obtenidos una vez finalizado el proceso de recogida de datos, analizándose la percepción de eficacia docente de los estudiantes de Magisterio de cada uno de los cursos a lo largo de su plan de formación docentes, al inicio y al final de su experiencia de práctica educativa en los centros escolares. La finalidad de este análisis es detallar qué cambios se produce en las creencias de autoeficacia docente durante la formación del aspirante a maestro, así como, analizar qué curso tiene mayores niveles de autoeficacia docente y cuáles son los predictores más significativos de dicho cambio.

El *séptimo capítulo* contiene la discusión de los resultados, y en él se describen y analizan los resultados extraídos a partir de su tratamiento estadístico. Por último, se concluye este trabajo de investigación con el *capítulo ocho* en el que, sobre la base de los descubrimientos realizados, se analizan minuciosamente las aportaciones de esta investigación y su prospectiva de futuro. En estos dos últimos capítulos, se analiza el grado de consecución de los objetivos generales y específicos, a la vez que se establece la conexión entre los resultados y los planteamientos teóricos previos encontrados, recopilando, en cierta forma, los aspectos más relevantes de esta tesis doctoral, así como algunas de las limitaciones, aportaciones y líneas de investigación que podrían resultar interesantes en un futuro próximo.

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones, a continuación, paso a detallar los motivos personales y profesionales que han originado la elección de una temática que pone el acento en las creencias de autoeficacia docente y su medición en estudiantes de Magisterio. También, a lo largo de estas líneas, describo mi proceso como persona, docente e investigadora en constante formación, analizando cuál fue mi punto de partida y qué me hizo llegar hasta este preciso momento. Este proceso de metamorfosis e introspección, se plasma en cada idea, en cada página, en cada línea y en cada palabra, dotando de sentido el trabajo realizado, así como el entusiasmo vivido a lo largo de estos últimos años.



En cierta forma, y al igual que Valverde (2011), soy consciente, dada mi formación académica y profesional, que educar a las personas para un cambio de creencias a través de la educación superior, requiere de un proceso pausado y gradual cuyos resultados se podrán valorar muy a largo plazo. A su vez, supone un gran esfuerzo y todo un reto educativo. Sin embargo, no cabe la menor duda de que este cambio en el sistema de creencias es muy necesario, por cuanto niveles altos de autoeficacia docente influyen de forma positiva en la práctica profesional de los profesores, generando los siguientes beneficios: 1) un mayor compromiso con la enseñanza; 2) mayores niveles de planificación y organización; 3) disminución del desgaste emocional o *burnout*, y 4) utilización de una amplia variedad de materiales de enseñanza (Garvis, Twigg y Pendergast, 2011).

En cierto modo, el objetivo de esta tesis doctoral es fruto de mis propias reflexiones, a la vez que recoge mi propia experiencia profesional en el campo de la enseñanza con estudiantes de Magisterio. No obstante, este interés personal y profesional en las creencias de autoeficacia, se ve acrecentado a partir de mis primeros contactos con las tareas de supervisión y seguimiento de las prácticas educativas como miembro de la Comisión de Prácticas y Trabajo Final de Grado (TFG) de la UCV. En ese preciso momento, empieza a tomar forma el interés por conocer los niveles de autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio y analizar qué cambios se producen en estos estudiantes tras su periodo de experiencia práctica educativa en escenarios reales de aula. A su vez, este interés personal y profesional, va acompañado de un interés social y científico que se concreta en los aspectos siguientes: 1) analizar el impacto de la autoeficacia en el campo educativo, y más concretamente en las prácticas de enseñanza, y 2) contribuir a la investigación de las creencias de autoeficacia docente en estudiantes de Magisterio.

Por todo ello, cabe esperar que esta tesis doctoral que lleva por título *Creencias de autoeficacia docente en estudiantes de Magisterio: Análisis de su relación con variables de personalidad y bienestar psicológico y estudio del cambio*, contribuya a clarificar cómo son las creencias de autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio y qué cambios se producen en estos como consecuencia de las experiencias de práctica educativa. Si bien, en diversos trabajos se constata la presencia y el creciente protagonismo de la autoeficacia docente como elemento de suma importancia para la calidad de la docencia, abordar el estudio de las creencias de autoeficacia docente y su relación con determinadas variables psicológicas, contribuye a identificar y fortalecer

qué aspectos están a la base de un adecuado desarrollo profesional de los docentes. A su vez, todo ello se intensifica aún más, si centramos la atención en estudiantes de Magisterio que están completando un programa de formación docente. En cierta forma, la calidad de estos programas es de vital importancia por cuanto tienen un gran impacto en: 1) *la calidad de la enseñanza*; 2) *la calidad de los maestros que forman en sus aulas*, y 3) *los niveles de autoeficacia docente que tendrán estos mismos maestros* (Boyd, Grossman, Lankford, Loeb y Wyckoff, 2009b). De este modo, este estudio proporciona información útil y valiosa para los formadores de docentes, ya que los datos obtenidos reflejan la necesidad de una inducción progresiva y gradual en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante el cual los aspirantes a maestros puedan analizar la teoría durante la práctica pedagógica, a la vez que reflexionan sobre cuáles son las dimensiones básicas que caracterizan a los maestros eficaces.

*CAPÍTULO 1.*

**LA TEORÍA DE LA AUTOEFICACIA:  
FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

---



Con la finalidad de ser eficaces, los profesores necesitan más que el contenido y el conocimiento pedagógico, la adquisición de determinadas creencias con respecto a sus capacidades de enseñanza, ya que estas tienen una poderosa influencia en todo el proceso educativo. En este sentido, cobra un especial interés la exploración y el análisis del sistema de creencias del profesor, ya que este constituye la red conceptual que orienta y dirige su práctica profesional, a partir del cual juzga y toma decisiones sin que sea consciente de ello (Porlán, 1995; Baena, 2000).

A su vez, y más concretamente, el interés se centra, de forma especial, en las creencias de autoeficacia docente, ya que estas poseen un inestimable valor pedagógico, a la vez que son una pieza clave dentro del contexto educativo si queremos entender qué acciones educativas realiza el profesor en el aula y cuáles son los motivos de determinadas decisiones y sus consecuencias. Por ello, abordar las creencias de autoeficacia docente en futuros maestros durante su práctica educativa se convierte en un desafío educativo con altas implicaciones para las políticas educativas y los planes de formación universitarios.

Tal y como señala Bandura (1987), dada la influencia de las creencias de autoeficacia del profesor en la motivación, el rendimiento y el aprendizaje del alumno (Carbonero, Román, Martín-Antón y Reoyo, 2009; Reoyo, 2013), si queremos que este actúe como mediador del cambio en la mejora de la calidad educativa, no basta con la adquisición de nuevas destrezas docentes, incorporadas de forma reciente como consecuencia de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el ámbito universitario. Más bien, se hace necesaria la reflexión, como elemento integrador de las dimensiones básicas de la “*excelencia docente*”, sobre la enseñanza, la práctica docente y más concretamente, sobre las creencias pedagógicas y de autoeficacia docente (Prieto, 2007). Siguiendo a McAlpine y Weston (2002), el verdadero camino hacia la mejora, el desarrollo profesional y la excelencia docente no es tanto la exposición y descripción detallada de las dimensiones de una enseñanza de calidad, sino el modo en que los profesores reflexionan sobre la misma.

En este contexto, son numerosas las investigaciones que señalan la supremacía de las creencias de autoeficacia docente sobre otro tipo de creencias, argumentando su gran valor al determinar en gran medida el esfuerzo, la persistencia y, en última instancia, el nivel de éxito alcanzado (Bandura, 1977a, 1986, 1997). En este sentido, la autoeficacia docente se ha definido como “la creencia del profesor en su capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para llevar a cabo con éxito una tarea docente

específica en un contexto determinado” (Tschannen-Moran et al., 1998, p. 233), y adquieren, en cierto modo, un efecto de suma relevancia en todo el proceso educativo. Por tanto, es necesario el desarrollo y la promoción de adecuados sentimientos de eficacia para la enseñanza, ya que este aspecto va a constituir un elemento esencial a la hora de poner en práctica estrategias didácticas de calidad dentro del aula.

A su vez, también se ha descubierto que las creencias de autoeficacia docente adquieren cierta estabilidad con los años de experiencia (Tschannen-Moran et al., 1998). Por ello, en estos últimos años, los investigadores se han centrado en el desarrollo de las creencias de autoeficacia en futuros maestros y su relación con la práctica educativa durante su periodo de formación, al considerar que una de las experiencias más influyentes en el desarrollo de la percepción de eficacia docente son las experiencias directas o logros de ejecución durante la enseñanza del estudiante (Mulholland y Wallace, 2001).

La investigación científica sobre las creencias de autoeficacia en general y la autoeficacia docente, en particular, ha estado presente durante más de un cuarto de siglo y mucho se ha descubierto acerca de tan importante constructo. El foco central de todo este corpus de conocimientos ha versado sobre las características de los docentes eficaces, el impacto y los resultados de las creencias de autoeficacia docente, así como su desarrollo y medición. A su vez, la recopilación de información acerca de tan poderoso constructo, se ha desarrollado tanto de forma cualitativa como cuantitativa y entre los participantes se han incluido futuros docentes, profesores principiantes y maestros con experiencia.

En base a ello, a lo largo de este capítulo se analiza la autoeficacia y las creencias de autoeficacia docente, a partir de los planteamientos de la teoría social cognitiva de Bandura (1977b; 1982a), su significado conceptual, su relación con la práctica educativa, las fuentes que la originan, su evaluación y sus investigaciones más sobresalientes en el ámbito universitario. En ese sentido, se revisará el marco referencial teórico de la teoría de la autoeficacia de Albert Bandura, para, posteriormente, ir centrando toda la atención en la aplicación práctica de dicho constructo. Por todo lo expuesto, a continuación, se detalla el marco referencial teórico de la autoeficacia de Albert Bandura (1977b; 1982a), resumiendo los principales postulados de su teoría social cognitiva, que sirve de marco teórico para el presente estudio.

## 1.1. Marco teórico de la Teoría de la Autoeficacia

Albert Bandura es conocido por su Teoría del Aprendizaje Social (*Social Learning Theory*, 1977) y en ella, introduce inicialmente la teoría de la autoeficacia. Sin embargo, la primera exposición sistemática de esta teoría la realiza en un artículo publicado en 1977, titulado “*Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*” (“La autoeficacia: Hacia una teoría de la unificación del cambio de comportamiento”). Siguiendo a Prieto (2007):

El apellido que otorga el autor a su teoría no es casual, y al referirse a ella como “unificadora” (*unifying*) pretende destacar el carácter no excluyente de la misma, ya que es una teoría que agrupa, que unifica, al recoger lo más valioso de los distintos procedimientos utilizados hasta el momento por la psicología (p. 66).

A su vez, desde la publicación en 1986 de su libro *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory* (Pensamiento y Acción. Fundamentos Sociales: una teoría social cognitiva, 1987), Bandura usa la denominación de teoría social cognitiva<sup>1</sup> (*Social Cognitive Theory*), abandonando el término de teoría del aprendizaje social (Garrido, 2000). De ese modo, se pone el énfasis en el papel que juegan los procesos cognitivos, otorgándoles una especial relevancia como mecanismos de adaptación y cambio. A su vez, se destaca como elemento central para explicar el funcionamiento psicológico, el papel activo que tiene el sujeto, en interacción con los demás, en la construcción personal (Torre, 2007). En este sentido, la teoría social cognitiva se considera una teoría porque se preocupa por fenómenos psicológicos tales como la motivación y la regulación que van más allá del aprendizaje; es social porque se reconoce la naturaleza social de la mayor parte de los pensamientos y las acciones humanas; y es cognitiva porque se le da una importancia especial a la contribución de los procesos de pensamiento sobre determinados aspectos como la motivación, la emoción y la conducta humana (Garrido, 1987).

---

<sup>1</sup> El libro original de Bandura en el que se exponen detalladamente sus ideas se titula *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory* (1986). En ocasiones, como sugiere el orden de los adjetivos y como hacen la mayor parte de autores que citan sus obras, se ha traducido como *teoría cognitiva social*, no obstante, en esta tesis doctoral se va a utilizar la denominación *teoría social cognitiva*, que es la que emplea el profesor Garrido en el prólogo de la traducción española (1987, p. 13) del texto original en inglés (Torre, 2007).

La teoría social cognitiva se centra en aquellos aspectos relacionados en cómo las personas operan de forma cognitiva en su aprendizaje y experiencias sociales, y cómo estos procesos influyen en el desarrollo de su comportamiento. En ella, se destaca el concepto de autoeficacia (*self-efficacy*) como “un mediador cognitivo y motivacional que dirige la conducta humana y que explica el cambio conductual” (Bandura, 1977b, p. 193). En este sentido, la autoeficacia sería el componente central que permite explicar el funcionamiento humano, considerándose como un *micromodelo* dentro de la teoría social cognitiva de Bandura (1987). La autoeficacia percibida se refiere a las creencias que posee la gente acerca de sus capacidades para ejercer el control sobre su propio funcionamiento y sobre los acontecimientos que afectan a sus vidas. Además, se caracteriza por ser un elemento clave en la competencia humana y determina, la elección de actividades, la motivación, el esfuerzo, la persistencia ante las dificultades, así como los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales asociadas a las mismas.

Al confirmar la tesis de la autoeficacia en su libro *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory* (1986), Bandura marca la distancia con otras teorías del aprendizaje social y pone el énfasis en el papel que juegan los procesos cognitivos en la capacidad que tienen las personas para construir su propia realidad, autorregular su conducta y actuar en un sentido determinado. Desde esta perspectiva teórica, se confiere un papel central a la capacidad de autorregulación y al pensamiento reflexivo. A su vez, Bandura realiza una distinción con respecto al enfoque conductista, predominante en aquella época, el cual consideraba que los refuerzos y castigos que provenían del exterior regulaban nuestra conducta (Bandura, 1977a). El autor sugirió que la acción humana tiene un papel crucial en la orientación de la conducta y que las personas contribuyen de forma causal a su propio funcionamiento psicológico (Bandura, 1987). Por ello, entiende el comportamiento humano en constante interacción recíproca entre factores personales, ambientales y conductuales, contraponiéndose a toda explicación causal unilateral de la conducta (Garrido, 1993).

A su vez, Bandura (1989) afirmó que hay una serie de capacidades humanas las cuales fluctúan en sus orígenes psicológicos y varían en función de las condiciones necesarias para mantener y mejorar la acción humana en general. En este sentido, la teoría social cognitiva llegó a ofrecer una visión transaccional diferente de la sociedad, teniendo en cuenta la interacción entre los factores personales internos, los comportamentales o conductuales y los eventos ambientales. Todos estos factores se



influyen entre sí y constituyen uno de los modelos de interacción del funcionamiento psicológico más importantes, denominado de *determinismo recíproco triádico*.

A continuación, se ofrece una descripción detallada del concepto de determinismo recíproco triádico como uno de los modelos de interacción de funcionamiento psicológico más importante dentro de la teoría social cognitiva (Bandura, 1989), así como de las capacidades básicas del ser humano y del concepto de *agencia*.

### **1.1.1. Modelo de interacción del funcionamiento psicológico según Bandura: *Modelo de Determinismo Recíproco***

Una de las principales aportaciones científicas de Bandura al campo de la psicología es su idea de *determinismo recíproco* y en él revela sus ideas con respecto al funcionamiento psicológico. Bandura (1986), en su *modelo de determinismo recíproco*, propone que la conducta humana no solo es consecuencia de las características personales y del ambiente en el que se desenvuelven las personas, sino que estos aspectos igualmente pueden ser causa de la misma (Prieto, 2007).

Desde hace varias décadas, se ha sostenido un gran debate dentro del campo de la psicología sobre cuáles son las causas de la conducta (Bandura, 1987) y la balanza ha ido inclinándose, en algunos momentos, en los determinantes personales e internos y, en otros, sobre los determinantes situacionales o externos, actuando ambos de forma unidireccional en todos los casos. En este sentido, las concepciones de la conducta humana en términos de un determinismo personal unidireccional, resultan tan insuficientes como las de un determinismo unidireccional ambiental. No obstante, con el paso del tiempo se ha ido suavizando la polémica y, en cierta forma, se ha adoptado una posición más ecléctica mediante la asunción de un modelo de causalidad interactivo que describe la conducta como resultado de influencias personales y ambientales (Bowers, 1973; Endler y Magnusson, 1976; Pervin y Lewis, 1978).

La idea de *determinismo recíproco* de Bandura (1977a, 1978a, 1987), constituye una de sus principales aportaciones científicas. En cierta forma, se aleja del reduccionismo mecanicista y sus postulados, a la vez que critica la reducción interpretativa de los dos modelos de interacción del funcionamiento psicológico: modelo unidireccional y modelo bidireccional parcial. Estos dos modelos resultan insuficientes como marcos explicativos del comportamiento humano (Bandura, 1982a, 1987).

Por tanto, la teoría social cognitiva parte de un *modelo de determinación recíproca*, y ello implica una interacción dinámica entre los factores personales (cognitivos, afectivos, biológicos), los factores conductuales (comportamiento posible a observar) y los factores ambientales (situacionales o contexto) en el que se desarrolla la conducta (Bandura, 1987, 1989; Beltrán y Bueno, 1995) (véase Figura 1).

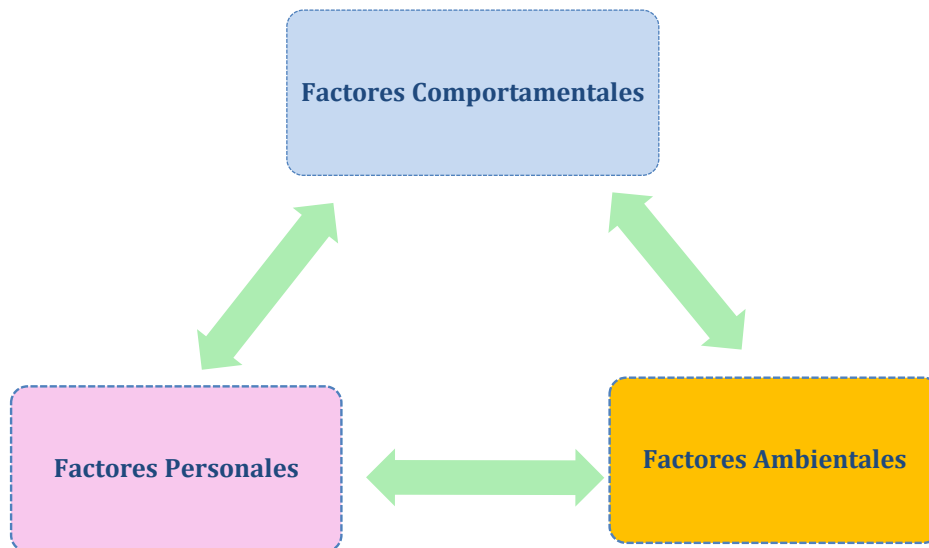


Figura 1. Esquemización de las relaciones entre las tres clases de determinantes en el *modelo de reciprocidad triádica* (Bandura, 1987, p.44).

Bandura (1986) plantea que estos tres factores, actúan en un proceso de interacción triádica y por tanto, no se deben considerar por separado debido a que la relación causal es tripartita y compartida entre los tres (Bandura, 1986; Garrido, 1993). A su vez, considera que son tan importantes los factores externos como los internos, “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” (Riviére, 1990, p. 71).

El término *determinismo* se refiere al conjunto de efectos producidos por ciertos/numerosos factores que operan en constante interacción (Bandura, 1978a) e indica la producción de efectos por parte de todos ellos, actuando, en cierta forma, de manera independiente en cada persona. Esta determinación no implica falta de libertad, ni sugiere que las acciones están inexorablemente determinadas por una serie de causas al margen del individuo, sino que es entendida como “la capacidad de ejercer cierto

control sobre uno mismo para lograr los resultados deseados, perspectiva que descansa, enormemente, en la autorregulación cognitiva del ser humano” (Prieto, 2007, p. 68).

Por otra parte, Bandura (1987) sugiere que los tres elementos que forman parte de su *modelo triádico de determinismo recíproco*, no contribuyen de la misma forma a la evaluación y comprensión de la conducta, es decir, el término *reciprocidad no significa simetría* en cuanto a la intensidad de las influencias bidireccionales. En este sentido, la influencia relativa de cada uno de estos tres elementos varía de acuerdo con la actividad, el individuo y la situación, dependiendo, en última instancia, de qué factor es el más fuerte en un momento determinado (Bandura, 1987).

Por otro lado, la tríada de factores no actúa en forma de interacción holística simultánea (Bandura, 1983b) y por tanto, *la reciprocidad debe entenderse dentro de su dinámica temporal*. Aunque cada uno de los segmentos de reciprocidad incluye procesos de influencia bidireccional, las influencias mutuas y sus efectos recíprocos no se producen al mismo tiempo, de tal modo que los “factores interactivos realizan sus efectos mutuos de forma secuencial durante períodos de tiempo variable” (Bandura, 1987, p. 45).

En definitiva, siguiendo a Prieto (2007):

Bandura explica la conducta en términos de la causalidad recíproca entre los factores personales, los factores ambientales y la conducta en sí misma y concluye que a partir de este entramado de influencias recíprocas las personas son al mismo tiempo productos y productores de su personalidad, de su conducta y del ambiente en el que se desenvuelven (p. 69-70).

En este sentido, Torre (2007) argumenta que el determinismo recíproco es entendido como:

Un esquema conceptual que sirve para explicar la multiplicidad causativa del comportamiento humano, una especie de rejilla que permite acercarse a la realidad psicológica y descifrar en las distintas situaciones qué peso ejerce cada grupo de determinantes y que actúa a modo de recordatorio permanente cuando se juzgan las acciones humanas ( p. 35).

Desde esta perspectiva, el individuo posee un sistema autorreferente que le permite actuar de forma intencionada en dirección a unos fines específicos, elaborar planes de acción, anticipar posibles resultados, así como evaluar y replantear dichas líneas de

acción, pudiendo llegar, de esta forma, a determinar el curso de su vida a partir de una serie de capacidades básicas (Bandura, 1987, 1997).

### **1.1.2. Capacidades básicas según la Teoría Social Cognitiva**

Como ya hemos expuesto en el apartado anterior, en la concepción de la teoría social cognitiva no se considera al individuo gobernado por fuerzas internas, ni determinado y controlado por estímulos externos. Más bien, se explica el funcionamiento humano como un modelo de reciprocidad triádica en el que la conducta, los factores personales y cognitivos y los acontecimientos ambientales, actúan entre sí como determinantes interactivos.

A su vez, la noción de autoeficacia es un elemento central de la teoría social cognitiva, sin embargo, para poder entender este constructo básico en su esencia, hemos de hacer explícitas las capacidades básicas humanas que están a la base de la concepción de ser humano que defiende esta teoría: *1) simbolizadora; 2) de previsión; 3) de aprendizaje vicario; 4) autorreguladora, y 5) de autorreflexión* (Bandura, 1987). En este sentido, el individuo posee un sistema autorreferente que le posibilita actuar de forma intencional, pudiendo llegar a determinar el curso de su vida a partir de una serie de capacidades básicas (Bandura, 1987, 1997). Estas, confieren a las personas una serie de mecanismos cognitivos necesarios para regular su propia conducta, a la vez que constituyen un factor de suma importancia en la comprensión de cuáles son las razones por las que, ante una misma situación, las personas difieren en su comportamiento, otorgándoles un rasgo distintivo y diferencial (Stajkovic y Luthans, 1998). A continuación, se detallan cada una de las capacidades básicas de la teoría social cognitiva.

#### ***1. Capacidad simbolizadora***

La importante capacidad de utilizar los símbolos proporciona un medio poderoso de cambio y de adaptación al entorno que otorga una gran flexibilidad y permite trascender la propia experiencia sensorial. Por medio de los símbolos, las personas dotan de significado, forma y continuidad al amplio abanico de experiencias vívidas (Bandura, 1987). Esta extraordinaria capacidad, permite ensayar de forma simbólica las posibles soluciones ante un problema determinado y rechazarlas o aceptarlas en función de los resultados esperados, antes de ponerlas en práctica. A su vez, permite generar nuevos

cursos de acción, así como anticipar cognitivamente acontecimientos futuros (Bandura 1982a, 1987), y por tanto, resulta imprescindible a la hora de representar en la memoria los procesos del modelado. En ese sentido, Bandura considera “los símbolos como el vehículo del pensamiento humano y la capacidad simbólica como un mecanismo cuya finalidad es almacenar y manejar información necesaria para guiar conductas futuras y modelar conductas observadas” (1987, p. 39).

## ***2. Capacidad de previsión***

Por medio de esta capacidad los sujetos predicen las consecuencias más probables de sus acciones futuras, se ponen metas a sí mismos y planifican cursos de acción para ocasiones previstas en un futuro. Estas acciones, permiten a las personas motivarse y regular sus actos de forma anticipada, convirtiendo, de este modo, las consecuencias probables en motivadores cognitivos eficaces. En cierto modo, la capacidad de previsión está arraigada en la capacidad simbólica debido a que el hecho de planificar cognitivamente estrategias alternativas, posibilita la anticipación de consecuencias a determinadas decisiones, sin necesidad de involucrarse en ellas.

## ***3. Capacidad vicaria o aprendizaje por observación***

Otra importante capacidad de los seres humanos es la capacidad de aprender mediante la observación. En ese sentido, las personas no solo aprenden a partir de la propia experiencia o aprendizaje por ejecución, sino que también observan las conductas de otras personas y sus consecuencias. De este modo, la teoría social cognitiva se reconoce por el aprendizaje vicario, es decir, la capacidad que permite a los seres humanos la rápida adquisición de patrones nuevos de conducta y de habilidades complejas sin tener que recurrir al ensayo y error. Más aún, determinadas capacidades complejas tales como las habilidades lingüísticas, solo pueden adquirirse por aprendizaje vicario.

A su vez, el aprendizaje vicario se nutre de la capacidad simbólica por cuanto exige que la persona que observa, ponga en juego determinadas habilidades que le permitan extraer las características relevantes de los modelos sociales, integrar las informaciones obtenidas y utilizar dicha información para producir nuevas actuaciones (Torre, 2007). Esta capacidad ocupa un lugar primordial en lo que respecta a la transmisión de conductas por medio de señales sociales. En cierta forma, el aprendizaje por observación permite al ser humano aprender comportamientos nuevos, codificando

simbólicamente lo que se observa y convirtiéndose en una orientación para ejecuciones futuras (Torre, 2007).

Por tanto, uno de los aspectos más importantes, a la vez que interesantes, de la teoría social cognitiva, es el conjunto de subprocesos implicados en el aprendizaje por observación. Siguiendo a Bandura (1986, 1997), son cuatro las subfunciones o procesos implicados en el aprendizaje por observación: 1) *proceso de atención*; 2) *proceso de retención*; 3) *proceso de producción o generación*, y 4) *proceso de motivación*. El *proceso de atención* permite realizar una selección de las acciones a observar, representándolas a nivel cognitivo con la finalidad de retener las conductas seleccionadas y poder llevarlas a la práctica en el momento oportuno, gracias al *proceso de retención*. El tercer proceso es el de *producción* y consiste en la puesta en práctica o ejecución de la conducta observada, una y otra vez con la finalidad de hacerla más precisa. De este modo, “comprende la conversión de las concepciones simbólicas en acciones adecuadas” (Bandura, 1987, p.84). En este sentido, en cada repetición no se reproduce de la misma forma la conducta observada, más bien, se cambian ciertos aspectos de la conducta por el efecto de la práctica y de las consecuencias que se derivan de su puesta en marcha. Por último, *los procesos de motivación* son considerados como incentivos para desarrollar una actividad u otra, dependiendo del desempeño logrado y de las emociones y reacciones fisiológicas que se ponen de manifiesto durante dicho desempeño. Gracias a este proceso, la persona se siente inclinada a pasar de la adquisición de lo aprendido a su ejecución o puesta en práctica. Los incentivos pueden ser catalogados como directos, vicarios y autoproducidos, siendo estos últimos los que ejercen una mayor influencia sobre la acción humana (Torre, 2007). A su vez, las creencias de autoeficacia conforman el núcleo de los incentivos generados por el propio sujeto. En cierta forma, los procesos de aprendizaje vicario fortalecen la adquisición de conocimientos, el aprendizaje y la propia conducta, debilitándose la eficacia de este tipo de aprendizaje, por la deficiencia o ausencia de uno o varios de estos subprocesos.

#### **4. Capacidad de autorregulación**

Gran parte de la conducta del ser humano está motivada y regulada por criterios internos y reacciones autoevaluatoras de sus propios actos y por ello, se le otorga una importancia especial desde la teoría social cognitiva. El ser humano, no solo responde a los acontecimientos externos de manera reactiva, sino que es capaz de dirigir su

conducta en función de criterios internos y de reacciones autogeneradas (Torre, 2007). Una vez que los criterios internos de evaluación han sido establecidos, el ser humano los utiliza para evaluar sus actuaciones, siendo las discrepancias entre la actuación y los criterios internos, los aspectos que activan las reacciones autoevaluadoras que influyen en la conducta posterior. La capacidad autorreguladora se activa de dos formas, la primera es influyendo sobre el entorno y poniendo de manifiesto una serie de mecanismos personales, y la segunda, consiste en la creación de condiciones ambientales facilitadoras, utilización de métodos cognitivos y aplicación de determinados incentivos para los propios esfuerzos. Por tanto, mediante esta capacidad las personas determinan sus propios cursos de conducta.

### ***5. Capacidad de autorreflexión***

La autorreflexión es otra capacidad distintiva del ser humano que le permite dirigir la mirada hacía sí mismo en un proceso de introspección, a la vez que examinar sus acciones, sus experiencias y reflexionar sobre sus propios procesos mentales (cognitivos, emocionales y conductuales). También le permite pensar en sus actuaciones, conocimientos adquiridos y aprendizajes realizados con la finalidad de alcanzar un conocimiento genérico acerca de sí mismo y del mundo que le rodea, valorando y cambiando, en cierta forma, sus pensamientos.

Cabe destacar la importancia de esta capacidad en esta tesis doctoral por cuanto la reflexión aparece como una característica común a todos los profesores excelentes, y por tanto, constituye uno de los mecanismos fundamentales para promover el cambio y el desarrollo profesional de los docentes con la finalidad de mejorar su propia actuación didáctica. En este sentido, Bandura (1987) también enfatiza la importancia de esta capacidad, por medio de la cual el individuo puede: 1) observar sus ideas; 2) actuar sobre ellas; 3) predecir los acontecimientos a partir de las mismas; 4) juzgar su adecuación a partir de los resultados, y 5) modificarlas sobre la base de estos últimos. A su vez, gracias a esta capacidad, el individuo puede originar pensamientos vinculados a su capacidad o incapacidad para afrontar las tareas y actividades propuestas o aquellas que decide iniciar (Torre, 2007; Valverde, 2011). Estos pensamientos con respecto a la propia capacidad personal, conforman las creencias de autoeficacia, las cuales constituyen un determinante en la motivación y en los logros a alcanzar a nivel personal. Además, el conocimiento acerca de uno mismo, deriva, esencialmente, de la

propia autoevaluación reflexiva entre la capacidad percibida y el resultado de sus actuaciones (Torre, 2007).

### 1.1.3. El concepto de “*agencia*” en el marco de la Teoría Social Cognitiva

La teoría social cognitiva destaca el papel activo del individuo e introduce el concepto de *agencia humana* como la capacidad que poseen las personas para ejercer control sobre la naturaleza y la calidad de su propia vida (Bandura, 1982, 1987). De este modo, las personas pueden ser creadoras de su propia existencia y no solo meros productos del ambiente. En este sentido, Bandura se refiere a las acciones que se realizan intencionalmente para alcanzar determinados resultados (Bandura, 1982) y entiende la intencionalidad como “la representación de un curso de acción que se va a realizar en el futuro” (Bandura, 2001a, p. 6). Por otra parte, las acciones que se emprenden, no siempre permiten alcanzar un resultado determinado y por ello, se debe diferenciar entre la ejecución de la acción para alcanzar un resultado y los efectos derivados del desarrollo de esa acción.

Bandura cree que la acción humana es de vital importancia en la explicación de la conducta. Las personas se definen por su capacidad de racionalizar, organizar, controlar y apoyar comportamientos para producir resultados deseables. La *agencia humana* posee cuatro características principales: 1) *intencionalidad*; 2) *previsión*; 3) *autorregulación*, y 4) *autoevaluación* (Bandura, 1998). No obstante, aunque la mayor parte de la investigación se ha centrado en la *agencia humana* a nivel individual, la teoría social cognitiva distingue otras dos: la *agencia proxy* y la *agencia colectiva*. La primera, la *proxy*, es un tipo de agencia socialmente mediada donde las personas delegan en otras, con la finalidad de acceder a determinados recursos y conocimientos y obtener, de este modo, resultados deseables. En este tipo de agencia, las personas no tienen un control directo sobre determinados acontecimientos que afectan a sus vidas y han de trabajar en equipo, coordinándose unas con otras para lograr aquello que no podrían conseguir por sí mismas (Prieto, 2007). Por otro lado, y con respecto a la *agencia colectiva*, las creencias compartidas de los individuos sobre su eficacia colectiva para alcanzar los resultados deseados constituye, en esencia, este tipo de agencia. En este sentido, los logros grupales no son, únicamente, producto de intenciones, conocimientos y destrezas compartidos por sus miembros, más bien,



representan una dinámica interactiva y coordinada entre las transacciones que realiza cada uno de ellos (Prieto, 2007).

Además de la acción humana, la teoría social cognitiva también ha abordado otros factores personales que hacen referencia al sistema de autocreencias que poseen las personas, tales como la autoeficacia. En este sentido, la manera en que la gente piensa, cree y siente, afecta a su conducta y actuación personal. Por lo tanto, el sistema de autocreencias que albergan las personas sobre su capacidad para ejercer control sobre sus pensamientos, sentimientos y acciones, es considerado un mecanismo de agencia personal. Prieto (2007) afirma que la autoeficacia es “una capacidad del ser humano que, junto a otras, le lleva a procesar cognitivamente la información de un modo determinado, lo que tiene consecuencias muy importante sobre su desempeño personal” (p. 71). De este modo, las personas son vistas como creadoras de su propio entorno o sistema social y como productos finales del mismo. Esto permite a las personas ejercer cierto control sobre sus vidas, así como poner límites y no ser simples títeres vapuleados por las influencias externas (Bandura, 1986; Pajares, 1996; Gerrig y Zimbardo, 2005). Por todo ello, Bandura (1989, 2000) proporciona una explicación de la conducta humana en la que las creencias de los individuos acerca de sí mismos son consideradas componentes vitales en el ejercicio del control y de la acción.

A su vez, las creencias de autoeficacia influyen en la motivación en general y en el funcionamiento humano, de modo más particular (Holden, 1991; Multon, Brown y Lent, 1991; Stajkovic y Luthans, 1998; Stajkovic y Lee, 2001). En este sentido, “la autoeficacia es una capacidad del ser humano que, junto con otras, le lleva a procesar cognitivamente la información de un modo determinado, lo que tiene consecuencias muy importantes para su desempeño personal” (Prieto, 2007, p. 71). Por otro lado, las creencias de autoeficacia producen los siguientes efectos en la actuación personal:

1. *La autoeficacia incide en las elecciones de conductas o actividades y tareas que se deciden emprender.* Bandura (1987) sostiene que todo factor que influye en la selección de actividades y tareas, influye, también, en el desarrollo personal, debido a que esta selección previa, está determinada, en gran parte, por las expectativas de eficacia.
2. *La autoeficacia determina el esfuerzo empleado por las personas y el tiempo en el que persisten para el desarrollo de la tarea* (Bandura, 1987). En este sentido,

a mayor esfuerzo y persistencia en las tareas, mayor autoeficacia para alcanzar logros significativos (Schunk, 1984).

3. *La autoeficacia influye en los patrones de pensamiento y en las reacciones emocionales durante las interacciones efectivas y anticipadas con el medio.* Las personas con bajos niveles de autoeficacia, tienden a mostrar mayor reactividad fisiológica ante las demandas del contexto, aumentan sus niveles de estrés y perturban la utilización eficaz de las competencias. Sin embargo, las personas que poseen altas expectativas de autoeficacia, aumentan su sentido de confianza personal para asumir determinados retos y compromisos profesionales (Bandura, 1987).

Según Bandura (1987, 1994, 1999), los juicios de capacidad no influyen de manera directa sobre el comportamiento, más bien, estos juicios, activan cuatro procesos psicológicos básicos: 1) *cognitivos*; 2) *motivacionales*; 3) *afectivos*, y 4) *de selección*. Estos cuatro procesos, se encargan, esencialmente, de regular el comportamiento humano y mediar en la relación entre autoeficacia y conducta, actuando de forma combinada y conjunta. En primer lugar, a la base de los *procesos cognitivos*, se encuentra el pensamiento cuya función básica es capacitar a las personas para predecir sucesos y desarrollar formas para controlar aquellos eventos que influyen en sus vidas (Bandura, 2001a). A su vez, la percepción de autoeficacia afecta a los patrones de pensamiento, favoreciendo o inhibiendo, en cierta forma, la ejecución de algunas conductas. En ese sentido, las creencias de autoeficacia influyen en el modo en que las personas construyen diversos escenarios de acción, así como en los tipos de anticipaciones que realizan sobre su construcción y ensayo. Por ello, a mayor autoeficacia personal, mayor establecimiento de metas altas y mayor compromiso para alcanzarlas, visualizando escenarios de éxito. Por el contrario, a menor autoeficacia personal, mayor anticipación de escenarios que conllevan fracasos, considerando las situaciones inciertas como riesgos (Bandura, 1995).

Con respecto a los *procesos motivacionales*, decir que la mayor parte de las motivaciones humanas se originan a nivel cognitivo. En este sentido, las creencias de autoeficacia regulan el comportamiento humano mediante los procesos motivacionales, jugando estos un papel fundamental en la autorregulación de la motivación. Las personas se motivan a sí mismas y dirigen sus acciones de forma anticipada, sirviéndose del pensamiento predictivo. A su vez, elaboran creencias sobre las acciones que pueden

realizar, anticipan los resultados probables o acciones futuras, establecen objetivos para sí mismos y planifican sus cursos de acción, movilizan todos los recursos de los que disponen y adecuan el nivel de esfuerzo para alcanzar el éxito (Bandura, 1999). Existen tres tipos de motivadores cognitivos: 1) *las atribuciones causales*; 2) *las expectativas de resultados*, y 3) *las metas*. En primer lugar, *las atribuciones causales* influyen en la motivación, en el desempeño y en las reacciones afectivo-emocionales a través de las creencias de eficacia personal. Las personas que se valoran a sí mismas como más eficaces, atribuirán sus fracasos a causas controlables como la falta de esfuerzo, mientras que aquellas que se consideran ineficaces, atribuirán su fracaso a su escasa habilidad (Reoyo, 2103; Valverde, 2011). En segundo lugar, *las expectativas de resultados* están gobernadas por las creencias de eficacia ya que la motivación está regulada por la expectativa de que un determinado curso de acción producirá ciertos resultados y el valor concedido a dichos resultados. Por último, *las metas* que constituyen retos y compromisos, potencian y fomentan la motivación y por tanto, la motivación basada en el establecimiento de metas, implica un proceso de comparación cognitiva de la ejecución percibida con un estándar personal adoptado. En ese sentido, las personas guían sus conductas y crean incentivos para persistir en sus esfuerzos, buscando su propia autosatisfacción a través del logro de metas valiosas e intensificando esfuerzos ante las insatisfacciones producidas por las ejecuciones que están por debajo del estándar propuesto.

Con respecto a los *procesos afectivos*, las creencias de autoeficacia influyen sobre la cantidad de estrés y ansiedad que experimentan las personas en situaciones amenazadoras o difíciles, así como sobre su nivel de motivación (Bandura, 1999). De este modo, la autoeficacia percibida para ejercer control sobre determinados estresores, tiene un rol imprescindible en la activación de la ansiedad (Bandura, 1991). Por ello, a mayor confianza en las capacidades personales para llevar a cabo una determinada acción, mayor propensión a enfrentarse a situaciones problemáticas que generan estrés y ansiedad, mientras que una escasa o pobre confianza en sí mismo, genera mayores niveles de depresión y ansiedad (Bandura, 1990).

Con respecto a *los procesos de selección*, las personas escogen determinados tipos de actividades y situaciones en las que se sienten más capaces, evitando, a su vez, aquellas que pueden sobrepasar las competencias personales. Por ello, la autoeficacia influye en la selección que realizan las personas de diferentes actividades y situaciones (Bandura, 1995, 1999). En cierta forma, las personas que poseen una fuerte sensación

de eficacia en las capacidades personales, se imponen metas desafiantes, aumentan y sostienen sus esfuerzos ante las dificultades y atribuyen los fracasos a la falta de esfuerzo y persistencia en las tareas. Desde esta óptica, se producen más logros personales, a la vez que se reduce el estrés y la vulnerabilidad a la depresión.

A su vez, cabe destacar que la relación entre autoeficacia y acción no es directa, estando mediatizada por otros factores que influyen en la intensidad de dicha relación. En ese sentido y con la finalidad de adentrarnos en sus peculiaridades básicas, es necesario conocer dos aspectos básicos: 1) *los factores que afectan a la relación entre autoeficacia y acción*, y 2) *las dimensiones que articulan estas relaciones* (Bandura, 1987). En primer lugar, y con respecto a los *factores*, se encuentran tres categorías distintas de variables: a) *variables que afectan a la ejecución*; b) *variables que determinan la exactitud de las expectativas de eficacia*, y c) *variables de tipo metodológico*. Entre las primeras, *variables que afectan a la ejecución*, para que una persona pueda ejecutar de forma adecuada una conducta determinada, necesita, además de una elevada autoeficacia, la existencia de habilidades y competencias necesarias. Entre las segundas, *variables que determinan la exactitud de las expectativas de eficacia*, muchas veces, las creencias de autoeficacia no se corresponden a las capacidades reales, debido a una percepción desajustada entre las propias creencias y las destrezas y capacidades personales reales (sobrevaloración o infravaloración). Por último, *los factores metodológicos* hacen referencia a la importancia que tiene en la medición del constructo, la separación temporal entre las evaluaciones de la autoeficacia y la acción, así como la realización de un microanálisis acorde con las distintas actividades y tareas.

En segundo y último lugar, las repercusiones de las expectativas de autoeficacia sobre la actuación personal también diferirán a lo largo de tres *dimensiones* principales (Bandura, 1977a, 2006): 1) *fuerza*; 2) *magnitud*, y 3) *generalidad*. En este sentido, a la hora de examinar los juicios personales, se requiere una evaluación precisa de estas tres dimensiones (González-Arratia y Valdez, 2004; Prieto, 2007; Torre, 2007; Valverde, 2011). La primera, la *magnitud o nivel*, se refiere al nivel de dificultad que las personas creen que pueden alcanzar en la realización de las tareas. La segunda dimensión, la *fuerza*, se refiere al grado de confianza que se tiene en relación con el nivel específico que requiere una tarea determinada, con la finalidad de obtener un rendimiento óptimo. La tercera y última dimensión, la *generalidad*, se refiere al grado en que las creencias de autoeficacia, se pueden aplicar a diferentes ámbitos y contextos.

## 1.2. La Teoría de la Autoeficacia

Desde las primeras referencias de Bandura a la autoeficacia en 1977, el desarrollo de este constructo se ha venido explorando en la literatura científica como un factor importante que proporciona una valiosa información sobre el comportamiento humano, incluyendo el aprendizaje y la interacción con el medio ambiente. Como tal, la autoeficacia sigue siendo un concepto fundamental de la teoría social cognitiva y por ello, en este apartado, se analizará, en primer lugar, el origen y evolución del concepto de autoeficacia; en segundo lugar, se realizará una distinción conceptual entre autoeficacia y otros conceptos próximos y afines tales como *el autoconcepto, la autoestima, el lugar de control y las expectativas de resultados*. Por último, se hará referencia a las fuentes básicas de información en el desarrollo de las creencias de autoeficacia (*logros de ejecución, experiencia vicaria, persuasión social/verbal y estados de activación emocional*).

### 1.2.1. Origen y evolución del concepto de Autoeficacia

La fundamentación teórica de la autoeficacia, sienta sus bases en dos enfoques teóricos: la Teoría del Aprendizaje Social de Rotter (1966) y la Teoría Social Cognitiva de Albert Bandura (1977). En ese sentido, en sus inicios, el constructo de autoeficacia se nutre de las ideas de Rotter, primer marco explicativo, y esta es entendida como una creencia específica acerca de la externalidad o internalidad del control de las acciones que la persona lleva a cabo. Sin embargo, en 1977, Bandura realiza la primera exposición sistemática de la teoría de la autoeficacia en su artículo “*Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*”<sup>2</sup> (Bandura 1977a), y a partir de ese momento, se comienza a concebir la autoeficacia como el proceso psicológico que guía la conducta humana y que debe estar a la base de cualquier intervención (Garrido, 2004). Bandura (1977a) desarrolló un constructo unificado de autoeficacia para

---

<sup>2</sup> Según Walberg y Haertel (1992) se constata que el artículo de Bandura “*Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*” (1977a) es el segundo más citado en el periodo que va desde 1966 a 1988, mientras que la revista en la que aparece publicado, *Psychological Review*, solo alcanza el puesto diecinueve en la lista de los treinta más citados. A su vez, esta publicación es el punto de inicio de la discusión acerca de la autoeficacia ya que en ella se encuentra el marco general de la formulación de su teoría y el valor de este sistema conceptual (Azzi y Polydoro, 2006; Bunge, 2008)).

comprender los factores que subyacen a la motivación, en relación a la iniciación y al cambio conductual, no existiendo ningún otro sistema conceptual, al margen de la teoría social cognitiva, que haya cautivado más el interés de los psicólogos (Caro, 1987). En cierta forma, el autor atribuye gran relevancia a los procesos cognitivos y a la capacidad que tiene la persona de autorregular sus conductas, planteando que los juicios de autoeficacia son el principal mecanismo de la *agencia humana*. A su vez, propone un modelo de funcionamiento humano que pone el énfasis en los procesos cognitivos. Desde esta perspectiva teórica, se destacan dos capacidades básicas humanas: *la capacidad de autorregulación y la capacidad de autorreflexión* (Bandura 1987, p. 38-51).

De este modo, Bandura en 1977 define la autoeficacia como la capacidad percibida para ejecutar con éxito una determinada conducta con la finalidad de producir determinados resultados. En este sentido, la autoeficacia o las percepciones sobre autoeficacia, son juicios personales, creencias sobre nuestras propias capacidades, en relación a experiencias de dominio. Esta, se puede definir como la expectativa de que la conducta de "*enfrentamiento*" o "*automanejo*" se puede iniciar con buenos resultados. En cierta forma, la finalidad del concepto de autoeficacia es la explicación del cambio (Bandura 1977b) y por ello, si se poseen las habilidades apropiadas y los incentivos requeridos, las expectativas de autoeficacia son el determinante principal que explica: 1) *la elección de actividades*; 2) *la cantidad de esfuerzo que se va a poner en la realización de una tarea*, y 3) *durante cuánto tiempo se va a mantener ese esfuerzo en situaciones que conllevan desgaste emocional* (Bandura, 1977b). Sin embargo, tal y como destaca el propio Bandura, la teoría de la autoeficacia requiere todavía de un mayor estudio y un desarrollo más amplio (1978a).

A lo largo de los años, se han ido realizando una serie de definiciones con respecto al constructo de autoeficacia, las cuales muestran connotaciones distintas (Azzi y Polydoro, 2006). Mientras que en sus primeros inicios (Bandura, 1977a) se identificaba el constructo como expectativa de eficacia, en años posteriores, se ha visto modificado por el término de autoeficacia, con la finalidad de diferenciarlo conceptualmente de las expectativas de resultado, término con el que se confunde y cuya reflexión y análisis retomaremos en los siguientes párrafos (véase Figura 2).

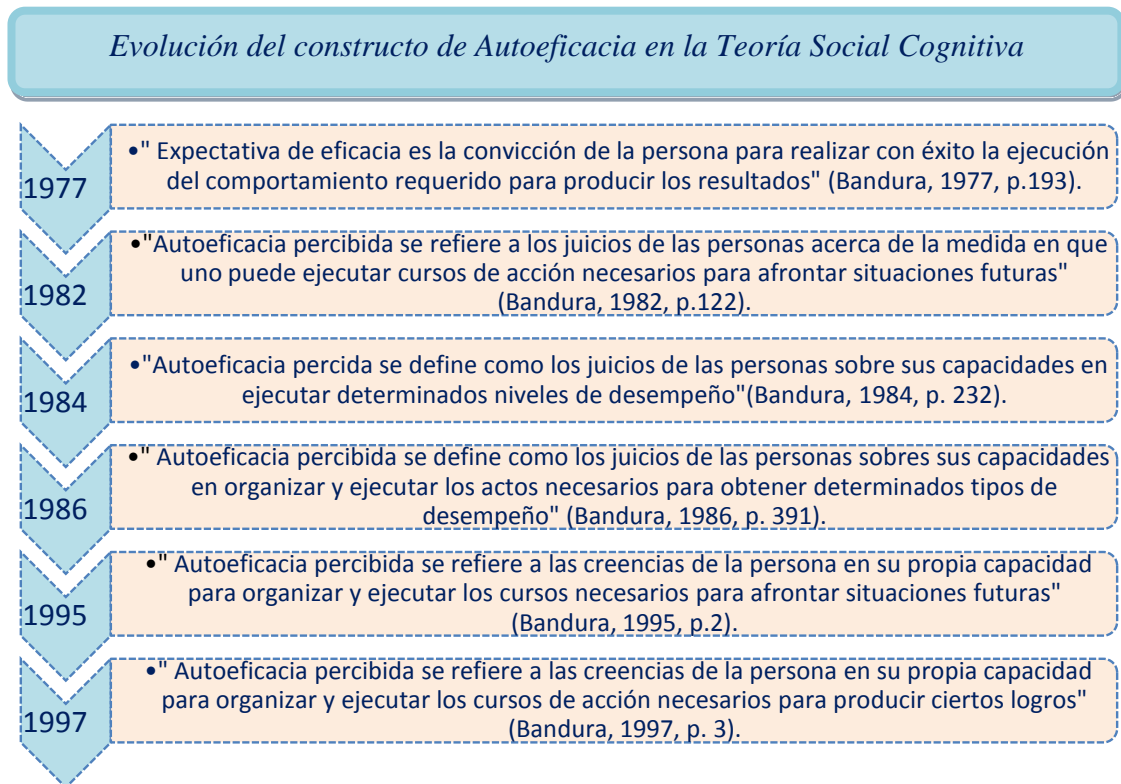


Figura 2. Evolución del constructo de autoeficacia en la Teoría Social Cognitiva  
(Azzi y Polydoro, 2006, adaptado en Reoyo, 2013).

Por otro lado, investigadores de prestigio en el área que nos ocupa, examinan el constructo de autoeficacia, identificando, cada uno de ellos, un término diferente para definir el constructo. Este último aspecto, no ha dificultado que se dé un cierto acuerdo con respecto a una definición común (Garrido, 1993; González-Arratia y Valdez, 2004; Prieto, 2007; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005; Torre, 2007; Velásquez, 2009). En ese sentido, se puede afirmar que existe una rica variedad de expresiones posibles en la experiencia de la evaluación de la propia capacidad y por tanto, se suele identificar la autoeficacia percibida con los siguientes términos: *juicios*, *creencias*, *opiniones*, *sentimientos* y *expectativas de mediación cognitiva* (Valverde, 2011). De este modo, en los escritos originales de Bandura, aparece de forma reiterada el término *creencias de autoeficacia (self-efficacy beliefs)* y *juicios sobre la propia capacidad personal (judgements of personal capability)*, siendo menos frecuente el uso del resto. No obstante, siguiendo a Torre (2007), queda patente el carácter cognitivo que subyace al concepto de autoeficacia, siendo indiferente el uso de las siguientes expresiones: “*creo que*”, “*siento que*” y “*me parece que*”, siempre y cuando se perciba, tras estas formulaciones, la valoración que la persona hace de su propia capacidad.

A su vez, uno de los puntos centrales de la teoría de la autoeficacia de Bandura (1977b) es la distinción entre *expectativas de eficacia* y *expectativas de resultados*. La *expectativa de eficacia* se refiere a “la convicción de que uno puede llevar a cabo exitosamente la conducta necesaria para producir los resultados” (p. 193). Las *expectativas de resultados* son “las estimaciones que hace una persona de que una conducta dada le conducirá a ciertos resultados” (p. 193). En esta misma línea, Villamarín y Sanz (2004) enfatizan que “la piedra angular de la teoría de la autoeficacia es la distinción planteada por Bandura en 1977 entre ambos tipos de expectativas (p. 122) (véase Figura 3).

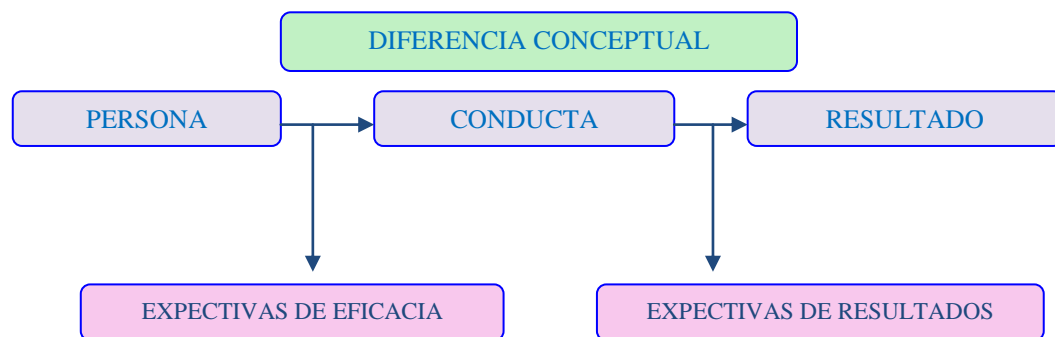


Figura 3. Expectativas de autoeficacia y expectativas de resultado.

Tal y como se puede inferir, ambos tipos de expectativas giran sobre los resultados que se producirán al realizar una determinada conducta. Sin embargo, la diferencia esencial estriba en que una persona puede creer que seguir un curso de acción determinado producirá ciertos resultados, pero se inhibirá en su acción desde el momento que piense que carece de las habilidades necesarias para ejecutarlas. En ese sentido, aunque las expectativas de eficacia no son el único determinante de la ejecución:

Dadas las habilidades necesarias y los incentivos adecuados, sin embargo, las expectativas de eficacia son un determinante fundamental de la elección que los individuos hacen de sus actividades, del esfuerzo que emplearán y del tiempo que mantendrán su esfuerzo en tratar con situaciones estresantes (Bandura, 1978a, p. 142).

Una de las críticas más frecuentes a la teoría de la autoeficacia, es la imposibilidad de separar las estimaciones sobre los resultados, de las percepciones sobre autoeficacia



(Borkovec, 1978;<sup>3</sup> Teasdale, 1978<sup>4</sup>), aspecto que rechaza Bandura por entender que estas afirmaciones provienen de un desconocimiento tácito de su teoría (1978a). En este sentido, el término “*ejecutar con éxito la conducta*”, utilizado por Bandura en su definición de autoeficacia, se refiere a la ejecución de los patrones de conducta, no a sus efectos o consecuencias de índole afectivo-emocional. A su vez, la expresión “*necesaria para producir un resultado*”, se incluye con la finalidad de identificar la conducta sobre la que se presuponen los resultados esperados, y no para incorporar los resultados en la definición de expectativas de eficacia. Por tanto, queda totalmente probado, que, para Bandura, las expectativas de eficacia se diferencian de las expectativas de resultado, aunque, por supuesto, estas dos expectativas permanecen íntimamente relacionadas. En cierta forma, los resultados que una persona espera de la realización de una determinada conducta, dependen de lo que esa persona considera que va a ser capaz de hacer en determinadas situaciones y por ello, no se pueden separar las expectativas de resultado, de los juicios sobre la ejecución. Los resultados que uno espera, se derivan, en su mayor parte, de los juicios propios de capacidad personal.

A su vez, la teoría de la autoeficacia posee una serie de indudables ventajas que giran en torno a la conceptualización del cambio conceptual. Estas, según Goldfried y Robins (1982), se pueden resumir en las siguientes:

- Se trata de una teoría amplia e integradora que busca explicar una gran cantidad de datos.
- Se puede articular de forma óptima con otras teorías, tales como la teoría de la indefensión aprendida, la teoría de Beck o la de Meichenbaum.
- Propone expectativas específicas y no tanto, mediciones globales tipo rasgo.
- Ofrece índices útiles de hasta qué punto determinadas experiencias de aprendizaje se han procesado cognitivamente y son utilizadas por la persona para predecir su conducta futura.

---

<sup>3</sup> Borkovec (1978) se pregunta si Bandura al decir “*ejecutar con éxito la conducta*” se refiere a ejecutar sin ansiedad, y en tal caso, incluiría términos de las expectativas de resultado en la definición de autoeficacia.

<sup>4</sup> Teasdale (1978) argumenta que es útil la distinción entre expectativas de autoeficacia y expectativas de resultado, pero, al igual que Borkovec (1978), señala la ambigüedad de incluir términos de esta última, en la definición de autoeficacia, abogando, en cierto modo, por la necesidad de considerar los dos tipos de expectativas para predecir la conducta.

- Permite predecir cómo influyen los juicios de autoeficacia en la elección de actividades, cuánto esfuerzo propondrá la persona en la consecución de determinadas conductas y durante cuánto tiempo perseverará en ellas, a pesar de las experiencias adversas (Bandura, 1982).

A pesar de sus ventajas, la teoría de la autoeficacia también ha sido criticada a nivel conceptual y metodológico. Estas críticas se pueden resumir en las siguientes (Caro, 1987):

- Uno de los puntos más controvertidos de la teoría es la distinción entre expectativas de eficacia y expectativas de resultados.<sup>5</sup> En este sentido, Bandura afirma, en repetidas ocasiones, que los resultados no se incorporan a la concepción de autoeficacia (Bandura, 1978a) y por tanto, se ha de distinguir de forma explícita entre el resultado propio de la ejecución y las expectativas de resultado. Sin embargo, los resultados alcanzados por los sujetos, son el índice que Bandura emplea para constatar si se poseen o no determinados niveles de autoeficacia. Para Kazdin (1978)<sup>6</sup>, Kirsch (1982) y Teasdale (1978), a las expectativas de resultados se les ha asignado un papel menor en la teoría de Bandura y en realidad, pueden llegar a ser más importantes que la autoeficacia misma para determinar la conducta. Sin embargo, Bandura continúa afirmando en 1982, que para cualquier situación, la conducta se predecirá mejor considerando, de forma conjunta, la autoeficacia y las creencias sobre los propios resultados. A su vez, Eastman y Marzillier (1984) recogen todas estas críticas conceptuales e insisten en la ambigüedad del constructo de autoeficacia y su verdadera distinción con las expectativas de resultado.
- Otro aspecto confuso de la teoría de Bandura es el papel que se le otorga a la ejecución. Si bien es cierto que Bandura utiliza en determinados momentos la expresión de “*ejecución con éxito*” (“*how well ones performs*”, 1977, p. 200), el concepto de ejecución tiene entre sus determinantes a las percepciones de

---

<sup>5</sup> Teorías anteriores, habían propuesto las expectativas como factores que influyen en la ejecución, considerándolas, fundamentalmente, como expectativas de resultados. De este modo, no se hacía ninguna mención al grado de capacidad personal percibida (DeCharms, 1968; Rotter, 1966; Rotter, Chance y Phares, 1972; Seligman, 1975).

<sup>6</sup> Kazdin (1978) no rechaza las expectativas de eficacia percibida pero señala la importancia de las expectativas de resultado, así como su interacción.

autoeficacia, consideradas, en cierto modo, como una certeza sobre la propia capacidad que permite predecir resultados.

- La teoría de la autoeficacia implica explicaciones causales, y por tanto, para Bandura (1982), las expectativas de autoeficacia se refieren a la percepción acerca de la propia capacidad y no tanto, a la habilidad para hacerlo. Por ello, tal y como afirma el autor, si no hay autoeficacia, “las personas se comportan de forma inefectiva, aunque poseen la habilidad o el conocimiento necesario para hacerlo” (Bandura, 1982, p.127). No obstante, esta idea es difícil de sostener puesto que la autoeficacia es una consideración necesaria, pero no la única para explicar la ejecución y el cambio de conducta.

### **1.2.2. Distinción conceptual de la Autoeficacia de otros conceptos afines**

A lo largo de la literatura en el área de la Psicología, términos como el de *autoconcepto*, *autoestima*, *lugar de control* y *expectativas de resultados*, se confunden con relativa frecuencia con el constructo de autoeficacia, por cuanto todos ellos se refieren a “creencias que tienen que ver con la propia capacidad” (Prieto, 2007, p. 101). En este sentido, es de suma importancia definir y delimitar conceptualmente el término autoeficacia, diferenciándolo de otros conceptos afines con los que está íntimamente relacionado pero con los que no se identifica plenamente porque “explicar las diferencias entre la autoeficacia percibida y otros tipos de expectativas puede ayudar a demostrar la diferencia práctica o empírica existente entre los distintos conceptos” (Pajares, 1996, p. 3). A su vez, analizar y reflexionar sobre cuáles son los aspectos diferenciales de cada uno de estos conceptos, supone un avance en la explicación a nivel teórico y empírico de la motivación y la conducta humana.

#### ***Autoconcepto***

*Autoeficacia* y *autoconcepto* constituyen teorías bien diferenciadas y desde un punto de vista conceptual, cada constructo representa una visión particular de las autopercepciones. En primer lugar, el autoconcepto es una visión global del *self* que se configura a través de las experiencias personales y de la autopercepción de competencia que se desarrolla a partir de las comparaciones con el desempeño de otros y el feedback de otras personas significativas (Bandura, 1997). En este sentido, el autoconcepto es una valoración general y relativamente estable que supone una actitud hacia sí mismo

(Wigfield y Karpathian, 1991) y en esencia, trata de la representación que la persona hace de todo su autoconocimiento. Sin embargo, la autoeficacia constituye un juicio acerca de la propia capacidad para realizar una tarea o comprometerse en una actividad determinada (Bandura, 1997; Pajares, 1996; Schunck, 1991). En cierto modo, las creencias de eficacia son más complejas que el autoconcepto ya que varían según diferentes dominios de actividad, con diferentes niveles de dificultad y en distintas circunstancias. Esta especificidad propia de las creencias de autoeficacia, les confiere un mayor poder predictivo (Bandura, 1987; Prieto, 2007).

A pesar de estas definiciones claras y generalmente aceptadas, a menudo, los investigadores educativos tienen dificultades para identificar las diferencias conceptuales y operacionales<sup>7</sup> entre ambos juicios de percepción de competencia. De hecho, algunos autores han sugerido que cuando ambos constructos se analizan dentro del mismo dominio, la autoeficacia y el autoconcepto pueden ser prácticamente intercambiables, ya que ambos miden el mismo constructo cognitivo como la percepción subjetiva de la competencia (Pajares, 1996). Bong y Clark (1999) sugieren que el autoconcepto incluye un componente de autoeficacia, siendo este, el pilar más importante en su desarrollo. Además, estos autores afirman que cuando autoconcepto y autoeficacia se utilizan al mismo nivel de especificidad en un área o dominio concreto, son muy similares desde un punto de vista empírico, y por tanto, ambos, pueden llegar a tener el mismo poder predictivo. A su vez, Lent, Brown y Gore (1997) argumentan que aunque ambos constructos se encuentran relacionados, son dos factores independientes. Por último, Skaalvik y Rankin (1996) diferencian dentro del autoconcepto dos componentes: *afectivo* y *cognitivo*. Este último, el componente *cognitivo*, se identificaría con el constructo de autoeficacia (Prieto, 2007).

Sin embargo, otros investigadores sostienen que el autoconcepto y la autoeficacia son conceptos que se pueden distinguir de forma clara, a la vez que ejercen un impacto diferencial sobre la emoción, la motivación y el comportamiento de los estudiantes (Marsh, Walker y Debus, 1991). La diferencia fundamental entre estos dos constructos estriba, esencialmente, en las fuentes que contribuyen a la formación y al desarrollo de los juicios acerca de la propia capacidad. En ese sentido, los juicios acerca del

---

<sup>7</sup> Pajares y Schunk (2005) hacen notar que las diferencias conceptuales se distinguen de las diferencias operacionales y por tanto, es posible conceptualizar de forma distinta autoeficacia y autoconcepto y hacerlos operativos de una manera similar en las investigaciones.

autoconcepto se basan en comparaciones de tipo social, mientras que los que conforman la autoeficacia, se originan y desarrollan a partir de la información que proviene de fuentes muy diversas, algunas de las cuales se refieren a procesos de carácter interno y no solamente a procesos de carácter externo, como la comparación social (Marsh et al., 1991).

Bong y Skaalvik (2003) realizan una revisión de la literatura, y más concretamente, de los instrumentos de medición del autoconcepto y la autoeficacia, identificando una serie de diferencias conceptuales y operacionales entre ambas construcciones. Los autores definen el autoconcepto como el conocimiento y las percepciones acerca de uno mismo en situaciones de logro y la autoeficacia como las creencias en la propia capacidad para realizar con éxito una tarea determinada. Su argumento se basa, principalmente, en la comparación de los ítems que han de estar presentes en la medición de ambos constructos y por tanto, los ítems que evalúan autoeficacia, contienen expresiones tales como *“la confianza que usted tiene para resolver satisfactoriamente ecuaciones que contienen raíces cuadradas”* (Pajares, Miller y Johnson, 1999). Por el contrario, los ítems que conforman el autoconcepto suelen expresarse de la siguiente forma: *“siempre he sido bueno en matemáticas”* y por tanto, están orientados a la medición de la percepción de la capacidad que uno tiene. En este sentido, Bong y Skaalvik (2003) sintetizan los aspectos diferenciales más sobresalientes entre autoconcepto y autoeficacia, enumerando los siguientes:

- En primer lugar, los autores, subrayan la naturaleza cognitiva de las creencias de autoeficacia. Por el contrario, el autoconcepto comprende una evaluación cognitiva y afectivo-emocional de la competencia personal. Esta última dimensión queda reflejada en determinadas definiciones operacionales como *“estoy orgulloso de mi capacidad para con las matemáticas”* o *“no me gustan las matemáticas”*. Sin embargo, investigadores como Eccles, Wigfield y Schiefele (1998) han argumentado que aunque la autoevaluación de la propia capacidad conlleva reacciones de índole afectivo-emocional, estas no deben ser consideradas como parte del autoconcepto.
- En segundo lugar y con respecto al nivel de especificidad de la medida, la autoeficacia, generalmente, se mide a través de tareas específicas en un contexto determinado, mientras que el autoconcepto posee un carácter más global. Esta

diferencia es perceptible incluso cuando ambos autoconstructos se evalúan en un dominio específico (Pajares, 1996).

- En tercer lugar y con respecto a la naturaleza de la evaluación, el autoconcepto se basa, en gran medida, en la información que proviene de la comparación social y las evaluaciones reflejadas por parte de otros significativos (Pajares, 1996). Por el contrario, la autoeficacia “implica un juicio personal referido a unas metas específicas sin requerir una comparación directa con la capacidad que poseen otras personas” (Prieto, 2007, p.105).
- En cuarto lugar y con respecto a la orientación temporal, Bong y Skaalvik (2003) argumentan que el autoconcepto se refiere a percepciones con respecto a experiencias o logros del pasado, mientras que la autoeficacia, se centra en expectativas sobre la propia capacidad para realizar acciones futuras (Wigfield y Eccles, 2000). A su vez, el nivel de especificidad propio de la autoeficacia hace que se evalúen, tan solo, las creencias con respecto al desempeño actual, y por tanto, en cada reevaluación de la propia capacidad, se presenta una “*oportunidad de cambio*”, debido a que no se tienen en cuenta solo los éxitos y fracasos del pasado. Esto último, coincide con el modelo propuesto por Tschannen-Moran et al. (1998) que analizaremos con más detalle en apartados siguientes.

Aunque, tal y como acabamos de exponer, si bien es cierto que podemos encontrar diversas conclusiones acerca de la relación entre autoconcepto y autoeficacia, no cabe la menor duda, que existe un cierto consenso con respecto al valor predictivo que caracteriza a estos dos constructos. En ese sentido, el componente de competencia percibida es el que mejor predice los procesos cognitivos y el desempeño actual (Bong y Skaalvik, 2003). Por otro lado, el autoconcepto predice mejor las reacciones afectivas tales como la ansiedad, el sentimiento de satisfacción y la autoestima.

### ***Autoestima***

Otro constructo que comparte campo semántico con la autoeficacia, es la *autoestima*. De este modo, si las creencias de eficacia son juicios sobre la propia capacidad, la autoestima se refiere al juicio sobre la propia valía, dependiendo, en cierta forma, de las valoraciones que la cultura realiza sobre las capacidades que la persona posee. De este modo, los juicios personales acerca de la propia capacidad no tienen por qué estar relacionados con la autoestima y por lo tanto, no es posible establecer una

relación causal entre autoeficacia y autoestima (Bandura, 1997; Woolfolk, 2006). En este sentido, Bandura (1987) expresa que la autoestima es una faceta del pensamiento autorreferente que debe distinguirse de la autoeficacia. En definitiva, ambos conceptos se complementan, son casi idénticos pero no tienen una relación uniforme (Valverde, 2011).

Sin embargo, existen razones para pensar que ambos aspectos guardan relación entre sí, ya que el sentimiento de autoeficacia va a influir en el grado de implicación y persistencia del sujeto en la realización de tareas que tienen una cierta complejidad, aspecto que tendrá un impacto en su resolución, con la consiguiente repercusión sobre su autoestima. En ese sentido, según Prieto (2007), las expectativas de autoeficacia juegan un papel fundamental a la hora de predecir las metas que se fijan las personas y en las acciones que desarrollan para alcanzarlas con éxito, mientras que la autoestima, no tiene por qué afectar ni a los objetivos personales, ni a las conductas que se llevan a cabo (Mone, Baker y Jeffries, 1995). Pintrich y Schunck (2006) argumentan que “la autoeficacia representa los juicios de la gente sobre sus capacidades y la autoestima es más global y afectiva, similar a la valía personal” (p. 432). A su vez, la autoestima depende de cómo una cultura o estructura social valora ciertas características de las personas, mientras que las expectativas de autoeficacia, dependen de la tarea que se va a realizar, independiente del valor concedido por otros (Pajares, 2002). Por tanto, ambas construcciones influyen en la conducta y se convierten en mediadores del impacto que sobre esta ejercen otros constructos de índole motivacional (Madewell y Shaughnessy, 2003). En cierta forma, la autoestima es uno de los predictores más potentes del grado de ajuste psicológico en la adolescencia y en la adultez (Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004) y por tanto, una autoestima positiva, facilita un adecuado ajuste psicológico, lo que a su vez, favorece la adaptación social.

### ***Expectativas de resultado***

Tal y como se ha expuesto en el apartado anterior, uno de los puntos centrales de la teoría social cognitiva de Bandura (1977b, 1987, 1999) es la distinción entre *expectativas de eficacia* y *expectativas de resultados*. En este sentido, Bandura (1987) concede una especial importancia a las expectativas de eficacia y de resultado, considerándolas, en cierta forma, los antecedentes de la acción, al actuar como motivadores y guías cognitivos de la misma. Sin embargo, el autor también deja patente que las expectativas de eficacia personal y de resultados no son idénticas, señalando que

la distinción básica entre ellas radica en que mientras que la expectativa de eficacia es la convicción o probabilidad subjetiva de que uno puede realizar con éxito determinadas conductas, la expectativa de resultado, es la estimación de que la realización de una determinada acción, producirá determinados resultados (Bandura, 2001a).

Sin embargo, Garrido, Tabernero y Herrero (1998) argumentan que las expectativas de eficacia y de resultado han resultado ser el foco de diversas críticas, tales como: 1) *la falta de originalidad*; 2) *la inconsistencia en sus afirmaciones*, y 3) *la delgada línea conceptual que las separa*. Estos tres aspectos, dificultan la comprensión que se tiene de las mismas, a la vez que obstaculizan su diferenciación, reflejándose, en cierto modo, en los instrumentos de medición.<sup>8</sup>

### ***Lugar de control***

Otra distinción posible es la referida al *locus de control*, el cual refleja la creencia de que determinadas acciones influyen en los resultados, dándose, de esta forma, cierta contingencia entre la conducta y el resultado. En este sentido, la interpretación de los eventos se puede realizar estableciendo contingencia entre estos y nosotros mismos o entre estos y el exterior. La definición de *locus de control* fue desarrollada por Rotter (1966)<sup>9</sup> en su Teoría del Aprendizaje Social y se entiende que “si la persona percibe que el acontecimiento es contingente con su conducta o con sus propias características relativamente estables, denominamos a esta creencia como de control interno” (p. 1). En cambio, el mismo autor sostiene que:

Quando un refuerzo es percibido como siguiendo alguna acción personal, pero no siendo enteramente contingente con ella, es típicamente percibido, en nuestra cultura, como el resultado de la suerte. Cuando el acontecimiento es interpretado de este modo por el sujeto, calificamos esta creencia como de control externo (Rotter, 1966. p.1).

---

<sup>8</sup> Hágase notar que en las obras de Bandura, resulta un tanto complejo identificar cuándo los comportamientos están mediados por las expectativas de eficacia y cuando lo están por las expectativas de resultados, máxime cuando algo es causa y efecto (Garrido et al., 1998).

<sup>9</sup> Aunque en la mayoría de las revisiones se menciona a Rotter (1966) como pionero en la evaluación del constructo, Bialer (1961) aporta evidencia empírica de que existieron al menos dos escalas previas al trabajo de Rotter, desde las que se intentó operacionalizar el locus de control. Estas escalas unidimensionales pertenecen a Phares (1955) y James (1957), y fueron expuestas en sus respectivas disertaciones doctorales.



El *locus de control* es una expectativa generalizada y, como tal, se refiere al grado en que las consecuencias de las conductas corresponden, o bien a factores personales o a factores externos. Además, este se caracteriza por ser un rasgo relativamente estable e influyente acerca de las habilidades o capacidades que poseen las personas (Nevid, 2011). En ese sentido, la teoría del aprendizaje social establece que la personalidad es el resultado de la interacción del individuo con su medio ambiente. De este modo, el comportamiento no puede ser visto como una respuesta automática a los estímulos, sino más bien, como una interacción entre las experiencias personales y el medio ambiente. A su vez, Rotter (1966) sostiene que las atribuciones que las personas realizan con respecto al resultado de lo que hacen, constituyen un fuerte determinante de la acción humana (Torre, 2007).

En el contexto académico, la sensación de control que los individuos creen que tienen sobre su rendimiento, es un factor crucial que se debe tener en cuenta cuando se trabaja en la mejora del logro académico (Matricardi, 2006). En este sentido, el locus de control se caracteriza por tener un efecto significativo en la vida de las personas y por tanto, los individuos que realizan atribuciones de carácter interno, consideran que los acontecimientos son el resultado de las acciones que deciden emprender y, en cierto modo, asumen las responsabilidades de sus circunstancias, involucrándose en situaciones donde el éxito lo alcanzan por sus capacidades y esfuerzos. Sin embargo, las personas que realizan atribuciones de carácter externo, creen que sus propias acciones no influyen en los resultados futuros (Bolig, Brown y Kuo, 1992; Gómez, 1998; Wise, 1999). En cierta forma, según Rotter (1966), los individuos que se caracterizan por un locus de control externo, aceptan que su vida está controlada por fuerzas externas y atribuyen el éxito y el fracaso a factores externos tales como la suerte o el azar (Woolfolk, 2006).

De este modo, la percepción de control sobre determinadas situaciones incrementa la motivación para realizar las acciones que conllevarán su consecución, por lo que es esperable que los sujetos con un locus de control interno, se sientan más implicados, comportándose ante estas situaciones de forma más activa (Lin y Ding, 2003; Rotter, 1966). Siguiendo tal diferenciación, Rotter (1966) elaboró una escala de internalidad-externalidad de locus de control<sup>10</sup> con la finalidad de valorar las creencias subjetivas con

---

<sup>10</sup> La escala de Rotter estaba formada por 29 ítems y cada uno de ellos contenía dos enunciados generales sobre las causas genéricas del éxito y el fracaso en la vida en general o en particular (estudios, trabajo,

respecto a la percepción de control de las personas. No obstante, la unidimensionalidad que caracterizaba al locus de control de Rotter, resultó insuficiente para explicar el concepto y, por tanto, con el paso del tiempo, se fue perfeccionando el constructo, a la vez que se elaboraron otras medidas cada vez más precisas. Por ello, diferentes autores, han tenido en cuenta, además de la polaridad interno-externo, otras modalidades, las cuales han sido agregadas con la finalidad de dar lugar a un enfoque de carácter multidimensional (Díaz-Loving y Andrade-Palos, 1984; Gurin, Gurin, Lao y Beattie, 1969; McGhee y Crandall, 1968; Milgram y Milgram 1975; Mirels, 1970; Mischel, Zeiss y Zeiss 1974; Montero, 1984).

En este sentido, la investigación ha demostrado que las personas que se caracterizan por tener un locus de control interno son menos dependientes, menos ansiosas, tienen mayor autoeficacia y presentan mejor ajuste social (Day 1999; Pelletier, Alfano y Fink 1994; Rimmerman, 1991; Valle, González, Núñez, Vieiro, Gómez y Rodríguez 1999). Por el contrario, aquellos que se caracterizan por un locus de control externo tienen peor ajuste emocional (Kliewer y Sandler 1992; St. Yves, Freeston, Godbout y Poulin, 1989).

Por otro lado, Bandura (1995) asegura que la autoeficacia percibida se ocupa de las creencias de la gente acerca de sus capacidades para ejecutar ciertas conductas de forma exitosa, mientras que el locus de control se refiere a las creencias de la gente sobre si los resultados que experimentan, dependen o no de sus acciones. En este sentido, Bandura (1997) confirma que la autoeficacia y el locus de control no están relacionados. Además, el autor considera que son fenómenos distintos que operan a diferentes niveles, constatándose, en cierta forma, que la autoeficacia es un predictor de la conducta mucho más potente que el lugar de control (Bandura, 1997).

### **1.2.3. Fuentes básicas de información de la Autoeficacia**

Tal y como hemos expuesto en apartados anteriores, Albert Bandura (1997), en su teoría social cognitiva, argumenta que las creencias de autoeficacia son consideradas un fuerte predictor de la conducta, y por esta razón, los investigadores han dedicado una considerable atención al estudio de las mismas. En cierto modo, se pone el interés en

---

relaciones interpersonales, etc.), a los que el individuo debía responder seleccionando una de las dos opciones excluyentes: la interna o la externa. Por esta razón, la teoría original de Rotter fue denominada unidimensional (Tamayo 1993).

estudiar y analizar cómo se desarrollan estas creencias y cómo influyen en la motivación y el comportamiento de las personas (Pajares, 2006).

Las creencias de eficacia personal se construyen a partir de la interpretación que proporcionan cuatro fuentes básicas fundamentales (Bandura, 1977b, 1987, 1997, 1999): *logros de ejecución*, *experiencia vicaria*, *persuasión social/verbal*<sup>11</sup> y *estados de activación emocional*. No obstante, a la hora de evaluar la propia capacidad, no se tiene en cuenta toda la información, dependiendo, en última instancia, del procesamiento cognitivo que se hace de la misma.

Siguiendo a Prieto (2007):

El procesamiento cognitivo de la información sobre la eficacia personal implica una doble función. Por una parte, es preciso seleccionar el tipo de información a la que se presta atención para formarse un juicio personal de la propia capacidad para realizar una tarea. Por otra, se trata de integrar la información procedente de las distintas fuentes para desarrollar el sentimiento de eficacia personal (p. 82).

A continuación, se realiza un análisis detallado de cada una de las fuentes básicas de información de las creencias de autoeficacia.

### ***Logros de ejecución***

Los logros de ejecución<sup>12</sup> es la fuente de información más poderosa acerca de la autoeficacia, al basarse en experiencias de dominio real (Bandura, Adams y Beyer, 1977). A su vez, esta fuente, se relaciona con la experiencia directa de las personas, es decir, con el modo en que estas interpretan sus éxitos y fracasos personales (Prieto, 2007). La información que proviene de esta fuente está basada en los logros obtenidos en acciones pasadas, proporcionando a la persona evidencia auténtica acerca de su capacidad para realizar con éxito tareas similares en un futuro.

Las personas que ven sus esfuerzos pasados como éxitos, son más propensas a acercarse a tareas similares con mayor confianza y seguridad, mientras que los que creen que han fracasado, pueden desarrollar menos confianza en sus habilidades

---

<sup>11</sup> Hágase notar que Bandura (1987, 1999, 2002) utiliza, preferentemente, el término *persuasión verbal* para referirse a la tercera fuente de información de la autoeficacia, pero también utiliza, en otros escritos, el término de *persuasión social*.

<sup>12</sup> En la literatura científica, se utilizan diversos términos para referirse a los logros de ejecución tales como: “*puesta en acción*” o “*experiencia de maestría*” (Stevens, Olivarez y Hamman, 2006; Lent, Hackett y Brown, 2008).

(Bandura, 1997; Cantrell, Young y Moore, 2003; Lent et al., 2008; Schunk, 1987; Usher y Pajares, 2009). En este sentido, la experiencia directa puede ser especialmente poderosa, ayudando, en cierto modo, a desarrollar un sentimiento firme y estable de autoeficacia cuando uno tiene éxito en una tarea que requiere un esfuerzo sostenido a lo largo del tiempo. Sin embargo, experimentar éxitos que apenas implican esfuerzo, lleva a las personas a esperar resultados rápidos, desanimándose con mayor facilidad ante los fracasos.

Appelbaum y Hare (1996) mostraron que los éxitos rápidos y fáciles, dan lugar a expectativas de resultados positivos, rápidos e inmediatos, que fomentan, en cierto modo, sentimientos de desánimo ante determinadas experiencias de fracaso. A su vez, experimentar fracasos de forma repetida y continua, influye negativamente en el desarrollo de la autoeficacia, sobre todo, si estos no se relacionan con falta de esfuerzo o circunstancias de carácter externo ajenas al control personal. Por otra parte, Shunk (1995) argumentó que la falta de éxito no disminuye, necesariamente, el sentimiento de autoeficacia si los individuos creen que pueden obtener mejores resultados realizando un mayor esfuerzo o utilizando estrategias más eficaces.

En su investigación, Bandura, Adams, Hardy y Howells (1980) informaron que “tanto el nivel como la fuerza de las creencias de eficacia se incrementaron sustancialmente por los logros de rendimiento” (p. 58). Sin embargo, si las personas no han tenido éxito en sus experiencias pasadas, las creencias de eficacia serán relativamente más bajas, siendo mayor esta disminución en aquellas creencias que aún no se han establecido de forma permanente (Bandura, 2000). Aunque los éxitos favorecen adecuados sentimientos de autoeficacia y los fracasos tienden a debilitarlo, en realidad, no es tan clara ni directa esta relación entre el resultado obtenido y las creencias de autoeficacia (Prieto, 2007). En este sentido, los investigadores han encontrado, que la realización exitosa de una tarea muy difícil, a veces, puede reducir la percepción de autoeficacia debido a que las personas aprenden por experiencia directa lo difícil que resulta lograr un desempeño exitoso (Bandura y Cervone, 1986).

Por tanto, con la finalidad de construir un sentido robusto de eficacia, las personas deben desarrollar una cierta flexibilidad en la superación de determinados obstáculos y tener la suficiente perseverancia, manteniendo el esfuerzo durante todo el proceso. Cuando las personas creen que tienen la persistencia y la resistencia necesarias para realizar una tarea determinada con éxito, refuerzan su sentido de eficacia, aspecto clave en el desarrollo personal y profesional. Los logros de ejecución por sí solos, no

proporcionan la suficiente información para formarse un juicio sobre la propia capacidad. Bandura (1997) concluye que la interpretación que hacen las personas de determinados factores personales y contextuales en el que se realiza la tarea, influye de forma decisiva en los efectos que los resultados pueden tener sobre la autoeficacia (Prieto, 2007).

### ***Experiencia vicaria.***

Las creencias de autoeficacia también se ven influenciadas por las observaciones de la conducta de los otros y sus consecuencias. Esta información se utiliza para desarrollar expectativas sobre la conducta y sus consecuencias, dependiendo, principalmente, de la semejanza con el modelo (Poulou, 2007). Cuanto mayor sea la similitud con el modelo, más influyen los éxitos y los fracasos que la persona obtenga al realizar una tarea determinada. De este modo, las personas que se perciben como más capaces, proporcionan información mucho más relevante sobre la propia autoeficacia personal (Bandura, 1997).

La información acerca de la conducta que realiza otra persona, es importante para formarse un juicio de eficacia personal. En cierta forma, si se carece de un referente para evaluar el propio desempeño, difícilmente se podrá hacer una estimación de la eficacia personal para realizar una tarea determinada (Prieto, 2007). Por tanto, el observar a otra persona realizar una actividad de forma exitosa, puede aumentar la autoeficacia personal, sobre todo, si el observador está expuesto a una gran variedad de personas con un cierto reconocimiento profesional (Bandura, 1977b). En este sentido, las experiencias vicarias pueden llegar a persuadir a los observadores de que si otros, con características similares, pueden hacerlo, ellos deberían ser capaces de lograr alguna mejora en su conducta.

Por otro lado, los efectos de las experiencias vicarias en el desarrollo de la autoeficacia, pueden ser muy importantes y duraderos cuando la tarea es, relativamente, novedosa. Las experiencias indirectas son también particularmente potentes cuando el modelo se percibe como similar a la persona que observa. Observar que otros compañeros destacan en un campo concreto, también puede dar lugar a un incremento de experiencias que favorezcan los sentimientos de eficacia. A su vez, observar modelos que luchan abiertamente por superar los obstáculos, afrontando sus errores, permite aumentar la autoeficacia de aquellos observadores que tienen menos probabilidades de reconocer sus errores (Schunk, 1983b, 1987; Schunk y Hanson, 1985, 1988).

Las experiencias vicarias también pueden tomar la forma de comparaciones referenciales en los que la propia evaluación de la actuación está mediada por las percepciones de las actuaciones de los demás. Bandura (1997) señala que dado que las experiencias vicarias se basan en inferencias a partir de la comparación social, no son tan influyentes como los logros de ejecución en lo que se refiere a su efecto sobre el sentimiento de autoeficacia, aunque en determinadas condiciones pueden anular o rebajar la influencia de estas últimas. En este sentido, la experiencia vicaria se percibe como una vía para el desarrollo y el fortalecimiento de las creencias de autoeficacia a través de la exposición a determinados modelos sociales. Según Bandura (1997), hay dos tipos de modelado, el *directo* y el *simbólico*, y aunque las experiencias vicarias tienen lugar durante las interacciones que se producen de forma cotidiana entre diferentes personas, como maestros, compañeros y familia, existen otras muchas fuentes de modelado simbólico que las personas pueden seguir para comparar su rendimiento real. Este tipo de fuentes incluyen el papel de la televisión y de otros medios de comunicación (Usher y Pajares, 2008). No obstante, en la literatura científica, contamos con muy pocas referencias conocidas que incluyan ejemplos de modelado simbólico. Por todo ello, Usher y Pajares (2008) resaltaron la escasez de modelado simbólico en su extensa revisión de las medidas de autoeficacia.

### ***Persuasión social/verbal.***

Las creencias de eficacia también se ven influenciadas por lo que otros dicen o insinúan acerca de determinadas actuaciones personales. A su vez, la potencia de la persuasión verbal depende de determinados factores, tales como la pericia, la honradez y el atractivo de la fuente. Al igual que sucede con las experiencias vicarias y los logros de ejecución, los mensajes sociales son particularmente poderosos cuando se tiene poca experiencia en la realización de una tarea concreta y, por tanto, su influencia en la formación de las creencias de autoeficacia, depende de la credibilidad que tiene la persona que proporciona la retroalimentación y de la eficacia de la alabanza. Esta última, depende no solo de la persona que la emite, sino también de la forma misma del mensaje. Por ello, los mensajes específicos y sinceros tienen un efecto mucho más poderoso en el desarrollo de las creencias de autoeficacia, que determinados mensajes muy generales (Hattie y Timperley, 2007; Pajares, 2006; Schunk, 1984). En esta misma línea, Bandura (1997) encontró que la retroalimentación poco realista acerca de la

realización de tareas que están fuera del alcance de las capacidades reales, puede disminuir la autoeficacia y dañar la credibilidad del emisor.

Diversas investigaciones han encontrado que cuando las personas reciben información precisa y alentadora con respecto a su capacidad o esfuerzo, las creencias de autoeficacia aumentan, y por ende, el rendimiento (Relich, 1984; Schunk, 1981, 1982, 1983a, 1984; Schunk y Hanson, 1989). La persuasión verbal juega un papel crucial en el desarrollo de las creencias de autoeficacia, debido a que ayuda a convencer a aquellos individuos que carecen de la suficiente confianza en sí mismos para poder realizar determinadas tareas con éxito (Özyürek, 2005; Stevens et al., 2006; Zeldin y Pajares, 2000). Si bien, la persuasión verbal es la fuente que menos afecta al desarrollo de las creencias de autoeficacia, es la que más se utiliza para influir en tales creencias debido a la relativa facilidad y eficiencia de su aplicación. Este tipo de fuente, es eficaz en sí misma, sin embargo, si queremos lograr cambios perdurables y duraderos en las creencias de eficacia, debemos combinarla con situaciones de práctica real (Bandura, 1977b). En este sentido, la persuasión verbal puede proporcionar información específica acerca del rendimiento, a la vez que generar estrategias para superar los obstáculos (Cantrell et al., 2003). A su vez, la retroalimentación persuasiva fortalece la autoeficacia percibida, permite aumentar los esfuerzos y aumenta la capacidad de perseverar ante determinados obstáculos que puedan llegar a dificultar un progreso adecuado (Bandura, 1982). Sin embargo, este tipo de mensajes, no siempre, contribuyen a la mejora profesional.

### ***Estados fisiológicos y afectivos.***

Por último, los estados fisiológicos y afectivos, tales como el estrés, la fatiga, la ansiedad y el estado de ánimo, también pueden influir en el desarrollo de las creencias de autoeficacia. Estos estados, aumentan su poder de influencia sobre las creencias de autoeficacia, cuando se asocia bajo rendimiento o fracaso percibido con una activación fisiológica de carácter aversiva y por el contrario, cuando se asocia el éxito, con estados fisiológicos y sentimientos placenteros (Usher y Pajares, 2008).

Los estados fisiológicos y emocionales que experimentan las personas ante determinadas situaciones, proporcionan una información relevante a la hora de juzgar la autoeficacia, sobre todo en aquellos ámbitos que requieren un desempeño físico, una salud óptima o un manejo adecuado del estrés. Concretamente, en el área del deporte, la eficacia percibida sobre la capacidad física se ve influenciada por determinadas

experiencias, tales como, la fatiga y el dolor (Bandura, 1986, 1997). A su vez, la “*intensidad*” de los estados fisiológicos y emocionales, también influye en la interpretación final que hace la persona. En cierta forma, niveles moderados de activación emocional, conllevan un rendimiento óptimo en función de la tarea a realizar. Sin embargo, niveles altos, debilitan el desempeño final (Bandura, 1997; Cassady y Johnson, 2002; Keeley, Zayac y Correia, 2008). De este modo, el estado anímico y el humor de la persona es un indicador que influye en las creencias de autoeficacia, ya que pueden determinar el cómo se interpretan determinados sucesos y se recuperan de la memoria (Bandura, 1997).

Al igual que sucede con las otras tres fuentes, la información que proporcionan los estados fisiológicos y afectivos, afecta a la autoeficacia en función de cómo se procese cognitivamente. Por ello, no solo es importante la intensidad de las reacciones físicas y emocionales, sino, también, el modo en que estas reacciones se perciben e interpretan. La activación percibida, a menudo, se puede relacionar con la eficacia percibida de una manera curvilínea (Bandura, 1997) y por tanto, niveles muy altos de estrés y ansiedad pueden perjudicar el rendimiento, dando lugar a expectativas de fracaso y a una disminución del sentimiento de eficacia. A su vez, esta falta de confianza, influye en las subsiguientes conductas futuras, así como, en las reacciones emocionales que aparecen como consecuencia de la interpretación cognitiva que hace la persona acerca de las causas de la conducta.

Para finalizar con este apartado, cabe resaltar que aunque las cuatro fuentes básicas de información teorizadas por Albert Bandura, contribuyen al desarrollo de las creencias de autoeficacia, no todas afectan de forma directa al desarrollo de tales creencias debido a que todas ellas están mediadas, en última instancia, por la interpretación que los individuos hacen de sus experiencias y por tanto, a la hora de evaluar la propia capacidad, no se tiene en cuenta toda la información que llega acerca de la propia eficacia, más bien, esta última depende del procesamiento cognitivo que se hace de la misma (Prieto, 2007).



*CAPÍTULO 2.*

**LAS CREENCIAS DE AUTOEFICACIA  
DOCENTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS  
E INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN**

---



La autoeficacia docente se ha relacionado con resultados muy positivos en la enseñanza (Klassen y Ming, 2010; Wheatley, 2005), incluyendo el rendimiento y la motivación de los alumnos (Ashton y Webb, 1986; Midgley, Feldlaufer y Eccles, 1989; Ross, 1992), la gestión del aula (Woolfolk, Rosoff y Hoy, 1990), el sentido de eficacia de los estudiantes (Anderson, Greene y Loewen, 1988), el estrés del profesor (Greenwood, Olejnik y Parkay, 1990) y el valor concedido por los profesores a las prácticas innovadoras en educación (Cousins y Walker, 2000). Por todo ello, resulta de gran interés, explorar y analizar el desarrollo de las creencias de autoeficacia en los docentes, teniendo en cuenta que la eficacia del profesor se relaciona con la efectividad del maestro en la gestión y programación de las actividades del aula, así como en su organización y control. A su vez, también influye en el rendimiento, la motivación y el sentido de autoeficacia de los alumnos. Fruto de todo ello, es de suma importancia estudiar las creencias de autoeficacia docente en aspirantes a maestros, así como, analizar qué factores contribuyen al desarrollo inicial de un sentido de eficacia a lo largo de sus programas de preparación inicial docente (Mulholland y Wallace, 2001; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001).

En este capítulo teórico, se ofrece un análisis conceptual de la autoeficacia docente a partir de los principales enfoques teóricos de investigación y por tanto, se presenta en primera instancia, el origen, evolución y clarificación de las creencias de autoeficacia docente. En ese sentido, dada la diversidad teórica y metodológica sobre este constructo y las confusiones que hay al respecto, se realiza un análisis exhaustivo y profundo de la autoeficacia docente y su evolución en la literatura científica. De este modo, se abordan sus concepciones y avances más recientes, tratando de dar respuesta a su conceptualización y como no, a las dificultades encontradas.

En segunda instancia, se analiza el Modelo Integrado de Autoeficacia Docente de Tschannen-Moran, Woolflok y Hoy (1998) a modo de marco teórico de este trabajo de investigación. En este sentido, el modelo propuesto por estos autores, ha supuesto un factor clave para el desarrollo de nuevos estudios, así como para definir y conceptualizar de forma más precisa el constructo de autoeficacia docente. En tercera instancia, se describen los instrumentos de evaluación de la autoeficacia docente y sus fuentes. En cierto modo, y debido en su mayor parte a la confusión conceptual reinante desde los mismos inicios del constructo de autoeficacia docente, son numerosos los instrumentos que se han venido desarrollando, desde distintos enfoques teóricos, para medir las creencias de autoeficacia docente con la finalidad de alcanzar un mayor nivel

de adecuación (Bandura y Pajares, 2007). A su vez, la investigación de las fuentes de autoeficacia docente permite analizar sus diversas formas de medición, así como detallar los hallazgos preliminares con respecto a los resultados obtenidos en las mismas. En definitiva, interesa conocer qué fuentes tienen una mayor influencia en el desarrollo de las creencias personales de capacidad a lo largo de los planes de formación de los estudiantes de Magisterio. Para finalizar con este apartado, se describen otras fuentes de información de carácter contextual y personal, las cuales también influyen y condicionan, en cierta forma, la confianza que muestran los profesores en su propia capacidad para enseñar.

En cuarta instancia, se analiza la influencia de las creencias de autoeficacia docente en la práctica pedagógica, al actuar estas creencias como determinantes potenciales del desempeño en el aula. De este modo, y dado el gran avance científico de esta última década, se clasifican y organizan todos los estudios que analizan las creencias de autoeficacia docente y su relación con el desempeño en el aula, a través de dos agentes claves del proceso educativo: *profesor y alumno*. En quinta instancia, se aborda la importancia que tienen los programas de formación docente en el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente en estudiantes de Magisterio y por tanto, se detalla, en un primer momento, el papel que juegan las experiencias de práctica educativa a lo largo de los planes de formación en la configuración de las creencias de autoeficacia docente. A su vez, en un segundo momento, se describe cómo evoluciona el sentido de eficacia docente a lo largo de estos programas, detallándose todas las investigaciones realizadas hasta el momento.

Por último, no se puede acabar este capítulo sin hacer una mención especial a la figura del maestro-tutor de prácticas (*cooperating teaching*). Uno de los objetivos de esta tesis doctoral es analizar el cambio en las creencias de autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio como consecuencia de la experiencia práctica realizada en los centros escolares y su relación con variables directamente relacionadas con la práctica educativa, entre las que cabe resaltar la figura que desempeña el maestro-tutor. En este sentido, el maestro-tutor es más influyente que el supervisor universitario y, a su vez, es una importante fuente de información para el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio por cuanto aúnan experiencia vicaria y persuasión verbal en forma de “*apoyo percibido*” durante la experiencia de práctica educativa en contextos reales de enseñanza.

La finalidad o preocupación latente de este capítulo teórico es analizar los juicios sobre la propia capacidad, como componente crítico de cambio en el comportamiento docente y entender qué acciones y decisiones se pueden llevar a cabo en los programas de preparación docente de los estudiantes de Magisterio. De este modo, explorar las creencias de autoeficacia docente durante los programas de preparación, es, en primer lugar, un índice de calidad educativa, al ser consideradas estas creencias el componente psicológico más valioso durante la formación del profesorado. En segundo lugar, puede servir a modo de barómetro de la actividad docente desarrollada por los futuros maestros durante su experiencia de práctica educativa. Por último, permite constatar de qué forma el estudiante de Magisterio va adquiriendo las competencias profesionales, permitiendo desvelar sus fortalezas y debilidades. En definitiva, se pretende mejorar la calidad de la enseñanza a través del análisis de las dimensiones que configuran lo que se denomina “*excelencia docente*”, así como, el diseño de programas preventivos acordes con las distintas situaciones analizadas, con objeto de intervenir y modificar la práctica docente, adecuándola a la realidad educativa actual.

## **2.1. Origen y evolución del concepto de Autoeficacia Docente como constructo teórico**

El origen del constructo de autoeficacia docente se sitúa a finales de los años setenta y, desde el mismo momento de su nacimiento, el término ha estado estrechamente vinculado a los instrumentos de medición, por lo que cualquier clarificación de su significado, conlleva, necesariamente, una reflexión sobre los problemas de medición encontrados (Fives, 2003). A lo largo de todo este período, la autoeficacia docente es entendida como “el grado en que el profesor cree que posee la capacidad para influir en el rendimiento de sus educandos” (Berman et al., 1977, p. 137), suscitando, a partir de ese momento, un interés progresivo por conocer qué se entiende por autoeficacia docente y qué relación guarda con la conducta del profesor. En la actualidad, tres décadas después, sigue despertando el mismo interés y prueba de ello, son las numerosas investigaciones que hay en torno a este constructo.

El primer enfoque de investigación sobre autoeficacia docente, parte de los supuestos teóricos de la teoría de Rotter (1966). Concretamente, los investigadores de la

Corporación RAND,<sup>13</sup> en el año 1976, fueron los pioneros en el ámbito de estudio de la autoeficacia docente (Armor et al., 1976; Berman et al., 1977). Estos investigadores, incluyeron dos ítems en uno de sus cuestionarios para medir esta variable, los cuales reflejaban, en cierta forma, el constructo de lugar de control desarrollado por Rotter. En este sentido, se entendía la autoeficacia como el grado en que los profesores creen que ciertos factores que se encuentran bajo su control ejercen un mayor impacto sobre los resultados de su enseñanza (Prieto, 2007; Tschannen-Moran, et al., 1998). La Figura 4 representa de forma gráfica los dos ítems del instrumento original.

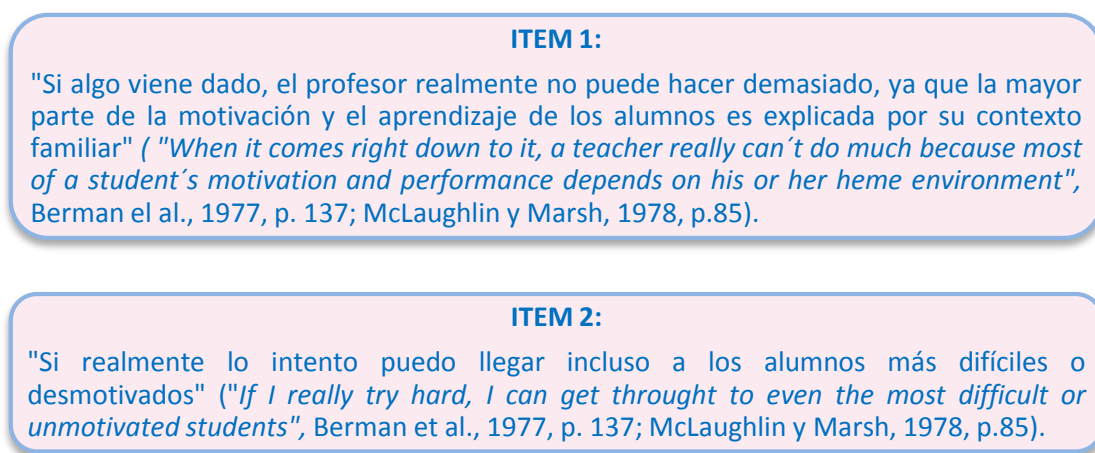


Figura 4. Ítems cuestionario Corporación RAND.

Partiendo de los fundamentos teóricos de la teoría de Rotter (1966), la autoeficacia docente es entendida como una creencia específica acerca de la externalidad o internalidad del control de las acciones que la persona lleva a cabo. El locus de control se refiere al grado en que una persona cree que las causas de un resultado están dentro de su control (Parkay, Greenwood, Olejnik y Proller, 1988). En ese sentido, tal y como se puede observar en la Figura 4, el primero de los ítems (*ítem 1*) refleja una orientación de *locus de control externo* y, por tanto, quienes se muestran de acuerdo con esta afirmación, manifiestan una convicción personal de que la influencia de los factores

<sup>13</sup> RAND (*Research and development*) es una asociación fundada en 1946, con sede en diversos países (Estados Unidos, Países Bajos, Alemania y Reino Unido) y cuyo fin último, es ofrecer ayuda para la toma de decisiones de carácter estatal, a través del análisis y de la investigación. Los estudios que desarrollan se centran en temas tales como la evaluación de reformas educativas, la formación profesional, la eficacia de determinados programas escolares, etc. Para obtener más información acerca de esta asociación puede consultarse la página web <http://www.rand.org>

ambientales o externos es superior a la que pueden ejercer ellos mismos, denominándose esta creencia como *eficacia docente general*. El segundo de los ítems (*ítem 2*), refleja una orientación de *locus de control interno*, enfatizando, en cierto modo, la confianza de los profesores en su capacidad para superar aquellos factores que puedan dificultar el aprendizaje de los alumnos (Tschannen-Moran et al., 1998). Esta creencia es más específica y personal y se denomina *eficacia docente personal*, identificándose con la concepción de autoeficacia, tal y como la define posteriormente Bandura en su teoría social cognitiva (Bandura, 1977a).

A principios de los años ochenta, y constatada la preocupación existente sobre la fiabilidad de una medida de autoeficacia basada en dos únicos enunciados, los investigadores en el ámbito de la autoeficacia, realizan nuevas propuestas. Concretamente, Guskey (1981), añade al marco teórico propuesto por Rotter algunos principios básicos de la teoría de la atribución de Weiner (1979), definiendo la autoeficacia como “la creencia del profesor en su capacidad para influir en los resultados de aprendizaje de sus alumnos, incluso en aquellos más difíciles o poco motivados” (Guskey, 1987, p. 41). A su vez, elabora un instrumento<sup>14</sup> para evaluar el grado de responsabilidad que los profesores asumen por los éxitos y por los fracasos académicos de sus alumnos, así como la cantidad de responsabilidad que el profesor siente por el aprendizaje (Prieto, 2007; Reoyo 2013).

En ese mismo año, y con una orientación teórica bastante similar, Rose y Medway (1981), elaboran un instrumento de veintiocho ítems<sup>15</sup> que ayuda a predecir mejor la autoeficacia docente que la escala inicial basada en los principios teóricos de Rotter de internalidad y externalidad, debido a que esta se refiere a un contexto de enseñanza determinado. Posteriormente, en el año 1982, Ashton, Olejnik, Crocker y McAuliffe con objeto de incrementar la fiabilidad de la medida, elaboran la *Webb Efficacy Scale*,

---

<sup>14</sup> El instrumento desarrollado por Guskey (1981) se denomina *Responsability for Student Achievement Scale* (RSA) y está conformado por 30 ítems, dándose dos alternativas de respuesta, una a favor de que el rendimiento de los alumnos se debe principalmente al profesor y otra que sostiene como principal razón explicativa del rendimiento otros factores externos al docente. El instrumento puede consultarse en la página web de la profesora Anita Woolfolk Hoy en <http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/researchinstruments.htm>

<sup>15</sup> El instrumento de Rose y Medway (1981) se denomina *Teacher Locus of Control* (TLC). La mitad de los veintiocho ítems, describen situaciones de éxito de los alumnos cuando aprenden, y la otra mitad fracasos.

ampliando las preguntas del cuestionario de la Corporación RAND. Para estos autores, las creencias de autoeficacia de los profesores dependen, en gran parte, del tipo de interacción que mantienen con los alumnos. Sin embargo, finalmente, ninguno de los instrumentos anteriormente expuestos, han llegado a ser replicados en estudios posteriores debido a que no reflejan el verdadero significado del constructo, a la vez que presentan inconsistencias empíricas (Fives, 2003; Prieto, 2007; Reoyo, 2013).

Por otro lado, el segundo enfoque que ha estado presente en la investigación sobre autoeficacia docente desde su origen, es la teoría social cognitiva de Bandura (1977). En cierta forma, a partir de este momento, se desarrollan la mayor parte de los trabajos orientados a una mejor interpretación teórica y empírica del significado de autoeficacia (Chacon, 2006; Murphy y Alexander, 2001). Sin embargo, los primeros estudios de esta segunda vertiente teórica, no van a abandonar las orientaciones y aportaciones planteadas por Rotter. En cierta forma, la finalidad es unificar las dos líneas de investigación para clarificar el constructo de autoeficacia docente y sugerir, de este modo, nuevas metodologías para su evaluación. En primer lugar, encontramos el estudio realizado por Gibson y Dembo (1984). Estos autores, intentan elaborar un referente teórico conceptual a partir de los dos enfoques teóricos existentes. La idea es establecer correspondencias entre los dos ítems de lugar de control interno y externo, desarrollados a partir de la teoría de Rotter (1966), y los dos tipos de expectativas de la teoría social cognitiva de Bandura (1977), expectativas de eficacia y expectativas de resultado. En ese sentido, el primer ítem de la Corporación RAND, fue identificado como expectativa de resultado y se utilizó como medida de autoeficacia docente general. Por otro lado, el segundo ítem, se interpreta como expectativa de eficacia, utilizándose como medida de autoeficacia docente personal.

En esta misma línea, Ashton, Buhr y Crocker (1984), desarrollaron una serie de ilustraciones, *The Ashton Vignettes*, que describían diversas situaciones y problemáticas cotidianas en la práctica docente. A su vez, Riggs y Enochs (1990), elaboraron el *Science Teaching Efficacy Belief Instrument* para medir la autoeficacia en la enseñanza de las ciencias. Del mismo modo, Emmer y Hickman (1991, citado en Prieto, 2007), adaptan el instrumento de Gibson y Dembo (1984), al ámbito de la dirección y control del aula, a la vez que Coladarci y Breton (1997), lo adaptan al ámbito de la educación especial. Otros investigadores, como Midgley et al. (1989), combinan ítems procedentes de distintas escalas existentes. Este último no resultó ser muy apropiado para la evaluación de la autoeficacia al mezclar constructos conceptualmente distintos.



Aunque la medida de Gibson y Dembo (1984) ha sido la más popular hasta la fecha en la investigación sobre la autoeficacia, los problemas persisten a nivel conceptual y estadístico (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001). A su vez, con el paso del tiempo, aparecen ciertas discrepancias con respecto a los diferentes significados que se atribuyen a la autoeficacia y sus instrumentos de medición (Guskey y Passaro, 1994; Colardarci y Fink, 1995; Prieto, 2007), aconteciéndose, a partir de ese momento, un periodo de crisis de identidad y de cierta confusión conceptual y empírica que según palabras de Prieto (2007) “de ahí que la investigación en este ámbito haya sufrido una crisis de identidad prolongada” (p. 127).

Por otro lado, Woolfolk y Hoy (1990), también pusieron en duda la idea de equiparar la dimensión de eficacia docente general con las expectativas de resultados de Bandura (1977b). En cierto modo, los autores aseguraban que los juicios de capacidad de un maestro que hacían referencia a la superación de determinadas influencias negativas externas deben ser conceptualizados como una expectativa de eficacia y no tanto, como una expectativa de resultado. A su vez, Guskey y Passaro (1994), con la finalidad de clarificar el significado de la autoeficacia docente desde una perspectiva teórica y empírica, revisaron de forma exhaustiva la escala de Gibson y Dembo (1984), modificando la redacción de los ítems. En este sentido, estos autores elaboran una interpretación alternativa de las dos dimensiones de la eficacia del profesor, y por tanto, realizan una distinción entre una dimensión interna y otra externa. La dimensión interna refleja el poder de la percepción de la influencia personal y el impacto que esta tiene en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, la dimensión externa se refiere a la influencia y al impacto que tienen los elementos que se encuentran fuera del aula y que, por tanto, no están bajo el control directo del profesor. No obstante, cabe destacar, que estos componentes internos y externos son diferentes del concepto de *locus de control* originados por Rotter (1966). Los factores internos y externos en la teoría de Rotter son los extremos opuestos de un continuo, mientras que en la concepción de Guskey (1988), estos factores actúan de forma independiente.

Como consecuencia de todas estas inquietudes acerca de la validez y fiabilidad de las medidas existentes, generadas, en parte, por la falta de claridad conceptual en la medición del constructo y por la confluencia de los dos enfoques teóricos

mencionados,<sup>16</sup> surgen avances más recientes. Entre ellos destaca la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1977b) y el Modelo Integrado de Autoeficacia Docente de Tschannen-Moran et al. (1998).

En ese sentido, Bandura (1986), desde el marco de su propia teoría y con la intención de mantener los elementos fundamentales que la caracterizan, señala que para que se dé una acción docente eficaz, no basta con el conocimiento de la materia y el dominio de una serie de destrezas, sino, más bien, se requiere de un juicio personal acerca de la propia capacidad para garantizar una enseñanza eficaz. Por tanto, en palabras del propio autor:

Los docentes que poseen sólidas creencias de autoeficacia en sus capacidades y habilidades para promover el cambio en el aula, crean experiencias directas que conducen al éxito de sus estudiantes, mientras que aquellos que dudan de su autoeficacia docente, establecen en sus aulas un ambiente que debilita la autopercepción de la eficacia de los alumnos acerca de sus habilidades y desarrollo cognitivo” (Bandura, 1986, p. 241).

A su vez, y con la finalidad de superar las limitaciones metodológicas presentes en la mayor parte de los instrumentos de evaluación de la autoeficacia docente que existían en ese momento, Bandura (2006) expone una serie de pautas o recomendaciones sobre la naturaleza del constructo, las cuales tendrán un gran impacto en el desarrollo de diversas investigaciones y en la elaboración de escalas de evaluación más precisas. Por ello, el autor, en su guía para la construcción de escalas de autoeficacia docente, parte de la premisa básica de que el sistema de creencias de eficacia no es un rasgo global sino, más bien, un grupo de autocreencias ligadas a un ámbito de funcionamiento diferenciado (2001b). El enfoque “*la misma medida para todo*” tiene un escaso valor explicativo y predictivo, limitación que impide captar la naturaleza multidimensional del constructo de autoeficacia docente. En ese sentido, las medidas más globales, resultan demasiado ambiguas para conocer con exactitud y precisión lo que se está midiendo, por lo que encontrar el nivel apropiado de especificidad de la medida y de las

---

<sup>16</sup> Guskey y Passaro (1994) y Coladarci y Fink (1995) encuentran que los dos factores de eficacia docente general y eficacia docente personal, no se corresponden con las dimensiones de expectativas de eficacia y expectativa de resultado, sino, más bien, con una orientación externa o interna de los resultados de la acción docente, dicotomía que se encuentra más próxima a la teoría del lugar de control que a la teoría de la autoeficacia de Bandura (Prieto, 2007).

demandas situacionales, es un aspecto de suma importancia, y por ello, es más aconsejable utilizar escalas que midan un dominio particular de funcionamiento. De esta forma, se concibe la autoeficacia como una variable dependiente del contexto que puede variar en función de la situación de enseñanza y las tareas que se han de realizar. Es conveniente, por tanto, incluir distintos niveles de ejecución de la tarea que representen diferentes grados de desafíos. En esta misma línea, Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) sugirieron que las medidas más útiles de autoeficacia docente, deben recoger la evaluación de los profesores acerca de su competencia personal, a través de una amplia gama de actividades y tareas.

De este modo, el interés por evaluar la autoeficacia de forma general, se traduce en puntuaciones globales que descontextualizan la relación entre esta y la conducta, convirtiendo, de esta forma, la autoeficacia en una variable de personalidad y no en un juicio específico del contexto (Bandura, 1986; Pajares, 1996b). Esta es la razón por la que, en esta tesis doctoral, la *Escala de Autoeficacia General* de Sanjuán, Pérez y Bermúdez (2000) se utilizó como una variable más próxima al ámbito de la personalidad. A continuación, en el siguiente apartado se explica, detalladamente, el Modelo Integrado de Autoeficacia Docente de Tschannen-Moran et al. (1998), base teórica de esta tesis doctoral.

## **2.2. El Modelo Integrado de Autoeficacia Docente de Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy**

Tschannen-Moran et al. (1998), proponen un Modelo Integrado de Autoeficacia Docente con la finalidad de esclarecer la confusión conceptual y metodológica existente en torno al constructo. Los autores, agrupan e integran dentro de su modelo las dos concepciones de autoeficacia docente, la *teoría del aprendizaje social de Rotter* (1966) y la *teoría social cognitiva de Bandura* (1977). De este modo, a partir de las recomendaciones metodológicas aportadas por Bandura (1987, 1997), Tschannen-Moran et al. (1998) elaboran un modelo teórico multidimensional de la eficacia del profesor (véase Figura 5), a raíz de los estudios previos realizados en esa área y con el supuesto básico de que la evaluación de la autoeficacia docente debe centrarse en dos elementos fundamentales: *la evaluación de la competencia personal* y *el análisis de la tarea docente* (Prieto, 2007; Turkovich, 2011; Chan, 2008).

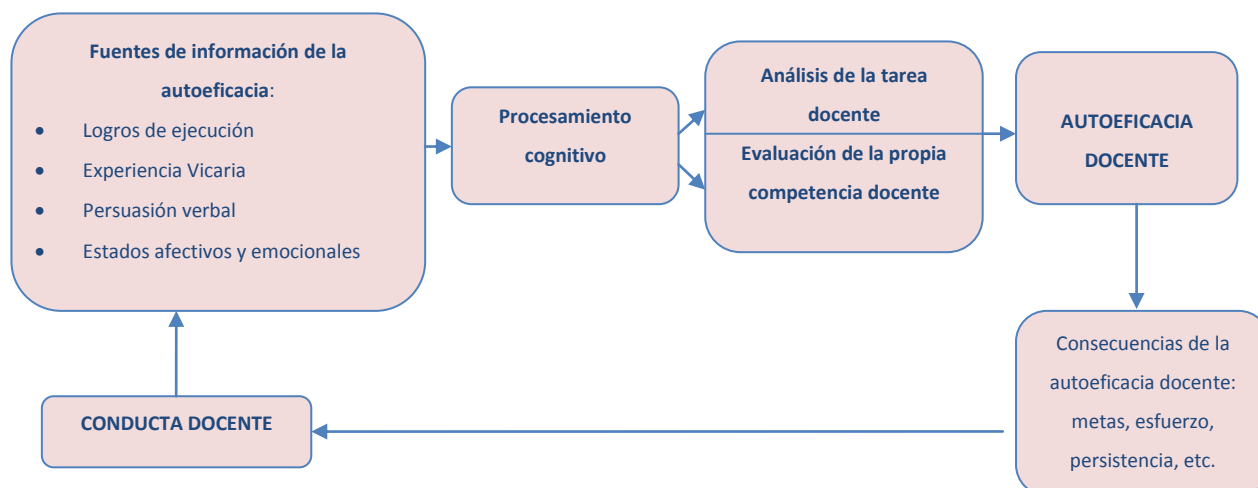


Figura 5. Modelo Multidimensional de Autoeficacia Docente (Tschannen-Moran et al., 1998, p.228).

Con la finalidad de explicar el modelo, se detallan y explican cada uno de los apartados que aparecen representados de forma gráfica en la Figura 5. En primer lugar, aparecen las *fuentes de información de la autoeficacia* propuestas por Bandura (*logros de ejecución, experiencia vicaria, persuasión verbal y estado emocional*), las cuales tienen una influencia determinante en las creencias de autoeficacia de los profesores, a la vez que actúan a modo de materia prima del *procesamiento cognitivo de la información*. Este *procesamiento*, tendrá lugar cuando, de forma combinada, se realice un *análisis de la tarea docente* y se *evalúe la propia competencia docente* para la realización y consecución de la misma. Ambos procesos, ocurren simultáneamente y, en cierta forma, “alimentados el uno por el otro, determinan las creencias del profesor en un contexto determinado” (Prieto, 2007, p. 135). De este modo, y a partir de este momento, Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy conciben la autoeficacia docente como el juicio resultante de todo este proceso.

A partir de las cuatro fuentes teorizadas por Albert Bandura (1997) en su teoría social cognitiva, Tschannen-Moran et al. (1998), proporcionan algunas sugerencias sobre cómo los profesores podrían desarrollar una mayor confianza en sus habilidades docentes. Los autores sostienen que las interpretaciones que realizan los profesores acerca de sus experiencias de enseñanza y la relación que estas tienen con sus estados fisiológicos proporcionan información útil y valiosa sobre su capacidad. Además, argumentan, que determinados modelos sociales como por ejemplo, *otros maestros (maestros-tutores y supervisores universitarios)* podrían informar acerca de la

autoeficacia docente en estudiantes de Magisterio. A su vez, las creencias de autoeficacia docente se manifiestan o se infieren de las metas, del esfuerzo y la persistencia que se propone en la consecución de las mismas. El desempeño final representa, a su vez, una experiencia directa que influye en los juicios posteriores y así, sucesivamente, una y otra vez. Por todo ello, la emisión de un juicio de autoeficacia docente con respecto a la capacidad de planificar y ejecutar las acciones necesarias para lograr el resultado deseado, está relacionado con los siguientes aspectos: 1) *experiencias anteriores*; 2) *otros juicios de eficacia docente emitidos con anterioridad*; 3) *otras fuentes de información*; 4) *el tipo de tarea a realizar*, y 5) *el contexto específico en el que se realiza la tarea*.

Además, el análisis de la tarea docente está relacionado con los recursos disponibles<sup>17</sup> en el contexto de enseñanza-aprendizaje y por tanto, es similar a la dimensión de eficacia docente general. Este análisis previo, permite inferir la dificultad de la tarea y la habilidad necesaria para su realización de forma satisfactoria. A su vez, la evaluación de la competencia personal, es equiparable a la autoeficacia docente propiamente dicha, la cual se identifica con la dimensión de eficacia docente personal. De este modo, esta última, se relaciona con la percepción de las capacidades y deficiencias personales, siendo específica de un contexto particular y de una tarea concreta y por tanto, puede variar en distintas condiciones. En este sentido, el modelo propuesto, evalúa las creencias de autoeficacia docente que hacen referencia al desempeño actual del profesor por lo que en cada reevaluación de autopercepción de la propia competencia, se presenta una “*oportunidad de cambio*” debido a que no se tienen en cuenta, solamente, los éxitos y fracasos del pasado. Tschannen-Moran et al. (1998), al igual que Guskey y Passaro (1994), sugieren que la dimensión de eficacia docente general es una medida de atribuciones externas para el fracaso de los estudiantes.

A su vez, otro aspecto que se destaca en el modelo es la naturaleza cíclica de la autoeficacia docente, bajo el supuesto básico de que la evaluación de esta debe centrarse en dos elementos fundamentales: *la evaluación de la competencia personal y el análisis de la tarea docente*. En este sentido, se originan las creencias de autoeficacia del profesor, se evalúan, se utilizan y, como consecuencia de todo ello, se modifica el

---

<sup>17</sup> Los recursos hacen referencia a factores diversos, tales como las habilidades y motivación de los alumnos, el uso de estrategias de enseñanza adecuadas, los aspectos relativos al control y a la disciplina del aula, la existencia y calidad de los recursos y materiales instructivos (recursos TIC del aula-clase) y las condiciones físicas del espacio en el que tiene lugar la enseñanza (Tschannen-Moran et al., 1998).

sentimiento de autoeficacia previo. Por ello, a mayor autoeficacia docente, mayor esfuerzo y persistencia y por tanto, mayor ejecución, favoreciendo, de este modo, un sentimiento positivo de autoeficacia. A su vez, un sentimiento pobre de autoeficacia, conllevará un menor esfuerzo e incluso el abandono por parte del profesor, lo que dará como resultado, consecuencias poco favorables y una percepción negativa de la eficacia personal (Prieto, 2007).

Burton, Bamberry y Harris-Boundy (2005), describieron también este proceso cíclico y sugirieron, que los profesores que reciben evaluaciones positivas de sus estudiantes en forma de persuasión verbal, pueden llegar a sentir una mayor confianza en sus habilidades y capacidades docentes propias. Esta mayor confianza personal en sus capacidades, genera un mayor esfuerzo en la planificación de sus programaciones didácticas, dando lugar a una mejora de su práctica docente y a una mayor retroalimentación positiva. A su vez, las experiencias o vivencias negativas disminuyen la confianza de los docentes en la tarea a realizar, perpetuando de forma considerable este estado de ánimo negativo. Por esta razón, las fuentes de información pueden ser particularmente potentes cuando la tarea a realizar es novedosa y la persona aún no ha desarrollado un sentido estable de eficacia (Bandura, 1997).

Las creencias acerca de la propia capacidad que desarrollan los profesores a lo largo de su experiencia, se caracterizan por ser estables a lo largo del tiempo pero, constantemente, estos se exponen a nuevos retos y desafíos que generan una reevaluación de sus creencias de autoeficacia docente (Ross, 1998). Por tanto, en el modelo de autoeficacia docente de Tschannen-Moran et al. (1998), se combinan dos aspectos nucleares, el primero de ellos, hace referencia a la noción de *estabilidad*, la cual se va adquiriendo a través de las múltiples experiencias que tienen lugar durante la práctica educativa a lo largo de los planes de formación docente. El segundo, hace referencia a la noción de *variabilidad* de estas mismas creencias, aspecto que da lugar a que en cada nuevo análisis o evaluación de la tarea, se emita un juicio personal sobre la propia eficacia que pueda cambiar todo el conjunto de creencias que se han ido adquiriendo a lo largo del tiempo. Aunque nos enfrentamos a cada nueva tarea o acción docente con una serie de ideas o preconcepciones acerca de nuestra capacidad personal, en cada una de ellas, evaluamos nuestra competencia docente y, en ese mismo momento, el sistema de creencias, estable por naturaleza, permite que se puedan ir realizando pequeños, incorporando el nuevo juicio personal a todo el entramado de

creencias ya preestablecidas con anterioridad, con la finalidad de adaptarnos a la nueva situación.

Aunque las creencias de eficacia docente desarrolladas a lo largo del tiempo por acumulación de experiencias vividas, llegan a ser relativamente estables, para futuros maestros que poseen un menor número de experiencias directas en las que reflexionar y reevaluar su práctica educativa, estas son más fáciles de cambiar (Labone, 2004). De este modo, tras un análisis del modelo multidimensional de autoeficacia docente de Tschannen-Moran et al. (1998), se muestra, claramente, que la relación con el centro escolar donde el estudiante de Magisterio realiza sus prácticas educativas, y más concretamente con el maestro-tutor del aula-clase (*cooperating teaching*), es un factor que influye en el desarrollo de su incipiente sentimiento de eficacia. Por ello, la influencia del maestro-tutor durante el periodo de práctica educativa, se incluye en la categoría de experiencia vicaria y persuasión social, dos de las fuentes que contribuyen al desarrollo de un sentimiento de eficacia estable y fuerte de los aspirantes a maestros a lo largo del plan de formación docente.

A su vez, y dada la necesidad de una mayor comprensión de cómo se relacionan determinadas variables contextuales con el constructo de autoeficacia (Labone, 2004), la teoría social cognitiva sugiere que los factores personales (incluyendo las creencias de autoeficacia) y los comportamientos, interactúan con el entorno para influir en la conducta a través de un proceso de determinismo recíproco y por tanto, es de suma importancia examinar las relaciones entre el contexto escolar y las creencias de autoeficacia docente. En ese sentido, Tschannen-Moran et al. (1998) incluyeron variables contextuales en su modelo de autoeficacia docente como parte de su definición de análisis de la tarea docente de los profesores. Los autores, propusieron que en la evaluación de la competencia personal, ya se tiene en cuenta el análisis previo de las demandas percibidas para realizar una tarea particular. Por todo ello, en este trabajo de investigación se examinan una serie de factores que podrían estar influyendo en el análisis de la tarea docente, tales como: 1) *nivel socioeconómico de la escuela y entorno*; 2) *calidad de las instalaciones escolares*; 3) *disponibilidad de recursos para la enseñanza, y más concretamente presencia de recursos TIC en el centro escolar y en el aula-clase*. Estas variables contextuales pueden ser elementos que los estudiantes de Magisterio consideren en su evaluación de la dificultad de la tarea docente a realizar y que determinarán, en cierto modo, el éxito o el fracaso de la tarea.

En cierta forma, el modelo propuesto por Tschannen-Moran et al. (1998), ha supuesto un gran avance científico en el desarrollo de nuevos estudios. A su vez, ha favorecido definiciones y conceptualizaciones más precisas del constructo de autoeficacia docente, invitando, de esta forma, a la elaboración de nuevos instrumentos de medida que incluyan tanto la evaluación de la competencia personal, como el análisis de las tareas en función de los recursos disponibles en contextos de enseñanza-aprendizaje (Reoyo, 2013).

### **2.3. Instrumentos de evaluación de Autoeficacia Docente y sus Fuentes**

Tal y como se ha comentado en apartados anteriores, el origen del constructo de autoeficacia docente se sitúa a finales de los años setenta y, desde el mismo momento de su nacimiento, el término ha estado estrechamente vinculado a los instrumentos de medición. Esto, conlleva, necesariamente, que no se puede obviar en esta tesis doctoral, un apartado que refiera de forma directa a los instrumentos de evaluación de la autoeficacia docente, motivo por el que, a continuación, se expondrán los instrumentos de evaluación que se han ido desarrollando a lo largo del tiempo, deteniéndonos, de forma especial, en los instrumentos de autoeficacia docente utilizados en este estudio. A su vez, y dada la importancia que tienen algunas fuentes básicas de información en el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente de aspirantes a maestros a lo largo de su plan de formación inicial, también dedicaremos unas líneas a los instrumentos de medición de las fuentes de autoeficacia docente y los resultados de sus investigaciones. Por último, detallaremos qué otras fuentes de información influyen y condicionan, en cierta forma, la confianza que muestran los profesores en su propia capacidad para enseñar (Bandura, 1987).

#### **2.3.1. Instrumentos de evaluación de Autoeficacia Docente**

Hebert, Lee y Williamson (1998) plantearon que “la eficacia docente sigue siendo una construcción conceptualmente difícil de alcanzar, aspecto que dificulta su evaluación con precisión” (p. 224). En este sentido, el valor y el poder predictivo de la autoeficacia docente se ha demostrado empíricamente en la literatura científica (Bandura, 1997; Pajares, 1996; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007; Tschannen-Moran



et al., 1998) y la búsqueda de una herramienta de evaluación adecuada “no ha sufrido una falta de esfuerzos” (Tschannen-Moran et al., 1998, p. 217).

En esta línea, son numerosos los instrumentos que se han ido desarrollando, desde distintos enfoques teóricos, para medir las creencias de autoeficacia del profesorado, con la finalidad de alcanzar un mayor nivel de adecuación (Bandura y Pajares, 2007). Las primeras medidas surgieron a partir de la teoría de Rotter y posteriormente, se han ido elaborando instrumentos desde el marco teórico de la teoría social cognitiva de Bandura y el modelo teórico de Tschannen-Moran et al. (1998). A continuación, describiremos los dos instrumentos de medición más característicos y populares: 1) *Teacher Efficacy Scale (TES)*, Gibson y Dembo, 1984), y 2) *Teacher's Sense of Efficacy Scale (TSES)*, Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001).

### **1. *Teacher Efficacy Scale (TES, Gibson y Dembo, 1984).***

Gibson y Dembo (1984), consideran que la creencia de autoeficacia docente personal es “la creencia de que los profesores pueden ayudar incluso a los estudiantes más difíciles y desmotivados” (p. 569). En este sentido, los autores elaboraron un instrumento de evaluación, *Teacher Efficacy Scale (TES)*, 1984) que ha sido ampliamente utilizado por múltiples investigaciones para el estudio de la autoeficacia docente (Cerit, 2010; Coladarci, 1992; De la Torre Cruz y Casanova Arias, 2007; Denzine, Cooney y Mckenzie, 2005; Flores y Fernández, 2004; Hoy y Woolfolk, 1993; Moore y Esselman, 1992; Saklofske, Michaluk y Randhawa, 1988; Soodak y Podell, 1993; Tschannen-Moran et al., 1998; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001; Woolfolk y Hoy, 1990). De este modo, el TES se convierte en un instrumento guía para la evaluación de las creencias de la autoeficacia de los profesores, ayudando, en cierto modo, a generar otros estudios similares en ámbitos específicos de la docencia.

Inicialmente, la versión original del instrumento constaba de 30 ítems con dos factores o dimensiones: *eficacia docente personal* y *eficacia docente general*. Los investigadores han obtenido coeficientes de fiabilidad altos (alfa de Cronbach) en ambos factores que oscilan entre .75/.81 para el primer factor y .64/.77, para el segundo (Tschannen-Moran et al., 1998). Sin embargo, posteriormente, la medida se redujo debido a que los autores solo obtuvieron niveles de fiabilidad aceptables en 16 de los 30 ítems, por lo que la mayoría de investigaciones utilizan la versión abreviada de 16 ítems. Concretamente, 7 ítems para la *dimensión de eficacia docente general* y 9 ítems para la *dimensión de autoeficacia docente personal*.

Diversos estudios sobre la validez de esta escala apoyan la solución de dos factores propuesta por los autores, aunque en la mayoría de casos no se intentaron nuevas soluciones factoriales (Brouwers, Tomic y Stijnen, 2002). A su vez, y aunque la medida de Gibson y Dembo (1984) ha sido la más popular hasta la fecha, los problemas persisten a nivel conceptual y estadístico (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001), apareciendo ciertas discrepancias a lo largo del tiempo con respecto a los diferentes significados que se atribuyen a la autoeficacia y sus instrumentos de medición (Guskey y Passaro, 1994; Colardarci y Fink, 1995; Prieto, 2007). En cierto modo y debido a la falta de claridad conceptual en la medición del constructo, surgen avances más recientes, entre los que destaca la *Teacher's Sense of Efficacy Scale* (TSES), de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001).

## **2. *Teacher's Sense of Efficacy Scale* (TSES, Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001).**

Tschannen-Moran y Woolfolk (2001), tras varias investigaciones que plasmaban la necesidad de construir una nueva medida que resultase válida y confiable para medir el constructo de autoeficacia docente (Henson, Bennett, Sienty y Chambers, 2000), elaboran la *Teacher's Sense of Efficacy Scale*<sup>18</sup>(TSES) y para ello, se sirven de las siguientes aportaciones: 1) la escala de autoeficacia de Bandura; 2) su propio modelo teórico (Tschannen-Moran et al., 1998), y 3) las sugerencias metodológicas aportadas por otros especialistas.

El instrumento recoge algunos ítems de la escala original de Bandura,<sup>19</sup> más una serie de ítems nuevos generados por un grupo de diez profesionales de la Universidad

---

<sup>18</sup> Esta escala también se llama *Ohio State Teacher Efficacy Scale* (OSTES) porque todo el trabajo se llevó a cabo en un seminario sobre la autoeficacia en la enseñanza y el aprendizaje de la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Ohio. La primera versión de la escala constaba de 52 ítems, 23 de los cuales pertenecían a la escala original de Bandura. La escala fue probada en tres estudios diferentes y tras varias revisiones, el número de ítems se reduce y pasa a ser de 24 ítems en su forma larga y de 12 ítems en su forma corta, tal y como la conocemos en la actualidad.

<sup>19</sup> Bandura elabora una escala de veintiocho ítems (*Teacher Efficacy Scale*, 2001b, 2006) capaz de captar la naturaleza multidimensional del constructo de autoeficacia docente, seleccionando seis ámbitos de competencia docente: 1) *influencia en la toma de decisiones*; 2) *autoeficacia educativa*; 3) *autoeficacia disciplinaria*; 4) *logro de la participación parental*; 5) *participación comunitaria*, y 6) *creación de un clima positivo*. La escala estaba formada inicialmente por 30 ítems y siete ámbitos de competencia docente.

Estatad de Ohio que participaban en un seminario sobre la autoeficacia en la enseñanza. La confección del instrumento se realizó de la siguiente forma: 1) selección de aquellos ítems de la escala de Bandura que reflejaban tareas propias y específicas de la enseñanza, y 2) elaboración de nuevos ítems sobre tareas específicas del ámbito de la enseñanza, los cuales no aparecían en la escala de Bandura. En este sentido, y siguiendo a Tschannen-Moran y Woolfolk (2001), la fuerza de este instrumento radica en que posee “una estructura factorial clara y estable, a la vez que evalúa una amplia gama de capacidades que los maestros consideran importantes para la enseñanza, sin que estas resulten demasiado específicas, aspecto que permite que se puedan realizar comparaciones en distintos contextos, niveles y asignaturas” (p. 801-802). A su vez, la escala adopta dos formas, la forma larga, formada por 24 ítems y la forma corta, por 12 ítems, agrupados en tres sub-escalas o factores.

En este trabajo de investigación, se empleó la forma larga que consta de 24 ítems agrupados en tres sub-escalas o factores de 8 ítems, correlacionadas entre sí y que identifican tres áreas para las cuales los maestros pueden tener diferentes niveles de eficacia: 1) *Eficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje*: evalúa la autovaloración que hace el profesor de su capacidad para influir positivamente en el aprendizaje de los alumnos; 2) *Eficacia percibida para optimizar la propia instrucción*: evalúa la autovaloración del profesor en relación a su capacidad para generar modos alternativos de aprendizaje eficientes que redunden en una mejora académica, y 3) *Eficacia percibida para gestionar el aula*: evalúa la autovaloración del profesor en relación a su capacidad para mantener el orden en clase y conservar la disciplina (véase, Figura 6).

| <b>EFICACIA PERCIBIDA PARA IMPLICAR AL ESTUDIANTE EN EL APRENDIZAJE</b>   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lograr que los alumnos crean que pueden hacer bien las tareas escolares.</li> <li>• Ayudar a los estudiantes a valorar el aprendizaje.</li> <li>• Motivar a los estudiantes que muestran bajo interés por el trabajo escolar.</li> <li>• Ayudar a las familias para que sus hijos vayan bien en el colegio.</li> <li>• Mejorar la comprensión de un estudiante que está cometiendo errores.</li> <li>• Ayudar a pensar a los estudiantes de forma crítica.</li> <li>• Fomentar la creatividad de los estudiantes.</li> <li>• Llegar hasta los estudiantes más difíciles.</li> </ul>                |
| <b>EFICACIA PERCIBIDA PARA OPTIMIZAR LA INSTRUCCIÓN</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar diferentes estrategias de evaluación.</li> <li>• Proporcionar explicaciones alternativas o ejemplos cuando los estudiantes no comprenden algo.</li> <li>• Diseñar buenas preguntas para los estudiantes.</li> <li>• Usar estrategias alternativas en el aula.</li> <li>• Responder a las preguntas difíciles de los alumnos.</li> <li>• Ajustar los contenidos a un nivel apropiado de cada alumno.</li> <li>• Capacidad de medir la comprensión del alumno sobre lo que se ha enseñado.</li> <li>• Proporcionar desafíos apropiados para los alumnos con mayores capacidades.</li> </ul> |
| <b>EFICACIA PERCIBIDA PARA GESTIONAR EL AULA</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Controlar las conductas disruptivas en el aula.</li> <li>• Lograr que los alumnos sigan las normas de clase.</li> <li>• Calmar a un estudiante que es perjudicial o ruidoso.</li> <li>• Establecer un sistema de gestión de aula con cada grupo de alumnos.</li> <li>• Mantener a un par de alumnos que dan problemas para que no arruinen la lección.</li> <li>• Responder a los alumnos desafiantes.</li> <li>• Dejar las expectativas claras sobre el comportamiento de los alumnos.</li> <li>• Establecer rutinas para realizar las actividades sin problemas.</li> </ul>                      |

*Figura 6.* Factores y estrategias docentes de *Teacher's Sense Of Efficacy Scale* (TSES) Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001).

Tschannen-Moran y Woolfolk (2001), examinaron la validez de constructo de las dos formas que adopta la escala, larga y corta, mediante un análisis correlacional entre la TSES y otras medidas anteriores sobre autoeficacia docente. En este sentido, la forma larga se relaciona positivamente con los dos ítems utilizados por los investigadores de la organización RAND ( $r = .18$  y  $.53$ ,  $p < .01$ ). También se relacionó positivamente con el factor de eficacia docente personal de Gibson y Dembo (1984) ( $r = .64$ ,  $p < .01$ ). En

cierta forma, la escala de autoeficacia docente va más allá de las mediciones anteriores mediante la inclusión de una amplia gama de tareas típicamente asociadas con la enseñanza. A su vez, en sus investigaciones, los autores han utilizado muestras de profesores en ejercicio y de profesores en proceso de formación, revelando los resultados de estos estudios, la adecuación de la escala a estas dos muestras. Sin embargo, tras un análisis más detallado de estos resultados, se observan diferencias entre las dos muestras analizadas y por tanto, se aconseja la estructura de tres factores con profesores en ejercicio. Estas diferencias pueden ser debidas tanto al tamaño de las muestras utilizadas, como a las diferencias subyacentes entre profesores en ejercicio y futuros maestros. En esta misma línea, en el estudio de Fives y Buehl (2010), los resultados ponen de manifiesto que es más aconsejable la estructura de un solo factor para la utilización de la TSES en la evaluación de las creencias de autoeficacia docente de futuros maestros, mientras que la conceptualización de tres factores es más adecuada para profesores en ejercicio profesional. No obstante, los investigadores han aplicado la estructura de tres factores a muestras de futuros maestros (Cheung, 2006; Hamman et al., 2006; Poulou, 2007).

La TSES constituye un gran paso en la comprensión del significado de autoeficacia docente, además de ser uno de los instrumentos más utilizados en múltiples líneas de investigación, tanto en muestras de profesores en ejercicio, como en muestras de profesores en formación (Bermejo y Prieto, 2005; Cao y Nietfeld, 2005; Cheung, 2006, 2008; Doménech, 2008; Drinot, 2013; Duffin, French y Patrick, 2012; Fernández, 2008; Fernández y Merino, 2012; Fives y Buehl, 2010; Fives, Hamman y Olivarez, 2007; Haverback y Parault, 2011; Klassen et al., 2009; Klassen y Ming, 2010; Mohamadi y Asadzadeh, 2012; Pendergast, Garvis y Keogh, 2011; Wolters y Daugherty, 2007). A su vez, es el instrumento utilizado en esta tesis doctoral con la finalidad de analizar las creencias de autoeficacia docente durante los planes de preparación docente en estudiantes de Magisterio, antes y después de su experiencia de práctica educativa en los centros escolares.

Sin embargo, a pesar del interés y el esfuerzo propuesto en la clarificación del constructo de autoeficacia docente y su medición, todavía, en la actualidad, se denotan inconsistencias y, con la finalidad de seguir avanzando, se han elaborado una serie de instrumentos para una variedad de entornos educativos y adaptados a propósitos particulares. Los instrumentos más utilizados y característicos se pueden resumir en los siguientes:

- *Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale (TISES)*, Brouwers y Tomic, 2001)
- *Collective Efficacy Scale* (Goddard , 2002)
- *Character Efficacy Belief Instrument (CEEBI)*, Milson, 2003)
- *Collective Teacher Efficacy Scale* (Tschannen-Moran y Barr, 2004)
- *Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale (NTSES)*, Skaalvik y Skaalvik, 2007)
- *Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario* (Prieto, 2007)
- *Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy Scale (CRTSE)*, Siwatu, 2007)
- *Teachers' Efficacy Beliefs System-Self (TEBS-Self)*, Dellinger, Bobbett, Oliver y Ellett, 2008)
- *Teacher Efficacy for Moral Education (TEME)*, Narvaez, Khmelkov, Vaydich y Turner, 2009)
- *Teacher Self-Efficacy Scale* (Chan, 2008).

En muchos de los instrumentos, se amplía el concepto original de la autoeficacia del profesor y por tanto, en algunos casos, se ajustan las escalas a las condiciones específicas del contexto, y en otros, se añaden nuevas dimensiones con la finalidad de abarcar más funciones y dominios de actividad. A su vez, la mayor parte de instrumentos fueron utilizados en estudios realizados en su país de origen y también en otros países europeos y asiáticos, aspecto que conlleva la obtención de datos importantes para las comparaciones entre países.

Por otro lado, resaltar que, generalmente, cuando se habla de autoeficacia, se hace en un sentido concreto, haciéndose referencia, en este caso, a la eficacia percibida en una situación específica (Wang y Richarde, 1988). No obstante, algunos autores, consideran la autoeficacia en un sentido más amplio, entendiendo la *autoeficacia general* como un constructo global que alude a percepciones sobre la capacidad para manejar adecuadamente una amplia gama de estresores de la vida cotidiana (Baessler y Schwarzer, 1996; Juárez y Contreras, 2008; Luszczynska, Gibbons, Piko y Tekozel, 2004; Luszczynska, Scholz y Schwarzer, 2005; Rueda y Pérez-García, 2004; Schwarzer y Fuchs, 1996; Schwarzer y Jerusalem, 1995; Sherer, Maddux, Mercadante, Prentice-Dunn, Jacobs y Rogers, 1982). En este sentido y con respecto a las medidas generales, la escala de autoeficacia general más utilizada es la de Sherer et al. (1982),<sup>20</sup> formada

---

<sup>20</sup> Esta escala arroja una escasa validez discriminante en relación con medidas generales de autoestima (Torre, 2007).

por tres subescalas: *iniciativa, esfuerzo y persistencia*. Sin embargo, según Chen, Gully y Eden (2001), estas medidas generales resultan problemáticas al no ser capaces de captar las diferencias individuales en autoeficacia y por tanto, elaboran la *New General Self-Efficacy Scale*<sup>21</sup> (NGSE, *Nueva Escala de Autoeficacia General*).

A su vez, otro instrumento que mide la autoeficacia general y que merece una mención especial, por cuanto es uno de los instrumentos de esta tesis doctoral, es el desarrollado por Baessler y Schwarzer (1996), denominado *Escala de Autoeficacia General*<sup>22</sup> (*General Perceived Self-efficacy Scale, GSE*). Esta escala mide la percepción que tiene la persona respecto de sus capacidades para manejar en su vida diaria diferentes situaciones estresantes (Schwarzer y Jerusalem, 1995) y está formada por 10 ítems, los cuales son interpretados de forma unidimensional. A su vez, la escala ha sido adaptada a 29 idiomas, entre los que se encuentra el español, tal y como se puede observar en los estudios realizados en diferentes poblaciones por diversos autores (Sanjuán et al., 2000; Schwarzer, Baessler, Kwiatek, Schröder y Zhang, 1997; Scholz, Gutiérrez-Doña, Sud y Schwarzer, 2002).

Baessler y Schwarzer (1996) estudiaron la validez de criterio y, para ello, utilizaron medidas específicas de depresión, ansiedad y optimismo. Se obtuvo una correlación negativa entre autoeficacia y depresión ( $r = -.42$ ,  $p < .01$ ), autoeficacia y ansiedad ( $r = -.43$ ,  $p < .01$ ), así como una correlación positiva entre autoeficacia y optimismo ( $r = .57$ ,  $p < .01$ ). A su vez, se destaca la similitud existente entre los coeficientes obtenidos en la versión alemana y la española, aspecto que indica la elevada validez transcultural del instrumento. En cuanto a la confiabilidad, los resultados fueron muy satisfactorios, obteniéndose .81 en el estudio de la consistencia interna, a partir del Coeficiente alfa de Cronbach.

---

<sup>21</sup> Para Chen et al. (2001) esta escala unidimensional presenta unas propiedades psicométricas superiores a las de Sherer et al. (1982) y, por tanto, es más útil para investigar ejecuciones que trascienden situaciones específicas.

<sup>22</sup> La primera versión de la escala fue desarrollada por Matthias Jerusalem y Ralf Schwarzer en 1979 y estaba formada, inicialmente, por 20 ítems. En 1981, se redujo a diez ítems y fue adaptada posteriormente a 29 idiomas (Schwarzer y Jerusalem, 1995). Todas las versiones están disponibles en <http://www.healthpsych.de>.

Sanjuán et al (2000)<sup>23</sup> realizaron la adaptación para población española de la Escala de Autoeficacia General (Baessler y Schwarzer, 1996), obteniéndose una consistencia interna muy elevada (alfa de Cronbach), concretamente, el valor fue de .87, así como una correlación entre dos mitades de .88. Estas correlaciones son bastante elevadas y más, si se tiene en cuenta que la escala solo consta de 10 ítems. Por otro lado, también se obtuvieron altas correlaciones entre cada ítem y en el total de la prueba, algunas, incluso más elevadas que las obtenidas por los autores (Baessler y Schwarzer, 1996) con una muestra de sujetos bastante más grande. En ese sentido, la escala muestra una fiabilidad muy adecuada, así como una capacidad predictiva considerable, por lo que puede ser aplicada con suficiente garantía en estudios sobre rendimiento, salud y procesos emocionales. Según Padilla, Acosta, Guevara, Gómez y González (2006), la universalidad del constructo *autoeficacia general* ha sido investigado en los últimos años y se disponen de datos normativos para diferentes países y un amplio conjunto de resultados sobre sus propiedades psicométricas (Luszczynska, Gutiérrez-Doña, y Schwarzer, 2005). Por su parte, Schwarzer (1999), aboga por la utilidad de una medida de autoeficacia generalizada y la define como la confianza en la propia destreza de afrontamiento, que se manifiesta en un rango amplio de situaciones retadoras y que tiene un carácter amplio y estable.

### **2.3.2. Resultados de las investigaciones sobre las Fuentes de Autoeficacia Docente y su medición**

Si bien, el valor y el poder predictivo de la autoeficacia docente se ha demostrado empíricamente en la literatura científica (Bandura, 1997; Pajares, 1996; Tschannen-Moran y Woolfolk, 1998, 2007), existe una notable carencia de estudios que se dediquen a analizar la validez y eficacia de las fuentes de información de la autoeficacia (Henson, 2001). Los estudios que analizan de forma explícita las fuentes de autoeficacia docente difieren con respecto a su propósito y en ellos, las fuentes hipotetizadas, se han operacionalizado de forma diferente. Por ello, a continuación, a lo largo de este apartado, se describen algunos hallazgos preliminares de estos estudios.

---

<sup>23</sup> La muestra estaba formada por 259 estudiantes universitarios, 61 hombres (23.6%) y 198 mujeres (76.4%), con una media de edad de 28.3 ( $DT = 8.8$ ).



En primer lugar, los investigadores que han estudiado las cuatro fuentes de autoeficacia docente, encuentran que los *logros de ejecución o experiencias directas* son especialmente importantes al ser considerada la fuente más influyente y poderosa en el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente (Bandura, 1997; Heppner, 1994; Morris, 2010; Mulholland y Wallace, 2001; Pajares, 1992; Poulou, 2007; Weaver Shearn, 2008; Yeung y Watkins, 2000). En ese sentido, las experiencias positivas durante las prácticas educativas, se traducen en sentimientos de éxito y aumentan los niveles de autoeficacia docente. Sin embargo, las experiencias negativas, conllevan sentimientos de fracasos que disminuyen los niveles de autoeficacia (Charalambous et al., 2008; Mulholland y Wallace, 2001).

A su vez, también se ha demostrado que los estudiantes de Magisterio, no solo reciben información acerca de sus creencias de eficacia en su experiencia más directa dentro del aula o cuando están enseñando a sus alumnos, sino también, a través de sus *experiencias vicarias u observación de modelos*. En este sentido, debido a que aspirantes a maestros no cuentan con un número suficiente de experiencias directas sobre las que reflexionar, las experiencias de tipo indirecto o vicarias son particularmente importantes para el desarrollo de sus creencias de autoeficacia durante los programas de preparación docente. De este modo, aquellos estudiantes que percibían mayor autoeficacia de sus maestros-tutores, obtuvieron puntuaciones más altas en este constructo, después de completar su periodo de prácticas (Knoblauch y Hoy, 2008). No obstante, en la actualidad, sigue siendo muy complejo valorar la influencia de las experiencias vicarias en el desarrollo de la autoeficacia docente.

Por otro lado, la *persuasión social/verbal* es otra de las fuentes que ejerce una notable influencia en las creencias de autoeficacia docente de estudiantes de Magisterio, llegando a adquirir múltiples formas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los estudios que han investigado la relación entre persuasión social/verbal y autoeficacia docente, mayoritariamente, han medido esta fuente a través de las percepciones de los docentes con respecto al “*apoyo percibido*” (Capa Aydin y Woolfolk, 2005;<sup>24</sup>Heppner, 1994; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007; Weaver Shearn, 2008). En cierta forma, la evaluación de las verbalizaciones sociales en términos de “*apoyo percibido*” de la

---

<sup>24</sup> Capa Aydin y Woolfolk (2005) diseñaron una escala de 5 puntos para evaluar “*la calidad de la ayuda*” (p. 125) que los futuros profesores habían recibido de los estudiantes, de la comunidad escolar, de sus maestros-tutores (*cooperating teaching*) y de sus supervisores universitarios.

comunidad escolar, maestros-tutores, supervisores universitarios, compañeros o padres, ha producido resultados mixtos. Capa Aydin y Woolfolk (2005), encontraron que el “*apoyo percibido*” correlacionaba de forma moderada con la autoeficacia docente. En el estudio de Tschannen-Moran y Woolfolk (2007), se encontró que el “*apoyo percibido*” evaluado como apoyo interpersonal de compañeros, padres de familia y miembros de la Comunidad Escolar era mucho más pertinente para profesores principiantes con menos de cinco años de ejercicio profesional. Weaver Shearn (2008), informó que la relación entre el “*apoyo percibido*” y la autoeficacia varió mucho, dependiendo del tipo de apoyo. En este sentido, el apoyo interpersonal por parte de los coordinadores o responsables del centro correlacionaba con la autoeficacia docente, sin embargo, el apoyo interpersonal proporcionado por un maestro-tutor no fue significativo. Sin embargo, aunque son varias las investigaciones que ponen de manifiesto el impacto limitado y poco duradero de la persuasión social/verbal, si que se ha demostrado que, en numerosas ocasiones, esta puede ayudar a resolver situaciones difíciles y complicadas. A su vez, la combinación de varias fuentes de información (experiencias directas, experiencias vicarias y persuasión social en forma de mensajes verbales) durante los planes de formación docente, puede llegar a duplicar el efecto de cada una de ellas en el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente.

Con respecto a los *estados fisiológicos y afectivos*, los pocos estudios que han evaluado su influencia directa en la formación de la autoeficacia docente, informan que aunque el estrés, la ansiedad y la fatiga correlacionaron de forma negativa con la autoeficacia docente, tuvieron mucha menos influencia que el resto de las fuentes (Bandura, 1997; Charalambous et al., 2008; Mulholland y Wallace, 2001; Poulou, 2007; Yeung y Watkins, 2000). A su vez, Bandura (1991) demostró que la autorregulación y la autoeficacia se relacionan y además, existe evidencia de que los maestros que son capaces de regular y controlar sus estados fisiológicos y emocionales, se muestran más seguros durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sutton, Mudrey-Camino y Knight, 2009), a la vez que son más eficaces en la gestión de su aula-clase y en la interacción con los estudiantes (Morris, 2010).

Por tanto, podemos llegar a afirmar, que, debido a una serie de deficiencias metodológicas, la comprensión de cómo los profesores forman sus creencias de autoeficacia, resulta poco clara, reflejándose, en cierta forma, en los instrumentos de medida generados. Por ello, en la actualidad no existe una escala con la suficiente

validez, y las conclusiones acerca de las fuentes de información tienden a ser confusas y un tanto equívocas. Estas deficiencias, se pueden clasificar en las siguientes:

1. En primer lugar, se han realizado generalizaciones de cómo los docentes forman sus creencias de autoeficacia, atendiendo a muestras de profesores en formación y esto ha ocasionado, que en la mayoría de los casos, los resultados obtenidos sean confusos y poco claros (Henson, 2001; Kieffer y Henson, 2000; Poulou, 2007). Bandura (1997) reconoció que algunas fuentes pueden ser particularmente potentes cuando se está realizando una tarea nueva. A su vez, Tschannen Moran y Woolfolk (2007) documentaron que la influencia de las fuentes en la formación de la autoeficacia docente puede variar en función de la experiencia de los maestros.
2. En segundo lugar, la mayoría de estos estudios no han estudiado el efecto independiente de cada una de las cuatro fuentes en las percepciones de eficacia de los docentes. En este sentido, algunos investigadores, han optado por centrarse solamente en una o dos de las fuentes hipotetizadas (Heppner, 1994; Palmer, 2006b, Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007). En otros estudios, se han empleado escalas de varios ítems para evaluar cada una de las cuatro fuentes (Kieffer y Henson, 2000; Poulou, 2007; Weaver Shearn, 2008). Por último, tres estudios se han centrado en una o dos fuentes de autoeficacia, evaluándolas, a su vez, a través de varios elementos (Capa Aydin y Woolfolk Hoy, 2005; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007; Woolfolk y Spero, 2005).
3. En tercer lugar, los elementos o indicadores que se utilizan para medir cada una las fuentes, han sido, muy a menudo, incompatibles con la teoría social cognitiva. En cierta forma, el hecho de que el constructo de autoeficacia docente se haya definido y operacionalizado de múltiples formas, ha hecho que sea difícil evaluar la influencia de las cuatro fuentes de información hipotetizadas. Durante más de una década, la escala más utilizada para medir la autoeficacia docente ha sido la diseñada por Gibson y Dembo (TES, 1984), pero las críticas a la escala con respecto a su fiabilidad, validez y consistencia con la teoría social cognitiva han llevado a los investigadores a considerar escalas alternativas (Guskey y Passaro, 1994; Henson, 2002; Tschannen-Moran et al., 1998). En este sentido, la Escala de Eficacia del profesor (TSES) de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) ha ido teniendo una creciente aceptación en la actualidad debido a su superioridad psicométrica y conceptual con respecto a la TES (Chacón, 2005; Knoblauch y Hoy, 2008; Shore, 2004).

Todas estas deficiencias metodológicas, ilustran la necesidad de diseñar una escala con una estructura psicométrica clara, que mida de forma precisa las cuatro fuentes de información hipotetizadas por Bandura (1997). Tal escala, proporcionaría información valiosa para investigaciones futuras con respecto a qué fuentes aumentan la autoeficacia docente y cuáles son las más influyentes tanto en muestras de profesores como de maestros en formación. Con respecto a estos últimos, cabe resaltar, que cada una de las cuatro fuentes descritas anteriormente, se pueden identificar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los futuros maestros, con la finalidad de favorecer aquellas experiencias que mayor influencia tienen en el desarrollo de la autoeficacia percibida, mejorando, de este modo, la calidad de los programas de formación del profesorado.

En cierta forma, el constructo de autoeficacia percibida es uno de los indicadores que mayor poder tiene para predecir el comportamiento docente futuro (Pajares, 1992) y por ello, partiendo de esta premisa, uno de los objetivos de esta tesis doctoral, es analizar las creencias de autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio como una variable de índole cognitivo-emocional que contribuye a la tan ansiada “*excelencia educativa*”. Sin embargo, y aunque no es objeto de estudio de este trabajo de investigación, otro aspecto que enriquecería los programas de formación docente consistiría en analizar qué experiencias de formación influyen y determinan el sentido de autoeficacia de los aspirantes a maestros, permitiendo, de este modo, desarrollar intervenciones futuras.

En general, los hallazgos encontrados en la mayor parte de investigaciones que analizan las creencias de autoeficacia docente en futuros maestros, así como, la influencia de cada una de las fuentes básicas de información, constatan la importancia de las experiencias prácticas, en los programas de formación del profesorado. Siguiendo a Bandura (1997), el desarrollo temprano de altas expectativas de eficacia docente, es de suma importancia si queremos que los futuros profesores sean más eficaces e influyan en el rendimiento de sus alumnos y en las creencias de eficacia que estos desarrollen. En este sentido, los formadores de profesores que participan en los programas de formación, deben ser capaces de fortalecer las creencias de autoeficacia, ayudando a los futuros maestros a reinterpretar la información proporcionada en sus prácticas educativas, así como a reflexionar de las mismas.

### 2.3.3. Otras fuentes de información: *Contextuales y Personales*

Tal y como afirmó Bandura (1977b, 1987, 1997, 1999) en su día, y como también muestran Tschannen-Moran et al. (1998) en su modelo de autoeficacia docente, el proceso de construcción de las expectativas de autoeficacia, se basa fundamentalmente en las cuatro fuentes básicas de información descritas en apartados anteriores. En cierta forma, la interpretación que las personas realizan de los datos proporcionados por estas cuatro fuentes, influye en el desarrollo y estabilidad de las expectativas de eficacia personal. Sin embargo, dentro de las tareas propias de la labor docente, se encuentran una serie de variables de carácter personal y contextual que también van a influir y condicionar, en cierta forma, la confianza que muestran los profesores en su propia capacidad para enseñar (Bandura, 1987).

Ross (1994), tras un revisión de 88 estudios de eficacia docente en entornos pre-universitarios, sugiere que los profesores con mayores niveles de eficacia docente es más probable que: a) utilicen nuevos enfoques y estrategias para la enseñanza; b) potencien el uso de determinadas técnicas de gestión con la finalidad de mejorar la autonomía del estudiante; c) proporcionen mayor apoyo a los estudiantes más desmotivados y de bajo rendimiento académico, y d) establezcan metas alcanzables. A su vez, el autor agrupó las variables predictoras de las expectativas de autoeficacia docente en dos dimensiones: *variables personales o relacionadas con el profesor y variables contextuales*. A continuación, se describen cada una de las variables asociadas a estas dos dimensiones.

#### 1. *Variables Personales*

Las características personales de los profesores que mayor influencia ejercen sobre la percepción de eficacia docente son: 1) el género; 2) las atribuciones causales; 3) la experiencia docente; 4) el nivel de preparación; y 5) la formación académica. En primer lugar y con respecto al género, la autora encontró que las mujeres tienen una mayor percepción de eficacia para la enseñanza que los hombres y explica este hallazgo como un estereotipo cultural en cuanto a que la enseñanza es, fundamentalmente, una ocupación femenina (Anderson et al., 1998; Garduño, Carrasco y Raccanello, 2010; Lee, Buck y Midgley, 1992; Rowan y Cheong, 1992; Soave, 2014). Sin embargo, Riggs (1991) encontró que en la enseñanza de las ciencias, los hombres se perciben más autoeficaces que las mujeres, al estar la docencia en este ámbito más asociada al género

masculino (Coladarci y Breton, 1997; Edwards, Green y Lyons, 1996; Erdem y Demirel, 2007; Raudenbush et al., 1992; Romi y Leyser, 2006; Ross, Cousins y Gadalla, 1996).

No obstante, según Reoyo (2013), en la actualidad, existen varias investigaciones que revelan que las mujeres experimentan menos satisfacción en el trabajo (Liu y Ramsey, 2008) y un mayor estrés que los hombres (Antonioni, Polychroni y Vlachakis, 2006; Chaplain, 2008). En esta tesis doctoral, aunque se ha recogido la información con respecto al género de los estudiantes de Magisterio, no se ha procedido a analizar las diferencias en autoeficacia docente en función del género ya que no era un objetivo de esta tesis doctoral. Además, tras una revisión exhaustiva de la literatura, es la variable que menos repercusión tiene en las expectativas de autoeficacia docente (Chan, 2008; Di Fabio y Palazzeschi, 2008).

En segundo lugar, y con respecto a las *atribuciones causales*, existe una gran cantidad de investigaciones que estudian la importancia de la autoeficacia con respecto a las atribuciones causales, y por tanto, los profesores en proceso de formación que atribuyen los éxitos de los estudiantes a factores que están bajo su control, obtienen puntuaciones más altas en autoeficacia docente personal (Armor et al., 1976; Ashton et al., 1984; Ashton, 1985; Bembenuddy, 2006; Gado, Ferguson y Van't Hooft, 2006; Guskey, 1987; Hall, Burley, Villeme y Brockmeier, 1992; Imants y Tillema, 1995).

En tercer lugar, la *experiencia docente* es una de las variables más destacadas por su influencia en las creencias de autoeficacia docente. No obstante, las investigaciones realizadas, reflejan cierta contradicción en sus resultados puesto que, en todas ellas, los aspirantes a maestros tienden a obtener puntuaciones más altas, mientras que los profesores en ejercicio con un cúmulo ingente de experiencias de aula, obtienen percepciones de autoeficacia más bien bajas (Benz, Bradley, Alderman y Flowers, 1992; Brousseau, Book y Byers, 1988; Dembo y Gibson, 1985; Durgunoglu y Hughes, 2010; Hoy y Woolfolk, 1990, 1993; Woolfolk y Spero, 2005; Ross, 1994, 1998; Soodack y Podell, 1997; Tschannen-Moran et al., 1998; Wolter y Daugherty, 2007). En este trabajo de investigación, se ha recogido información acerca de la experiencia docente previa de los estudiantes de Magisterio, evaluándose esta variable en tres niveles: 1) *experiencia docente previa como maestro*; 2) *experiencia como alumno en prácticas en estudios anteriores*, y 3) *experiencia práctica en los estudios actuales*. Esta variable se encuentra directamente implicada en las expectativas de autoeficacia de los estudiantes y por tanto, a más experiencia práctica, mayores niveles de autoeficacia docente. En este

sentido, los resultados obtenidos en esta tesis doctoral con respecto a esta variable, muestran una ligera diferencia con los descritos en el párrafo anterior, y por tanto, no podemos equiparar los hallazgos obtenidos al mismo nivel. Concretamente, la mayor parte de investigaciones que se caracterizan por realizar comparaciones entre profesores en proceso de formación y profesores en ejercicio profesional, encuentran resultados contradictorios. En cierta forma, se constata que los profesores en proceso de formación, tienen mayores niveles de autoeficacia docente que los profesores en ejercicio. Sin embargo, investigaciones que únicamente utilizan muestras de profesores en proceso de formación, sí obtienen resultados positivos con respecto a la influencia de la experiencia docente, cuantificada como experiencia práctica en las aulas escolares y por tanto, relacionadas con el *Prácticum* que los estudiantes cursan durante su programa de preparación docente inicial.

En cierto modo, este trabajo de investigación, se adscribe a los resultados de estas últimas investigaciones. Sin embargo, tal y como se detallará en el apartado de resultados, la variable de experiencia docente previa, no solo recoge información del periodo de práctica educativa que el estudiante realiza en el plan de formación docente actual, más bien, también se incluye toda aquella experiencia docente previa que los estudiantes traen consigo y que está directamente relacionada con su cualificación profesional anterior y con la experiencia práctica realizada en sus estudios anteriores.

Para finalizar, y con respecto a las dos últimas variables personales, *el nivel de preparación y la formación académica*, los profesores que poseen una adecuada formación metodológica y académica, obtienen mayores niveles de autoeficacia docente (Hoy y Woolfolk, 1993; Ross et al., 1996). En ese sentido, Hoy y Woolfolk (1993) señalaron que el nivel de formación y preparación académica de los profesores sí es un factor determinante para los juicios de eficacia docente. En esta misma línea, Dembo y Gibson (1985) establecieron que la confianza de los profesores en su capacidad para enseñar se incrementa a medida que avanzan en su carrera profesional docente.

## **2. Variables Contextuales**

Las influencias contextuales en que se circunscriben las experiencias prácticas, resultan claves para la automejora y el desarrollo de un profesor en formación (Conway y Clark, 2003; Fives et al., 2007). Dentro de las variables contextuales, Ross (1994) incluyó las siguientes: 1) *el uso de materiales didácticos*, y 2) *el nivel educativo en el*

*que el profesor imparte su docencia.* Con respecto al nivel educativo o nivel de enseñanza, los profesores que imparten clases en el nivel de enseñanza básica, concretamente en la etapa de Educación Infantil y Primaria, tienen una mayor percepción de autoeficacia que los que enseñan en niveles medios y superiores (Baker, 2005; Edwards et al., 1996; Midgley et al., 1989; Raudenbush et al., 1992; Wolters y Daugherty, 2007).

A su vez, Tschannen-Moran y Woolfolk (2007) detallaron, que determinadas variables contextuales influyen en el análisis de la tarea a realizar, a la vez que desempeñan un papel muy importante en el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente de aspirantes a maestros. En este sentido, basándonos en el modelo de Tschannen-Moran et al. (1998), el análisis de la tarea docente puede ser más explícito para los profesores en proceso de formación que para aquellos más experimentados, ya que estos últimos, tienden a confiar más en sus recuerdos e interpretaciones de experiencias docentes similares del pasado (Gist y Mitchell, 1992; Tschannen-Moran et al., 1998; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007). Tschannen-Moran y Woolfolk (2007) encontraron que las variables contextuales que más influyen en la evaluación de la dificultad de la tarea docente y que, en cierto modo, determinan el éxito o fracaso en su consecución, fueron las siguientes: *1) el nivel de la escuela y el entorno; 2) la evaluación que realizan los profesores con respecto a la disponibilidad de recursos para la enseñanza y el aprendizaje, y 3) la calidad de las instalaciones escolares.*

Por otro lado, Knoblauch (2004) investigó la influencia de determinados factores contextuales, concretamente de aquellos relacionados con el entorno escolar (zonas rurales, suburbanas y urbanas), con la finalidad de determinar su impacto en el desarrollo de las creencias de eficacia de los aspirantes a maestros. El autor encontró que el entorno de la escuela sí es un factor contextual crítico en el desarrollo de las creencias de eficacia. Sin embargo, y aunque se planteó como hipótesis inicial que *“los estudiantes que realizasen sus prácticas en escuelas urbanas, descenderían sus niveles iniciales de autoeficacia docente por encontrarse en un entorno más difícil”*, los resultados no apoyaron esta hipótesis y por tanto, los tres grupos experimentaron un aumento estadísticamente significativo en sus creencias de autoeficacia docente tras 16 semanas de experiencia de práctica educativa en sus respectivos centros escolares.

Por todo ello, y tomando como punto de referencia el estudio de Tschannen-Moran y Woolfolk (2007), con el objetivo de describir y analizar las características propiamente contextuales e interpersonales del espacio en que tienen lugar las



experiencias de práctica educativa, en esta tesis doctoral, se han evaluado y analizado dos tipos de variables. Las primeras, intentan describir y conocer algunas de las características más importantes del colegio de prácticas y de su entorno más inmediato y hacen referencia a los siguientes aspectos: 1) *nivel socioeconómico de la escuela y el entorno*; 2) *calidad de las instalaciones escolares*, y 3) *disponibilidad de recursos para la enseñanza (presencia de recursos TIC en el centro escolar y más concretamente en el aula-clase)*. Las segundas, contienen aspectos de *carácter interpersonal y relacional*, recogiendo, de este modo, la percepción del estudiante participante sobre la relación y el *apoyo percibido* de otros agentes educativos, los cuales son parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje e influyen en la autoeficacia de maestros noveles y en periodo de formación (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007). Concretamente, se preguntaba por: 1) *el apoyo percibido por los padres y la familia*; 2) *el apoyo percibido por la Comunidad Escolar*; 3) *el apoyo percibido por el maestro-tutor de prácticas (cooperating teaching) del centro escolar*, y 4) *el apoyo percibido por el supervisor de la universidad*.

## **2.4. Creencias de Autoeficacia Docente y desempeño en el aula**

En el campo educativo, la influencia de la autoeficacia docente en la práctica pedagógica, es amplia y abundante, viéndose incrementada de forma exponencial durante esta última década. Pajares (1992) indica que la mayor parte de educadores e investigadores ponen de manifiesto la importancia de las creencias de autoeficacia docente, al actuar estas como determinantes claros de las prácticas pedagógicas que los profesores llevan a cabo dentro del aula. En cierto modo, las acciones de los profesores están íntimamente relacionadas con sus creencias, percepciones y niveles de motivación. En este sentido, Garvis et al. (2011) muestran como niveles altos de autoeficacia docente influyen de forma positiva en la práctica profesional de los profesores, generando los siguientes beneficios: 1) un mayor compromiso con la enseñanza; 2) mayores niveles de planificación y organización; 3) disminución del desgaste emocional o *burnout*, y 4) utilización de una amplia variedad de materiales de enseñanza.

En esencia, la autoeficacia docente es la percepción que los maestros tienen de sí mismos con respecto a su capacidad para enseñar a los alumnos (Denzine et al., 2005;

Rots, Aelterman, Vlerick y Vermeulen, 2007). A su vez, esta tiene un profundo efecto en el aprendizaje humano, el rendimiento y la motivación (Woolfolk y Spero, 2005), aspecto que incrementa, de forma notable, su enorme influencia en todas las áreas. Por todo ello, a lo largo de esta última década, la autoeficacia docente es considerada una de las variables más importantes por cuanto juega un papel esencial en relación con la calidad del aprendizaje y la práctica profesional (Wheatley, 2005).

Es evidente, que las personas, antes de iniciar una tarea determinada, pasan por un proceso de evaluación de sus propias capacidades y, en consecuencia, regulan sus decisiones con respecto a la cantidad de esfuerzo que son capaces de llevar a cabo para realizar dicha tarea. Esta idea, pone de manifiesto la variabilidad o capacidad de cambio de las creencias de autoeficacia docente y por tanto, estas se caracterizan por fluctuar a través del tiempo, dependiendo del contexto y de las demandas y características propias de las tareas a realizar (Schunk, 2004). En este sentido, algunas investigaciones, han demostrado cómo niveles altos de autoeficacia docente, afectan, por un lado, a la enseñanza de los profesores (Housego, 1990; Ingvarson, Beavis, Kleinhenz, 2007; Zientek, 2007) y por otro, a la motivación y el rendimiento de sus alumnos (Henson, 2002; Klassen y Lynch, 2007; Midgley et al., 1989), incrementando sus habilidades de pensamiento (Anderson et al., 1988) e influyendo en el aprendizaje final de los mismos (Milner, 2002; Parker, 2002; Shaughnessy, 2004; Tournaki y Podell, 2005).

En esta misma línea, Fives (2003)<sup>25</sup> y Ozder (2011) confirman esta influencia positiva de las creencias de autoeficacia docente y clasifican las investigaciones que analizan la autoeficacia docente y su relación con el desempeño en el aula, tomando como eje vertebrador, dos de los agentes claves del proceso educativo: *profesorado* y *alumnado*. En esta tesis doctoral, con la finalidad de clasificar y articular todas las investigaciones que hay al respecto, se utilizan estos dos agentes educativos a modo de pilar básico e hilo conductor de todo lo que se va a exponer en los párrafos siguientes.

Con respecto al *profesorado*, curiosamente, los maestros argumentan que son conscientes de la importancia que tienen sus percepciones de autoeficacia, así como de la influencia que estas ejercen en su competencia y habilidades para enseñar (Pantic y Wubbels, 2010), lo que sugiere que la autoeficacia docente es, en parte, consciente y

---

<sup>25</sup> Fives (2003) realizó una búsqueda bibliográfica en la base de datos PsychInfo de todos los artículos empíricos relacionados con la eficacia docente. Finalmente, se seleccionaron 150 artículos y se procedió a realizar un análisis exhaustivo con la finalidad de determinar la relación entre eficacia docente, creencias de autoeficacia docente y resultados educativos.

activa. En ese sentido, las repercusiones o influencia de las creencias de autoeficacia docente en los resultados de los profesores abarcan dos aspectos: 1) *motivación para enseñar*, y 2) *toma de decisiones, actuaciones docentes y uso de estrategias didácticas concretas* (Reoyo, 2013).

### **1. Motivación para enseñar**

En primer lugar y con respecto a la *motivación para enseñar*, las investigaciones muestran que existe una relación importante e intensa entre la eficacia docente y la motivación del profesor (Ashton y Webb, 1986; Midgley et al., 1989; Tschannen-Moran et al., 1998). En este sentido, profesores con altos niveles de autoeficacia docente, tienen una mayor vocación por la enseñanza (Allinder, 1994; Ashton, 1984; Dembo y Gibson, 1985; Tuckman y Sexton, 1990; Woolfolk et al., 1990), muestran más ilusión por la profesión docente (Wheeler y Knobloch, 2006) y están abiertos a ideas nuevas e innovadoras, desarrollando actitudes positivas hacia la enseñanza (Gibson y Dembo, 1984; Tschannen-Moran et al., 1998), así como un mayor compromiso con su profesión (Coladarci, 1992).

A su vez, la eficacia del maestro actúa como uno de los determinantes más importantes con respecto a la satisfacción en el trabajo de los docentes (Caprara, Barbaranelli, Borgogni y Steca, 2003; Caprara, Barbaranelli, Steca y Malone, 2006; Klassen et al., 2009; Klassen y Ming, 2010; Parkay et al., 1988; Trentham, Silvern y Brogdon, 1985; Ware y Kitsantas, 2007). En el estudio de Tschannen-Moran y Woolfolk (2007), los niveles de satisfacción del profesorado que se derivan de los logros de ejecución, se relacionan positivamente con las creencias de autoeficacia docente. En esta misma línea, Klassen et al. (2009), también encontraron altas correlaciones entre los niveles de satisfacción en la práctica docente y las creencias de autoeficacia docente en los estudios que llevaron a cabo en cinco países diferentes. Estos resultados pueden tener implicaciones importantes para el desempeño laboral de los docentes y por extensión, para el rendimiento académico de los estudiantes. A su vez, Demirel y Akkoyunlu (2010) encontraron relaciones positivas entre las creencias de autoeficacia docente y determinadas actitudes en el aula.

Por otra parte, resaltar, que la autoeficacia docente se relaciona de forma negativa con el malestar docente (Bermejo, 2007; Bermejo y Prieto, 2005; Brouwers y Tomic, 2000; Brouwers, Evers y Tomic, 2001; Evers, Brouwers y Tomic, 2002; Flores y

Fernández-Castro, 2004), el desgaste emocional y el *burnout* de los profesores (Doménech, 2006; Fernández, 2008; Fives et al., 2007; Parkay et al., 1988; Schwarzer y Hallum, 2008; Skaalvik y Skaalvik, 2007, 2010), los niveles de estrés del profesor (Bermejo y Prieto, 2005; Doménech, 2006; Greenwood et al., 1990; Klassen y Ming, 2010; Schwarzer y Hallum, 2008), los niveles de afrontamiento (Doménech, 2006, 2008) y el déficit motivacional (Kooij, Lange, Jansen y Dijkers, 2008; Silvero, 2007).

En cierta forma, un alto sentido de autoeficacia docente puede combatir el *burnout* docente y el desgaste emocional, aumentando la probabilidad de que el profesor siga en su profesión (Durgunoglu y Hughes, 2010; Panahi et al., 2014) y disminuyendo el absentismo laboral (Evers et al., 2002; Imants y Van Zoelen, 1995; Lee y Westrom, 1991). Concretamente, la eficacia percibida para gestionar el aula, tiene un importante poder predictivo sobre la dimensión del *burnout* docente (O'Neill y Stephenson, 2012). Por otro lado, Darling-Hammond (1997) encontraron que el 15% de los profesores que inician su carrera como docentes principiantes, abandonan la profesión dentro de los dos primeros años y casi la mitad del total de maestros, lo hacen al final de su sexto año de experiencia docente (Marso y Pigge, 1997). En contextos educativos, la autoeficacia también se relaciona con otras variables tales como la empatía, la conducta prosocial, la agresividad y la responsabilidad (Gutiérrez, Escartí y Pascual, 2011); el aprendizaje autorregulado y desempeño en la resolución de problemas aritméticos (Salmerón-Pérez, Gutiérrez-Braojos, Fernández-Cano y Salmerón-Vilchez, 2010).

## ***2. Toma de decisiones, actuaciones docentes y estrategias didácticas concretas***

En primer lugar y con respecto a la *toma de decisiones*, resaltar que las percepciones de autoeficacia docente también están íntimamente relacionadas con las decisiones que toman los profesores con respecto a las siguientes cuestiones: 1) el tiempo que dedican a cada una de las actividades y las estrategias que utilizan para gestionar y controlar el aula (Gibson y Dembo, 1984; Saklofske et al., 1988; Woolfolk et al., 1990), y 2) el tipo de decisiones de intervención docente que se llevarán a cabo para la resolución de problemas en el aula (Ashton, Webb y Doda, 1993; Dembo y Gibson, 1985; Emmer y Hickman, 1991; Hughes, Barker, Kemenoff y Hart, 1993; Tuckman y Sexton, 1990; Woolfolk et al., 1990).

En segundo lugar y con respecto a las *actuaciones docentes y estrategias didácticas*, se puede argumentar que los maestros con mayores niveles de eficacia

docente, se fijan metas más altas, tienen mayores expectativas para sus estudiantes, proponen objetivos más exigentes y son capaces de aumentar el logro académico de estos (Allinder, 1994; Ross, 1992). En cierta forma, estos profesores confían más en su capacidad para implicar al estudiante en el aprendizaje, para utilizar estrategias de enseñanza más eficaces y para gestionar el aula (Babadogan y Korkut, 2010; Brouwers y Tomic, 2000; Caprara et al., 2006; Gibson y Dembo, 1984; Ozder, 2011; Woolfolk y Hoy, 1990; Woolfolk et al., 1990), a la vez que incrementan las habilidades de pensamiento de sus propios alumnos (Anderson et al., 1988) e influyen en el aprendizaje final que estos realizan (Milner, 2002; Parker, 2002; Shaughnessy, 2004; Tournaki y Podell, 2005).

A su vez, los profesores con altos niveles de autoeficacia docente, emplean estrategias de enseñanza más creativas e innovadoras (Chan, 2008; Cousins y Walker, 2000; Ghaith y Yaghi, 1997; Meijer y Foster, 1988; Podell y Soodak, 1993; Tschannen-Moran et al., 1998), realizan menos críticas a sus estudiantes (Darling-Hammond et al., 2002; Gibson y Dembo, 1984) y realizan más esfuerzos para superar situaciones adversas y dilemáticas. Además, muestran más persistencia cuando se enfrentan a situaciones de índole negativa como por ejemplo, el fracaso escolar de sus pupilos (Bandura, 1977b, 1986). En definitiva, se ha demostrado que existen diferencias estadísticamente significativas entre profesores con altas y bajas expectativas de eficacia en temas tales como, el uso de nuevas técnicas en el aula relacionadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la capacidad de dar retroalimentación a estudiantes que presentan dificultades específicas de aprendizaje (Özkan, Tekkaya y Cakiroglu, 2002; Ross, 1992; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001).

En ese sentido, y con respecto a la *adopción y puesta en práctica de estrategias didácticas concretas*, el estudio de Ashton et al. (1982), destaca que el grado de confianza que muestran los profesores con respecto a su capacidad para enseñar, está directamente relacionado con las estrategias instructivas que utilizan en sus aulas. De este modo, los autores agrupan en tres áreas concretas los efectos de las creencias de autoeficacia docente: 1) *estrategias de dirección y control del aula*; 2) *estrategias de comunicación con los alumnos*, y 3) *estrategias instructivas* (Prieto, 2007). En otros estudios, se ha puesto de manifiesto la relación existente entre los niveles de autoeficacia percibida y la receptividad hacia la educación inclusiva (Almog y Shechtman, 2007; Brownell y Pajares, 1999; Savolainen, Engelbrecht, Nel y Malinen, 2012; Soodak, Podell y Lehman, 1998; Weisel y Dror, 2006). Concretamente, el estudio

de Malinen (2013) pone de manifiesto la valiosa contribución de las experiencias de práctica educativa para la enseñanza inclusiva en colaboración con un guía o maestro-tutor durante la formación inicial docente.

Tal y como acabamos de exponer, está totalmente probado que las creencias de autoeficacia docente ejercen un fuerte impacto en el comportamiento (Bandura, 1977a, 1997; Morrell, 2003; Pajares 1996). Según Geer (2007), "la autoeficacia predice la capacidad de poner en práctica estrategias de enseñanza innovadoras y mejorar los métodos de enseñanza" (p. 2). En ese sentido, la eficacia del profesor se relaciona significativamente con conductas positivas en el profesorado y el logro de los estudiantes (Cakiroglu, Cakiroglu y Boone, 2005). Además, los maestros que piensan que los factores externos son más influyentes que sus propias habilidades, no se sienten capaces de realizar cambios significativos en su aula-clase, especialmente con aquellos estudiantes desmotivados o con un rendimiento escolar bajo. Esta baja percepción de autoeficacia genera mayores niveles de estrés y de *burnout*, e inclusive puede conllevar el abandono de la profesión docente (Durgunoglu y Hughes, 2010).

A su vez, la investigación en autoeficacia docente ha demostrado que también existe una correlación alta entre autoeficacia, esfuerzo, perseverancia y capacidad de recuperación ante situaciones adversas (Ladson-Billings, 1994; Pajares, 2006; Silverman, 2010; Siwatu, 2007). Los maestros que tienen una mayor confianza en sus habilidades de enseñanza, anticipan las experiencias de éxito dentro de sus aulas y esperan evaluaciones más altas de sus propios alumnos (Silverman, 2010). En cierta forma, los maestros con altos niveles de eficacia docente, se fijan metas más exigentes y desafiantes, son más perseverantes en sus tareas, incluyendo aquellas más difíciles y retadoras (Stripling, Ricketts, Roberts y Harlin, 2008; Wolters y Daugherty, 2007) y mantienen un fuerte compromiso durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Milner, 2010).

Por otro lado y con respecto a las repercusiones de la autoeficacia en los *resultados de los alumnos*, se ha demostrado, durante estas dos primeras décadas de investigación, que la autoeficacia docente posee un efecto directo en la motivación y el rendimiento de los alumnos. Los primeros autores que demostraron las relaciones entre la autoeficacia del profesor y los cambios en los niveles de rendimiento de los estudiantes fueron McLaughlin y Marsh (1978). Estudios posteriores, confirman la relación entre autoeficacia, rendimiento académico, motivación y logros alcanzados por los estudiantes (Allinder, 1995; Ashton y Webb, 1986; Caprara et al., 2006; Fives, 2003;

Mergler y Tangen, 2010; Mohamadi y Asadzadeh, 2012; Multon et al., 1991; Özerkan, 2007; Pajares, 2002; Ross, 1992; Skaalvik y Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001; Tracz y Gibson, 1986), así como, con la motivación, la autoestima, las habilidades de gestión y determinadas actuaciones en el aula (Midgley et al., 1989; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007; Rose y Medway, 1981; Saklofske et al., 1988; Woolfolk et al., 1990). A su vez, la percepción de eficacia docente también contribuye a promover la percepción de eficacia del estudiante con respecto a su aprendizaje (Anderson et al., 1988; Anderson y Betz, 2001), fomenta su participación en las actividades de clase y aumenta sus esfuerzos para hacer frente a las dificultades y situaciones adversas (Ross, 1998), siendo, en cierto modo, un predictor positivo y significativo del rendimiento del alumno durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **2.5. Los cambios en la eficacia del estudiante de Magisterio durante su formación profesional**

No cabe duda que la experiencia práctica de los estudiantes de Magisterio es “el componente de preparación de los maestros más aceptado por todos” (Guyton y McIntyre, 1990, p. 515) y por ello, la mayor parte de investigadores, perciben estas experiencias como el aspecto más importante de los programas de formación docente (Sahin y Atay, 2010; Wentz, 2001; Zeichner, 1990). Los futuros maestros que están a punto de iniciar sus prácticas educativas en contextos reales de enseñanza, van a realizar un viaje único e irrepetible puesto que van tener la gran oportunidad de adquirir el “anhelado conocimiento práctico”. Este conocimiento, les permitirá cambiar la óptica u enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje por cuanto dejan de tener importancia las preocupaciones relativas a uno mismo y adquiere una mayor notoriedad, el aprendizaje de sus propios alumnos (Nolan y Hoover, 2004).

En cierta forma, demostrar las habilidades y conocimientos que se han ido adquiriendo de forma progresiva a lo largo de los estudios, es una oportunidad única, por cuanto permite progresar y adquirir las competencias profesionales. Generalmente, el ciclo de la experiencia práctica a lo largo de la enseñanza es el siguiente: *1) observación; 2) participación, y 3) enseñanza* (Wentz, 2001). De este modo, el estudiante aspirante a maestro, acepta de forma gradual más responsabilidades en las

áreas de planificación, enseñanza y evaluación y, al final de su experiencia práctica, asume toda la responsabilidad de la clase.

A continuación, se analizará la importancia que tienen los programas de formación docente inicial en el desarrollo de las creencias de autoeficacia de estudiantes de Magisterio. En ese sentido, no se puede obviar que, independientemente de la experiencia que trae consigo el estudiante al comienzo de su carrera docente, la mayor parte de las personas que en un momento de su vida deciden ser *maestros*, tan solo conocen aquellas experiencias que ellos han vivido en primera persona, desde el mismo momento de sus primeros contactos con el sistema escolar, desde una perspectiva personal y no profesional. Se puede inferir, tal y como afirma Pajares (2002, 2006), que el aspirante a maestro, no es virgen en contenidos y experiencias docentes y, en cierta forma, trae consigo una maleta llena de ideas preconcebidas de lo que es un “*buen*” y un “*mal*” maestro antes de iniciar su plan de formación docente. Sin embargo, al mismo tiempo, este carece de las habilidades y capacidades que, como docente, deberá poner en marcha en un futuro próximo y que tendrá que aprender a lo largo de su plan de formación docente.

Por tanto, en este apartado se analizará, en primer lugar, el papel que juegan las experiencias de práctica educativa desarrolladas por los estudiantes de Magisterio a lo largo de programa de formación docente, en la configuración de sus creencias de autoeficacia docente y, en segundo lugar, se abordará cómo evoluciona el sentido de eficacia docente a lo largo de estos programas. En cierto modo, se parte de la premisa básica de que las experiencias de práctica educativa en contextos reales de enseñanza, fortalecerán el sentido de autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio al darles la oportunidad de poner en práctica los conocimientos y habilidades adquiridas en las aulas universitarias.

### ***La importancia de la experiencia práctica en los planes de formación docente***

Los programas de formación del profesorado que se imparten en la mayor parte de universidades, juegan un papel muy importante en el desarrollo inicial de la autoeficacia docente y en la identidad personal y profesional de los aspirantes a maestros. En cierta forma, la calidad de estos programas es de vital importancia por cuanto tienen un gran impacto en: 1) *la calidad de la enseñanza*; 2) *la calidad de los maestros que forman en sus aulas*, y 3) *los niveles de autoeficacia docente que tendrán estos mismos maestros* (Boyd et al., 2009b). En ese sentido, Darling-Hammond et al. (2002), demostraron que



la preparación durante los cursos de formación, es el predictor más fuerte de la autoeficacia docente. Además, la investigación sugiere, que este desarrollo está influenciado por las experiencias directas que tienen lugar en estos programas, las cuales son la fuente principal de preparación docente. Sin embargo, sigue habiendo, en la actualidad, una evidente escasez de estudios que exploren las creencias de autoeficacia y la construcción de la identidad de los aspirantes a maestros, así como un análisis pormenorizado de cuál es su impacto en el desarrollo de estos atributos (Pendergast et al., 2011).

Forsbach-Rothman, Margolin y Boom (2007) estudiaron los niveles de autoeficacia docente y las opiniones acerca de los programas de preparación inicial en tres muestras distintas: aspirantes a maestros, recién titulados que estaban realizando un curso de postgrado y profesores en ejercicio profesional. En este sentido, los resultados revelaron que los aspirantes a maestros presentaron mayores niveles de eficacia docente personal. A su vez, todos los participantes del estudio resaltaron los siguientes aspectos: *1) el valor de los cursos de formación docente y la experiencia práctica realizada en estos y su relación con la autoeficacia docente* (Darling-Hammond et al., 2002; Knobloch y Whittington, 2002), y *2) el valor de la gestión del aula como el elemento más importante de los programas de preparación docente* (Wayman, Foster, Mantle-Bromley y Wilson, 2003). En cierto modo, este estudio proporciona información útil y valiosa para los formadores de docentes, ya que los datos reflejan la necesidad de una inducción progresiva y gradual en el proceso de práctica educativa real. Solamente de esta forma, los aspirantes a maestros pueden analizar la teoría durante la práctica pedagógica, a la vez que reflexionan sobre cuáles son las dimensiones básicas que caracterizan a los maestros eficaces.

A su vez, tal y como se ha comentado en otros apartado, una vez se establecen las creencias de autoeficacia docente, estas son muy difíciles de cambiar porque necesitan la suficiente evidencia teórica y empírica de que no se ajustan a la realidad para ser modificadas o reevaluadas (Bandura, 1997). Como contrapartida a esta afirmación, las creencias de autoeficacia docente son más maleables durante las primeras fases de aprender a enseñar, razón por la cual, los programas de preparación docente son el escenario privilegiado sobre cómo cultivar sentimientos de valía robustos. Por todo ello, uno de los objetivos de esta tesis doctoral, es explorar las creencias de autoeficacia docente en estudiantes de Magisterio y analizar el cambio en estas como consecuencia de la experiencia práctica que realizan los aspirantes a maestros en cada uno de los

cursos, entendiendo que estas experiencias de maestría o logros de ejecución, tienen una poderosa influencia en el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente y, según palabras de Bandura (1997), son la fuente que más influencia tiene sobre el desarrollo de tales creencias, al estar basadas en experiencias reales de aula.

Por tanto, no cabe duda, que la enseñanza es una profesión que se aprende mejor a través de experiencias de campo, cuidadosamente estructuradas e intensamente supervisadas dentro de un sistema de formación del profesorado o programas de preparación docente. Estos programas, han de estar basados en ricas y variadas experiencias de aula que proporcionen mayor oportunidad de crecimiento profesional a largo plazo, favoreciendo, de este modo, que se den cambios graduales y paulatinos en el sistema de creencias de los estudiantes de Magisterio y más concretamente, en sus creencias de autoeficacia docente. Por tanto, la investigación futura debe explorar qué experiencias mejoran la eficacia y cómo se pueden favorecer desde los programas de formación, determinadas experiencias en escenarios reales, con el objetivo de promover creencias de eficacia realistas, teniendo en cuenta que la variedad de experiencias de campo pueden tener efectos variables sobre la eficacia de los futuros maestros (Haverback y Parault, 2008).

En este sentido, los estudios sobre eficacia del profesor han demostrado que, si se pretende mejorar las creencias de autoeficacia a lo largo de largo de los programas de preparación docente, hay que proporcionar suficientes experiencias de maestría o logros de ejecución, en forma de tutorías, observaciones de aula y experiencias reales, puesto que son estas experiencias prácticas, las que favorecen un sentido de eficacia realista (Charalambous et al., 2008; Fives et al, 2007; Gurvitch y Metzler, 2009; Knoblauch y Hoy, 2008; Mulholland y Wallace, 2001; Redmon, 2007; Yeung y Watkins, 2000). No obstante, cuando no se pueden ofrecer muchas experiencias de práctica educativa, otras fuentes de información, tales como la experiencia vicaria, la persuasión verbal, las variables afectivo-emocionales y las variables contextuales, ejercerán un mayor impacto en el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente de aspirantes a maestros (Charalambous et al., 2008; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007). Por último, un tema que ha recibido mucha menos atención es el análisis de los cambios en las creencias de autoeficacia docente en estudiantes de Magisterio a lo largo de sus planes de formación docente y, por ello, a continuación, se analizarán aquellas investigaciones que han abordado, de una u otra forma, estos cambios.

### ***Cambios en las creencias de autoeficacia docente del estudiante de Magisterio***

Dada la oportunidad que suponen las experiencias de práctica educativa para los estudiantes de Magisterio, una cuestión que inquieta a la mayoría de investigadores, y que también es objeto de debate entre los formadores de docentes, es cuánto tiempo ha de permanecer el estudiante en el centro escolar para que estas experiencias tengan un verdadero efecto en las creencias de autoeficacia docente (Goodlad, 1990; Keith, 1987; Zeichner, 1990). Un aspecto en el que todos ellos están de acuerdo, es la asunción de que la autoeficacia es más receptiva al cambio durante los cursos de preparación docente, convirtiéndose en algo más estable con los años de experiencia como profesor en ejercicio (Chacón, 2004; Guskey y Passaro, 1994; Henson, 2002; Tschannen-Moran et al., 1998; Woolfolk y Murphy, 2001). A su vez, otro aspecto de confluencia entre todos ellos, es la idea de que los cambios que se producen durante la etapa universitaria están relacionados con las experiencias prácticas que realizan los estudiantes dentro del *Prácticum* de Magisterio (De la Torre Cruz y Casanova Arias, 2007; Mulholland y Wallace, 2001; Roberts, Harlin y Ricketts, 2006; Stripling et al., 2008; Woolfolk y Spero, 2005).

Por otro lado, Bandura (1997) argumentó que las creencias de autoeficacia tienden a fluctuar y variar durante el periodo de formación de los estudiantes a maestros. Además, el autor sostiene que el primer año de experiencia de práctica educativa en escenarios reales de aula, es la etapa más crítica en el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente, por cuanto refuerzan o debilitan este tipo de creencias. De este modo, los estudiantes aspirantes a maestros con mayores niveles de eficacia personal docente al inicio de su formación inicial, mostrarán una mayor satisfacción por la enseñanza y menos ansiedad. Este último ha dado lugar a que, en la actualidad, se retome el interés por las creencias de autoeficacia docente de los futuros maestros, dada la oportunidad que supone el poder realizar cambios en las creencias de los estudiantes de Magisterio durante sus planes de formación docente (Woolfolk y Spero, 2005).

No obstante, si bien, el análisis de los cambios en las creencias de autoeficacia docente a lo largo de los planes de formación inicial ha recibido mucha menos atención, existe evidencia empírica que muestra cómo el sentido de autoeficacia puede aumentar a medida que el programa progresa, y otro tipo de evidencia que argumenta todo lo contrario, inclusive, que la autoeficacia puede también decrecer, una vez que los aspirantes a maestros comienzan a enseñar en las escuelas (Brousseau et al., 1988;

Durgunoglu y Hughes, 2010; Hoy y Woolfolk, 1990, 1993; Soodak y Podell, 1997; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007; Witcher et al., 2002; Woolfolk y Spero, 2005). En ese sentido, resulta crucial que los programas de preparación inicial provean de un espacio para el desarrollo de destrezas prácticas porque son justamente este tipo de experiencias prácticas, las que tendrán un impacto positivo en el sentido de autoeficacia de los estudiantes de Magisterio. En cierto modo, es fundamental incentivar al aspirante a maestro para que se haga cargo de su propio proceso-aprendizaje con la finalidad de que este tome conciencia de sus capacidades y competencias pedagógicas y, con ello, aumente la confianza en sus capacidades y habilidades docentes propias.

Hoy y Woolfolk (1990),<sup>26</sup> examinaron las expectativas de futuros profesores, antes y después de sus primeras experiencias de práctica educativa en escenarios reales de aula y encontraron que las puntuaciones de eficacia docente personal aumentaron, mientras que las puntuaciones de eficacia docente general disminuyeron (Fortman y Pontius, 2000). Sin embargo, no hubo cambios durante el mismo período de tiempo en dos muestras de control.<sup>27</sup>

En ese sentido, se pone de manifiesto en la mayor parte de investigaciones que los niveles de autoeficacia docente en aspirantes a maestros son significativamente más altos después de la experiencia práctica y por tanto, a mayor tiempo de prácticas, mayor cambio en esta variable (Cole, 1995; Crowther y Cannon, 1998; Li y Zhang, 2000). No obstante, la evaluación de las creencias de eficacia en futuros maestros lleva asociada una preocupación latente. En cierta forma, estos estudiantes aún no tienen las suficientes experiencias prácticas sobre las que basar sus expectativas de autoeficacia docente (Bandura, 1986, 1997) y por ello, algunos autores interpretan estas creencias de autoeficacia como “*aspiraciones*” (Hebert et al., 1998, p. 223). En esta misma línea, Benz et al. (1992) analizaron las creencias de eficacia docente en muestras de estudiantes y maestros en ejercicio profesional y llegaron a la conclusión de que los estudiantes obtuvieron “*niveles de autoeficacia docente increíblemente altos*” (p. 284). Los autores concluyeron que los futuros profesores poseen ideas o creencias irreales desde el punto de vista “*de un aula real*” (p. 284).

---

<sup>26</sup> Los estudiantes completaron una versión modificada de la Escala de Autoeficacia Docente de Gibson y Dembo (1984) al principio y al final del semestre.

<sup>27</sup> La muestra de control que utilizaron Hoy y Woolfolk (1990) estaba conformada por futuros profesores que habían sido seleccionados por las universidades para empezar su práctica docente en años posteriores e inscritos en la titulación de Psicología que aún no se habían incorporado a sus estudios de Psicología.

En esta misma línea y con respecto a los cambios en los niveles de autoeficacia de estudiantes de Magisterio, hay evidencia empírica que confirma que los niveles de eficacia docente son más altos durante la formación inicial del estudiante. Sin embargo, estos niveles tan altos, disminuyen conforme se adquiere más experiencia (Hebert et al., 1998; Witcher et al., 2002). A su vez, Hebert et al., (1998) investigaron las diferencias entre las creencias de eficacia de estudiantes de Magisterio y profesores con experiencia y observaron, que los aprendices a maestros tenían una percepción más baja del impacto que pueden llegar a tener las influencias externas en el comportamiento y el desempeño de los alumnos, aspecto que les hacía tener mayores niveles de autoeficacia docente. En este sentido, los futuros maestros no son conscientes de los efectos que tienen los factores externos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos, en comparación con los maestros más experimentados, que sí perciben la influencia de estos factores. Por todo ello, de un análisis más profundo, se extrae la idea de que los aspirantes a maestros con pocas experiencias de aula, son más propensos a tener percepciones inexactas de los desafíos que enfrentan diariamente los maestros en las aulas, tendiendo a sobreestimar lo que se puede llegar a realizar en ellas, al tener un conocimiento muy escaso del impacto que tienen determinadas influencias externas tales como, determinados problemas comportamentales y de aprendizaje de sus alumnos.

Por otro lado, Wideen, Mayer-Smith y Moon (1998) observaron una tensión aparente entre las expectativas que tienen los formadores de los docentes con respecto a la realidad actual y la percepción de los aprendices a maestros. Concretamente, los autores describen la enseñanza de los estudiantes como “*una experiencia a veces disfuncional*” (p. 154) y por tanto, afirman que las experiencias de práctica educativa, provoca más ansiedad y conflicto personal que cualquier otro aspecto del programa de preparación docente. En cierto modo, la presión que conllevan estas experiencias, frena el deseo y las capacidades de los estudiantes que, al final, tan solo quieren sobrevivir a dicha experiencia. A su vez, los estudiantes son conscientes de que no se les prepara de forma suficiente en la universidad y que son muchas las carencias que tienen a todos los niveles. En consonancia con los resultados anteriores, Aitken y Mildon (1991), observaron una gran disonancia entre lo que se imparte en los programas de preparación docente y las demandas reales de un aula. En ese sentido, los estudiantes de Magisterio conciben que la realidad que observan en las aulas durante las prácticas educativas

distan de sus expectativas y presunciones, las cuales se han venido forjado desde los mismos inicios de su plan de formación inicial docente (Kagan, 1992).

Por otro lado, Housego (1992) realizó una evaluación de las creencias de autoeficacia docente en una muestra de estudiantes de Magisterio de la especialidad de Secundaria, continuando, en cierto modo, con la línea de investigación que llevó a cabo en 1990,<sup>28</sup> y encontró que la eficacia docente personal aumentó durante el primer trimestre del curso, reduciéndose la eficacia docente general. Estos resultados confirman los hallazgos de Hoy y Woolfolk (1990), y por tanto, avalan la idea de que durante los planes de formación inicial de los estudiantes de Magisterio se producen cambios importantes y significativos en sus creencias de autoeficacia docente. En contraste con este panorama, la eficacia docente, tiende a estabilizarse conforme los maestros adquieren experiencia a lo largo de sus años de ejercicio profesional. En cierto modo, esta última idea caracteriza la esencia de nuestro trabajo de investigación por cuanto refuerza la importancia de intervenir antes de que las creencias de autoeficacia docente se vuelvan más estables y resistentes al cambio.

En esta línea, Woolfolk y Spero (2005), realizaron un estudio longitudinal con la finalidad de evaluar: 1) los cambios en las creencias de autoeficacia docente durante los planes de formación docente y a lo largo del primer año de ejercicio profesional, e 2) identificar los factores que afectan a estos cambios. Los autores encontraron un aumento significativo en los niveles de autoeficacia en los estudiantes de Magisterio. Sin embargo, durante el primer año de enseñanza como profesores en activo, se dio una considerable y significativa disminución en estos mismos niveles. Esta fluctuación puede ser explicada por el "*impulso de eficacia*" o "*nivel de apoyo recibido*" que reciben los aspirantes a maestros durante sus planes de formación docente y por el "*choque con la realidad*" que experimentan al enfrentarse a las demandas y exigencias propias de su profesión. Por todo ello, los autores llegaron a la conclusión de que, inicialmente, los estudiantes de Magisterio reciben una gran cantidad de apoyo social y psicológico en forma de tutorías y retroalimentación de sus maestros-tutores y

---

<sup>28</sup> Housego realizó en 1990 una revisión de un programa de preparación docente en la Universidad de Columbia con la finalidad de evaluar las creencias de autoeficacia docente de estudiantes de Magisterio que aún no habían finalizado sus estudios. Los resultados obtenidos coinciden con los objetivos de la revisión del programa y por tanto, confirman que la adquisición de experiencia práctica durante los planes de formación en la universidad tiene un impacto sustancial en las expectativas de autoeficacia docente de los estudiantes.

supervisores universitarios, aspecto que favorece el desarrollo de altos niveles de autoeficacia docente.

Soodak y Podell (1997) encontraron que después de esta primera caída inicial durante el primer año de experiencia docente como profesores en ejercicio profesional, se produce un aumento en las creencias de autoeficacia docente, aunque los niveles que se adquieren, no llegan a ser tan altos. A su vez, el estudio de Gorrell y Hwang (1995) con estudiantes de Magisterio de Corea del Sur, al principio y al final de sus programas de preparación docente, mostró que la autoeficacia fue más alta al final de los estudios que al inicio de sus enseñanzas universitarias. Lin et al. (2002) encontraron las mismas diferencias en las creencias de autoeficacia docente en una muestra de estudiantes de Magisterio de Taiwán y otra de EE.UU. Sin embargo, en el estudio de Romi y Leyser (2006) con estudiantes de Magisterio, no se informó de diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de primero, segundo, tercero y cuarto (Wertheim y Leyser, 2002).

De la Torre Cruz y Casanova Arias (2007), examinaron las creencias de autoeficacia docente en estudiantes de Magisterio que se encontraban en su último curso de formación inicial docente y en profesores en activo con un promedio de experiencia docente de quince años. Los autores encontraron que los profesores en activo tenían mayores niveles de autoeficacia docente que los aspirantes a maestros. A su vez, Gorrell y Dharmadasa (1994), informaron de diferentes niveles de autoeficacia docente para diferentes tareas en estas mismas muestras. Concretamente, los profesores más experimentados, tenían mayores niveles de autoeficacia docente en la aplicación de metodologías nuevas e innovadoras, mientras que los maestros en formación, obtenían mayores puntuaciones en organización y control del aula-clase. Sin embargo, Yeo, Ang, Chang, Huan y Quek (2008) revelaron que los profesores de Singapur con más de cinco años de experiencia docente, tenían niveles más altos de autoeficacia docente en la organización y gestión del aula-clase.

Por otro lado, Woodcock (2011) realizó un estudio transversal con estudiantes de Magisterio australianos.<sup>29</sup> La finalidad del estudio consistía en examinar el cambio que se produce en las creencias de autoeficacia docente durante su periodo formativo. Los

---

<sup>29</sup> En el estudio de Woodcock (2011) participaron un total de 467 estudiantes de Magisterio, concretamente, la muestra estaba formada por alumnos de primero y de cuarto con una proporción de 27% hombres y 73% mujeres.

autores utilizaron la *Escala de Eficacia del maestro de Hoy y Woolfolk*<sup>30</sup>(1993), conformada por dos dimensiones, *eficacia docente general* y *eficacia docente personal*. Los resultados revelaron diferencias estadísticamente significativas en eficacia docente en función de la titulación y el contexto escolar. Concretamente, los estudiantes de la especialidad de Primaria, obtuvieron puntuaciones más altas en el factor de eficacia docente general al inicio de su andadura universitaria que los estudiantes de la especialidad de Secundaria. Sin embargo, los estudiantes de Primaria, obtuvieron puntuaciones más altas en el factor de eficacia docente personal al final de su programa de formación docente. A su vez, los estudiantes de la especialidad de Secundaria, aumentaron sus niveles de eficacia docente general a lo largo de los planes de formación docente pero se aprecia una disminución de la eficacia docente personal. En cierta forma, los estudiantes de la especialidad de Secundaria llegan a darse cuenta, durante su periodo formativo, de la responsabilidad que conlleva influir de forma positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos, aspecto que explicaría la disminución en sus niveles de eficacia docente personal.

Canrinus y Fokkens-Bruinsma (2014) investigaron los cambios en la motivación, el compromiso profesional<sup>31</sup>y la autoeficacia de 58 estudiantes de Magisterio a lo largo de su último año de preparación docente. El interés último, consistía en estudiar de qué forma la motivación para convertirse en maestro, se relacionaba con el compromiso profesional (Sinclair, Dowson y McInerney, 2006) y con sus creencias de autoeficacia docente (Rots et al., 2007). En este sentido, los resultados revelaron que la motivación de los aspirantes a maestros no cambió de forma significativa a lo largo de un año

---

<sup>30</sup> La Escala de Hoy y Woolfolk (1993) es la versión abreviada de 10 ítems de la escala de Gibson y Dembo (1984). La escala, inicialmente, estaba formada por 30 ítems pero tras su utilización en numerosos estudios, la escala empezó a mostrar inconsistencias y por ello, tras un intento de mejorar sus propiedades psicométricas, se seleccionaron 16 ítems. No obstante, autores como Soodak y Podell (1993) y Woolfolk y Hoy (1990), detectaron que algunos ítems saturaban en los dos factores, motivo por el que Hoy y Woolfolk (1993) deciden utilizar una versión aún más abreviada.

<sup>31</sup> El compromiso de los docentes con su profesión se ha definido como “un vínculo psicológico entre la persona y su ocupación que se basa en una reacción de índole afectiva hacia esa ocupación” (Lee, Carswell y Allen, 2000, p. 800). Meyer, Allen y Smith (1993) distinguen tres factores de compromiso profesional: 1) *compromiso afectivo*, entendido en términos de emociones positivas hacia la profesión, a la vez que un fuerte deseo de seguir en ella; 2) *compromiso normativo*: sensación de obligación con respecto a permanecer en la profesión, y 3) *compromiso de continuidad*: ser conscientes del coste que supone abandonar la profesión.



académico. Además, y por lo que respecta al compromiso profesional, tampoco se observaron cambios significativos. Sin embargo, sí se observó una disminución en sus creencias de autoeficacia docente al finalizar sus estudios. Una posible explicación de esta tendencia negativa en las creencias de autoeficacia docente, es el denominado “*choque con la realidad*” que vivencian algunos aspirantes a maestros por cuanto sus ideas, creencias o preconcepciones acerca de la enseñanza, son irreales y por tanto, no se ajustan a la realidad. Esta brecha entre las ideas de los profesores en formación y sus experiencias reales en el contexto del aula-clase, tienen una connotación negativa por cuanto, a menudo, disminuyen la motivación, el compromiso profesional y la percepción de eficacia docente.

En esta misma línea, el estudio de Del Valle, Ackley, Tagle y Flores (2009) con estudiantes de Pedagogía de la especialidad de inglés, reveló que las experiencias prácticas que desarrollan los estudiantes durante un trayecto formativo de cuatro años, más que contribuir a fortalecer un sentido de autoeficacia positivo, lo debilitaban. La explicación más plausible es la “*toma de conciencia*”, antes señalada. En cierta forma, los estudiantes de Pedagogía pueden haber sido demasiado optimistas en cuanto a sus capacidades y habilidades docentes. A su vez, Del Río, Lagos y Walker (2011) estudiaron el efecto de las experiencias de práctica en el desarrollo del sentido de autoeficacia en estudiantes de la especialidad de Educación Infantil. En este sentido, los resultados muestran que, aunque sí se da un ligero aumento en el sentido de autoeficacia a medida que se avanza en su programa de formación inicial docente y se cuenta con una mayor experiencia práctica, su sentido de autoeficacia tiende a fluctuar durante la formación pedagógica inicial. Además, se aprecia que no todos los factores de autoeficacia docente (*eficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje, eficacia percibida para optimizar la propia instrucción y eficacia percibida para gestionar el aula*) evaluados por la Escala de Autoeficacia Docente de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001), se comportan de la misma manera. En ese sentido, los niveles de eficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje y para optimizar la propia utilizar instrucción, son más altos en el primer semestre<sup>32</sup> de la carrera y, aunque va fluctuando a los largo de los distintos semestres, nunca llega a los

---

<sup>32</sup> Destacar que en la investigación de Del Río et al. (2011), cada uno de los cursos que conforman los estudios de Magisterio en la especialidad de Educación Infantil se estructuran por semestres y, concretamente, estos estudios tienen un total de 8 semestre, dos por curso.

niveles iniciales. Sin embargo, en la creencia de eficacia percibida para gestionar y controlar la disciplina del aula-clase, los niveles más altos se dan, concretamente, en el tercer y primer semestre.

En el estudio de Tagle, Del Valle, Flores y Ackley (2012) con estudiantes de Pedagogía de la especialidad de inglés, se encontró que la percepción de autoeficacia es más alta en los estudiantes de los dos últimos cursos. Estos resultados coinciden con aquellos estudios que han identificado un aumento significativo en la percepción de autoeficacia docente durante el proceso formativo que tiene lugar en la universidad (Ackley, Balaban y Pascarelli, 2001; Wenner, 2001). A su vez, las puntuaciones de cada uno de los factores de autoeficacia docente evaluados por la Escala de Autoeficacia Docente de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001), son similares a los hallazgos realizados por Chacón (2005) e indican que los participantes de todos los cursos y a lo largo de los dos momentos de medición (fase pre-/ posttest) se juzgan a sí mismos más eficaces en el uso de estrategias de enseñanza que en la gestión del aula y en lograr el compromiso de los estudiantes (Montecinos, Barrios y Tapia, 2011; Sahin y Atay, 2010; Woolfolk y Spero, 2005).

Según Haverback y Parault (2008) los futuros profesores que están expuestos durante más tiempo a experiencias reales de aula, tienen niveles más altos de autoeficacia docente que aquellos estudiantes que no tienen las mismas experiencias prácticas. Yeung y Watkins (2000) mostraron que las creencias de autoeficacia docente en futuros maestros de Hong Kong fueron adquiridas, principalmente a través de sus experiencias de práctica educativa docente. En esta misma línea, Redmon (2007) encontró que la autoeficacia de los futuros maestros crece a medida que avanzan en su programa de preparación docente. En cierta forma, los logros obtenidos durante las experiencias de práctica educativa en contextos reales, aumentan conforme los estudiantes avanzan a lo largo de su plan de formación docente inicial. En ese sentido, el autor afirma que las experiencias de campo, son esenciales y significativas por el impacto que tienen sobre el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente, convirtiéndose, estas experiencias de campo, en el componente principal de los programas de formación del profesorado. Los futuros maestros necesitan ir acumulando éxitos durante sus experiencias de práctica educativa en aulas reales para construir un fuerte sentimiento de eficacia docente. Mientras más tempranas sean estas experiencias, más resistente será su sentido de eficacia (Mulholland y Wallace, 2001; Redmon, 2007).

Fives et al. (2007) encontraron que los niveles de autoeficacia de 49 estudiantes de Magisterio, se incrementaron a lo largo de la enseñanza del *Prácticum* debido a que sus habilidades de enseñanza mejoraron al tener la oportunidad de participar en experiencias directas con el apoyo de un maestro-tutor de aula (*cooperating teaching*). En este sentido, los resultados de este estudio indican que los estudiantes participantes confiaban en sus habilidades y capacidades docentes que hacían referencia a saber implicar al alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje, optimizar la propia instrucción y gestionar el aula de forma adecuada, independientemente del nivel escolar en el que realizaron sus prácticas educativas. Estos mayores niveles de autoeficacia docente, están directamente relacionados con el “*apoyo recibido*” por parte de su maestro-tutor del centro escolar durante la realización de su experiencia práctica, así como de las experiencias vicarias que experimentaron.

Fives y Buehl (2010) analizaron muestras de profesores en activo y estudiantes de Magisterio y encontraron que las creencias de eficacia de los estudiantes de Magisterio que hacían referencia a saber implicar al alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje, optimizar la propia instrucción y gestionar el aula, no eran tan variadas como las que poseían los profesores en activo. A su vez, Poulou, Spinthourakis y Papoulia-Tzelepi (2002) encontraron que los niveles de autoeficacia docente son mucho más altos en las dos primeras semanas de inmersión en escenarios reales de aula, de las seis semanas que debían realizarse de forma consecutiva. Sin embargo, estos niveles disminuían de forma considerable en la tercera y cuarta semana, aumentando de nuevo en la quinta y sexta semana. Este último aumento al final de las prácticas, no superaba los niveles iniciales. Konoblauch y Hoy (2008) encontraron que las experiencias de enseñanza de los estudiantes eran una fuente importante de información sobre la eficacia docente, independientemente del contexto. En ese sentido, los estudiantes cuyas experiencias educativas tenían lugar en entornos urbanos, suburbanos y rurales mostraron un aumento significativo en sus creencias de autoeficacia docente después de la experiencia práctica.

## **2.6. La figura del maestro-tutor del centro escolar y su contribución al desarrollo de las creencias de autoeficacia docente**

Tal y como acabamos de fundamentar, las experiencias directas o logros de ejecución, tienen una influencia muy poderosa en el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente de estudiantes de Magisterio (Mulholland y Wallace, 2001). Estas experiencias prácticas permiten ir acumulando experiencias reales de enseñanza, las cuales tienen un impacto positivo en el desarrollo de la eficacia docente de los estudiantes por cuanto estos carecen de suficientes experiencias directas en las que basar sus expectativas de autoeficacia. A su vez, estas experiencias son consideradas el componente más desafiante, gratificante y enriquecedor a lo largo de los programas de formación docente que se imparten en las instituciones de educación superior (Conderman et al., 2005; Fives et al., 2007; Pena y Almaguer, 2007; Weaver y Stanulis, 1996).

Además, a lo largo del plan de formación docente, las fuentes más importantes o que ejercen una influencia más poderosa en los estudiantes aspirantes a maestros, después de las experiencias directas o logros de ejecución, son las siguientes: experiencia vicaria, persuasión verbal y estados afectivos y fisiológicos. En este sentido, si bien los aspirantes a maestros cuentan con muchas menos experiencias en las que basar sus juicios de autoeficacia docente, es esperable que estas tres fuentes de información, tengan una mayor repercusión, aspecto que debe ser tenido muy en cuenta dentro de los programas de preparación docente (Charalambous et al., 2008; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007). Además, si tenemos también en cuenta el valor que tienen las variables contextuales en el desarrollo del sentido de eficacia de estudiantes de magisterio, a través de su influencia en el análisis de la tarea a realizar (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007), no podemos acabar este capítulo sin hacer una especial mención a la figura del maestro-tutor de prácticas (*cooperating teaching*). En cierto modo, el maestro-tutor está presente durante la formación práctica del estudiante, la cual está asociada al *Prácticum*, y por tanto, se inserta dentro de las denominadas experiencias directas o logros de ejecución. Sus funciones básicas son las de guía y mentor, a la vez que ejerce una influencia decisiva en el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente, por cuanto ayuda a consolidar un sentimiento de eficacia firme y robusto en esta etapa tan crítica, ofreciendo al estudiante, continuas experiencias pedagógicas de gran valor (Hamman et al., 2006).

El maestro-tutor es más influyente que el supervisor universitario debido al contacto continuo que mantiene con el estudiante durante sus prácticas educativas (Borko y Mayfield, 1995; Calderhead, 1988; Charalambous et al., 2008; Li y Zhang, 2000; Richardson-Koehler, 1988). Además, este proporciona una retroalimentación constante de las actuaciones del alumno en el momento mismo de la propia ejecución, aspecto que aumenta el valor del aprendizaje realizado, a la vez que permite corregir los errores propios de la puesta en práctica de una determinada tarea (Edwards y Briers, 2001; Harlin, Edwards y Briers, 2002). Sin embargo, aunque está suficientemente probado que el supervisor juega un papel esencial durante la experiencia práctica (Koener, Rust y Baumgartner, 2002) y realiza una gran variedad de funciones, son vistos, mayoritariamente, como evaluadores (Henry y Beasley, 1996). Cairnes y Almeida (2007) encontraron que los futuros maestros valoran de un supervisor su participación, cercanía y apoyo durante todo el proceso. En el estudio de Turkovich (2011)<sup>33</sup> se aconseja incluir la figura del maestro-tutor por su mayor influencia en las creencias de autoeficacia docente de los aspirantes a maestros.

A su vez, el maestro-tutor, además de proporcionar retroalimentación precisa al estudiante en prácticas sobre su ejecución dentro del aula, es un modelo y un referente para el estudiante, por cuanto sus actuaciones dentro del aula son fuente de información para el alumno. Según Bandura (1997), los estudiantes en periodo de formación tienden a creer y a confiar en las retroalimentaciones y evaluaciones aportadas por personas expertas en quienes confían, tales como padres y maestros. No obstante, asombra la escasez de investigaciones que, en la actualidad, se dediquen a estudiar de forma sistemática el mecanismo a través del cual los maestros-tutores ejercen su influencia en el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente de los estudiantes.

Por otra parte, la figura del maestro-tutor del centro escolar es una de las variables contextuales que desempeña un papel destacado y vital en el desarrollo de las creencias de eficacia de los estudiantes de Magisterio. En ese sentido, la percepción que tiene el

---

<sup>33</sup> Turkovich (2011), en su tesis doctoral, investigó los niveles de eficacia docente de estudiantes de Magisterio al finalizar su experiencia de práctica educativa y la percepción que éstos tenían con respecto a las funciones de los supervisores universitarios, centradas, esencialmente, en los niveles de apoyo y desafío. Aunque no se encontraron relaciones significativas entre las acciones de los supervisores y la autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio, la figura del supervisor universitario adquiere una enorme importancia en el éxito futuro de los aspirantes a maestros (Koerner et al., 2002).

aspirante a maestro con respecto a la “*percepción de apoyo*”<sup>34</sup> por parte de su maestro-tutor, es fundamental si queremos entender cómo se consolida un sentimiento de eficacia en los primeros años de formación (Woolfolk y Spero, 2005). En el estudio de Zaier (2011), la persuasión verbal, en forma de retroalimentación verbal persuasiva de maestros, padres y otros compañeros, es un predictor significativo de las creencias de autoeficacia docente en estudiantes de Magisterio a lo largo de sus programas de preparación docente. En cierta forma, esta retroalimentación acerca de las capacidades del estudiante por parte de su maestro-tutor de prácticas, fortalece la autoeficacia percibida (Bandura, 1982). De este modo, la persuasión verbal proporciona información específica acerca del desempeño docente del estudiante durante su periodo de práctica educativa y genera estrategias para superar los obstáculos (Cantrell et al., 2003). Si bien, la experiencia vicaria y la persuasión verbal que ofrece el maestro-tutor, son eficaces en sí mismas, aumentan su valor al combinarse con la experiencia de práctica real y por tanto, generan cambios más perdurables y duraderos en las creencias de autoeficacia (Bandura, 1977b; Garvis et al., 2011).

Por tanto, en esta tesis doctoral, la información que aporta el maestro-tutor del centro escolar, es doble. En primer lugar, se recoge información acerca de la percepción que tiene el estudiante durante su periodo de práctica educativa con respecto a la cantidad y calidad del “*apoyo percibido*” por parte de su maestro-tutor. Además, en segundo lugar, se obtiene directamente del maestro-tutor, como agente evaluador de la ejecución del estudiante durante su periodo de práctica, la valoración que este realiza del desempeño del aspirante a maestro durante su periodo de práctica educativa, constatando, en cierta forma, la adquisición o no de las competencias profesionales.

Por otro lado, los maestros-tutores son una importante fuente de información para el desarrollo de las creencias de autoeficacia de los estudiantes de Magisterio por cuanto añan experiencia vicaria y persuasión verbal, desempeñando, de este modo, un papel esencial en el desarrollo de tales creencias. Los estudiantes de Magisterio que perciben a su maestro-tutor como más competente y creíble, prestan más atención a la información que proviene de esas dos fuentes y por tanto, incrementan sus niveles de autoeficacia docente. Según Bandura (1997), los modelos competentes ofrecen mayor influencia sobre la acción docente que los modelos incompetentes, particularmente cuando el

---

<sup>34</sup> La percepción de “*apoyo percibido*” por parte del maestro-tutor del centro escolar es evaluado en el estudio longitudinal realizado por Woolfolk y Spero (2005).

observador tiene mucho que aprender. Por ello, cuanto mayor sea la similitud con el modelo, más influencia tendrán los éxitos y los fracasos que este obtenga en la realización de una tarea determinada (Poulou, 2007). Sin embargo, la investigación con respecto a la relación entre el estudiante de Magisterio y su maestro cooperador es limitada (Knoblauch, 2004; Knoblauch y Hoy, 2008).

Fives et al. (2007) exploraron la interacción entre maestros-tutores y estudiantes de Magisterio y concluyeron que aquellos estudiantes que experimentaron mayores niveles de orientación de sus maestros-tutores al principio de su enseñanza práctica, obtuvieron niveles significativamente más altos de eficacia docente que los estudiantes que experimentaron menos orientación. Knoblauch y Hoy (2008) también mostraron que los maestros-tutores eficaces se relacionaron de forma positiva con las creencias de autoeficacia de los estudiantes y por tanto, aquellos estudiantes que percibieron a sus maestros-tutores con altos niveles de autoeficacia docente, también obtuvieron altos niveles de eficacia sobre sí mismos. A su vez, Charalambous et al. (2008) encontraron que la oportunidad de observar, imitar y reflexionar sobre la enseñanza de las matemáticas que mostraban los maestros-tutores, junto con las continuas interacciones verbales que se establecían entre estos y los estudiantes, tenía una relación directa con las creencias de autoeficacia docente. En ese sentido, los autores concluyen que la importancia del rol profesional del maestro-tutor y su específica formación en tutorías debería ser considerada en el proceso de formación del profesorado (Fives et al., 2007; Knoblauch y Hoy, 2008). De este modo, los estudiantes de Magisterio que expresaron altos niveles de orientación y retroalimentación en forma de apoyo por parte de sus maestros-tutores de aula, obtuvieron niveles más altos de autoeficacia docente.

En cierta forma, los resultados de estos estudios de investigación sugieren que los maestros-tutores deberían recibir una preparación explícita sobre cómo orientar a los aspirantes a maestros que pasan por sus aulas, con la finalidad de comunicarse de forma efectiva con los futuros maestros. Por tanto, y dada la importancia que tiene para el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio la “*percepción de apoyo*” del maestro-tutor, los programas de formación inicial deberían prestar una especial atención a la importancia que tiene esta fuente durante el periodo formativo teórico-práctico y reconocer su impacto en aspirantes a maestros. En esta línea, una de las recomendaciones que se desprende de los resultados de estos estudios, es la importancia que tiene el ofrecer a los estudiantes, a lo largo de estos programas, diversas oportunidades de interacción con profesores experimentados o compañeros

aventajados. La segunda recomendación importante, muy relacionada con la anterior, consistiría en proporcionar a los maestros-tutores una preparación explícita sobre cómo orientar a los futuros maestros que pasan cada año por sus aulas.



*CAPÍTULO 3.*

**PERSONALIDAD, BIENESTAR  
PSICOLÓGICO Y CREENCIAS DE  
AUTOEFICACIA DOCENTE**

---



En este capítulo se abordan tres constructos que se consideran relacionados entre sí y ligados al éxito académico y profesional de los docentes: la personalidad, el bienestar psicológico y la autoeficacia. Estos, aparecen a lo largo de la literatura científica como variables relacionadas con la salud de los docentes y la mayor parte de las investigaciones, centran sus esfuerzos en el análisis y evaluación de estos tres conceptos y la forma en que todos ellos afectan al desempeño profesional. Sin embargo, y aunque en las últimas décadas los temas de personalidad, bienestar psicológico y autoeficacia han sido estudiados e investigados de forma sostenida a lo largo del tiempo, la mayor parte de estos estudios, analizan cada una de estas variables de forma aislada, y por ello, en la actualidad, contamos con muy pocos trabajos que centren sus esfuerzos en su análisis conjunto. A su vez, y dada la importancia concedida a las características de personalidad, de bienestar psicológico y de autoeficacia, asombra la escasez de estudios que analicen estas tres variables en la etapa universitaria,<sup>35</sup> y más aún, si nos referimos a estudiantes universitarios de la titulación de Magisterio.

Esta es la razón por la que, a continuación, en este capítulo se revisan estos conceptos con el fin de conocer su naturaleza y la manera en que se relacionan con las creencias de autoeficacia docente. Las variables de personalidad y bienestar psicológico deberían correlacionar con las expectativas de autoeficacia por su sentido teórico en el estudio del desarrollo psicológico. En ese sentido, la revisión de la investigación previa, indica que el bienestar psicológico, según la concepción eudaimónica, supone un estado de desarrollo de las capacidades y crecimiento personal (Novoa-Gómez, Vargas-Gutiérrez, Obispo-Castellanos, Pertuz-Vergara y Rivera-Pradilla, 2010; Vázquez, 2009a) que refiere a una óptima experiencia psicológica y buen funcionamiento personal. Además, la personalidad, según el modelo de los *Cinco Grandes*, conlleva la asunción de que la mayor parte de los rasgos de personalidad pueden ser descritos por cinco grandes dimensiones y en este sentido, el modelo de los "*Cinco Factores*" es una propuesta clara para dimensionar la estructura de la personalidad a partir del lenguaje, al considerar que este es una fuente fiable de datos (Golberg, 1981). Por último, las expectativas de autoeficacia docente, poseen un inestimable valor pedagógico, a la vez que son una pieza clave dentro del contexto de enseñanza-aprendizaje por cuanto explican qué acciones educativas realiza el profesor en el aula y cuáles son los motivos de dichas elecciones, ocupando, en cierto modo, un lugar privilegiado.

---

<sup>35</sup> Al menos para las variables de bienestar psicológico y de autoeficacia docente.

Además, no hay que olvidar, que uno de los objetivos de esta tesis doctoral es estudiar las creencias de autoeficacia docente en estudiantes de Magisterio de las titulaciones de Grado de Educación Infantil y Educación Primaria y analizar su relación con las variables de autoeficacia general, de personalidad y de bienestar psicológico, identificando qué características de personalidad y de bienestar psicológico tienen una mayor relación con las creencias de autoeficacia docente. Con este propósito, en este capítulo, en primer lugar se revisan y exponen las líneas de investigación que se están llevando a cabo en la actualidad en el ámbito científico de la personalidad y del bienestar psicológico y, por último, en segundo lugar, se detallan y analizan las implicaciones de estos tres constructos en el desempeño docente, destacando los resultados de aquellos estudios más relevantes en lo que a creencias de autoeficacia docente se refiere y su relación con variables de personalidad y bienestar psicológico.

### **3.1. Personalidad y Autoeficacia Docente**

La estructura de los rasgos es un asunto sobre el que se ha generado abundante debate en el área de la Psicología de la Personalidad. En cierto modo, conocer cómo se organizan los rasgos y cuál es su estructura interna es un paso necesario para construir un conocimiento organizado y utilizar un lenguaje común. En ese sentido, la teoría de los rasgos cuenta con una larga historia de intentos por clasificar las características de la personalidad y encontrar dimensiones básicas y taxonomías que permitan ordenar la gran cantidad de atributos que describen las diferencias individuales (Allport y Odbert, 1936; Catell, 1943; Murray, 1938).

En la actualidad, la propuesta clara es aquella formada por una estructura jerárquica de cinco grandes factores en la cima, bajo los cuales se ubican conjuntos de mayor número de facetas. Esta propuesta, que cuenta con una más que notable aceptación, ha sido denominada modelo de los *Cinco Factores* (*Five-Factor Model*, Costa y McCrae, 1992) o de los *Cinco Grandes Factores* de la personalidad (*Big Five Factors*, Digman, 1990). En cierto modo y aunque en las últimas décadas son diversas las perspectivas desde las que la Psicología se acerca al estudio y evaluación de la personalidad, cada vez toma más auge el modelo de los *Cinco Factores*, paradigma al que nos adscribimos en esta tesis doctoral y que en la actualidad, dispone de un amplio caudal de información sobre su aplicabilidad y sus posibilidades, generándose una cantidad nada desdeñable de conocimiento sobre muestras de adultos, en su mayor parte universitarios. En este sentido, el paradigma de los *Cinco Grandes*

*Factores* ofrece una taxonomía descriptiva útil para la mayoría de los rasgos de personalidad de acuerdo con diferentes autores (Digman, 1990; Goldberg, 1993; John y Srivastava, 1999; McCrae y Costa, 2008), ocupando, en cierto modo, una importante posición en la jerarquía de la construcción de los inventarios de personalidad, ya que el resto de modelos, se derivan, esencialmente, de este paradigma.

Sin embargo, todo este conocimiento que ha ido proliferando bajo el paradigma de los *Cinco Grandes*, se ha generado, mayoritariamente, sobre muestras de adultos, en su mayor parte universitarios y es por ello, que en este trabajo de investigación, se pretende explorar de qué forma contribuyen los modelos pentafactoriales al estudio de la personalidad en una muestra de futuros maestros de las titulaciones de Educación Infantil y Primaria y examinar su relación con las creencias de autoeficacia docente.

### 3.1.1. Los “*Cinco Grandes*” y su medida

El modelo de los *Cinco Grandes*<sup>36</sup> es considerando el modelo dominante del panorama de la Psicología de la personalidad del inicio del Siglo XXI y ha adquirido especial relevancia dentro de la denominada teoría de rasgos. A su vez, es uno de los modelos factoriales-léxicos más relevantes en el estudio de la personalidad de estos últimos años. El modelo, es fruto de la interacción de dos líneas de investigación, la psicoléxica y la tradicional factorial (John y Srivastava, 1999; McCrae y John, 1992). Desde el enfoque psicoléxico, se considera que el lenguaje es una fuente fiable de datos relativos a las características que pueden definir y construir la personalidad humana. Además, se asume que las propiedades de la personalidad estarían codificadas en los términos lingüísticos y, por tanto, estos permitirían medir, de forma indirecta, los atributos más característicos de la personalidad o sus unidades más básicas. Por otro lado, la tradición factorial, intenta extraer dichos atributos o propiedades a través del análisis factorial, a través de frases descriptivas en diversos cuestionarios de personalidad. La premisa básica de este modelo es la asunción de que la mayor parte de los rasgos<sup>37</sup> de la personalidad pueden ser descritos por cinco grandes dimensiones, independientemente del lenguaje o de la cultura. En definitiva, consiste en una taxonomía de

---

<sup>36</sup> La historia de los “*Cinco Grandes*” ha sido examinada en nuestro país en las revisiones de Andres-Pueyo (1997) y Sanchez Bernardos (1992).

<sup>37</sup> Según Pervin (1998), los rasgos son descriptores que utilizan las personas para caracterizar la personalidad de los demás, en cierto modo, incluyen términos como comunicativo, amable, reservado, hostil, comprensivo, generoso, etc.

rasgos construida a partir del lenguaje, al considerar que este es una fuente fiable de datos, los cuales hacen referencia a las características que construyen y definen la personalidad humana. Concretamente, las cinco dimensiones han sido extraídas del análisis de datos, tras la aplicación de los análisis factoriales correspondientes. A su vez, estas cinco dimensiones no aparecen en el mismo momento puesto que, en primer lugar se identifican la dimensión de *Extraversión* y *Neuroticismo* (Wiggins, 1968) y, posteriormente, Costa y McCrae (1976, 1985) añaden la tercera dimensión, *Apertura a la Experiencia*, introduciéndose, finalmente, las dimensiones de *Amabilidad* y *Responsabilidad*.

Si bien, aunque los inicios de los modelos léxicos en general y de los *Cinco Grandes* en particular, se sitúan a principios del Siglo XX, no será hasta finales de los años 70 y comienzos de la década de los 80 cuando comience a destacar sobre todos los demás. De hecho, en la actualidad es el modelo *biodisposicional* que cuenta con un mayor consenso entre los psicólogos de la personalidad (John, Naumann y Soto, 2008; McCrae y Costa, 2008; Mischel, Shoda y Ayduck, 2008). Este modelo, permite, en primer lugar, integrar las principales perspectivas científicas descritas a lo largo del estudio científico de la personalidad: biológica, disposicional y del aprendizaje. Además, en segundo lugar, permite incorporar la mayor parte de conocimientos e investigaciones que se han ido gestando en el ámbito de la personalidad, organizando toda esta información de forma coherente e integradora.

En ese sentido, autores como Goldberg y, sobre todo, Costa y McCrae, rescataron el interés por este modelo, siendo el mismo Goldberg (1982) quien acuñó por primera vez el nombre de los *Cinco Grandes*. A su vez, los trabajos de Costa y McCrae han dado una proyección más amplia a este modelo, elaborando una propuesta de cinco dimensiones, las cuales han sido ampliamente utilizadas para medir los rasgos más característicos o sobresalientes de la personalidad. Asimismo, cabe destacar, que el modelo de los *Cinco Grandes* también ha recibido algunas críticas que hacen referencia a su excesiva dependencia de términos que provienen del lenguaje cotidiano y por otra parte, a la ausencia de determinados factores importantes tales como *Valores* y *Masculinidad-Feminidad*.

Por otro lado, aunque sí se da un cierto consenso cuando se habla en general del modelo de los *Cinco Factores*, existe cierto desacuerdo sobre la denominación e identidad que posee cada uno de estos cinco factores. Si bien, existe una mayor unanimidad respecto a tres de sus factores: *Neuroticismo o Inestabilidad Emocional*, *Extraversión* y *Amabilidad*, se da una mayor discrepancia respecto al factor de *Escrupulosidad o Responsabilidad* y sobre todo, respecto al factor denominado *Cultura, Apertura a la Experiencia e Inteligencia*. No obstante,

a pesar de los diferentes términos utilizados para designar los cinco factores, se usan, en la actualidad, los términos de *Neuroticismo*, *Extraversión*, *Apertura a la Experiencia*, *Amabilidad* y *Responsabilidad*.<sup>38</sup>

A su vez, una de las ventajas del modelo de los *Cinco Grandes*, es su replicabilidad y aplicabilidad. En ese sentido, el hecho de contar con un modelo que, de forma explícita, ha recibido un gran respaldo y que resulta operativo, facilita, en cierta forma, su utilización entre profesionales e investigadores en el ámbito de la personalidad. En este sentido, siguiendo a De Raad y Perugini (2002), el modelo de los *Cinco Grandes* posee una serie de características positivas que lo definen, tales como: 1) integra un amplio conjunto de constructos de la personalidad, facilitando, de este modo, la comunicación entre investigadores que pertenecen a distintos enfoques, 2) se trata de un modelo comprensivo que facilita la exploración de las relaciones entre personalidad y otros fenómenos y, 3) se considera eficiente al permitir una descripción de la estructura de la personalidad. En definitiva, por todas estas ventajas, además de por su voluntad integradora y el consenso conseguido, el modelo de los *Cinco Factores* o *Cinco Grandes* es visto, en la actualidad, como una opción válida para utilizar en todos los contextos de la Psicología aplicada en los que la evaluación y el conocimiento de la personalidad tengan alguna relevancia teórica y práctica.

### ***Descripción de las cinco dimensiones***

En los últimos años ha aumentado el interés y la investigación en relación con los llamados *Cinco Grandes Factores* o dimensiones de la personalidad (Digman, 1990; John, 1990). Los defensores de este modelo, postulan que cualquier tipo de personalidad, puede ser conceptualizada a partir de cinco amplias dimensiones ortogonales. A su vez, este modelo ha recibido distintos nombres y conceptualizaciones, siendo la más aceptada en este estudio la propuesta por Costa y McCrae (*Five-Factor Model*, 1985, 1992). En este sentido, desde este modelo se proponen cinco dominios o dimensiones básicas:

#### ***1. Neuroticismo (N)***

La dimensión de *Neuroticismo* abarcaría la predisposición a los estados emocionales negativos tales como la ansiedad, el miedo, la vergüenza, la rabia, etc. En cierto modo, contrasta el ajuste o estabilidad emocional, con el desajuste o inestabilidad. La impulsividad,

---

<sup>38</sup> Estos cinco factores son conocidos con los acrónimos de OCEAN en lengua inglesa (*Openness, Conscientiousness, Extraversion, Agreeableness y Neuroticism*) y CREAN en lengua castellana (*Cordialidad, Responsabilidad, Extraversión, Apertura y Neuroticismo*).

autoconciencia, vulnerabilidad, ansiedad, depresión y hostilidad serían sus facetas o rasgos más característicos. No obstante, esta dimensión no trata solo de emociones negativas que interfieren con la adaptación, sino que, también, las personas con puntuaciones altas en este factor, suelen tener ideas irracionales y dificultades para enfrentar situaciones de estrés, tendiendo, en cierta forma, a la hipersensibilidad emocional, aspecto que no les permite volver a la normalidad, con relativa facilidad, tras vivir experiencias con una carga emocional elevada. A su vez, las personas con puntuaciones elevadas, suelen ser ansiosas, preocupadas, con frecuentes cambios de humor y depresiones. Además, tienden a experimentar desórdenes psicosomáticos, presentando reacciones fuertes a todo tipo de estímulos.

Por otro lado, las personas con puntuaciones bajas en Neuroticismo son calmadas y no pierden fácilmente el control en situaciones de dificultad. En ese sentido, tienden a responder emocionalmente de una forma, estable, controlada, proporcionada y equilibrada, volviendo a su estado habitual, de forma rápida, tras experimentar situaciones con una alta carga emocional. En definitiva, son personas tranquilas, controladas y despreocupadas.

## **2. *Extraversión (E)***

La dimensión de *Extraversión* caracterizaría a personas sociables, con preferencia por estar acompañados y que son atrevidos en situaciones sociales. Los rasgos que componen esta dimensión son el afecto, la sociabilidad, la asertividad, la actividad y la búsqueda de emociones positivas. Las personas con puntuaciones altas en este factor son asertivas, activas y habladoras, gustan de la excitación y la estimulación, siendo enérgicos y optimistas. En ese sentido, las personas extrovertidas son sociables, les gustan los sitios con mucha gente, se caracterizan por tener muchos amigos con los que hablar y compartir experiencias. A su vez, les gusta la excitación, las bromas y el cambio. Son arriesgadas, despreocupadas y optimistas y suelen estar constantemente activas

Por otro lado, los introvertidos suelen ser reservados pero no huraños, calmados más que indolentes. En cierta forma, prefieren estar solos, pero no por ansiedad social. Tampoco son infelices ni pesimistas. Las personas con puntuaciones bajas en este factor son reservadas socialmente, se muestran distantes, excepto con los amigos íntimos. Suelen ser previsores y desconfían de los impulsos del momento. No les gusta la diversión ruidosa y disfrutan de un modo de vida ordenado.



### 3. *Apertura a la Experiencia (O)*

Esta dimensión es la que más confusiones y desacuerdos ha originado entre los investigadores. La *apertura a la experiencia* se refiere a la curiosidad por el mundo interno y externo. Las personas con altos niveles en este factor, se caracterizan por querer participar en ideas nuevas y valores no convencionales. Los rasgos que forman esta dimensión son la fantasía, la estética, los sentimientos, las acciones, las ideas y los valores. En cierta forma, sus elementos constituyentes son la imaginación activa, la sensibilidad estética, la atención a las vivencias internas, el gusto por la variedad, la curiosidad intelectual y la independencia de juicio. En ese sentido, la persona abierta a nuevas experiencias es original e imaginativa, curiosa por el medio externo e interno, con vidas más ricas e interesadas por ideas nuevas y valores no convencionales. Se definen como liberales, creativas y tolerantes, tendiendo a la fantasía, a la vez que les caracteriza las emociones y pensamientos “no ortodoxos”. Además, sienten pasión por las manifestaciones artísticas, les encanta probar cosas nuevas y viajar.

Por otro lado, en su polo opuesto, la persona se caracteriza por lo siguiente: 1) tiende a ser convencional en su conducta y apariencia; 2) prefieren lo familiar a lo novedoso, y 3) son social y políticamente conservadoras. En definitiva, las personas con bajas puntuaciones en apertura a la experiencia, son esencialmente conservadoras, con una tendencia marcada a seguir los caminos prefijados y por tanto, les cuesta encontrar nuevas vías para hacer frente a los problemas, siendo reticentes a aquellas ideas que pueden provocar cambios profundos en sus vidas.

McCrae (1987) expone que hay otras maneras de conceptualizar este factor, según formulaciones alternativas del modelo de los *Cinco Factores*, denominándose Intelecto. En cierta forma, sus escalas estarían asociadas a valores e ideas y se relacionarían con algunos aspectos de la inteligencia (pensamiento divergente), aunque no es equivalente a esta.

### 4. *Amabilidad (A)*

La *Amabilidad* caracterizaría a personas altruistas, compasivas y con ganas de ayudar. La confianza, franqueza, altruismo, modestia, actitud conciliadora y sensibilidad hacia los demás son los rasgos que componen esta dimensión. Por tanto, este factor refleja tendencias de carácter interpersonal y relacional. En ese sentido, la persona con puntuaciones altas en esta dimensión se caracteriza por ser altruista, considerada, confiada, solidaria, agradable y cordial con los demás, preocupándose, en cierta forma, por las necesidades y bienestar personal de otras personas. Además, suelen confiar en el otro y perciben e interpretan adecuadamente sus propias emociones y las del otro. Por ello, son personas empáticas y capaces de conectar

emocionalmente con los demás. Su polo positivo se refiere a la docilidad más que a la capacidad de establecer relaciones interpersonales amistosas.

Por otro lado, la persona con puntuaciones bajas en esta dimensión es fría, egocéntrica, escéptica y competitiva. No suele demostrar empatía por los demás, ni se interesa por las necesidades y el bienestar personal del otro. Es una persona sin escrúpulos, capaz de manipular a los demás para conseguir lo que quiere. Si es necesario justificará el uso y empleo de la violencia puesto que es incapaz de percibir el dolor que provoca con sus acciones. En definitiva, les caracteriza el establecimiento de relaciones hostiles con los demás.

### **5. Responsabilidad (C)**

Finalmente, la *Responsabilidad* caracteriza a aquellas personas a las que les importa conseguir metas y por tanto, disponen de la suficiente voluntad para ello. Además, son personas escrupulosas, puntuales, fiables y poco impulsivas. Los rasgos que conforman esta dimensión son la competencia, el orden, el sentido del deber, la búsqueda de éxito, la autodisciplina y la deliberación. En cierto modo, esta dimensión hunde sus bases en el autocontrol, no solo de impulsos, sino también de todas aquellas acciones que están relacionadas con la planificación, la organización y la ejecución de tareas. Por esta razón, también se ha denominado a esta dimensión como "voluntad de logro", ya que implica una planificación cuidadosa y persistencia en las metas propuestas. A su vez, la *Responsabilidad* está asociada con la puntualidad y la escrupulosidad. El concienzudo es voluntarioso, determinado y de propósitos claros. En ese sentido, las personas con una puntuación alta en Responsabilidad son ordenadas, reflexivas, se toman su tiempo antes de tomar una decisión y les gusta tener todo planificado. Respetan las normas sociales y las obligaciones contraídas, caracterizándose por poseer un sentido del deber muy pronunciado y siendo capaces de controlar sus impulsos de manera exitosa en la mayor parte de situaciones y contextos.

Por otro lado, las personas con bajas puntuaciones en esta dimensión se caracterizan por ser laxas, informales y descuidadas en sus principios morales. Tienden a la impulsividad y por tanto, tienen poca capacidad para controlar sus impulsos. Además, son irreflexivas e incapaces de organizarse y, en general, no suele respetar las obligaciones contraídas con uno mismo y con los demás.

***La medida de los “Cinco Grandes”: NEO-PI y NEO-PI-R (Costa y McCrae, 1985, 1992)***

A su vez, con respecto a la medida de los *Cinco Grandes*, cabe destacar que son muchos los instrumentos desarrollados desde el enfoque factorial-léxico. Para una revisión más detallada de los mismos, véase Dolcet (2006) y Solé (2006). No obstante, el cuestionario más utilizado para medir los *Cinco Grandes Factores* de la personalidad es el *Inventario de los Cinco Factores, NEO-PI*, publicado por Costa y McCrae en el año 1985. Los autores, siguiendo el enfoque léxico, desarrollan este primer instrumento para evaluar los *Cinco Grandes* en población general. El *NEO-PI (Neuroticism, Extraversion, Openness-Personality Inventory)* es un cuestionario autoadministrado que está formado por 181 ítems, a través de los cuales, las personas indican, en una escala que oscila de 1 a 5 (en función del grado de adherencia), hasta qué punto, cada uno de los enunciados les representan o caracterizan. A su vez, además de las puntuaciones en los cinco factores (*Neuroticismo, Extraversión, Apertura a la experiencia, Amabilidad y Responsabilidad*), las personas obtienen puntuaciones de seis subescalas o facetas en tres de los cinco factores, concretamente en *Neuroticismo, Extraversión y Apertura a la experiencia*, obteniendo, de este modo, puntuaciones globales para *Amabilidad y Responsabilidad*. Por tanto, este primer instrumento solo evaluaba facetas para tres de sus dimensiones.

En la literatura científica se encuentran pocos estudios de adaptación y validación del *NEO-PI* en las diferentes lenguas. Concretamente, el estudio de Vassend y Skrandal (1997) destaca por su adaptación en lengua noruega y Borkenau y Ostendorf (1990), por su adaptación en lengua alemana. A su vez, los estudios realizados con muestras españolas, además de adaptar el instrumento, amplían el conocimiento transcultural del *NEO-PI*. En estos últimos, se reproduce la estructura factorial de las facetas estudiadas, mostrando un buen comportamiento del instrumento (Silva et al., 1994).<sup>39</sup>

En la actualidad, se utiliza la versión revisada del mismo, denominada *NEO-PI-R (Revised Neo Personality Inventory, Costa y McCrae, 1992)*. Esta versión, añade las facetas de las dimensiones de *Amabilidad y Responsabilidad*, las cuales no se contemplaban en la versión anterior, permitiendo obtener puntuaciones en 30 facetas y mejorando, por tanto, la

---

<sup>39</sup> En 1994, Avia et al. realizaron los estudios de fiabilidad del *NEO-PI* y, una vez confirmada la semejanza entre la muestra española y la americana, en 1995, continuaron con los estudios del *NEO-PI* para comprobar la validez convergente y discriminante de los factores y sus facetas, relacionando los resultados obtenidos en sus muestras, con otros cuestionarios que también miden las dimensiones básicas de la personalidad.

medida de la taxonomía de los *Cinco Grandes*. De este modo, el *NEO-PI-R* queda conformado por 240 ítems, a través de los cuales se evalúa la personalidad según el modelo de los *Cinco Grandes*, siendo, en la actualidad, uno de los instrumentos de medida más utilizados. En su versión original (Costa y McCrae, 1992), este cuestionario presenta dos formas: la Forma S (autoinforme) y Forma R (evaluación por parte de terceras personas). Por tanto, los cinco factores o dimensiones del *NEO-PI-R*, implican tendencias estables y consistentes de respuesta. Cada dimensión, está conformada por 48 ítems y seis facetas, que se corresponden con las dimensiones básicas de los *Cinco Grandes*. En ese sentido, las puntuaciones de las dimensiones, miden la personalidad de forma global, siendo, en este caso, las puntuaciones de las facetas, las que ofrecen una valoración más detallada. A su vez, cada una de las facetas que conforman las dimensiones del *NEO-PI-R*, han de cumplir los siguientes requisitos: 1) las facetas de una misma dimensión son totalmente diferentes entre ellas; 2) todas las facetas representan la dimensión de la forma más completa posible, y 3) todas las facetas son importantes y reconocidas en la literatura psicológica. La Figura 7 representa gráficamente cada una de las cinco dimensiones medidas con sus respectivas facetas.

| <b>DIMENSIONES DE LA PERSONALIDAD</b>   |   |  |   |  |
|---|---|--|---|--|
| <b>NEUROTICISMO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ansiedad</li> <li>• Agresión-Hostilidad</li> <li>• Depresión</li> <li>• Ansiedad Social</li> <li>• Impulsividad</li> <li>• Vulnerabilidad al estrés</li> </ul> | <b>EXTRAVERSIÓN</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cordialidad</li> <li>• Gregarismo</li> <li>• Asertividad</li> <li>• Actividad</li> <li>• Búsqueda de emociones</li> <li>• Emociones Positivas</li> </ul> | <b>APERTURA EXPERIENCIA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fantasía</li> <li>• Estética</li> <li>• Sentimientos</li> <li>• Acciones</li> <li>• Ideas</li> <li>• Valores</li> </ul> | <b>AMABILIDAD</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Confianza</li> <li>• Franqueza</li> <li>• Altruismo</li> <li>• Actitud Conciliadora</li> <li>• Modestia</li> <li>• Sensibilidad hacia los demás</li> </ul> | <b>RESPONSABILIDAD</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia</li> <li>• Orden</li> <li>• Sentido del deber</li> <li>• Necesidad de logro</li> <li>• Autodisciplina</li> <li>• Deliberación</li> </ul> |

Figura 7. Facetas del *NEO-PI-R* para cada dimensión

Muchos de los estudios que se llevaron a cabo para desarrollar el *NEO-PI-R* se realizaron con muestras longitudinales. Costa i McCrae (1992), tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: 1) ordenaron los rasgos de manera jerárquica, analizando cada uno de ellos, desde los más globales y generales (factores) hasta los más específicos (facetas); 2) escogieron los rasgos de personalidad, a partir de los que ya estaban en la literatura psicológica; 3) realizaron los ítems de forma racional, partiendo de la base de que las personas quieren responder con

sinceridad; 4) hicieron que los ítems se adecuasen a unos principios psicométricos básicos;<sup>40</sup> 5) contaron con formas paralelas de aplicación del cuestionario: forma S (autoinforme) y forma R (administrados por terceras personas), y 6) estudiaron la validez de constructo. Por todo ello, el *NEO-PI-R* parece ser un instrumento apropiado para ser utilizado en diversas poblaciones y adecuado para todas las edades. En ese sentido, las correlaciones entre las escalas de personalidad y las variables sociodemográficas como la edad, el sexo y los años de formación, son bajas, indicando que las puntuaciones del cuestionario son independientes de todas estas variables. El único factor que muestra cierta asociación consistente con el nivel educativo o los años de formación es la *Apertura a la Experiencia*.<sup>41</sup> Además, los autores explican la validez de constructo a partir de diferentes estudios que muestran la capacidad de predicción de las escalas del *NEO-PI-R* con variables tales como el bienestar psicológico, la creatividad, el pensamiento divergente y la motivación. En relación al bienestar psicológico, Costa y McCrae (1980), llegaron a la conclusión de que la felicidad se situaría entre el factor *Extraversión* (alta extraversión) y el *Neuroticismo* (bajo neuroticismo). Más adelante, los autores precisaron que las personas con altas puntuaciones *Extraversión*, mostraban un alto nivel de satisfacción vital y felicidad. A su vez, las personas con altas puntuaciones en *Responsabilidad*, también se mostraban más felices porque su organización, orden y voluntad de logro les permitían conseguir sus objetivos vitales.

Con respecto a las propiedades psicométricas y de validez del *NEO PI-R*, resaltar que en el estudio original se encuentran índices de fiabilidad y de consistencia interna con valores (alfa de Cronbach) que oscilan entre .86 y .93 (Costa y McCrae, 1992) para los factores y coeficientes de .56 y .87 para las facetas. En cuanto a la fiabilidad test-retest, se realizaron medidas retest al cabo de dos años, obteniendo valores que oscilan entre .83 y .91 (McCrae, Yik, Trapnell, Bond y Paulhus, 1998). Además, el cuestionario se ha traducido y validado en muchos países e idiomas, obteniendo resultados similares a los obtenidos por los propios autores, como en las adaptaciones al holandés, alemán, francés o polaco (Borkenau y Ostendorf, 1993; Hoekstra, Ormel y De Fruyt, 1996; Zawadzki, Strelau, Szczepaniak y Sliwiska, 1998). A su vez, en población española, existen varias publicaciones que reflejan la validez y consistencia de la versión española de TEA (1999, 2008). En el estudio llevado a

---

<sup>40</sup> Estos principios psicométricos básicos hacían referencia a los siguientes aspectos: 1) se decidió que el número de ítems redactados en positivo y en negativo fuese el mismo, y 2) se realizó un análisis factorial para seleccionar los ítems con la finalidad de que todos ellos ponderasen en una única escala.

<sup>41</sup> Sin embargo, según Costa y McCrae (1992), las correlaciones entre *Apertura a la Experiencia* y nivel educativo, no son tan altas como para que se haya de considerar este factor como un aspecto de la inteligencia.

cabo por Aluja, García y García (2002, 2004), se obtuvo buenas propiedades psicométricas. Sin embargo, los autores resaltan algunas diferencias encontradas en las dimensiones de *Neuroticismo* y *Responsabilidad*.<sup>42</sup> En España se comercializa una versión oficial del *NEO-PI-R* publicado en español por TEA Ediciones<sup>43</sup> (3ª edición revisada y ampliada, 2008 por Cordero, Pamos y Seisdedos), aunque, previamente, se tradujeron y adaptaron para la investigación universitaria, varias versiones que continúan utilizándose en numerosas investigaciones (Aluja, Blanch, Solé, Dolcet y Gallart, 2008; Aluja et al., 2002; Aluja, García y García, 2003a; Aluja, García, y García, 2003b; Aluja et al., 2004; Aluja, García, García y Seisdedos, 2005; Aluja, García, Rossier y García, 2005; Aluja, Cuevas, García y García, 2007a; Aluja, Cuevas, García y García, 2007b) y en diversas tesis doctorales (Solé, 2006; Dolcet, 2006).

A su vez, el *NEO-PI-R* ha sido criticado por no incluir escalas de validación tradicional que sirven para controlar sesgos y distorsiones, y por ello, Schinka, Kinder y Kremer (1997), con el propósito de tener un control interno, desarrollaron un índice de validación para el *NEO-PI-R*. Este índice, permite detectar manipulaciones en las presentaciones positivas (atribución de fortalezas y buenas virtudes, ausencia de debilidades o faltas, etc) y manipulaciones en las presentación negativas (carencia de fortalezas y virtudes personales, atribución de debilidades, etc).

### ***Versiones abreviadas del NEO-PI-R: el NEO-FFI y el NEO-FFI-R.***

Aunque las escalas largas tienden a obtener mejores propiedades psicométricas que las escalas cortas, las versiones abreviadas, pueden resultar claramente aceptables, debido a que permiten un ahorro considerable del tiempo, a la vez que se adaptan con mayor facilidad a muestras de niños y adolescentes. A su vez, existen numerosos estudios que muestran que las escalas cortas proporcionan una evaluación válida de las variables de personalidad (Cooper y Gómez, 2008; Deal, Halverson, Martin, Victor y Baker, 2007; Herzberg y Brahler, 2006; Ibáñez, Ortet, Moro, Ávila y Parcet, 1999). En ese sentido, el *Inventario NEO-FFI* es una versión de 60 elementos de la Forma S del *NEO-PI-R*, que ofrece una medida rápida y general de los *Cinco Factores* de la personalidad. Consta de cinco dimensiones medidas con 12 ítems cada una, con mayores pesos factoriales, teniendo en cuenta el equilibrio entre pesos

---

<sup>42</sup> Las medias difieren de la población española con respecto a las obtenidas en la muestra original americana, sobre todo en lo que respecta a las medias informadas por TEA ediciones. Una explicación al respecto es la utilización de muestras provenientes de selección de personal para la baremación española.

<sup>43</sup> La primera fecha de publicación del test en su versión española fue en 1999 en TEA ediciones, S.A.

negativos y positivos. Sin embargo, a diferencia del *NEO-PI-R*, no ofrece información específica de las facetas de cada uno de los factores. El *NEO-FFI* es autocorregible y puede ser aplicado de forma individual o colectiva, con las condiciones propias que rigen la administración y el pase de cualquier test. Egan, Deary y Austin (2000), compararon los resultados de una muestra británica con la americana utilizada por Costa y McCrae (1992) y encontraron una serie de equivalencias y semejanzas entre las dos muestras.

Costa y McCrae (1992) utilizaron para validar el *NEO-FFI*, la misma muestra que utilizaron en el estudio del *NEO-PI*, realizando un análisis factorial y obteniendo, los cinco factores principales. Después, eligieron 12 ítems por cada factor, concretamente, aquellos que tenían mayores pesos factoriales (positivos y negativos), sustituyendo algunos ítems para equilibrar el cuestionario hasta conformar los 60 ítems. En algunos estudios, se comprobó la validez y fiabilidad del *NEO-FFI*, así como su consistencia interna y estructura factorial, concluyéndose que los datos obtenidos eran muy similares a los del estudio original (Egan et al., 2000; Borkenau y Ostendorf, 1993; Kanning y Holling, 2001; Schmitz, Hartkamp, Baldini, Rollnik y Tress, 2001).

El estudio realizado por TEA para construir el *NEO-FFI*, partió de los 60 ítems que tuvieron un comportamiento más adecuado en la adaptación que se realizó del *NEO-PI-R* en muestra española. Se tuvo en cuenta que el inventario tuviese el mismo número de ítems redactados de forma negativa y positiva para cada una de las escalas, con la finalidad de evitar la deseabilidad y la aquiescencia. A su vez, también se tuvo en cuenta que las relaciones con el resto de factores fueran mínimas. Con todo ello, una vez seleccionados los 60 elementos, se sometieron a un análisis factorial, mediante el método de componentes principales con rotación oblicua. Sin embargo, si bien se ha demostrado la validación del *NEO-FFI* en diferentes lenguas y contextos distintos, son muchos los estudios que al reproducir la estructura factorial del instrumento, encuentran problemas con algunos ítems. Estos presentan cargas inferiores a .30 en la dimensión esperada, concentrados, mayoritariamente en las dimensiones de *Extraversión* y *Apertura a la Experiencia* (Egan et al., 2000; Holden y Fekken, 1994). A su vez, la aplicación de técnicas de modelos de ecuaciones estructurales, muestran que el modelo de estructura simple, no se ajustaba bien a los datos obtenidos (Holden y Fekken, 1994; Hrebickova et al., 2002; Schmitz et al., 2001). Por ello, Egan et al. (2000) plantean la necesidad de revisar y mejorar el cuestionario con la finalidad de obtener una estructura más consistente. Concretamente, los autores realizan un estudio con muestra inglesa y constatan que se confirman los resultados en los siguientes factores: *Neuroticismo*, *Amabilidad* y *Responsabilidad*. Sin embargo, se observan problemas en los factores de

*Extraversión y Apertura a la Experiencia*.<sup>44</sup> En base a ello, McCrae y Costa (2004) proponen una revisión de la versión abreviada (*NEO-FFI-R*), con la finalidad de mejorar sus propiedades psicométricas y dar solución a los problemas que se habían puesto de manifiesto con los estudios transculturales y de validez. En este sentido, los autores analizaron el instrumento y observaron que de los 60 ítems que conformaban el *NEO-FFI*, 14 ítems debían ser sustituidos. Esto último, dio lugar a que se seleccionasen los nuevos ítems a partir de los 180 ítems del *NEO-PI-R* que no se habían utilizado en la elaboración del *NEO-FFI*, manteniendo la estructura de 12 ítems por dimensión y el formato de respuesta tipo Likert de cinco alternativas.

Tras una década utilizando el instrumento, se puede afirmar, sin lugar a dudas, que el *NEO-FFI-R* es un instrumento válido y útil en una variedad de contextos y culturas. A su vez, tras revisar y analizar la estructura factorial del *NEO-FFI* y del *NEO-FFI-R*, obtenida de los datos originales, se observan mejorías en el comportamiento de los ítems del *NEO-FFI-R*. En cierta forma, el *NEO-FFI-R* muestra una estructura factorial más consistente que la que tenía su antecesor, el *NEO-FFI*. Por tanto, McCrae y Costa (2004) apuestan por la utilización de esta nueva versión revisada debido a sus buenas propiedades psicométricas.

### **3.1.2. Relaciones entre Autoeficacia Docente y Personalidad**

En las últimas décadas, la Psicología de la Personalidad ha realizado grandes avances científicos, identificando los rasgos más consistentes y sobresalientes de las individualidades psicológicas (McAdams y Olson, 2010). De igual forma, en la actualidad, se asume la idea de que la personalidad está estrechamente vinculada a la felicidad y a la salud, resultando ser una de las mejores variables predictoras del bienestar psicológico. No obstante, y si bien es cierto que queda suficientemente claro que los rasgos de la personalidad son robustos predictores de la conducta, a la vez que estables en el tiempo, aún queda mucho camino por recorrer con respecto a las relaciones entre características de personalidad y autoeficacia docente. En ese sentido, son escasas las investigaciones que tratan de analizar la relación entre variables de personalidad y la percepción que tienen los profesionales de la educación acerca de su capacidad para realizar con éxito las competencias propias de su tarea como docentes.

Por tanto, en este trabajo de investigación, y siendo conscientes de dicha carencia, se pretende, entre otras cosas, resaltar que la manera en que los futuros maestros perciben,

---

<sup>44</sup> Egan et al. (2000), concluyeron que 5 ítems que conformaban los factores de *Apertura a la Experiencia* y *Extraversión*, tenían cargas inferiores a .30 sobre sus propios factores y por tanto estaban relacionados con otros.



sienten y actúan, aspectos más directamente relacionados con determinados rasgos de su personalidad, pueden ejercer un efecto mediador o modulador en el desempeño exitoso de las competencias docentes que estos desarrollarán en un futuro próximo. A su vez, estos dos constructos, junto con el de bienestar psicológico, se sitúan entre las estructuras de la personalidad que permiten manejar de forma adecuada los distintos estresores vitales (Bandura, 1992, 1997), a la vez que pueden llegar a ejercer un efecto protector frente a la aparición de emociones negativas.

En este sentido, teniendo en cuenta que entre cinco y el veinte por ciento de los docentes sufren agotamiento (Parker, Martin, Colmar, y Liem, 2012), así como, que la tasa de abandono de egresados durante los cinco primeros años, se atribuye al *burnout*<sup>45</sup> (Le Cornu, 2009), en el estudio de Cano-García, Padilla-Muñoz y Carrasco-Ortiz (2005),<sup>46</sup> se encontró que las puntuaciones más altas en *burnout*, se relacionaban con las dimensiones de personalidad de *Neuroticismo* y *Extraversión*. En ese sentido, a mayor *burnout*, mayor neuroticismo e inestabilidad emocional, así como, menor extraversión y sociabilidad. A su vez, en el estudio realizado por Kokkinos (2007), se muestra que determinadas características de personalidad, tales como las tendencias neuróticas e introvertidas, tienen una mayor relación con los niveles de *burnout* de los docentes. Los profesores con altas puntuaciones en el factor de *Neuroticismo* tienden a vivenciar más eventos negativos a lo largo de su experiencia docente, a la vez que obtienen bajas puntuaciones en las creencias de autoeficacia docente (Goddard, O'Brien y Goddard, 2006).

Bransford, Darling-Hammond y LePage (2005), argumentan que “diariamente los profesores se enfrentan a decisiones complejas, las cuales dependen de la adquisición y posterior elección de diferentes tipos de conocimientos y que, además, tienen un efecto sobre el desempeño y el rendimiento académico de los alumnos” (p. 1). En cierto modo, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, los futuros maestros se enfrentan a muchas de estas decisiones sin tener el apoyo y la confianza de la experiencia profesional. Por otro lado, Whittington y Knobloch (2003), muestran cómo la eficacia en la enseñanza también está

---

<sup>45</sup> El *burnout* o síndrome de percibirse quemado por el trabajo es una de las principales consecuencias del malestar docente caracterizado por altos niveles de agotamiento emocional, despersonalización y sentimientos de inadecuación en la realización de una tarea (Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005; Salanova, Cifre, Llorens y Martínez, 2005).

<sup>46</sup> La muestra del estudio de Cano-García et al., (2005) estaba formada por 99 profesores (42 de Educación Especial y 57 de Educación Primaria) que trabajaban en distintos centros públicos y privados de la provincia de Sevilla.

relacionada con el sostenimiento del compromiso profesional y la motivación docente. En ese sentido, los profesores que no experimentaron una disminución en su sentido de eficacia docente durante las primeras diez semanas del curso escolar, tuvieron un alto compromiso profesional (Knobloch, 2006; Roberts et al., 2006).

A su vez, y con respecto a la relación entre variables de personalidad y autoeficacia, los estudios que relacionan personalidad con efectividad docente, señalan que los rasgos de personalidad del profesor explican más del 50% de la varianza en la efectividad docente (Erdle, Murray y Rushton, 1985). Además, aparece de forma reiterada y consistente en varias investigaciones, que las medidas de autoeficacia docente presentan correlaciones moderadas y, a veces, altas, con variables de personalidad consolidadas como los *Cinco Grandes*, existiendo estudios que parten de los rasgos de personalidad como predictores de la eficacia docente (Henson y Chambers, 2002). En la literatura científica, subyace la idea de que las características de personalidad, en cierta forma, predisponen a las personas a ver los acontecimientos de su vida de forma particular (Kaplan, 1996), siendo esta predisposición mucho más alta en estudiantes de Magisterio, por cuanto carecen de experiencias educativas concretas sobre las que basar sus expectativas de futuro. En ese sentido, desde la perspectiva de los *Cinco Grandes*, se destacan los factores de *Neuroticismo* y *Extraversión* por su relación con las creencias de autoeficacia docente. Estos dos factores, se relacionan de forma consistente y significativa con el afecto positivo y el afecto negativo (Costa y McCrae, 1980; Meyer y Shack, 1989; Suh, Diener y Fujita, 1996; Watson y Clark, 1992b), ambos catalogados, como tendencias afectivo-emocionales (Bandura, 2008). Siguiendo a Bandura (2008), el afecto positivo aumenta las creencias de autoeficacia y el negativo, las debilita, por lo que su influencia en el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente puede llegar a ser decisiva, actuando, en cierto modo, como variables explicativas de tales creencias. A su vez, el valor predictivo del factor *Extraversión*, también se ha investigado en muestras de futuros maestros (Ripski, LoCasale-Crouch y Decker, 2011), así como en maestros en activo (Henson y Chambers, 2002). Los resultados de estos últimos estudios, revelan que a mayor extraversión, mayor autoeficacia docente.

En el estudio de Ripski et al. (2011) se encontró que los estudiantes de Magisterio se caracterizaban por tener bajas puntuaciones en el factor *Neuroticismo* y altas puntuaciones en *Extraversión*, *Apertura a la Experiencia*, *Amabilidad* y *Responsabilidad*. En cierta forma, la enseñanza requiere altos niveles de interacción social, a la vez que cierta capacidad de ser sensible y receptivo a las necesidades de los otros, flexibilidad, independencia y determinación (Sikula, Buttery y Guyton, 1996). En esta misma línea, Jamil, Downer y Pianta

(2012) analizaron la relación entre desempeño docente, rasgos de personalidad y creencias de autoeficacia en estudiantes de Magisterio que en ese momento estaban finalizando un programa de formación docente. Los autores llegaron a la conclusión de que los estudiantes que se caracterizan por una mayor tendencia hacia el afecto negativo y la ansiedad, tenían menos expectativas de eficacia docente con respecto a su desempeño profesional futuro. En ese sentido, estos resultados proporcionaron evidencia empírica de que los rasgos de personalidad en estudiantes con escasas experiencias educativas, actúan como predictores importantes de sus creencias de autoeficacia docente. A su vez, al examinar la contribución específica de la personalidad sobre este tipo de creencias, se encontró que los estudiantes más sociales, extrovertidos y con menores niveles de ansiedad, obtuvieron mayores niveles de autoeficacia docente.

Asimismo, estos resultados son similares a los encontrados en otros estudios y por tanto, se puede afirmar que las personas con mayores niveles de extraversión, exhiben niveles más altos de autoeficacia docente y de satisfacción laboral (Rottinghaus, Lindley, Green y Borgen, 2002). La enseñanza es una profesión muy estresante, requiriendo, en cierta forma, altos niveles de interacción social (Sikula et al., 1996) y, en cierta forma, las personas extrovertidas, con mayor tendencia a la afectividad positiva y a la interacción social, se sienten mejor preparadas para desempeñar las competencias que exige la profesión docente (Costa y McCrae, 1992). Del mismo modo, los maestros que muestran menos desajustes psicológicos, gestionan de forma más óptima los problemas que se derivan de la enseñanza.

A su vez, Judge, Heller y Mount (2002), hallaron que uno de los rasgos de personalidad que mayor relación tiene con la satisfacción docente y con las expectativas de autoeficacia es el factor de *Apertura a la Experiencia*. En ese sentido, los profesores más liberales y abiertos a nuevas ideas y experiencias, se sienten más satisfechos y comprometidos con su labor docente, a la vez que confían más en sus capacidades y habilidades propias. Por otro lado, Tomasco (1980) encontró que los profesores mejor evaluados son de dos tipos: 1) *no autoritario/humilde*, y 2) *orientado hacia los alumnos*. El primero, es el más débil, en términos estadísticos, y el segundo, se caracteriza por inspirar confianza a los alumnos, respetar sus opiniones y ser amigable. En esta misma línea, y tras largos periodo de observación en las aulas, Murray (1983) resaltó que los mejores profesores se caracterizan por: 1) ser amigables y flexibles; 2) tomar la iniciativa en el aula, y 3) fijarse metas claras y adecuadas al nivel de sus alumnos. En el estudio de Murray, Rushton y Paunonen (1990) los resultados del análisis de regresión múltiple indicaron que los rasgos de los profesores que

mostraron correlaciones más altas con la efectividad docente fueron: *el liderazgo, la extroversión, la liberalidad, la solidaridad, la curiosidad intelectual y la adaptabilidad*.

A su vez, el estudio de Perandones y Castejón (2007b) muestra que el factor de *Neuroticismo*, se relaciona de forma negativa y significativa con las tres tipos de creencias de autoeficacia docente, concretamente con la eficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje, la eficacia percibida para optimizar la propia instrucción y la eficacia percibida para gestionar y controlar la disciplina del aula-clase. A su vez, y aunque con valores mucho más bajos ( $p < .05$ ), el factor de *Apertura a la Experiencia* y de *Amabilidad*, se relaciona de forma positiva y significativa con la eficacia percibida para gestionar el aula. Por último, el factor de *Responsabilidad*, se relaciona de forma positiva y significativa con la eficacia percibida para optimizar la propia instrucción.

Por otro lado, en el estudio llevado a cabo por Rodríguez, Núñez, Valle, Blas y Rosario (2009) con profesores universitarios, se llegó a la conclusión de que el nivel de autoeficacia docente puede asociarse con la autoestima del profesor. En ese sentido, si bien es cierto que no existen relaciones directas entre autoestima y autoeficacia, ya que percibir una baja autoeficacia docente, puede no afectar a los niveles de autoestima general (Woolfolk, 2004), sí se encontró que los profesores con altos niveles de eficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje, para utilizar métodos innovadores y para gestionar y controlar la disciplina del aula, son personas más satisfechas, más seguras y más capaces de dirigir sus propias vidas. Estas valoraciones con respecto a uno mismo, pueden llegar a ser menos positivas entre los profesores que confían menos en su propia eficacia docente.

Roberts, Harlin y Briers (2007) estudiaron la relación entre personalidad y creencias de autoeficacia docente en maestros-tutores de prácticas (*cooperating teaching*). Los resultados de su investigación indican que el factor de *Extraversión* se relaciona de forma positiva y significativa con las creencias de eficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje, para optimizar la propia instrucción y para gestionar el aula. Por tanto, la relación entre *Extraversión* y percepción de eficacia docente es racional y coherente puesto que cabe esperar que las personas responsables de implicar al estudiante, optimizar la propia instrucción y controlar la disciplina del aula-clase, como dinamizadoras de todo el proceso, tengan una mayor confianza en sus capacidades y habilidades docentes.

Por otro lado, la investigación que llevaron a cabo Lim y Kim (2014)<sup>47</sup> con una muestra de profesores de la especialidad de Educación Especial, revela que se da una asociación entre las fortalezas del carácter y la eficacia docente. Además, los autores encontraron que las dimensiones de relaciones interpersonales y escrupulosidad, dos de las cuatro dimensiones que conforman las fortalezas del carácter, obtuvieron las mayores puntuaciones. En ese sentido, los profesores que obtienen altas puntuaciones en relaciones interpersonales y escrupulosidad, confían más en sus capacidades y habilidades docentes para lograr un cambio en alumnos con necesidades educativas específicas. En cierto modo, estas dos dimensiones se corresponden con el factor de *Extraversión* y de *Responsabilidad* en el modelo de los *Cinco Factores* (Peterson y Seligman, 2004). En ese sentido, si la *Extraversión* es un rasgo común de personalidad en maestros con altas expectativas de autoeficacia docente y estos, a su vez, muestran un mayor compromiso con la enseñanza y el rendimiento académico de sus alumnos, los formadores de docentes deberían tomar nota de estos aspectos y trabajar en esta línea con la finalidad de formar maestros altamente comprometidos con sus labores docentes futuras.

### 3.2. Bienestar Psicológico y Autoeficacia Docente

Desde que en Enero del año 2000, la revista *American Psychologist* publicara un número especial sobre Psicología positiva (*Positive Psychology*),<sup>48</sup> el interés hacia la promoción del funcionamiento óptimo ha cobrado un papel relevante en la Psicología actual. Este creciente interés por el estudio de las bondades, virtudes y fortalezas humanas, ha adquirido, en la actualidad, un marcado e inusitado carácter científico y por ello, cada vez sabemos más sobre qué aspectos permiten a los seres humanos sentirse a gusto con sus vidas y cuáles son los factores que pueden predisponer hacia la consecución de la felicidad. Los estudios que se han venido desarrollando en el ámbito del bienestar subjetivo, muestran que los atributos de las personas con mayor felicidad están principalmente relacionados con tener una vida placentera, comprometida y con un significado positivo (Giménez, 2010; Seligman, 2003). Dentro de este contexto, algunas investigaciones se han caracterizado por desarrollar instrumentos específicos de evaluación, recoger datos en diferentes poblaciones y culturas, así

---

<sup>47</sup> En el estudio de Lim y King (2014) que lleva por título “*Relation of carácter strengths to personal teaching efficacy in korean special education teachers*”, participaron 111 profesores de Educación Especial (27 hombres; 84 mujeres).

<sup>48</sup> Movimiento liderado principalmente por Seligman y Csikszentmihalyi (2000).

como, establecer relaciones entre diferentes constructos (Giménez, 2010), centrándose, la mayor parte de estos estudios, en la etapa adulta debido a la escasez de instrumentos de medida destinados a la evaluación de este constructo en la niñez y la adolescencia (Bender, 1997; Harter, 1999; Park, 2004a).

La necesidad de “sentirse bien” o “vivir bien” es intrínseca al ser humano pero la introducción un tanto tardía de estos conceptos, tan sumamente importantes para el individuo, responde, en parte, a la orientación terapéutica vinculada al malestar y a los estados de índole psicopatológica (Zubieta, Fernández y Sosa, 2012). En este sentido, el sentirse satisfecho con la vida, se relacionaba con aspectos tales como la inteligencia, la apariencia física o las buenas condiciones económicas de las personas. A su vez, en la actualidad, se plantea que el bienestar psicológico está profundamente vinculado a la subjetividad individual (Casullo, 2002). Sin duda alguna, “sentirse bien” constituye la mejor de las garantías para un funcionamiento psicológico óptimo (Freire, 2014). Según Cuadra y Florenzano (2003), tradicionalmente, la Psicología se ha orientado hacia el estudio y comprensión de las patologías y enfermedades mentales, logrando un cuerpo suficientemente amplio de conocimientos. Esto, ha permitido generar teorías acerca del funcionamiento de la mente humana y, a su vez, ha favorecido el desarrollo de nuevas terapias farmacológicas y psicológicas para la enfermedad mental, lográndose importantes avances en materia de recuperación de las personas. No obstante, Seligman y Csikszentmihalyi (2000), postularon que este gran énfasis de la psicología clásica en estudiar la enfermedad, ha hecho descuidar el estudio y comprensión de los estados psicológicos positivos tales como el bienestar psicológico, la satisfacción, la esperanza, el optimismo, el flujo, la creatividad, el humor, la resiliencia y la felicidad, ignorándose sus beneficios.

La búsqueda y potenciación de estos estados psicológicos positivos, se enmarca dentro de la denominada Psicología positiva, la cual considera que la Psicología no solo es la ciencia que estudia la patología, la debilidad o el sufrimiento, sino que también se preocupa de la fuerza y de las virtudes humanas. En cierta forma, desde esta perspectiva, se asume que el tratamiento psicológico debe estar encaminado, no solo a cerrar o recomponer lo que está roto, sino, más bien, a nutrir lo mejor de la persona (Gilham y Seligman, 1999; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). En este ámbito, el concepto principal parece ser el de bienestar psicológico, aunque se utilizan, también, términos como el de felicidad, satisfacción, calidad de vida, balance afectivo, bienestar social, moral, optimismo o afecto positivo (Cuadra y Florenzano, 2003).

Por todo ello, en este cambio adquiere una notoria responsabilidad la consolidación de la llamada Psicología positiva, en cuya agenda temática figuran el bienestar subjetivo (Diener, 2000), el optimismo (Peterson, 2000; Avia y Vázquez, 1999), la felicidad (Myers, 2000) o las experiencias de flujo (Csikszentmihalyi, 1999; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Esta nueva visión teórica, entiende que la salud mental y el trastorno psicopatológico son los polos opuestos de un mismo continuo (Berrocal, Ortiz-Tallo, Fierro y Jiménez, 2001; Fierro y Fierro-Hernández, 2005; Fierro, Jiménez y Ramírez, 1998). En esta misma línea, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1996) define la salud como “un estado de completo bienestar físico, mental y social y no meramente la ausencia de enfermedad o debilidad”, lo cual refuerza esta nueva visión teórica (Wilcock, 1998). En este sentido, desde la perspectiva de la psicología positiva o *psychofortology* se considera de suma importancia evaluar las fortalezas y virtudes humanas, así como los efectos que estas tienen para la vida de las personas y para las sociedades en las que habitan (Cuadra y Florenzano, 2003; Duckworth, Steen y Seligman, 2005; López y Snyder, 2003; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Snyder y López, 2005).

Por tanto, la presente tesis doctoral ofrece datos sobre una medida del bienestar psicológico, conceptualizado desde la perspectiva eudaimónica, y su relación con las creencias de autoeficacia docente. En cierto modo, se pretende conocer qué aspectos del bienestar psicológico, operativizado en las seis dimensiones propuestas por Carol Ryff (1989a, 1989b), se relacionan con las creencias de autoeficacia docente, así como analizar la influencia de estos aspectos, tan sumamente importantes y de consecuencias altamente considerables en estudiantes de Magisterio. En ese sentido, la calidad del sistema educativo depende de la formación curricular y de los valores de autorrealización y crecimiento personal que tengan las personas que lo forman, y por ello, la percepción y autovaloración del aspirante a maestro, influye en su equilibrio psicológico, su relación con los demás y su desempeño docente futuro. Conviene tener presente, que las conclusiones aportadas en este estudio, pretenden ofrecer respuestas que puedan contribuir a entender qué variables de bienestar psicológico intervienen, como pilares esenciales, en la construcción de la identidad profesional del futuro aspirante a maestro y, además, contribuyen al desarrollo de un sentimiento de eficacia óptimo y robusto. Este momento previo de adquisición de competencias profesionales y pre-profesionalizador, es comparable a la etapa de la Adolescencia, momento de suma importancia, por cuanto el adolescente realiza un proceso de construcción y/o consolidación de la propia identidad personal. Por tanto, se puede considerar que el futuro maestro, al igual que el adolescente, es un valioso recurso en el proceso de

desarrollo de su identidad profesional y que, en este periodo, marcado por cambios rápidos y continuos, es más fácil fortalecer un sentimiento positivo de eficacia docente. Esta última idea conlleva la asunción de cierta estabilidad en las creencias de autoeficacia durante su desarrollo. En cierta forma, las creencias de autoeficacia docente son mucho más maleables y fáciles de cambiar, durante la formación inicial, debido a que estas aún no se han instaurado, de forma definitiva, como estructuras de carácter estable en el sistema de creencias del aspirante a maestro. Por tanto, este apartado persigue dos objetivos: 1) presentar las aportaciones de la Psicología positiva al estudio del bienestar psicológico, y 2) hacer un balance de todos aquellos conocimientos acerca de la relación entre el bienestar psicológico y la autoeficacia docente.

### **3.2.1. Principales estudios acerca del Bienestar: Bienestar Subjetivo y Bienestar Psicológico**

Si bien, el bienestar es el componente más destacable y determinante del constructo multidimensional de *calidad de vida* (Casas y Almerich, 2005; Freire, 2014; Vega, Mayoral, Buz y Bueno, 2004), investigadores como García-Viniegras y González (2000) destacan que hay una falta de acuerdo con respecto a su conceptualización y medición. En el área de la Psicología, los estudios sobre bienestar se inician hace 50 años. Estos, se han desarrollado desde diversas perspectivas y paradigmas, de acuerdo a la definición del constructo que abordan y, en su transcurso, han dado lugar a dos grandes tradiciones. Tal y como señalan Ryan y Deci (2001), tradicionalmente, la investigación sobre bienestar ha sido desarrollada desde dos perspectivas: 1) *la aproximación hedónica*, que se centra en la felicidad y define el bienestar en términos de logro de placer y evitación del dolor, y 2) *la aproximación eudaimónica* que se centra en la autorrealización. En esta misma línea, Keyes, Ryff y Smotkin (2002) han identificado el bienestar subjetivo (*subjective wellbing, SWB*) como principal representante de la tradición hedónica y el bienestar psicológico (*psychological wellbeing, PWB*) como representante de la tradición eudaimónica (Ryan y Deci, 2001; Urzúa y Caqueo-Úrizar, 2012; Vera-Villarroel, Celis-Atenas y Córdova-Rubio, 2011; Vera-Villarroel, Pávez y Silva, 2012; Vivaldi y Barra, 2012). Según Molina y Meléndez (2006) estas dos concepciones, aunque tienen algunas similitudes, presentan unas características diferenciales propias, las cuales detallamos en los siguientes epígrafes.



### ***Bienestar Subjetivo***

La primera aproximación, hedónica, es definida como bienestar subjetivo, esto es, cómo y por qué la gente experimenta su vida de forma positiva, incluyendo los juicios cognitivos y las reacciones afectivas (Diener, 1994). Inicialmente, en un primer momento, el bienestar subjetivo fue considerado como un indicador de la calidad de vida, determinado, en cierto modo, por la interrelación entre características del ambiente y grado de satisfacción mostrado por el sujeto. Desde esta perspectiva, se enfatiza la naturaleza vivencial y experiencial del bienestar (Díaz et al., 2006; Moyano y Ramos, 2007). La mayor parte de estudios que están dentro de esta tradición, han intentado demostrar qué ámbitos o dominios concretos serían los determinantes del bienestar subjetivo. Si bien, en cada uno de estos estudios se han propuesto distintas dimensiones, todos coinciden en señalar que los ámbitos de funcionamiento más próximos e inmediatos son los que ejercerían una mayor influencia (Cummins y Cahill, 2000; Michalos, 1982; Moyano y Ramos, 2007; Van Hoorn 2007). Posteriormente, en un segundo momento, el bienestar subjetivo se asoció al concepto de satisfacción vital y felicidad (Blanco y Díaz, 2005; Cabañero et al., 2004; Díaz et al., 2006; Moyano y Ramos; 2007).

En un intento de acotar, delimitar y definir el término, la mayor parte de estudios no dudan en afirmar que el bienestar subjetivo, entendido como experiencia emocional placentera en su sentido hedónico, está constituido por tres factores interrelacionados entre sí (Diener, 1994; Diener, 2000; Diener, Suh y Oishi, 1998): *1) la satisfacción con la vida, entendida como la evaluación positiva de la vida en su totalidad; 2) la frecuencia individual de emociones positivas o afecto positivo, y 3) la frecuencia individual de emociones negativas a la que se denomina afecto negativo.* Según este modelo, las personas que disfrutan de un bienestar subjetivo positivo experimentan un mayor predominio de emociones positivas, pocas emociones negativas, a la vez que evalúan sus vidas de forma positiva. Esta estructura tridimensional ha sido corroborada por numerosos estudios (Lucas, Diener y Suh, 1996), siendo la que mayor aceptación tiene en la actualidad.

### ***Bienestar Psicológico***

La segunda línea de investigación, eudaimónica, mucho más reciente, se ha definido como bienestar psicológico, constructo que ha centrado su atención en el desarrollo y crecimiento personal (Novoa-Gómez et al., 2010). Esta visión, incluye elementos cognitivos (reflexivos y valorativos), así como, reacciones y estados emocionales experimentados a lo largo del ciclo vital (Vázquez, 2009a). En ese sentido, los estudios sobre bienestar psicológico

hacen referencia a la consecución de todos aquellos valores que nos hacen sentir vivos y auténticos, a la vez que nos permiten crecer como personas (Deci y Ryan, 2008; Pavot y Diener, 1993; Ryan y Deci, 2001; Tomás, Meléndez y Navarro, 2008; Williams, Wissing, Rothmann y Temane, 2009). A su vez, la concepción eudaimónica sostiene que la felicidad está formada por las siguientes variables: 1) *autodeterminación*; 2) *logro de metas*; 3) *sentido de la vida*; 4) *actualización de los potenciales personales*, y 5) *autorrealización*. Todas ellas, se centran en el desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal, en el estilo y la forma de afrontar los retos vitales y en el esfuerzo y afán por conseguir metas personales (Ring, Höfer; McGee, Hickey y O'Boyle, 2007; Ryan y Huta, 2009), indicadores de un funcionamiento psicológico óptimo.

Ambas líneas de investigación acerca del bienestar, hedónica y eudaimónica, están interesadas en un mismo proceso psicológico, pero se sirven de distintos indicadores para medirlo. En ese sentido, mientras que la tradición del bienestar subjetivo ha mostrado un interés especial en el estudio de los afectos, la tradición eudaimónica, ha integrado aspectos psicológicos, tomando en consideración la dimensión individual y social, el mundo real y el mundo intersubjetivamente construido (Zubieta y Delfino, 2010). De este modo, desde una perspectiva psicológica y social, el bienestar no consiste solo en la ausencia de síntomas de ansiedad y depresión. Más bien, implica que la persona se respete y valore a sí misma, que interactúe de forma positiva con los demás, estableciendo relaciones positivas con ellos, que sea capaz de dominar el ambiente que le rodea, utilizando los recursos que este le presta, que se sienta autónoma del entorno, a la vez que íntimamente conectada con él y que sepa dar un sentido de dirección y propósito a su vida (Bilbao, 2008).

A su vez, como bien explican Blanco y Díaz (2005), estas dos tradiciones podrían dibujar la imagen de un sujeto aislado del medio, cuya satisfacción general, felicidad o crecimiento personal se producirían al margen del contexto en el que se inserta. De este modo, sería necesario considerar un tercer tipo de bienestar: el bienestar social (Keyes, 1998). Este último, integraría determinados elementos sociales y culturales que promueven la salud mental y que, a su vez, se relacionarían con las creencias implícitas positivas acerca del yo, del mundo y de los otros.

Siguiendo a Molina y Meléndez (2006):

Se entiende el bienestar psicológico como una construcción personal que descansa en el desarrollo psicológico de cada uno/a y en su capacidad para interactuar de manera armoniosa con las circunstancias de la vida. Un modelo integral de bienestar es aquel que supera la idea de que los aspectos económicos garantizan el bienestar personal e integra los aspectos

psicosociales y personales. Desde este punto de vista podemos definir bienestar psicológico como el equilibrio entre expectativas, esperanzas, sueños, realidades conseguidas o posibles, que se expresan en términos de satisfacción y capacidad de afrontar los acontecimientos vitales, con el fin de conseguir adaptación o ajuste (p. 27)

Para García-Viniegras y González (2000):

El bienestar psicológico es un constructo que expresa el sentir positivo y el pensar constructivo del ser humano acerca de sí mismo, que se define por su naturaleza subjetiva vivencial y que se relaciona estrechamente con aspectos particulares del funcionamiento físico, psíquico y social. Además, posee elementos reactivos, transitorios, vinculados a la esfera emocional, y elementos estables que son expresión de lo cognitivo, de lo valorativo; ambos estrechamente vinculados entre sí y muy influidos por la personalidad como sistema de interacciones complejas, y por las circunstancias medioambientales, especialmente las más estables (p. 588).

Una de las primeras posiciones teóricas, a la vez, que uno de los trabajos más replicados en diferentes contextos, es el realizado por Ryff (1989b). La autora, desde la perspectiva eudaimónica, elabora el concepto de bienestar psicológico y, en cierta forma, pretende hacer una clara distinción entre el estado hedonista de sentirse bien y el proceso eudaimónico de crecimiento y desarrollo, a través del cual se pueden experimentar la felicidad y el placer. De este modo, Ryff (1989a) trató de aunar las dos tradiciones filosóficas del bienestar, la del bienestar subjetivo y la del bienestar psicológico, buscando los puntos de convergencia entre estas dos formulaciones. Además, operativizó un modelo multidimensional de bienestar psicológico en el que integrar elementos de afecto y evaluativos más inmediatos, con aquellos elementos vinculados al desarrollo del propio potencial del individuo. Su preocupación surge tras una minuciosa evaluación de lo que había sido estudiado e investigado hasta el momento, percatándose, en cierto modo, de la falta de articulación de un constructo que recoja la idea original de eudaimonía y que, además, incluya nociones relacionadas con la autorrealización, el desarrollo humano y la búsqueda de potenciar las capacidades humanas (Ryff y Singer, 2008).

Por ello, Ryff (1989b) desarrolló un modelo sobre el concepto de bienestar psicológico que ha favorecido el desarrollo de elaboraciones científicas rigurosas. La autora, define el bienestar psicológico como el desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal, donde el individuo muestra indicadores de funcionamiento positivo. Este modelo último de síntesis del desarrollo personal y del propio potencial, estaría integrado por seis dimensiones o

criterios de funcionamiento positivo. A través de estas dimensiones, se puede evaluar el continuo positivo-negativo del bienestar psicológico de una persona (*Autonomía, Dominio del Ambiente, Crecimiento Personal, Relaciones Positivas con los otros, Autoaceptación y Propósito en la Vida*), basándose en diversas teorías evolutivas del ciclo vital (Erikson, 1959; Jahoda, 1958; Rogers, 1961). A su vez, de las seis dimensiones, Ryff (1989a) destaca la de *Crecimiento Personal* por tratarse, más bien, de una meta-dimensión, no estando al mismo nivel que el resto de dimensiones del modelo. En este sentido, mientras que *la Autonomía, el Dominio del Ambiente, la Autoaceptación, las Relaciones Positivas con los otros y el Propósito en la vida* son cualidades a alcanzar para el completo desarrollo, la dimensión de *Crecimiento Personal* es una característica propia del proceso, un continuo desarrollo del propio potencial y expansión de la persona. En este planteamiento, el bienestar psicológico no se asocia, únicamente, a estados afectivos a corto plazo, más bien, estaría a expensas de niveles superiores de desarrollo psicológico como el sentido de dirección personal y la autorrealización (Cuesta, 2004).

La conceptualización de bienestar psicológico de Ryff es la que ha tenido un mayor impacto y repercusión a nivel científico junto a la visión de Waterman (2008). A su vez, Waterman et al. (2010), evidenciaron la diferenciación empírica entre felicidad hedónica y eudaimónica.<sup>49</sup> Por ello, para los fines de nuestra investigación, el bienestar psicológico será definido de acuerdo a los planteamientos de Carol Ryff (1989a, 1989b). En este sentido, Ryff (1989a, 1989b) conceptualiza el bienestar psicológico como el resultado de una evaluación valorativa por parte del sujeto con respecto a cómo ha vivido. Esta mirada del individuo de manera multidimensional, da un mayor énfasis al funcionamiento positivo, mediado, a su vez, por el desarrollo de las capacidades y el crecimiento de la persona (Díaz et al., 2006).

No cabe duda, que tener altos niveles de bienestar psicológico es esencial para un adecuado desarrollo y funcionamiento positivo. A su vez, uno de los momentos de mayor impacto en la vida de un individuo es el ingreso en la universidad, resultando ser una etapa de transición crítica para la mayoría de los estudiantes. En cierta forma, el sentido de bienestar psicológico resulta clave para la consecución del éxito académico y el logro de las metas personales y profesionales de los universitarios. Además, sus efectos a largo plazo pueden

---

<sup>49</sup> Los autores hallaron en su estudio la existencia de una correlación positiva y significativa entre ambas actividades (eudaimónicas y hedónicas). Sin embargo, tal relación se daba de forma asimétrica dado que un 80% de actividades eudaimónicas conducían a la experimentación del disfrute hedónico pero solo un 33% de actividades hedónicas conducían a la experimentación del *Crecimiento Personal*.

llegar a tener consecuencias importantes para el desarrollo profesional futuro. Fruto de todo ello, en este trabajo de investigación se analiza la relación entre bienestar psicológico y creencias de autoeficacia docente en una muestra de estudiantes de Magisterio, con la finalidad de describir qué variables de bienestar psicológico están relacionadas con las creencias de autoeficacia docente. En ese sentido, para la medición del bienestar psicológico, se utilizó la adaptación española (Díaz et al., 2006) de las *Escalas de Bienestar Psicológico* de Ryff (1989a, 1989b). La justificación de la elección de este instrumento responde a la necesidad de medir el bienestar psicológico en base a las seis dimensiones de funcionamiento positivo.

Por tanto, a continuación, se exponen con más detalle las seis dimensiones de bienestar psicológico que se han medido en esta tesis doctoral.

### ***1. Autonomía***

La autonomía es uno de los rasgos más distintivos de la condición humana, a la vez que se erige como uno de los valores más importante y apreciados por los seres humanos. Conforme se avanza a lo largo del ciclo vital, las personas van adquiriendo y buscando llegar a ser cada vez más autónomas en su sentido más pleno (Freire, 2014; Goñi, 2009). Ryff y Keyes (1995), definen la *Autonomía* como la capacidad de autodeterminación, de regirse por estándares autorreferidos, de autorregular sus propias cogniciones y conductas y de sostener su propia individualidad en diferentes contextos, libre de presiones e influencias externas. De la definición anterior, se desprenden dos aspectos que caracterizan el nivel de autonomía personal de una persona: *el grado de autodeterminación y la capacidad de autorregulación*.

Con respecto a la primera, la *autodeterminación*, destacar, que desde la teoría que lleva su mismo nombre, se asume que es sustancial e inseparable de la naturaleza humana, la implicación en actividades que promueven el crecimiento personal, el pleno desarrollo de nuestras capacidades y potencialidades y la búsqueda por establecer relaciones sociales e integrarse en la sociedad (Deci y Ryan, 2000, 2008; Ryan y Deci, 2000). Por tanto, desde esta teoría, se defiende la existencia de tres necesidades psicológicas universales, las cuales, conducen al logro del bienestar psicológico: *a) la relación social, b) la competencia, y c) la autonomía*. Estas tres características también están presentes en las otras dimensiones que conforman el bienestar psicológico, por lo que las abordaremos y detallaremos en breve.

Según Wehmeyer, Peralta, Zulueta, González-Torres y Sobrino (2006), la autodeterminación alude al conjunto de habilidades y actividades que precisa una persona

para actuar como agente causal de su propia vida y para realizar elecciones y tomar decisiones en relación a su propia calidad de vida, libre de influencias externas (Schalock y Verdugo, 2003; Wehmeyer, 1998). En ese sentido, varias investigaciones ponen de manifiesto que los estudiantes que se perciben como altamente autodeterminados, incrementan su *engagement*,<sup>50</sup> interés e implicación por el estudio, su competencia percibida, su capacidad para tomar decisiones y elecciones profesionales y su capacidad para relacionarse con sus iguales (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2008; Ryan y Deci, 2000). Concretamente, centrándonos en la etapa universitaria, la autonomía personal desempeña un papel central y destacado en el ajuste exitoso de los desafíos y retos que se presentan a lo largo de este período.

Con respecto a la segunda, *la capacidad de autorregulación*, destacar que esta es la clave para mantener un óptimo bienestar psicológico en cualquier etapa del ciclo vital. Desde una perspectiva sociocognitiva, se asume que la autorregulación supone un proceso mediante el cual las personas activan y mantienen sus pensamientos, emociones y acciones, sistemática y convenientemente orientados al logro de sus propias metas. En este sentido, la adquisición de esta competencia constituye una tarea evolutiva de gran relevancia al favorecer el inicio de la andadura universitaria (DeRosier, Frank, Schwartz y Leary, 2013).

A partir de la publicación en 1989 del libro *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice* (Zimmerman y Schunk, 1989), se han puesto en marcha un gran número de investigaciones sobre el aprendizaje autorregulado con la finalidad de dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿qué es el aprendizaje autorregulado?, ¿qué procesos y estrategias están implicadas en él?, y ¿cómo enseñarlas? De acuerdo con Zimmerman (2001, 2002), lo que caracteriza a los estudiantes autorregulados es su participación activa en el aprendizaje, desde un punto de vista metacognitivo, motivacional y comportamental. Zimmerman (2000) destaca que el proceso de autorregulación es multidimensional y dinámico. A su vez, este se estructura en torno a tres fases de carácter cíclico: 1) *fase previa o de planificación*; 2) *fase de realización o de control volitivo*,<sup>51</sup> y 3) *fase de reflexión o valoración*. Además, en el contexto universitario, el aprendizaje autorregulado incluye la gestión activa de recursos cognitivos, motivacionales, comportamentales y contextuales a lo largo de estas tres fases. Concretamente, con respecto a

---

<sup>50</sup> Siguiendo a Schaufeli, Salanova, González-Roma y Bakker (2002) el *engagement* se define como “un estado mental positivo, de realización, relacionado con el trabajo, que se caracteriza por las siguientes características: *vigor, dedicación y absorción*” (p. 74).

<sup>51</sup> La fase de realización o de control volitivo suele subdividirse en dos fases: *fase de autosupervisión* (autoobservación o automonitorización) y *fase de autorrevisión o autocontrol*.

los aspectos motivacionales, son dos las variables que determinan la motivación del estudiante para controlar y regular su propio proceso de aprendizaje: *la autoeficacia* y *la orientación a metas*. Estas dos variables predicen la utilización de estrategias de autorregulación a lo largo de la etapa universitaria (Fernández et al., 2013). Según Pajares y Schunk (2001) una de las creencias motivacionales que han sido vinculadas a la autorregulación es la autoeficacia, ocupando un lugar destacado entre ellas. De este modo, Bandura (1997) afirma que “las creencias de autoeficacia tienen una función fundamental en la autorregulación de la motivación” (p. 129), aspecto que influye en el esfuerzo emprendido hacia el logro de metas futuras. En este sentido, la eficacia regulatoria se refiere a las creencias que posee la persona en relación a su propia capacidad para controlar autónomamente su propio proceso de aprendizaje (Joët, Usher y Bressoux, 2011; Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005). Por tanto, las creencias de autoeficacia, no son rasgos globales de la personalidad, ni autoconceptos generales, más bien, son concepciones específicas que las personas elaboran a partir de las cuatro fuentes de información teorizadas por Albert Bandura, destacando entre todas ellas, los *logros de ejecución* (Bandura, 1977b, 1986. Siguiendo a Bandura (1997) “una cosa es poseer destrezas autorregulatorias, y otra es ser capaz de mantenerlas en situaciones difíciles, cuando las actividades poseen escaso atractivo o interés. Se requiere un sólido sentido de eficacia personal para controlar los obstáculos existentes ante los esfuerzos autorregulatorios” (p. 231).

A su vez, en varios estudios se pone de manifiesto la relación existente entre autoeficacia y autorregulación académica (Wolters y Pintrich, 1998; Zimmerman, 1994; Zimmerman y Bandura, 1994). Todo ello, pone de manifiesto la importancia de las creencias de autoeficacia docente en la calidad del aprendizaje autónomo del estudiante universitario, al que se le asigna, en la actualidad, un papel relevante y significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del nuevo modelo de Educación Superior. De este modo, se puede hipotetizar que la variable de bienestar psicológico desempeñará un rol similar, dada la relación establecida con la autoeficacia (González, Valle, Freire y Ferradás, 2012).

## ***2. Dominio del Ambiente***

La capacidad de elegir y aprovechar las oportunidades que nos proporciona el ambiente con la finalidad de desarrollar de forma plena nuestras potencialidades personales, da lugar a desarrollar un óptimo bienestar psicológico y crecimiento personal. No obstante, alcanzar un elevado dominio del entorno, requiere altas dosis de control percibido, constructo central en la

Psicología moderna que, a su vez, se relaciona con otros términos afines.<sup>52</sup> En ese sentido, son tres los enfoques que analizan y abordan el estudio del control: *a) sistémico, b) motivacional, y c) cognitivo*. Este último, alude a las denominadas variables cognitivas (creencias), las cuales median entre los factores propiamente motivacionales y comportamentales. Existe suficiente evidencia empírica de que las personas que se perciben capaces de controlar su entorno, afrontan mejor los procesos de enfermedad y las situaciones estresantes, generando creencias de eficacia para el afrontamiento, las cuales gobernarían o controlarían las reacciones de estrés (Bandura, 1988, 1997; Bandura y Locke, 2003; Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y González, 2010; Rueda, Pérez-García y Bermúdez, 2005). Por ello, desde este enfoque cognitivo, se propone el concepto de *percepción de control o control percibido* y su estudio, ha dado lugar a cuatro constructos, estrechamente vinculados entre sí, tales como el locus de control, las atribuciones causales, la indefensión aprendida y la autoeficacia.

A su vez, otro aspecto que caracteriza el estudio del control percibido, desde una vertiente cognitiva, es su carácter multidimensional (Bandura, 1997). De este modo, se resalta la existencia de creencias generales en relación al mundo y a uno mismo, y expectativas específicas, relativas a contextos concretos. Estas últimas, se corresponderían con las creencias de autoeficacia (Bandura, 1977, 1994). En este sentido, y puesto que nuestro objetivo no es el de profundizar en constructos como el locus de control y las atribuciones causales, a continuación, explicaremos con más detalle el término de autoeficacia, dada su estrecha vinculación con la dimensión de bienestar psicológico de *Dominio del Ambiente*, aspecto que permitirá comprender los resultados obtenidos en esta tesis doctoral.

Tal y como ya se ha puesto de manifiesto en el capítulo uno, desde la teoría social cognitiva, se considera la autoeficacia como una variable relevante en el control del entorno (Bandura, 1977a, 1982, 1997). En cierta forma, si las personas creen firmemente que pueden manejar con eficacia determinados estresores ambientales, percibiendo cierto control sobre ellos, estos, difícilmente, serán considerados como perturbadores o adversos (Cabanach et al., 2010). De este modo, la autoeficacia se vincularía con el empleo de conductas protectoras y promotoras de la salud psicológica. A su vez, Bandura y Locke (2003) argumentaban que las

---

<sup>52</sup> En estas últimas décadas han sido varios los términos acuñados en estrecha relación con el control percibido: locus de control, autoeficacia, competencia personal, dominio (*mastery*), atribuciones causales, indefensión aprendida, autodeterminación, autonomía y empoderamiento (*empowerment*). Todo ello pone de manifiesto la ingente investigación desarrollada en torno al control, a la vez que deja entrever cierta carencia de precisión conceptual (Freire, 2014).



reacciones de estrés, estaban ampliamente gobernadas por las creencias de eficacia para el afrontamiento. En el estudio llevado a cabo por Cabanach et al. (2010), se pone de manifiesto que los estudiantes con elevadas creencias de autoeficacia, tienden a interpretar las demandas del contexto académico más como retos a los que responder de forma eficiente que como amenazas o sucesos que provocarían malestar, idea que coincide con las aportaciones realizadas por Bandura (1999, 2001a). Por tanto, incrementando el control percibido de los estudiantes, se favorecerá la adquisición de niveles positivos de autoeficacia, así como la utilización de habilidades autorreguladoras. Además, el control percibido actúa como factor protector de la salud psicológica de los estudiantes (Ruthing, Haynes, Stupnisky y Perry, 2009). En suma, se puede aseverar que las creencias de autoeficacia, posibilitan un mayor ajuste psicológico y por tanto, niveles altos de autoeficacia docente, conllevan, necesariamente, mayores niveles de bienestar psicológico.

### ***3. Crecimiento Personal***

Un funcionamiento positivo óptimo requiere desarrollar al máximo todas las potencialidades y capacidades con la finalidad de seguir creciendo como personas hasta lograr la autorrealización (Keyes et al., 2002). Para ello, las personas necesitan marcarse unas metas y definir una serie de objetivos que les permitan dotar de sentido sus vidas. Para Ryff (1989a, 1989b), el *Crecimiento Personal* o *Autorrealización* constituiría, junto con el *Propósito en la vida*, la dimensión más genuina y representativa del bienestar psicológico. La dimensión de *Crecimiento Personal* no se encontraría al mismo nivel que las demás por tratarse de una meta-dimensión, una característica propia del proceso, un continuo desarrollo del potencial o expansión de la persona (Cuesta, 2004).

El concepto de *Crecimiento Personal* ha adquirido una notable repercusión en la Psicología moderna de la mano de los planteamientos humanistas. Desde estos planteamientos, se enfatiza la plenitud humana, concebida como desarrollo y actualización de todas nuestras capacidades. En primer lugar, siguiendo a Maslow (1968, 1991) el ser humano está biológicamente provisto de tendencias que le impulsan de forma natural hacia un desarrollo constante del ser y a la consecución de todas las potencialidades, capacidades y talentos personales. Además, el proceso de *Crecimiento Personal* empezaría una vez que la persona tiene cubiertas sus necesidades básicas. En segundo lugar, Rogers (1987), recoge esta idea y argumenta que la persona que goza de una vida plena y, en definitiva, de un funcionamiento personal óptimo, posee tres características: *a) apertura a la experiencia;*

b) *funcionamiento existencial*, y c) *confianza en el organismo*. En tercer lugar, Jung (1999, 2007) argumenta que las personas deben someterse a un proceso de individuación o autorrealización para lograr la plena consciencia de sí mismos. Por último y en quinto lugar, Victor Frankl (1988), difiere de Maslow y Rogers con respecto a la tendencia innata de los seres humanos para desarrollar todo su potencial individual y sostiene, a diferencia de Jung, que más que lograr la plena consciencia de sí mismo, la persona logra encontrar un propósito a su existencia, más allá de sí mismo, alcanzando, de esta forma, la autotrascendencia y la plenitud.

A su vez, el concepto de *Crecimiento Personal* también ha sido recogido por teorías sobre el desarrollo adulto y, desde esta perspectiva, autores como Erikson, Bühler, Neugarten o Vaillant sostienen que durante la adultez se da una tendencia natural hacia el *Crecimiento Personal*. Esta tendencia natural está determinada en cierta forma, por el desarrollo de la madurez personal y la sabiduría experiencial (Cuesta, 2004). Sin embargo, desde enfoques sociológicos (Levinson, 1986; Pearlin, 1982), se defiende la idea de que la vida adulta no es sinónimo, necesariamente, de mayor madurez, más bien, lo que determina los avances o retrocesos en el *Crecimiento Personal* es el modo de afrontar los retos vitales. Estos, se encuentran condicionados por factores internos y socioambientales. De este modo, el concepto de *Crecimiento Personal* constituye uno de los pilares de la denominada Psicología positiva. En ese sentido, la autorrealización, como superación de capacidades y potencialidades individualidades, es el constructo central de todos y cada uno de los desarrollos teóricos que se han ido gestando en la rama de la Psicología positiva. Concretamente, nos estamos refiriendo a la autodeterminación, la experiencia de flujo, el *engagement*, la resiliencia y el *mindfulness*.<sup>53</sup>

Por otro lado, otra de las variables que tiene un peso importante en el desarrollo del *Crecimiento Personal* es la autoeficacia. En este sentido, según Bandura (1977, 1994) la autoeficacia alude a la creencia autorreferida en torno a nuestra propia capacidad para alcanzar una meta o superar un obstáculo determinado, resultando fundamental en el desarrollo de las propias potencialidades individuales. A mayor percepción de competencia personal con respecto a los propósitos personales, más fuerte será el compromiso adquirido con los mismos (Bandura, 1994). A su vez, mayor resistencia y fortaleza ante determinados

---

<sup>53</sup> El *mindfulness* es un estado de atención y conciencia plena a través del cual la persona se centra de forma activa y reflexiva en la realidad presente, aceptándola sin pretensión de juzgarla, controlarla o modificarla (Baer, 2003; Brown y Ryan, 2003; Kabat-Zinn, 1990, 2003; Vallejo, 2006).

obstáculos, adversidades o frustraciones. No obstante, si queremos que las creencias de autoeficacia contribuyan al pleno desarrollo de las capacidades individuales, estas se han de situar por encima de las competencias reales o efectivas, fomentado, en cierta forma, un ligero desequilibrio entre lo que ya sabemos y lo que vamos a ser capaces de lograr.

A su vez, uno de los momentos más importantes y críticos que contribuiría, de forma especial, al desarrollo del pleno potencial individual y a la autorrealización personal, es la etapa universitaria, la cual suele corresponderse, desde el punto de vista psicosocial, con el período del ciclo vital denominado juventud.<sup>54</sup> En cierto modo, la experiencia que se va adquiriendo en la universidad, podría propiciar un cambio en la manera de pensar de los estudiantes, dotándoles de una mayor flexibilidad cognitiva. En este sentido, los estudiantes con mayores niveles de autoeficacia, se postulan como los más orientados a su crecimiento personal y por ello, es tan importante proveer al estudiante de Magisterio de adecuadas y óptimas experiencias prácticas a lo largo de sus planes de formación, con la finalidad de afianzar en este, sólidas creencias de autoeficacia.

#### **4. Relaciones Positivas con los otros**

Según Ryff y Singer (2000), los vínculos interpersonales donde la persona establece relaciones íntimas, satisfactorias y de plena confianza con otros sujetos, “están universalmente considerados como centrales para una existencia óptima” (p. 30). En cierto modo, estos constituyen un elemento básico y esencial para el bienestar psicológico. El bienestar psicológico precisa de un bienestar social, el cual consistiría en un proceso de búsqueda y consecución de relaciones sociales íntimas y de confianza mutua, caracterizándose, según Keyes (1998) por cinco rasgos:<sup>55</sup> 1) *integración social*; 2) *aceptación social*; 3) *contribución social*; 4) *actualización social*, y 5) *coherencia social*.

Desde el mismo momento de su nacimiento, la persona va ampliando sus interacciones personales hasta constituir lo que se denomina una red social, que se irá ampliando conforme se establezcan más relaciones cercanas con otras personas. Además, uno de los rasgos distintivos de esta red, es su capacidad para proveer apoyo social a sus miembros en forma de asistencia técnica e instrumental, a la vez que protección física y emocional. En definitiva, el

---

<sup>54</sup> Según Neugarten (1999), en esta etapa, el adulto joven se afana por conseguir un equilibrio entre el situarse y el prosperar, cumplir con las nuevas obligaciones y establecer vínculos más profundos con otras personas.

<sup>55</sup> Blanco y Díaz (2005) aseveran que las dos dimensiones más importantes sobre las que se asienta el constructo de bienestar social son la *integración* y la *actualización*.

apoyo social se relaciona positivamente con el bienestar físico y psicológico, la calidad de vida y el ajuste social de la persona. Reconocidos los beneficios que desempeñan las relaciones positivas con otras personas para un adecuado bienestar psicológico, adquieren mucha más relevancia durante la etapa universitaria, por cuanto disponer de relaciones sociales, sólidas y cercanas, es un aspecto clave para lograr un óptimo ajuste personal y académico, fomentando, en cierto modo, un adecuado desarrollo psicosocial.<sup>56</sup> A su vez, a lo largo de este periodo, también continúa siendo de suma importancia el apoyo social brindado por la familia. Este apoyo familiar es vital a nivel afectivo y contribuye, en cierto modo, a reducir el estrés (DeRosier et al., 2013). En este sentido, son varios los estudios que sugieren que los estudiantes que se sienten apoyados por sus amigos y familiares, adoptan estilos de afrontamiento más activos y efectivos, a la vez que desarrollan creencias de autoeficacia, vitales para la toma de decisiones durante su trayectoria académica, incrementándose, de esta forma, las opciones de insertarse en el mundo laboral (Adams, Berzonsky y Keating, 2006; Wright, Perrone-McGovern, Boo y White, 2014).

### ***5. Autoaceptación***

La *Autoaceptación* es una característica fundamental y central para el desarrollo de un funcionamiento psicológico positivo (Keyes et al., 2002). En ese sentido, sentirse bien con uno mismo conlleva ser consciente de las capacidades y habilidades propias, a la vez que se ha de ser capaz de aceptar las propias limitaciones. También, está estrechamente relacionado con el autoconcepto, la autoestima y la autoeficacia y por ello, a continuación, se presentan estos tres constructos, profundizando, de un modo especial, en las creencias de autoeficacia, por cuanto son la esencia y la base de esta tesis doctoral.

### ***Autoconcepto***

En primer lugar, con respecto al autoconcepto, la Psicología ha estado centrada en desentrañar qué es el autoconcepto y cuál es su función en el desarrollo de la personalidad del individuo, así como, en analizar su importancia en el óptimo funcionamiento personal, social y profesional (Branden, 1994). En ese sentido, se han ofrecido definiciones y explicaciones psicológicas variadas y diferentes sobre la naturaleza del autoconcepto. Un aspecto que caracteriza a la investigación en esta área, es la gran aceptación que adquiere la concepción

---

<sup>56</sup> Este desarrollo psicosocial alude a determinados aspectos tales como: la madurez, la autonomía, el sentimiento de pertenencia, la integración y la identificación grupal (Adams, Ryan y Keating, 2000; Pascarella y Terenzini, 1991).

jerárquica y multidimensional (Marsh y Shavelson, 1985), frente a la visión anterior, desde la que se fundamentaba su esencia unidimensional. A partir de los años setenta, y más concretamente de los trabajos de Marsh y Shavelson (1985), la visión unidimensional se somete a revisión y se asume, de modo generalizado, una nueva concepción multidimensional y jerárquica del autoconcepto. En la actualidad, esta nueva concepción es el marco referencial conceptual sólido que permite orientar las investigaciones futuras, siendo una fuente esencial de inspiración para la creación de modelos multidimensionales posteriores y para el desarrollo de cuestionarios de medida con buenos ajustes psicométricos. Desde este modelo, se asume que en el ápice o nivel superior de la jerarquía aparece el autoconcepto general, dividiéndose, a su vez, en dos dominios: *el autoconcepto académico y no académico*,<sup>57</sup> subdividiéndose estos dos dominios, en otras dimensiones más concretas y específicas. De este modo, cuanto más particular y específica sea la dimensión considerada, más susceptible será de modificación, gozando de cierta estabilidad temporal, aquellas dimensiones que ocupan un lugar superior en la jerarquía. Siguiendo a Shavelson et al. (1976) el autoconcepto se define como:

La percepción que una persona tiene de sí misma, que se forma a partir de las experiencias y relaciones con el medio, en donde juegan un importante papel tanto los refuerzos ambientales como los otros significativos (p. 411).

Por tanto, el autoconcepto constituye una organización cognitivo-afectiva que proporciona un marco que determina cómo procesamos la información acerca de nosotros mismos y que, a su vez, estaría integrado por todos aquellos aspectos que la persona recuerda, sabe y es capaz de imaginar con respecto a sí mismo. En cierta forma, este marco sirve de referencia para guiar el comportamiento actual y futuro. A su vez, en la actualidad, se admite la importancia que tienen las variables motivacionales en el ajuste satisfactorio del estudiante y dentro de estas variables, la autoaceptación es una de las más relevantes (Bandura, 1994). De este modo, el autoconcepto también se convierte en uno de los mejores indicadores de ajuste óptimo con respecto al funcionamiento positivo en el contexto académico, siendo, por tanto, las dimensiones de mayor centralidad psicológica para el individuo, las que determinen su grado de bienestar psicosocial (Cava, Musitu y Vera, 2000).<sup>58</sup>

<sup>57</sup> El autoconcepto no académico incluiría el autoconcepto físico, personal y social (Shavelson Hubner y Stanton, 1976).

<sup>58</sup> En el caso concreto de los estudiantes universitarios, las dimensiones de mayor centralidad, entendidas como aquellas dimensiones que cobran un mayor protagonismo y tienen una mayor incidencia en la elaboración de los

### ***Autoestima***

A lo largo del tiempo, se ha dado cierta indiferenciación con respecto a los constructos de autoconcepto y autoestima, ocasionando, en algunas ocasiones el empleo del mismo instrumento de medida para medir dos constructos que poseen características propias y distintivas. En ese sentido, si el autoconcepto se define como el conjunto de esquemas de índole cognitivo-afectivo que la persona construye acerca de sí misma, la autoestima, constituye la dimensión evaluativa-afectiva o valorativa del autoconcepto e indica el grado de apreciación acerca de sí mismo, expresándose en términos de aceptación y satisfacción con uno mismo (Baron y Byrne, 2005). Sin embargo, la distinción entre estos dos constructos no siempre ha sido fácil y por ello, se observan, en algunas investigaciones, cierta confusión conceptual, utilizándose de modo intercambiable las denominaciones de autoconcepto, autoestima, autoimagen y autoaceptación. Por ello, aunque a menudo se utilizan de manera equivalente los términos de autoconcepto y autoestima, esta última, constituiría el elemento valorativo del autoconcepto (Garaigordobil y Durá, 2006).

En cierta forma, de lo que no cabe la menor duda es de la relación existente entre autoestima y ciertas variables de personalidad, asumiendo esta, un rol protector frente a ciertos acontecimientos vitales estresantes. A su vez, la autoestima favorece el afrontamiento de situaciones y acontecimientos de valencia negativa, así como su posterior adaptación social (Li, Zhang, Liu y Cao, 2013). En los últimos años se han incrementado los estudios que exploran la relación entre personalidad y autoestima desde el modelo de los *Cinco Factores*. Este modelo, se presenta como un marco teórico que permite explicar la naturaleza de la relación entre las tendencias básicas y la autoestima, requiriéndose, en la actualidad, incrementar la cantidad de estudios teóricos y empíricos que ayuden a clarificar la naturaleza de esta relación. Además, también existe una relación muy estrecha entre autoestima y bienestar psicológico, utilizándose de forma indistinta la mayor parte de las veces. No obstante, el estudio de Lyubomirsky, Tkach y DiMatteo (2006) reveló que la felicidad constituye un concepto más amplio y global que el término autoestima (Freire, 2014).

### ***Autoeficacia***

Otro de los constructos que suele confundirse con el autoconcepto, es el de competencia percibida o autoeficacia. Esta, desempeña un papel central dentro del modelo social cognitivo

---

autoesquemas, son la dimensión académica, la dimensión física y la dimensión social (Cava et al., 2000; Gargallo, Garfella, Sánchez, Ros y Serra, 2009).

propuesto por Bandura (1989,1997). En ese sentido, las expectativas de autoeficacia o autoeficacia percibida hacen referencia a las creencias que tienen las personas con respecto a su competencia para ejecutar una tarea, alcanzar una meta o superar un determinado obstáculo con éxito. A mayor confianza, mayor probabilidad de afrontar con éxito las dificultades, a la vez que mayor esfuerzo y perseverancia (Bandura, 1977a, 1994).

Si bien es cierto que la autoeficacia influye en los procesos de índole cognitiva, afectiva y motivacional, es decir, en cómo piensan, sienten y actúan las personas (Bandura, 1989, 1994; Pajares, 2002), lo verdaderamente importante, es la estrecha relación entre autoeficacia, salud y bienestar psicológico. Siguiendo a Olivari y Urra (2007), las personas con elevados niveles de autoeficacia, presentan mejor salud autopercebida y se recuperan más rápidamente de las enfermedades. Además, Bandura (1994) sostiene que las expectativas positivas son altamente beneficiosas para el crecimiento personal y el bienestar psicológico. En definitiva, las expectativas de autoeficacia, contribuyen a desarrollar la autoaceptación personal y están estrechamente ligadas a la consecución del bienestar humano (Bandura, 1997, 2004; Maddux, 2005; Sansinenea et al., 2008). Según esta perspectiva, las personas consiguen su bienestar como consecuencia del logro de sus objetivos personales, los cuales dependen, en gran parte, de las creencias de autoeficacia. Esta relación entre autoeficacia y bienestar se ha revelado como un factor importante en el mantenimiento del bienestar a través de los diferentes ciclos vitales (Salanova, Martínez et al., 2005).

## **6. Propósito en la vida**

Siguiendo a Ryff (1989b), el *Propósito en la Vida* (*purpose in life*) estriba en tener metas, a la vez que un claro sentido de dirección, dotando de significado el pasado y el presente. Además, supone tener objetivos y aspiraciones en la vida. Díaz et al. (2006) argumentan que las personas necesitan tener un propósito en la vida y por tanto, han de marcarse unos objetivos, con la finalidad de dotar su vida de sentido mientras desarrollan las estrategias que les permiten aproximarse a los propósitos fijados. Todo ello, implica un proceso de desarrollo, maduración, adaptación al cambio y, en definitiva, tener un sentido en la vida, indicador de salud mental (Rosa y Quiñones, 2012).

Un aspecto importante a tener en cuenta, antes de adentrarnos en las características que singularizan a la dimensión *Propósito en la Vida*, es la distinción entre esta y el término sentido de la vida (*meaning in life*). Si bien a lo largo de la literatura estos dos conceptos han sido utilizados como sinónimos, en realidad mantienen diferencias empíricas notables.

Siguiendo a McKnight y Kashdan (2009), los rasgos que caracterizan al término *Propósito en la Vida*, son los siguientes: 1) favorece la coherencia y consistencia comportamental; 2) fomenta la adopción de comportamientos enfocados a la aproximación; 3) estimula la flexibilidad psicológica y la capacidad de recuperación emocional; 4) permite una organización y un uso más eficiente y productivo de los recursos, y 5) implica un procesamiento cognitivo de nivel superior (Freire, 2014). A su vez, un aspecto clave para la dimensión *Propósito en la Vida* es el concepto de metas. De este modo, lo largo del ciclo vital, se establecen una serie de metas personales, dedicándose un enorme esfuerzo de índole cognitivo, conductual y fisiológico en su consecución final. Esto favorece, en cierta forma, el *Crecimiento Personal* y en última instancia, el bienestar psicológico.

En definitiva, tener un sentido o propósito en la vida es vital y fundamental para el bienestar psicológico del individuo (Frankl, 1991). Todo ello, adquiere una mayor relevancia y notoriedad a lo largo de la etapa universitaria, por cuanto, en ese momento, se asumen una serie de retos y desafíos personales normativos. En este sentido, investigaciones recientes en el contexto universitario concluyen que la atribución de un sentido a la propia vida a lo largo de esta etapa, favorece la experimentación de niveles altos de bienestar psicológico, así como de *Autoaceptación* y *Dominio del Ambiente* (García-Alandete, Lozano, Nohales y Martínez, 2013; Salmela-Aro, 2010; Shen y Jiang, 2013).

### **3.2.2. Relaciones entre Autoeficacia Docente y Bienestar Psicológico**

Dada la importancia concedida a la relación entre bienestar psicológico y expectativas de autoeficacia, asombra la escasez de estudios que hay en la actualidad con respecto a estos dos constructos en la etapa universitaria. Por todos es bien sabido, que una de las etapas más impactantes en la vida de un individuo, es el ingreso en la universidad, siendo el primer año, el que constituye un mayor proceso de exigencia para el estudiante (Bowman, 2010; Marsico y Getch, 2009; Schwartz y Petersen, 2008; Schwitzer, 2008; Smith y Renk, 2007; Smith y Zhang, 2009). Por tanto, en esta etapa de transición, crítica para la mayor parte de los estudiantes, el sentido de bienestar psicológico resulta clave para el éxito académico y el logro de las metas personales y profesionales. En ese sentido, los planes de formación docente que se imparten en las universidades, deben ir dirigidos al fortalecimiento y desarrollo integral de los estudiantes. Por ello, desde estas instituciones de educación superior, se deben desarrollar programas que, en cierto modo, fomenten el bienestar psicológico puesto que es a lo largo de



esta etapa, cuando los aspirantes a maestros se ven sometidos a numerosas situaciones de estrés y de desgaste emocional.

Tras un análisis detallado de la literatura previa, se observa que, en la actualidad, existe una carencia conceptual y métrica de estudios que aborden la relación entre bienestar psicológico y creencias de autoeficacia docente en el contexto universitario y más si cabe, en estudiantes de Magisterio. Si hace unos años, el estudiante se enfrentaba a un periodo de cambio del modelo educativo vigente tras el proceso de Convergencia del EEES, ahora, tras un etapa de relativa calma y tranquilidad, cobra un especial interés analizar estos dos constructos. La finalidad de este análisis es “*visibilizar*” las fortalezas y debilidades del sistema universitario español y constatar, de este modo, la calidad de la docencia a través de los estudiantes que participan en la misma.

Además, en la actualidad, hay un inusitado interés científico por conocer cuáles son las características personales del estudiante en el diseño e implementación de los procesos educativos. Desde una perspectiva psicoeducativa y tras la adaptación al EEES, se redescubre al alumno como centro y eje vertebrador de toda la enseñanza, a la vez que se destacan los recursos personales de los que dispone el estudiante universitario para optimizar y mejorar su proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, y teniendo en cuenta el paradigma clásico de Snow (1989), se enfatiza la interacción de estos recursos personales con las características propias de los contextos instruccionales, constatando, en cierto modo, la importancia que tienen determinadas variables personales del estudiante en su rendimiento académico, así como en su desarrollo personal y profesional.

En esa línea, resaltar la importancia concedida al desarrollo de una adecuada atención personalizada en el ajuste del proceso educativo del estudiante, contribuyendo, en cierta forma, a una óptima orientación de estos durante su etapa universitaria y, en definitiva, a una mayor calidad de la enseñanza. La finalidad última de todo lo comentado es, en primer lugar, favorecer, el desarrollo de programas de mejora de los recursos motivacionales de los estudiantes universitarios (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y García, 2007) y, en segundo lugar, fortalecer las expectativas de autoeficacia con la finalidad de mejorar el bienestar psicológico. Por ello, es necesario, a la vez que altamente beneficioso, diseñar programas de promoción del bienestar psicológico que permitan mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes universitarios en particular, y la calidad de la docencia, en general. En ese sentido, y adoptando el planteamiento teórico propuesto por Ryff (1989a; 1989b), en este apartado se analizan las relaciones entre las diferentes dimensiones del bienestar psicológico (*Autonomía, Dominio del Ambiente, Crecimiento Personal, Relaciones*

*Positivas con los otros, Autoaceptación y Propósito en la vida*) y las creencias de autoeficacia docente en estudiantes universitarios de Magisterio.

Uno de los problemas fundamentales del bienestar es, precisamente, el desconocimiento de las variables que lo causan y sus efectos. Entre las variables relacionadas con el bienestar y que pueden llegar a causarlo, o al menos explicar sus diferencias, están la edad, el sexo, el nivel de ingresos, el grado de estudios, la predisposición a experimentar determinadas emociones, los rasgos de personalidad, la satisfacción de necesidades, el logro de objetivos y expectativas, el nivel percibido de salud física y mental, la percepción de controlabilidad, la competencia y el éxito y determinados eventos vitales no muy significativos (Schwarz y Strack, 1991a). Aún así, diversos estudios han señalado la pequeña proporción de variación que puede ser explicada por las denominadas variables sociodemográficas, llegando todas ellas, en su conjunto, a explicar entre un diez y un quince por ciento de las diferencias encontradas en bienestar (Argyle, 1999; Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999; Diener y Seligman, 2004).

Por tanto, en un intento por explicar qué causa el bienestar, se ha centrado la atención, en la búsqueda de otras variables más relevantes y significativas, como por ejemplo, los procesos psicológicos, las variables motivacionales y de personalidad (Diener, 1994). En la actualidad, son cada vez más los estudios que proponen variables explicativas del bienestar, tales como: 1) los rasgos de personalidad; 2) la competencia personal percibida; 3) la autoeficacia; 4) la percepción de controlabilidad, y 5) la autoestima. A su vez, diferentes investigaciones han estudiado la importancia de determinados recursos personales en el desarrollo del malestar, la enfermedad y el bienestar. En ese sentido, un recurso personal de indudable valor son las creencias de autoeficacia. Estas, desempeñan un importante papel en relación con el bienestar, actuando, en cierto modo, como variables amortiguadoras frente al estrés y al *burnout*. Además, este tipo de creencias, permiten sostener un determinado nivel de persistencia y esfuerzo cuando la persona se enfrenta a determinadas situaciones de índole negativa (Bandura, 1997; Cabanach et al., 2010). A su vez, en otros estudios se evidencia una clara relación entre autoeficacia y *burnout*, poniéndose de manifiesto que este se desencadena como consecuencia de una “*crisis de autoeficacia*” (Salanova, Bresó et al., 2005; Salanova, Cifre et al., 2005).

En un estudio llevado a cabo por Lachman y Weaver (1998) se constató la relación entre bienestar psicológico y autoeficacia y se encontró, que niveles bajos en bienestar psicológico, estaban moderados por las creencias de tener o no control sobre el ambiente. Por su parte,

Lang y Heckhausen (2001),<sup>59</sup> encontraron altas correlaciones entre la percepción de control sobre los eventos importantes de la vida y la satisfacción con esta. En esta misma línea, Halish y Geppert (2000) revelaron que la autoeficacia fue el mayor predictor del bienestar psicológico.

En la actualidad, se adopta una perspectiva más positiva, y por ello, en la mayor parte de investigaciones, se estudian los efectos de la autoeficacia sobre el bienestar, centrando la atención, mayoritariamente, en el bienestar subjetivo. En ese sentido, la autoeficacia se revela como una variable asociada a la consecución del bienestar, aún en condiciones adversas (Bandura, 1997; Bandura, 2004; Madux, 2005; Sansinenea et al., 2008). Según esta perspectiva, las personas consiguen su bienestar como consecuencia del logro de sus objetivos personales, los cuales, a su vez, dependen de las creencias de autoeficacia (Bandura, 1997). Además, las creencias de autoeficacia, se relacionan de forma positiva y significativa con mejores resultados de salud, así como, con el empleo de conductas protectoras y promotoras de la misma (González et al., 2012; Olivari y Urra, 2007).

De este modo, las investigaciones sugieren que las variables de autoeficacia docente y bienestar subjetivo están positivamente relacionadas. Strobel, Tumasjan y Spörrle (2011) examinaron la relación entre autoeficacia general y bienestar subjetivo en 180 estudiantes universitarios. Los autores encontraron que la autoeficacia general se relaciona de forma positiva y significativa con el bienestar subjetivo, mediando, en cierto modo, entre diversos factores de personalidad y el bienestar subjetivo. A su vez, Wei (2013) exploró la relación entre estas dos variables en una muestra de 1.200 maestros de Educación Infantil y encontró que aquellos maestros que tenían altos niveles de autoeficacia docente, obtenían puntuaciones más altas en bienestar subjetivo. En el estudio de Perandones, Herrera y Lledó (2013),<sup>60</sup> los resultados constatan significativas y positivas intercorrelaciones entre la felicidad subjetiva y la autoeficacia docente. De igual modo, Duckworth, Quinn y Seligman (2009) llevaron a cabo un estudio sobre la relación entre determinadas variables estudiadas por la Psicología Positiva sobre la eficacia docente, revelando que la satisfacción con la vida, el componente cognitivo del bienestar subjetivo, era la que más peso tenía sobre la eficacia docente. En ese sentido, y

---

<sup>59</sup> En el artículo “*Perceived control over development and subjective well-being: Differential benefits across adulthood*”, Lang y Heckhausen (2001), analizaron tres cohortes de adultos clasificados como adultos jóvenes, de edad intermedia y de edad avanzada.

<sup>60</sup> En este estudio que lleva por título “*Felicidad subjetiva y autoeficacia docente en profesorado de República Dominicana y España*” se utilizó una muestra de 454 docentes de todos los niveles educativos: Educación Infantil (15%); Educación Primaria (26.2%), Educación Secundaria (43.6%); Universidad (15.2%).

como ya se ha comentado en el capítulo uno, el estado emocional que experimentan los profesores durante el proceso de enseñanza-aprendizaje es una de las fuentes básicas de información sobre la propia eficacia y, en cierto modo, determina la salud psicológica del profesorado. De este modo, saber interpretar de forma adecuada la información de índole afectivo-emocional, es fundamental para la consecución exitosa de la labor docente (Khezerlou, 2013; Perandones y Castejón, 2007a; Valdivieso, Carbonero y Martín, 2013). Esta última idea enfatiza la importancia que tienen los planes de formación docente inicial en la preparación de los aspirantes a maestros desde la perspectiva de su propio manejo cognitivo-emocional (Cho y Shim, 2013).

Por otro lado, en un estudio llevado a cabo por Mehdinezhad (2012), se analizó la relación entre bienestar y autoeficacia docente en profesores de secundaria y los resultados revelaron que las creencias de autoeficacia docente, están relacionadas de forma positiva y significativa con el bienestar. De este modo, niveles altos de bienestar llevarían asociados, también, niveles altos de eficacia para implicar al estudiante en el aprendizaje, gestionar el aula y optimizar la propia instrucción. Estos hallazgos son similares a los obtenidos por Barker y Martin (2009), Day et al. (2006), Huang (2006) y Noddings (2005). Este último, mostró que la felicidad de un profesor puede afectar el clima del aula. A su vez, Barker y Martin (2009) revelaron que los profesores felices son más capaces de implicar a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por tanto, logran enseñarles de forma más adecuada, utilizando metodologías diversas y adaptadas a las necesidades educativas específicas de cada uno de los alumnos.

Si bien, tal y como acabamos de comentar, la investigación se ha centrado, de forma más particular, en los aspectos negativos, tales como el *estrés* y *burnout* (Brouwers et al., 2001; Calvete y Villa, 1999; Flores y Fernández-Castro, 2004), en esta última década, la investigación sobre el bienestar ocupa un lugar cada vez más relevante (Strobel et al., 2011). En la actualidad, contamos con investigaciones orientadas al ámbito del bienestar de los docentes (Doménech, 2011), centradas, fundamentalmente, en los aspectos positivos, cambio producido por el auge de la Psicología positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Por tanto, se puede deducir, tras un exhaustivo análisis de todos estos trabajos, que la autoeficacia percibida funciona como promotora del bienestar psicológico en los estudiantes universitarios. De este modo, un incremento en la percepción de competencia, conllevará un mayor sentimiento de bienestar psicológico. A su vez, los resultados de todos los trabajos analizados, aportan conocimiento a una línea actual de investigación que se caracteriza, fundamentalmente, por analizar la incidencia de determinadas dimensiones psicológicas, tales

como, el bienestar psicológico y la inteligencia emocional, en la mejora del aprendizaje, el rendimiento y la actitud de los estudiantes universitarios (Khramtsova, Saarnio, Gordeeva y Williams, 2007; Salami, 2008). En otros trabajos se ha relacionado la autoeficacia con la *Autoaceptación*, el *Dominio del Entorno* y las *metas académicas* (Pintrich, 2000; Schunk, 1991; Webb y Sheeran, 2008), constatándose, en cierta forma, que aquellos estudiantes que presentan una elevada autoeficacia percibida, tienen mayores probabilidades de tener un elevado bienestar. Además, también se confirma que la percepción de competencia para afrontar situaciones diversas, no viene determinada por la situación en sí misma, sino, más bien, por el modo en que el individuo percibe dicha situación y el grado confianza que deposita en su capacidad para controlarla (Bandura, 1994).

Por otro lado, las relaciones entre la autoeficacia percibida<sup>61</sup> y las variables de bienestar psicológico han sido analizadas por González et al. (2012), confirmándose la hipótesis de que la autoeficacia percibida promueve el bienestar psicológico. En ese sentido, se constató que la autoeficacia percibida, como rasgo global, se relacionó de forma positiva y significativa con todas y cada una de las dimensiones que integran el constructo de bienestar psicológico formulado por Ryff (1989a, 1989b). A su vez, esta relación entre autoeficacia y variables de bienestar psicológico sigue la misma dirección en todas las dimensiones y por tanto, a mayor competencia percibida, mayor autoaceptación, dominio del entorno, propósito en la vida, crecimiento personal, autonomía y relaciones positivas con los otros. En esta misma línea, Cabanach, Valle, Freire y Ferradás (2012) revelaron que la autoeficacia percibida promueve el bienestar psicológico, relacionándose de forma positiva y significativa con cada una de las dimensiones del bienestar psicológico (1989a, 1989b). Esta relación adquiere una mayor intensidad en las dos dimensiones del bienestar psicológico que Keyes et al. (2002) consideran comunes al bienestar psicológico y al bienestar subjetivo: la *Autoaceptación* ( $r = .50, p < .01$ ) y el *Dominio del Entorno* ( $r = .51, p < .01$ ).

A su vez, la autoeficacia percibida se relaciona de forma intensa con las dos dimensiones más específicas del constructo de bienestar psicológico, concretamente nos estamos refiriendo a la dimensión de *Propósito en la vida* y *Crecimiento Personal*. Con respecto al *Propósito en la vida*, se da una relación positiva y significativa entre esta dimensión del bienestar psicológico y las metas personales (Webb y Sheeran, 2008). En cuanto a la relación entre

---

<sup>61</sup> En el estudio de González et al. (2012) que lleva por título “*Relaciones entre la autoeficacia percibida y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios*”, se evaluó la variable de autoeficacia con la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer 1996, traducida al español por Sanjuán, Pérez y Bermúdez (2000).

autoeficacia y *Crecimiento Personal*, los resultados son similares a los obtenidos en su día por Bandura (1994) y por tanto, resulta altamente beneficioso para el crecimiento personal y la autorrealización plena, tener expectativas de autoeficacia, moderadamente más altas con respecto a la competencia real o efectiva. Por último, la autoeficacia también se vincula con la dimensión de bienestar psicológico de *Relaciones Positivas con los otros*.

### **3.3. Relaciones entre Personalidad, Bienestar Psicológico y Autoeficacia Docente**

En las últimas décadas, los temas de personalidad, bienestar psicológico y autoeficacia han sido investigados de manera sostenida, siendo mucho más prolíficas las investigaciones que vinculaban la personalidad con el bienestar psicológico. En ese sentido, son muchos los estudios que ante la pregunta *¿qué tipo de variables covarían más fuertemente con el bienestar psicológico?*, vinculan las variables de personalidad con determinadas variables de bienestar psicológico, hasta el punto de sostener la idea de que existe una propensión global a experimentar las cosas de una forma positiva y que esta inclinación, influye en las interacciones momentáneas que un sujeto tiene con el mundo que le rodea (Javaloy, 2007). En esta misma línea, diferentes estudios avalan la idea de que la predisposición genética para ser feliz o infeliz alcanza hasta un 55%, siendo las medidas de personalidad las que mejor predicen la satisfacción con la vida, incluso transcurridos cuatro años y controlando la influencia de los eventos vitales acaecidos en ese tiempo<sup>62</sup>(Magnus y Diener, 1991). En ese sentido, según la teoría del optimismo disposicional (Scheier y Carver, 1985a), las expectativas de futuro de una persona afectan al estado actual de la misma y en definitiva, al propio bienestar, por lo que, presumiblemente, una persona optimista vivirá de manera más satisfactoria (Javaloy, 2007; Páez, Fernández, Ubillos y Zubieta, 2003). No obstante, los autores que han investigado la relación entre personalidad y bienestar psicológico aún no han podido precisar si esta relación es producto de determinantes ambientales, o más bien depende de componentes biológicos disposicionales (Casullo, 2002; Páramo, Straniero, García, Torrecilla y Escalante, 2012).

---

<sup>62</sup> Los factores de personalidad que se suelen asociar más fuertemente a la felicidad son los siguientes: extraversión, alta autoestima, locus de control interno, optimismo y estabilidad emocional o bajo neuroticismo (DeNeve y Cooper, 1998).

A su vez, la autoestima, medida con el cuestionario de Rosenberg (1965), es la variable de personalidad que presenta mayores correlaciones en población adulta con el bienestar psicológico, medido con las *Escalas de Bienestar Psicológico* de Ryff (1989a, 1989b), hasta el punto de ser el predictor más importante. Diener (1994) encontró que la autoestima se relacionaba con el locus de control interno, es decir, con una mayor tendencia a atribuirse los resultados de la conducta a uno mismo, y a su vez, todo ello, aparecía vinculado al bienestar subjetivo y a la felicidad.

Diferentes estudios realizados en el área de la personalidad, revelan que los rasgos de personalidad que mayor relación presentan con el bienestar psicológico son la *Extraversión* y el *Neuroticismo* (Costa y McCrae, 1980). En ese sentido, la *Extraversión* ejerce su influencia sobre el afecto positivo, mientras que el *Neuroticismo* tiene un importante efecto sobre el componente negativo, resultando ser clara y evidente su vinculación con el bienestar subjetivo (Diener y Lucas, 1999; Gable, Reis, Impett y Asher, 2004). En esta misma línea, otros estudios dieron como resultado las mismas asociaciones, incorporando, en ese caso, el factor de *Amabilidad o Cordialidad* como predictor potente del afecto positivo (DeNeve y Cooper, 1998).

Sin embargo, y aunque, tal y como acabamos de comentar, son numerosos los estudios que vinculan estas dos variables psicológicas, en la actualidad, se sabe aún muy poco con respecto a las relaciones que mantienen los constructos de personalidad, bienestar psicológico y autoeficacia en estudiantes universitarios. Por ello, desde una perspectiva teórica, se plantea como novedosa, a la vez que necesaria, la presumible relación existente entre personalidad, bienestar psicológico y autoeficacia. A su vez, a todo esto, se une la poca producción científica acerca de las relaciones entre personalidad, bienestar psicológico y creencias de autoeficacia docente en muestras de estudiantes universitarios, resultando más evidente, si cabe, la escasez de estudios acerca de la relación estos tres constructos en estudiantes universitarios de la titulación de Magisterio.

Fruto de lo anterior, en nuestro trabajo de investigación, y reconocida la importancia que tienen determinadas variables de personalidad y de bienestar psicológico sobre el desempeño docente futuro, se pretende conocer qué aspectos del bienestar psicológico, conceptualizado desde la perspectiva eudaimónica, de la personalidad, conceptualizada desde el modelo de los *Cinco Grandes* y de la autoeficacia general, como rasgo global, se relacionan con las creencias de autoeficacia docente, así como analizar la influencia de todos estos constructos en estudiantes de Magisterio durante su programa de preparación docente inicial.

En cierta forma, si se considera lo expuesto en párrafos anteriores, así como, las dimensiones que integran el planteamiento adoptado, se puede afirmar que se sí esperan encontrar asociaciones significativas entre las dimensiones del bienestar psicológico, la personalidad, la autoeficacia general, como rasgo global y las creencias de autoeficacia docente, como un conjunto de autocreencias ligadas a ámbitos de desempeño diferenciados, que permitan elaborar un perfil de los estudiantes de Magisterio respecto a la percepción de eficacia que estos tienen sobre las competencias profesionales que, como docentes, deberán poner en marcha en un futuro próximo. Prueba de ello, es la suficiente evidencia empírica existente acerca de los múltiples efectos beneficiosos que tienen las creencias positivas sobre uno mismo en la estructura de la personalidad y en la salud física, psicológica y social de las personas (Furnham, 2003).

Para finalizar, cabe destacar que esta investigación busca llenar el vacío que hay con respecto a la relación entre variables de personalidad, bienestar psicológico y autoeficacia docente en aspirantes a maestros, dada la escasez de estudios en la etapa universitaria y reconocida la importancia y relevancia de estos tres constructos para la formación de los futuros maestros.



*CAPÍTULO 4.*

**LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN LAS  
TITULACIONES DE MAESTRO EN LA  
UCV: EL POTENCIAL FORMATIVO DEL  
*PRÁCTICUM***

---



A lo largo de los últimos años, el *Prácticum* de la titulación de Magisterio de la Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia (UCV), ha sufrido, en sus aspectos organizativos, los cambios propios de un plan dinámico que pretende dar respuesta a las transformaciones estructurales que se producen en la universidad como consecuencia del proceso de Convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Siguiendo a Haug (2008):

La creación programada del EEES es uno de los acontecimientos mayores en la historia de la universidad europea moderna. Supone un muy profundo cambio de paradigma, tanto en cuanto al papel de las universidades en la sociedad europea como en el marco legislativo y regulador dentro del cual funcionan (p. 285).

Estos cambios, se han reflejado en el diseño de los planes de estudio y títulos de Grado que las universidades han llevado a cabo. En este sentido, las universidades españolas han diseñado los Títulos atendiendo a las directrices marcadas por la ANECA,<sup>63</sup> la cual se ha encargado también de verificar los estudios de Grado diseñados por las diferentes universidades. La finalidad de todos estos cambios ha sido situar a las universidades en el *centro del pensamiento comunitario*<sup>64</sup> y crear un espacio unificado respecto a la Educación Superior, atendiendo a la necesidad de recuperar el prestigio y el reconocimiento de la universidad europea.

El proceso de Convergencia del EEES, implica, entre otros muchos temas, un cambio en la concepción pedagógica, en el sentido de que se pasa de un modelo de enseñanza-aprendizaje enfocado hacia la enseñanza a un modelo enfocado hacia el aprendizaje, basado en el trabajo del estudiante y en el establecimiento de las condiciones idóneas a fin de que se puedan conseguir y dominar con éxito los objetivos propuestos. Todo ello, requiere de un aprendizaje más activo y dinámico, en el que alumno y profesor adquieren nuevos roles. Según Huber (2008) “el giro necesario hacia sistemas didácticos centrados en el usuario, implica la implementación de entornos didácticos y físicos, que permiten una enseñanza y un aprendizaje activo” (p. 59).

A su vez, en el Comunicado de Berlín (2003), los ministros europeos animaban a que todos los países europeos describieran las calificaciones de sus sistemas de educación superior

---

<sup>63</sup> Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Esta fue creada el 19 de julio de 2001 por acuerdo de Consejo de Ministros. Es una fundación estatal que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior.

<sup>64</sup> Diario Oficial de la Unión Europea, 18.05.2010. “*Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre el tema Universidades para Europa*”.

en términos de resultados de aprendizaje, competencias y perfil. En este sentido, en los últimos diez años se han producido un conjunto de cambios que están afectando al pensamiento actual con respecto al binomio enseñanza-aprendizaje y también, al sentido que se le concede a la evaluación dentro de este marco de actuación. A continuación, se detallan los cambios más importantes:

1. Se otorga más importancia a los procesos de aprendizaje que a los procesos de enseñanza y esto implica que el centro de gravedad se sitúa en los *outputs* más que en los *inputs*. De este modo, se cumple con uno de los principios básicos del nuevo paradigma organizativo de la educación, el de la primacía de las finalidades (Huchmacher, 1999).<sup>65</sup>
2. La calidad del aprendizaje ya no se basa exclusivamente en el hecho de tener mayores conocimientos en un dominio concreto, sino, más bien, en la propia capacidad de utilizar de forma holística los conocimientos, habilidades y actitudes con el fin de aplicarlos de manera activa y eficiente sobre determinadas tareas.
3. Se descubre el enorme potencial de la evaluación como herramienta para gestionar los aprendizajes realizados y garantizar la calidad de los mismos. Se establece, por tanto, la importancia de asociar los procesos evaluadores a los de desarrollo, potenciando, de esta forma, la capacidad para aprender. En cierta forma, la evaluación de las competencias alcanzadas por el estudiante, no solo contempla el punto de vista de la evaluación de los resultados individuales del aprendizaje, sino que también recoge el punto de vista institucional.

Por todo ello, si algo marca los nuevos estudios en el EEES es el diseño de una formación basada en competencias.<sup>66</sup> Estas, determinarán los saberes y actitudes correspondientes a las funciones profesionales de los titulados por lo que siguiendo a Cabrerizo, Rubio y Castillejo (2010):

---

<sup>65</sup> Según este paradigma la acción se orienta de manera prioritaria a la consecución de los objetivos establecidos y, por tanto, la propuesta curricular y la actividad docente se organiza, se estructura y se caracteriza por y para estos. Por esta razón, se precisa de un profesor que sepa programar y planificar una educación orientada al aprendizaje de competencias.

<sup>66</sup> Competencia es el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que se complementan entre sí, y que capacitan para actuar con eficacia en las diferentes situaciones profesionales, aportando un saber (conocimientos), un saber hacer (destrezas) y un saber estar (actitudes) en cada actuación (Armengol, Castro, Jariot, Massot y Sala, 2011, p.77).

Las competencias posibilitan enfrentarse a situaciones complejas y elaborar una respuesta adecuada que previamente no ha sido aprendida. Con el desarrollo competencial se pretende que las personas no se formen solamente para desempeñar una función laboral, sino para que desarrollen capacidades que les permitan diseñar un proyecto personal de vida (p. 6).

En este sentido, la universidad del Siglo XXI debe atender a la formación integral del estudiante y por tanto, debe orientarse no solo a la adquisición de competencias conducentes al desempeño profesional, sino también a aquellas que le permitan adquirir nuevas capacidades para seleccionar y analizar la información, con la finalidad de dar respuestas creativas a los nuevos desafíos y desarrollar nuevos valores. En este contexto, resaltar, de modo especial, que la calidad de la docencia universitaria constituye una prioridad estratégica de las instituciones de educación de todo el mundo en general y de la UCV, en particular.

Una de las preocupaciones más globales y acentuadas del siglo XXI es cómo optimizar la profesionalización de los docentes, cuáles son sus funciones, sus objetivos y el tipo de formación que debe impartirse en sus aulas y, a esta discusión, se une la Comisión de Prácticas y TFG de la Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación de la UCV, como órgano que coordina y dirige todo el proceso de prácticas y TFG dentro de la Facultad. En definitiva, el objetivo principal de todas estas nuevas propuestas es sacar a los docentes de la inercia creada por los programas curriculares obsoletos y repetitivos, fomentando una pedagogía personal y una didáctica capaz de analizar, definir y ajustar su labor como docentes. Esta necesidad de definir el papel de la formación de los docentes y la evaluación de su influencia sobre el desempeño profesional es la que guía los pilares básicos de este trabajo de investigación.

La literatura sobre el tema que aquí nos ocupa, ha puesto de manifiesto que una forma adecuada de evaluar el modo en que los docentes están preparados para ejercer el Magisterio, pasa por evaluar cómo se perciben a sí mismos y valoran sus capacidades para afrontar una situación educativa concreta. En ese sentido, cobra un interés especial el constructo de autoeficacia docente. En cierta forma, la autovaloración que los profesionales de la docencia hacen de sus propias habilidades y actuaciones es, al menos, tan relevante como su calidad objetiva como maestros. A su vez, esta autovaloración determina sus actuaciones futuras dentro del aula (Hargreaves, 1998a).

En este trabajo de investigación se ha puesto el foco de atención en la experiencia de práctica educativa que realizan los estudiantes de 1º, 2º, 3º y 4º de la Titulación de Magisterio y, más concretamente, en los cambios que se producen en sus creencias de autoeficacia

docente como consecuencia de su formación académica y de su formación práctica. Por tanto, si queremos dar respuesta a la pregunta, *¿hay cambios en el nivel de autoeficacia de los estudiantes de Magisterio de cada uno de los cursos al finalizar su periodo de práctica educativa en los centros escolares?*, debemos hacer un alto en la camino y adentrarnos en las peculiaridades del *Prácticum* de Grado de las Titulaciones de Magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria de la UCV, respondiendo, en cierta forma, de manera clara y concisa, a las siguientes cuestiones: 1) en qué consiste el *Prácticum* de Magisterio; 2) cómo se organiza por cursos; 3) cuál es su estructura general; 4) cuáles son sus objetivos; 5) qué agentes educativos realizan el seguimiento y evalúan la adquisición de las competencias profesionales, y 6) cómo se evalúan las prácticas educativas.

A la luz de los cambios producidos por la implementación del EEES, la formación práctica universitaria emerge como un escenario ideal para adquirir y desarrollar competencias profesionales y facilitar el tránsito entre el mundo académico y el mundo laboral del estudiante universitario (Castilla, 2005; León y López, 2006). La concepción del *Prácticum* como un espacio privilegiado dentro del componente formativo, coincide con el actual sistema educativo europeo, centrado especialmente en el trabajo y aprendizaje del estudiante (Gavari, 2006). Por tanto, el privilegiar el aprendizaje práctico por encima del aprendizaje teórico o memorístico, da lugar a que el estudiante interactúe con la realidad y adquiera aprendizajes mucho más significativos.

Según Latorre, Pérez y Blanco (2009):

Parece ser que la sociedad española está cada vez más convencida de que la capacitación de profesionales de nivel superior para un mercado productivo exigente es uno de los objetivos principales de la enseñanza universitaria y que, en gran medida, esa capacitación descansa en la calidad de la formación práctica que reciben los futuros profesionales, entre ellos los que se preparan para ser profesores (p. 86).

Por tanto, interesa el *Prácticum* en la medida en que este se convierte en el espacio idóneo para conectar la práctica y la teoría, idea que, en la actualidad, subyace en todas las instituciones universitarias nacionales e internacionales (Latorre y Blanco, 2011). En este sentido, la enseñanza universitaria debe favorecer la conexión entre teoría y práctica educativa y promover la combinación de conocimientos teóricos y prácticos, superando la separación existente entre ambas. En esta misma línea, siguiendo a Clemente (2007):

<<...admitir que toda acción educativa está basada en un componente teórico, un componente práctico y un componente dinámico (motivos, intenciones), que con demasiada

frecuencia se ha ignorado o desestimado, puesto que desde el punto de vista de lo que podríamos llamar científicismo, se ha propugnado de forma extremada la separación entre el mundo del pensamiento de los sujetos y el mundo de sus intenciones y valores>> (p. 31).

No cabe la menor duda de que las prácticas educativas constituyen un periodo básico en la formación del estudiante, a la vez que es el contexto idóneo donde constatar el desarrollo de las competencias profesionales de los aspirantes a maestros, por lo que su aprovechamiento resulta de especial importancia. Los estudiantes de Magisterio necesitan tomar contacto con la realidad de las aulas y, de esta forma, cualificarse profesionalmente en las escuelas, integrando los conocimientos teóricos con el ejercicio de la enseñanza. Por este motivo, el *Prácticum*, ha estado presente en los programas de estudio de las instituciones de formación docente prácticamente desde sus orígenes (Lorenzo, 2010). En la actualidad, la importancia de este componente formativo, se ha visto reforzada en un buen número de países, apreciándose una tendencia a implantar programas de formación docente basados, exclusivamente, en los centros educativos, de manera que el protagonismo de las instituciones de enseñanza superior se ha visto reducido. En este sentido, la formación inicial del futuro maestro ha pasado a ser responsabilidad, única y exclusivamente, de los centros escolares (Hargreaves, 2000; Hilton, 2010; Murray y Wishar, 2011).

En España, las universidades siguen siendo las principales instituciones responsables de la formación inicial del profesorado. Sin embargo, la importancia de la preparación práctica en la titulación de Magisterio, se ha visto reforzada con las últimas reformas. Tras la incorporación de nuestro sistema universitario al EEES, el nuevo título de Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria ha conllevado una mayor ampliación del tiempo destinado a las prácticas de enseñanza. A su vez, la normativa de carácter nacional también establece las competencias que los futuros profesores deben alcanzar durante su periodo de práctica educativa, el cual debe desarrollarse en centros de Educación Infantil y Educación Primaria reconocidos como centros de formación en prácticas. Este periodo práctica tiene un carácter presencial y está tutelado por profesores universitarios y maestros de los centros educativos.

Sin embargo, y a pesar de la importancia que tiene la perspectiva teórica dentro del *Prácticum*, desde el ámbito de la investigación los resultados que se obtienen no son unánimes. De hecho, investigaciones realizadas en el plano internacional muestran que las prácticas pueden producir efectos positivos y negativos en la formación de determinadas capacidades docentes (Hobson, Maldere y Tomlinson, 2009). Por un lado, hay evidencias que demuestran cómo la incorporación a los centros de enseñanza de los estudiantes de Magisterio

tiene, en algunas ocasiones, un efecto de *lavado* de muchas de las cualidades de la formación inicial adquiridas en las aulas universitarias (Buchberger, 2000; Korthagen y Lagerwerf, 2001). Por otra parte, también hay evidencias de que las prácticas pueden servir para socializar a los estudiantes en el mantenimiento de un cierto estatus profesional más que en el desarrollo de nuevos enfoques de la profesión docente (Darling-Hammond, 1999). Por último, otros apuntan a las dificultades que experimentan los futuros profesores para vincular teoría y práctica educativa, hasta el punto de ser considerada el *talón de Aquiles* de la formación del profesorado (Allen, 2009, 2011; Barron y Darling-Hammond, 2008; Darling-Hammond, 2010; Grudnoff, 2011; Kalantzis, Cope y Harvey, 2003b; Smith, 2000; Zeichner, 2010b), aspecto que se pretende mejorar con la reforma universitaria actual. En ese sentido, es necesario tener en cuenta que las oportunidades de aprender y adquirir las competencias profesionales durante el desarrollo del *Prácticum*, dependen del diseño de la formación docente que se realiza en las universidades. Sin embargo, la posibilidad de transferir destrezas y estrategias aprendidas al contexto real del aula-clase, está directamente relacionada con dicho contexto y por tanto, este puede potenciar la transferencia o inhibirla, en función de sus características concretas (Rodríguez Marcos et al., 2011).

La cuestión clave y, por tanto, la pregunta que nos hacemos es qué tipo de prácticas escolares son las que deberían llevarse a cabo y bajo qué condiciones, con la finalidad de dar una adecuada formación al estudiante de Magisterio desde sus mismos inicios. Si el *Prácticum* es una parte importante del periodo de formación docente, es evidente que debe planificarse de manera que aporte oportunidades de aprendizaje valiosas para los estudiantes y, a su vez, que sirva para poner de manifiesto la adquisición o no de las competencias que habilitan al futuro profesor para el desempeño de su profesión (Cid, Pérez y Sarmiento, 2011; Zabalza, 2003).

Por ello, todo lo expuestos en párrafos anteriores nos lleva a centrar el foco de atención, a lo largo de este capítulo, en la formación práctica que se produce dentro de los planes de formación docente inicial de la UCV en su Título de Maestro. Esta mirada hacia dentro, permitirá conocer, desde la óptica de sus principales protagonistas, en qué medida el actual modelo educativo promovido por el EEES, está respondiendo a las expectativas provenientes del contexto académico y profesional. De este modo, en los apartados siguientes, nos centraremos, en primer lugar, en el sentido del *Prácticum* de Grado de Maestro de la UCV e intentaremos describir cuál es su verdadera esencia y qué elementos lo definen y caracterizan. En segundo lugar, se concretarán aspectos de su diseño, especificando su estructura, objetivos y contenidos para cada uno de los cursos. En tercer lugar, se hará referencia a todos los



agentes educativos que intervienen en su seguimiento, detallando las funciones y tareas de cada uno de ellos y resaltando, de modo especial, la figura del maestro-tutor de prácticas (*cooperating teaching*) como agente educativo externo que participa de la evaluación del estudiante de Magisterio. Por último, y en quinto lugar, se describirá cómo se evalúa el *Prácticum* de Magisterio y cuántos agentes educativos participan en la constatación de los aprendizajes efectuados por los aspirantes a maestros, realizando una especial mención al sistema de evaluación por rúbricas o matrices de valoración, como novedad en lo que a evaluación cualitativa se refiere en la UCV.

#### 4.1. Sentido del *Prácticum*

La Comisión de Prácticas y Trabajo Final de Grado (TFG) de Magisterio,<sup>67</sup> en la que se encuentran representadas todas las áreas departamentales de la Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación, basa el sentido del *Prácticum* en tres aspectos fundamentales, los cuales responden a criterios de priorización y se presentan de forma simultánea: 1) *la realización de las prácticas en los centros educativos desde el primer momento de la formación*; 2) *el seguimiento y la formación del alumnado de forma individualizada*, y 3) *el acompañamiento y resolución del proceso global del Prácticum*.

Con respecto al primer aspecto, *la realización de las prácticas en los centros educativos desde el primer momento de la formación*, se posibilita ofrecer al alumnado experimentar en primera persona aspectos tan esenciales de la docencia como el factor vocacional, el trabajo en valores o la visión del mundo de la educación desde la perspectiva del profesional. De esta manera, progresivamente, el aspirante a maestro va avanzando desde unos inicios tal vez más intuitivos, a un momento final mucho más fundamentado y sistematizado, constando, al final de todo el proceso, las competencias profesionales que le permitirán, en un futuro próximo, ejercer la profesión de forma más eficaz.

En ese sentido, aunque como universidad hay una preocupación latente por formar a los estudiantes de forma adecuada y coherente, siguiendo las directrices marcadas por diferentes organismos europeos, también hay un interés claro por inculcar en los aspirantes a maestros, un sentimiento de valía y eficacia en las tareas y habilidades docentes que se podrán en marcha en un futuro próximo. En ese sentido, cobran un interés especial las prácticas

---

<sup>67</sup> La Comisión de Prácticas y TFG de la Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación es el órgano que coordina y dirige todo el proceso de prácticas y TFG. Está formada por la Directora y por el equipo de profesores que, como miembros de la misma, se encargan de gestionar todo el proceso de prácticas.

educativas en la medida en que estas ayudan a generar ese sentimiento de valía en las capacidades docentes propias, a través de las experiencias directas e indirectas que experimentan los estudiantes de Magisterio.

En cuanto al segundo aspecto, *la formación y seguimiento del alumnado de forma individualizada en aras a la construcción particular de su identidad profesional y personal*, destacar, que en el proyecto del plan de formación docente que se lleva a cabo en la UCV, se parte de una determinada concepción de la docencia, de la educación y, en última instancia, de la persona. El diseño y desarrollo del *Prácticum* se realiza desde la convicción de que docencia, educación y persona son realidades íntimamente vinculadas. En cierto modo, se considera que el *Prácticum* no solo ha de pretender ser el nexo de unión entre teoría y práctica, sino, más bien, ha de facilitar la reflexión sobre el sentido y la identidad de la profesión docente, desde el compromiso personal y profesional con uno mismo, con los otros y con la sociedad en general. De este modo, se propone un plan de prácticas que tiene como premisa básica la idea esencial de que el futuro profesor es, ante todo y sobre todo, persona. Desde esta convicción y por ella, la actuación que se lleva a cabo con respecto al estudiante, no se desarrolla de otra forma que no sea desde el conocimiento y seguimiento particular e individual, lo que exige un esfuerzo enorme en la resolución de todas aquellas particularidades, incidencias y situaciones personales en las que es difícil aplicar la norma y por tanto, se precisa de un seguimiento individualizado acorde a las necesidades que se plantean.

Por último, y con respecto al tercer aspecto, *el acompañamiento y resolución del proceso global del Prácticum*, se considera que toda acción formativa o de gestión es una ocasión óptima para ir avanzando en la configuración de la personalidad del futuro docente, de cara a su desarrollo profesional y bienestar psicológico. Tal y como ya se ha indicado anteriormente, el *Prácticum* no solo supone la estancia del estudiante en los centros educativos, sino que también, y previamente a esta, el aspirante a maestro tiene una fase previa de preparación en las aulas universitarias. En este sentido, en los seminarios o sesiones teóricas que se llevan a cabo en la universidad, se pretende facilitar y dotar al estudiante de herramientas que les permitan erigirse en protagonistas de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, sacando el máximo provecho de su experiencia como docentes en formación.

A su vez, cabe decir, que para la puesta en marcha, desarrollo y seguimiento de estos tres aspectos, el equipo de la Comisión de Prácticas lleva a cabo toda una labor de diseño, aplicación, desarrollo, revisión, valoración y evaluación de los diferentes planteamientos y materiales. Se pretende conseguir un *Prácticum* de calidad al desarrollarlo según las

características propias que están presentes en toda planificación didáctica: a) una buena contextualización; b) una explicitación de los *propósitos formativos* que incluyan el conjunto de aprendizajes y competencias que corresponde desarrollar; c) los *conocimientos conceptuales y operativos* que se espera obtener durante las prácticas; las *actividades o experiencias* que se desarrollarán durante el periodo de prácticas; d) los *sistemas de supervisión* que acompañarán las prácticas, y e) La forma en que serán *evaluados* los resultados de aprendizaje y el propio programa de prácticas.

En definitiva, esta es la esencia del *Prácticum* de Magisterio que se lleva a cabo en la UCV y que es seña de identidad y modelo para otras universidades españolas, tal y como se desprende de las asiduas participaciones de los miembros de la Comisión de Prácticas en el *Symposium Internacional sobre el Prácticum*.<sup>68</sup> A su vez, este sentido y estilo de *Prácticum*, ha conllevado la creación de una estructura organizativa basada en la transversalidad, fomentando, de esta forma, la representación departamental, aglutinadora de las realidades de la Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación.

## 4.2. Plan de formación: progresión del *Prácticum*

El diseño del nuevo plan de prácticas que se inició ahora hace seis años, comenzó con el análisis detallado de las órdenes ECI/3854/2007 y 3857/2007<sup>69</sup> que se publicaron desde la Administración para la regulación de los Grados de Infantil y Primaria. Además, en el marco del proceso de adaptación de las enseñanzas universitarias a la Convergencia Europea, el informe Tuning (González y Wagenaar, 2003), proponía la conveniencia de consultar al conjunto de agentes sociales implicados en el ámbito profesional del nuevo título. Por todo ello, el Equipo Decanal y de Coordinación del Título de Maestro de la UCV, así como la Comisión de prácticas y TFG, elevó esta consulta al conjunto de agentes sociales, en su sentido más amplio, del ámbito educativo. Diferentes equipos de profesores, formados con criterios de afinidad de áreas de conocimiento, consideraron las competencias que el Título Maestro exige en esas ECI. Coherentemente, se analizaron aquellas que se consideraron

---

<sup>68</sup> El *Symposium Internacional sobre el Prácticum* es el evento más importante que, con respecto a las prácticas profesionales, se celebra en Europa.

<sup>69</sup> Los grados de Maestro están fuertemente condicionados por las regulaciones del Ministerio. El perfil profesional, las competencias que lo definen y, concretamente, las prácticas externas obligatorias y su vinculación con el TFG, ya están previstos en las órdenes correspondientes.

propias del proyecto educativo de la UCV y, con todo ello, se elaboró un documento consensuado que expresaba el perfil formativo que debía alcanzar el estudiante de Magisterio al finalizar sus estudios de Magisterio. El principal objetivo de la consulta fue obtener información que enriqueciera la lista de competencias profesionales de los Títulos de Grado de Educación Infantil y Primaria.

En ese sentido, y con la finalidad de dar respuesta a los tres aspectos fundamentales expuestos en el apartado anterior, la Comisión de Prácticas y TFG, elaboró un primer esbozo del *Prácticum*, a modo de eje vertebrador en la formación de los futuros maestros, atendiendo a las exigencias de los nuevos diseños por competencias. De este modo, el *Prácticum* se basa en la práctica reflexiva, a través de la cual se pretende el desarrollo de los diferentes perfiles que conforman la figura del maestro y que se encuentran representados gráficamente en la Figura 8.

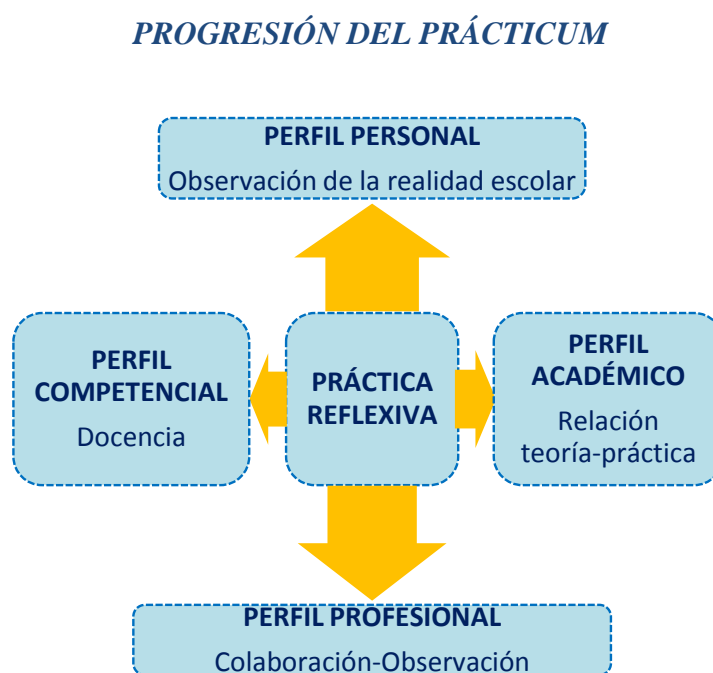


Figura 8. Perfiles del *Prácticum* de Magisterio de la UCV

Como se puede observar en la Figura 8, y al igual que plantean Coiduras, Gervais y Correa (2009), a partir de un estudio acerca del *Prácticum* en las titulaciones de Grado de Magisterio de Quebec, las responsabilidades de los futuros maestros durante su etapa de práctica educativa, han de ir concretándose de manera progresiva. Por tanto, a medida que los estudiantes van superando las asignaturas correspondientes a su plan de estudios, las

exigencias en cuanto a las actividades que deben realizar durante su periodo de práctica y las competencias que deben adquirir en esta, han de ir en aumento de forma creciente.

En la actualidad, no cabe duda de que el *Prácticum* constituye un componente esencial dentro del plan de formación docente inicial de los estudiantes de Magisterio y prueba de ello, es la constatación de los innumerables beneficios que tiene en el desarrollo personal y profesional de los futuros maestros (González y Fuentes, 2011; Shkedi y Laron, 2004; Yunus, Hashim, Ishak y Mahamond, 2010). En ese sentido, el *Prácticum*, como materia dentro de los planes de formación, adquiere una gran relevancia en esta tesis doctoral, por cuanto da respuesta al segundo gran objetivo de este trabajo de investigación. Es por ello, que, en las líneas que siguen, realizaremos una exposición detallada del *Prácticum* de Grado de las Titulaciones de Educación Infantil y Educación Primaria de la UCV con la finalidad de ofrecer una visión general sobre la formación que se da en él.

A su vez, y centrando la atención en sus aspectos más estructurales y organizativos, el *Prácticum* es la asignatura que mas ECTS<sup>70</sup> tiene asignados, lo que no sorprende dada la importancia práctica de estos estudios. Concretamente, tiene un total de 38 ECTS<sup>71</sup> y se realiza en cuatro módulos, correspondientes a los cuatro cursos de formación del plan de estudios del Título de Maestro. De este modo, el *Prácticum* constituye un poderoso espacio para que los maestros en formación, transiten entre el mundo académico y situaciones reales de su profesión. En este contexto, los estudiantes de Magisterio, además de adquirir todas las habilidades y conocimientos necesarios para ejercer de manera competente su labor, también definirán su identidad profesional. En este contexto, el *Prácticum*, es entendido, no solo como las prácticas externas que los estudiantes desarrollan en los centros educativos, sino también, comprende las tutorías, los seminarios y los trabajos que se realizan en las aulas universitarias. La configuración del *Prácticum* que en estos momentos se está llevando a cabo, se debe a un proyecto de innovación que, aunque empezó hace más de una década, se revisó y adecuó a las nuevas leyes y directrices que marcan los estudios de Grado de Maestro en el año 2009. Por ello, desde el equipo Decanal de la Facultad y de Coordinación del Título, a lo largo de estos seis años, se ha elaborado, aplicado y evaluado un plan de mejora del

---

<sup>70</sup> El Sistema Europeo de Transferencia de Créditos ha sido adoptado por todas las universidades del EEES para garantizar la homogeneidad y la calidad de los estudios que ofrecen. Éste está regulado por el Real Decreto 1125/2003.

<sup>71</sup> El número de créditos mínimos que recoge la ficha de la orden ministerial para el *Prácticum* es de 50 ECTS, incluyendo el TFG. Por tanto, aunque el TFG está incluido dentro del *Prácticum* en este trabajo de investigación, tan solo se detallarán, única y exclusivamente, los créditos correspondientes al *Prácticum*.

*Prácticum*. Este plan de mejora, conlleva un seguimiento de su desarrollo, año tras año, y que se concreta en un *Prácticum* de calidad que está muy bien valorado por todos los agentes educativos que forman parte del mismo.

En ese sentido, desde sus inicios, se han ido planteando unos puntos de partida que se han ido confirmando, e inclusive, ampliando, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: a) tiene un peso importante en el currículum de los planes de estudio; b) es el elemento más claramente profesionalizador y tiene una incidencia muy significativa en las actitudes de los futuros maestros; c) es un espacio fundamental para garantizar un contacto regular y enriquecedor entre profesores universitarios y maestros-tutores de los centros escolares; d) es el aspecto más valorado por el alumno en su formación inicial, y c) es el espacio idóneo donde constatar la adquisición y aprendizaje de las competencias profesionales.

Por todo ello, y con la finalidad de garantizar la calidad y la excelencia del aprendizaje que se adquiere durante el plan de formación docente inicial, en los nuevos grados se ha reforzado el papel del *Prácticum*, aumentando, de este modo, el tiempo de estancia en los centros educativos de forma progresiva. A este respecto, resaltar, que los denominados modelos progresivos que se caracterizan por distribuir las prácticas escolares a lo largo de varios cursos de la carrera o de todos ellos, obtienen mejores resultados que los de tipo intensivo, en los que todas las prácticas educativas se desarrollan, únicamente, durante los dos últimos cursos. De este modo, la mayor parte de los estudios realizados en España indican que los estudiantes de Magisterio consideran más adecuado distribuir los créditos de su *Prácticum* a lo largo de los diferentes cursos de su plan de formación (González Garcés, 2008; Liesa, 2009

Tal y como se ha argumentado en líneas anteriores, la relevancia del *Prácticum* en la formación inicial de los estudiantes, deviene de la oportunidad de integrar los conocimientos adquiridos en las diferentes asignaturas del plan de estudios, en un contexto educativo real, mediante una práctica reflexiva. Por ello, desde esta perspectiva se establecen unas premisas que definen el modelo de prácticas que caracteriza a la UCV y que se concretan en las siguientes:

1. El *Prácticum* se corresponde con lo que viene a denominarse un "*Prácticum curricular*" y según Zabalza (1998, 2006), actualmente, las titulaciones de maestro se desarrollan siguiendo un modelo de *Prácticum* destinado a enriquecer la formación básica, complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir, vinculada a aprendizajes) en centros de trabajo. En este

tipo de formación práctica, se pretende que el estudiante amplíe sus conocimientos teóricos y prácticos en centros reales, posibilitando a los estudiantes la adquisición de conocimientos, información y prácticas necesarias para el ejercicio profesional en el ámbito del Magisterio.

2. El *Prácticum* constituye un proceso formativo y madurativo esencial para el desarrollo de las competencias que todo estudiante de Magisterio debe adquirir para convertirse en un buen profesional. De ahí la necesidad de garantizar la interdependencia entre conocimientos académicos y experiencia práctica desde el inicio del plan de formación docente inicial.
3. El *Prácticum* debe ser un proceso de aprendizaje que potencie la reflexión de lo vivido en el contexto real del centro escolar y por lo tanto, muy vinculado a la realidad. En cierto modo, debe movilizar al estudiante en la búsqueda de recursos y de información, y aportarle feedback adecuado de sus fortalezas (potenciales competencias) y debilidades (competencias que debe seguir trabajando para mejorar). Así pues, desde este enmarque, y partiendo de los objetivos y competencias de cada uno de los cursos, se precisa de la elaboración de instrumentos de registro de evaluación donde se recojan, con objetividad y consistencia, las evidencias de los progresos que realizará el estudiante a lo largo de su plan de formación docente.
4. El *Prácticum* debe ser un proceso que enriquezca a todos los implicados: maestro-tutor del centro educativo (*cooperating teaching*), profesores de *Prácticum*, supervisores universitarios y los propios alumnos, principales protagonistas de todo el proceso. En cierto modo, se precisa que cada participante, como agente educativo implicado en el seguimiento y evaluación del proceso de formación, asuma la responsabilidad y la motivación necesaria para garantizar el éxito de esta experiencia, lo que potenciará una mayor participación de los centros escolares en los procesos de planificación y desarrollo del *Prácticum*.

A su vez, destacar que cada una de las asignaturas que conforman el Plan de Prácticas, se desarrollan estructuralmente en tres fases: 1) *fase de preparación y organización (fase pre-práctica)*; 2) *fase de realización de prácticas y seguimiento (fase práctica)*, y 3) *fase de elaboración de trabajos escritos y de reflexión de la práctica educativa (fase post-práctica)*. En la primera, *fase de preparación y organización*, se da una primera toma de contacto entre

el estudiante y su profesor de *Prácticum*.<sup>72</sup> Este último, será el responsable de proporcionar a los estudiantes, durante las sesiones teóricas o seminarios de prácticas, las orientaciones de carácter general sobre la elaboración y presentación de trabajos escritos. A su vez, como gestor del *Prácticum*, concertará con los centros escolares plazas suficientes para garantizar la realización del *Prácticum*. En la segunda fase, *realización de prácticas y seguimiento*, el futuro maestro entra en contacto directo con la realidad escolar y establece conexiones entre la teoría y la práctica. A su vez, el estudiante de Magisterio, durante su estancia en el centro de prácticas, estará tutorizado por un maestro-tutor del centro escolar, al que acompañará en su trabajo cotidiano dentro del aula. En esta fase, el profesor de *Prácticum* y/o el supervisor universitario realizará un seguimiento de la actuación del estudiante, a la vez que mediará y arbitrará en los posibles conflictos o desajustes que pudiesen surgir durante todo el proceso.

Por último, *la fase de elaboración de trabajos escritos y de reflexión de la práctica educativa*, conlleva la realización de un trabajo autónomo, una vez finalizada la experiencia de práctica educativa en los centros escolares. Por ello, el estudiante deberá redactar, en esta última fase, un informe final de prácticas o Guía de Prácticas. En este informe, se analizará la experiencia práctica como docente y se destacará lo más relevante a través de un análisis crítico y reflexivo, cuya complejidad dependerá del curso en el que esté matriculado el estudiante. A su vez, el estudiante se entrevistará con su profesor de *Prácticum* y/o supervisor universitario con la finalidad de autoevaluar su propia práctica y, en cierto modo, constatar el aprendizaje y adquisición de las competencias profesionales.

Por otro lado, en cada una de las asignaturas que conforman el Plan de Prácticas (*Prácticum I, II, III, IV*), el estudiante de Magisterio realizará unas sesiones dedicadas, exclusivamente, al aprendizaje de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), desde una perspectiva práctica. La finalidad de estas sesiones tecnológicas es posibilitar que el estudiante adquiera las habilidades y competencias TIC necesarias para su inmersión en el centro educativo. En este sentido, la Comisión de Prácticas y TFG, consciente de la trascendencia que entraña el desarrollo de estas competencias, y ante las exigencias que plantea la adaptación al EEES, integra las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada una de las asignaturas que conforman el *Prácticum* de Magisterio. Estas sesiones tecnológicas, de carácter teórico-práctico, se imparten en las aulas universitarias, debiendo

---

<sup>72</sup> Para los alumnos de 1º y 2º los profesores de *Prácticum* son también sus supervisores académicos. Los alumnos de 3º y 4º de Grado tienen un profesor de *Prácticum*, el cual gestiona la asignación de plazas de prácticas e informa sobre el funcionamiento de la asignatura. A su vez, una vez iniciado el periodo de prácticas, se asigna a cada estudiante un supervisor académico.



realizar el estudiante, durante su periodo de práctica educativa, una serie de actividades en el aula-clase del centro escolar. Estas actividades son consensuadas, de forma conjunta, con el maestro-tutor de prácticas, y evaluadas por el profesor de Prácticum

Las competencias tecnológicas respecto a las TIC siguen siendo un elemento clave en la formación de futuros profesionales de la educación, por cuanto son unas herramientas que sirven: 1) *para la expresión y la comunicación*; 2) *para el acceso a fuentes de información*; 3) *para realizar tareas de presentación*, y 4) *para el aprendizaje, la investigación y el trabajo cooperativo*. En este sentido, Suárez, Almerich, Gargallo y Aliaga (2013) y Suárez, Almerich, Díaz-García y Fernández-Piqueras (2012) han estructurado las competencias TIC en dos planos: *tecnológico* y *competencial*. El plano *tecnológico* hace referencia a los conocimientos y habilidades que presenta el profesorado con respecto a los recursos tecnológicos. El plano *pedagógico o competencial* se refiere al conocimiento y habilidad en el diseño y desarrollo curricular, así como en la planificación y organización de su práctica educativa.

Almerich, Suárez, Belloch, y Orellana (2010) encontraron una vinculación entre las competencias tecnológicas y el uso que realiza el profesorado de los recursos tecnológicos en su labor docente, de modo que a mayor competencia tecnológica, mayor uso de estos recursos. A su vez, Tschannen-Moran y Woolfolk (2007), encontraron que determinados factores contextuales tales como los recursos disponibles, tienen un papel mucho más relevante en las creencias de autoeficacia docente de maestros noveles. Por todo ello, en este trabajo de investigación, conscientes de la importancia de los recursos tecnológicos en la labor docente del futuro maestro, se recogía información acerca de disponibilidad de recursos TIC en el aula-clase del estudiante de Magisterio durante su periodo de práctica educativa.

A continuación, la Figura 9 representa de forma gráfica la estructura del *Prácticum* de Magisterio por cursos, así como, las horas de permanencia en los centros escolares, los semestres de realización de prácticas y el número de créditos asignados en cada uno de los cursos.<sup>73</sup>

---

<sup>73</sup> Hágase notar que, actualmente, y desde el curso académico 14-15, la estancia en el colegio en la asignatura de *Prácticum I* es de 100 horas (4 semanas). No obstante, en el momento de la recogida de datos de la presente investigación, el estudiante de 1º de Grado realizaba un total de 75 horas de prácticas en el centro escolar (3 semanas).

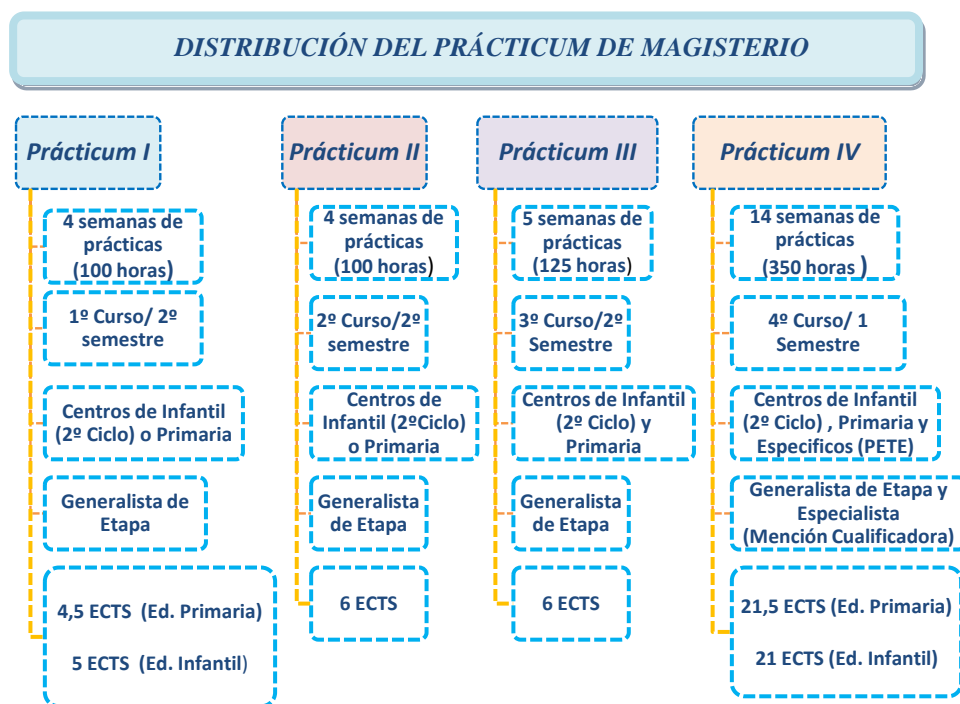


Figura 9. Distribución del Prácticum de Magisterio de la UCV (Comisión de Prácticas y TFG, UCV)

En este sentido, no se ha dudado en mantener el estilo que venía caracterizando a la UCV desde hace treinta años y que consiste en incluir un periodo de prácticas en cada uno de los cursos, tal y como recomiendan los modelos de corte progresivo. Por ello, desde primero hasta cuarto, se incluye un periodo de práctica educativa con un progresivo grado de implicación en la realidad escolar. De esta manera, el aspirante a maestro va avanzando desde unos inicios más intuitivos, a un momento final mucho más fundamentado y sistematizado, constando, al final de todo el proceso, las competencias profesionales. Esto último, está en consonancia con el carácter profesionalizador que exigen los nuevos grados (RD 55/2005 de 21 de enero). A partir de todo lo anteriormente expuesto, no tardaron en aparecer los primeros resultados, los cuales sientan las bases estructurales del diseño general del *Prácticum* de la UCV y se concretan en los siguientes:

1. La necesidad de iniciar al alumnado en el carácter práctico de la profesión desde un primer momento, extendiéndolo a lo largo de los cuatro cursos del Grado.
2. La necesidad, por su carácter vertebrador, de que se ejercitara, de forma constante, la vinculación entre la teoría adquirida y la práctica profesional. Dicha conexión, debía aparecer, por tanto, inexcusablemente, en la preparación y desarrollo de tareas que el estudiante de Magisterio realiza a lo largo de su estancia en los centros escolares.

3. La necesidad de una implicación directa de todo el profesorado y por tanto, la importancia de un equipo de trabajo cohesionado y constituido por docentes de diferentes áreas departamentales. No cabe la menor duda, de que los aprendizajes son siempre compartidos entre las diferentes áreas departamentales, especialmente, cuando nos referimos al desarrollo de competencias profesionales. En este sentido, el *Prácticum* se convierte en un espacio de experimentación, reflexión, puesta en práctica o constatación de aquellos contenidos curriculares que conforman la titulación.
4. La necesidad de un desarrollo armónico de las competencias intrapersonales, por una parte, y profesionales, por otra, conjugadas armónicamente en un todo. De este modo, en los dos primeros cursos (*Prácticum I y II*), el *Prácticum* se centra en el desarrollo de la persona, y en ese sentido, cobra un especial protagonismo el desarrollo de las competencias socioemocionales del estudiante y de todos aquellos aspectos que permiten una sólida formación personal, social, moral y comunicativa. Los dos últimos cursos (*Prácticum III y IV*), se destinan al desarrollo y adquisición de las competencias profesionales.

A continuación, en los apartados siguientes, se revisará, en primer lugar, la estructura del *Prácticum* de Magisterio, detallándose los aspectos más característicos de su diseño por cursos. En segundo lugar, se expondrán los objetivos generales de cada una de las asignaturas que conforman el Plan de Prácticas de Magisterio. A su vez, en tercer lugar, se describirán cuáles son las tareas y aportaciones de los agentes educativos implicados en el seguimiento y evaluación del *Prácticum* y por último, se analizará la propuesta de evaluación del *Prácticum* de Magisterio mediante un registro de rúbricas o matrices de valoración analítica.

#### **4.3. Diseño y desarrollo del *Prácticum*: objetivos de las prácticas de enseñanza**

El diseño del Plan de Prácticas de la Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación, está conformado por dos bloques (véase Figura 10). El primer bloque, *Bloque 1*, está centrado en la *formación de la persona* y lo conforman las asignaturas *Prácticum I y II*. El objetivo general de este bloque es integrar al estudiante en un contexto de aprendizaje real, así como, posibilitar la adquisición de conocimientos, información y prácticas necesarias para el ejercicio profesional en el ámbito del Magisterio.

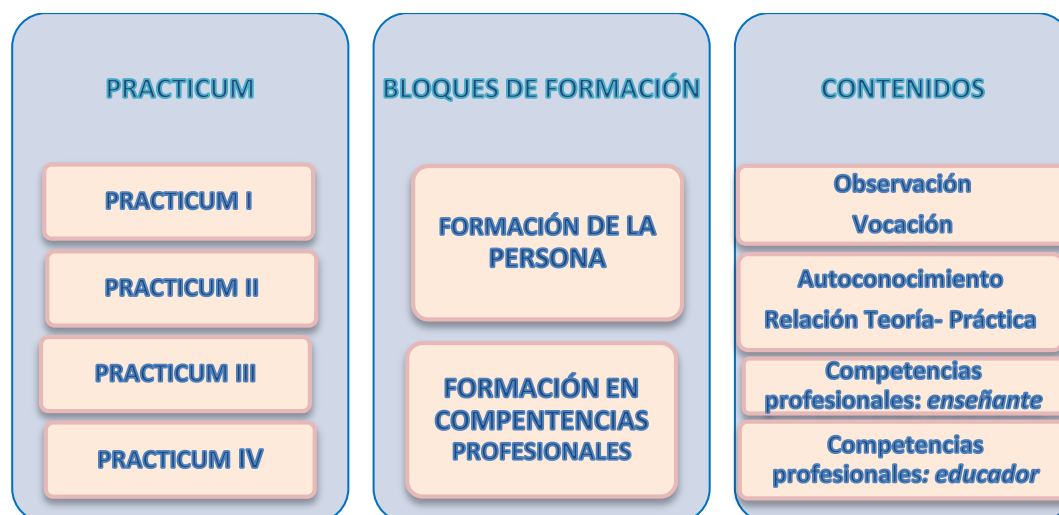


Figura 10. Diseño del Prácticum de Magisterio de la UCV

A su vez, el segundo bloque, *Bloque 2*, está centrado en la formación para la docencia y lo conforman el Prácticum III y el IV. Estos se plantean como un nivel superior de progresión en el conocimiento de la labor docente. En este sentido, el estudiante en prácticas pasa de ser un mero observador (*Prácticum I*), a intervenir en el aula puntualmente, de manera guiada (*Prácticum II*), para, en un tercer nivel (*Prácticum III*), desarrollar una tarea consensuada con el maestro-tutor de aula, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva. Por último, en un cuarto nivel (*Prácticum IV*), el estudiante deberá llevar a cabo una unidad de programación, consensuada con su maestro-tutor, así como participar de la función tutorial del maestro en su *faceta educadora*. La Figura 11 muestra las competencias profesionales que se trabajan en el *Bloque 2*.

### COMPETENCIAS PROFESIONALES

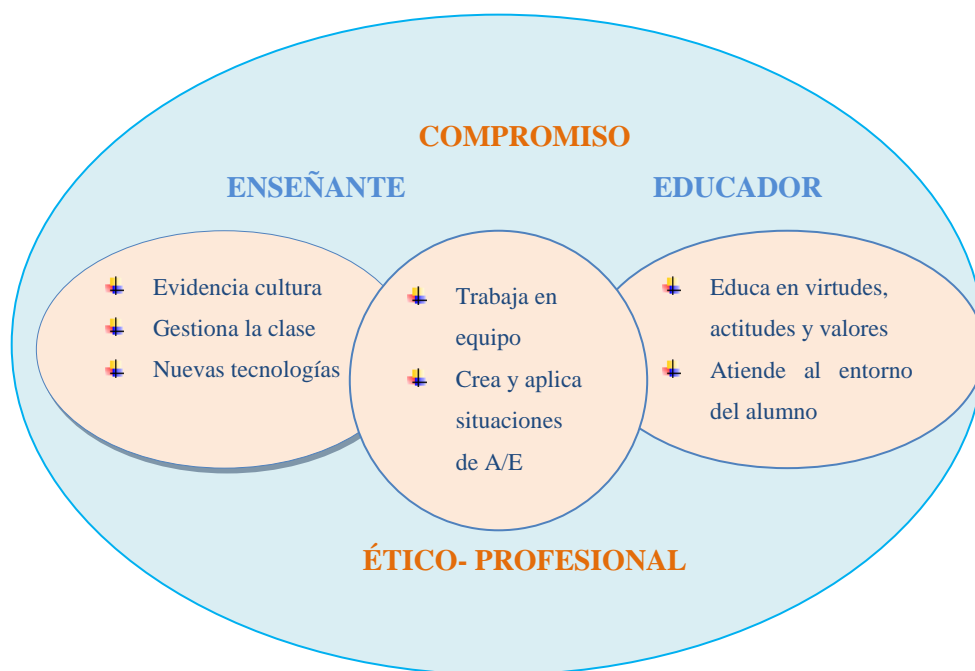


Figura 11. Competencias profesionales del perfil del Maestro de la UCV

En este sentido, y con la finalidad de preparar profesionales competentes, el perfil del Maestro de las Titulaciones de Educación Infantil y Primaria de la UCV, analiza las dos facetas que hoy conforman la profesión docente: la de *enseñante* y la de *educador*. A su vez, las prácticas son el momento clave para demostrar la adquisición de muchas de las competencias que se representan de forma gráfica en la Figura 11 y por ello, se pretende centrar el *Prácticum III* y el *Prácticum IV*, en la preparación y aplicación real para el desarrollo de dichas competencias, con la intención de que el futuro maestro tome conciencia de ellas, sea capaz de evaluarlas desde la práctica reflexiva y plantear sistemas de mejora en su aplicación. En el apartado de Anexos de esta tesis doctoral, se adjunta un análisis detallado y minucioso de los aspectos que se trabajan en cada uno de los bloques temáticos que conforman el diseño del *Prácticum* de Magisterio (véase Anexo 1)

Para finalizar con este apartado de diseño y desarrollo del *Prácticum* de Magisterio, la Figura 12 resume de forma gráfica los aspectos más característicos y sobresalientes de cada una de las asignaturas que conforman el plan de prácticas.

| EI PRACTICUM DE MAGISTERIO DE LAS TITULACIONES DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA DE LA UCV: ESTRUCTURA, OBJETIVOS Y CONTENIDOS |       |  |   |  |
|---|-------|--|---|--|
|   |       | OBJETIVOS  | CONTENIDOS TEÓRICO-PRÁCTICOS  |  |
|   |       |  | FASE PRE-PRÁCTICA   | FASE POST-PRÁCTICA   |
| BLOQUE I:<br>FORMACIÓN DE LA PERSONA  | P I   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Establecer una primera toma de contacto con la realidad profesional, que permita una confirmación de las expectativas vocacionales.</li> <li>Encontrarse con la realidad escolar e iniciarse en la observación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>Observar la relación entre el centro escolar y el medio en el que está enclavado, conociendo y analizando su realidad y sus posibilidades.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Distribución y sentido del Prácticum de Grado en la UCV</li> <li>Deontología profesional</li> <li>Práctica reflexiva: autoconcepto, vocación y autoevaluación</li> <li>Tipología de Centros Educativos</li> <li>Documento de trabajo: Diario de Observación</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Nuevas Tecnologías I</li> <li>Diario de Observación de PI</li> <li>Autoevaluación</li> <li>Entrevistas Grupales: <i>profesor Prácticum</i></li> </ul> |
|   | P II  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollar la capacidad de auto-observación y autoconocimiento en relación a sus actuaciones en el aula y en el centro.</li> <li>Establecer los vínculos necesarios entre los aprendizajes realizados en las aulas universitarias y la realidad de los centros escolares.</li> <li>Iniciarse en el uso y manejo de las nuevas tecnologías aplicadas a la docencia.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Conexión Teoría-Práctica</li> <li>Competencia Socioemocional: autoconocimiento respecto a la profesión)</li> <li>Resiliencia y control del aula: La disciplina en la escuela</li> <li>Nuevas Tecnologías II</li> <li>Documento de trabajo: Guía de Observación</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Guía de Observación del PII</li> <li>Autoevaluación</li> <li>Entrevistas grupales: <i>profesor Prácticum</i></li> </ul>                               |
| BLOQUE II:<br>FORMACIÓN EN COMPETENCIAS PROFESIONALES   | P III | <ul style="list-style-type: none"> <li>Iniciarse en la práctica como enseñante, aplicando y evaluando procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, partiendo del análisis de la realidad escolar.</li> <li>Aplicar las tecnologías de la información y la comunicación como recurso educativo.</li> <li>Desarrollar la práctica reflexiva, a través de la autoevaluación compartida con el maestro-tutor para la búsqueda de la mejora del propio perfil docente.</li> <li>Profundizar en la identidad profesional del maestro desde las competencias que definen su perfil.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Competencias profesionales: rol de <i>enseñante</i></li> <li>Secuencia Didáctica: diseño y aplicación real</li> <li>Reflexión sobre la práctica docente</li> <li>Observación del entorno personal, social y familiar</li> <li>Observación de normas y actitudes</li> <li>Compromiso ético profesional.</li> </ul>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>Nuevas Tecnologías III</li> <li>Dossier del PIII.</li> <li>Autoevaluación</li> <li>Entrevistas individuales: <i>supervisor</i></li> </ul>             |
|   | P IV  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Diseñar, aplicar y evaluar una unidad de programación, teniendo en cuenta el clima escolar, la realidad del entorno y el perfil de los destinatarios (exceptuando la Mención Cualificadora de Pedagogía Terapéutica).</li> <li>Diseñar, aplicar y evaluar procesos didácticos personalizados para alumnos con necesidades educativas específicas (Mención Cualificadora de Pedagogía Terapéutica).</li> <li>Reconocer y practicar las funciones propias de la acción tutorial, valorando la importancia de la dimensión educativa en la profesión docente.</li> <li>Desarrollar la práctica reflexiva, reconociéndola como meta-competencia profesional imprescindible para la búsqueda de la mejora del propio perfil docente.</li> <li>Ampliar las capacidades de gestión del aula de manera autónoma, estableciendo relaciones democráticas y socioafectivas.</li> <li>Ahondar en las exigencias que se derivan del compromiso ético-profesional del maestro.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Competencias profesionales: rol de <i>educador</i></li> <li>Análisis del clima escolar</li> <li>Unidad de Programación: diseño y aplicación real en el aula</li> <li>Reflexión sobre la práctica docente en la tutoría</li> <li>Educación en virtudes, actitudes y valores</li> <li>Reflexiones ético-profesionales</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Nuevas tecnologías IV</li> <li>Dossier del PIV</li> <li>Autoevaluación</li> <li>Entrevistas individuales: <i>supervisor</i></li> </ul>                |

Figura 12. Estructura del Prácticum de Magisterio de la UCV.

#### **4.4. Agentes educativos implicados en el seguimiento y evaluación del *Prácticum***

El *Prácticum* adquiere una especial relevancia en la nueva ordenación y estructuración universitaria y más, si cabe, en todas aquellas titulaciones relacionadas con la educación. No obstante, si queremos un *Prácticum* de calidad que aspire a la *excelencia educativa*, se han de analizar al detalle los agentes educativos más directamente relacionados con el seguimiento y evaluación de esta materia, detallando sus funciones y tareas. En este sentido, el Plan de Prácticas o *Prácticum* tiene una especificidad y una complejidad que no poseen el resto de materias del plan de estudios, puesto que se desarrolla, mayoritariamente, en contextos laborales reales, externos a la universidad. A su vez, participan en él diversas instituciones educativas y diversos agentes formadores, aspecto que tiene una serie de implicaciones teórico-prácticas.

Un Plan de Prácticas de calidad, no puede llevarse a cabo de forma exitosa sin la formación adecuada y rigurosa de todos los agentes educativos que forman parte e intervienen en el seguimiento y evaluación del mismo. A su vez, estos agentes, constituyen el eje central, a partir del cual tiene sentido todo lo que se hace y cómo se hace. Por ello, en el *Prácticum* de Magisterio de las Titulaciones de Educación Infantil y Primaria los agentes educativos implicados son cuatro: 1) *el profesor de Prácticum*; 2) *el supervisor o tutor académico*; 3) *el maestro-tutor del centro escolar*, y 4) *el estudiante de Magisterio*. Este último, adquiere una mayor notoriedad por cuanto es el principal protagonista de todo el proceso, así como, el producto final del mismo.

En el plan de formación inicial docente que se lleva a cabo en la UCV, se parte de una determinada concepción de la docencia, de la educación y, en última instancia, de la persona. De este modo, se propone un Plan de Prácticas que tiene muy presente la premisa básica de que el futuro maestro es, ante todo y sobre todo, persona. Desde esta convicción y por ella, la actuación que se lleva a cabo con cada uno de los estudiantes de Magisterio, no se desarrolla de otra forma que no sea desde el conocimiento y seguimiento particular e individual. Por ello, se asume que toda acción formativa que se realiza con cada uno de los estudiantes es un momento único e irreplicable para ir avanzando en la configuración de su personalidad y bienestar psicológico de cara a su óptimo desarrollo profesional.

A su vez, la labor que realizan cada uno de estos agentes educativos en la formación, seguimiento y evaluación del *Prácticum* de Magisterio, junto con las tutorías que realizan con

los estudiantes, desempeñan un papel fundamental, ya que, tal y como indica Zabalza (1998), sin un sistema de orientación y supervisión, el *Prácticum* pierde algunas de sus dimensiones formativas más importantes. De este modo, el sistema adoptado prevé una doble tutoría para cada estudiante: por un lado el supervisor y/o el profesor de Prácticas de la universidad y por otro, el maestro-tutor del centro escolar. Esta doble tutoría pretende dotar de recursos al estudiante en prácticas, a la vez que permite enriquecer sus procesos de observación, actuación y reflexión, al incorporar perspectivas diferentes, a la vez que complementarias.

En este sentido, si el *Prácticum* es considerado una parte importante de los programas de preparación docente, es evidente que debe planificarse de manera que aporte oportunidades de aprendizaje valiosas para los estudiantes (Cid et al., 2011; Zabalza, 2003). La planificación no solo afecta a las asignaturas que conforman el plan de prácticas, sino también a las acciones que han de llevar a cabo cada uno de los agentes educativos implicados en su seguimiento.

Uno de los factores más relevantes para que el *Prácticum* constituya una etapa provechosa en la formación del estudiante de Magisterio, es la selección adecuada de maestros-tutores y supervisores universitarios. En este sentido, son muchos los estudios que ponen de manifiesto cómo el éxito de las prácticas, depende, en gran medida, de la selección de buenos tutores, supervisores y centros de prácticas. En cierta forma, los maestros-tutores (*cooperating teaching*) deben ser profesores experimentados y eficaces, capaces de llevar a cabo prácticas docentes adecuadas, así como, ser accesibles, tener una buena disposición para recibir a los estudiantes y suficiente capacidad para explicar los fundamentos de su práctica (Cid, Abellás y Zabalza, 2009; Everstson y Smithey, 2000). En el estudio de Cid et al. (2011) se pone de manifiesto que aquellos tutores que se caracterizan por utilizar estrategias adecuadas, han recibido, en la mayoría de los casos, una formación específica para el desarrollo de su tarea. En esta línea, la preparación de los tutores y supervisores universitarios resulta clave para el desarrollo adecuado de todo el proceso de prácticas. Por todo ello, a continuación se detallan las funciones y tareas que realizan cada uno de los agentes educativos implicados en la formación, seguimiento y evaluación del *Prácticum* de Grado de Magisterio.

#### **4.4.1. Profesores de *Prácticum***

Los profesores de *Prácticum* son profesores de la titulación de Educación Infantil y Primaria que, desde diferentes áreas de conocimiento, intervienen en el plan de formación docente del Título de Magisterio. Estos, son miembros de la Comisión de Prácticas y TFG de



la Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación, siendo sus funciones las siguientes:

- *En relación al diseño y programación de las distintas asignaturas* que conforman todo el *Prácticum* de Magisterio.
- *En relación a la comunicación con los supervisores* a partir de los tres componentes formativos, que se concretan en los siguientes aspectos: 1) elaboración y actualización de materiales; 2) seguimiento y mentoría de la labor de supervisión, y 3) evaluación de la misma.
- *En relación a la comunicación con los centros* a partir del proyecto o necesidades formativas de los estudiantes en prácticas. De este modo, tiene una importante proyección externa al actuar de mediador con los centros educativos.
- *En relación al alumnado*, tanto para el seguimiento del proceso formativo como para la evaluación de las competencias implicadas en el *Prácticum* de Magisterio. En este sentido, la tarea del profesor de *Prácticum* es global y compleja y requiere atender diferentes dimensiones del desarrollo personal y profesional de cada estudiante.

#### **4.4.2. Supervisores universitarios o tutores académicos**

La mejora de las prácticas de enseñanza y la búsqueda de componentes clave en la configuración de un modelo de *Prácticum* de calidad, ocupan la atención de muchos autores (León y López, 2006; Molina, Iranzo, López y Molina, 2008; Wilson y I'Anson, 2006). Existe, en la actualidad, cierta preocupación por descubrir cuáles son las características que hacen de las prácticas educativas, una actividad eficaz, capaz de influir positivamente en los resultados de aprendizaje de los alumnos. Siguiendo a Blanco y Latorre (2008), uno de los indicadores que mejor ayudan a comprender el *Prácticum* y que es de gran utilidad para un óptimo desarrollo de esta experiencia formativa, es la cuidadosa selección de la figura del supervisor universitario o tutor académico. En este sentido, la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, con ella, la calidad profesional de los supervisores de prácticas, constituye uno de los objetivos prioritarios de la Comisión de Prácticas y TFG.

El modelo de prácticas que se viene desarrollando en la UCV, se distingue por la labor que llevan a cabo los *supervisores de prácticas o tutores académicos*.<sup>74</sup> Estos, permiten

---

<sup>74</sup> Aunque se utilizan indistintamente los dos términos, en el modelo de *Prácticum* de la UCV la expresión más apropiada es el de *supervisor de prácticas*.

implementar un modelo de prácticas de acompañamiento y seguimiento personalizado de los estudiantes de Magisterio. En la medida en que se presta más atención a los maestros en periodo de formación, se mejora la calidad de sus experiencias de aprendizaje, aspecto que influye en las creencias de autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio. A su vez, los supervisores académicos son asignados por la Comisión de Prácticas y TFG, una vez concluye el proceso de asignación de plaza, y se encargan, básicamente, del seguimiento de cada uno de los estudiantes, durante la realización de su *Prácticum* (*Prácticum III y IV*). En cierto modo, realizan una función de enlace entre el estudiante, la Comisión de Prácticas, los maestros-tutores y los centros educativos. Entre sus funciones, se destacan las siguientes: 1) ser representantes de la UCV en los centros de prácticas; 2) comunicar a la Comisión de Prácticas cualquier incidencia que se presente durante el proceso; 3) mantener reuniones continuas<sup>75</sup> con los estudiantes de Magisterio con la finalidad de realizar un seguimiento individualizado y personalizado; 4) realizar al menos una visita a cada centro escolar para entrevistarse con los directores y maestros-tutores que acogen a los estudiantes en prácticas; 5) corregir los trabajos escritos y calificar las prácticas de acuerdo con los criterios establecidos en cada una de las Guías Docentes de las asignaturas que conforman el *Prácticum* de Magisterio; 6) valorar los informes escritos y verbales de los maestros-tutores, con respecto a la ejecución real del estudiante durante su periodo de práctica educativa, y 7) aconsejar, orientar y acompañar al estudiante en todas las dudas que surjan durante su estancia en el centro escolar, así como, en la realización de los trabajos propuestos.

En definitiva, la Comisión de Prácticas tiene como objetivo fundamental que la supervisión cumpla una serie de funciones, entre las que destacan las siguientes: 1) *función facilitadora*; 2) *función orientadora*; 3) *función motivadora*, y 4) *función evaluadora e investigadora*. Con respecto a la primera, *la función facilitadora*, se ayuda al estudiante de Magisterio a establecer inferencias encaminadas al conocimiento, a modificar concepciones erróneas y a descubrir los elementos que intervienen en la acción educativa. La segunda, *la función orientadora*, ayuda al estudiante a canalizar situaciones novedosas, estimulando en este la búsqueda de soluciones, a situaciones conflictivas y aconsejándole en la toma de decisiones. La tercera, *la función motivadora*, mantiene en el estudiante el interés y el entusiasmo por las tareas desempeñadas en cada momento y le suministra *feed-back* positivo

---

<sup>75</sup> Para asegurar la correcta realización de las prácticas y un seguimiento de calidad, deberán realizarse cuatro reuniones como mínimo. La asistencia a las mismas es obligatoria y cada supervisor concretará el día y hora con sus alumnos, respetando las fechas publicadas por la Comisión de Prácticas.

con la finalidad de ir consolidando un autoconcepto profesional positivo, así como, un sentimiento robusto de eficacia docente. Por último, la cuarta función, *la evaluadora e investigadora*, ayuda a los estudiantes aspirantes a maestros a generar teoría de la práctica y desarrollar *procesos de reflexión* intencionada y sistemática sobre su propia enseñanza, dando coherencia a todo el proceso. De este modo, la reflexión constituye uno de los mecanismos fundamentales para promover el cambio y el desarrollo profesional de los profesores en ejercicio y en proceso de formación (Schön, 1998), a la vez que les permite aprender de su práctica docente con la finalidad de mejorarla. En este contexto, la reflexión aparece como una característica común a todos los profesores *excelentes*. Emplear, sistemáticamente, la reflexión es esencial para construir el conocimiento y desarrollar un sentimiento positivo de eficacia en las habilidades docentes propias (Prieto, 2007). A su vez, es el vehículo principal para mejorar la práctica docente y, en consecuencia, el aprendizaje de los alumnos.

#### **4.4.3. Maestros-tutores del centro de prácticas (*cooperating teaching*)**

Uno de los elementos constituyentes del *Prácticum* son los centros educativos que acogen a los estudiantes de Magisterio, y más concretamente, los maestros-tutores de estos centros (*cooperating teaching*). En ese sentido, todo lo que se ha comentado en apartados anteriores, no tendría un verdadero impacto formativo, si no existiese una estrecha colaboración entre la universidad y los centros educativos. Por tanto, resulta sustancial e imprescindible que, en la actualidad, se generen canales adecuados de comunicación y cooperación entre ambos sectores, a fin de mejorar la experiencia práctica de todos sus participantes. Tal y como señala Bloomfield (2009), la confianza entre las universidades y los centros educativos es crucial a la hora de trabajar de forma conjunta, con la finalidad última de mejorar la experiencia práctica profesional de los estudiantes de Magisterio. Por esta razón, se ha de fortalecer y consolidar un vínculo estrecho, a través del tiempo, en el cual se establezcan qué recursos hay disponibles, cómo van a ser los canales de comunicación y qué compromisos se van a asumir para que las relaciones sean de cercanía, trabajo conjunto y cooperación. En ese sentido, uno de los beneficios más inmediatos es reducir la brecha entre teoría y práctica, y, además, propiciar óptimos y adecuados intercambios de conocimientos y competencias (Smedley, 2001; Stephens y Boldt, 2004)

Desde esta perspectiva, el *Prácticum* se transforma en un espacio de colaboración entre diversos agentes educativos, implicados en el seguimiento y la evaluación del estudiante de Magisterio con la finalidad de asegurar experiencias que amplíen el conocimiento práctico de

profesores de Prácticum, supervisores, maestros-tutores y estudiantes (Ambrosetti, 2010, 2014; Ambrosetti y Dekers, 2010). Por tanto, si queremos un *Prácticum* de calidad, que resulte verdaderamente formativo, se debe favorecer el desarrollo personal y profesional de todos sus miembros.

Adentrándonos en la figura del maestro-tutor de forma más particular, decir que, sin estos no sería posible la realización de las prácticas por cuanto conforman uno de los vértices del triángulo formado por *alumnado-tutores-supervisores*. En este sentido, a continuación, se va a describir y detallar, de forma minuciosa, cuáles son las funciones que realizan los maestros-tutores de los centros educativos (*cooperating teaching*). En definitiva, interesa conocer qué tareas realizan por cuanto ayudan en la formación profesional del futuro maestro, a la vez que son un elemento clave en el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente antes de que estas se instauren definitivamente en la red conceptual del futuro docente. El estudio de las creencias de autoeficacia docente en estudiantes de Magisterio ayudará a determinar la naturaleza de estas creencias y su influencia a lo largo del plan de formación inicial.

Según Bandura (1987), una de las fuentes que más influencia ejercen en el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente, son las experiencias directas o logros de ejecución durante la práctica educativa. Por ello, el maestro-tutor cobra un interés especial, como profesional que acompaña al estudiante en sus primeros contactos con la realidad escolar y le ayuda a tener experiencias positivas. De este modo, las observaciones y valoraciones del maestro-tutor con respecto a la ejecución del estudiante de Magisterio durante su periodo de práctica educativa, tienen un indudable valor por cuanto permiten constatar el desarrollo y adquisición de las competencias profesionales y la confianza que posee el estudiante con respecto a su eficacia percibida para implicar al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, optimizar la propia instrucción y gestionar el aula-clase.

En este sentido, este trabajo de investigación se hace eco de la importancia del maestro-tutor en el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente y recoge las valoraciones que este realiza acerca de la actuación del estudiante de Magisterio durante su experiencia de práctica educativa.

El maestro-tutor de prácticas es la persona experimentada del centro escolar que forma e inserta laboralmente al aprendiz, guiándolo y prestándole asesoramiento durante su estancia en el centro escolar (Martínez-Figueira y Raposo-Rivas, 2011). Sin embargo, para ello, el maestro-tutor necesita una adecuada formación específica, independientemente de que ya se posean ricas y variadas experiencias personales y profesionales en la labor de tutorización (López-Azcárate, 2011; Martínez-Serrano, 2006; Martínez-Figueira, 2010; Martínez-Figueira

y Raposo-Rivas, 2011; Zabalza, 2011). A este respecto, Zabalza (2011) reconoce que, aunque se ha mejorado mucho en los sistemas de supervisión y tutoría del *Prácticum*, aún queda mucho por hacer en relación a la función de los tutores y las competencias que estos deberían poseer (Cid et al., 2011).

En relación con la figura del maestro-tutor, las investigaciones apuntan que cuando estos valoran los enfoques y aprendizajes teóricos aprendidos por los estudiantes en la universidad y los utilizan como criterios básicos para valorar su actuación en el aula-clase, aumenta la percepción que se tiene de la conexión entre teoría y práctica. Por tanto, resulta evidente que la coordinación entre centros de prácticas y universidades es un factor importante para que los estudiantes de Magisterio puedan integrar contenidos teóricos y experiencias prácticas. Uno de los factores más relevantes para que el *Prácticum* constituya una etapa útil, provechosa y de éxito en la formación del estudiante, es la selección de buenos maestros-tutores, debiendo cumplir los siguientes requisitos: 1) experimentados y eficaces dentro de sus aulas; 2) capaces de llevar a cabo prácticas docentes apropiadas; 3) accesibles; 4) con actitudes positivas ante la idea de tener futuros docentes en sus aulas, y 4) capaces de explicar los fundamentos de su práctica docente (Cid et al., 2009; Everstson y Smithey, 2000). Además, diversos estudios ponen de manifiesto que los tutores que utilizan estrategias de tutorización óptimas y adecuadas, han recibido, en la mayoría de los casos, una formación específica para el desarrollo de su tarea (Cid et al., 2011; Valencic y Vogrinc, 2007).

Por ello, la preparación de maestros-tutores resulta clave para un ejercicio eficiente de su función, por lo que las administraciones educativas y las universidades deberían fomentarla. En este sentido, la UCV, consciente de la importancia que tiene una buena tutorización, elabora todos los años una *Guía Práctica para los Centros Escolares* con toda la información referente al *Prácticum* de Magisterio y TFG. En esta misma línea, Sánchez, Ramírez y García (2011) sugieren la importancia de realizar un buen asesoramiento a los maestros-tutores de los centros educativos, y por tanto, los autores recomiendan elaborar un protocolo o guía de actuación docente para futuras acciones formativas, con respecto a la tutorización del *Prácticum* de Magisterio. A su vez, otras temáticas que pueden resultar interesantes para completar la formación de estos profesionales externos, se agruparían en las siguientes: 1) las metodologías activas que fomentan la reflexión, y 2) el uso específico de instrumentos de evaluación como el *e-portafolio* y las *rúbricas o matrices de valoración analítica* (Cebrián, 2008, 2009, 2011, 2012; Cebrián, Martínez, Gallego y Raposo, 2011; Martínez-Figueira, 2008; Martínez-Figueira, Tellado-González y Raposo-Rivas, 2013; Moril, Ballester y Martínez, 2012).

Todo lo expuesto en este apartado, nos lleva a reconocer el valor y el alcance que tiene el maestro-tutor, como parte esencial del proceso de prácticas de los aspirantes a maestros. Por tanto, en este trabajo de investigación, nos propusimos dedicarles la atención que se merecen, por cuanto son los responsables directos de certificar la ejecución real de los estudiantes durante su periodo de práctica educativa. En este sentido, esta tesis doctoral incorpora la valoración que hace un agente externo, acerca de la actuación del alumno durante su periodo de práctica educativa, así como, las percepciones de eficacia de los estudiantes con respecto a sus habilidades y capacidades docentes propias.

De este modo, si los logros de ejecución adquiridos durante el periodo de práctica educativa, contribuyen al desarrollo de determinados juicios de eficacia docente, la pregunta que nos hacemos es la siguiente *¿en qué medida la relación con el maestro-tutor fortalecerá el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente en estudiantes de Magisterio?* Si bien, la información que aporta el maestro-tutor, con respecto a la actuación del estudiante de Magisterio durante su periodo de práctica educativa es importante y ayuda a constatar el desarrollo y la adquisición de competencias profesionales, también lo es, la percepción que tiene el estudiante acerca de la *“calidad de la ayuda”* y del *“apoyo percibido”* de su maestro-tutor (Capa Aydin y Woolfolk, 2005; Hamman y Olivarez, 2005; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007; Weaver Shearn, 2008). En este sentido, la *“percepción de apoyo”* por parte del maestro-tutor, ejerce un gran impacto en las creencias de autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio.

#### **4.4.4. El estudiante en prácticas**

Como no podía ser menos, el estudiante que decide, en un momento determinado de su vida, *ser maestro*, es el principal agente educativo del *Prácticum*. Este, adquiere, en un primer momento, el papel protagonista por cuanto, con su trabajo y dedicación, será el verdadero artífice de todo el proceso, constatando al final del mismo, la adquisición o no de las competencias profesionales en sus dos facetas: *enseñante* y *educador*. En este sentido, el estudiante se convierte en un agente evaluador que certifica la consecución o no de ciertos estándares de calidad. En cierta forma, él es el que hace posible el cambio, con él se han analizado las fortalezas y debilidades de todo el proceso de prácticas con la finalidad de mejorar año tras año, y por él, se realiza toda la labor de diseño del *Prácticum*.

A su vez, el Plan de Prácticas de Magisterio, facilita la interacción de estudiantes con escenarios propios de su profesión (Cabrerizo et al., 2010). Durante las prácticas, se ponen en

marcha una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que no han sido adquiridos ni desarrollados en su totalidad, a lo largo de la formación académica que se realiza en las aulas universitarias. Así pues, el encuentro de estudiantes de Magisterio con los centros educativos, a través del *Prácticum*, se perfila como una experiencia altamente significativa y gratificante, desde la que se construye una parte importante de la competencia profesional. En ese sentido, son muchos los autores que coinciden en señalar la importancia de la formación práctica universitaria y su gran valor dentro del desarrollo profesional del estudiante, considerándola, a su vez, un componente imprescindible dentro de los planes de formación docente (Cabrerizo et al., 2010; Zabalza, 1998, 2003, 2006, 2009, 2011). Además, destacar, entre sus múltiples ventajas, su carácter de nexo de unión entre el mundo académico y el mundo laboral. Como resultado de esta relación, la formación práctica “permite desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes (competencias) propias de un desempeño profesional, gracias a las actividades profesionales desarrolladas en contextos y condiciones reales” (Sánchez y Gairín, 2008, p. 165). Por ello, Spooner, Flowers, Lambert y Algozzine (2008), afirman que el aspirante a maestro que recibe una mayor cantidad de experiencia práctica, está mejor preparado para enfrentar y comprender las complejas realidades y demandas de las escuelas, las aulas y los alumnos.

Por otro lado, Zabalza (2009, 2011) plantea que el *Prácticum*, ayuda a los estudiantes en prácticas a enfrentarse con sus propias fortalezas y debilidades y, además, les ayuda a analizar su evolución personal y profesional, determinando, en cierto modo, en qué medida el período de práctica educativa ha influido en esa transformación. Según el autor, este proceso de autoevaluación constante, potencia, enormemente, el desarrollo de las competencias metacognitivas, es decir, la forma en que los sujetos son conscientes de los recursos intelectuales de los que disponen. Asimismo, también favorece el manejo personal e interpersonal, la resolución de situaciones conflictivas y el desarrollo de sentimientos positivos de autoeficacia docente.

En esta misma línea, y con la finalidad de conseguir un desarrollo óptimo y armónico de la identidad profesional de los estudiantes de Magisterio durante su formación docente inicial, Cattley (2007) argumenta que han de estar presentes dos factores. El primer factor está relacionado con el grado de confianza que ha de tener el estudiante en sí mismo, aspecto que dará lugar a un sentimiento de valía en las capacidades docentes propias y por ende, determinará la calidad de su docencia futura. El segundo factor, hace referencia a la relación entre supervisores, profesores de Prácticum y en especial, maestros-tutores de prácticas. En este sentido, la autovaloración que maestros y estudiantes de Magisterio hacen de sus

habilidades y actuaciones propias, es tan importante como su calidad objetiva como maestros (Hargreaves, 1998a). Además, según el autor, las experiencias emocionales que se desarrollan durante el periodo de práctica educativa, juegan un papel esencial. Por ello, las actividades que ha de desarrollar el estudiante, deben traducirse en experiencias que permitan desarrollar determinadas habilidades personales, interpersonales y profesionales para el crecimiento progresivo de la identidad docente.

De este modo, tal y como destacan González y Fuentes (2011), la experiencia que se adquiere en el *Prácticum*, puede ser muy significativa para que los estudiantes visualicen y comprendan la complejidad inherente de lo que conlleva la profesión docente y, por tanto, refuercen su vocación, año tras año. Según De Vicente, Latorre, Pérez y Romero (2005), el *Prácticum* puede ser concebido como una modalidad “que determina buena parte de las interpretaciones que el futuro profesional realiza sobre el sentido de la formación y por supuesto, sobre el sentido de la propia profesionalidad” (p. 1). Sin embargo, también hay que destacar que, si la experiencia formativa no cumple con las expectativas de futuro, los niveles de ansiedad y frustración pueden ir en aumento, afectando, en cierta forma, a su propia definición vocacional y a las creencias de autoeficacia docente.

Aun así, no cabe la menor duda de que el estudiante de Magisterio tiene un papel activo en la elección, planificación, desarrollo, regulación, reflexión e interiorización de su conducta, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, participa de forma activa en la evaluación de todo el proceso de prácticas, por cuanto ha de observar, intervenir, dar clase, analizar, contrastar, evaluar y reflexionar sobre la práctica educativa. En definitiva, el aspirante a maestro, forma parte de la red de agentes educativos implicados en el seguimiento y evaluación del *Prácticum*. A su vez, conforma el modelo de evaluación global y sistémica, interactuando, de forma activa y participativa, con el resto de agentes educativos. Cabe destacar, que dentro de este proceso se fomenta la autorregulación de orden metalingüístico, debido a que se verbalizan los análisis, las opiniones, las justificaciones, los progresos y las reflexiones.

#### **4.5. Evaluación del *Prácticum* de Magisterio: la evaluación por rúbricas como novedad**

El reto que ha supuesto la evaluación por competencias, tras la implantación de los nuevos Grados de Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria, se ha presentado como una oportunidad valiosísima para abordar, desde la reflexión, la revisión de aquellos



aspectos referidos a la evaluación del *Prácticum* que ya habían quedado desfasados y obsoletos. A su vez, este elemento ha servido de palanca de cambio para dar un viraje en el planteamiento inicial, logrando concebir, de este modo, la evaluación como una toma de decisión llevada a cabo por el docente, con la participación del discente, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del mismo y sus evidencias, tras un análisis de las informaciones obtenidas a través de diferentes fuentes y técnicas.

La concepción latente en la Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación con respecto a la formación del estudiante de Magisterio, considera que las prácticas constituyen un período básico para la puesta en marcha de determinados aprendizajes, destrezas y competencias, por lo que su aprovechamiento reviste de un interés especial, al ser el contexto idóneo donde constatar el desarrollo de las competencias profesionales. A su vez, a esta necesidad de iniciar al estudiante en el carácter práctico de la profesión desde un primer momento, extendiéndolo a lo largo de los cuatro cursos del grado, se une, la importancia que tiene en este Plan de Prácticas, el progresivo grado de implicación con la realidad escolar. Este último aspecto, queda reflejado en el diseño del *Prácticum*, por cuanto en cada uno de los cursos, hay un periodo de práctica educativa que va aumentando conforme se avanza a lo largo de la formación inicial docente.

A su vez, aunque las experiencias de práctica educativa que tienen lugar durante el *Prácticum*, amplían el aprendizaje del estudiante de Magisterio más allá de la formación recibida en las aulas universitarias, Schön (1992) plantea lo siguiente:

El *Prácticum* es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica, o llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el *Prácticum* hace referencia. Se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria, y el mundo esotérico de la Universidad. Es también un mundo colectivo por derecho propio, con su mezcla de materiales, instrumentos, lenguajes y valoraciones. Incluye formas particulares de ver, pensar y hacer que, en el tiempo y en la medida que le preocupe al estudiante, tienden a imponerse con creciente autoridad (p. 45).

Por todo ello, y partiendo de los objetivos y competencias de cada uno de los cursos, se elaboraron unos instrumentos de registro de evaluación, para cada uno de los agentes implicados en la misma: maestro-tutor del centro de prácticas, profesor de

Prácticum/supervisor universitario y el propio estudiante. En este sentido, la Comisión de Prácticas, consciente de la envergadura que supone una adecuada evaluación por competencias, en el año académico 2010-2011, realiza una propuesta de evaluación mediante un registro de rúbricas o matrices de valoración analítica, donde se recogen, con objetividad y consistencia, las evidencias de los progresos que realiza el estudiante a lo largo del *Prácticum*. Este primer paso o diseño inicial en la elaboración de matrices de valoración analítica para primero de Grado, y dadas las ventajas de este planteamiento,<sup>76</sup> hizo que se fueran elaborando para cada uno de los cursos, un sistema de evaluación mediante rúbricas, vinculando en el proceso, los objetivos generales propuestos en cada una de las Guías Docentes de las asignaturas que conforman el *Plan de Prácticas (Prácticum I, II, III y IV)*, con las competencias y resultados de aprendizaje que se habían articulado y determinado en cada una de ellas. A su vez, y siguiendo con el proceso, a partir de los resultados de aprendizaje, se identificaron los agentes responsables de evaluar el *Prácticum*, junto a los instrumentos pertinentes (Moril et al., 2012).

En este sentido, la rúbrica es un registro abierto y flexible que debe estar en constante reflexión para responder a criterios de validez, fiabilidad y aceptabilidad (Etxabe, Aranguren y Losada, 2011). La elaboración de rúbricas o matrices de valoración analítica ha tenido en cuenta qué ha de aprender el estudiante de Magisterio, cómo ha de aprenderlo y para qué (Cano, 2008). En este sentido, los estilos de matrices que se fueron elaborando a lo largo del *Prácticum*, se articularon en función de los objetivos que se habían propuesto inicialmente y por tanto, en primero y segundo de Grado (*Prácticum I y II*) quedaron registradas en estas matrices, determinados criterios relacionados con el autoconocimiento, la capacidad para vincular la teoría con la práctica, el desarrollo de la observación, la colaboración en las tareas propias de un maestro y los comportamientos propios de un docente responsable y respetuoso. A su vez, en tercero y cuarto de Grado (*Prácticum III y IV*), y en base a las competencias profesionales, se elaboraron matrices, que obedecen al análisis de las evidencias que cada agente evaluador puede observar de cada una de las siguientes competencias: 1) *el futuro maestro analiza y evalúa la práctica docente con el fin de mejorar procesos de aprendizaje;* 2) *el futuro docente crea y aplica situaciones de enseñanza-aprendizaje desde conocimientos psicológicos, pedagógico y didáctico/disciplinares atendiendo a la diversidad;* 3) *el futuro*

---

<sup>76</sup> Las ventajas hacen referencia a los siguientes aspectos: 1) determinación de los indicadores sujetos a evaluación según los objetivos propuestos; 2) unificación de los significados atribuidos a los distintos niveles de dominio observado por los distintos agentes evaluadores, y 3) la identificación de los distintos modos de evaluación compartida, percibiéndola, a su vez, como complementaria.

*docente analiza y evalúa la progresión de los aprendizajes; 4) el futuro docente atiende al entorno personal, social y familiar del alumno; 5) el futuro docente educa en virtudes, actitudes y valores; 6) el futuro docente adquiere un compromiso ético-profesional; 7) el futuro docente gestiona la clase; 8) el futuro docente evidencia cultura.*

La realidad del *Prácticum* de Magisterio como un *continuum* a lo largo de los cuatro cursos, es el lugar idóneo para llevar a cabo esta propuesta de evaluación. De este modo, la creación de un historial del alumno donde queden reflejados sus progresos en las competencias que, de manera real, se van poniendo en práctica a lo largo de cada una de las asignaturas que conforman el *Plan de Prácticas*, se convierte en un facilitador del estilo procesual. A su vez, la evaluación de los estudiantes mediante estos instrumentos, ha permitido, en primer lugar, clarificar los objetivos de la evaluación, y, en segundo lugar, comprobar el nivel de competencia y de logro deseados. Además, a lo largo de todo el proceso, ha existido el compromiso de desarrollar en el alumno la capacidad de autoevaluación. Por tanto, se pretende, no solo que el estudiante pueda identificar sus fortalezas y debilidades, sino también, conocer su ejecución real, a través de las valoraciones de sus maestros-tutores, en función de las evidencias observadas, según los distintos procedimientos de recogida de información propuestos (observación, tareas escritas, etc.) En cierto modo, se asume que la utilización de las rúbricas ha mejorado, notablemente, los procesos de enseñanza-aprendizaje, a partir de la reflexión y adecuación de las competencias al proceso de evaluación (Etxabe et al., 2011; Martínez-Figueira y Raposo-Rivas, 2011).

En cuanto a las características de las rúbricas, cabe resaltar que, en primer lugar, se decidió que estas fueran analíticas en primero, segundo y tercero de Grado, para finalizar en cuarto de Grado con matrices de valoración holísticas, como propuesta final del proceso de evaluación (Moskal, 2000). Las rúbricas holísticas permiten una comprensión más global del perfil competencial profesional logrado por el alumno, así como, un registro de respuestas que están relacionadas con la actuación individual, en situaciones desconocidas. Otra característica a destacar, es su versatilidad, en la medida en que permiten elaborar un número variable de niveles de desempeño para cada uno de los elementos evaluados. En definitiva, el diseño de matrices de valoración, favorece la evaluación cualitativa frente a la cuantitativa, aportando datos de gran interés en lo que a adquisición de competencias profesionales se refiere.

En cierta forma, los distintos agentes evaluadores atienden, exclusivamente, a lo que se expresa en las matrices de valoración, no participando, de forma activa, en los resultados numéricos. Esta manera de proceder, conlleva una mayor objetividad en el momento de la

calificación, separando, de este modo, la evaluación del estudiante de Magisterio de una nota numérica y, por tanto, acercándola más a la evaluación, propiamente, formativa. En este sentido, en las rúbricas, no se manifiestan las puntuaciones numéricas y solo a través de una hoja de cálculo *Excel*, los profesores de Prácticum y supervisores universitarios, traducen, de forma automática, las valoraciones cualitativas en cuantitativas. Para finalizar, destacar que en la elaboración de las matrices, han colaborado maestros de Infantil y Primaria en activo, con una dilatada experiencia como docentes y tutores de prácticas. El informe evaluador resultante para cada uno de los cursos que conforman el título de Maestro, ha atendido a las competencias relacionadas con “*saber*”, “*saber hacer*”, “*saber ser*” y “*saber estar*”. En el apartado de Anexos, última sección de esta tesis doctoral, se pueden consultar los instrumentos de registro de evaluación de la práctica educativa del maestro-tutor del centro escolar (véase Anexo 2).

*CAPÍTULO 5.*  
**PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA,  
OBJETIVOS Y MÉTODO**

---



## 5.1. Planteamiento del problema

Tal y como hemos puesto de manifiesto a lo largo del marco teórico de esta tesis doctoral, en la actualidad, debido a los cambios sociales que se han ido sucediendo a lo largo de esta última década, se evidencia la necesidad de una constante adaptación de los sistemas educativos en general, y de los profesores que forman parte de todo este proceso educativo, en particular. La finalidad última de cualquier institución de educación superior que imparte el Título de Maestro, es cumplir con la demanda de formar docentes altamente cualificados y preparados, constituyendo, en esencia, una de las tareas prioritarias de cualquier política de educación. En este sentido, la calidad de los programas de preparación docente que se imparten en la mayor parte de instituciones educativas son de suma importancia, por cuanto su impacto en los niveles de eficacia docente de cada uno de los aspirantes a maestros es de larga duración, a la vez que es el predictor más potente de la eficacia en la enseñanza (Darling-Hammond et al., 2002; Lin et al., 2002), relacionándose de forma directa con su sentido de eficacia personal (Raudenbush et al., 1992).

Por tanto, queda patente y suficientemente justificado, el papel protagonista del profesor en todo este entramado educativo, por cuanto le compete a él, dar respuesta a esta situación. Esta idea, encierra una significativa reflexión que deja al descubierto la importancia de las concepciones y percepciones que tiene el profesor con respecto a su capacidad para llevar a cabo, de forma exitosa, las competencias y destrezas que le son consustanciales a su quehacer diario dentro del aula-clase. En ese sentido, la autoeficacia docente es uno de los principales predictores y mediadores de la calidad profesional y del desempeño docente futuro (Bandura, 1987), siendo considerada, también, como una de las variables motivacionales que más importancia e influencia ejercen en la calidad de la actuación del docente (Danielson, 2011; Wheatley, 2005). De este modo, el nivel de autoeficacia afecta al esfuerzo, a la dedicación de los docentes por la enseñanza, sus metas y compromisos para ayudar a los alumnos a aprender y su grado de perseverancia cuando se enfrentan a situaciones difíciles (Bandura, 1977a).

A su vez, la evaluación del profesorado se establece, en la mayor parte de centros educativos, como una norma clara que viene a constatar, si “*verdaderamente*”, se está llevando a cabo una educación de calidad y por ello, en la actualidad, hay una demanda excesiva de formas de evaluación para la mejora de la práctica docente (Reoyo, 2013). Esta cultura de evaluación y autoevaluación, es recogida, también, por el Ministerio de Educación en España, en su plan de cooperación territorial con las Comunidades autónomas,

denominado “*Plan de Acción 2010-2011 en materia educativa*”. En él, se constata la importancia que tienen la evaluación y la formación inicial docente como un elemento fundamental para la mejora y la calidad de la enseñanza.

Todo ello, pone de manifiesto una evidente y clara necesidad de crear instrumentos de evaluación fiables para la práctica docente, con la finalidad de valorar, a través de ellos, los niveles de autoeficacia. Además, y al igual que sugirieron Tschannen-Moran y Woolfolk (2001), una medida útil de autoeficacia docente, constituirá una importante fuente de evaluación de las competencias docentes a través de una amplia gama de actividades y tareas. A su vez, ayudará a clarificar la especificidad del constructo de autoeficacia en la sociedad española y permitirá crear un pilar sólido para la futura construcción de nuevos y válidos instrumentos de medida de autoeficacia docente.

De este modo, la formación de los que ya son maestros y más aún, la de aquellos que en un futuro próximo van a poner en marcha las competencias profesionales, previamente adquiridas en sus respectivos programas de preparación docente, adquiere una gran relevancia en cualquier sociedad, a la vez que es un factor clave en esta tesis doctoral. Por todo ello, el objetivo general que guía el presente trabajo de investigación es estudiar e identificar las creencias de autoeficacia docente en estudiantes de Magisterio de las titulaciones de Educación Infantil y Primaria a lo largo de su programa de preparación inicial y analizar el cambio en tales creencias como consecuencia de las experiencias de práctica educativa que tienen lugar a lo largo de su *Prácticum*. En este sentido, las experiencias prácticas de los estudiantes son consideradas el componente de preparación de los maestros más aceptado por todos (Guyton y McIntyre, 1990) y por ello, la mayor parte de investigadores, perciben estas experiencias como el aspecto más importante, enriquecedor y gratificante de los programas de formación docente (Sahin y Atay, 2010; Wentz, 2001; Zeichner, 1990). A su vez, estos programas, juegan un papel muy importante en el desarrollo inicial de la autoeficacia docente y de la identidad personal y profesional de los aspirantes a maestros (Boyd et al., 2009b). En cierta forma, son las experiencias de maestría o logros de ejecución, las que ejercen una mayor influencia en el desarrollo de tales creencias, al estar basadas en experiencias reales de aula (Bandura, 1997).

También, interesa conocer qué relación hay entre las creencias de autoeficacia docente y las variables de personalidad y bienestar psicológico. Estudiar las vinculaciones entre estos tres constructos en muestras de futuros maestros permitirá: 1) precisar cuál es la naturaleza de las creencias de autoeficacia docente en estudiantes de Magisterio; 2) explorar qué lugar ocupan y cuál es su influencia; 3) analizar los programas de preparación inicial docente,



identificando sus fortalezas y debilidades; 4) estudiar cuál es la contribución específica de cada una de las fuentes teorizadas por Bandura (1997) en el desarrollo de las creencias de autoeficacia; 5) descubrir las dimensiones que configuran lo que se denomina “*excelencia docente*”, y 6) diseñar programas preventivos y optimizadores acordes con las distintas situaciones analizadas, con objeto de intervenir y modificar la práctica profesional, adecuándola a la realidad educativa actual.

Por todo ello, en nuestro estudio, nos proponemos identificar las creencias de autoeficacia docente en una muestra de estudiantes de Magisterio de las titulaciones de Educación Infantil y Educación Primaria a lo largo de su plan de formación docente en una universidad privada de la Comunidad Valenciana. De este modo, se pretende proporcionar información de cómo mejorar los programas de formación inicial, con la finalidad de desarrollar, a lo largo de esta etapa, sólidas y estables creencias de autoeficacia docente y en cierta forma, resistentes al cambio.

## 5.2. Objetivos e hipótesis

Fruto de la reflexión anterior, esta tesis doctoral tiene dos grandes objetivos:

- **Primer Objetivo.** Estudiar las creencias de autoeficacia docente (*eficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje, optimizar la propia instrucción y gestionar el aula*) en estudiantes de Magisterio de las titulaciones de Educación Infantil y Educación Primaria y analizar su relación con las variables de autoeficacia general, personalidad (*Neuroticismo, Extraversión, Apertura a la Experiencia, Amabilidad y Responsabilidad*) y bienestar psicológico (*Autonomía, Dominio del ambiente, Crecimiento Personal, Relaciones positivas con los otros, Autoaceptación y Propósito en la vida*).
- **Segundo Objetivo.** Analizar el cambio en las creencias de autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio como consecuencia de la experiencia práctica realizada en los centros escolares y su relación con variables del proceso educativo: variables contextuales (*Nivel socioeconómico de la escuela y el entorno, Calidad de las instalaciones escolares y Disponibilidad de recursos para la enseñanza, concretamente, presencia de recursos TIC en el centro escolar y en el aula-clase*), variables interpersonales (*Apoyo de los padres y la familia, Apoyo de la comunidad escolar, Apoyo del tutor de prácticas del centro educativo y Apoyo del supervisor de prácticas*

*de la universidad*) y la variable de ejecución real del alumno según la valoración del maestro-tutor del centro escolar.

A continuación, se presentan los objetivos específicos y las hipótesis que guiaron el desarrollo de la presente investigación. En este sentido, los objetivos específicos y las hipótesis del **primer objetivo** se concretan en los siguientes:

1. Analizar las diferencias en las creencias de autoeficacia docente en función de la titulación.

H<sub>1.1</sub>. Se esperan diferencias significativas en las creencias de autoeficacia docente en función de la titulación. Los alumnos de la titulación de Educación Infantil tendrán mayores niveles de autoeficacia docente, en todas y cada una de las creencias de autoeficacia docente (*eficacia percibida para implicar al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, eficacia percibida para optimizar la propia instrucción y eficacia percibida para gestionar y controlar la disciplina del aula-clase*), que los alumnos de la titulación de Educación Primaria.

2. Analizar la relación entre las creencias de autoeficacia docente y la variable de autoeficacia general, las variables de personalidad (*Neuroticismo, Extraversión, Apertura a la Experiencia, Amabilidad y Responsabilidad*) y de bienestar psicológico (*Autonomía, Dominio del ambiente, Crecimiento Personal, Relaciones positivas con los otros, Autoaceptación y Propósito en la vida*).

H<sub>2.1</sub>. Se hipotetizan relaciones positivas y significativas entre las creencias de autoeficacia docente que hacen referencia a *saber implicar al alumno en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, optimizar la propia instrucción y gestionar el aula* y la variable de *autoeficacia general*

H<sub>2.2</sub>. Se hipotetizan relaciones significativas entre las creencias de autoeficacia docente y las variables de personalidad. Se espera que las creencias de eficacia percibida con respecto a *saber implicar al alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje, optimizar la propia instrucción y gestionar el aula*, se relacionen de forma negativa y significativa con la dimensión de *Neuroticismo*, y de forma positiva y significativa con las

dimensiones de *Extraversión, Apertura a la Experiencia, Amabilidad y Responsabilidad*.

H<sub>2.3</sub>. Se hipotetizan relaciones positivas y significativas entre las creencias de autoeficacia docente y las variables de bienestar psicológico. Se espera que a mayor *eficacia para implicar al estudiante en el aprendizaje, optimizar la propia instrucción y gestionar el aula*, mayor bienestar psicológico y por tanto, mayor *Autonomía, Dominio del ambiente, Crecimiento personal, Relaciones positivas con los otros, Autoaceptación y Propósito en la vida*.

3. Analizar la capacidad predictiva de variables sociodemográficas (*edad, curso, titulación y experiencia docente previa*), la variable de autoeficacia general, las variables de personalidad y de bienestar psicológico sobre la percepción de eficacia docente.

H<sub>3.1</sub>. Se consideran predictores significativos de la variable de autoeficacia docente las variables sociodemográficas (*edad, curso, titulación y experiencia docente previa*), la variable de autoeficacia general, las variables de personalidad y bienestar psicológico. Se hipotetiza que el *curso* y la *experiencia docente previa* serán los mejores predictores de la variable dependiente o predicha, *autoeficacia docente*, al ser consideradas variables que están más directamente relacionadas con la experiencia práctica del estudiante de Magisterio. En ese sentido, los estudiantes que se encuentran realizando el último curso de su plan de formación docente (4º de Grado) y que, por tanto, tienen un mayor cúmulo de experiencia docente previa, tendrán mayores niveles de autoeficacia docente.

A su vez, los objetivos específicos y las hipótesis del **segundo objetivo** se concretan en los siguientes:

4. Analizar el cambio en las creencias de autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio después de la práctica educativa en los centros escolares en función del curso.

H<sub>4.1</sub>. Se esperan diferencias significativas en las creencias de autoeficacia docente entre cada uno de los cursos, antes y después de la experiencia práctica educativa en

los centros escolares. En este sentido, los estudiantes de Magisterio que se encuentran en el último curso de su plan de formación docente (4° de Grado), tendrán mayores niveles de *eficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje, optimizar la propia instrucción y gestionar el aula* que los alumnos que están al inicio de su plan de formación docente (1° y 2° de Grado).

H<sub>4.2</sub>. Se hipotetizan cambios significativos en las creencias de autoeficacia docente entre el antes y el después de la experiencia práctica educativa en cada uno de los cursos. Se espera que todos los cursos incrementen sus niveles de eficacia percibida para *implicar al alumno en el aprendizaje, optimizar la propia instrucción y gestionar el aula* como consecuencia de las experiencias en escenarios reales de aula. A su vez, se espera que los estudiantes que se encuentran al inicio de su plan de formación docente (1° y 2° de Grado) realicen un mayor cambio en todas sus creencias de autoeficacia docente.

5. Analizar la relación entre las creencias de autoeficacia docente después del periodo de práctica educativa y las variables contextuales e interpersonales del proceso educativo y la evaluación del maestro-tutor con respecto al desempeño profesional del futuro maestro (ejecución real del estudiante en prácticas).

H<sub>5.1</sub>. Se hipotetizan relaciones positivas y significativas entre las creencias de autoeficacia docente después del periodo de práctica educativa y la variable contextual *disponibilidad de recursos para la enseñanza*. En este sentido, se espera que a mayor disponibilidad de recursos para la enseñanza y más concretamente de recursos TIC en el aula clase, mayor sentimiento de *eficacia percibida para implicar al alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje, optimizar la propia instrucción y gestionar el aula*.

H<sub>5.2</sub>. Se hipotetizan relaciones positivas y significativas entre la variable creencias de autoeficacia docente después del periodo de práctica educativa y las variables interpersonales del proceso educativo. En este sentido, se espera que a mayor apoyo percibido por parte de la familia, la Comunidad Escolar, el maestro-tutor del centro educativo y el supervisor universitario, mayor eficacia percibida para implicar al estudiante en el proceso de enseñanza, optimizar la propia instrucción y gestionar el

aula. Sin embargo, se espera que los valores más altos se den en la variable de *apoyo percibido por parte del maestro-tutor del centro escolar y del supervisor universitario* puesto que la información que provienen de estos dos agentes educativos formarían parte de la persuasión social, una de las cuatro fuentes teorizadas por Bandura.

H<sub>5.3</sub>. Se esperan relaciones positivas y significativas entre las creencias de autoeficacia docente después del periodo de práctica educativa y la *evaluación del maestro-tutor del centro escolar* (ejecución real del desempeño del estudiante en prácticas). A mayor sentimiento de eficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje, optimizar la propia instrucción y gestionar el aula, mayor constatación real del desempeño del estudiante durante su periodo de práctica educativa por parte de su maestro-tutor del centro escolar.

6. Analizar la capacidad predictiva de las variables sociodemográficas (*edad, curso y experiencia docente previa*), las variables relacionadas con la práctica educativa (*contextuales, interpersonales y la evaluación del maestro-tutor*), la variable de autoeficacia general, de personalidad y bienestar psicológico sobre la variable *cambio en eficacia docente*.

H<sub>6.1</sub>. Se consideran predictores significativos de la variable *cambio en eficacia docente* a las variables sociodemográficas (*edad y experiencia docente previa*), las variables relacionadas con la práctica educativa (*contextuales, interpersonales y la evaluación del maestro-tutor*), la variable de autoeficacia general, de personalidad y bienestar psicológico. En este sentido, se hipotetiza que la *experiencia docente* será el mejor predictor de la variable dependiente o predicha, *cambio en eficacia docente*, y por tanto, a menor experiencia docente previa, mayor cambio en eficacia docente.

## 5.3. Método

### 5.3.1. Descripción de los participantes

Los participantes fueron 413 estudiantes de Magisterio de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”. El 65.1% fueron mujeres ( $n = 269$ ) y el 34.9% fueron hombres ( $n = 144$ ) con una edad promedio de 24.77 años ( $DT = 5.5$ ), 18 de mínimo y 44 de máximo. El 32.2% de los participantes eran estudiantes con edades comprendidas entre los 18 y los 21 años ( $n = 133$ ), el 39.5% entre los 22 y los 26 años ( $n = 163$ ) y el 28.3% entre los 27 y los 44 años ( $n = 117$ ).

En lo que respecta a la *titulación*, el 53.3% de los participantes ( $n = 220$ ) estaban realizando el Grado de Educación Primaria y el 46.7% ( $n = 193$ ) el Grado de Educación Infantil. A su vez y con el objetivo de conocer la distribución por sexos en cada una de las titulaciones, se relacionaron las variables sociodemográficas de sexo y titulación mediante una tabla de contingencia 2 x 2. Sí se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre las frecuencias que hombres y mujeres obtuvieron en cada una de las titulaciones ( $\chi^2 (1, N = 413) = 53.35, p < .001$ ). El coeficiente de contingencia  $V$  de Cramer<sup>77</sup> indicó que la intensidad de la relación fue moderada baja ( $V_{\text{Cramer}} = .360, p_{\text{aproximada}} < .01$ ). Atendiendo a los residuos tipificados corregidos, que permiten interpretar de forma más precisa la relación existente entre variables, se obtuvo una proporción estadísticamente significativa superior de mujeres en la titulación de Educación Infantil, mientras que los hombres mostraron una proporción significativamente más alta en la titulación de Educación Primaria. Los resultados quedan representados gráficamente en las Figuras 13 y 14.

---

<sup>77</sup> El coeficiente  $V$  de Cramer se utiliza para medir la intensidad de la relación. El valor  $V$  de Cramer oscila entre 0 y 1, de modo que 0 indica la independencia perfecta y 1 indica la máxima intensidad de relación (dependencia perfecta).



Figura 13. Porcentaje de hombres y mujeres en la titulación de Educación Primaria.

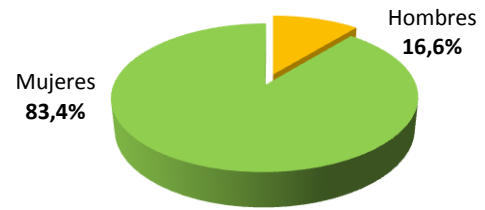


Figura 14. Porcentaje de hombres y mujeres en la titulación de Educación Infantil.

Con respecto al *curso* de cada uno de los participantes de este estudio, el 22.3% ( $n = 92$ ) estaban en 1º, el 23.2% ( $n = 96$ ) en 2º, el 27.1% ( $n = 112$ ) en 3º y el 27.4% ( $n = 113$ ) en 4º. Los resultados quedan representados gráficamente en la Figura 15.

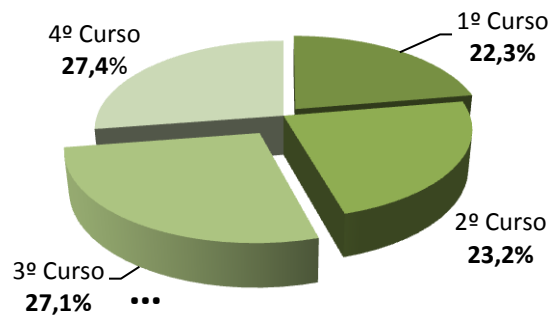


Figura 15. Distribución de los participantes por cursos

En cuanto a la *especialidad (mención cualificadora)* de los participantes que en ese momento estaban cursando tercero y cuarto en la titulación de Educación Primaria ( $n = 124$ ), el 35.5% ( $n = 44$ ) estaban realizando la especialidad de Necesidades Educativas Específicas y Atención a la diversidad, el 22.6% ( $n = 28$ ) la especialidad de Educación Física, el 16.1% ( $n = 20$ ) la especialidad de Inglés y el 12.9% ( $n = 16$ ) la especialidad de Educación Musical. Los resultados quedan representados gráficamente en la Figura 16.

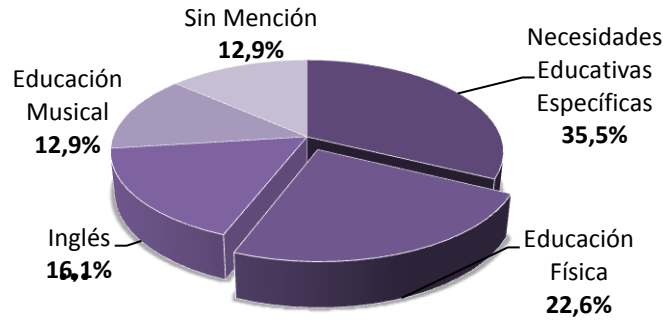


Figura 16. Distribución de los participantes de 3º y 4º de Educación Primaria por especialidades.

Se relacionaron las variables sociodemográficas *titulación* y *curso* mediante una tabla de contingencia 2 x 4. No se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre las frecuencias que las titulaciones de Educación Primaria y Educación Infantil obtuvieron en cada una de los cursos ( $\chi^2 (3, N = 413) = 1.20, p = .752$ ). Se observa una distribución homogénea de los participantes en la variable curso en función de la titulación cursada. Los resultados quedan representados gráficamente en la Figura 17.

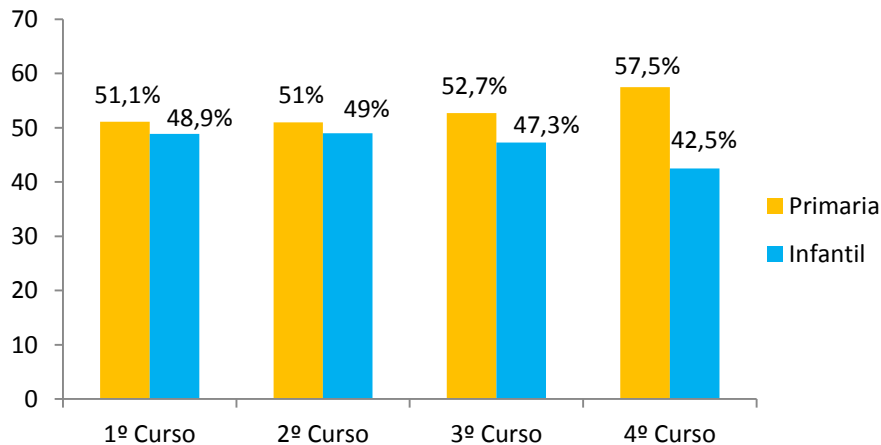


Figura 17. Distribución de las titulaciones de Educación Primaria y Educación Infantil por cursos.

A su vez, el análisis del *nivel de estudios previos* reveló que, el 46.7% ( $n = 193$ ) de la muestra poseía estudios de bachiller. Le siguen en porcentaje, los estudiantes con estudios de ciclo formativo de grado superior (CFGS) o formación profesional (FP) II (34.4%,  $n = 142$ ). En orden decreciente el resto de distribuciones resultó como sigue: nivel formativo correspondiente a la categoría de licenciatura y diplomatura (14.8%,  $n = 61$ ) y estudios básicos con la realización de las pruebas de acceso para mayores de



25 años (4.1%,  $n = 17$ ). Los resultados quedan representados gráficamente en la Figura 18.

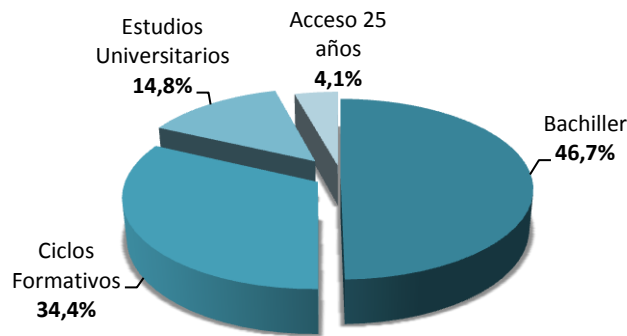


Figura 18. Distribución de los participantes según sus estudios previos.

Se observa que un 34.6% ( $n = 143$ ) cursó ciclos formativos de grado superior pero, concretamente, un 10.2% ( $n = 42$ ) de los participantes cursaron la especialidad de Infantil y de estos, el 8% ( $n = 33$ ) eligieron la titulación de Educación Infantil en sus estudios de maestro y un 2.2% ( $n = 9$ ) la de Educación Primaria. La mayor parte de los participantes que realizaron el ciclo superior de Educación Infantil, se decantan por seguir sus estudios universitarios dentro de la misma especialidad lo cual reafirma el aspecto vocacional de esta etapa educativa.

En cuanto a la *elección de carrera*, el 93.9% ( $n = 388$ ) marcó como primera opción la titulación de maestro en su especialidad correspondiente y el 6.1% ( $n = 25$ ) como segunda opción. Este dato también refuerza lo comentado en líneas anteriores y sustenta el valor vocacional de la titulación y de la profesión. La nota media de *acceso a la universidad* era de 6.8, con una desviación típica de 3.4 y con un rango que va desde el 5 al 9.8. El 50.6% de los participantes obtuvieron una nota media de acceso a la universidad que oscila entre 5 y 6.9 ( $n = 209$ ), el 47.2% entre 7 y 8.9 ( $n = 195$ ) y el 3.1% entre 9 y 9.8 ( $n = 13$ ).

Respecto a la *profesión o estatus laboral* de los participantes, tan solo el 46% de los participantes ( $n = 190$ ) compatibilizaban sus estudios con el mundo laboral. Concretamente, el 32.9% ( $n = 136$ ) estaban realizando tareas de enseñanza-aprendizaje en contextos educativos diversos (academias de inglés, academias de repaso, escuelas infantiles, centro de menores, conservatorios, escuelas de tiempo libre, etc.) y el 4.1% ( $n = 17$ ) eran maestros de diversas especialidades en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Los resultados quedan representados gráficamente en la Figura 19.

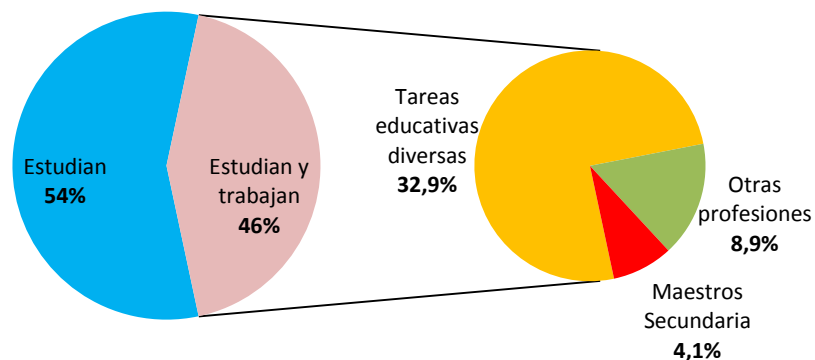


Figura 19. Distribución de los participantes según su profesión o estatus laboral.

A su vez, en cuanto a las variables sociodemográficas que están relacionadas con la práctica educativa y que describen la *experiencia docente*, se evaluaron en tres niveles: *experiencia docente previa como maestro*, *experiencia como alumno en prácticas en estudios anteriores* y *experiencia en prácticas en los estudios actuales (UCV)*.

En primer lugar, y con respecto a la experiencia docente como maestro que ya poseían algunos participantes de nuestro estudio y que respondía a la pregunta de *¿tienes o has tenido experiencia con niños en el aula siendo tú el maestro responsable?*, el 37.3% de los participantes ( $n=154$ ) sí ha tenido experiencia como maestro responsable. La experiencia promedio era de 52.79 semanas con una desviación típica de 74.73 y con un rango en semanas de 4 a 496. El 23.7% de los estudiantes tenían una experiencia de 1 mes a 1 año ( $n = 98$ ), el 6.8% de 1 a 2 años ( $n = 28$ ), el 3.9% de 2 a 3 años ( $n = 16$ ), el 1.4% de 3 a 5 años ( $n = 6$ ) y un 1.4% de 5 a 10 años ( $n = 6$ ). Los resultados quedan representados gráficamente en la Figura 20.

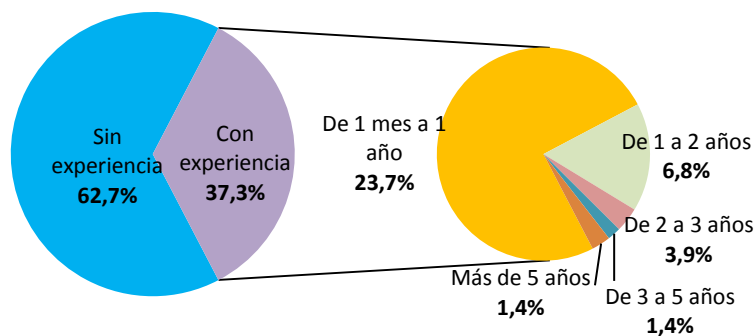


Figura 20. Porcentaje de participantes con y sin experiencia docente previa como maestro.

En segundo lugar, y por lo que respecta a la variable experiencia como estudiante en prácticas en los estudios previos, anteriores al ingreso en la Universidad y que

respondía a la pregunta de *¿tienes o has tenido experiencia con niños en el aula como alumno en prácticas en tus estudios anteriores?*, el 28.1% de los participantes ( $n = 116$ ) sí ha tenido experiencia como alumno en prácticas en sus estudios anteriores. La experiencia en prácticas promedio era de 13 semanas con una desviación típica de 3.12 y con un rango en semanas de 12 a 24. El 24.9% de los estudiantes tenían una experiencia de 12 semanas ( $n = 103$ ), el 1.2% de 16 semanas ( $n = 5$ ) y el 1.9% de 24 semanas ( $n = 8$ ). Los resultados quedan representados gráficamente en la Figura 21.

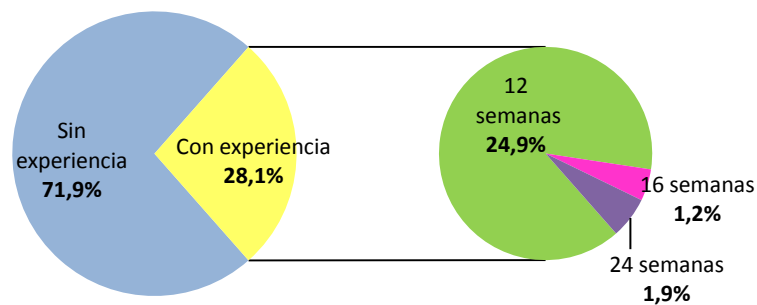


Figura 21. Porcentaje de participantes con y sin experiencia como alumno en prácticas en los estudios anteriores.

Además, se observa que de los estudiantes de nuestro estudio que sí han tenido experiencia en prácticas en sus estudios anteriores, el 25.7% ( $n = 106$ ) realizó ciclos formativos de grado superior y el 2.4% ( $n = 10$ ) tenían estudios universitarios. A su vez, de los participantes que realizaron ciclos formativos de grado superior, el 10.2% ( $n = 42$ ) cursaron la especialidad de Educación Infantil, el 8.5% ( $n = 35$ ) la especialidad de Técnico Superior de Animación de Actividades Físico-deportivas, el 6.3% ( $n = 26$ ) la especialidad de Técnico en Animación Sociocultural y 0.7% ( $n = 3$ ) la especialidad de Técnico e Intérprete en lengua de signos. Con respecto a los participantes que cursaron estudios universitarios, el 1.5% ( $n = 6$ ) realizaron Educación Social, el 0.5% ( $n = 2$ ) Terapia Ocupacional y el 0.5% ( $n = 2$ ) Trabajo Social.

Finalmente, la variable experiencia como estudiante en prácticas en los estudios actuales (UCV) que respondía a la pregunta de *¿tienes o has tenido experiencia con niños en el aula como alumno en prácticas en tus estudios actuales?*, se evaluó de dos formas:

1. En cuanto a la experiencia práctica que ya poseían los estudiantes participantes a principios del primer semestre del curso académico 13-14 (Septiembre), momento

en el que aún no habían realizado sus prácticas educativas en los centros escolares correspondientes a su curso actual, el 22.3% de los sujetos participantes ( $n = 92$ ) no tenían experiencia práctica en sus estudios actuales debido a que eran alumnos de primer curso y, en el momento de la medición, aún no habían iniciado su periodo de prácticas. Un 77.7% de los participantes ( $n = 321$ ) sí habían tenido experiencia práctica de los cuales un 23.2% ( $n = 96$ ) realizaron un total de 3 semanas, el 27.1% ( $n = 112$ ) un total de 7 semanas y el 27.4% ( $n = 113$ ) un total de 12 semanas. Los resultados quedan representados gráficamente en la Figura 22.

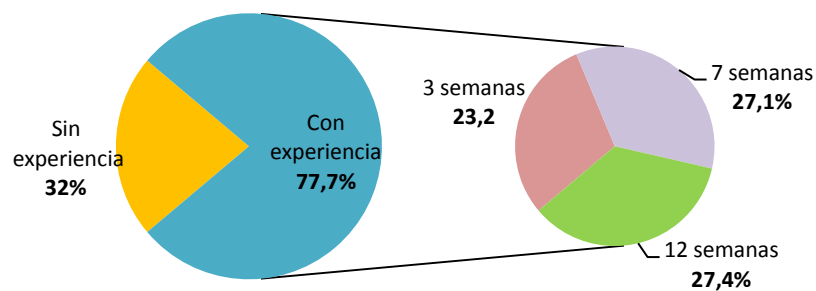


Figura 22. Porcentaje de participantes con y sin experiencia práctica en los estudios actuales durante el primer semestre.

A su vez, durante el curso académico 13-14, cada uno de los cursos objeto de medición, realizó unas semanas de prácticas y en este sentido, el 22.3% de los estudiantes ( $n = 92$ ) realizó un total de 3 semanas, el 23.2% ( $n = 96$ ) un total de 4 semanas, el 27.1% ( $n = 112$ ) un total de 5 semanas y el 27.4 un total de 14 semanas ( $n = 113$ ). Además, y puesto que el nivel educativo en el que se imparte la docencia es un factor clave para las creencias de autoeficacia docente (Ross, 1994), se recogió información del *curso y la especialidad de realización de prácticas en el centro escolar*. Los resultados indicaron que el 53.3% de los participantes ( $n = 220$ ) realizaron sus prácticas en toda la etapa de Educación Primaria (1° hasta 6°) y el 46.7% ( $n = 193$ ) en la etapa de Educación Infantil (2° Ciclo). Estos resultados quedan representados gráficamente en las Figuras 23 y 24.

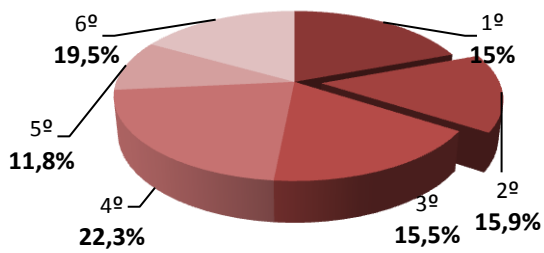


Figura 23. Distribución de los participantes según el nivel educativo de realización de prácticas en la etapa de Primaria.

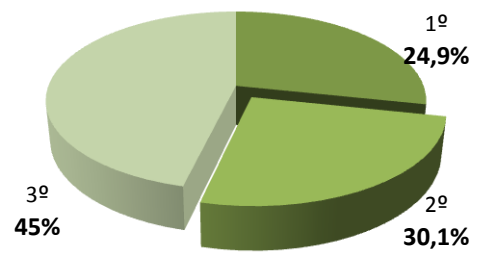


Figura 24. Distribución de los participantes según el nivel educativo de realización de prácticas en la Etapa de Infantil.

2. En cuanto a la suma total de todo el tiempo de prácticas que poseían los estudiantes participantes al finalizar el curso académico 13-14, se encontró que el 22.3% ( $n = 92$ ) de los participantes realizó un total de 3 semanas (1º Curso), el 23.2% ( $n = 96$ ) un total de 7 semanas (2º Curso), el 27.1% ( $n = 112$ ) un total de 12 semanas (3º Curso) y el 27.4% ( $n = 113$ ) un total de 26 (4º Curso). Los resultados quedan representados gráficamente en la Figura 25.

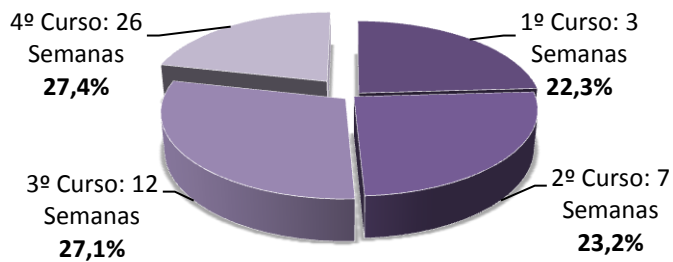


Figura 25. Distribución de los participantes según la experiencia práctica en la UCV al finalizar el curso académico 13-14.

### 5.3.2. Descripción de las variables e instrumentos

En ese apartado se detallan las variables evaluadas y los instrumentos utilizados para su medida.

#### 5.3.2.1. Variables Sociodemográficas

La creación de determinadas expectativas de autoeficacia se basa, fundamentalmente, en la interpretación personal que las personas realizan de los datos proporcionados por las cuatro fuentes de información descritas por Bandura (1986, 1997): *logros de ejecución, experiencias vicarias, persuasión verbal y estado emocional*. No obstante, existen otras variables de carácter sociodemográfico que también tienen una influencia decisiva en el desarrollo de las creencias de autoeficacia, actuando como variables predictoras de tales creencias. En ese sentido, las características personales de los profesores que pueden llegar a condicionar la confianza que muestran en su capacidad para enseñar son el género, las atribuciones causales, la experiencia docente, el nivel de preparación y la formación académica (Ross, 1994).

Para la realización de esta investigación, se diseñaron dos cuestionarios de datos sociodemográficos, uno para cada momento de medida que se llevó a cabo durante el curso académico 2013-2014. Estos cuestionarios recogían toda la información de aquellos aspectos que se consideraron relevantes para este trabajo de investigación. En ellos, se preguntaba por cuestiones que ayudaban a perfilar la muestra y que permitían realizar clasificaciones según el sexo, la titulación, el curso y la experiencia docente (véase Anexo 3).

Las variables sociodemográficas evaluadas en este trabajo fueron las siguientes: 1) *sexo*; 2) *edad*; 3) *curso*; 4) *titulación*, y 5) *experiencia docente previa*, con tres niveles: *experiencia docente como maestro, experiencia como alumno en prácticas en estudios anteriores y experiencia como alumno en prácticas en los estudios actuales (UCV)*.

#### 5.3.2.2. Variables de Creencias de Autoeficacia Docente. *Escala de Percepción de Eficacia del Profesor (TSES, Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001)*

La creencia de los profesores acerca de su eficacia es definida como un juicio respecto de su propia capacidad para lograr resultados positivos de aprendizaje entre sus

alumnos, incluso entre aquellos que puedan tener dificultades o estar poco motivados (Bandura, 1977a; Woolfolk y Spero, 2005). De acuerdo con Bandura (1997), las creencias de autoeficacia actuarían como mediadoras en la relación entre el conocimiento y el comportamiento. A su vez, debido a su carácter anticipatorio, las expectativas de autoeficacia, determinarán la probabilidad del profesor de llevar a cabo ciertas acciones instrumentales, el esfuerzo que se invertirá y el grado de perseverancia de un comportamiento ante la aparición de obstáculos o dificultades (Del Río et al., 2011).

Las creencias de autoeficacia docente fueron evaluadas a partir de la *Escala de Percepción de Eficacia del Profesor* (TSES, *Teacher's Sense of Efficacy Scale*) de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001). Este instrumento tiene como objetivo explorar la autoeficacia docente de los profesores. Evalúa un amplio repertorio de capacidades docentes, sin que estas resulten demasiado específicas, de tal modo que el instrumento pueda ser útil para distintos contextos, niveles y asignaturas (Prieto, 2007). A su vez, la escala adopta dos formas, la forma larga, formada por 24 ítems y la forma corta, formada por 12 ítems agrupados en tres sub-escalas de 4 ítems cada una. En este trabajo de investigación, se empleó la forma larga que consta de 24 ítems agrupados en tres sub-escalas de 8 ítems correlacionadas entre sí y que identifican tres áreas para las cuales los maestros pueden tener diferentes niveles de eficacia:

1. *Eficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje*: evalúa la autovaloración que hace el profesor de su capacidad para influir positivamente en los alumnos (*e.j pregunta: ¿en qué medida puede hacerse entender con los alumnos más difíciles?*)
2. *Eficacia percibida para optimizar la propia instrucción*: evalúa la autovaloración del profesor en relación a su capacidad para generar modos alternativos de aprendizaje eficientes que redunden en una mejora académica (*e.j pregunta: ¿en qué medida puede utilizar estrategias alternativas en sus clases?*)
3. *Eficacia percibida para gestionar el aula*: evalúa la autovaloración del profesor en relación a su capacidad para mantener el orden en clase y conservar la disciplina (*e.j pregunta: ¿hasta qué punto puede controlar la indisciplina en el aula?*)

La TSES se deriva de la Escala de Autoeficacia de Bandura, aunque ésta introduce algunas mejoras y a diferencia de la de Bandura, sí está publicada. Se basa en un modelo de eficacia del profesor sugerida por Tschannen-Moran et al. (1998) para comprobar los dos elementos fundamentales de la evaluación de la autoeficacia docente, concretamente la evaluación de la competencia personal y el análisis de la tarea docente. Se responde a cada ítem mediante una escala Likert de repuesta de nueve alternativas (1 no me siento capaz; 9 me siento muy capaz). La escala posee una estructura factorial clara y estable y ha sido previamente utilizada con profesores en formación antes y después de su experiencia práctica profesional por lo que se considera válida para este estudio. A su vez, Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) recomiendan pasar el total de 24 ítems con profesores en proceso de formación.

En lo que respecta a las propiedades psicométricas, los autores de referencia informaron de una buena fiabilidad para la versión de 24 ítems, con un alfa de Cronbach de .94 en la escala total (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001). A su vez, en el estudio de Tschannen-Moran y Woolfolk (2007), se informó de un alfa de Cronbach de .95, en el de Garvis (2009) de .96 y en el de Pendergast et al. (2011) de .94. Con respecto a los índices de consistencia interna de las subescalas, se obtienen alfas de Cronbach de .87 en la subescala de *eficacia percibida para lograr la participación de los estudiantes*, de .91 en la subescala de *eficacia para optimizar la propia instrucción* y de .90 en la subescala de *eficacia para gestionar el aula* (Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy, 2001). Pendergast et al. (2011) obtuvieron unos índices de consistencia interna de .82 para la subescala de *eficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje*, de .89 para la subescala de *eficacia percibida para optimizar la propia instrucción* y de .88 para la subescala de *eficacia percibida para gestionar el aula*.

En el estudio llevado a cabo por Rodríguez et al. (2009) en población española, la fiabilidad de la escala total fue de .92, obteniendo, a su vez, adecuados índices de fiabilidad en las tres subescalas (alfa de Cronbach de .81 en *eficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje*, de .81 en *eficacia para optimizar la propia instrucción* y de .86 en *eficacia para gestionar el aula*). En este estudio se ha utilizado la traducción al español de la TSES de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) de Rodríguez et al. (2009).<sup>78</sup>Dado que los mencionados autores utilizaron la TSES en una

---

<sup>78</sup> Tras contactar con una de las autoras (Susana Rodríguez), se obtiene la versión traducida al español de la *Teachers' Sense of Efficacy Scale* de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001).



muestra de profesores universitarios españoles,<sup>79</sup> se consideró adecuado comprobar si la estructura factorial de la versión larga de la TSES ajusta a población de estudiantes de Magisterio españoles. En este sentido, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) con el programa EQS 6.1 para confirmar la estructura factorial de la TSES. El método de estimación utilizado fue el Máxima Verosimilitud (Bentler, 1995, 2006). No obstante, los datos evidenciaron una distribución no normal por lo que se recurrió a procedimientos robustos en el cálculo de los estadísticos. Los índices de bondad de ajuste fueron: S-B  $\chi^2 = 875.94$ ,  $gl = 249$ ;  $p < .001$ ;  $\chi^2 = 1030.8$ ,  $\chi^2/gl = 3.51$  CFI = .895; IFI = .885; RMSEA = .064 [.056, .070].<sup>80</sup> Estos índices indican que la TSES muestra una aceptable bondad de ajuste en profesores españoles en proceso de formación.

A continuación, se procedió a analizar la validez convergente. Para ello, se atiende a la saturación de cada ítem y se ha de tener en cuenta que los ítems de un mismo factor han de compartir una alta proporción de la varianza. En la Tabla 1 se informa de la carga factorial (saturación) de cada ítem, su valor  $t$  asociada y la saturación promedio de cada factor. Como se observa, cada ítem contribuyó significativamente a la medida de su respectiva variable latente, con valores de  $t > |13.821|$ . El tamaño de las saturaciones factoriales estandarizadas fue superior a .63 y el promedio de las saturaciones para el factor 1 (*eficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje*) fue de .71, de .70 para el factor 2 (*eficacia percibida para optimizar la propia instrucción*) y de .70 para el factor 3 (*eficacia percibida para gestionar el aula*). Estos resultados indicaron adecuada validez convergente (Bagozzi y Yi, 1988).

---

<sup>79</sup> La muestra final de este estudio que lleva por título “*Auto-eficacia Docente, Motivación del Profesor y Estrategias de Enseñanza*”, estaba integrada por 95 profesores (58.9% hombres; 41.1% mujeres) pertenecientes a dieciséis titulaciones de cinco universidades públicas españolas.

<sup>80</sup> Los índices de ajuste informados son: Satorra Bentler  $\chi^2$ ; Índice de Ajuste Comparado (CFI) de carácter incremental, donde valores iguales o superiores a .90 indican un ajuste aceptable (Hooper Coughlan y Mullen, 2008); índices de parsimonia de la raíz error cuadrado medio-de aproximación (RMSEA) para estimar la cantidad de error, donde valores inferiores a 0.8 indican un ajuste adecuado a los datos (Browne y Cudeck, 1993; Hu y Bentler, 1999).

Tabla 1. *Media, desviación típica, validez convergente y fiabilidad ( $\alpha$  de Cronbach, fiabilidad compuesta y varianza extraída promedio) de los factores de la TSES*

| Dimensiones              | Ítem | <i>M (DT)</i> | Carga factorial | Valor <i>t</i> -robusta | Carga media | $\alpha$ de Cronbach | Fiabilidad Compuesta | AVE  |
|--------------------------|------|---------------|-----------------|-------------------------|-------------|----------------------|----------------------|------|
| Implicar al estudiante   | 1    | 6.95 (1.27)   | .730***         | 18.176                  | .707        | .884                 | .903                 | .538 |
|                          | 2    | 6.96 (1.30)   | .681***         | 13.821                  |             |                      |                      |      |
|                          | 4    | 7.19 (1.35)   | .630***         | 16.637                  |             |                      |                      |      |
|                          | 6    | 7.55 (0.99)   | .715***         | 18.565                  |             |                      |                      |      |
|                          | 9    | 7.40 (1.03)   | .771***         | 20.598                  |             |                      |                      |      |
|                          | 12   | 7.52 (1.05)   | .728***         | 17.923                  |             |                      |                      |      |
|                          | 14   | 7.50 (1.06)   | .728***         | 18.407                  |             |                      |                      |      |
|                          | 22   | 7.60 (1.05)   | .672***         | 17.552                  |             |                      |                      |      |
| Optimizar la instrucción | 7    | 7.31 (1.09)   | .667***         | 16.016                  | .701        | .885                 | .900                 | .530 |
|                          | 10   | 7.28 (1.05)   | .691***         | 17.834                  |             |                      |                      |      |
|                          | 11   | 7.41 (1.02)   | .696***         | 16.048                  |             |                      |                      |      |
|                          | 17   | 7.51 (1.09)   | .753***         | 14.119                  |             |                      |                      |      |
|                          | 18   | 7.42 (1.13)   | .706***         | 20.126                  |             |                      |                      |      |
|                          | 20   | 7.52 (1.07)   | .662***         | 14.880                  |             |                      |                      |      |
|                          | 23   | 7.68 (1.17)   | .775***         | 20.680                  |             |                      |                      |      |
|                          | 24   | 7.14 (1.13)   | .654***         | 15.954                  |             |                      |                      |      |
| Gestionar el aula        | 3    | 7.13 (1.21)   | .652***         | 15.416                  | .704        | .886                 | .903                 | .538 |
|                          | 5    | 7.15 (1.23)   | .697***         | 17.616                  |             |                      |                      |      |
|                          | 8    | 7.44 (1.12)   | .736***         | 19.572                  |             |                      |                      |      |
|                          | 13   | 7.63 (1.03)   | .749***         | 19.688                  |             |                      |                      |      |
|                          | 15   | 7.27 (1.15)   | .719***         | 18.252                  |             |                      |                      |      |
|                          | 16   | 7.26 (1.12)   | .780***         | 19.979                  |             |                      |                      |      |
|                          | 19   | 7.27 (1.30)   | .666***         | 15.024                  |             |                      |                      |      |
|                          | 21   | 7.39 (1.18)   | .631***         | 15.375                  |             |                      |                      |      |

Nota: \*\*\* $p < .001$

En segundo lugar, en cuanto a la fiabilidad se calculó para cada factor el alfa de Cronbach, la fiabilidad compuesta y la varianza extraída promedio (véase Tabla 1). El alfa de Cronbach para el factor 1 fue de .88, para el factor 2 fue de .89 y para el factor 3 fue de .89. A su vez, el alfa de Cronbach para la escala total fue de .95. La fiabilidad compuesta<sup>81</sup> fue de .90 para los tres factores. Los coeficientes con un índice superior a .60 indican buena fiabilidad (Bagozzi y Yi, 1988). Además, los resultados obtenidos en el análisis de la varianza extraída promedio (*Average Variance Extracted, AVE*) son

<sup>81</sup> La fiabilidad compuesta es un estadístico análogo al alfa de Cronbach pero tiene en cuenta la varianza común entre los ítems que definen cada factor.

satisfactorios para todos los factores analizados, ya que los valores son ligeramente superiores al mínimo recomendado de 0.5 (Fornell y Larcker, 1981; Chin, 1998) (véase Tabla 1). Por tanto, los índices de bondad de ajuste, así como las propiedades psicométricas analizadas, confirman la validez convergente y la fiabilidad del instrumento en estudiantes de Magisterio.

En resumen, las variables de Autoeficacia docente evaluadas fueron las siguientes:

1. Una variable de *Autoeficacia Docente Total* operacionalizada con la puntuación total de la TSES.
2. Tres variables de Autoeficacia Docente: 1) *eficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje*; 2) *eficacia percibida para optimizar la propia instrucción*, y 3) *eficacia percibida para gestionar el aula*. Las tres variables fueron operacionalizadas con la puntuación de la escala correspondiente del TSES.

### **5.3.2.3. Variable de Autoeficacia General. Escala de Autoeficacia General (Baessler y Schwarzer, 1996)**

Bandura inició el estudio de la autoeficacia en la década de los años setenta, motivado por la importancia que tiene el pensamiento autorreferente en la conducta de las personas. El autor definió la percepción de autoeficacia como los juicios de cada persona sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado. Además, esta percepción conlleva un cierto sentimiento de confianza en las capacidades propias para manejar adecuadamente ciertos estresores de la vida cotidiana y puede influir tanto en los sentimientos como en los pensamientos y acciones (Bandura, 1977a, 1987, 1992).

El constructo de autoeficacia ha sido estudiado desde dos perspectivas distintas: la autoeficacia específica, definida como la creencia sobre el nivel de competencia en situaciones particulares, y la general, que se refiere a la sensación de competencia total. Esta última, habilita a la persona para enfrentar nuevas tareas y hacer frente a una gran variedad de situaciones difíciles (Grau, Salanova y Peiró, 2001). Generalmente, cuando se habla de autoeficacia, se hace referencia a la eficacia percibida en una situación específica. Sin embargo, algunos autores consideran la autoeficacia en un sentido más

amplio, entendiendo esta autoeficacia general como un constructo global (Juárez y Contreras, 2008).

La creencia de autoeficacia general fue evaluada a partir de la *Escala de Autoeficacia General* de Baessler y Schwarzer (1996), adaptada a la población española por Sanjuán et al. (2000) y se refiere al sentimiento estable de competencia personal para manejar de forma eficaz una amplia gama de estresores de la vida cotidiana (*e.j pregunta: cuando me encuentro en dificultades, puedo permanecer tranquilo porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles*).

La *Escala de Autoeficacia General* está formada por diez ítems y se responde a cada uno de ellos, mediante una escala Likert de cuatro alternativas de respuesta (1 falso; 4 verdadero). Se trata de una escala unidimensional que produce una puntuación total, la cual oscila de 10 a 40 puntos. A su vez, presenta un alfa de Cronbach de .87 y la correlación de dos mitades es de .88. En el estudio de González et al. (2012) se obtuvo un alfa de Cronbach de .91. A su vez, la autoeficacia general correlaciona de forma significativa y negativa con neuroticismo, miedo al fracaso, pesimismo, depresión y culpabilidad, mientras que lo hace positivamente con autoestima, esperanza de éxito, extraversión y optimismo (Torre, 2007). Scholz et al. (2002) encuentran que la autoeficacia es un constructo unidimensional que se configura de manera semejante en diversas culturas.

#### **5.3.2.4. Variables de Personalidad. Cuestionario NEO-FFI-R (McCrae y Costa, 2004)**

Las variables de personalidad fueron evaluadas a partir de las puntuaciones obtenidas en el *Cuestionario NEO-FFI-R (Neuroticism, Extraversion, Openness, Five-Factor Inventory-Revised; McCrae y Costa, 2004)* en su versión española reducida (Aluja, García, Rossier et al., 2005). El cuestionario está formado por 60 ítems a los que se responde mediante una escala Likert de cinco puntos (1 no estoy de acuerdo; 5 completamente de acuerdo). Evalúa cinco factores de la personalidad, a través de cinco dimensiones o factores de 12 ítems cada uno: *Neuroticismo, Extraversión, Apertura a la Experiencia, Amabilidad y Responsabilidad*. Al igual que en la versión completa del *NEO-PI-R*, el formato del *NEO-FFI-R*, incorpora algunas modificaciones para facilitar las respuestas de los evaluados. Posteriormente, al realizar los análisis, se recodifican

las puntuaciones de 0 a 4 según el código original del *NEO-PI-R*. La versión reducida (*NEO-FFI-R*) no contempla las seis facetas que componen cada uno de los factores.

Aluja et al. (2002, 2004) utilizaron el cuestionario en población española, encontrando, igualmente, buenas propiedades psicométricas. A su vez, la fiabilidad o consistencia interna (alfa de Cronbach) para las distintas dimensiones es de .82 para *Neuroticismo*, de .77 para *Extraversión*, de .71 para *Apertura a la Experiencia*, de .71 para *Amabilidad* y de .79 para *Responsabilidad*. En este sentido, las variables de personalidad evaluadas en este trabajo de investigación fueron las siguientes:

1. *Neuroticismo (N)*: evalúa la estabilidad emocional versus la inestabilidad emocional. Identifica a los individuos propensos al sufrimiento psicológico, a la hipersensibilidad emocional, a la asunción de ideas no realistas (irracionales) y a emitir respuestas de afrontamiento no adaptativas ante situaciones que generan estrés (*e.j pregunta: con frecuencia me siento tenso o alterado*).
2. *Extraversión (E)*: evalúa la cantidad e intensidad de la interacción entre personas, el nivel de actividad, la necesidad de estímulos y la capacidad de disfrute (*e.j pregunta: verdaderamente disfruto hablando con la gente*).
3. *Apertura a la experiencia (O)*: evalúa la búsqueda y la valoración activa de la experiencia en sí misma. Sus elementos constituyentes son la imaginación activa, la sensibilidad estética, la atención a las vivencias internas, el gusto por la variedad, la curiosidad intelectual y la independencia de juicio (*e.j pregunta: creo que es interesante aprender y desarrollar nuevas aficiones*).
4. *Amabilidad (A)*: evalúa la cualidad de la propia orientación interpersonal a lo largo de un continuo, desde la compasión hasta la rivalidad de pensamientos, sentimientos y acciones (*e.j pregunta: trato de ser cortés con todo el mundo que conozco*).
5. *Responsabilidad (C)*: evalúa el grado de organización del individuo, la perseverancia y la motivación en la conducta dirigida a un objetivo y por ello, esta dimensión hunde sus bases en el autocontrol, no solo de impulsos sino también en la planificación, organización y ejecución de tareas (*e.j pregunta: cuando me comprometo, siempre se puede esperar que lo cumpla*).

### 5.3.2.5. Variables de Bienestar Psicológico. *Escala de Bienestar Psicológico (EPB, Ryff, 1989a, 1989b)*

El bienestar psicológico se define como el desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal, donde el individuo muestra indicadores de funcionamiento positivo (Díaz et al., 2006). Ryff (1989b) formuló un modelo de síntesis del desarrollo personal donde se especifican seis dimensiones o criterios de funcionamiento efectivo para evaluar el continuo positivo-negativo del bienestar psicológico (*Autonomía, Dominio del ambiente, Crecimiento Personal, Relaciones positivas con los otros, Autoaceptación y Propósito en la vida*). De entre las seis dimensiones incluidas en su propuesta, destaca la de *crecimiento personal*, que no estaría al mismo nivel que las demás por tratarse de una especie de meta-dimensión, una característica propia del proceso, un continuo desarrollo del propio potencial y expansión de la persona.

Las variables de bienestar psicológico fueron evaluadas a partir de las puntuaciones obtenidas en la *Escala de Bienestar Psicológico (EPB)* de Ryff<sup>82</sup>(1989a, 1989b) en su versión de Van Dierendonck (2004), y adaptada a población española por Díaz et al. (2006). Este instrumento consta de un total de seis factores y 29 ítems a los que se responden mediante una escala tipo Likert de seis puntos (1 totalmente en desacuerdo; 6 totalmente de acuerdo). Las escalas evalúan la percepción de bienestar y están formadas por seis factores o atributos positivos del bienestar psicológico: *Autonomía, Dominio del ambiente, Crecimiento Personal, Relaciones positivas con los otros, Autoaceptación y Propósito en la vida*.

Diferentes versiones de estas escalas, han sido objeto de análisis factoriales confirmatorios, obteniéndose en algunos casos resultados insatisfactorios (Tomás, Meléndez, Oliver, Navarro y Zaragoza, 2010, Tomás et al., 2008; Triadó, Villar, Solé y Celdrán, 2007) y satisfactorios, en otros (Díaz et al., 2006; Fernandes, Vasconcelos-Raposo y Teixeira, 2010; Véliz-Burgos, 2012; Véliz-Burgos y Apodaca, 2012). Por otra parte, la edad y el género son variables que se asocian a diferencias significativas en bienestar psicológico (García-Alandete, 2013; García-Alandete et al., 2013; Ryff y Keyes, 1995).

En el estudio de Díaz et al. (2006) se obtuvo un adecuado ajuste a través de análisis factorial confirmatorio,  $\chi^2(345) = 615.76$ ,  $p < .001$ , CFI = .95, NNFI = .94,

---

<sup>82</sup> SPWB. Scales of Psychological Well-Being.

SRMR = .05, RMSEA = .04. A su vez, la fiabilidad (alfa de Cronbach) para las distintas dimensiones es de .70 para *Autonomía*, de .82 para *Dominio del ambiente*, de .71 para *Crecimiento Personal*, de .78 para *Relaciones positivas con los otros*, de .84 para *Autoaceptación* y de .70 para *Propósito en la vida*. Por otro lado, en el estudio de González et al. (2012), con estudiantes universitarios, la fiabilidad global del instrumento, mediante el alfa de Cronbach, fue de .88. A su vez, el análisis factorial reveló la misma estructura multidimensional del constructo de bienestar psicológico señalado por Ryff. En este sentido, las variables de bienestar psicológico evaluadas en este trabajo de investigación se definen como sigue:

1. *Autonomía*: si se es independiente y autodeterminado, capaz de resistir presiones sociales para pensar y actuar de ciertos modos, se regula la conducta internamente y las autoevaluaciones se realizan desde estándares personales (*e.j pregunta: no tengo miedo de expresar mis opiniones, incluso cuando estas son opuestas a las opiniones de la mayoría*).
2. *Dominio del ambiente*: si se posee sentido del dominio y competencia manejando el ambiente, se controlan múltiples conjuntos de actividades externas, haciendo un uso efectivo de las oportunidades del contexto y siendo capaz de elegir o crear contextos adaptados a las necesidades y valores personales (*e.j pregunta: en general, siento que soy responsable de la situación en la que vivo*).
3. *Crecimiento personal*: se mantiene el sentimiento de desarrollo continuado y de mejora a través del tiempo, ve el “yo” en expansión y crecimiento, abierto a nuevas experiencias; sentido de desarrollo del propio potencial y de cambiar en modos que reflejan más autoconocimiento y efectividad (*e.j pregunta: tengo la sensación de que con el tiempo me he desarrollado mucho como persona*).
4. *Relaciones positivas con otros*: si se mantienen relaciones interpersonales cercanas, satisfactorias, de mutua confianza y se preocupa por el bienestar de otros, siendo capaz de desarrollar empatía, afecto e intimidad (*e.j pregunta: siento que mis amistades me aportan muchas cosas*).
5. *Autoaceptación*: si se posee una actitud positiva hacia sí mismo, reconociendo y aceptando los múltiples aspectos del “yo”, incluyendo lo negativo y lo positivo. Además, existe un sentimiento positivo hacia lo ya vivido (*e.j pregunta: en general, me siento seguro y positivo conmigo mismo*).

6. *Propósito en la vida*: cuando se tiene metas en la vida y sentido de dirección, sentimiento de significado en el presente y en el pasado, manteniendo creencias que proporcionan significado a la vida (*e.j pregunta: tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida*).

### 5.3.2.6. Variables Contextuales e Interpersonales del proceso educativo

El análisis exitoso de cualquier constructo psicológico no puede lograrse sin la consideración de las variables contextuales, las cuales influyen en cómo piensan y actúan las personas en su entorno más inmediato (Fives et al., 2007). Las influencias contextuales en que se circunscriben las experiencias prácticas, resultan claves para la automejora y el desarrollo de un profesor en formación. Con el objetivo de describir y analizar las influencias contextuales en que se circunscriben las experiencias de práctica educativa de cada uno de los estudiantes de nuestro estudio, se diseñó *ad hoc* una serie de preguntas que hacían referencia a las características propiamente contextuales e interpersonales del espacio en que tiene lugar la experiencia de formación práctica en el sistema escolar y que pueden llegar a condicionar todo el proceso (véase Anexo 4). En este sentido, se les preguntaba a los estudiantes sobre dos tipos de cuestiones. Las primeras, hacían referencia a variables de *carácter contextual del proceso educativo* e intentaban describir y conocer algunas de las características más importantes del colegio de prácticas y de su entorno más inmediato. Concretamente, se recogía información acerca del *nivel socioeconómico de la escuela y el entorno, la calidad de las instalaciones escolares y la disponibilidad de recursos para la enseñanza (presencia de recursos TIC en el centro escolar y más concretamente en el aula-clase)*.

Las segundas, contenían aspectos de *carácter interpersonal y relacional*, recogiendo, de este modo, la percepción del estudiante participante sobre la relación y el “*apoyo percibido*” de otros agentes educativos que también son parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje e influyen en la autoeficacia de maestros noveles y en formación (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007). En este sentido, el “*apoyo percibido*” de los estudiantes, durante su experiencia práctica profesional, es de suma importancia, debido a que su influencia es decisiva en los primeros años, momento clave en la formación de las creencias de autoeficacia docente. Por todo ello, en este trabajo de investigación, se plantearon una serie de cuestiones relativas *al apoyo percibido por la familia, por la comunidad escolar, por el tutor de prácticas del centro escolar y por el*



*supervisor de la universidad*. Se responde a cada uno de los ítems mediante una escala Likert de respuesta de cinco alternativas (1 bajo; 5 alto).

En resumen, las variables contextuales evaluadas en este trabajo de investigación fueron las siguientes:

1. *Nivel socioeconómico de la escuela y entorno.*
2. *Calidad de las instalaciones escolares.*
3. *Disponibilidad de recursos para la enseñanza* (presencia de recursos TIC en el centro escolar y más concretamente en el aula clase).

A su vez, las variables de índole interpersonal y relacional del proceso educativo evaluadas fueron las siguientes:

1. *Apoyo de los padres y la familia.*
2. *Apoyo de la Comunidad Escolar* (directiva del centro, claustro de profesores, etc.)
3. *Apoyo del tutor de prácticas del centro escolar* (*cooperating teaching*)
4. *Apoyo del supervisor de prácticas de la universidad.*

### **5.3.2.7. Variable de Evaluación de la Práctica Educativa del Maestro-Tutor.** ***Cuestionarios de Evaluación del Maestro-Tutor***

La variable de evaluación de la práctica educativa por parte del maestro-tutor del centro escolar fue evaluada a partir de la puntuación final obtenida en cada uno de los *Cuestionarios de Evaluación del Maestro-Tutor de prácticas de 1º, 2º, 3º y 4º de Grado* de las titulaciones de Educación Infantil y Educación Primaria de la UCV (Moril et al., 2012; Comisión de Prácticas y TFG de la UCV, 2015) (véase Anexo 2). Estos cuestionarios están formados por un registro de rúbricas o matrices de valoración analítica que atienden a las competencias relacionadas con “*saber*”, “*saber hacer*”, “*saber ser*” y “*saber estar*” para cada uno de los cursos y que recogen con objetividad y consistencia, las evidencias de los progresos a lo largo de todo el *Prácticum*.

De este modo, los maestros-tutores de prácticas, como agentes evaluadores del proceso y de la ejecución del estudiante, durante su periodo de prácticas en los centros escolares, atienden exclusivamente a lo expresado en las matrices de valoración, no participando activamente en los resultados numéricos y dotando, en cierta forma, de mayor objetividad al procedimiento. En las rúbricas, no se manifiestan las puntuaciones numéricas, y solo a través de una hoja de cálculo *Excel* que contiene los valores para

cada una de las variables contempladas en cada uno de los cuestionarios, los profesores de prácticas de la Universidad traducen automáticamente las valoraciones cualitativas en cuantitativas, obteniéndose, una única nota numérica para cada uno de los estudiantes participantes de nuestro trabajo de investigación. Esto, facilita la interpretación de los resultados y permite operacionalizar la variable, obteniendo, de este modo, una variable empírica directamente observable con la finalidad de poder medirla con precisión.

### 5.3.3. Procedimiento

La recogida de datos se realizó en dos momentos temporales durante el curso académico 2013-2014. Para cada uno de ellos, se elaboró el dossier pertinente en función de los objetivos perseguidos. Se pidió la colaboración voluntaria a estudiantes de Magisterio de primero, segundo, tercero y cuarto de las titulaciones de Grado de Educación Infantil y Primaria de la UCV. A su vez, se estableció un protocolo para que la obtención de datos fuera similar para todos los participantes implicados en la investigación.

De acuerdo con estas especificaciones, previo permiso de los representantes académicos de la Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación y obtenido el consentimiento informado de cada uno de grupos y cursos objeto de medición, a lo largo del mes de Septiembre de 2013, se contactó con cada uno de los alumnos para que participasen en la primera fase de recogida de datos. La acogida y asistencia por parte de los estudiantes fue muy positiva y para la aplicación de las diferentes pruebas se requirió la participación de personal especializado que colaboraba en la investigación (miembros de la Comisión de Prácticas de la UCV). Se utilizó un único momento temporal durante la primera sesión de clase semanal de presentación de la asignatura *Prácticum I, II, III y IV* con la finalidad de explicar detalladamente a los estudiantes los objetivos del estudio y solicitarles su participación, la cual era totalmente voluntaria.

En el primer momento de medida, se evaluó a estudiantes de primero, segundo, tercero y cuarto y para ello, se diseñó un primer dossier que contenía todos los instrumentos de medida y que permitía evaluar las siguientes variables: 1) *sociodemográficas*; 2) *autoeficacia docente*; 3) *autoeficacia general*; 4) *personalidad*, y 5) *bienestar psicológico*. La aplicación se realizó de forma grupal en

el aula-clase y a los estudiantes participantes, que contestaron de forma individual y sin límite de tiempo, se les recordaba que era muy importante que respondiesen sinceramente a las distintas cuestiones planteadas puesto que se garantizaba la confidencialidad de los datos. En ese sentido, todos los participantes fueron tratados de acuerdo a las directrices éticas de la *American Psychological Association (APA)*. Para ello, además de leer las instrucciones y explicar los objetivos del estudio, se procedió a detallar las instrucciones de cumplimentación más importantes en la hoja de encuesta, con la intención de asegurar que estas se siguiesen adecuadamente y redundar en una contestación correcta.

Al finalizar la prueba, y conforme los estudiantes iban entregando el dossier de instrumentos, se fue garantizando la suficiencia y adecuación de los datos para asegurar el rigor de la investigación. A su vez, se les asignaba un número que debían recordar para la segunda fase y que, llegado el momento, debían anotar en el apartado de número de identificación personal del segundo dossier de instrumentos que se pasaría a finales del segundo semestre (Mayo 2014). Todos los estudiantes participantes accedieron nuevamente a ser evaluados a final de curso. A su vez, a todos ellos se les explicó que para el segundo pase de instrumentos debían traer, en sobre cerrado y con el sello del colegio en la parte externa, el Cuestionario de Evaluación del Maestro-Tutor de prácticas y entregarlo al finalizar la prueba. Resaltar que, finalmente, se decidió no incluir 57 cuestionarios de los 470 cuestionarios que se recogieron durante la primera fase de recogida de datos. Unos fueron eliminados por mostrar patrones anómalos de respuesta, es decir, haber sido respondidos de forma aleatoria y otros, estaban incompletos en su mayor parte. Por tanto, el total de los sujetos evaluados en esta primera fase fue de 413 sujetos.

Una vez realizada esta primera medida, los estudiantes participantes iniciaron las sesiones de preparación de su periodo de prácticas dentro de la asignatura *Prácticum I, II, III y IV* de su plan de estudios correspondiente a su curso y especialidad durante el primer semestre del curso académico 2013-14. Siete meses después de la aplicación inicial, y finalizada su experiencia práctica educativa en los centros escolares, se procedió a realizar una segunda recogida de datos (Mayo 2014). Para ello, se elaboró un segundo dossier que permitía evaluar las siguientes variables: 1) *autoeficacia docente* y 2) *variables contextuales e interpersonales relacionadas con la práctica educativa*. No se consideró oportuno evaluar en este segundo estudio las variables de autoeficacia general, personalidad y bienestar psicológico puesto que no era objeto de la tesis

analizar el cambio en ellas. A su vez, todos los estudiantes que participaron en la primera fase de recogida de datos, cumplimentaron el segundo dossier correspondiente a la segunda fase de nuestro estudio. Además, ese mismo día, se recogieron los *Cuestionarios de Evaluación del Maestro-Tutor de prácticas*.

Una vez recogida toda la información, se llevó a cabo un proceso de análisis de los datos, los cuales se encuentran expuestos de forma detallada en el capítulo siguiente. A continuación, la Figura 26 muestra de forma gráfica las variables evaluadas en cada uno de los dos momentos de medición.

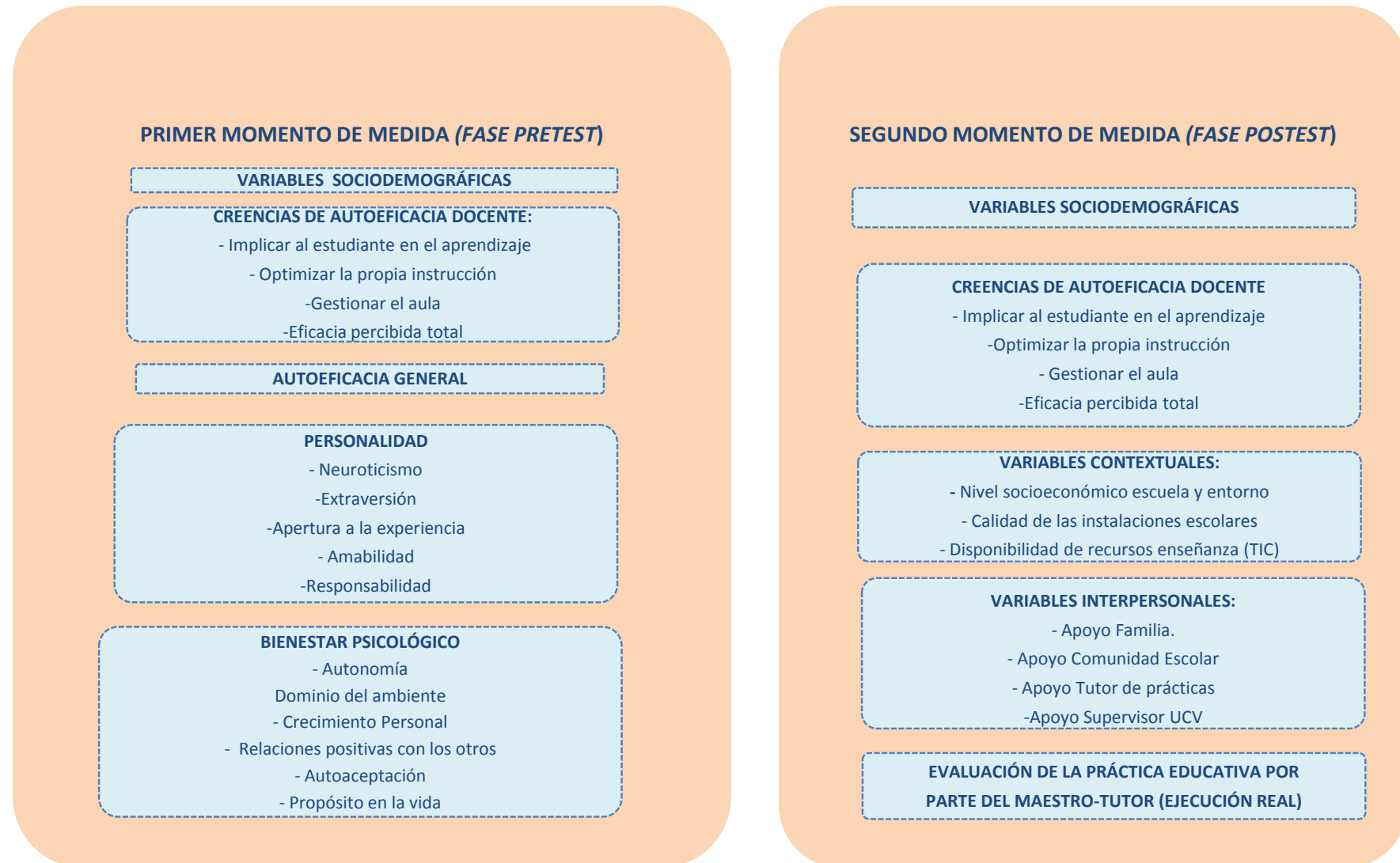


Figura 26. Variables evaluadas en la fase pretest y posttest.

### 5.3.4. Diseño de investigación. Análisis estadísticos

Para la consecución de los dos objetivos principales de esta tesis doctoral, se llevaron a cabo dos estudios, *Estudio 1* y *Estudio 2*. En este apartado se detallan los dos diseños de investigación realizados para la consecución de los objetivos de cada uno de los dos estudios de esta tesis doctoral, así como los análisis estadísticos efectuados en cada uno de ellos, los cuales dependen de la naturaleza de los datos y del objetivo del análisis.

#### *Estudio 1*

Este primer estudio tenía como objetivo estudiar las creencias de autoeficacia docente en estudiantes y analizar su relación con variables de autoeficacia general, personalidad y bienestar psicológico. El diseño de investigación fue un diseño transversal simple donde en el mismo momento temporal se evaluó a estudiantes de primero, segundo, tercero y cuarto en las variables sociodemográficas, de autoeficacia docente, de autoeficacia general, de personalidad y bienestar psicológico. Los datos analizados para este primer estudio corresponden al primer momento de medida. A su vez, los análisis estadísticos que se realizaron para la consecución de este primer objetivo fueron los siguientes:

- En primer lugar se realizaron análisis descriptivos de todas las variables contempladas en este estudio, relativos a su distribución en la muestra evaluada.
- En segundo lugar, se realizaron tablas de contingencia (estadístico  $\chi^2$ ) para evaluar la relación entre algunas variables sociodemográficas y de esta forma observar diferencias entre porcentajes de dos o más categorías.
- En tercer lugar, para analizar diferencias en función de la titulación, se realizaron análisis univariados de covarianza (ANCOVAs), considerando como variable dependiente la *percepción de eficacia docente total* y análisis multivariados de covarianza (MANCOVAs), considerando como variables dependientes las tres creencias de autoeficacia docente evaluadas simultáneamente (*eficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje; eficacia percibida para optimizar la propia instrucción y eficacia percibida para gestionar el aula*).
- En cuarto lugar, se realizaron análisis correlacionales (correlación de Pearson y Parcial) entre todas las variables evaluadas cuantitativamente en este estudio.

- Por último y en quinto lugar, se efectuó un análisis de regresión lineal múltiple siguiendo el método de pasos sucesivos (*stepwise*) para comprobar la capacidad predictiva de las variables sociodemográficas, autoeficacia general, personalidad y bienestar psicológico sobre la variable de *percepción de eficacia docente total*.

## ***Estudio 2***

Este segundo estudio tenía como objetivo analizar el cambio en las creencias de autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio como consecuencia de la experiencia práctica realizada en los centros escolares y su relación con variables del proceso educativo: variables contextuales, interpersonales y la valoración del maestro-tutor del centro escolar acerca de la actuación real del estudiante como maestro en prácticas (ejecución real durante la práctica educativa). El diseño de investigación fue un diseño de temporalización longitudinal de medidas repetidas con el objeto de analizar los cambios que se hubiesen producido en cada uno de los cursos en la variable de autoeficacia docente, después de su inmersión en los escenarios de prácticas. Los análisis estadísticos que se realizaron para la consecución de este segundo objetivo fueron los siguientes:

- En primer lugar se realizaron análisis descriptivos de todas las variables contempladas en este estudio, relativos a su distribución en la muestra evaluada.
- En segundo lugar, se realizaron ANCOVAs mixtos de medidas repetidas (MR) para analizar los cambios producidos a lo largo del tiempo en las variables de creencias de autoeficacia docente en función del curso.
- En tercer lugar, se realizaron análisis correlacionales (correlación de Pearson y Parcial) entre la variable de creencias de autoeficacia docente, las variables contextuales e interpersonales del proceso de prácticas y la variable valoración del maestro- tutor del colegio de prácticas (ejecución durante el prácticum).
- Por último y en cuarto lugar, se efectuó un análisis de regresión lineal múltiple siguiendo el método de pasos sucesivos (*stepwise*) para comprobar la capacidad predictiva de las variables sociodemográficas, las variables relacionadas con la práctica educativa (*contextuales, interpersonales y la evaluación del maestro-tutor*), la variable de autoeficacia general, de personalidad y de bienestar psicológico sobre la variable *cambio en eficacia docente total*.

El paquete estadístico SPSS versión 23.0 (*SPSS Inc., Chicago, IL, USA*) para Windows fue utilizado en la realización de estos análisis.





*CAPÍTULO 6.*  
**RESULTADOS**

---



En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de los análisis estadísticos efectuados, acordes con los objetivos e hipótesis planteadas en este trabajo de investigación. En ese sentido, y con la finalidad de presentar los datos de forma clara y ordenada, este apartado se divide en dos grandes bloques, uno por objetivo: *Estudio 1* y *Estudio 2*.

### **6.1. Estudio 1. Creencias de Autoeficacia Docente. Estudio descriptivo y su relación con la variable de autoeficacia general, personalidad y bienestar psicológico**

Con la finalidad de dar respuesta al primero de los objetivos de esta tesis doctoral, a continuación, se presentan, los resultados relativos al análisis de las diferencias en función de la titulación (*primer objetivo específico*), y con este propósito se realizaron análisis de varianza y covarianza univariados y multivariados (ANCOVAS y MANOVAS). En segundo lugar, se muestran los resultados los resultados relativos a los análisis de la relación entre todas variables implicadas en este estudio, y en este sentido, se efectuaron análisis correlacionales (coeficiente de Pearson y correlación Parcial) entre las creencias de autoeficacia docente y las variables de autoeficacia general, personalidad y bienestar psicológico (*segundo objetivo específico*). Por último, se presentan los resultados relativos al análisis de regresión (*tercer objetivo específico*).

A su vez, destacar que, como paso previo a la realización de los análisis estadísticos, se revisaron todas las variables con la finalidad de comprobar los criterios de normalidad.<sup>83</sup> En ese sentido, se calculó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk y la de Kolmogorov-Smirnov (KS) con la corrección Lilliefors<sup>84</sup> sobre las variables continuas. Además, se comprobaron los supuestos que rigen la utilización de los modelos lineales tales como *independencia, linealidad, normalidad y homoscedasticidad*. Por otro lado, y con la finalidad de ajustarnos al

<sup>83</sup> Con muestras de gran tamaño (> 30 o 40), los procedimientos paramétricos son robustos para el incumplimiento del supuesto de normalidad. Esto implica que podemos utilizar dichos procedimientos, incluso cuando los datos no se distribuyen normalmente (Elliott y Woodward, 2007; Pallant, 2007).

<sup>84</sup> Estas dos pruebas son las más potentes para la evaluación de la normalidad. La prueba de KS se utiliza con tamaños muestrales elevados (> 50) (Cea D´Ancona, 2004) y la de Shapiro-Wilk, aunque es la más potente en todos los tipos de distribución y tamaño de las muestras (Farrell y Rogers-Stewart, 2006; Keskin, 2006; Mendes y Pala, 2003; Razali y Wah, 2011), se usa en tamaños muestrales inferiores a 50. Una limitación de la prueba de KS es su alta sensibilidad a los valores extremos y por ello, la corrección Lilliefors hace esta prueba menos conservadora (Peat y Barton, 2005).

cumplimiento de las condiciones básicas de los análisis de covarianza univariados y multivariados, se procedió a la verificación de los siguientes supuestos específicos: 1) *supuesto de linealidad*,<sup>85</sup> 2) *supuesto de homogeneidad de las varianzas*,<sup>86</sup> y 3) *supuesto de independencia* entre la variable covariada y la variable independiente.<sup>87</sup>

### **6.1.1. Resultados del análisis de las diferencias en las creencias de autoeficacia docente en función de la titulación**

En este apartado, se muestran, en primer lugar, los análisis relativos a la relación entre las creencias de autoeficacia docente y la experiencia docente previa, y a continuación, se detalla el análisis de las diferencias en las variables de creencias de autoeficacia docente en función de la titulación. El análisis descriptivo de las creencias de autoeficacia docente se muestra en el Anexo 5.

#### ***Correlación entre las creencias de autoeficacia docente y la experiencia docente previa***

Se realizaron correlaciones de Pearson entre las creencias de autoeficacia docente y la experiencia docente previa evaluada en sus tres niveles (*experiencia como maestro, experiencia práctica en estudios anteriores y experiencia práctica en los estudios actuales*) dada la importancia y la influencia de esta última en el desarrollo de tales creencias. La relación entre las expectativas de autoeficacia y la experiencia práctica como docente se recoge en la mayor parte de trabajos de ámbito nacional e internacional que están relacionados con las creencias de autoeficacia docente y su medición en profesores en activo y en formación. Además, los resultados de estos análisis previos nos permitirán decidir entre la realización de un ANOVA/MANOVA (análisis multivariado de varianza) o un ANCOVA/MANCOVA (análisis multivariado de covarianza) en el estudio de las diferencias en las variables de creencias de autoeficacia docente en función de la titulación y en el estudio

<sup>85</sup> El cumplimiento del *supuesto de linealidad* conlleva la realización de un análisis de regresión lineal simple entre la variable covariada y la variable dependiente. La regresión debe ser significativa, alcanzando valores de  $p < .005$ .

<sup>86</sup> Desde el *supuesto de homogeneidad* se asume que no ha de haber interacción entre la variable independiente y la variable covariada.

<sup>87</sup> El *supuesto de independencia* conlleva la realización de un ANOVA con la variable covariada como variable dependiente y el tratamiento como variable independiente pues equivale a asumir que el tratamiento no afecta a la variable covariada.

del cambio de las creencias de autoeficacia docente del *Estudio 2*. El objetivo es decidir qué variables se controlarán<sup>88</sup> con la finalidad de aislar el posible efecto que estas pudiesen tener en el análisis de las diferencias en función de la titulación y del curso a través del tiempo. Los resultados de los análisis correlacionales se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2. *Correlaciones de Pearson<sup>89</sup> entre las variables de creencias de autoeficacia docente y la experiencia docente*

| Autoeficacia Docente     | Experiencia Docente      |  |                          |
|--------------------------|--------------------------|--|--------------------------|
|                          | Experiencia como maestro | Experiencia práctica estudios anteriores | Experiencia práctica UCV |
| Implicar al estudiante   | .46**                    | .41**                                    | .57**                    |
| Optimizar la instrucción | .40**                    | .43**                                    | .57**                    |
| Gestionar el aula        | .43**                    | .41**                                    | .61**                    |
| Eficacia docente total   | .47**                    | .46**                                    | .65**                    |

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

Previo a estos análisis, destacar, en lo que hace referencia a la intercorrelación entre los factores de la Escala de Percepción de Eficacia del Profesor, que todas las variables correlacionaron significativa y positivamente entre ellas. Los valores oscilaron entre  $r = .74$ ,  $p < .01$  y  $r = .71$ ,  $p < .01$ . A continuación, se resumen los resultados de los análisis correlacionales entre las variables de creencias de autoeficacia docente y la variable “*experiencia docente previa*”:

- “*La experiencia como maestro*” correlacionó significativa y positivamente con todas las creencias de autoeficacia docente, concretamente con la eficacia percibida total ( $r = .47$ ,  $p < .01$ ), la eficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje ( $r = .46$ ,  $p < .01$ ), la eficacia percibida para gestionar el aula ( $r = .43$ ,  $p < .01$ ) y la eficacia percibida para optimizar la propia instrucción ( $r = .40$ ,  $p < .01$ ). En este sentido, a mayor experiencia como maestro, mayor percepción de eficacia docente en general y más concretamente, mayor eficacia docente percibida para influir positivamente en el

<sup>88</sup> El estatus metodológico de un diseño de investigación depende del grado de control efectivo de las variables extrañas (Shadish, Cook y Campbell, 2002).

<sup>89</sup> A pesar del incumplimiento del supuesto de normalidad en algunas variables de este trabajo de investigación, para tamaños muestrales superiores a 100 se recomienda utilizar el Coeficiente de Pearson en lugar del Coeficiente de Spearman ( $< 100$ ) (Arriaza, 2006).

aprendizaje de los alumnos, para mantener el orden y la disciplina en el aula y para generar estrategias de enseñanza eficientes.

- “*La experiencia práctica en estudios anteriores*” correlacionó significativa y positivamente con todas y cada una de las creencias de autoeficacia docente, concretamente con la eficacia percibida total ( $r = .46, p < .01$ ), la eficacia percibida para optimizar la propia instrucción ( $r = .43, p < .01$ ), la eficacia percibida para gestionar el aula ( $r = .41, p < .01$ ) y la eficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje ( $r = .41, p < .01$ ). A mayor experiencia práctica en estudios anteriores a la titulación cursada en la actualidad, mayor percepción de eficacia docente en general y más concretamente, mayor sentimiento de eficacia percibida para generar estrategias de enseñanza eficientes, para mantener el orden y la disciplina en el aula y para influir positivamente en los alumnos.
- “*La experiencia práctica en los estudios actuales (UCV)*” se relacionó significativa y positivamente con todas las variables de autoeficacia docente, concretamente con la eficacia percibida total ( $r = .65, p < .01$ ), la eficacia percibida para gestionar el aula ( $r = .61, p < .01$ ), la eficacia percibida para implicar al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje ( $r = .57, p < .01$ ) y la eficacia percibida para optimizar la instrucción ( $r = .57, p < .01$ ). A mayor experiencia práctica en los estudios actuales, mayor percepción de eficacia docente en general y más concretamente, mayor confianza personal para mantener el orden y la disciplina en el aula, para ayudar y motivar al estudiante y mayor capacidad en el uso de diversas estrategias con la finalidad de favorecer el aprendizaje.

A modo de resumen, resaltar que existió una correlación significativa positiva entre todas las variables de autoeficacia docente y la “*experiencia docente previa*”. Es decir, conforme aumenta la experiencia práctica previa, se adquiere mayor sentimiento de confianza personal en las capacidades docentes propias.

### ***Análisis de las diferencias en las variables de creencias de autoeficacia docente en función de la titulación***

Para analizar las diferencias existentes en la *percepción de eficacia docente total* en función de la titulación, se realizó un análisis univariado de covarianza (ANCOVA). Se consideró como variable agrupadora o independiente la titulación y como variable

dependiente la puntuación directa de la Escala de Percepción de Eficacia del Profesor (TSES), controlándose el efecto de la experiencia como maestro, la experiencia práctica en los estudios anteriores y la experiencia práctica en la UCV para aislar en la mayor medida posible el efecto que en esas diferencias pudiesen tener estas variables ya que mostraron una relación significativa con todas y cada una de las variables dependientes en las correlaciones bivariadas de Pearson efectuadas con anterioridad (véase Tabla 2).

Los contrastes univariados indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las variables covariadas introducidas, concretamente en la experiencia como maestro ( $F(1,408) = 112.66, p < .001, \eta_p^2 = .22$ ), en la experiencia práctica en los estudios anteriores ( $F(1,408) = 139.87, p < .001, \eta_p^2 = .26$ ) y en la experiencia práctica en la UCV ( $F(1,408) = 426.83, p < .001, \eta_p^2 = .51$ ). También se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en la variable de autoeficacia docente total en función de la titulación ( $F(1,408) = 8.35, p < .004, \eta_p^2 = .02$ ). Los estudiantes participantes que estaban cursando la titulación de Educación Primaria tuvieron una media en autoeficacia docente total de 7.30 ( $DT = 0.74, n = 220$ ). A su vez, los estudiantes de la titulación de Educación Infantil obtuvieron una media de 7.41 ( $DT = 0.79, n = 193$ ). En este sentido, resaltar que los alumnos que estaban cursando la titulación de Educación Infantil puntuaron significativamente más alto en *percepción de eficacia docente total* que los estudiantes de la titulación de Educación Primaria (media marginal estimada Infantil = 7.42; media marginal estimada Primaria = 7.29). Sin embargo, el estadístico  $d$  de Cohen<sup>90</sup> informó de un tamaño del efecto muy pequeño ( $d = 0.14$ ).

Por último, y para comprobar si existían diferencias estadísticamente significativas en las creencias de autoeficacia docente en función de la titulación, se realizó un análisis multivariado de covarianza (MANCOVA) con las creencias de autoeficacia docente como variables dependientes (*eficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje, eficacia percibida para optimizar la propia instrucción y eficacia percibida para gestionar el*

<sup>90</sup> La inclusión de indicadores de magnitud del efecto se ha recomendado reiteradamente para valorar la significación práctica de un resultado frente a la significación estadística (Pardo y Ferrer, 2013; Thompson, 2002a). Aunque se han desarrollado muchos (Ellis, 2010; Grissom y Kim, 2012), se destaca el indicador tipo  $d$ , que se basan en la diferencia de medias estandarizada (Rosnow y Rosenthal, 2009), empleándose como interpretación más usual las etiquetas de Cohen (1988): "*pequeño*", "*moderado*" o "*grande*". En ese sentido, Peng, Chen, Chiang y Chiang (2013) valoran el notable incremento que se ha producido en la utilización de estos indicadores en años recientes, pero denuncian su empleo inadecuado, al no contextualizarse, ni interpretarse de forma óptima.

aula ) y la titulación como factor fijo, usando como covariables la experiencia como maestro, la experiencia práctica en los estudios anteriores y la experiencia práctica en la UCV para aislar en la mayor medida posible el efecto que en esas diferencias pudiesen tener estas variables ya que mostraron una relación significativa con todas y cada una de las variables dependientes en las correlaciones bivariadas de Pearson efectuadas con anterioridad (véase Tabla 2).

Los contrastes multivariados indicaron diferencias estadísticamente significativas en las creencias de autoeficacia docente entre los grupos de la variable titulación ( $\lambda$  de Wilks = 0.97,  $F(3,406) = 3.79$ ,  $p = .011$ ,  $\eta_p^2 = .03$ ). También se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en la variable covariada experiencia como maestro ( $\lambda$  de Wilks = 0.78,  $F(3,406) = 39.39$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .23$ ), experiencia práctica en los estudios anteriores ( $\lambda$  de Wilks = 0.75,  $F(3,406) = 46.44$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .26$ ) y experiencia práctica en la UCV ( $\lambda$  de Wilks = 0.49,  $F(3,406) = 142.92$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .51$ ). Los estudiantes de la titulación de Educación Infantil obtuvieron una media en eficacia docente para implicar al estudiante en el aprendizaje de 7.41 ( $DT = 0.88$ ,  $n = 193$ ), de 7.48 ( $DT = 0.83$ ,  $n = 193$ ) en eficacia para optimizar la propia instrucción y de 7.33 ( $DT = 0.90$ ,  $n = 193$ ) en eficacia para gestionar el aula. A su vez, los estudiantes participantes que estaban cursando la titulación de Educación Primaria tuvieron una media en eficacia docente para implicar al estudiante en el aprendizaje de 7.27 ( $DT = 0.82$ ,  $n = 220$ ), de 7.35 ( $DT = 0.80$ ,  $n = 220$ ) en eficacia para optimizar la propia instrucción y de 7.29 ( $DT = 0.81$ ,  $n = 220$ ) en eficacia para gestionar el aula. Los contrastes univariados posteriores se detallan en la Tabla 3.

Tabla 3. *Diferencias de medias marginales estimadas en las variables de creencias de autoeficacia docente en función de la titulación*

| Creencias autoeficacia   | Infantil<br>(n = 193) |            | Primaria<br>(n = 220) |            | F / Significación              | Eta <sup>2</sup> parcial | d Cohen |
|--------------------------|-----------------------|------------|-----------------------|------------|--------------------------------|--------------------------|---------|
|                          | M                     | Error típ. | M                     | Error. típ |                                |                          |         |
| Implicar al estudiante   | 7.42 <sup>a</sup>     | .04        | 7.26 <sup>a</sup>     | .04        | $F(1,408) = 8.31$ , $p = .004$ | .02                      | 0.16    |
| Optimizar la instrucción | 7.49 <sup>a</sup>     | .04        | 7.34 <sup>a</sup>     | .04        | $F(1,408) = 7.01$ , $p = .00$  | .02                      | 0.16    |
| Gestionar el aula        | 7.35 <sup>a</sup>     | .04        | 7.28 <sup>a</sup>     | .04        | $F(1,408) = 1.27$ , $p = .260$ | .00                      | 0.05    |

a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los siguiente valores: Exp Maestro=19.68; Exp Pract. Anteriores =3.65; Exp. Pract Actual= 5.88.



En ese sentido, tal y como se puede observar en la Tabla 3, los estudiantes que estaban cursando la titulación de Educación Infantil, puntuaron significativamente más alto en las *creencias de autoeficacia docente para implicar al estudiante en el aprendizaje y para optimizar la propia instrucción*, con una diferencia de medias de 0.16 en la primera y de 0.15 en la segunda. Sin embargo, el estadístico *d* de Cohen informó de un tamaño del efecto muy pequeño entre ambos grupos en la variable de creencias de autoeficacia docente para implicar al estudiante en el aprendizaje ( $d = 0.16$ ) y para optimizar la propia instrucción ( $d = 0.16$ ). Por tanto los alumnos de la titulación de Educación Infantil tienen un mayor sentimiento de eficacia percibida en las capacidades docentes que hacen referencia a implicar a los alumnos en el aprendizaje y optimizar la propia instrucción que los alumnos de la titulación de Educación Primaria.

### **6.1.2. Resultados de los análisis correlacionales entre las creencias de autoeficacia docente y las variables de autoeficacia general, bienestar psicológico y personalidad**

En este apartado se presentan los análisis correlacionales entre las creencias de autoeficacia docente y las variables de autoeficacia general, personalidad y bienestar psicológico. Con este fin, se realizaron correlaciones bivariadas de Pearson y correlaciones Parciales controlando el efecto de la experiencia docente previa, evaluada en sus tres niveles (*experiencia como maestro, experiencia práctica en estudios anteriores y experiencia práctica en los estudios actuales*). En este sentido, se realizaron correlaciones bivariadas y Parciales entre las variables de creencias de autoeficacia docente (*eficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje, eficacia percibida para optimizar la propia instrucción y eficacia percibida para gestionar el aula*), la variable de *autoeficacia general*, las variables de personalidad (*neuroticismo, extraversión, apertura a la experiencia, amabilidad y responsabilidad*) y las variables de bienestar psicológico (*autonomía, dominio del ambiente, crecimiento personal, relaciones positivas con los otros, autoaceptación y propósito en la vida*). Los resultados se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4. *Correlaciones de Pearson y Parciales entre las creencias de autoeficacia docente, la variable de autoeficacia general, de personalidad y de bienestar psicológico*

| Variables Psicológicas | Creencias de Autoeficacia Docente |                       |                |
|------------------------|-----------------------------------|-----------------------|----------------|
|                        | Implicar estudiante               | Optimizar instrucción | Gestionar aula |
| Autoeficacia General   | .19** (.08)                       | .23** (.13*)          | .26** (.17**)  |
| Personalidad           |                                   |                       |                |
| Neuroticismo           | -.20** (-.07)                     | -.19** (-.08)         | -.21** (-.09)  |
| Extraversión           | .22** (.06)                       | .21** (.03)           | .21** (.02)    |
| Apertura experiencia   | .32** (.18**)                     | .26** (.10*)          | .28** (.09)    |
| Amabilidad             | .03 (.05)                         | -.03 (.01)            | .02 (.03)      |
| Responsabilidad        | .18** (.01)                       | .19** (.04)           | .23** (.07)    |
| Bienestar Psicológico  |                                   |                       |                |
| Autonomía              | .29** (.07)                       | .34** (.15**)         | .32** (.17**)  |
| Dominio ambiente       | .30** (-.01)                      | .33** (.03)           | .37** (.10*)   |
| Crecimiento personal   | .27** (.10*)                      | .20** (-.00)          | .26** (.07)    |
| Relaciones positivas   | .19** (.08)                       | .16** (.04)           | .19** (.07)    |
| Autoaceptación         | .29** (.08)                       | .28** (.07)           | .33** (.13*)   |
| Propósito vida         | .26** (.04)                       | .27** (.06)           | .30** (.08)    |

Nota: entre paréntesis se informa de la correlación Parcial para facilitar la comparación de resultados

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

Tal y como se puede observar en la Tabla 4, en primer lugar, *la creencia de autoeficacia docente para implicar al estudiante en el aprendizaje* se relacionó significativa y positivamente con apertura a la experiencia ( $r = .32$ ,  $p < .01$ ), dominio del ambiente ( $r = .30$ ,  $p < .01$ ), autonomía ( $r = .29$ ,  $p < .01$ ), autoaceptación ( $r = .29$ ,  $p < .01$ ), crecimiento personal ( $r = .27$ ,  $p < .01$ ), propósito en la vida ( $r = .26$ ,  $p < .01$ ), extraversión ( $r = .22$ ,  $p < .01$ ), autoeficacia general ( $r = .19$ ,  $p < .01$ ), relaciones positivas con los otros ( $r = .19$ ,  $p < .01$ ) y responsabilidad ( $r = .18$ ,  $p < .01$ ). A su vez, se relacionó negativamente con neuroticismo ( $r = -.20$ ,  $p < .01$ ). A mayor eficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje, mayor curiosidad intelectual, independencia de juicio, apertura hacia el cambio, sociabilidad, optimismo, responsabilidad, sentido del deber y menor desajuste emocional como rasgos de personalidad. A su vez y por lo que respecta al bienestar psicológico, mayor dominio y manejo del ambiente, mayor independencia y autodeterminación, mayor actitud positiva hacia sí mismo, aceptando tanto lo positivo como lo negativo, mayor sentimiento de crecimiento personal, sentido de dirección, manteniendo creencias que proporcionan significado a la vida y mayor capacidad para establecer relaciones cercanas, satisfactorias y de mutua confianza.

Por último, mayor confianza en las capacidades propias para manejar adecuadamente ciertos estresores de la vida cotidiana los cuales influyen tanto en sentimientos como en pensamientos y acciones.

Sin embargo, cuando se controla el efecto de la experiencia docente previa en *la creencia de autoeficacia docente para implicar al estudiante en el aprendizaje*, desaparecen la mayor parte de relaciones con las variables de personalidad, bienestar psicológico y autoeficacia general y, únicamente se mantiene la relación con *apertura a la experiencia* ( $r = .18$ ,  $p < .01$ ), como característica de personalidad, y *crecimiento personal* ( $r = .10$ ,  $p < .05$ ), como variable de bienestar psicológico, aunque en esta última los valores fueron mucho más bajos. En este sentido, a mayor sentimiento de eficacia personal para implicar al estudiante en el aprendizaje, mayor sensibilidad estética, atención a las vivencias internas, gusto por la variedad y curiosidad intelectual como rasgos de personalidad. A su vez, mayor crecimiento personal y sentimiento de desarrollo continuado y de mejora a través del tiempo del desarrollo del propio potencial.

En segundo lugar, *la creencia de autoeficacia docente para optimizar la propia instrucción* se relacionó significativa y positivamente con autonomía ( $r = .34$ ,  $p < .01$ ), dominio del ambiente ( $r = .33$ ,  $p < .01$ ), autoaceptación ( $r = .28$ ,  $p < .01$ ), propósito en la vida ( $r = .27$ ,  $p < .01$ ), apertura a la experiencia ( $r = .26$ ,  $p < .01$ ), autoeficacia general ( $r = .23$ ,  $p < .01$ ), extraversión ( $r = .21$ ,  $p < .01$ ), crecimiento personal ( $r = .20$ ,  $p < .01$ ), responsabilidad ( $r = .19$ ,  $p < .01$ ) y relaciones positivas con los otros ( $r = .16$ ,  $p < .01$ ). A su vez, se relacionó negativamente con neuroticismo ( $r = -.21$ ,  $p < .01$ ). A mayor eficacia percibida para optimizar la propia instrucción y generar modos alternativos de aprendizaje más eficientes que redunden en una mejora académica, mayor independencia, autodeterminación, dominio y manejo del ambiente, autoaceptación, mayor sentimiento de crecimiento personal, sentido de dirección, manteniendo creencias que proporcionan significado a la vida y mayor capacidad para establecer relaciones cercanas, satisfactorias y de mutua confianza como aspectos de bienestar psicológico. A su vez y por lo que respecta a las características de personalidad, mayor apertura a ideas nuevas, creatividad, sociabilidad, optimismo, responsabilidad, sentido del deber y menor desajuste emocional y asunción de creencias irracionales. Por último, mayor confianza en las capacidades propias para manejar adecuadamente ciertos estresores de la vida cotidiana.

No obstante, cuando se controla el efecto de la experiencia docente previa en *la creencia de autoeficacia docente para optimizar la propia instrucción*, desaparecen la mayor parte de relaciones con las variables de personalidad y bienestar psicológico y, únicamente se

mantiene la relación con *autonomía* ( $r = .15, p < .01$ ), como variable de bienestar psicológico, *autoeficacia general* ( $r = .13, p < .05$ ) y *apertura a la experiencia* ( $r = .10, p < .05$ ), como característica de personalidad, aunque en estas dos últimas variables, los valores fueron mucho más bajos. En este sentido, a mayor eficacia percibida para optimizar la propia instrucción y generar modos de aprendizaje más eficientes, mayor independencia y autodeterminación como aspectos de bienestar psicológico, mayor atención a las vivencias internas, curiosidad intelectual e independencia de juicio como rasgos de personalidad y mayor confianza en las capacidades propias para manejar adecuadamente ciertos estresores de la vida cotidiana.

En tercer lugar, *la creencia de autoeficacia docente para gestionar el aula* se relacionó significativa y positivamente con dominio del ambiente ( $r = .37, p < .01$ ), autoaceptación ( $r = .33, p < .01$ ), autonomía ( $r = .32, p < .01$ ), propósito en la vida ( $r = .30, p < .01$ ), apertura a la experiencia ( $r = .28, p < .01$ ), crecimiento personal ( $r = .26, p < .01$ ), autoeficacia general ( $r = .26, p < .01$ ), responsabilidad ( $r = .23, p < .01$ ), extraversión ( $r = .21, p < .01$ ) y relaciones positivas con los otros ( $r = .19, p < .01$ ). A su vez, se relacionó negativamente con neuroticismo ( $r = -.21, p < .01$ ). A mayor eficacia percibida para gestionar el aula, mayor dominio del ambiente y uso efectivo de las oportunidades del contexto, autoaceptación, autonomía e independencia, sentido de dirección, mayor asunción de creencias que proporcionan significado a la vida, mayor sentimiento de desarrollo continuado y mejora a través del tiempo y mayor capacidad para establecer relaciones cercanas, satisfactorias y de mutua confianza como aspectos de bienestar psicológico. A su vez y por lo que respecta a las características de personalidad, menor desajuste emocional y asunción de creencias irracionales y mayor apertura a ideas nuevas, curiosidad intelectual, independencia de juicio, voluntad de logro, sentido del deber y mayor sociabilidad y optimismo. Por último, mayor confianza en las capacidades propias para manejar adecuadamente ciertos estresores de la vida cotidiana.

No obstante, cuando se controla el efecto de la experiencia docente previa en *la creencia de autoeficacia docente para gestionar el aula*, destacar, en primer lugar, que desaparecen todas las relaciones con las variables de personalidad. A su vez, se mantiene la relación con *autoeficacia general* ( $r = .17, p < .01$ ). Por otro lado, y con respecto a las variables de bienestar psicológico, se mantienen las relaciones con *autonomía* ( $r = .17, p < .01$ ), *autoaceptación* ( $r = .13, p < .05$ ) y *dominio del ambiente* ( $r = .10, p < .05$ ), aunque en estas dos últimas los valores fueron mucho más bajos. En este sentido, a mayor eficacia percibida para gestionar el aula, mayor confianza en las capacidades propias para manejar

adecuadamente ciertos estresores de la vida cotidiana, a la vez que mayor independencia, autoaceptación de los múltiples aspectos del “yo” y mayor competencia manejando el ambiente como aspectos de bienestar psicológico.

Para finalizar, resaltar que en la medida que se controla el efecto de la experiencia docente previa, en el análisis de las relaciones entre las creencias de autoeficacia docente, las variables de autoeficacia general, personalidad y bienestar psicológico, descendieron los valores en algunas variables ( $p < .05$ ) e inclusive, en otros casos, dejaron de alcanzar significación estadística algunas de las relaciones que sí se daban en las correlaciones de Pearson. En este sentido, resaltar que la experiencia docente previa afectó de la siguiente forma:

- Con respecto a la variable de autoeficacia general, se dio una relación estadísticamente significativa y positiva entre esta variable y la eficacia percibida para optimizar la propia instrucción y gestionar el aula. La autoeficacia general se refiere a aspectos más generales y se define como la confianza en las capacidades propias para manejar adecuadamente ciertos estresores de la vida cotidiana.
- Con respecto a las características de personalidad, se dio una relación estadísticamente significativa y positiva entre la creencia de eficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje y la creencia de eficacia percibida para optimizar la propia instrucción y la variable de apertura a la experiencia. Estos dos tipos de creencias están relacionadas con el aprendizaje de estrategias y procedimientos y no tanto con el control del aula-clase. Además, la variable de apertura a la experiencia contiene diversos elementos entre los cuales se incluyen la imaginación activa, la sensibilidad estética el gusto por la variedad, la originalidad y las ideas nuevas. A su vez, la eficacia percibida para gestionar el aula no se relacionó con ninguna variable de personalidad.
- Con respecto a las características de bienestar psicológico, se dio una relación estadísticamente significativa y positiva entre la eficacia percibida para optimizar la propia instrucción y la creencia de eficacia percibida para gestionar el aula y la variable de autonomía. Esta variable hace referencia a la capacidad de resistir a determinadas presiones sociales, regulándose la conducta de forma interna y efectuando autoevaluaciones desde estándares personales. A su vez, la eficacia percibida para gestionar el aula también se relacionó con las variables de dominio del ambiente y autoaceptación. En ese sentido, y con respecto a la primera, dominio del ambiente, se hace referencia a la capacidad para manejar el ambiente, haciendo un uso efectivo de las

oportunidades que brinda el contexto y siendo capaz, a su vez, de elegir o crear contextos adaptados a las necesidades y valores personales. La segunda, la autoaceptación, está más directamente relacionada con el autoconcepto y la autoestima y encierra cierta actitud positiva hacia uno mismo, reconociendo y aceptando los múltiples aspectos del “yo” e incluyendo tanto lo positivo como negativo. Por último, la eficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje se relacionó con la variable de bienestar psicológico de crecimiento personal, haciendo referencia al sentido de desarrollo de propio potencial y de mejora a través del tiempo, mejorando y fortaleciendo, en cierta forma, el autoconocimiento personal y la efectividad.

### **6.1.3. Resultados de los análisis de regresión sobre la variable de eficacia docente total**

Con el objetivo de analizar la capacidad predictiva de las variables sociodemográficas, la variable de autoeficacia general, de personalidad y de bienestar psicológico sobre la percepción de eficacia docente total y dar respuesta a la pregunta de *¿qué variables predicen la percepción de eficacia docente total en estudiantes de Magisterio?*, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple siguiendo el método de pasos sucesivos (*stepwise*).

A su vez, antes de empezar propiamente con el análisis de regresión y con la finalidad de comprobar la relación existente entre todas las variables anteriormente expuestas y la variable de percepción de eficacia docente total, se realizaron correlaciones bivariadas. En este sentido, para las variables sociodemográficas se utilizaron los siguientes coeficientes en función del tipo de variable: Spearman ( $r_s$ ) para la edad y Tau de Kendall ( $T_{\text{Ken,b}}$ ) para el sexo. Los resultados de este análisis se muestran en la Tabla 5.

Tabla 5. *Correlaciones Bivariadas entre la eficacia docente total y las variables sociodemográficas, autoeficacia general, personalidad y bienestar psicológico*

| Variabes                                 | Correlación | Eficacia Docente Total |
|--|-------------|------------------------|
| Sociodemográficas                        |             |                        |
| Sexo                                     | $T_{Ken,b}$ | .01                    |
| Edad                                     | $r_s$       | .45**                  |
| Experiencia maestro                      | $r$         | .47**                  |
| Experiencia práctica estudios anteriores | $r$         | .46**                  |
| Experiencia práctica UCV                 | $r$         | .65**                  |
| Autoeficacia General                     | $r$         | .25**                  |
| Personalidad                             |             |                        |
| Neuroticismo                             | $r$         | -.22**                 |
| Extraversión                             | $r$         | .24**                  |
| Apertura a la experiencia                | $r$         | .32**                  |
| Amabilidad                               | $r$         | .02                    |
| Responsabilidad                          | $r$         | .22**                  |
| Bienestar Psicológico                    |             |                        |
| Autonomía                                | $r$         | .35**                  |
| Dominio ambiente                         | $r$         | .37**                  |
| Crecimiento personal                     | $r$         | .27**                  |
| Relaciones positivas                     | $r$         | .20**                  |
| Autoaceptación                           | $r$         | .33**                  |
| Propósito vida                           | $r$         | .31**                  |

Nota: Coeficiente de Pearson ( $r$ ); Coeficiente de Sperman ( $r$ ); Tau de Kendall ( $T_{Ken,b}$ )  
 \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

Tal y como se puede observar en la Tabla 5, los resultados de los análisis correlacionales constatan que la variable de percepción de eficacia total se relacionó significativa y positivamente con dominio del ambiente ( $r = .37$ ,  $p < .01$ ), autonomía ( $r = .35$ ,  $p < .01$ ), autoaceptación ( $r = .33$ ,  $p < .01$ ), edad ( $r_s = .45$ ,  $p < .01$ ), apertura a la experiencia ( $r = .32$ ,  $p < .01$ ), propósito en la vida ( $r = .31$ ,  $p < .01$ ), crecimiento personal ( $r = .27$ ,  $p < .01$ ), autoeficacia general ( $r = .25$ ,  $p < .01$ ), extraversión ( $r = .24$ ,  $p < .01$ ), responsabilidad ( $r = .22$ ,  $p < .01$ ) y relaciones positivas con los otros ( $r = .20$ ,  $p < .01$ ). A su vez, se relacionó negativamente con neuroticismo ( $r = -.22$ ,  $p < .01$ ). En este sentido, a mayor percepción de eficacia docente, mayor dominio y manejo del ambiente, independencia, autodeterminación, actitud positiva hacia sí mismo, sentido de dirección y asunción de creencias que proporcionan significado a la vida, mayor independencia, sentimiento de desarrollo continuado y de mejora a través del tiempo y mayor competencia para establecer relaciones

interpersonales cercanas, satisfactorias y de mutua confianza como aspectos de bienestar psicológico. Por otro lado, y como rasgos de personalidad, mayor curiosidad intelectual, creatividad, sociabilidad, responsabilidad, sentido del deber y optimismo. A su vez, menor inestabilidad emocional y asunción de creencias irracionales. Por último, mayor edad y confianza en las capacidades propias para manejar adecuadamente ciertos estresores de la vida cotidiana.

A continuación, y con la finalidad de determinar cuáles son los mejores predictores de la *eficacia docente total*, se procedió a realizar el análisis de regresión lineal múltiple por el método de pasos sucesivos (*stepwise*) y para ello se agruparon las variables que resultaron estadísticamente significativas en cuatro bloques. En este tipo de análisis, se examinan cada una de las variables seleccionadas en cada uno de los pasos con la finalidad de introducirlas o excluirlas. Se consideró como variable dependiente o predicha la *percepción de eficacia docente total* evaluada a partir del TSES y como variables independientes o predictoras aquellas que alcanzaron correlaciones significativas con la variable de percepción de eficacia docente total (véase Tabla 5).

Las variables fueron introduciéndose por bloques, quedando estos conformados por las siguientes variables explicativas:

- Bloque 1: variables sociodemográficas (*edad, curso, titulación, experiencia previa como maestro y experiencia práctica en estudios anteriores*). No se consideró la variable experiencia práctica en la UCV dado que es algo inherente a la variable curso).
- Bloque 2: variables de personalidad (*neuroticismo, extraversión, apertura a la experiencia y responsabilidad*).
- Bloque 3: variables de bienestar psicológico (*autonomía, dominio del ambiente, crecimiento personal, relaciones positivas con los otros, autoaceptación y propósito en la vida*).
- Bloque 4: variable de *autoeficacia general*

Los resultados constatan que las variables independientes introducidas en el análisis son razonables predictores de la variable *percepción de eficacia docente total* ( $F(8, 404) = 123.88, p < .001$ ). Se obtuvo una correlación múltiple con el criterio de .71 y una  $R^2$  corregida de .70 en el modelo final. Esto significa que la ecuación de regresión queda explicada en un 70% por las variables predictoras introducidas en el modelo. En la Tabla 6 se muestran los coeficientes de correlación múltiple, los resultados del ANOVA y los coeficientes de regresión asociados a cada una de las variables independientes introducidas en el modelo.



Tabla 6. Resultados del análisis de regresión múltiple de la variable percepción de eficacia docente total

| MODELO                 | R <sup>2</sup> | R <sup>2</sup> correg | F ( gl)        | Cambio R <sup>2</sup> | B    | Error B | β      |
|------------------------|----------------|-----------------------|----------------|-----------------------|------|---------|--------|
| Paso 1                 | .42            | .42                   | 297.73 (1,411) | .420**                |      |         |        |
| Curso                  |                |                       |                |                       | .44  | .03     | .65 ** |
| Paso 2                 | .59            | .59                   | 297.53 (2,410) | .172**                |      |         |        |
| Curso                  |                |                       |                |                       | .42  | .02     | .62**  |
| Exp. Práctica anterior |                |                       |                |                       | .05  | .00     | .42**  |
| Paso 3                 | .68            | .68                   | 288.41 (3,409) | .087**                |      |         |        |
| Curso                  |                |                       |                |                       | .40  | .02     | .58**  |
| Exp. Práctica anterior |                |                       |                |                       | .04  | .00     | .34**  |
| Experiencia maestro    |                |                       |                |                       | .00  | .00     | .31**  |
| Paso 4                 | .69            | .69                   | 229.75 (4,408) | .014**                |      |         |        |
| Curso                  |                |                       |                |                       | .38  | .02     | .56**  |
| Exp. Práctica anterior |                |                       |                |                       | .04  | .00     | .35**  |
| Experiencia maestro    |                |                       |                |                       | .00  | .00     | .27**  |
| Edad                   |                |                       |                |                       | .02  | .04     | .12**  |
| Paso 5                 | .70            | .69                   | 188.36 (5,407) | .006**                |      |         |        |
| Curso                  |                |                       |                |                       | .39  | .02     | .56**  |
| Exp. Práctica anterior |                |                       |                |                       | .04  | .00     | .34**  |
| Experiencia maestro    |                |                       |                |                       | .00  | .00     | .27**  |
| Edad                   |                |                       |                |                       | .02  | .04     | .12**  |
| Titulación             |                |                       |                |                       | .12  | .01     | .08*   |
| Paso 6                 | .70            | .70                   | 160.52 (6,406) | .005*                 |      |         |        |
| Curso                  |                |                       |                |                       | .37  | .02     | .54**  |
| Exp. Práctica anterior |                |                       |                |                       | .04  | .00     | .36**  |
| Experiencia maestro    |                |                       |                |                       | .00  | .00     | .26**  |
| Edad                   |                |                       |                |                       | .02  | .04     | .11**  |
| Titulación             |                |                       |                |                       | .10  | .01     | .06*   |
| Apertura Experiencia   |                |                       |                |                       | .01  | .00     | .08*   |
| Paso 7                 | .71            | .70                   | 139.72 (7,405) | .004*                 |      |         |        |
| Curso                  |                |                       |                |                       | .36  | .02     | .53**  |
| Exp. Práctica anterior |                |                       |                |                       | .04  | .00     | .36**  |
| Experiencia maestro    |                |                       |                |                       | .00  | .00     | .25**  |
| Edad                   |                |                       |                |                       | .02  | .00     | .11**  |
| Titulación             |                |                       |                |                       | .10  | .04     | .07*   |
| Apertura Experiencia   |                |                       |                |                       | .01  | .00     | .08*   |
| Neuroticismo           |                |                       |                |                       | -.01 | .00     | -.06*  |
| Paso 8                 | .71            | .70                   | 123.88 (8,404) | .003*                 |      |         |        |
| Curso                  |                |                       |                |                       | .35  | .02     | .51**  |
| Exp. Práctica anterior |                |                       |                |                       | .04  | .00     | .36**  |
| Experiencia maestro    |                |                       |                |                       | .00  | .00     | .25**  |
| Edad                   |                |                       |                |                       | .02  | .00     | .11**  |
| Titulación             |                |                       |                |                       | .11  | .04     | .07*   |
| Apertura Experiencia   |                |                       |                |                       | .01  | .00     | .07*   |
| Neuroticismo           |                |                       |                |                       | -.00 | .00     | -.04   |
| Autoaceptación         |                |                       |                |                       | .07  | .03     | .07*   |

\*p < .05; \*\*p < .01

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 6, el mejor predictor de la percepción de eficacia docente total fue la variable *curso* que explicó un 42% de la varianza, por lo que su contribución al coeficiente de determinación ajustado puede considerarse la más importante, siendo la variable que más aportó a la ecuación de regresión (paso 1: cambio  $R^2 = .420$ ,  $F(1,411) = 297.73$ ,  $p < .001$ ). En ese sentido, su relación con la percepción de eficacia docente total fue positiva ( $\beta = .51$ ,  $t = 16.53$ ,  $p < .001$ ), por tanto, el curso de los estudiantes mantiene una relación favorable con la percepción de eficacia docente total, siendo, en este caso, los estudiantes que estaban en cuarto los que más puntuaron en eficacia docente total.

El segundo predictor de la eficacia docente total fue la variable *experiencia práctica en estudios anteriores* que explicó un 17.2% de la varianza total (paso 2: cambio  $R^2 = .172$ ,  $F(2,410) = 297.53$ ,  $p < .001$ ), siendo su beta positiva ( $\beta = .36$ ,  $t = 12.72$ ,  $p < .001$ ), y por tanto, su relación con la eficacia docente total fue positiva. En ese sentido los estudiantes que más experiencia han acumulado en sus estudios anteriores son los que más puntuaron en eficacia docente total.

El tercer predictor de la eficacia docente total, mucho más moderado, fue la variable *experiencia práctica como maestro* que explicó un 8.7% de la varianza total (paso 3: cambio  $R^2 = .087$ ,  $F(3,409) = 288.41$ ,  $p < .001$ ). En ese sentido, su relación con la percepción de eficacia docente total fue positiva ( $\beta = .25$ ,  $t = 8.63$ ,  $p < .001$ ), y por tanto, la experiencia práctica como maestro de los estudiantes mantiene una relación favorable con la percepción de eficacia docente total. De este modo, los estudiantes que más experiencia práctica como maestro han acumulado son los que más puntuaron en eficacia docente total.

El cuarto predictor de la eficacia docente total fue la variable *edad* que explicó un 1.4% de la varianza total (paso 4: cambio  $R^2 = .014$ ,  $F(4,408) = 229.75$ ,  $p < .001$ ) siendo su beta positiva ( $\beta = .11$ ,  $t = 4.00$ ,  $p < .001$ ), y por tanto, su relación con la eficacia docente total fue positiva. En ese sentido los estudiantes que más edad tenían, es decir los más mayores, son los que más puntuaron en eficacia docente total.

Por último, el resto de predictores de la eficacia docente total, con puntuaciones que se pueden considerar, más bien, como “residuales” fueron los siguientes: *titulación*, *Apertura a la Experiencia*, *Neuroticismo* y *Autoaceptación*. En cuanto a la *titulación*, esta explicó un 0.6% de la varianza total (paso 5: cambio  $R^2 = .006$ ,  $F(5,407) = 188,36$ ,  $p = .006$ ) siendo su beta positiva ( $\beta = .07$ ,  $t = 2.62$ ,  $p = .001$ ) y, por tanto, su relación con la eficacia docente total fue positiva. En ese sentido, los estudiantes que estaban cursando la titulación de Educación Infantil, son los que más puntuaron en eficacia docente total. La *Apertura a la*

*Experiencia*, como variable de personalidad, explicó un 0.5% de la varianza total (paso 6: cambio  $R^2 = .005$ ,  $F(6,406) = 160.51$ ,  $p = .008$ ), siendo su beta positiva ( $\beta = .07$ ,  $t = 2.30$ ,  $p = .022$ ). En ese sentido, los estudiantes más creativos y abiertos a nuevas experiencias son los que más puntuaron en eficacia docente total. A su vez, el *Neuroticismo*, como variable de personalidad, explicó un 0.4% de la varianza total (paso 7: cambio  $R^2 = .004$ ,  $F(7,405) = 139.71$ ,  $p = .024$ ), siendo su beta negativa ( $\beta = -.04$ ,  $t = -1.26$ ,  $p = .209$ ), y por tanto, su relación con la eficacia docente total fue negativa aunque, cabe destacar, que su aportación no fue significativa en el paso 8. Por otro lado, la *Autoaceptación*, como variable de bienestar psicológico, explicó un 0.3% de la varianza total (paso 8: cambio  $R^2 = .003$ ,  $F(8,408) = 123.88$ ,  $p = .034$ ), siendo su beta positiva ( $\beta = .07$ ,  $t = 2.13$ ,  $p = .034$ ). En ese sentido, los estudiantes que poseen una actitud positiva hacia sí mismos, aceptando tanto lo positivo como lo negativo y con un sentimiento positivo hacia lo ya vivido, puntuaron más alto en eficacia docente total.

A su vez, quedaron excluidas del análisis de regresión las restantes variables (extraversión, responsabilidad, autonomía, dominio del ambiente, crecimiento personal, relaciones positivas con los otros, propósito en la vida y autoeficacia general) al no proporcionar aumentos significativos.

A continuación, y a modo de resumen, la Figura 27 propone un modelo gráfico de las variables que son razonables predictores de la eficacia docente total.

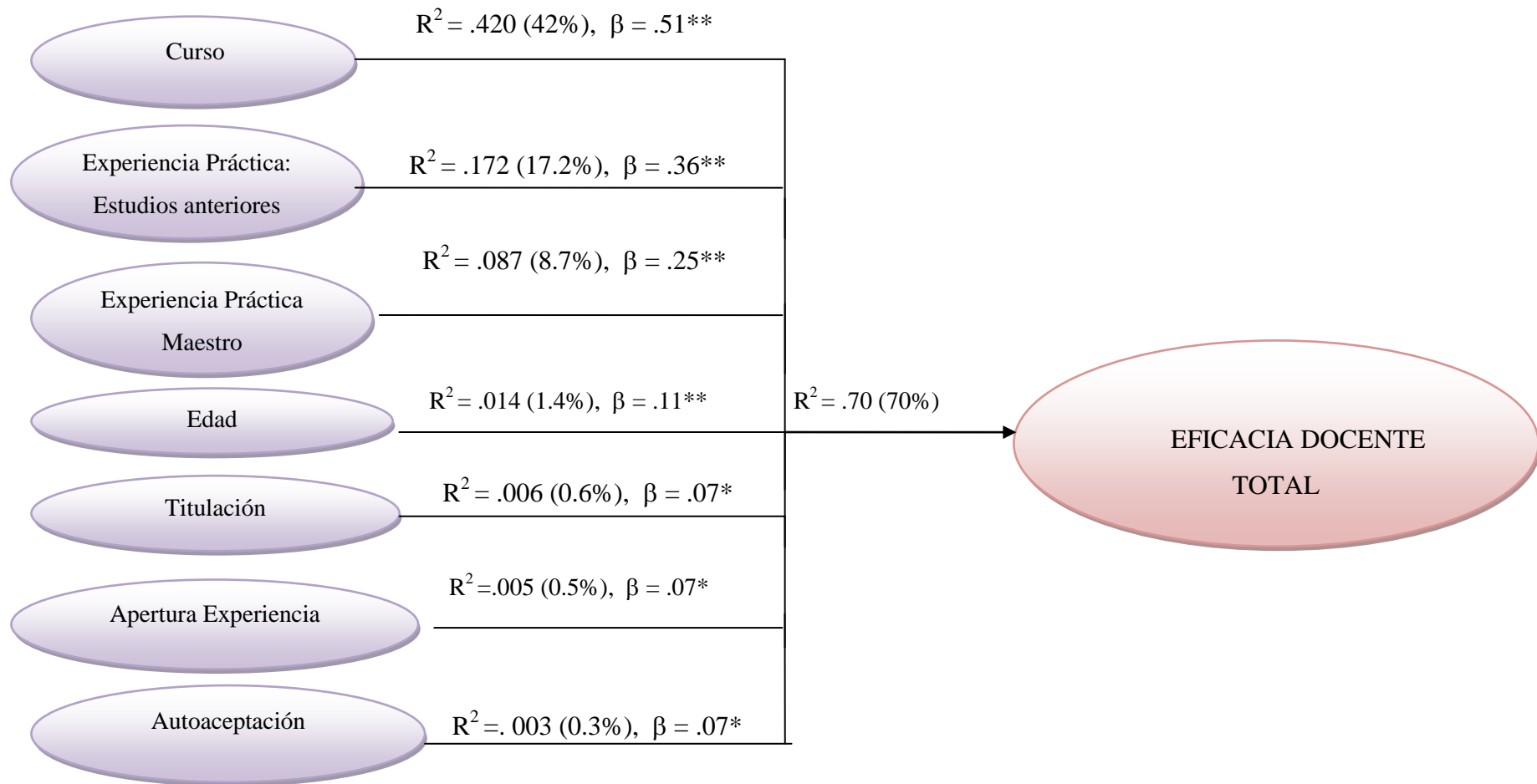


Figura 27. Predictores significativos de la variable Eficacia Docente Total

## **6.2. Estudio 2. Análisis del cambio en las creencias de autoeficacia docente como consecuencia de la experiencia práctica y su relación con las variables contextuales e interpersonales del proceso educativo y la evaluación del maestro-tutor**

Con la finalidad de dar respuesta al segundo de los objetivos de esta tesis doctoral, se presentan, en primer lugar, los resultados relativos al análisis del cambio en las creencias de autoeficacia docente en función del curso (*cuarto objetivo específico*). Estos análisis dan respuesta a las siguientes cuestiones: 1) *¿hay cambios en las creencias de autoeficacia docente en cada uno de los cursos después de la práctica educativa en los centros escolares?*; 2) *¿qué curso cambia más como consecuencia del periodo de práctica educativa en cada una de las creencias de autoeficacia docente, y 3) ¿en qué curso los estudiantes tienen mayor autoeficacia docente antes y después del periodo de práctica educativa?*

En segundo lugar, se muestran los resultados relativos a los análisis de relación entre todas las variables implicadas en este estudio y en ese sentido, se efectuaron análisis correlacionales (correlación de Pearson y Parcial) entre las creencias de autoeficacia docente tras la experiencia práctica en los centros educativos y las variables más directamente relacionadas con el proceso educativo (*quinto objetivo específico*).

Por último, y en tercer lugar, con la finalidad de dar respuesta a la siguiente pregunta: *¿qué variables predicen el cambio en la variable de eficacia docente total a través del tiempo en estudiantes de Magisterio?*, se presentan los resultados relativos al análisis de regresión (*sexto objetivo específico*).

### **6.2.1. Resultados del análisis del cambio en las creencias de autoeficacia docente en función del curso**

En este apartado se presentan los resultados del análisis del cambio en las creencias de autoeficacia docente de cada uno de los cursos como consecuencia de la experiencia práctica realizada en los centros escolares. Se realizaron análisis de covarianza (ANCOVAs) de medidas repetidas (MR) para explorar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del curso para cada una de las variables dependientes medidas (*eficacia percibida total, eficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje, eficacia percibida para optimizar la propia instrucción y*

*eficacia percibida para gestionar el aula*) evaluadas en dos momentos temporales distintos (antes y después de la experiencia de práctica educativa). En el Anexo 5 se muestran los resultados del análisis descriptivo de las variables de creencias de autoeficacia docentes correspondientes a los dos momentos de medición: *fase pretest* (antes del periodo de prácticas) y *fase posttest* (después del periodo de prácticas).

En primer lugar, se llevaron a cabo análisis univariados de covarianza (ANCOVAs) de medidas repetidas para cada una de las variables dependientes medidas (*eficacia percibida total, eficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje, eficacia percibida para optimizar la propia instrucción y eficacia percibida para gestionar el aula*). En este sentido, se analizaron las diferencias entre los dos momentos de medida (*fase pre-/posttest*) y las diferencias entre los cuatro cursos (1°, 2°, 3° y 4°).

Puesto que se hallaron diferencias estadísticamente significativas durante la *fase pretest* en las variables de *experiencia docente*, se realizaron dichos análisis empleando un análisis de covarianza, siendo la *experiencia como maestro y la experiencia práctica en estudios anteriores al ingreso en la UCV* las variables covariadas. De este modo, se pudo controlar el efecto de estas dos variables sobre las diferencias encontradas entre los cursos para aislar, en la mayor medida posible, el efecto que en esas diferencias pudiesen tener estas variables, ya que mostraron una relación significativa con todas y cada una de las variables dependientes en las correlaciones bivariadas de Pearson efectuadas en el primer momento de medición (*fase pretest*). La única variable de experiencia docente que no se consideró fue la *experiencia práctica en la UCV* dado que es algo inherente a la variable curso que es objeto de análisis.

En este sentido, se llevaron a cabo cuatro análisis de covarianza (ANCOVAs) mixtos 2x4 de medidas repetidas, con el factor *tiempo* de medidas repetidas o intra-sujetos (*medición pre-/posttest*) y el factor entre-sujeto *curso* (1°, 2°, 3° y 4°) para las puntuaciones de cada una de las variables de creencias de autoeficacia docente.

A su vez, en las tablas que se irán presentado a lo largo de este apartado, se mostrarán, por un lado, los valores de las medias y las desviaciones típicas y, por otro lado, los resultados obtenidos con los ANCOVAs mixtos, indicando los valores de la  $F$ , el grado de significación ( $p$ ) y el tamaño del efecto a través del eta cuadrado parcial ( $\eta_p^2$ ) para cada uno de los efectos (curso, tiempo y la interacción entre curso y tiempo), el cual representa la proporción de la varianza de las variables dependientes que es explicada por el factor. Por lo que respecta al tamaño del efecto ( $\eta_p^2$ ), en este estudio

nos referiremos a un tamaño del efecto grande cuando el valor obtenido sea cercano a 0.14, medio cuando se sitúe alrededor de 0.06 y pequeño cuando se encuentre próximo a 0.01. Finalmente, los resultados de los efectos de la interacción se complementarán con la descripción de las medias marginales y las comparaciones por pares obtenidas mediante la aplicación de los efectos simples de la interacción.

### ***Diferencias en la percepción de eficacia docente total***

Para analizar las diferencias entre primero, segundo, tercero y cuarto en la valoración de la *percepción de eficacia docente total* a través del tiempo (*fase pre-/postest*) se realizó un análisis univariado de covarianza (ANCOVA) de medidas repetidas, diseño mixto 2x4. Se consideró como variable dependiente la puntuación directa total de la Escala de Percepción de Eficacia del Profesor. Los valores de las medias y las desviaciones típicas correspondientes a la variable de percepción de eficacia docente total se muestran en la Tabla 7.

Tabla 7. *Medias y desviaciones típicas de la variable eficacia docente total de cada uno de los cursos en la fase pre-/postest*

| Variable dependiente   | Curso           | Fase pretest |      | Fase postest |      |
|------------------------|-----------------|--------------|------|--------------|------|
|                        |                 | M            | DT   | M            | DT   |
| Eficacia Docente Total | 1º<br>(n = 92)  | 6.66         | 0.75 | 7.18         | 0.52 |
|                        | 2º<br>(n = 96)  | 7.04         | 0.58 | 7.48         | 0.44 |
|                        | 3º<br>(n = 112) | 7.57         | 0.53 | 7.95         | 0.41 |
|                        | 4º<br>(n = 113) | 7.97         | 0.46 | 8.37         | 0.39 |

A su vez, la Tabla 8 muestra los resultados obtenidos en el análisis de covarianza (ANCOVA) de medidas repetidas mixto, indicando los valores de la  $F$ , el grado de significación ( $p$ ) y el tamaño del efecto para la variable intra-sujeto *tiempo*, la interacción entre *tiempo* y *curso* y la variable inter-sujeto, *curso*. Sí resultaron estadísticamente significativos los resultados de las variables covariadas experiencia como maestro ( $F(1,407) = 33.15$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .08$ ) y experiencia práctica en los estudios anteriores ( $F(1,407) = 68.34$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .14$ ).

Tabla 8. *Percepción de eficacia docente total. Resultados del ANCOVA MR*

| Variable dependiente   | Efecto <i>Tiempo</i> |          |            | Efecto interacción<br><i>Tiempo x Curso</i> |          |            | Efecto <i>Curso</i> |          |            |
|------------------------|----------------------|----------|------------|---|----------|------------|---------------------|----------|------------|
|                        | <i>F</i>             | <i>p</i> | $\eta_p^2$ | <i>F</i>                                    | <i>p</i> | $\eta_p^2$ | <i>F</i>            | <i>p</i> | $\eta_p^2$ |
| Eficacia Docente Total | 2086.29              | <.001    | .84        | 5.78  | <.001    | .04        | 172.68              | <.001    | .56        |

Como se aprecia en la Tabla 8, los resultados del ANCOVA MR (*tiempo x curso*) mostraron un efecto significativo del *tiempo* ( $F(1,407) = 2086.29, p <.001, \eta_p^2 = .84$ ), indicando que la percepción de eficacia docente de los participantes del estudio varió significativamente a través del tiempo, incrementándose el nivel de esta variable de la *fase pretest* a la *fase posttest* (media estimada *pretest* = 7.31; media estimada *posttest* = 7.75). A su vez, se encontró también un efecto principal del *curso* ( $F(3,407) = 172.68, p <.001, \eta_p^2 = .56$ ), es decir, los cuatro cursos presentaron diferencias en la variable de percepción de eficacia docente total. Los estudiantes participantes que estaban realizando primer curso tuvieron una media estimada de 6.98 ( $n = 92$ ), los que estaban realizando segundo curso obtuvieron una media estimada de 7.31 ( $n = 96$ ), los que estaban cursando tercero tuvieron una media estimada de 7.70 ( $n = 112$ ) y para cuarto, la media estimada fue de 8.13 ( $n = 113$ ). Por otro lado, se evidenció también un efecto significativo de la interacción *tiempo x curso* ( $F(3,407) = 5.78, p <.001, \eta_p^2 = .04$ ). A continuación, en la Tabla 9 se muestran las medias marginales para la interacción *curso y tiempo* en la *percepción de eficacia docente total*.

Tabla 9. *Medias marginales estimadas para la interacción curso y tiempo en la variable eficacia docente total*

| Curso | Tiempo          | <i>M</i>          | Error Tip. | Intervalo de confianza 95% |      |
|-------|-----------------|-------------------|------------|----------------------------|------|
|       |                 |                   |            | LI                         | LS   |
| 1°    | <i>Pretest</i>  | 6.73 <sup>a</sup> | .05        | 6.64                       | 6.82 |
|       | <i>Posttest</i> | 7.23 <sup>a</sup> | .04        | 7.17                       | 7.30 |
| 2°    | <i>Pretest</i>  | 7.09 <sup>a</sup> | .05        | 7.01                       | 7.18 |
|       | <i>Posttest</i> | 7.53 <sup>a</sup> | .03        | 7.46                       | 7.59 |
| 3°    | <i>Pretest</i>  | 7.51 <sup>a</sup> | .04        | 7.43                       | 7.59 |
|       | <i>Posttest</i> | 7.90 <sup>a</sup> | .03        | 7.84                       | 7.97 |
| 4°    | <i>Pretest</i>  | 7.92 <sup>a</sup> | .04        | 7.84                       | 8.00 |
|       | <i>Posttest</i> | 8.33 <sup>a</sup> | .03        | 8.27                       | 8.39 |

Nota: LI =límite inferior; LS = límite superior

a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los siguiente valores: Exp Maestro=19.68, ExpPract. Anteriores=3.65.



En primer lugar, con la finalidad de dar respuesta a las siguientes cuestiones: 1) *¿hay cambios en la variable de percepción de eficacia docente total en cada uno de los cursos después de la práctica educativa en los centros escolares?*, y 2) *¿qué curso cambia más como consecuencia del periodo de práctica educativa en la percepción de eficacia docente total?*, se analizaron los efectos simples, comparándose entre sí los niveles del factor tiempo en cada uno de los cursos, usando el ajuste de los niveles críticos mediante la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error Tipo I (Maxwell y Delaney, 1990). La Tabla 10 muestra los resultados.

Tabla 10. *Comparaciones por pares para la interacción curso y tiempo en eficacia docente total*

| Variable dependiente   | Curso | (I)Tiempo      | (J) Tiempo     | Dif. medias (I-J) | Error típ. | Sig. <sup>a</sup> | Intervalo de confianza 95% <sup>a</sup> |        | <i>d</i> de Cohen |
|------------------------|-------|----------------|----------------|-------------------|------------|-------------------|---|--------|-------------------|
|                        |       |                |                |                   |            |                   | LI                                      | LS     |                   |
| Eficacia Docente Total | 1°    | <i>Pretest</i> | <i>Postest</i> | -0.501*           | .02        | <.001             | -0.540                                  | -0.462 | -0.81             |
|                        | 2°    | <i>Pretest</i> | <i>Postest</i> | -0.430*           | .02        | <.001             | -0.468                                  | -0.392 | -0.85             |
|                        | 3°    | <i>Pretest</i> | <i>Postest</i> | -0.397*           | .02        | <.001             | -0.432                                  | -0.362 | -0.80             |
|                        | 4°    | <i>Pretest</i> | <i>Postest</i> | -0.411*           | .02        | <.001             | -0.446                                  | -0.376 | -0.94             |

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior.

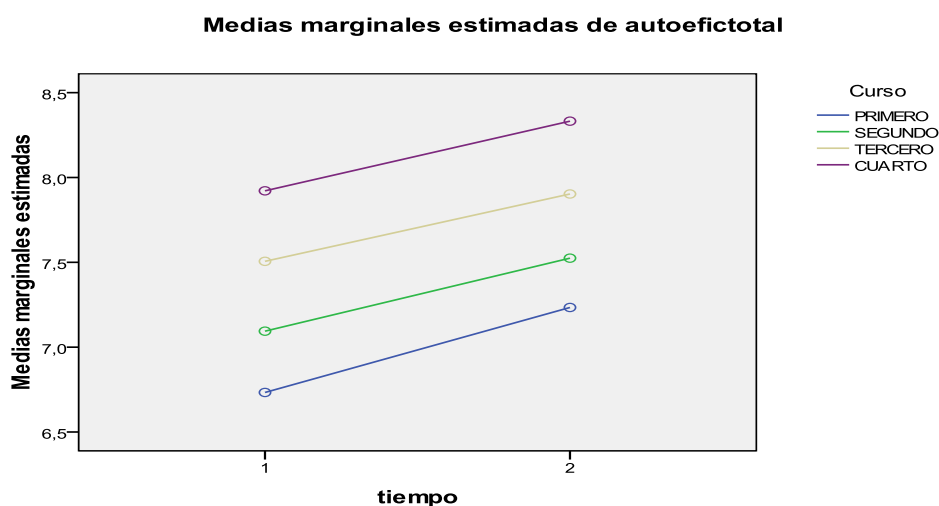
Basadas en las medias marginales estimadas.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

\* La diferencia de medias es significativa al nivel .05

Tal y como se puede observar en la Tabla 10, las comparaciones por pares basadas en las medias marginales estimadas en relación a cómo aparecen las covariables en el modelo, señaló diferencias estadísticamente significativas para cada uno de los cursos en los dos momentos de medida (*fase pre-/postest*). Aunque todos y cada uno de los cursos, objeto de estudio de la presente investigación, realizaron un cambio estadísticamente significativo de la *fase pretest* a la *fase postest*, aumentando, de este modo, sus puntuaciones en la variable eficacia docente total después de la práctica educativa, los alumnos que estaban cursando primero de grado, obtuvieron una mayor puntuación en la variable de *eficacia docente total* en la *fase postest* con respecto a la *fase pretest* (dif. medias = 0.50,  $d = 0.81$ ). Sin embargo, la  $d$  de Cohen, como medida del tamaño del efecto en la comparación de dos grupos, obtuvo la mayor puntuación en aquellos alumnos que estaban realizando cuarto de grado, aunque en todos los cursos el tamaño del efecto de la diferencia alcanzó un efecto grande ( $d = 0.94$ ). En ese sentido, y aunque todos los cursos aumentaron los niveles de eficacia percibida con respecto a sus

capacidades docentes en general después del periodo de práctica educativa en los centros escolares, los alumnos que estaban cursando primero de grado, obtuvieron las mayores diferencias en sus puntuaciones *pre-/post*. Los resultados quedan representados gráficamente en la Figura 28.



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los siguiente valores: Exp Maestro = 19,68, Exp Pract. Anteriores = 3,65

Figura 28. Cambio en Autoeficacia Docente Total por cursos.

Por último, con la finalidad de dar respuesta a la pregunta *¿en qué curso los estudiantes tienen mayor percepción de eficacia docente, antes y después del periodo de práctica educativa?*, se analizaron los efectos simples, comparándose entre sí los niveles del factor curso dentro de cada nivel del factor tiempo, usando el ajuste de los niveles críticos mediante la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error Tipo I (Maxwell y Delaney, 1990). La Tabla 11 muestra los resultados.

Tabla 11. Comparaciones por pares para la interacción tiempo y curso en eficacia docente total

| Variable dependiente                           | (I) Curso | (J) Curso | Dif. medias (I-J) | Error típ. | Sig. <sup>a</sup> | Intervalo de confianza 95% <sup>a</sup> |        | <i>d</i> de Cohen |
|--|-----------|-----------|-------------------|------------|-------------------|---|--------|-------------------|
|  |           |           |                   |            |                   | LI                                      | LS     |                   |
| Eficacia Docente Total ( <i>fase pretest</i> ) | 1°        | 2°        | -0.361*           | .06        | <.001             | -0.530                                  | -0.193 | -0.57             |
|  | 1°        | 3°        | -0.773*           | .06        | <.001             | -0.937                                  | -0.609 | -1.40             |
|  | 2°        | 3°        | -0.412*           | .06        | <.001             | -1.352                                  | -1.025 | -0.95             |
|  | 2°        | 4°        | -0.827*           | .06        | <.001             | -0.573                                  | -0.250 | -1.78             |
|  | 3°        | 4°        | -0.415*           | .06        | <.001             | -0.569                                  | -0.262 | -0.80             |
|  | 4°        | 1°        | 1.188*            | .06        | <.001             | 1.025                                   | 1.352  | 2.10              |
| Eficacia Docente Total ( <i>fase postest</i> ) | 1°        | 2°        | -0.291*           | .05        | <.001             | -0.420                                  | -0.161 | -0.62             |
|  | 1°        | 3°        | -0.669*           | .05        | <.001             | -0.795                                  | -0.543 | -1.64             |
|  | 2°        | 3°        | 0.378*            | .05        | <.001             | -0.503                                  | -0.254 | 1.11              |
|  | 2°        | 4°        | -0.807*           | .05        | <.001             | -0.931                                  | -0.683 | -2.14             |
|  | 3°        | 4°        | -0.429*           | .05        | <.001             | -0.548                                  | -0.311 | -1.07             |
|  | 4°        | 1°        | 1.098*            | .05        | <.001             | 0.972                                   | 1.224  | 2.59              |

Nota: IC: LI=límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

\* La diferencia de medias es significativa al nivel .05

Tal y como se puede observar en la Tabla 11, las comparaciones por pares basadas en las medias marginales estimadas en relación a cómo aparecen las covariables en el modelo, señaló diferencias estadísticamente significativas entre los cursos en cada uno de los dos momentos de medida (*fase pre-/postest*). En este sentido, los alumnos que estaban cursando cuarto puntuaron significativamente más alto en *autoeficacia docente total* que los alumnos de primero, segundo y tercero. A su vez, resaltar que, en los dos momentos de medida, la *d* de Cohen obtuvo las mayores puntuaciones, alcanzando un efecto muy grande en la comparación entre los alumnos que estaban cursando cuarto y primero ( $d = 2.10$  para el *pretest* y  $d = 2.59$  para el *postest*), cuarto y segundo ( $d = 1.78$  para el *pretest* y  $d = 2.14$  para el *postest*) y tercero y primero ( $d = 1.40$  para el *pretest* y  $d = 1.64$  para el *postest*). En ese sentido, los alumnos que en el momento de la presente investigación estaban realizando cuarto de grado tenían un mayor sentimiento de eficacia percibida en sus capacidades docentes propias en general que los alumnos de primero, segundo y tercero. Por último, resaltar que tanto en la evaluación *pretest* como en la *postest*, el mayor tamaño del efecto se produce al comparar las medias en eficacia

docente total entre primero y cuarto curso. Los resultados quedan representados gráficamente en la Figura 29.

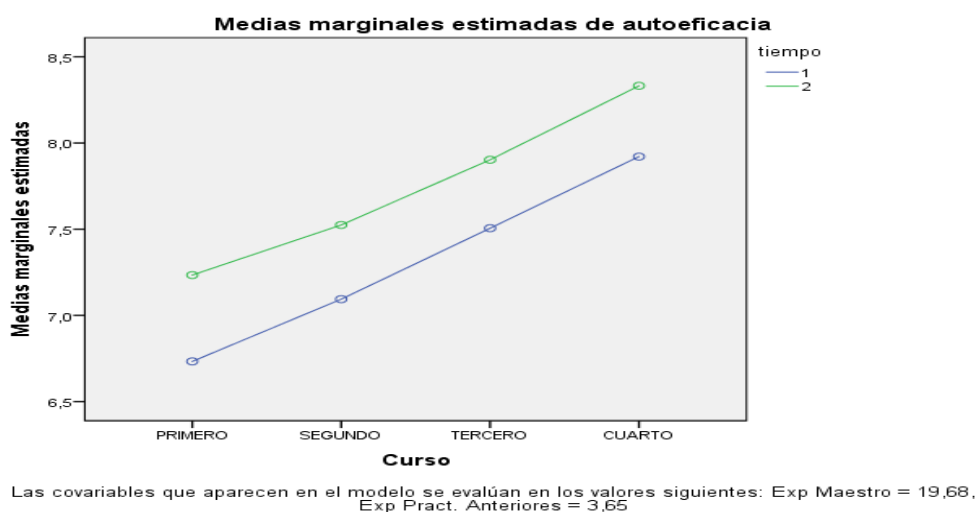


Figura 29. Autoeficacia Docente Total por cursos en los dos momentos de medida

### ***Diferencias en la percepción de eficacia para implicar al estudiante en el aprendizaje***

Para analizar las diferencias entre primero, segundo, tercero y cuarto en la valoración de la *percepción de eficacia docente para implicar al estudiante en el aprendizaje* a través del tiempo (*fase pre-/postest*) se realizó un nuevo análisis univariado de covarianza (ANCOVA) de medidas repetidas, diseño mixto 2x4. Se consideró como variable dependiente la puntuación directa de la sub-escala *eficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje* de la Escala de Percepción de Eficacia del Profesor.

Los valores de las medias y las desviaciones típicas correspondientes a la variable de percepción de eficacia docente para implicar al estudiante en el aprendizaje se muestran en la Tabla 12.

Tabla 12. *Medias y desviaciones típicas de la variable eficacia docente para implicar al estudiante en el aprendizaje de cada uno de los cursos en la fase pre-/postest*

| Variable dependiente   | Curso           | Fase pretest |      | Fase postest |      |
|------------------------|-----------------|--------------|------|--------------|------|
|                        |                 | M            | DT   | M            | DT   |
| Implicar al estudiante | 1°<br>(n = 92)  | 6.64         | 0.81 | 7.13         | 0.61 |
|                        | 2°<br>(n = 96)  | 7.06         | 0.71 | 7.35         | 0.67 |
|                        | 3°<br>(n = 112) | 7.55         | 0.65 | 7.88         | 0.60 |
|                        | 4°<br>(n = 113) | 7.93         | 0.65 | 8.25         | 0.65 |

A su vez, la Tabla 13 muestra los resultados obtenidos en el análisis de covarianza (ANCOVA) de medidas repetidas mixto, indicando los valores de la  $F$ , el grado de significación ( $p$ ) y el tamaño del efecto para la variable intra-sujeto *tiempo*, la interacción entre *tiempo* y *curso* y la variable inter-sujeto, *curso*. Sí resultaron estadísticamente significativos los resultados de las variables covariadas experiencia como maestro ( $F(1,407) = 4.52, p = .003, \eta_p^2 = .01$ ) y experiencia práctica en estudios anteriores ( $F(1,407) = 6.36, p = .001, \eta_p^2 = .02$ ).

Tabla 13. *Percepción de eficacia docente para implicar al estudiante en el aprendizaje. Resultados del ANCOVA MR*

| Variable dependiente   | Efecto <i>Tiempo</i> |       |            | Efecto interacción<br><i>Tiempo x Curso</i> |      |            | Efecto <i>Curso</i> |       |            |
|------------------------|----------------------|-------|------------|---|------|------------|---------------------|-------|------------|
|                        | $F$                  | $p$   | $\eta_p^2$ | $F$   | $p$  | $\eta_p^2$ | $F$                 | $p$   | $\eta_p^2$ |
| Implicar al estudiante | 226.60               | <.001 | .36        | 2.77  | .004 | .02        | 89.09               | <.001 | .40        |

Como se aprecia en la Tabla 13, los resultados del ANCOVA MR mostraron un efecto significativo del *tiempo* ( $F(1,407) = 226.60, p < .001, \eta_p^2 = .36$ ), indicando que la percepción de eficacia docente para implicar al estudiante en el aprendizaje varió significativamente a través del tiempo, incrementándose el nivel de esta variable de la *fase pretest* a la *fase postest* (media estimada *pretest* = 7.30; media estimada *postest* = 7.66). A su vez, se encontró también un efecto principal del *curso* ( $F(3,407) = 89.09, p < .001, \eta_p^2 = .40$ ), es decir, los cuatro cursos presentaron diferencias en la variable de eficacia docente para implicar al estudiante en el aprendizaje a favor de cuarto. Los estudiantes participantes que estaban realizando

primer curso tuvieron una media estimada de 6.95 ( $n = 92$ ), los que estaban realizando segundo curso obtuvieron una media estimada de 7.26 ( $n = 96$ ), los que estaban realizando tercero tuvieron una media estimada de 7.66 ( $n = 112$ ) y para cuarto, la media estimada fue de 8.05 ( $n = 113$ ). Por otro lado, se evidenció también un efecto significativo de la interacción entre ambos factores ( $F(3,407) = 2.77, p = .004, \eta_p^2 = .02$ ), indicando que el paso del tiempo influyó en cada uno de los cursos.

A continuación, en la Tabla 14 se muestran las medias marginales para la interacción *curso* y *tiempo* en la variable *eficacia docente para implicar al estudiante en el aprendizaje*.

Tabla 14. *Medias marginales para la interacción curso y tiempo en eficacia docente para implicar al estudiante en el aprendizaje*

| Curso | Tiempo         | M                 | Error Tip. | Intervalo de confianza 95% |      |
|-------|----------------|-------------------|------------|----------------------------|------|
|       |                |                   |            | LI                         | LS   |
| 1°    | <i>Pretest</i> | 6.72 <sup>a</sup> | .06        | 6.60                       | 6.83 |
|       | <i>Postest</i> | 7.19 <sup>a</sup> | .06        | 7.08                       | 7.30 |
| 2°    | <i>Pretest</i> | 7.12 <sup>a</sup> | .06        | 7.00                       | 7.23 |
|       | <i>Postest</i> | 7.40 <sup>a</sup> | .06        | 7.29                       | 7.51 |
| 3°    | <i>Pretest</i> | 7.48 <sup>a</sup> | .05        | 7.37                       | 7.59 |
|       | <i>Postest</i> | 7.83 <sup>a</sup> | .05        | 7.73                       | 7.93 |
| 4°    | <i>Pretest</i> | 7.88 <sup>a</sup> | .05        | 7.77                       | 7.99 |
|       | <i>Postest</i> | 8.21 <sup>a</sup> | .05        | 8.11                       | 8.32 |

Nota: LI = límite inferior; LS = límite superior

a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los siguientes valores: Exp Maestro = 19.68, Exp Pract. Anteriores = 3.65.

En primer lugar, con la finalidad de dar respuesta a las siguientes cuestiones: 1) *¿hay cambios en la variable de percepción de eficacia docente para implicar al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cada uno de los cursos después de la práctica educativa en los centros escolares?*, y 2) *¿qué curso cambia más como consecuencia del periodo de práctica educativa en la percepción de eficacia docente para implicar al estudiante en el aprendizaje?*, se analizaron los efectos simples, comparándose entre sí los niveles del factor tiempo en cada uno de los cursos, usando el ajuste de los niveles críticos mediante la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error Tipo I (Maxwell y Delaney, 1990). La Tabla 15 muestra los resultados.

Tabla 15. Comparaciones por pares para la interacción curso y tiempo en eficacia docente para implicar al estudiante en el aprendizaje

| Variable dependiente   | Curso | (I) Tiempo     | (J) Tiempo     | Dif. medias (I-J) | Error típ. | Sig. <sup>a</sup> | Intervalo de confianza 95% <sup>a</sup> |        | <i>d</i> de Cohen |
|------------------------|-------|----------------|----------------|-------------------|------------|-------------------|---|--------|-------------------|
|                        |       |                |                |                   |            |                   | LI                                      | LS     |                   |
| Implicar al estudiante | 1°    | <i>Pretest</i> | <i>Postest</i> | -0.477*           | .05        | <.001             | -0.575                                  | -0.379 | -0.68             |
|                        | 2°    | <i>Pretest</i> | <i>Postest</i> | -0.285*           | .05        | <.001             | -0.381                                  | -0.190 | -0.42             |
|                        | 3°    | <i>Pretest</i> | <i>Postest</i> | -0.351*           | .04        | <.001             | -0.439                                  | -0.262 | -0.52             |
|                        | 4°    | <i>Pretest</i> | <i>Postest</i> | -0.335*           | .04        | <.001             | -0.423                                  | -0.247 | -0.49             |

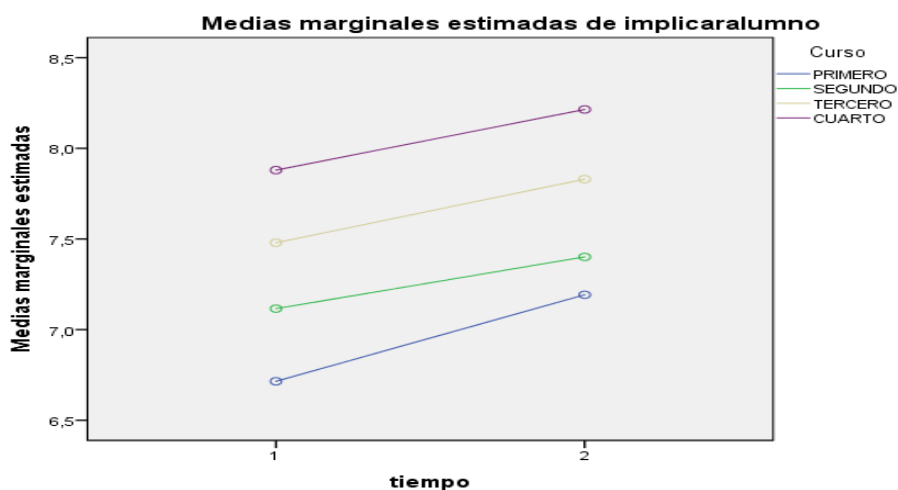
Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior.

Basadas en las medias marginales estimadas.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

\* La diferencia de medias es significativa al nivel .05

Tal y como se puede observar en la Tabla 15, las comparaciones por pares basadas en las medias marginales estimadas en relación a cómo aparecen las covariables en el modelo, señaló diferencias estadísticamente significativas para cada uno de los cursos en los dos momentos de medida (*fase pre-/postest*). Aunque todos y cada uno de los cursos, objeto de estudio de la presente investigación, realizaron un cambio estadísticamente significativo de la *fase pretest* a la *fase postest*, aumentando sus puntuaciones en la variable eficacia docente para implicar al estudiante en el aprendizaje después de la práctica educativa, los alumnos que estaban cursando primero de grado, obtuvieron una mayor puntuación en la variable de *eficacia docente para implicar al estudiante en el aprendizaje* en la *fase postest* con respecto a la *fase pretest* (dif. medias = 0.48, *d* = 0.68). A su vez, la *d* de Cohen obtuvo la mayor puntuación, alcanzando un efecto moderado. En ese sentido, y aunque todos los cursos aumentaron los niveles de eficacia percibida con respecto a sus capacidades docentes para implicar al estudiante en el aprendizaje e influir positivamente en estos después del periodo de práctica educativa en los centros escolares, los alumnos que estaban cursando primero de grado, obtuvieron las mayores puntuaciones en esta variable. Los resultados quedan representados gráficamente en la Figura 30.



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: Exp Maestro = 19,68,  
Exp Pract. Anteriores = 3,65

Figura 30. Cambio en Autoeficacia Docente para implicar al estudiante por cursos.

Por último, con la finalidad de dar respuesta a la pregunta *¿en qué curso los estudiantes tienen mayor percepción de eficacia docente para implicar al estudiante en el aprendizaje, antes y después del periodo de práctica educativa?*, se analizaron los efectos simples, comparándose entre sí los niveles del factor curso dentro de cada nivel del factor tiempo, usando el ajuste de los niveles críticos mediante la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error Tipo I (Maxwell y Delaney, 1990). La Tabla 16 muestra los resultados.



Tabla 16. Comparaciones por pares para la interacción tiempo y curso en eficacia docente para implicar al estudiante en el aprendizaje

| Variable dependiente                     | (I) Curso | (J)Curso | Dif. medias (I-J) | Error típ. | Sig. <sup>a</sup> | Intervalo de confianza 95% <sup>a</sup> |        | <i>d</i> de Cohen |
|--|-----------|----------|-------------------|------------|-------------------|---|--------|-------------------|
|  |           |          |                   |            |                   | LI                                      | LS     |                   |
| Implicar al estudiante<br>(fase pretest) | 1°        | 2°       | -0.401*           | .08        | < .001            | -0.622                                  | -0.180 | -0.56             |
|  | 1°        | 3°       | -0.764*           | .08        | < .001            | -0.979                                  | -0.550 | -1.25             |
|  | 2°        | 3°       | 0.364*            | .08        | < .001            | -0.575                                  | -0.152 | 0.72              |
|  | 2°        | 4°       | -0.764*           | .08        | < .001            | -0.975                                  | -0.553 | -1.28             |
|  | 3°        | 4°       | -0.400*           | .08        | < .001            | -0.602                                  | -0.199 | -0.58             |
|  | 4°        | 1°       | 1.165*            | .08        | < .001            | 0.951                                   | 1.379  | 1.76              |
| Implicar al estudiante<br>(fase postest) | 1°        | 2°       | -0.209            | .08        | .052              | -0.420                                  | -0.001 | -0.34             |
|  | 1°        | 3°       | -0.638*           | .08        | < .001            | -0.843                                  | -0.433 | -1.24             |
|  | 2°        | 3°       | -0.429*           | .08        | < .001            | -0.631                                  | -0.227 | -0.83             |
|  | 2°        | 4°       | -0.813*           | .08        | < .001            | -1.014                                  | -0.612 | -1.36             |
|  | 3°        | 4°       | -0.385*           | .07        | < .001            | -0.577                                  | -0.192 | -0.59             |
|  | 4°        | 1°       | 1.023*            | .08        | < .001            | 0.819                                   | 1.227  | 1.78              |

Nota: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

\* La diferencia de medias es significativa al nivel .05

Tal y como se puede observar en la Tabla 16, las comparaciones por pares basadas en las medias marginales estimadas en relación a cómo aparecen las covariables en el modelo, señalo diferencias estadísticamente significativas entre los cursos en cada uno de los dos momentos de medida (*fase pre-/postest*). En este sentido, los alumnos que estaban cursando cuarto puntuaron significativamente más alto en *autoeficacia docente para implicar al estudiante en el aprendizaje* que los alumnos de primero, segundo y tercero. A su vez, resaltar que, en los dos momentos de medida, la *d* de Cohen obtuvo las mayores puntuaciones, alcanzando un efecto muy grande en la comparación entre los alumnos que estaban cursando cuarto y primero ( $d = 1.76$  para el *pretest* y  $d = 1.78$  para el *postest*), cuarto y segundo ( $d = 1.28$  para el *pretest* y  $d = 1.36$  para el *postest*) y tercero y primero ( $d = 1.25$  para el *pretest* y  $d = 1.24$  para el *postest*). Por tanto, los alumnos que en el momento de la presente investigación estaban realizando cuarto de grado tenían un mayor sentimiento de eficacia percibida en sus capacidades docentes propias para influir e implicar a los alumnos de forma positiva en su propio aprendizaje que los alumnos de primero, segundo y tercero. Por último resaltar que tanto en la evaluación *pretest* como en la *postest*, el mayor tamaño del efecto se produce al

comparar las medias en autoeficacia entre primero y cuarto curso. Los resultados quedan representados gráficamente en la Figura 31.

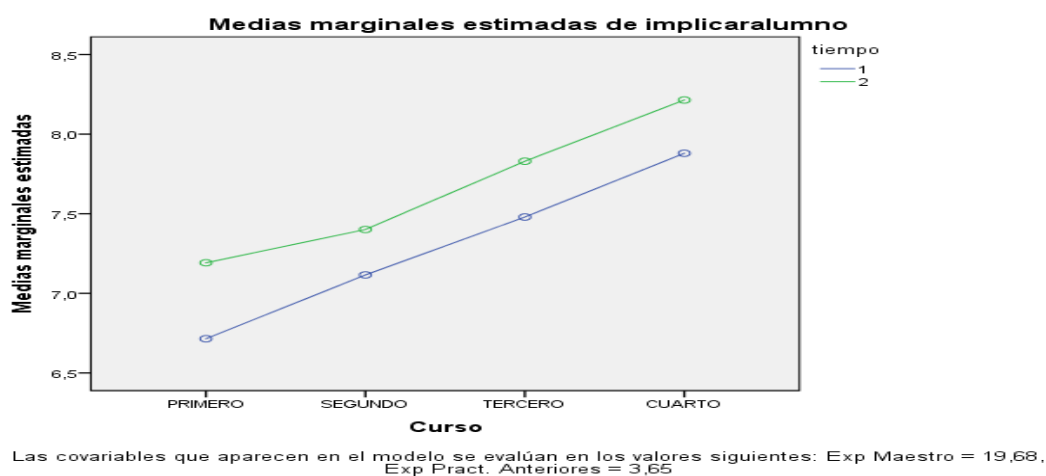


Figura 31. Autoeficacia Docente para implicar al estudiante por cursos en los dos momentos de medida.

### ***Diferencias en la percepción de eficacia docente para optimizar la propia instrucción***

Para analizar las diferencias entre primero, segundo, tercero y cuarto en la valoración de la *percepción de eficacia docente para optimizar la propia instrucción* a través del tiempo (*fase pre-/postest*) se realizó un nuevo análisis univariado de covarianza (ANCOVA) de medidas repetidas, diseño mixto 2x4. Se consideró como variable dependiente la puntuación directa de la sub-escala *eficacia percibida para optimizar la propia instrucción* de la Escala de Percepción de Eficacia del Profesor.

Los valores de las medias y las desviaciones típicas correspondientes a la variable de percepción de eficacia docente para optimizar la propia instrucción se muestran en la Tabla 17.

Tabla 17. *Medias y desviaciones típicas de la variable eficacia docente para optimizar la propia instrucción de cada uno de los cursos en la fase pre-/postest*

| Variable dependiente     | Curso           | Fase pretest |      | Fase postest |      |
|--------------------------|-----------------|--------------|------|--------------|------|
|                          |                 | M            | DT   | M            | DT   |
| Optimizar la instrucción | 1°<br>(n = 92)  | 6.78         | 0.83 | 7.30         | 0.67 |
|                          | 2°<br>(n = 96)  | 7.11         | 0.65 | 7.61         | 0.63 |
|                          | 3°<br>(n = 112) | 7.59         | 0.59 | 8.01         | 0.48 |
|                          | 4°<br>(n = 113) | 8.00         | 0.61 | 8.55         | 0.50 |

A su vez, la Tabla 18 muestra los resultados obtenidos en el análisis de covarianza (ANCOVA) de medidas repetidas mixto, indicando los valores de la  $F$ , el grado de significación ( $p$ ) y el tamaño del efecto para la variable intra-sujeto *tiempo*, la interacción entre *tiempo* y *curso* y la variable inter-sujeto, *curso*. Sí resultó estadísticamente significativo el resultado de la variable covariada experiencia práctica en los estudios anteriores ( $F(1,407) = 21.07$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .05$ ). No obstante, no se obtuvo significación estadística en la variable covariada experiencia como maestro ( $F(1,407) = 3.21$ ,  $p = .007$ ,  $\eta_p^2 = .01$ ).

Tabla 18. *Percepción de eficacia docente para optimizar la propia instrucción. Resultados del ANCOVA MR.*

| Variable dependiente     | Efecto <i>Tiempo</i> |       |            | Efecto interacción<br><i>Tiempo x Curso</i> |      |            | Efecto <i>Curso</i> |       |            |
|--------------------------|----------------------|-------|------------|---|------|------------|---------------------|-------|------------|
|                          | $F$                  | $p$   | $\eta_p^2$ | $F$   | $p$  | $\eta_p^2$ | $F$                 | $p$   | $\eta_p^2$ |
| Optimizar la instrucción | 413                  | <.001 | .50        | 1.82  | .316 | .01        | 106.21              | <.001 | .44        |

Como se aprecia en la Tabla 18, los resultados del ANCOVA MR mostraron un efecto estadísticamente significativo en el factor *tiempo* ( $F(1,407) = 413$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .50$ ), indicando que la percepción de eficacia docente para optimizar la propia instrucción varió significativamente a través del tiempo, incrementándose el nivel de esta variable de la *fase pretest* a la *fase posttest* (media estimada *pretest* = 7.37; media estimada *posttest* = 7.87). A su vez, se encontró también un efecto principal del factor *curso* ( $F(3,407) = 106.21$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .44$ ), es decir, los cuatro cursos presentaron diferencias en la variable de percepción de eficacia docente para optimizar la propia instrucción a favor de cuarto. Los estudiantes participantes que estaban realizando primer curso tuvieron una media estimada de 7.09 ( $n = 92$ ), los que estaban realizando segundo curso obtuvieron una media estimada de 7.40 ( $n = 96$ ), los que estaban realizando tercero tuvieron una media estimada de 7.75 ( $n = 112$ ) y para cuarto, la media estimada fue de 8.24 ( $n = 113$ ). Por otro lado, los resultados del ANCOVA MR mostraron que no existe un efecto significativo de la interacción entre *tiempo x curso* ( $F(3,407) = 1.18$ ,  $p = .316$ ,  $\eta_p^2 = .01$ ).

### ***Diferencias en la percepción de eficacia para gestionar el aula***

Para analizar las diferencias entre primero, segundo, tercero y cuarto en la valoración de la *percepción de eficacia docente para gestionar el aula* a través del tiempo (*fase pre-/postest*) se realizó un nuevo análisis univariado de covarianza (ANCOVA) de medidas repetidas, diseño mixto 2x4. Se consideró como variable dependiente la puntuación directa de la sub-escala *eficacia percibida para gestionar el aula* de la Escala de Percepción de Eficacia del Profesor.

Los valores de las medias y las desviaciones típicas correspondientes a la variable de percepción de eficacia docente para gestionar el aula se muestran en la Tabla 19.

Tabla 19. *Medias y desviaciones típicas de la variable eficacia docente para gestionar el aula de cada uno de los cursos en la fase pre-/postest*

| Variable dependiente | Curso           | Fase pretest |      | Fase postest |      |
|----------------------|-----------------|--------------|------|--------------|------|
|                      |                 | M            | DT   | M            | DT   |
| Gestionar el aula    | 1°<br>(n = 92)  | 6.57         | 0.82 | 7.11         | 0.58 |
|                      | 2°<br>(n = 96)  | 6.95         | 0.72 | 7.49         | 0.69 |
|                      | 3°<br>(n = 112) | 7.57         | 0.59 | 7.95         | 0.54 |
|                      | 4°<br>(n = 113) | 7.97         | 0.63 | 8.30         | 0.59 |

A su vez, la Tabla 20 muestra los resultados obtenidos en el análisis de covarianza (ANCOVA) de medidas repetidas mixto, indicando los valores de la  $F$ , el grado de significación ( $p$ ) y el tamaño del efecto para la variable intra-sujeto *tiempo*, la interacción entre *tiempo* y *curso* y la variable inter-sujeto, *curso*. Sí resultaron estadísticamente significativos los resultados de las variables covariadas experiencia como maestro ( $F(1,407) = 7.98$ ,  $p = .001$ ,  $\eta_p^2 = .02$ ) y experiencia práctica en los estudios anteriores ( $F(1,407) = 6.48$ ,  $p = .001$ ,  $\eta_p^2 = .02$ ).

Tabla 20. *Percepción de eficacia docente para gestionar el aula. Resultados del ANCOVA MR*

| Variable dependiente | Efecto <i>Tiempo</i> |       |            | Efecto interacción<br><i>Tiempo x Curso</i> |      |            | Efecto <i>Curso</i> |       |            |
|----------------------|----------------------|-------|------------|---|------|------------|---------------------|-------|------------|
|                      | $F$                  | $p$   | $\eta_p^2$ | $F$   | $p$  | $\eta_p^2$ | $F$                 | $p$   | $\eta_p^2$ |
| Gestionar el aula    | 325.09               | <.001 | .44        | 3.63  | .001 | .03        | 110.71              | <.001 | .45        |

Como se aprecia en la Tabla 20, los resultados del ANCOVA MR mostraron un efecto significativo del *tiempo* ( $F(1,407) = 325.09$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .44$ ), indicando que la percepción de eficacia docente para gestionar el aula varió significativamente a través del tiempo, incrementándose el nivel de esta variable de la *fase pretest* a la *fase posttest* (media estimada *pretest* = 7.27; media estimada *posttest* = 7.72). A su vez, se encontró también un efecto principal del factor *curso* ( $F(3,407) = 110.71$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .45$ ), es decir, los cuatro cursos presentaron diferencias en la variable de percepción de eficacia docente para gestionar el aula a favor de cuarto. Los estudiantes participantes que estaban realizando primer curso tuvieron una media estimada de 6.90 ( $n = 92$ ), los que estaban realizando segundo curso obtuvieron una media estimada de 7.27 ( $n = 96$ ), los que estaban cursando tercero tuvieron una media estimada de 7.71 ( $n = 112$ ) y para cuarto, la media estimada fue de 8.09 ( $n = 113$ ). Por otro lado, se evidenció también un efecto significativo de la interacción *tiempo x curso* ( $F(3,407) = 3.63$ ,  $p = .001$ ,  $\eta_p^2 = .03$ ). A continuación, en la Tabla 21 se muestran las medias marginales para la interacción *curso y tiempo* en la *percepción de eficacia docente para gestionar el aula*.

Tabla 21. *Medias marginales para la interacción curso y tiempo en eficacia docente para gestionar el aula*

| Curso | Tiempo          | M                 | Error Tip. | Intervalo de confianza 95% |      |
|-------|-----------------|-------------------|------------|----------------------------|------|
|       |                 |                   |            | LI                         | LS   |
| 1°    | <i>Pretest</i>  | 6.64 <sup>a</sup> | .06        | 6.53                       | 6.76 |
|       | <i>Posttest</i> | 7.17 <sup>a</sup> | .06        | 7.06                       | 7.27 |
| 2°    | <i>Pretest</i>  | 7.01 <sup>a</sup> | .06        | 6.90                       | 7.12 |
|       | <i>Posttest</i> | 7.53 <sup>a</sup> | .05        | 7.43                       | 7.64 |
| 3°    | <i>Pretest</i>  | 7.51 <sup>a</sup> | .05        | 7.40                       | 7.61 |
|       | <i>Posttest</i> | 7.91 <sup>a</sup> | .05        | 7.81                       | 8.01 |
| 4°    | <i>Pretest</i>  | 7.92              | .05        | 7.82                       | 8.03 |
|       | <i>Posttest</i> | 8.26              | .05        | 8.16                       | 8.36 |

Nota: LI = límite inferior; LS = límite superior

a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los siguientes valores: Exp Maestro = 19.68, Exp Pract. Anteriores = 3.65.

En primer lugar, con la finalidad de dar respuesta a las siguientes cuestiones:  
1) *¿hay cambios en la variable de percepción de eficacia docente para gestionar el aula en cada uno de los cursos después de la práctica educativa en los centros*

escolares?, y 2) ¿qué curso cambia más como consecuencia del periodo de práctica educativa en la percepción de eficacia docente para gestionar el aula?, se analizaron los efectos simples, comparándose entre sí los niveles del factor tiempo en cada una de los cursos, usando el ajuste de los niveles críticos mediante la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error Tipo I (Maxwell y Delaney, 1990). La Tabla 22 muestra los resultados.

Tabla 22. Comparaciones por pares para la interacción curso y tiempo en eficacia docente para gestionar el aula

| Variable dependiente | Curso | (I)Tiempo      | (J) Tiempo     | Dif. medias (I-J) | Error típ. | Sig. <sup>a</sup> | Intervalo de confianza 95% <sup>a</sup> |        | <i>d</i> de Cohen |
|----------------------|-------|----------------|----------------|-------------------|------------|-------------------|---|--------|-------------------|
|                      |       |                |                |                   |            |                   | LI                                      | LS     |                   |
| Gestionar aula       | 1°    | <i>Pretest</i> | <i>Postest</i> | -0.523*           | .05        | <.001             | -0.623                                  | -0.423 | -0.76             |
|                      | 2°    | <i>Pretest</i> | <i>Postest</i> | -0.524*           | .05        | <.001             | -0.621                                  | -0.426 | -0.77             |
|                      | 3°    | <i>Pretest</i> | <i>Postest</i> | -0.403*           | .05        | <.001             | -0.493                                  | -0.313 | -0.67             |
|                      | 4°    | <i>Pretest</i> | <i>Postest</i> | -0.339*           | .05        | <.001             | -0.429                                  | -0.249 | -0.54             |

Nota: IC: LI =límite inferior; LS = límite superior.

Basadas en las medias marginales estimadas.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

\*La diferencia de medias es significativa al nivel .05

Tal y como se puede observar en la Tabla 22, las comparaciones por pares basadas en las medias marginales estimadas en relación a cómo aparecen las covariables en el modelo, señaló diferencias estadísticamente significativas para cada uno de los cursos en los dos momentos de medida (*fase pre-/postest*). Aunque todos y cada uno de los cursos, objeto de estudio de la presente investigación, realizaron un cambio estadísticamente significativo de la *fase pretest* a la *fase postest*, aumentando sus puntuaciones en la variable eficacia docente para gestionar el aula después de la práctica educativa, los alumnos que estaban cursando primero y segundo de grado, obtuvieron una mayor puntuación en la variable de *eficacia docente para gestionar el aula* en la *fase postest* con respecto a la *fase pretest* (dif. medias para primero = 0.52, *d* = 0.76; dif. medias para segundo = 0.52, *d* = 0.77 ). A su vez, la *d* de Cohen obtuvo las mayores puntuaciones en estos dos grupos, alcanzando un efecto moderado. En ese sentido, y aunque todos los cursos aumentaron los niveles de eficacia percibida con respecto a sus capacidades docentes para gestionar el aula y controlar la disciplina en la clase después del periodo de práctica educativa en los centros escolares, los alumnos que estaban cursando primero y segundo de grado, obtuvieron las mayores diferencias

entre la evaluación pretest y la postest. Los resultados quedan representados gráficamente en la Figura 32.

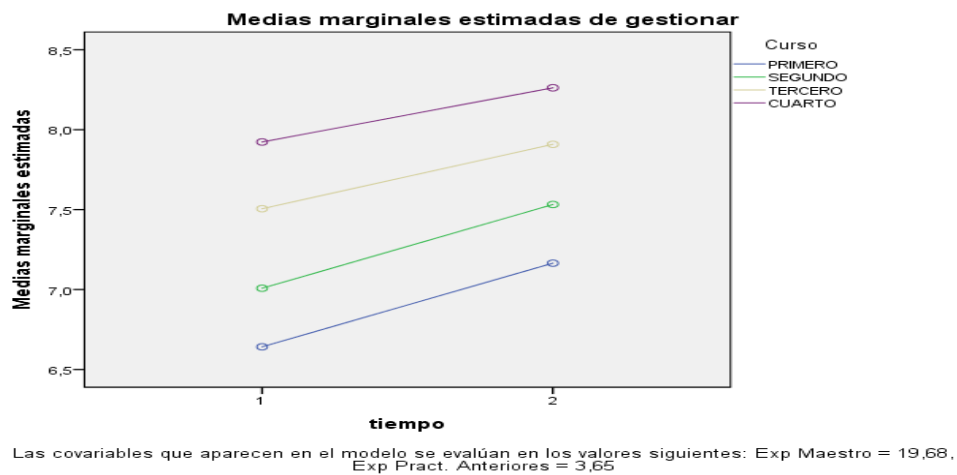


Figura 32. Cambio en Autoeficacia Docente para gestionar el aula por cursos.

Por último, con la finalidad de dar respuesta a la pregunta *¿en qué curso los estudiantes tienen mayor percepción de eficacia docente para gestionar el aula, antes y después del periodo de práctica educativa?*, se analizaron los efectos simples, comparándose entre sí los niveles del factor curso dentro de cada nivel del factor tiempo, usando el ajuste de los niveles críticos mediante la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error Tipo I (Maxwell y Delaney, 1990). La Tabla 23 muestra los resultados.

Tabla 23. Comparaciones por pares para la interacción tiempo y curso en eficacia docente para gestionar el aula

| Variable dependiente          | (I) Curso | (J)Curso | Dif. medias (I-J) | Error típ. | Sig. <sup>a</sup> | Intervalo de confianza 95% <sup>a</sup> |        | <i>d</i> de Cohen |
|-------------------------------|-----------|----------|-------------------|------------|-------------------|---|--------|-------------------|
|                               |           |          |                   |            |                   | LI                                      | LS     |                   |
| Gestionar aula (fase pretest) | 1°        | 2°       | -0.366*           | .08        | < .001            | -0.585                                  | -0.148 | -0.49             |
|                               | 1°        | 3°       | -0.864*           | .08        | < .001            | -1.076                                  | -0.651 | -1.40             |
|                               | 2°        | 3°       | -0.498*           | .08        | < .001            | -0.707                                  | -0.288 | -0.94             |
|                               | 2°        | 4°       | -0.915*           | .08        | < .001            | -1.123                                  | -0.706 | -1.51             |
|                               | 3°        | 4°       | -0.417*           | .08        | < .001            | -0.617                                  | -0.218 | -0.66             |
| Gestionar aula (fase postest) | 4°        | 1°       | 1.281             | .08        | < .001            | 1.070                                   | 1.493  | 1.91              |
|                               | 1°        | 2°       | -0.367*           | .08        | < .001            | -0.572                                  | -0.162 | -0.60             |
|                               | 1°        | 3°       | -0.744*           | .08        | < .001            | -0.943                                  | -0.544 | -1.50             |
|                               | 2°        | 3°       | -0.377**          | .07        | < .001            | -0.573                                  | -0.180 | -0.74             |
|                               | 2°        | 4°       | -0.730*           | .07        | < .001            | -0.926                                  | -0.534 | -1.26             |
|                               | 3°        | 4°       | -0.354*           | .07        | < .001            | -0.541                                  | -0.166 | -0.62             |
|                               | 4°        | 1°       | 1.097             | .08        | < .001            | 0.898                                   | 1.296  | 2.03              |

Nota: LI =límite inferior; LS = límite superior

Basadas en las medias marginales estimadas.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

\*La diferencia de medias es significativa al nivel .05

Tal y como se puede observar en la Tabla 23, las comparaciones por pares basadas en las medias marginales estimadas en relación a cómo aparecen las covariables en el modelo, señaló diferencias estadísticamente significativas para cada uno de los cursos en cada uno de los dos momentos de medida (*fase pre-/postest*). En este sentido, los alumnos que estaban cursando cuarto puntuaron significativamente más alto en *autoeficacia docente para gestionar el aula* que los alumnos de primero, segundo y tercero. A su vez, resaltar que, en los dos momentos de medida, la *d* de Cohen, obtuvo las mayores puntuaciones, alcanzando un efecto muy grande en la comparación entre los alumnos que estaban cursando cuarto y primero ( $d = 1.91$  para el *pretest* y  $d = 2.03$  para el *postest*), cuarto y segundo ( $d = 1.51$  para el *pretest* y  $d = 1.26$  para el *postest*) y tercero y primero ( $d = 1.40$  para el *pretest* y  $d = 1.50$  para el *postest*). En ese sentido, los alumnos que en el momento de la presente investigación estaban realizando cuarto de grado tenían un mayor sentimiento de eficacia percibida en sus capacidades docentes propias para gestionar el aula, mantener el orden en clase y conservar la disciplina que los alumnos de primero, segundo y tercero. Por último resaltar que tanto en la evaluación *pretest* como en la *postest*, el mayor tamaño del efecto se produce al



comparar las medias en autoeficacia entre primero y cuarto curso. Los resultados quedan representados gráficamente en la Figura 33.

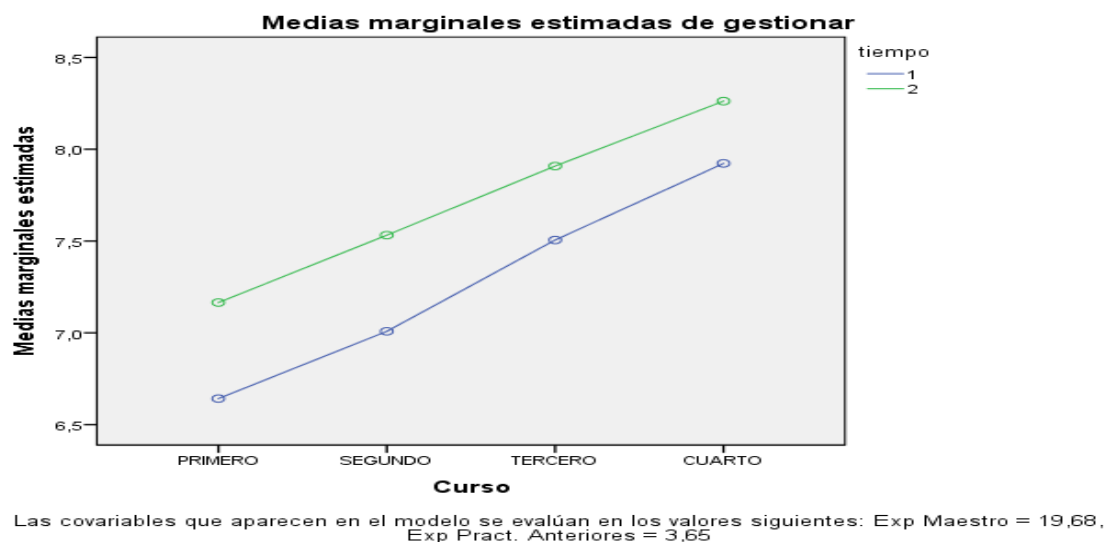


Figura 33. Autoeficacia Docente para gestionar el aula por cursos en los dos momentos de medida.

### 6.2.2. Resultados de los análisis correlacionales entre las creencias de autoeficacia docente, las variables del proceso educativo y la evaluación del maestro-tutor

En este apartado, se presentan los resultados de los análisis relativos al estudio de la relación entre las creencias de autoeficacia docente después del periodo de práctica educativa en los centros escolares y las variables más directamente relacionadas con el proceso de prácticas: variables contextuales, interpersonales y la valoración del maestro-tutor con respecto al desempeño profesional del futuro maestro durante su práctica educativa (ejecución real del estudiante). Con estos análisis se intenta dar respuesta al *quinto objetivo específico* de la presente tesis doctoral. En el Anexo 5 se muestran los resultados del análisis descriptivo de las variables contextuales, interpersonales y la evaluación del maestro-tutor de prácticas.

Se realizaron correlaciones bivariadas de Pearson y correlaciones Parciales controlando el efecto de la experiencia docente previa, evaluada en sus tres niveles (*experiencia como maestro, experiencia práctica en estudios anteriores y experiencia*

*práctica en estudios actuales*) entre las variables de creencias de autoeficacia docente después del periodo de práctica educativa, las variables contextuales e interpersonales del proceso educativo (*nivel socioeconómico de la escuela y el entorno, calidad de las instalaciones escolares, disponibilidad de recursos para la enseñanza, apoyo de los padres, apoyo de la Comunidad Escolar, apoyo del tutor de prácticas del centro escolar y apoyo del supervisor de prácticas de la UCV*) y la variable *valoración del maestro-tutor de prácticas* (ejecución real durante el *Prácticum*). Los resultados se muestran en la Tabla 24.

Tabla 24. *Correlaciones de Pearson y Parciales entre las creencias de autoeficacia docente, las variables relacionadas con el proceso educativo y la evaluación del maestro-tutor*

| Variables                    | Creencias de Autoeficacia Docente después del periodo de práctica educativa |                       |                |
|------------------------------|---|-----------------------|----------------|
|                              | Implicar estudiante   | Optimizar instrucción | Gestionar aula |
| Contextuales                 |   |                       |                |
| Nivel socioeconómico escuela | -.03 (-.01)   | -.07 (-.01)           | -.02 (.01)     |
| Calidad instalaciones        | -.00 (.04)  | -.09 (-.07)           | -.07 (-.05)    |
| Recursos enseñanza (TIC)     | .20** (.11*)  | .19** (.10*)          | .21** (.12*)   |
| Interpersonales              |   |                       |                |
| Apoyo familia                | .15** (.08)   | .11* (.04)            | .11* (.03)     |
| Apoyo Comunidad Escolar      | .18** (.11*)  | .15** (.05)           | .15** (.06)    |
| Apoyo maestro- tutor         | .27** (.18**)   | .21** (.12*)          | .23** (.11*)   |
| Apoyo supervisor             | .26** (.16**)   | .21** (.10*)          | .21** (.09)    |
| Evaluación maestro-tutor     | .53** (.36**)   | .47** (.30**)         | .50** (.32**)  |

Nota: entre paréntesis se informa de la correlación Parcial para facilitar la comparación de resultados  
\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

Tal y como se puede observar en la Tabla 24, en primer lugar, *la creencia de autoeficacia docente para implicar al estudiante en el aprendizaje* se relacionó significativa y positivamente con la variable *evaluación del maestro-tutor de prácticas* (ejecución real durante el *Prácticum*) ( $r = .53$ ,  $p < .01$ ), la percepción de apoyo por parte del maestro-tutor ( $r = .27$ ,  $p < .01$ ), la percepción de apoyo por parte del supervisor de la universidad ( $r = .26$ ,  $p < .01$ ), la disponibilidad de recursos para la enseñanza en el aula de prácticas ( $r = .20$ ,  $p < .01$ ), la percepción de apoyo por parte de la Comunidad Escolar ( $r = .18$ ,  $p < .01$ ) y la percepción de apoyo por parte de la familia y los padres ( $r = .15$ ,  $p < .01$ ). A mayor eficacia percibida para implicar al estudiante en

el aprendizaje, mayor relación con la percepción real del maestro-tutor sobre la ejecución del estudiante durante su periodo de prácticas. A su vez, mayor relación con la percepción real del supervisor de prácticas de la UCV con respecto a las capacidades docentes del estudiante durante todo su proceso formativo del prácticum. Con respecto a las variables contextuales e interpersonales del proceso educativo, mayor percepción de apoyo por parte del estudiante de su maestro-tutor del aula-clase, de su supervisor de la UCV, de la Comunidad Escolar (claustro de profesores, directiva del colegio y demás agentes educativos) y de los padres y la familia del profesor en formación. Por último, mayor disponibilidad de recursos para la enseñanza y más concretamente de recursos TIC en el aula-clase.

Sin embargo, cuando se controla el efecto de la experiencia docente previa en *la creencia de autoeficacia docente para implicar al estudiante en el aprendizaje*, desaparece la relación con la *percepción de apoyo por parte de los padres y la familia*. Por otro lado, se mantienen las relaciones con la variable *evaluación del maestro-tutor* con respecto a la ejecución real del estudiante durante su periodo de práctica educativa ( $r = .36, p < .01$ ), *la percepción de apoyo por parte del maestro-tutor* ( $r = .18, p < .01$ ), *la percepción de apoyo por parte del supervisor de la universidad* ( $r = .16, p < .01$ ), *la percepción de apoyo por parte de la Comunidad Escolar* ( $r = .11, p < .05$ ) y *la disponibilidad de recursos para la enseñanza* ( $r = .11, p < .05$ ), aunque en estas dos últimas los valores fueron mucho más bajos.

En segundo lugar, *la creencia de autoeficacia docente para optimizar la propia instrucción* se relacionó significativa y positivamente con la variable *evaluación del maestro-tutor de prácticas* ( $r = .47, p < .01$ ), *la percepción de apoyo por parte del maestro-tutor del colegio de prácticas* ( $r = .21, p < .01$ ), *la percepción de apoyo por parte del supervisor* ( $r = .21, p < .01$ ), *la disponibilidad de recursos para la enseñanza* ( $r = .19, p < .01$ ), *la percepción de apoyo por parte de la Comunidad Escolar* ( $r = .15, p < .01$ ) y *la percepción de apoyo por parte de la familia y los padres* ( $r = .11, p < .05$ ). A mayor eficacia percibida para optimizar la propia instrucción y generar modos alternativos de aprendizajes más eficientes que redunden en una mejora académica, mayor relación con la percepción real del maestro-tutor sobre la ejecución del estudiante durante su periodo de prácticas. Con respecto a las variables contextuales e interpersonales del proceso educativo, mayor percepción de apoyo por parte del estudiante de su maestro-tutor del aula-clase, de su supervisor de la UCV, de la Comunidad Escolar (claustro de profesores, directiva del colegio y demás agentes

educativos) y de los padres y la familia del profesor en formación. A su vez, mayor disponibilidad de recursos para la enseñanza y más concretamente de recursos TIC en el aula-clase.

No obstante, cuando se controla el efecto de la experiencia docente previa en *la creencia de autoeficacia docente para optimizar la propia instrucción*, desaparecen algunas relaciones con variables relacionadas con la práctica educativa que antes sí estaban relacionadas, concretamente nos estamos refiriendo a la *percepción de apoyo por parte de los padres y la familia y la percepción de apoyo por parte de la Comunidad Escolar*. Por otro lado, se mantienen las relaciones con la variable *evaluación del maestro-tutor* ( $r = .30$ ,  $p < .01$ ), *la percepción de apoyo por parte del maestro-tutor* ( $r = .12$ ,  $p < .05$ ), *la percepción de apoyo por parte del supervisor de la UCV* ( $r = .10$ ,  $p < .05$ ) y *la disponibilidad de recursos para la enseñanza* ( $r = .10$ ,  $p < .05$ ), aunque estas tres últimas con valores mucho más bajos.

En tercer lugar, *la creencia de autoeficacia docente para gestionar el aula* se relacionó significativa y positivamente con la variable *evaluación del maestro-tutor de prácticas* ( $r = .50$ ,  $p < .01$ ), *la percepción de apoyo por parte del maestro-tutor del colegio de prácticas* ( $r = .23$ ,  $p < .01$ ), *la percepción de apoyo por parte del supervisor* ( $r = .21$ ,  $p < .01$ ), *la disponibilidad de recursos para la enseñanza* ( $r = .21$ ,  $p < .01$ ), *la percepción de apoyo por parte de la Comunidad Escolar* ( $r = .15$ ,  $p < .01$ ) y *la percepción de apoyo por parte de la familia* ( $r = .11$ ,  $p < .05$ ). A mayor eficacia percibida para gestionar el aula, mayor relación con la percepción real del maestro-tutor sobre la ejecución del estudiante durante su periodo de prácticas. A su vez y con respecto a las variables contextuales e interpersonales del proceso educativo, mayor percepción de apoyo por parte del estudiante de su maestro-tutor del aula-clase, de su supervisor de la UCV, de la familia y la Comunidad Escolar (claustro de profesores, directiva del colegio y demás agentes educativo) del estudiante en formación. A su vez, mayor disponibilidad de recursos para la enseñanza y más concretamente de recursos TIC en el aula-clase.

Sin embargo, cuando se controla el efecto de la experiencia docente previa en *la creencia de autoeficacia docente para gestionar el aula*, desaparecen algunas relaciones con variables relacionadas con la práctica educativa que antes sí estaban relacionadas, concretamente nos estamos refiriendo a las siguientes: *percepción de apoyo por parte de los padres y de la familia*, *percepción de apoyo por parte de la Comunidad Escolar* y *percepción de apoyo por parte del supervisor de la universidad*. Por otro lado, se

mantienen las relaciones con la variable *evaluación del maestro-tutor* ( $r = .32, p < .01$ ), disponibilidad de recursos para la enseñanza ( $r = .12, p < .05$ ) y la percepción de apoyo por parte del maestro-tutor ( $r = .11, p < .05$ ), aunque estas dos últimas con valores mucho más bajos.

Para finalizar, resaltar que en la medida que se controla el efecto de la experiencia docente previa en el análisis de las relaciones entre las creencias de autoeficacia docente, las variables contextuales e interpersonales de la práctica educativa y la evaluación del maestro-tutor de prácticas, descendieron los valores en algunas variables ( $p < .05$ ) e inclusive, en otros casos, dejaron de alcanzar significación estadística algunas de las relaciones que sí se daban en las correlaciones de Pearson. En este sentido, resaltar que la experiencia docente afectó a la relación entre las creencias de autoeficacia docente y las variables relacionadas con la práctica educativa del aspirante a maestro de la siguiente forma:

- Con respecto a las variables contextuales, la variable de *disponibilidad de recursos para la enseñanza y más concretamente de recursos TIC en el aula-clase*, se relacionó con las tres creencias de autoeficacia docente.
- Con respecto a las variables de carácter interpersonal, la única variable que se relacionó con las tres creencias de autoeficacia docente es la de *apoyo percibido por parte del maestro-tutor del aula-clase*. A su vez, la variable interpersonal que hace referencia a la *percepción de apoyo por parte del supervisor de la UCV* se relacionó con las creencias de autoeficacia que hacen referencia a la percepción de eficacia para implicar al estudiante en el aprendizaje y de optimizar la propia instrucción. Por último, la variable interpersonal que hace referencia al *apoyo percibido por parte de la Comunidad Escolar*, tan solo se relacionó con la creencia de autoeficacia docente que hace referencia a la eficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje. Resaltar, que la única variable de índole interpersonal que no se relacionó con ninguna creencia de autoeficacia docente fue la del apoyo percibido por parte de la familia y los padres.
- Con respecto a la evaluación del maestro-tutor de prácticas, se dio una relación estadísticamente significativa y positiva entre esta variable de indudable valor pedagógico y de verificación de la adquisición de las competencias profesionales que ha de adquirir el futuro maestro y las tres creencias de autoeficacia docente.

### 6.2.3. Resultados de los análisis de regresión sobre la variable cambio en eficacia docente total

Con el objetivo de analizar la capacidad predictiva de las variables sociodemográficas, las variables contextuales e interpersonales del proceso educativo, la variable de autoeficacia general, las variables de personalidad y las variables de bienestar psicológico sobre la variable de *cambio en eficacia docente total* y dar respuesta a la pregunta de *¿qué variables predicen el cambio en eficacia docente total en estudiantes de Magisterio?*, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple siguiendo el método de pasos sucesivos (*stepwise*).

A su vez, antes de empezar propiamente con el análisis de regresión, se realizaron dos tipos de análisis. El primer análisis consistió en calcular una variable nueva de autoeficacia docente, la cual es el resultado de la diferencia entre las puntuaciones de la *fase postest* y la *fase pretest*, únicamente para la variable de *autoeficacia docente total*. La variable resultante se denominó *cambio en autoeficacia docente total* ( $M = 0.43$ ;  $DT = 0.22$ ), actuando como variable dependiente o predicha en nuestro análisis de regresión múltiple por pasos sucesivos.

Por otro lado, en segundo lugar, y con la finalidad de comprobar la relación existente entre todas las variables anteriormente expuestas y la variable de cambio en eficacia docente total, se realizaron correlaciones bivariadas. En este sentido, para las variables sociodemográficas se utilizaron los siguientes coeficientes en función del tipo de variable: Spermán ( $r_s$ ) para la edad y Tau de Kendall ( $T_{\text{Ken,b}}$ ) para el sexo y la titulación. Los resultados de este análisis se muestran en la Tabla 25.

Tabla 25. *Correlaciones Bivariadas entre el cambio en eficacia docente total y variables sociodemográficas, contextuales, interpersonales y psicológicas*

| Variables                           | Correlación | Cambio en Eficacia Docente Total |
|-------------------------------------|-------------|----------------------------------|
| Sociodemográficas                   |             |                                  |
| Sexo                                | $T_{Ken,b}$ | -.04                             |
| Edad                                | $r_s$       | -.36**                           |
| Titulación                          | $T_{Ken,b}$ | -.04                             |
| Experiencia maestro                 | $r$         | -.37**                           |
| Experiencia práctica otros estudios | $r$         | -.43**                           |
| Experiencia práctica UCV            | $r$         | -.20**                           |
| Variables Contextuales              |             |                                  |
| Nivel socioeconómico escuela        | $r$         | .00                              |
| Calidad instalaciones               | $r$         | -.00                             |
| Recursos enseñanza (TIC)            | $r$         | -.18**                           |
| Variables Interpersonales           |             |                                  |
| Apoyo familia                       | $r$         | -.14**                           |
| Apoyo Comunidad Escolar             | $r$         | -.15**                           |
| Apoyo maestro- tutor                | $r$         | -.25**                           |
| Apoyo supervisor                    | $r$         | -.23**                           |
| Autoeficacia General                | $r$         | -.22**                           |
| Personalidad                        |             |                                  |
| Neuroticismo                        | $r$         | .11*                             |
| Extraversión                        | $r$         | -.14**                           |
| Apertura a la experiencia           | $r$         | -.07                             |
| Amabilidad                          | $r$         | -.03                             |
| Responsabilidad                     | $r$         | -.13**                           |
| Bienestar Psicológico               |             |                                  |
| Autonomía                           | $r$         | -.18**                           |
| Dominio ambiente                    | $r$         | -.14**                           |
| Crecimiento personal                | $r$         | -.09                             |
| Relaciones positivas                | $r$         | -.14**                           |
| Autoaceptación                      | $r$         | -.17**                           |
| Propósito vida                      | $r$         | -.14**                           |

Nota: Coeficiente de Pearson ( $r$ ); Coeficiente de Sperman ( $r$ ); Tau de Kendall ( $T_{Ken,b}$ )

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

Tal y como se puede observar en la Tabla 25, los resultados de los análisis correlacionales constatan que la variable *cambio en eficacia total* se relacionó significativa y negativamente con la experiencia práctica en los estudios anteriores

( $r = -.43$ ,  $p < .01$ ), la experiencia previa como maestro ( $r = -.37$ ,  $p < .01$ ), la edad ( $r_s = -.36$ ,  $p < .01$ ), la percepción de apoyo por parte del maestro-tutor del colegio de prácticas ( $r = -.25$ ,  $p < .01$ ), la percepción de apoyo por parte del supervisor ( $r = -.23$ ,  $p < .01$ ), la variable de autoeficacia general ( $r = -.22$ ,  $p < .01$ ), la experiencia práctica en la UCV ( $r = -.20$ ,  $p < .01$ ), la disponibilidad de recursos para la enseñanza ( $r = -.18$ ,  $p < .01$ ), la autonomía ( $r = -.18$ ,  $p < .01$ ), la autoaceptación ( $r = -.17$ ,  $p < .01$ ), la percepción de apoyo por parte de la Comunidad Escolar ( $r = -.15$ ,  $p < .01$ ), la percepción de apoyo por parte de la familia y los padres ( $r = -.14$ ,  $p < .01$ ), la extraversión ( $r = -.14$ ,  $p < .01$ ), el dominio del ambiente ( $r = -.14$ ,  $p < .01$ ), las relaciones positivas con los otros ( $r = -.14$ ,  $p < .01$ ), el propósito en la vida ( $r = -.14$ ,  $p < .01$ ) y la responsabilidad ( $r = -.13$ ,  $p < .01$ ). A su vez, se relacionó positivamente con neuroticismo ( $r = .11$ ,  $p < .05$ ).

En este sentido, a mayor cambio en las capacidades docentes propias, menor, menor experiencia práctica en los estudios realizados con anterioridad al ingreso en la UCV, experiencia previa como maestro, experiencia en los estudios actuales y menor edad por parte del estudiante. Además y con respecto a las variables contextuales e interpersonales del proceso educativo, menor percepción de apoyo por parte del estudiante de su maestro-tutor del aula-clase, de su supervisor de la UCV, de la Comunidad Escolar (claustro de profesores, directiva del colegio y demás agentes educativos) de la familia del profesor en formación y menor disponibilidad de recursos para la enseñanza y más concretamente de recursos TIC en el aula-clase. En cuanto a las variables de personalidad, menor responsabilidad, empatía y sociabilidad. A su vez, mayor inestabilidad emocional y asunción de creencias irracionales. Con respecto a las variables de bienestar psicológico, menor independencia y autodeterminación, menor autoaceptación positiva hacia sí mismo, sentido de dirección y asunción de creencias que proporcionan significado a la vida, menor establecimiento de relaciones positivas con los otros y relaciones de mutua confianza y menor competencia manejando el ambiente. Por último y con respecto a la autoeficacia general, menor confianza en las capacidades propias para manejar adecuadamente ciertos estresores de la vida cotidiana.

A continuación, y con la finalidad de determinar cuáles son los mejores predictores de la variable *cambio en eficacia docente total*, se procedió a realizar el análisis de regresión lineal múltiple por el método de pasos sucesivos (*stepwise*) y para ello, se agruparon las variables que resultaron estadísticamente significativas en tres bloques. En este tipo de análisis, se examinan cada una de las variables seleccionadas en cada



uno de los pasos con la finalidad de introducirlas o excluirlas. Se consideró como variable dependiente o predicha el *cambio en eficacia docente total* y como variables independientes o predictoras aquellas que alcanzaron correlaciones significativas con la variable *cambio en eficacia docente total* (véase Tabla 25).

Las variables fueron introduciéndose por bloques, quedando estos conformados por las siguientes variables explicativas:

- Bloque 1: variables sociodemográficas (*edad, curso, experiencia previa como maestro y experiencia práctica en estudios anteriores*). No se consideró la variable experiencia práctica en la UCV dado que es algo inherente a la variable curso.
- Bloque 2: variables contextuales e interpersonales durante del proceso educativo (*disponibilidad de recursos para la enseñanza, percepción de apoyo por parte de los padres y la familia, percepción de apoyo por parte de la Comunidad Escolar, percepción de apoyo por parte del maestro-tutor de prácticas y percepción de apoyo por parte del supervisor de la universidad*).
- Bloque 3: variable de *autoeficacia general*, variables de personalidad (*neuroticismo, extraversión y responsabilidad*) y de bienestar psicológico (*autonomía, dominio del ambiente, relaciones positivas con los otros, autoaceptación y propósito en la vida*).

Los resultados constatan que las variables independientes introducidas en el análisis son razonables predictores de la variable *cambio en eficacia docente total* ( $F(6, 406) = 34.71, p < .001$ ). Se obtuvo una correlación múltiple con el criterio de .34 y una  $R^2$  corregida de .33 en el modelo final. Esto significa que la ecuación de regresión queda explicada en un 33% por las variables predictoras introducidas en el modelo. En la Tabla 26 se muestran los coeficientes de correlación múltiple, los resultados del ANOVA y los coeficientes de regresión asociados a cada una de las variables independientes introducidas en el modelo.

Tabla 26. Resultados del análisis de regresión múltiple de la variable cambio en eficacia docente total

| MODELO                 | R <sup>2</sup> | R <sup>2</sup> correg | F ( gl)       | Cambio R <sup>2</sup> | B    | Error B | β      |
|------------------------|----------------|-----------------------|---------------|-----------------------|------|---------|--------|
| Paso 1                 | .19            | .18                   | 94.01 (1,411) | .186**                |      |         |        |
| Exp. Práctica anterior |                |                       |               |                       | -.02 | .00     | -.43** |
| Paso 2                 | .26            | .25                   | 70.89 (2,410) | .071**                |      |         |        |
| Exp. Práctica anterior |                |                       |               |                       | -.01 | .00     | -.36** |
| Experiencia maestro    |                |                       |               |                       | -.00 | .00     | -.27** |
| Paso 3                 | .29            | .29                   | 56.69 (3,409) | .037**                |      |         |        |
| Exp. Práctica anterior |                |                       |               |                       | -.01 | .00     | -.37** |
| Experiencia maestro    |                |                       |               |                       | .00  | .00     | -.21** |
| Edad                   |                |                       |               |                       | -.01 | .00     | -.20** |
| Paso 4                 | .31            | .30                   | 45.02 (4,408) | .013*                 |      |         |        |
| Exp. Práctica anterior |                |                       |               |                       | -.01 | .00     | -.36** |
| Experiencia maestro    |                |                       |               |                       | .00  | .00     | -.20** |
| Edad                   |                |                       |               |                       | -.01 | .00     | -.18** |
| Curso                  |                |                       |               |                       | -.02 | .01     | -.11*  |
| Paso 5                 | .31            | .31                   | 37.21 (5,407) | .008*                 |      |         |        |
| Exp. Práctica anterior |                |                       |               |                       | -.01 | .00     | -.34** |
| Experiencia maestro    |                |                       |               |                       | .00  | .00     | -.20** |
| Edad                   |                |                       |               |                       | -.01 | .00     | -.16** |
| Curso                  |                |                       |               |                       | -.02 | .01     | -.11*  |
| Apoyo tutor            |                |                       |               |                       | -.04 | .02     | -.09*  |
| Paso 6                 | .34            | .33                   | 34.71 (6,406) | .025**                |      |         |        |
| Exp. Práctica anterior |                |                       |               |                       | -.01 | .00     | -.33** |
| Experiencia maestro    |                |                       |               |                       | .00  | .00     | -.20** |
| Edad                   |                |                       |               |                       | -.01 | .00     | -.16** |
| Curso                  |                |                       |               |                       | -.02 | .01     | -.08   |
| Apoyo tutor            |                |                       |               |                       | -.04 | .02     | -.11*  |
| Autoeficacia General   |                |                       |               |                       | -.01 | .00     | -.16** |

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ 

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 26 los mejores predictores de la variable cambio en eficacia docente total fueron la experiencia práctica en los estudios anteriores que explicó un 18.6% de la varianza, por lo que su contribución al coeficiente de determinación ajustado puede considerarse la más importante, siendo la variable que más aportó a la ecuación de regresión (paso 1: cambio  $R^2 = .186$ ,  $F(1,411) = 94.01$ ,  $p < .001$ ). En ese sentido, su relación con la variable cambio en eficacia docente total fue negativa ( $\beta = -.33$ ,  $t = -7.61$ ,  $p < .001$ ), por tanto, la experiencia práctica en estudios anteriores contribuye de forma negativa al cambio en eficacia docente total, siendo, en este caso, los estudiantes que tenían menos experiencia en otros estudios anteriores al ingreso en la Titulación de Maestro o, inclusive, los que

no acumulaban ningún tipo de experiencia en otros estudios anteriores, los que más cambio efectuaron en eficacia docente total de la *fase pretest* a la *fase posttest*.

El segundo predictor del cambio fue la variable *experiencia práctica como maestro* que explicó un 7.1% de la varianza total (paso 2: cambio  $R^2 = .071$ ,  $F(2,410) = 70.89$ ,  $p < .001$ ), siendo su beta negativa ( $\beta = -.20$ ,  $t = -4.55$ ,  $p < .001$ ). En ese sentido, los estudiantes que menos experiencia han acumulado como maestros o, inclusive, los que no cuentan con ningún tipo de experiencia como maestro, son los que más cambio efectuaron en eficacia docente total de la *fase pretest* a la *fase posttest*.

El tercer predictor del cambio, mucho más moderado, fue la *edad* que explicó un 3.7% de la varianza total (paso 3: cambio  $R^2 = .037$ ,  $F(3,409) = 56.69$ ,  $p < .001$ ). En ese sentido, su relación con la variable cambio en eficacia docente total fue negativa ( $\beta = -.16$ ,  $t = -3.57$ ,  $p < .001$ ). En ese sentido, los estudiantes más jóvenes o que contaban con menos años, son los que más cambio efectuaron en eficacia docente total de la *fase pretest* a la *fase posttest*.

El cuarto predictor del cambio fue la variable de *Autoeficacia General* que explicó un 2.5 % de la varianza total (paso 6: cambio  $R^2 = .025$ ,  $F(6,406) = 34.71$ ,  $p < .001$ ) siendo su beta negativa ( $\beta = -.16$ ,  $t = -3.94$ ,  $p < .001$ ). En ese sentido, los estudiantes con menores niveles de autoeficacia general, referida esta a la sensación de competencia total para enfrentar nuevas tareas y hacer frente a una gran variedad de situaciones difíciles, son los que más cambio efectuaron en eficacia docente total de la *fase pretest* a la *fase posttest*.

Por último, el resto de predictores de la eficacia docente total con puntuaciones que se pueden considerar “residuales” fueron el *curso* y la *percepción de apoyo por parte del tutor*. En primer lugar, y con respecto al *curso*, este explicó un 1.3% de la varianza total (paso 5: cambio  $R^2 = .013$ ,  $F(4,408) = 45.02$ ,  $p = .007$ ) siendo su beta negativa ( $\beta = -.08$ ,  $t = -1.84$ ,  $p = .066$ ), aunque, cabe destacar, que su aportación no fue significativa en el paso 6. En segundo lugar, la *percepción de apoyo por parte del maestro-tutor*, explicó un 0.8% de la varianza total (paso 5: cambio  $R^2 = .008$ ,  $F(5,407) = 37.21$ ,  $p = .035$ ), siendo su beta negativa ( $\beta = -.11$ ,  $t = -2.52$ ,  $p = .012$ ). En ese sentido, los estudiantes que percibieron menos apoyo de su maestro-tutor durante la realización de sus prácticas educativas, son los que efectuaron más cambio en eficacia docente total de la *fase pretest* a la *fase posttest*.

A su vez, quedaron excluidas del análisis de regresión las restantes variables (disponibilidad de recursos para la enseñanza, percepción de apoyo por parte de la familia, de la Comunidad Escolar y del supervisor de la UCV, neuroticismo, extraversión, responsabilidad, autonomía, dominio del ambiente, relaciones positivas con los otros y propósito en la vida) al no proporcionar aumentos significativos.

A continuación, y a modo de resumen, la Figura 34 propone un modelo gráfico de todas aquellas variables que influyen directamente y son razonables predictores de la variable *cambio en eficacia docente total*.

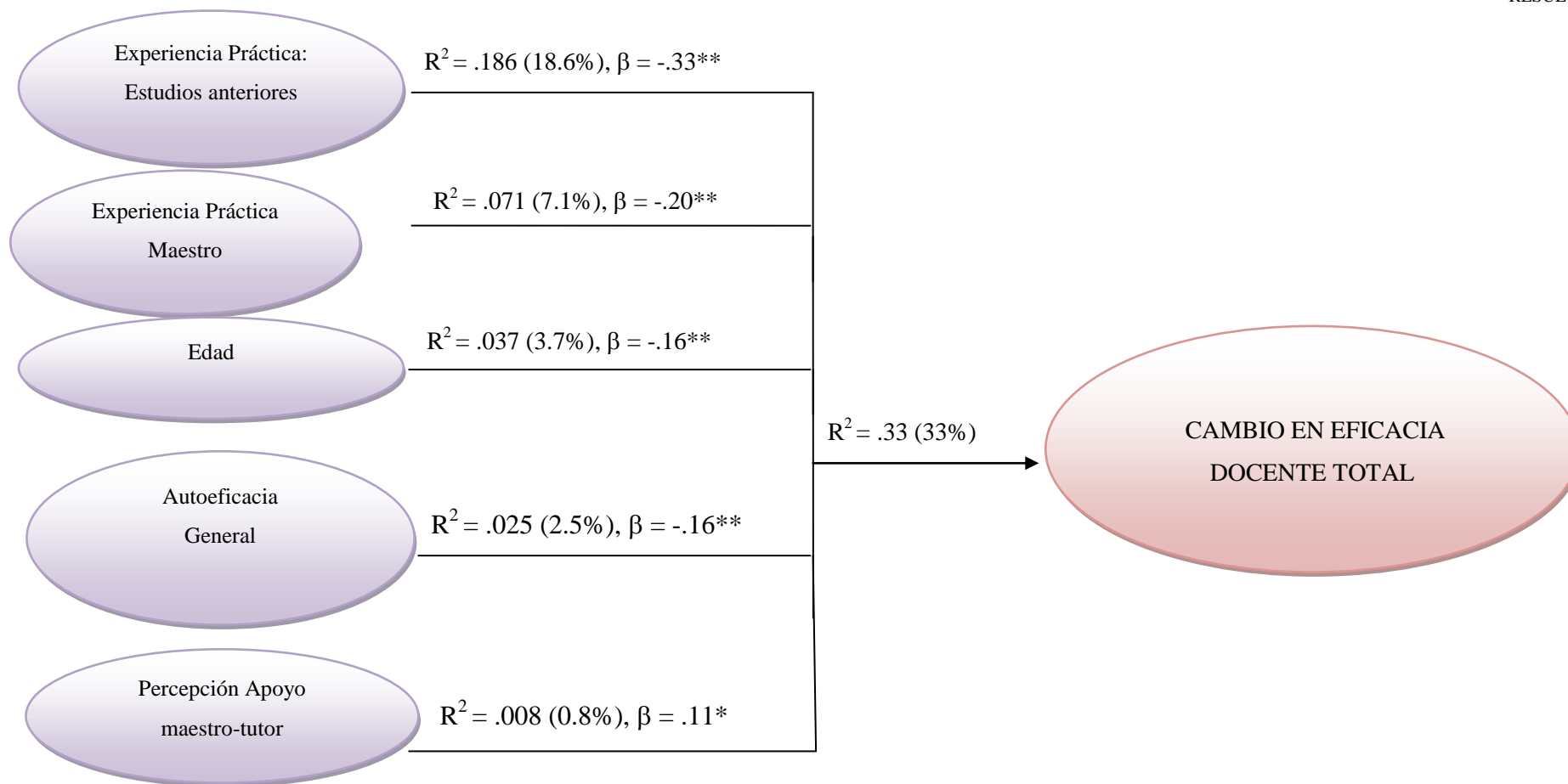


Figura 34. Predictores significativos de la variable Cambio en Eficacia Docente Total.



*CAPÍTULO 7.*  
**DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

---





Este estudio se diseñó atendiendo a dos cuestiones básicas, las cuales intentan dar respuesta a los dos objetivos principales de esta tesis doctoral. En primer lugar, se pretendía examinar las creencias de autoeficacia docente en estudiantes de Magisterio de las titulaciones de Educación Infantil y Educación Primaria a lo largo de sus planes de formación docente en una universidad privada de la Comunidad Valenciana, así como analizar su relación con variables de personalidad y bienestar psicológico. En segundo lugar, se intentaba describir y detallar el cambio en tales creencias como consecuencia de las experiencias prácticas realizadas en los centros escolares en cada uno de los cursos. Esta última cuestión pretendía dar respuesta a las siguientes preguntas: 1) *¿hay cambios en las creencias de autoeficacia docente en cada uno de los cursos después de la práctica educativa en escenarios reales de aula?*; 2) *¿qué curso cambia más en cada una de las creencias de autoeficacia docente como consecuencia del periodo de práctica educativa?*; 3) *¿en qué curso los estudiantes tienen mayor autoeficacia docente antes y después del periodo de práctica educativa?*, y 4) *¿qué variables predicen el cambio en autoeficacia docente total a través del tiempo en estudiantes de Magisterio?*.

De este modo, se culmina esta investigación ofreciendo una perspectiva general de todo el trabajo realizado, y por tanto, a lo largo de este capítulo, se pretende analizar los hallazgos encontrados, contrastándolos con las evidencias obtenidas en trabajos anteriores de temáticas similares. Las aportaciones y sugerencias de los trabajos revisados, han ayudado a configurar este estudio, dándole forma y consistencia. A su vez, fruto de este análisis y discusión de los resultados, en el capítulo siguiente, se extraerán las conclusiones generales de esta tesis doctoral, las cuales no solo recopilan los hallazgos encontrados, sino que también permiten ofrecer una serie de pautas y recomendaciones para los formadores de docentes en lo que a desarrollo de creencias de autoeficacia docente se refiere y su impacto en las acciones futuras dentro del aula.

Por otro lado, se reseñarán las limitaciones de este trabajo de investigación, limitaciones que se recogen con mimo y esmero, y que marcan futuras líneas de investigación que, en cierto modo, contribuirán al crecimiento y desarrollo de esta prematura e innovadora línea de trabajo en España. En este sentido, abordar el estudio de las creencias de autoeficacia docente en futuros aspirantes a maestros a lo largo de sus planes de formación docente ha sido una ardua tarea, a la vez que todo un desafío educativo.

A continuación, y con la finalidad de organizar cada una de las hipótesis y sus conclusiones, se indican los dos objetivos principales de esta tesis doctoral, así como los objetivos específicos de cada uno de ellos con sus respectivas hipótesis para demostrar su

aceptación o rechazo. Por tanto, se discuten los resultados obtenidos en función de los objetivos e hipótesis planteadas. En ese sentido, los objetivos generales que guiaron el desarrollo de esta tesis doctoral fueron los siguientes:

1. Estudiar las creencias de autoeficacia docente en estudiantes de Magisterio de las titulaciones de Educación Infantil y Educación Primaria y analizar su relación con las variables de autoeficacia general, personalidad y bienestar psicológico.
2. Analizar el cambio en las creencias de autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio como consecuencia de la experiencia práctica realizada en los centros escolares y su relación con variables del proceso educativo: variables contextuales, variables interpersonales y la variable de ejecución real del alumno según la valoración del maestro-tutor del centro escolar.

De igual modo, para dar respuesta al **primer objetivo general**, se presentan los objetivos específicos con sus respectivas hipótesis que guiaron la presente investigación. En este sentido, con respecto al **primer objetivo específico: analizar las diferencias en las creencias de autoeficacia docente en función de la titulación**, la hipótesis planteada fue la siguiente:

*H<sub>1.1</sub>. Se esperan diferencias significativas en las creencias de autoeficacia docente en función de la titulación. Los alumnos de la titulación de Educación Infantil tendrán mayores niveles de autoeficacia docente, en todas y cada una de las creencias de autoeficacia docente, que los alumnos de la titulación de Educación Primaria.*

Los resultados obtenidos confirmaron esta hipótesis y por tanto, sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas en autoeficacia docente en función de la titulación. Las variables de autoeficacia docente que obtuvieron puntuaciones significativas fueron *la percepción de eficacia docente total, la percepción de eficacia docente para implicar al estudiante en el aprendizaje y la eficacia percibida para optimizar la propia instrucción*. Sin embargo, el estadístico *d* de Cohen informó de un tamaño del efecto muy pequeño entre ambos grupos, en estas tres variables. En este sentido, los alumnos de la titulación de Educación Infantil tienen un mayor sentimiento de eficacia percibida en las capacidades docentes en general y de un modo más específico, en aquellas capacidades que hacen referencia a implicar a los alumnos en el aprendizaje y optimizar la propia instrucción, que los

alumnos de la titulación de Educación Primaria. Sin embargo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la creencia de autoeficacia docente de *eficacia percibida para gestionar el aula* entre los alumnos de Educación Infantil y Primaria.

En cierta forma, la titulación del estudiante está directamente relacionada con el nivel educativo en el que realiza sus experiencias de práctica educativa y esta variable contextual, resulta clave para la automejora y el desarrollo del profesor en formación (Conway y Clark, 2003; Fives et al., 2007; Ross, 1994). Con respecto al nivel educativo o nivel de enseñanza, los profesores que imparten clases en el nivel de enseñanza básica, concretamente en la etapa de Educación Infantil y Primaria, tienen una mayor percepción de autoeficacia que los que enseñan en niveles medios y superiores (Baker, 2005; Edwards et al., 1996; Midgley et al., 1989; Raudenbush et al., 1992; Wolters y Daugherty, 2007).

Por ello, y tras una revisión exhaustiva de la literatura científica, se puede aseverar que si bien, en la actualidad, no existen estudios que hayan analizado de forma comparativa diferencias en autoeficacia docente en futuros maestros de Educación Infantil y Primaria, sí que encontramos investigaciones que establecen diferencias estadísticamente significativas con estudiantes de Magisterio que se encuentran realizando Educación Primaria y Secundaria (Woodcock, 2011). En ese sentido, los estudiantes de la titulación de Educación Primaria comparados con los que estaban realizando la titulación de Educación Secundaria, obtuvieron puntuaciones más altas en el factor de eficacia docente general al inicio de su andadura universitaria. Sin embargo, estos mismos estudiantes obtuvieron puntuaciones más altas en el factor de eficacia docente personal al finalizar su programa de preparación docente. En el otro extremo, encontramos que los aspirantes a maestros de la titulación de Educación Secundaria, aumentaron sus niveles de eficacia docente general a lo largo de sus planes de formación docente, apreciándose una disminución de la eficacia docente personal al finalizar sus estudios (Lin y Gorrell, 2001; Plourde, 2002; Yeo et al., 2008).

Por otro lado, cabe mencionar también aquellas investigaciones que se caracterizan por analizar las creencias de autoeficacia docente en muestras de aspirantes a maestros de una única titulación (Crompton, 2009; Del Río et al., 2011; Turkovich, 2011; Elliot, Issacs y Chugani, 2010; Forsbach-Rothman et al., 2007; Kahraman, Yilmaz, Bayrak y Gunes, 2014; Malinen, 2013; Pendergast et al., 2011; Smolleck y Mongan, 2011; Woodcock, 2011). No obstante, llegados a este punto, se puede afirmar que la autoeficacia docente tampoco ha sido explorada, en toda su amplitud, en futuros docentes a lo largo de sus programas de preparación, por lo que, en la actualidad, sigue existiendo una evidente escasez de estudios (Pendergast et al., 2011). A su vez, los argumentos anteriores nos permiten destacar la

pertinencia y relevancia de la presente investigación puesto que explorar las creencias de autoeficacia docente en estudiantes de Magisterio, es esencial por cuanto estas juegan un papel destacado en el desarrollo inicial de la identidad personal y profesional de los aspirantes a maestros.

Con respecto al *segundo objetivo específico: analizar la relación entre las creencias de autoeficacia docente y la variable de autoeficacia general, las variables de personalidad y de bienestar psicológico*, las hipótesis planteadas fueron las siguientes:

*H<sub>2.1</sub>. Se hipotetizan relaciones positivas y significativas entre las creencias de autoeficacia docente y la variable de autoeficacia general.*

Tal y como hemos analizado en el marco teórico, el constructo de autoeficacia ha sido estudiado desde dos perspectivas distintas: *la Autoeficacia Específica y la Autoeficacia General*. En esta tesis doctoral, no se ha descartado la utilidad de este tipo de medidas generales y por tanto, también se ha obtenido una valoración de *Autoeficacia General* con la finalidad de tener una medición global más cercana al ámbito de la personalidad e interpretada como una característica de personalidad aplicable a todos los ámbitos y contextos en los que se mueve la persona, a modo de patrón de comportamiento general.

De este modo y con respecto a la relación entre el constructo de autoeficacia general y las creencias de autoeficacia docente de carácter más específico, resaltar que los resultados confirmaron esta hipótesis y por tanto, el coeficiente de correlación de Pearson constató que la dimensión de *Autoeficacia General* se relaciona con todas y cada una de las variables de autoeficacia docente (*eficacia percibida para implicar al estudiante en su proceso de enseñanza-aprendizaje, eficacia percibida para optimizar la propia instrucción y eficacia percibida para gestionar el aula*). El valor más alto se dio entre *autoeficacia general* y la creencia de autoeficacia docente de *eficacia percibida para gestionar y mantener la disciplina en el aula* ( $r = .26, p < .01$ ).

Sin embargo, cuando se controla el efecto de la experiencia docente previa de los estudiantes de Magisterio, aislando el efecto que dicha variable pudiese tener en las relaciones entre autoeficacia general y las creencias de autoeficacia docente, solamente encontramos relaciones positivas y significativas entre la *autoeficacia general, la eficacia percibida para gestionar el aula* ( $r = .17, p < .01$ ) y la *eficacia percibida para optimizar la propia instrucción* ( $r = .13, p < .05$ ). A juzgar por estos últimos resultados, se constata que a mayor percepción de competencia personal para manejar de forma eficaz y competente ciertos estresores de la

vida cotidiana, mayor eficacia percibida para gestionar y mantener el orden en el aula, sabiendo controlar las conductas disruptivas que se dan en esta, a la vez que mayor competencia para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, utilizando estrategias innovadoras que redunden en una mejora académica.

A su vez, la segunda hipótesis planteada con respecto a la relación entre las creencias de autoeficacia docente y las variables de índole psicológica fue la siguiente:

*H<sub>2.2</sub>. Se hipotetizan relaciones significativas entre las creencias de autoeficacia docente y las variables de personalidad. Se espera que las creencias de autoeficacia docente se relacionen de forma negativa y significativa con la dimensión de Neuroticismo, y de forma positiva y significativa con las dimensiones de Extraversión, Apertura a la Experiencia, Amabilidad y Responsabilidad.*

Los resultados obtenidos confirmaron parcialmente esta hipótesis y por tanto, sí se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre las creencias de autoeficacia docente y las variables de personalidad, consolidadas como los *Cinco Grandes*. En este sentido, resaltar, que de las cinco dimensiones que caracterizan el *Modelo de los Cinco Grandes*, únicamente, cuatro de ellas (*Neuroticismo, Extraversión, Apertura a la Experiencia y Responsabilidad*) obtuvieron relaciones significativas con todas las creencias de eficacia docente al realizar el coeficiente de correlación de Pearson. Concretamente, la relación entre *Neuroticismo* y creencias de autoeficacia docente fue negativa en todos los casos. Sin embargo, la relación entre *Extraversión, Apertura a la Experiencia y Responsabilidad* fue positiva con todas y cada una de las creencias de autoeficacia docente. Además, cabe destacar de un modo especial la dimensión de *Apertura a la Experiencia* puesto que esta obtuvo los valores más altos. A su vez, la única dimensión de personalidad que no se relacionó con ninguna de las variables de autoeficacia docente fue la de *Amabilidad*. Por tanto, a mayor confianza en las capacidades docentes propias para implicar al estudiante, generar modos alternativos de aprendizaje que redunden en un mayor rendimiento académico y gestionar el aula, sabiendo mantener la disciplina en ella, mayor sociabilidad, optimismo, curiosidad intelectual, independencia de juicio, apertura hacia el cambio, responsabilidad, sentido del deber y menor desajuste emocional como rasgos de personalidad.

En ese sentido, existen estudios que parten de los rasgos de personalidad como predictores de la eficacia docente (Erdle et al., 1985; Henson y Chambers, 2002). En la literatura científica subyace la idea de que las características de personalidad predisponen, en

cierta forma, a las personas a ver los acontecimientos de su vida de forma particular (Kaplan, 1996), siendo esta predisposición mucho más alta en estudiantes de Magisterio, por cuanto carecen de experiencias educativas concretas sobre las que basar sus expectativas de futuro (Jamil et al., 2012). De este modo y desde la perspectiva de los *Cinco Grandes*, se destacan las dimensiones de *Neuroticismo* y *Extraversión* como factores de suma importancia para las creencias de autoeficacia docente por su asociación con tendencias afectivo-emocionales, actuando como variables explicativas de tales creencias (Bandura, 2008; Costa y McCrae, 1992b; Innes y Kitto, 1989; Murray et al., 1990; Perandones y Castejón, 2007b; Robert et al., 2007; Rottinghaus et al., 2002; Sikula et al., 1996). Estas dos dimensiones se relacionan de forma consistente y significativa con el afecto positivo y el afecto negativo (Costa y McCrae, 1980; Meyer y Shack, 1989; Suh et al., 1996; Watson y Clark, 1992b).

A su vez, el valor predictivo del factor *Extraversión* también se ha investigado en muestras de futuros maestros (Ripski et al., 2011), llegando a ser un rasgo común de personalidad en maestros con altas expectativas de autoeficacia docente y generando, en cierto modo, un mayor compromiso con la enseñanza, así como, un mayor compromiso con el desempeño y el rendimiento académico de sus alumnos. Por tanto, a mayor extraversión, mayor autoeficacia docente. Además, en el estudio de Cano-García et al. (2005) se encontró que las puntuaciones más altas en *burnout docente* se relacionaban con las dimensiones de personalidad de *Neuroticismo* y *Extraversión*. En ese sentido, a mayor *burnout*, mayor neuroticismo e inestabilidad emocional y menor extraversión y sociabilidad (Bransford et al., 2005; Kokkinos, 2007).

Por otro lado, Rodríguez et al. (2009) revelaron que el nivel de autoeficacia docente puede asociarse con la autoestima del profesor. Aunque, si bien, no existen relaciones directas entre autoestima y autoeficacia (Woolfolk, 2004), sí se encontró que los profesores con altos niveles de eficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje, para utilizar métodos innovadores y para gestionar el aula, son personas más satisfechas con ellas mismas, más seguras y más capaces de dirigir sus propias vidas.

A su vez, Lim y Kim (2014) encontraron que las dimensiones de relaciones interpersonales y escrupulosidad, dos de las cuatro dimensiones que conforman las fortalezas del carácter, obtuvieron las mayores puntuaciones. En ese sentido, los profesores que obtienen altas puntuaciones en relaciones interpersonales y escrupulosidad, confían más en sus capacidades y habilidades docentes para lograr un cambio en alumnos con necesidades educativas específicas. A su vez, estas dos dimensiones se corresponden con el factor de

*Extraversión y Responsabilidad* en el modelo de los *Cinco Factores* (Peterson y Seligman, 2004).

Sin embargo, cuando se controla el efecto de la experiencia docente previa de los estudiantes de Magisterio, aislando el efecto que dicha variable pudiese tener en las relaciones entre las dimensiones de la personalidad y las creencias de autoeficacia docente, tan solo se obtuvieron relaciones estadísticamente positivas y significativas entre la dimensión de personalidad de *Apertura a la Experiencia* y las variables de *eficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje* y *eficacia percibida para optimizar la propia instrucción* ( $p < .05$ ). A juzgar por estos últimos resultados, se constata que a mayor creatividad, originalidad, independencia de juicio, sensibilidad estética y curiosidad por vivencias internas y externas, mayor percepción de eficacia en las capacidades y habilidades docentes en general, a la vez que mayor eficacia percibida para implicar al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para optimizar la propia instrucción, generando diversas estrategias con la finalidad de aumentar el rendimiento académico de los alumnos.

Por tanto, tras estos últimos análisis se puede aseverar que los resultados de nuestro trabajo de investigación son similares a los obtenidos por Judge et al. (2002), los cuales encontraron que uno de los rasgos de personalidad que mayor relación tiene con las expectativas de autoeficacia docente es la dimensión de *Apertura a la Experiencia*. De este modo, los profesores más liberales, abiertos a nuevas ideas y experiencias, se sienten más satisfechos y comprometidos con su labor docente, a la vez que confían más en sus capacidades y habilidades propias (Ripski et al., 2011). Por otro lado, resaltar que, aunque en el estudio realizado por Perandones y Castejón (2007b) el factor *Neuroticismo* se relacionó de forma negativa con todas las creencias de autoeficacia docente ( $p < .01$ ), la dimensión de *Apertura a la Experiencia*, se relacionó de forma positiva con la *eficacia percibida para gestionar el aula* ( $r = .27$ ,  $p < .05$ ) y por tanto, estos resultados difieren de los obtenidos en este trabajo. En este sentido, la *eficacia percibida para gestionar el aula* es la única creencia de autoeficacia docente que no obtuvo relaciones estadísticamente significativas con ninguna dimensión de personalidad, al controlar el efecto de la experiencia docente de los estudiantes de Magisterio.

No obstante, y si bien es cierto que queda suficientemente probado que los rasgos de la personalidad, desde la perspectiva de los *Cinco Grandes*, son robustos predictores de la conducta, a la vez que estables en el tiempo, aún queda mucho camino por recorrer con respecto a las relaciones entre características de personalidad y autoeficacia docente, debido a la escasez de estudios que analicen estos dos constructos en estudiantes de Magisterio a lo

largo de sus programas de preparación docente. Por ello, en esta tesis doctoral, y siendo conscientes de dicha carencia, se pretende, entre otras cosas, resaltar que la manera en que los futuros maestros perciben, sienten y actúan, aspectos más directamente relacionados con determinados rasgos de su personalidad, pueden ejercer un efecto mediador o modulador en el desempeño exitoso de las competencias docentes que se desarrollarán en un futuro próximo.

Por otra parte, la tercera y última hipótesis planteada con respecto a la relación entre las creencias de autoeficacia docente y las variables de índole psicológica fue la siguiente:

*H<sub>2.3</sub>. Se hipotetizan relaciones positivas y significativas entre las creencias de autoeficacia docente y las variables de bienestar psicológico. Se espera que a mayor eficacia para implicar al estudiante en el aprendizaje, optimizar la propia instrucción y gestionar el aula, mayor bienestar psicológico y por tanto, mayor Autonomía, Dominio del ambiente, Crecimiento personal, Relaciones positivas con los otros, Autoaceptación y Propósito en la vida.*

En lo referente al bienestar psicológico, nuestro trabajo de investigación se adscribe al enfoque eudemonista, adoptando, en cierto modo, un planteamiento que asume que el máximo desarrollo de las fortalezas y virtudes individuales constituye la base para un funcionamiento psicológico óptimo, esto es, para nuestro bienestar. De esta forma y en consonancia con Ryff (1989b), la medida del bienestar hedónico o subjetivo no logra captar desafíos vitales esenciales tales como tener un sentido de propósito y dirección en la vida, mantener relaciones satisfactorias con otras personas o vivenciar el logro de la autorrealización personal.

Consecuentemente, nos apoyamos en la adaptación española de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff (1989a, 1989b), elaborada por Díaz et al. (2006). Esta adaptación de 29 ítems, había mostrado adecuadas propiedades psicométricas en una muestra de adultos españoles con edades comprendidas entre los 18 y los 72 años. A su vez, en el estudio de Freire (2014)<sup>91</sup> con muestra de estudiantes universitarios, los modelos hexa-dimensionales (ya sea con o sin factor de segundo orden) son los que obtienen mejores parámetros de bondad de

---

<sup>91</sup> Freire (2014), con la finalidad de corroborar la estructura de seis dimensiones propuesta por Carol Ryff y evaluar qué modelo teórico de los propuestos hasta la fecha era el más apropiado para medir el bienestar eudaimónico en una muestra de estudiantes universitarios, efectuó un análisis factorial confirmatorio (AFC). De este modo, el autor analizó modelos unifactoriales, así como de dos, tres, cinco y seis dimensiones, con y sin factores latentes de segundo orden.



ajuste. De esta forma, se preserva la estructura original propuesta por Ryff de seis dimensiones sin constructos latentes de segundo orden (Gallardo y Moyano-Díaz, 2012; Tomás et al., 2010; Vera-Villaruel et al., 2012).

Por tanto, una vez operativizado el constructo, interesaba analizar las relaciones entre las seis dimensiones propuestas por Carol Ryff y las creencias de autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio. En este sentido, y al igual que con las variables de personalidad, en primer lugar se realizaron correlaciones bivariadas de Pearson. Los resultados constataron que todas las dimensiones de bienestar psicológico se relacionaron con todas y cada una de las creencias de autoeficacia docente. El valor más alto se dio entre el factor de *Dominio del Ambiente* y la creencia de autoeficacia docente que hace referencia a la *eficacia percibida para gestionar y mantener la disciplina del aula* ( $r = .37, p < .01$ ) y por tanto, a mayor eficacia percibida para gestionar el aula y mantener la disciplina, mayor dominio del ambiente y mayor uso efectivo de las oportunidades que ofrece el contexto. A este respecto, cabe destacar que los resultados obtenidos en las correlaciones de Pearson confirmaron esta hipótesis y sí se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre las creencias de autoeficacia docente y las variables de bienestar psicológico desde la perspectiva eudaimónica.

Sin embargo, al efectuar estos mismos análisis aplicando una correlación Parcial, controlando, de este modo, la experiencia docente de los estudiantes de Magisterio, tan solo se obtuvieron relaciones estadísticamente significativas entre las siguientes creencias de autoeficacia docente y las dimensiones de bienestar psicológico: 1) *la eficacia percibida para implicar al alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje* se relaciona con la dimensión de *Crecimiento Personal* ( $p < .05$ ); 2) *la eficacia percibida para optimizar la propia instrucción* se relaciona con la dimensión de *Autonomía* ( $p < .01$ ), y 3) *la eficacia percibida para gestionar el aula* se relaciona con la dimensión de *Autonomía* ( $p < .01$ ), *Dominio del Ambiente* ( $p < .05$ ) y *Autoaceptación* ( $p < .05$ ). En este sentido, los resultados obtenidos confirmaron parcialmente la hipótesis de que la autoeficacia percibida promueve el bienestar psicológico y por tanto, en primer lugar y con respecto a la variable de *eficacia docente para implicar al estudiante en el aprendizaje*, a mayor percepción de eficacia percibida en esta variable, mayor sentimiento de desarrollo continuado y de mejora a través del tiempo, a la vez que mayor sentido de desarrollo del propio potencial.

En segundo lugar, y con respecto a la variable de *eficacia docente para optimizar la propia instrucción*, a mayor eficacia percibida para generar nuevas estrategias y actuaciones docentes, mayor independencia y autodeterminación, capaz de resistir presiones sociales para

pensar y actuar de ciertos modos, regulando la conducta de forma interna. Por último y en tercer lugar, a mayor *eficacia percibida para gestionar el aula*, sabiendo controlar determinadas conductas disruptivas de los alumnos, mayor independencia, sentido de dominio y competencia manejando el ambiente, haciendo un uso efectivo de las oportunidades del contexto y siendo capaz de elegir o crear contextos adaptados a las necesidades y valores personales. Además, mayor actitud positiva hacia sí mismo, aceptando los aspectos positivos y negativos.

En cierta forma y a juzgar por estos últimos análisis, se puede aseverar que los resultados de nuestro trabajo de investigación son similares a los obtenidos por otros estudios que relacionan el constructo de autoeficacia con las dimensiones de bienestar psicológico. Las dimensiones de *Autonomía, Dominio del Ambiente, Autoaceptación y Crecimiento Personal* han obtenido relaciones estadísticamente significativas y positivas en esta tesis doctoral y por tanto, vamos a exponer, a continuación, los principales trabajos desde los cuales se constatan la existencia de relaciones intensas y profundas entre todos estos constructos.

En primer lugar y con respecto a la dimensión de *Autonomía*, resaltar dos aspectos presentes en su propia definición, desde los cuales se vincula esta dimensión con las creencias de autoeficacia docente. Concretamente, nos estamos refiriendo a la autodeterminación y a la capacidad de autorregulación (Ryff y Keyes, 1995). Esta última es la clave para mantener un óptimo bienestar psicológico en cualquier etapa del ciclo vital y más si cabe, al inicio de la andadura universitaria (DeRosier et al., 2013). El aprendizaje autorregulado incluye la gestión activa de recursos cognitivos, motivacionales, comportamentales y contextuales, y es a través de los propiamente motivacionales, a partir de los cuales se establece la vinculación con el constructo de autoeficacia, por cuanto, junto con la orientación a las metas, determinan la motivación del estudiante para controlar su proceso de enseñanza-aprendizaje (Bandura, 1997; Fernández et al., 2013; Joët et al., 2011; Pajares y Schunk, 2001; Wolters y Pintrich, 1998; Zimmerman, 1994; Zimmerman y Bandura, 1994; Zimmerman et al., 2005). Por tanto, todo esto pone de manifiesto la importancia de las creencias de autoeficacia en la calidad del aprendizaje autónomo del estudiante universitario, al que se le asigna en la actualidad un papel sobresaliente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En segundo lugar y con respecto a la dimensión de *Dominio del Entorno*, desde el enfoque cognitivo, uno de los tres que analizan y abordan el estudio del control, se propone que el estudio de la percepción de control o control percibido, ha dado lugar a cuatro constructos, estrechamente vinculados entre sí, tales como el locus de control, las atribuciones causales, la indefensión aprendida y la autoeficacia. En ese sentido, desde la teoría social

cognitiva, se considera la autoeficacia como una variable relevante en el control del entorno (Bandura, 1977a, 1982, 1997). De este modo, si las personas creen que pueden manejar con eficacia los potenciales estresores ambientales y perciben cierto control sobre los mismos, estos difícilmente serán considerados como perturbadores o adversos. Por ello, los estudiantes con elevadas creencias de autoeficacia, tienden a interpretar las demandas del contexto académico más como retos a los que responder de forma eficiente que como amenazas o sucesos que provocarían malestar (Cabanach et al., 2012). Esto conlleva que al incrementar el control percibido de los estudiantes, se favorece la percepción de autoeficacia y la utilización de habilidades autorreguladoras. A su vez, el control percibido actúa como factor protector de la salud psicológica de los estudiantes (Ruthig et al., 2009).

En tercer lugar y con respecto a la dimensión de la *Autoaceptación*, el sentirse bien con uno mismo, siendo consciente de las capacidades y habilidades docentes propias, constituye una característica fundamental y central para el desarrollo de un funcionamiento psicológico positivo (Keyes et al., 2002). Además, la autoaceptación está íntimamente relacionada con los constructos de autoconcepto, autoestima y autoeficacia. En ese sentido, algunos estudios sugieren que las personas con elevados niveles de autoeficacia, presentan mejor salud autopercebida y se recuperan más rápidamente de las enfermedades (Olivari y Urra, 2007). Además, las expectativas de autoeficacia positivas son altamente beneficiosas para el crecimiento personal y el bienestar psicológico (Bandura, 1994), a la vez que contribuyen a desarrollar la autoaceptación personal (Cabanach et al., 2012), estando estrechamente ligadas a la consecución del bienestar humano (Bandura, 1997, 2004; Maddux, 2005; Salanova, Martínez et al., 2005; Sansinenea et al., 2008).

Por último, la dimensión de *Crecimiento Personal* es, junto a la dimensión de *Propósito en la vida*, la dimensión más genuina y representativa del bienestar psicológico, nutriéndose, a lo largo de su desarrollo, de la autoeficacia por cuanto el alcanzar una meta o superar un obstáculo determinado resulta crucial en el desarrollo de las propias potencialidades individuales. Por tanto, a mayor percepción de competencia personal con respecto a los propósitos personales, más fuerte será el compromiso adquirido con los mismos (Bandura, 1994). Sin embargo, si queremos que las creencias de autoeficacia contribuyan al pleno desarrollo de las capacidades individuales, estas se han de situar por encima de las competencias reales o efectivas. Por otro lado, uno de los momentos más importantes y críticos para el desarrollo del propio potencial individual y la autorrealización personal es la etapa universitaria. En este sentido, los estudiantes con mayores niveles de autoeficacia, se postulan como los más orientados a su crecimiento personal (Cabanach et al., 2012).

Por todo lo expuesto en líneas anteriores, los estudiantes que presentan una elevada autoeficacia percibida, tienen mayores probabilidades de tener un elevado bienestar (Bandura, 1997; Bandura, 2004; Cabanach et al., 2012; Duckworth et al., 2009; González et al., 2012; Maddux, 2005; Olivari y Urrea, 2007; Yeung y Watkins, 2000; Sansinenea et al., 2008; Strobel et al., 2011; Wei, 2013). Además, se constata que el estado emocional experimentado por los docentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, es una de las fuentes básicas de información sobre la propia eficacia y, en cierto modo, determina la salud psicológica del profesorado. Por tanto, una interpretación adecuada de toda aquella información de índole afectivo-emocional a lo largo del proceso educativo, es fundamental para la consecución exitosa de la labor docente (Khezerlou, 2013; Perandones y Castejón, 2007a; Valdivieso et al., 2013).

A su vez, en otro estudio se confirma que los niveles altos de bienestar llevaban asociados, también, niveles altos de eficacia para implicar al alumno en el aprendizaje, gestionar el aula y optimizar la propia instrucción (Mehdinezhad, 2012). Este hallazgo es similar a los obtenidos por otros investigadores (Barker y Martin 2009; Day et al., 2006; Huang, 2006; Noddings, 2005). Concretamente, Noddings (2005) mostró que la felicidad de un profesor puede afectar el clima del aula en general y a los propios estudiantes, de modo particular. Barker y Martin (2009) revelaron que los profesores felices son más capaces de implicar a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por tanto, logran enseñar de forma más adecuada, utilizando, en cierta forma, metodologías diversas y adaptadas a las necesidades educativas específicas.

Con respecto al *tercer objetivo específico: analizar la capacidad predictiva de las variables sociodemográficas (edad, curso, titulación y experiencia docente previa), la variable de autoeficacia general, las variables de personalidad y de bienestar psicológico sobre la percepción de eficacia docente*, la hipótesis planteada fue la siguiente:

*H<sub>3.1</sub>. Se consideran predictores significativos de la variable de autoeficacia docente las variables sociodemográficas, la variable de autoeficacia general, las variables de personalidad y bienestar psicológico. Se hipotetiza que el curso y la experiencia docente previa serán los mejores predictores de la variable dependiente o predicha, autoeficacia docente, al ser consideradas variables que están más directamente relacionadas con la experiencia práctica del estudiante de Magisterio.*

A continuación y a modo de resumen del primer gran objetivo de esta tesis doctoral, se realizó un análisis detallado de cuál es la capacidad predictiva de las variables sociodemográficas (*edad, curso, titulación y experiencia docente previa*), de personalidad, de bienestar psicológico y de autoeficacia general sobre la *percepción de eficacia docente total*. Esta última cuestión, intentaba dar respuesta a la pregunta *¿qué variables predicen la percepción de eficacia docente total en estudiantes de Magisterio?*, con el fin de garantizar el éxito de la tan ansiada calidad educativa y profesional de los aspirantes a maestros y por supuesto, la calidad del plan de formación de prácticas que la UCV lleva a cabo en su título de maestro.

Los resultados obtenidos confirmaron esta hipótesis y por tanto, los mejores predictores de la *percepción de eficacia docente total* fueron en primer lugar, aquellas variables sociodemográficas más directamente relacionadas con el proceso educativo, tales como el *curso* y la *experiencia docente previa* de los estudiantes participantes. En ese sentido, tres predictores significativos de la autoeficacia docente total estaban relacionados con la experiencia docente previa. El primero de ellos fue el *curso* que explicó un 42% de la varianza y por tanto, mantiene una relación favorable con la percepción de eficacia docente total, siendo, en este caso, los estudiantes que estaban en cuarto los que más puntuaron en eficacia docente total. En cierta forma, estos resultados son similares a los obtenidos por estudios que muestran que el sentido de autoeficacia aumenta conforme se avanza en el plan de formación docente debido a las experiencias de práctica educativa (Fives et al., 2007; Haverback y Parault, 2008; Redmon, 2007; Yeung y Watkins, 2000).

Consecuentemente, la autoeficacia docente es mayor al finalizar el programa de formación docente de la universidad (Ackley et al., 2001; Chacon, 2005; Montecinos et al., 2011; Sahin y Atay, 2010; Tagle et al., 2012; Wenner, 2001; Woolfolk y Spero, 2005). A su vez, en el estudio de Del Río et al. (2011), los resultados muestran que, aunque sí que hay un aumento significativo del sentido de autoeficacia docente durante la formación inicial de los aspirantes a maestros a medida que se avanza a lo largo de cada uno de los cursos, este tiende a fluctuar. Por otro lado, otros estudios muestran todo lo contrario, constatándose que el sentido de autoeficacia docente, a lo largo de un trayecto formativo de cuatro años, más que crecer, decrece y por tanto, los niveles de eficacia docente van disminuyendo durante la formación inicial del aspirante a maestro (Canrinus y Fokkens-Bruinsma, 2014; Del Valle et al., 2009; Lin y Gorrell, 2001; Plourde, 2007; Yeo et al., 2008).

El segundo predictor de la eficacia docente total fue la variable *experiencia práctica en estudios anteriores* que explicó un 17.2% de la varianza total. En este sentido, si bien el curso

contiene toda aquella experiencia práctica que los alumnos han ido adquiriendo a lo largo de su plan de formación docente, la experiencia práctica en estudios anteriores, es otro tipo de experiencia que traen consigo los estudiantes a maestro como consecuencia de los estudios cursados con anterioridad y que, en cierta forma, está relacionada, en mayor o en menor medida, con los estudios actuales. De esta forma, los estudiantes que más experiencia han acumulado en sus estudios anteriores son los que más puntuaron en eficacia docente total. A este respecto, resaltar que el 28.1% de los participantes ( $n = 116$ ) sí han tenido experiencia como alumnos en prácticas en sus estudios anteriores. Además, se observa que el 25.7% ( $n = 106$ ) realizó ciclos formativos de grado superior (Educación Infantil: 10.2%; Técnico Superior de Animación de Actividades Físico-deportivas: 8.5%; Técnico en Animación Sociocultural: 6.3%; Técnico e Intérprete en lengua de signos: 0.7%) y el 2.4% ( $n = 10$ ) tenían estudios universitarios (Educación Social: 1.5%; Terapia Ocupacional: 0.5%, y Trabajo Social: 0.5%).

El tercer predictor de la eficacia docente total, mucho más moderado, se refiere también a otro tipo de experiencia, concretamente *la experiencia práctica como maestro responsable*. Esta explicó un 8.7% de la varianza total y por tanto, a mayor experiencia práctica como maestro, mayor percepción de eficacia docente total. A este respecto, resaltar que el 37.3% de los participantes ( $n = 154$ ) sí ha tenido experiencia como maestro responsable. En este sentido, cabe destacar que la *experiencia docente* es una de las variables más destacadas por su influencia en las creencias de autoeficacia docente. No obstante, las investigaciones realizadas reflejan cierta contradicción en sus resultados puesto que en todas ellas, los aspirantes a maestros tienden a obtener puntuaciones más altas, mientras que los profesores en ejercicio, obtienen puntuaciones más bien bajas (Benz et al., 1992; Brousseau et al., 1988; Dembo y Gibson, 1985; Durgunoglu y Hughes, 2010; Hoy y Woolfolk, 1990, 1993; Woolfolk y Spero, 2005; Ross, 1994, 1998; Soodack y Podell, 1997; Tschannen-Moran et al., 1998; Wolter y Daugherty, 2007).

El cuarto predictor de la eficacia docente total fue la *edad* de los aspirantes a maestros, que explicó un 1.4% de la varianza total. En ese sentido, los estudiantes que más edad tenían, es decir los más mayores, son los que más puntuaron en eficacia docente total. Los resultados de aquellos estudios que examinan la relación entre edad y autoeficacia docente son en su mayor parte contradictorios. Por un lado, Campbell (1996) mostró relaciones estadísticamente significativas entre la eficacia docente y el aumento de la edad. Sin embargo, este hallazgo no coincide con otras investigaciones que muestran cómo la edad no correlaciona con la eficacia

docente (Bandura, 1995; Hicks, 2012; Jenks, 2004; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007; Tweed, 2013; Voris, 2011).

El quinto predictor de la eficacia docente total, y último dentro de las denominadas variables sociodemográficas, con puntuaciones que se pueden considerar “residuales” fue la *titulación*. Esta explicó un 0.6% de la varianza total y por tanto, los estudiantes que estaban cursando la titulación de Educación Infantil, son los que más puntuaron en eficacia docente total. Para finalizar, los dos últimos predictores de la autoeficacia docente fueron la *Apertura a la Experiencia* y la *Autoaceptación*. Estas variables obtuvieron puntuaciones que también se pueden considerar “residuales”. La *Apertura a la Experiencia*, como variable de personalidad, explicó un 0.5% de la varianza total. En ese sentido, los aspirantes a maestros más liberales, creativos y abiertos a nuevas ideas y experiencias, se sienten más satisfechos y comprometidos con su labor docente, a la vez que confían más en sus capacidades y habilidades docentes propias (Judge et al., 2002; Ripski et al., 2011). A su vez, la *Autoaceptación*, como variable de bienestar psicológico, explicó un 0.3% de la varianza total. En ese sentido, los estudiantes que poseen una actitud positiva hacia sí mismos, aceptando tanto lo positivo como lo negativo y con un sentimiento positivo hacia lo ya vivido, puntuaron más alto en eficacia docente total (Bandura, 1994, 1997, 2004; Cabanach et al., 2012; Maddux, 2005; Olivari y Urra, 2007; Sansinenea et al., 2008).

Por otro lado, una vez terminado el análisis del primer objetivo general y con la finalidad de dar respuesta al **segundo objetivo general**, se presentan los objetivos específicos con sus respectivas hipótesis que guiaron la presente investigación. En este sentido y con respecto al **cuarto objetivo específico: analizar el cambio en las creencias de autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio después de la práctica educativa en los centros escolares en función del curso**, las hipótesis planteadas fueron las siguientes:

*H<sub>4.1</sub>. Se esperan diferencias significativas en las creencias de autoeficacia docente entre cada uno de los cursos, antes y después de la experiencia práctica educativa en los centros escolares. En este sentido, los estudiantes de Magisterio que se encuentran en el último curso de su plan de formación docente (4º de Grado), tendrán mayores niveles de eficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje, optimizar la propia instrucción y gestionar el aula que los alumnos que están al inicio de su plan de formación docente (1º y 2º de Grado).*

Con la finalidad de describir y detallar para cada uno de los dos momentos de medida (*fase pre-/postest*) los niveles de autoeficacia docente de cada uno de los cursos de la

titulación de Magisterio, se planteó la siguiente cuestión: *¿en qué curso los estudiantes tienen mayor autoeficacia docente antes y después del periodo de práctica educativa en los centros escolares?* En cierto modo, los resultados obtenidos confirmaron esta hipótesis con respecto al aumento del sentido de autoeficacia a medida que se avanza en el plan de formación docente y se cuenta con una mayor experiencia práctica y por tanto, todos los cursos obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en las creencias de autoeficacia docente. En este sentido, los estudiantes que se encontraban en el último curso de su plan de formación docente (4º de Grado), obtuvieron mayores niveles de autoeficacia docente en todas y cada una de las creencias de autoeficacia docente (*eficacia percibida general, eficacia percibida para implicar al estudiante en su proceso de enseñanza-aprendizaje, eficacia percibida optimizar la propia instrucción y eficacia percibida para gestionar y controlar la disciplina del aula-clase*), tanto en la *fase pretest* (primer momento de medida) como en la *fase postest* (segundo momento de medida), confirmándose la hipótesis inicial. A su vez, si centramos la atención en los efectos de la interacción *tiempo y curso*, tan solo se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en las creencias de autoeficacia docente de *eficacia percibida general, eficacia percibida para implicar al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje y eficacia percibida para gestionar y controlar la disciplina del aula-clase*. En este sentido, y con la finalidad de profundizar en los efectos de dicha interacción en cada una de las creencias de autoeficacia docente, a continuación, realizaremos un análisis pormenorizado de los resultados obtenidos en esta tesis doctoral.

De este modo y tras realizar un análisis detallado de la *creencia de autoeficacia docente total*, se constata que los estudiantes de Magisterio que en el momento de la presente investigación estaban realizando cuarto de grado, tenían un mayor sentimiento de eficacia percibida en sus capacidades docentes propias en general que los alumnos de primero, segundo y tercero, antes (*fase pretest*) y después (*fase postest*) del período de práctica educativa. No obstante, resaltar que, aunque la mayor diferencia se dio entre cuarto y primero durante la *fase pretest*, la *d* de Cohen ( $d = 2.10$  para el *pretest* y  $d = 2.59$  para el *postest*) obtuvo las mayores puntuaciones durante la *fase postest*, alcanzando un efecto muy grande en la comparación entre cuarto y primero.

En cuanto a la *creencia de autoeficacia docente referida a saber implicar a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje e influir positivamente en estos*, podemos aseverar que los estudiantes de Magisterio que en el momento de la presente investigación estaban realizando cuarto de grado puntuaron significativamente más alto en esta creencia que los alumnos de primero, segundo y tercero, antes (*fase pretest*) y después (*fase postest*) del



período de práctica educativa. Sin embargo, la mayor diferencia se dio entre cuarto y primero de la *fase pretest*, alcanzándose un tamaño del efecto muy alto ( $d = 1.76$ ).

Con respecto a *la creencia de autoeficacia docente referida a saber gestionar y controlar la disciplina* dentro del aula-clase, los datos confirman que los estudiantes de Magisterio que estaban cursando cuarto de grado puntuaron significativamente más alto en esta creencia que los alumnos de primero, segundo y tercero, antes (*fase pretest*) y después (*fase postest*) del período de práctica educativa. No obstante, resaltar que, aunque la mayor diferencia se dio entre cuarto y primero de la *fase pretest*, la  $d$  de Cohen ( $d = 1.91$  para el *pretest* y  $d = 2.03$  para el *postest*) obtuvo las mayores puntuaciones durante la *fase postest*, alcanzando un efecto muy grande en la comparación entre cuarto y primero.

Tal y como se desprende de los resultados anteriores, se constata que las mayores diferencias en autoeficacia docente se darían en aquellos estudiantes que en el momento de la presente investigación estaban realizando su último curso de formación inicial (4° de Grado). A su vez, estas diferencias con respecto a los niveles de autoeficacia docente fueron mucho más significativas durante la *fase pretest* (primer momento de medida). Una explicación posible de estas diferencias encontradas, podría ser el número de semanas de prácticas. En ese sentido, mientras que los alumnos de primer curso, durante la *fase pretest*, aún no han realizado prácticas educativas asociadas a su titulación, los alumnos de cuarto ya llevarían acumuladas un total de 12 semanas. A su vez, este hecho también explicaría por qué, durante la *fase postest*, se da un mayor tamaño de efecto, medido con la  $d$  de Cohen entre cuarto y primero. El motivo principal es la gran diferencia entre cuarto y primero con respecto a las semanas de estancia en los centros escolares. Si bien los alumnos de primero de grado, durante la *fase postest*, llevarían un total de tres semanas de práctica educativa, los alumnos de cuarto, finalizarían su semestre con un total de 26 semanas, debido a que el grueso principal de formación práctica y estancia en los centros escolares se realiza en cuarto de grado.

Estos últimos hallazgos son similares a todos aquellos estudios que parten de la premisa básica de que el sentido de autoeficacia puede aumentar a medida que el programa de formación docente progresa, y por tanto, a mayor tiempo de prácticas, mayor cambio en esta variable (Haverback y Parault, 2008; Hoy y Woolflok, 1990; Mulholland y Wallace, 2001; Redmon, 2007; Wenner, 2001; Yeung y Watkins, 2000), siendo más altos los niveles de autoeficacia docente al final de los estudios (Ackley et al., 2001; Cole, 1995; Crowther y Cannon, 1998; Gorrell y Hwang, 1995; Li y Zhang, 2000; Lin et al., 2002; Tagle et al., 2012; Wenner, 2001). En esta misma línea, Woolfolk y Spero (2005), realizaron un estudio

longitudinal con la finalidad de evaluar: 1) los cambios en las creencias de autoeficacia docente durante los planes de formación y a lo largo del primer año de ejercicio profesional, e 2) identificar los factores que afectan a estos cambios. Los autores encontraron un aumento significativo de las creencias de autoeficacia en los estudiantes de Magisterio a lo largo de su etapa de enseñanza educativa. Sin embargo, durante el primer año de enseñanza como profesores en activo, se dio una considerable y significativa disminución en sus niveles de autoeficacia docente. Esta fluctuación en las creencias de autoeficacia podría ser explicada en primer lugar, por el "*impulso de eficacia*" o "*nivel de apoyo recibido*" que reciben los estudiantes aspirantes a maestros durante sus planes de formación docente y el "*choque con la realidad*" que experimentan al enfrentarse a las demandas y exigencias propias de su profesión. Esta última aportación coincide con los hallazgos encontrados en esta tesis doctoral con respecto a *los niveles de apoyo recibido por maestros-tutores del centro escolar y supervisores universitarios* y su relación con las creencias de autoeficacia docente. También coincide con los resultados obtenidos por Fives et al. (2007), los cuales encontraron que los niveles de autoeficacia de estudiantes de Magisterio, se incrementaron a lo largo de la enseñanza del *Prácticum* debido a que sus habilidades de enseñanza mejoraron al tener la oportunidad de participar en experiencias directas con el apoyo de su profesor-tutor de aula (*cooperating teaching*). En cierta forma, los estudiantes de Magisterio se sentían más seguros con sus capacidades docentes en relación con las prácticas de enseñanza, la gestión del aula-clase y la implicación de los alumnos, independientemente del nivel escolar en el que realizaron sus prácticas, estando relacionadas estas capacidades de forma directa con el "*apoyo percibido*" por parte de su maestro-tutor durante la realización de su experiencia práctica y las experiencias vicarias.

El estudio de Del Río et al. (2011) mostró que, aunque sí hay un ligero aumento en el sentido de autoeficacia a medida que se avanza en la formación inicial y se cuenta con una mayor experiencia práctica, el sentido de autoeficacia tiende a fluctuar durante la formación pedagógica inicial y, a su vez, no todos los factores de autoeficacia docente evaluados por la Escala de Autoeficacia Docente de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001), se comportan de la misma manera. Por otro lado y a diferencia de los resultados obtenidos en esta tesis doctoral, en otros estudios (Chacón, 2005; Tagle et al., 2012) se encontró que, aunque los niveles de autoeficacia docente de futuros maestros fueron más altos en los dos últimos cursos de su plan de formación, los participantes de todos los cursos y a lo largo de los dos momentos de medición (*fase pre-/ postest*) se juzgan a sí mismos más eficaces en el uso de estrategias de enseñanza y en la gestión del aula-clase (Montecinos et al., 2011; Roberts et al., 2006; Sahin y

Atay, 2010; Stripling et al., 2008; Swan, Wolf y Cano, 2011; Wolf, Foster y Birkenholz, 2008; Woolfolk y Spero, 2005). Estos resultados difieren de los encontrados en este trabajo de investigación por cuanto nuestros datos confirman que los estudiantes de Magisterio confían más en sus capacidades y habilidades propias para implicar a los alumnos en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y gestionar y mantener la disciplina del aula-clase.

Por otro lado, en otros estudios realizados con muestras de futuros profesores no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes de primero, segundo, tercero y cuarto (Canrinus y Fokkens-Bruinsma, 2014; Romi y Leyser, 2006; Rots et al., 2007; Sinclair et al., 2006; Wertheim y Leyser, 2002). A su vez, el estudio de Del Valle et al. (2009) reveló que las experiencias prácticas que desarrollan los estudiantes durante un trayecto formativo de cuatro años, más que contribuir a fortalecer la consolidación del sentido de autoeficacia entre los estudiantes, lo debilitaban.

A su vez, la segunda hipótesis planteada con respecto al análisis del cambio en las creencias de autoeficacia docente fue la siguiente:

*H<sub>4.2</sub> Se hipotetizan cambios significativos en las creencias de autoeficacia docente entre el antes y el después de la experiencia práctica educativa en cada uno de los cursos. Se espera que todos los cursos incrementen sus niveles de eficacia percibida para implicar al alumno en el aprendizaje, optimizar la propia instrucción y gestionar el aula como consecuencia de las experiencias en escenarios reales de aula. A su vez, se espera que los estudiantes que se encuentran al inicio de su plan de formación docente (1º y 2º de Grado) realicen un mayor cambio en todas sus creencias de autoeficacia docente.*

Con la finalidad de describir y detallar el cambio en las creencias de autoeficacia docente como consecuencia de las experiencias prácticas realizadas en los centros escolares en cada uno de los cursos, se plantearon las siguientes cuestiones: 1) *¿hay cambios en todas y cada una de las variables de autoeficacia docente en cada uno de los cursos después de la práctica educativa en los centros escolares?*, y 2) *¿qué curso cambia más en cada una de las creencias de autoeficacia docente como consecuencia del periodo de práctica educativa?*.

Con respecto a la primera cuestión, *¿hay cambios en todas y cada una de las variables de autoeficacia docente en cada uno de los cursos después de la práctica educativa en los centros escolares?*, los resultados obtenidos confirmaron esta hipótesis y por tanto, sí se encontraron cambios estadísticamente significativos en las creencias de autoeficacia docente de cada uno de los cursos de la titulación de Magisterio de la *fase pretest* (primer momento de

medida) a la *fase posttest* (segundo momento de medida). De este modo, todos los cursos aumentaron sus niveles de eficacia percibida con respecto a sus capacidades y habilidades docentes propias y por tanto, realizaron un cambio estadísticamente significativo de la *fase pretest* a la *fase posttest*, aumentando, de este modo, sus puntuaciones en eficacia percibida para *implicar al alumno en el aprendizaje, optimizar la propia instrucción y gestionar el aula* después de la experiencia práctica en los centros escolares. A su vez, si centramos la atención en los efectos de la interacción *curso y tiempo*, tan solo se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en las creencias de autoeficacia docente de *eficacia percibida total, eficacia percibida para implicar al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje y eficacia percibida para gestionar y controlar la disciplina del aula-clase*. En este sentido, y con la finalidad de profundizar en los efectos de dicha interacción para cada una de las creencias de autoeficacia docente, a continuación, realizaremos un análisis microscópico de los resultados obtenidos en esta tesis doctoral.

De este modo, tras realizar un primer análisis y con la finalidad de dar respuesta a la cuestión *¿qué curso cambia más como consecuencia del periodo de práctica educativa en cada una de las creencias de autoeficacia docente?*, se constata que los estudiantes de Magisterio que estaban cursando primero de grado, realizaron un mayor cambio en la *creencia de eficacia docente total* ( $d = 0.81$ ) y en aquella referida a *saber implicar a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje* ( $d = 0.68$ ) de la *fase pretest* a la *fase posttest*. En ese sentido, y aunque todos los cursos aumentaron sus niveles de eficacia percibida con respecto a sus capacidades docentes en general y más concretamente, con aquellas referidas de forma particular a la capacidad de saber influir en el aprendizaje de sus alumnos, después del periodo de práctica educativa en los centros escolares, los estudiantes de primer curso son los que obtuvieron las mayores puntuaciones. A su vez, y con respecto a la creencia de autoeficacia docente referida a *saber gestionar y controlar la disciplina dentro del aula-clase*, los datos confirman que los estudiantes de Magisterio que estaban cursando segundo ( $d = 0.77$ ) y primero ( $d = 0.76$ ) de grado son los que obtuvieron las mayores puntuaciones, al finalizar su periodo de práctica educativa, obteniendo unos valores moderados con respecto al tamaño del efecto. Le siguen en este orden, los alumnos de tercero y de cuarto de grado. En ese sentido, y aunque todos los cursos aumentaron los niveles de eficacia percibida con respecto a sus capacidades docentes para gestionar el aula y controlar la disciplina en la clase después del periodo de práctica educativa en los centros escolares, los alumnos que estaban cursando segundo y primero de grado, obtuvieron las mayores puntuaciones en esta variable.

Una explicación plausible de estos primeros hallazgos, se encuentra directamente relacionada con el tiempo que el estudiante de Magisterio permanece en el centro escolar durante la realización de sus prácticas. De este modo, y dada la progresión del *Prácticum* de Magisterio de la UCV, el tiempo de prácticas es mucho menor en primero y segundo y por tanto, los estudiantes no llegan a ver las complejidades inherentes a las tareas a realizar sostenidas a lo largo del tiempo con respecto a implicar a los estudiantes en el aprendizaje y gestionar el aula. De un análisis más profundo, se extrae la idea de que los aspirantes a maestros, al inicio de sus programas de preparación docente, son más propensos a tener percepciones inexactas de los desafíos que enfrentan diariamente los maestros, tendiendo a sobrestimar lo que se puede llegar a realizar dentro del aula. En ese sentido, los estudiantes de Magisterio, al inicio de su plan de formación docente, poseen un escaso conocimiento con respecto a las influencias externas y determinados aspectos que tienen un gran impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que pueden socavar el rendimiento académico de los alumnos, tales como, determinados problemas de aprendizaje y la implicación de las familias en todo el proceso, entre otros.

Otra explicación muy relacionada con la anterior, tiene que ver con las tareas a realizar por el estudiante de Magisterio en cada uno de cursos durante su *Prácticum*. Si bien el estudiante de primero y segundo de grado realiza una inmersión completa en el centro educativo, y por tanto, está a disposición del maestro-tutor de aula, ayudándole en todas las tareas que este le asigne, desde la UCV y dada la estrecha relación que se establece entre supervisor universitario y maestro-tutor del centro escolar, se especifican unas tareas concretas, las cuales van en aumento de forma creciente en cada uno de los cursos.

Estos resultados son similares a los hallados por Bandura (1997), quien argumentó que las creencias de autoeficacia tienden a fluctuar y variar durante el periodo de formación de los estudiantes a maestros, explicando, además, que es el primer año de experiencia en escenarios reales de aula, la etapa más crítica en el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente, por cuanto refuerzan o debilitan este tipo de creencias. En ese sentido, se pone de manifiesto en la mayor parte de investigaciones que la eficacia docente personal de futuros maestros es significativamente mayor después de la experiencia práctica (Brown y Gibson, 1982; Cole, 1995; Crowther y Cannon, 1998; De la Torre Cruz y Casanova Arias, 2007; Fortman y Pontius, 2000; Gurvitch y Metzler, 2009; Housego, 1992; Hoy y Woolfolk, 1990; Knoblauch y Hoy, 2008; Li y Zhang, 2000; Montecinos et al., 2011; Mulholland y Wallace, 2001; Roberts et al., 2006; Sahin y Atay, 2010; Stripling et al., 2008; Swan et al., 2011; Wolf et al., 2008; Woolfolk y Spero, 2005). Concretamente, en el estudio de Gurvitch y Metzler (2009) se

sugiere que la participación de los aspirantes a maestros en situaciones reales de aula, aumenta los niveles de autoeficacia docente. Sin embargo y con la finalidad de desarrollar niveles de autoeficacia estables y duraderos, estas experiencias de práctica educativa deben ser continuas y auténticas. A su vez, en el estudio de Montecinos et al. (2011) se encontró que todas las variables de creencias de autoeficacia docente efectuaron un cambio estadísticamente significativo entre la medición pre-/post práctica, excepto en la creencia de eficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje (Roberts et al., 2006; Stripling et al., 2008; Swan et al., 2011; Wolf et al., 2008).

Contrariamente a los resultados obtenidos en esta tesis doctoral, en otros muchos estudios no se observaron cambios significativos en las creencias de autoeficacia docente después de las experiencias prácticas educativas en escenarios reales de aula (Rocca y Washburn, 2005; Swan, 2005). En el estudio de Swan (2005) se encontró que la eficacia de los futuros profesores que se dedicarán a la enseñanza en el área de la educación agrícola, disminuyó después de las experiencias prácticas realizadas. También se hallaron los mismos resultados en el estudio de Pendergast et al. (2011) con muestras de futuros maestros pertenecientes a tres programas distintos (Diploma de postgrado en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria). Una explicación plausible de este hallazgo es que los estudiantes ya eran eficaces antes de que empezasen estas experiencias prácticas en entornos reales, sugiriendo, en cierto modo, que los estudiantes aspirantes a maestros ya saben cómo enseñar antes de empezar con su enseñanza formal. Esta última aportación confirma la idea de que los maestros forman sus creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje antes, incluso, de incorporarse a los planes de formación docente de la universidad (Pajares, 1992, 2002, 2006). Sin embargo, otra interpretación al respecto conllevaría asumir que los estudiantes de Magisterio tienen unos niveles de autoeficacia demasiado altos, caracterizándose por ser irreales desde el punto de vista de un aula real (Benz et al., 1992).

Otra explicación a los hallazgos de Swan (2005) son los resultados obtenidos por Wideen et al. (1998), los cuales describen la enseñanza de los estudiantes como “*una experiencia a veces disfuncional*” (p. 154) y afirman que provoca más ansiedad y conflicto personal que cualquier otro aspecto del programa de preparación docente, aspecto que puede propiciar que disminuyan los niveles de autoeficacia docente. La presión que conllevan las experiencias prácticas en aulas reales, frena, en cierto modo, el deseo y las capacidades de los aspirantes a maestros que, al final, tan solo quieren sobrevivir a dicha experiencia (Kagan, 1992; Wideen et al., 1998).

A su vez y con respecto al *quinto objetivo específico: analizar la relación entre las creencias de autoeficacia docente después del periodo de prácticas y las variables contextuales e interpersonales del proceso educativo y la evaluación del maestro-tutor con respecto al desempeño profesional del futuro maestro (ejecución real del estudiante en prácticas)*, las hipótesis planteadas fueron las siguientes:

*H<sub>5.1</sub>. Se hipotetizan relaciones positivas y significativas entre las creencias de autoeficacia docente después del periodo de práctica educativa y la variable contextual disponibilidad de recursos para la enseñanza. En este sentido, se espera que a mayor disponibilidad de recursos para la enseñanza y más concretamente de recursos TIC en el aula clase, mayor sentimiento de eficacia percibida para implicar al alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje, optimizar la propia instrucción y gestionar el aula.*

Determinadas variables contextuales influyen en el análisis de la tarea a realizar, a la vez que desempeñan un papel muy importante en el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente de aspirantes a maestros y de maestros principiantes (Knoblauch, 2004, Konobloch, 2006; Labone, 2004; Tschannen-Moran et al., 1998; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007). Por ello, basándonos en el modelo de Tschannen-Moran et al. (1998), y con el objetivo de describir y analizar las influencias organizacionales y contextuales en que se circunscriben las experiencias de práctica educativa de cada uno de los estudiantes de nuestro estudio, se incluyeron una serie de variables que hacían referencia a las características propiamente contextuales del proceso educativo, las cuales intentaban describir y conocer algunas de las características más importantes del colegio de prácticas y de su entorno más inmediato: *1) nivel socioeconómico de la escuela y el entorno; 2) calidad de las instalaciones escolares, y 3) disponibilidad de recursos para la enseñanza (presencia de recursos TIC en el centro escolar y más concretamente en el aula-clase).*

Este tipo de variables, contienen un indudable valor en el análisis de las creencias de autoeficacia docente de los estudiantes aspirantes a maestros. En primer lugar, la teoría social cognitiva sugiere que los factores personales (creencias de autoeficacia) y los comportamientos, interactúan con el entorno, influyéndose mutuamente a través de un proceso de determinismo recíproco. En ese sentido, resulta vital, a la vez que instructivo, examinar las relaciones recíprocas entre el contexto escolar y la autoeficacia docente. En segundo lugar, el análisis de la tarea docente, presente en el Modelo Integrado de Autoeficacia Docente de Tschannen-Moran et al. (1998), puede ser más explícito para los

profesores en proceso de formación que para aquellos más experimentados, ya que estos últimos, tienden a confiar más en sus recuerdos e interpretaciones de experiencias docentes similares del pasado (Gist y Mitchell, 1992; Tschannen-Moran et al., 1998; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007).

Con respecto a la relación entre las creencias de autoeficacia docente y la variable contextual de *disponibilidad de recursos para la enseñanza*, resaltar que los resultados confirmaron esta hipótesis y por tanto, sí se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre las creencias de autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio y la variable de *disponibilidad de recursos para la enseñanza (presencia de recursos TIC en el centro escolar y más concretamente, en el aula-clase)*, al realizar el coeficiente de correlación de Pearson. Sin embargo, al realizar una correlación Parcial, controlando, de este modo, la experiencia docente previa de los estudiantes de Magisterio, se mantuvieron las relaciones anteriores pero con valores mucho más bajos en todas y cada una de las creencias de autoeficacia docente ( $p < .05$ ). Por tanto, a mayor confianza en las capacidades docentes propias para implicar al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, generar modos alternativos de aprendizaje que redunden en un mayor rendimiento académico y gestionar el aula, sabiendo mantener la disciplina en ella, mayor disponibilidad de recursos para la enseñanza y más concretamente de recursos TIC en el aula-clase.

Estos resultados coinciden con los obtenidos por Tschannen-Moran y Woolfolk (2007), los cuales examinaron la influencia de variables de índole contextual tales como el nivel de la escuela y el entorno, la evaluación que hacen los profesores sobre la disponibilidad de recursos para la enseñanza y el aprendizaje y la calidad de las instalaciones escolares. De este modo, la finalidad última del estudio de Tschannen-Moran y Woolfolk (2007) consistía en analizar la contribución específica de todas estas variables contextuales en el análisis de la tarea docente que realizan profesores principiantes y expertos, y que, en cierto modo, determina el éxito futuro que estos esperan encontrar al realizar la tarea. En este sentido y por lo que respecta a la disponibilidad de recursos para la enseñanza, la relación con las creencias de autoeficacia docente fue estadísticamente significativa en los profesores principiantes, a excepción de la creencia de autoeficacia docente para implicar al alumno en el aprendizaje.

A su vez, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las variables contextuales de *nivel socioeconómico de la escuela y el entorno y la calidad de las instalaciones escolares*. Si bien, algunos estudios sugieren que el clima y la estructura de la escuela es un predictor potencialmente importante para las creencias de autoeficacia docente, y por tanto, a mayor percepción de un ambiente escolar positivo, mayores niveles de



autoeficacia docente (Moore y Esselman, 1992; Hoy y Woolfolk, 1993), en esta tesis doctoral no se ha podido establecer tal relación. A su vez, en el estudio de Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007, tampoco se encontró una relación estadísticamente significativa entre la variable contextual de entorno escolar y las creencias de autoeficacia docente.

De este hallazgo se derivan una serie de directrices que se deberían tener en cuenta en los programas de formación docente. La primera, está relacionada con el modelo teórico de Tschannen-Moran et al. (1998), desde el que se asume que el análisis de la tarea docente a realizar y su contexto más inmediato, junto con una evaluación de las fortalezas y debilidades propias para realizar dicha tarea, constituyen los dos elementos claves que permiten hacer un juicio de eficacia en términos de capacidad personal para realizar o no dicha tarea. Este último aspecto es más significativo, si cabe, en futuros maestros en proceso de formación, los cuales aún no cuentan con las suficientes experiencias de práctica educativa y por tanto, se centran, en mayor medida, en los recursos disponibles dentro del contexto de enseñanza-aprendizaje, a partir de los cuales infieren la dificultad de la tarea, así como la habilidad necesaria para su realización de forma satisfactoria. Por esta razón, las fuentes de información pueden ser particularmente potentes cuando la tarea a realizar es novedosa y no se dispone de la suficiente información previa con respecto a determinadas experiencias pasadas en el ámbito educativo (Bandura, 1997). De este modo, la disponibilidad de recursos para la enseñanza y, más concretamente, de recursos TIC en el aula-clase durante su periodo de práctica educativa, es un elemento que los estudiantes aspirantes a maestros consideran en la evaluación de la tarea docente a realizar para determinar el éxito que esperan obtener en la realización de la misma y que influye en su confianza personal (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007).

La segunda directriz, está relacionada con los contenidos que se imparten en los programas de formación docente de la UCV. Concretamente, la UCV consciente de la trascendencia que entraña el desarrollo de las habilidades y competencias de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y ante las exigencias que plantea la adaptación al EEES, integra las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada una de las asignaturas que conforman el *Prácticum* de Magisterio. En este sentido, en cada uno de los cursos, se realizan unas sesiones tecnológicas teórico-prácticas dedicadas, exclusivamente, al aprendizaje de las TIC. Las competencias tecnológicas y digitales respecto a las TIC, siguen siendo un elemento clave en la formación de futuros profesionales de la educación (Almerich et al., 2010; Suárez et al., 2012, 2013). Fruto de esta reflexión, se puede inferir que las relaciones encontradas en esta tesis doctoral entre la disponibilidad de recursos (más concretamente recursos TIC en el centro escolar en general y en aula-clase, en particular) y

las creencias de autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio, se hayan podido producir gracias al esfuerzo que hace la UCV por formar a todos y cada uno de sus estudiantes en las llamadas competencias tecnológicas y digitales. A su vez, tampoco hay que olvidar el apoyo proporcionado por el maestro-tutor de prácticas (*cooperating teaching*) en lo que respecta al uso de las TIC en el centro escolar. Este último, ha posibilitado que los estudiantes de Magisterio, a lo largo de su periodo de práctica educativa, pongan en marcha las competencias tecnológicas y digitales previamente aprendidas en las aulas universitarias, aumentando de esta forma la confianza en las capacidades y habilidades docentes propias con respecto a implicar a los alumnos en el aprendizaje, optimizar la propia instrucción, generando estrategias novedosas, actuales y adaptadas a las necesidades de los alumnos y gestionar y controlar la disciplina dentro del aula-clase. No cabe duda, que en la actualidad, la presencia de recursos TIC en las escuelas es una realidad y todas ellas cuentan, en mayor o en menor medida, con dispositivos electrónicos variados tales como pizarras digitales, ordenadores portátiles, tabletas y *netbooks*.<sup>92</sup>

A su vez, la segunda hipótesis planteada con respecto a la relación entre las creencias de autoeficacia docente y las variables de índole contextual e interpersonal fue la siguiente:

*H<sub>5.2</sub>. Se hipotetizan relaciones positivas y significativas entre la variable creencias de autoeficacia docente después del periodo de práctica educativa y las variables interpersonales del proceso educativo. En este sentido, se espera que a mayor apoyo percibido por parte de la familia, la Comunidad Escolar, el maestro-tutor del centro educativo y el supervisor universitario, mayor eficacia percibida para implicar al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, optimizar la propia instrucción y gestionar el aula. Sin embargo, se espera que los valores más altos se den en la variable de apoyo percibido por parte del maestro-tutor del centro escolar y del supervisor universitario puesto que la*

---

<sup>92</sup> El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) presenta un análisis de la encuesta a gran escala denominada “*Survey of Schools: ICT in education*”, promovida por la Unión Europea e integrada dentro de un conjunto de actividades de recopilación de información que comparan el progreso nacional y los objetivos de las iniciativas i2010 y EU2020. El resultado de esta encuesta dio lugar a un informe que se hizo público el 18 de abril de 2013. Se trata del primer estudio de dimensión europea acerca de las TIC en los centros escolares desde que se realizaran los informes “*eEurope 2002*” y “*eEurope 2005*.” El informe europeo original completo y por países se puede ver en la siguiente página web: <https://ec.europa.eu/digital-agenda/node/51275>.

*información que provienen de estos dos agentes educativos formarían parte de la persuasión social, una de las cuatro fuentes teorizadas por Bandura.*

En algunas ocasiones, los investigadores han medido las persuasiones sociales, una de las cuatro fuentes hipotetizadas por Bandura (1997), a través de las percepciones de los docentes con respecto al “*apoyo percibido*” durante la experiencia práctica profesional (Capa Aydin y Woolfolk, 2005; Hamman y Olivarez, 2005; Heppner, 1994; Oh, 2011; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007; Weaver Shearn, 2008 Woolfolk y Spero, 2005; Zaier, 2011). Esta variable es de suma importancia por cuanto su influencia es mucho más notoria y ejerce un gran impacto en los primeros años de preparación docente, momento clave en la formación de las creencias de autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio. A su vez, la persuasión verbal proporciona información específica sobre el rendimiento, a la vez que permite generar estrategias para superar los obstáculos (Cantrell et al., 2003).

Por todo ello y basándonos en el estudio de Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007,<sup>93</sup> en esta tesis doctoral, hemos querido recoger las percepciones del estudiante participante sobre la relación y el apoyo percibido de otros agentes educativos que también son parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje e influyen en la autoeficacia de maestros noveles y en proceso de formación. Concretamente, se preguntaba por *el apoyo percibido por la familia, la Comunidad Escolar, el maestro-tutor de prácticas del centro escolar y el supervisor de la universidad*. Los resultados obtenidos confirmaron esta hipótesis y por tanto, sí se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre las creencias de autoeficacia docente en los estudiantes de Magisterio y las variables de índole interpersonal y relacional. En primer lugar se realizaron correlaciones bivariadas de Pearson y los resultados constataron que todas las variables interpersonales del proceso educativo, se relacionaron con todas y cada una de las creencias de autoeficacia docente. Los valores más altos se dieron entre las variables de percepción de apoyo del *maestro-tutor del centro escolar y del supervisor universitario y las tres creencias de autoeficacia*. Destacar como valor más alto, la relación entre la percepción de apoyo del maestro-tutor (*cooperating teaching*) y del supervisor

---

<sup>93</sup> Sin embargo, cabe matizar que en nuestro estudio, a diferencia de la investigación llevada a cabo por Tschannen-Moran y Woolfolk (2007), se recogió información de dos agentes educativos: *el maestro-tutor de prácticas y el supervisor universitario*. En este sentido, y aunque la repercusión del supervisor universitario es más que evidente, en esta tesis doctoral, adquiere una mayor notoriedad la figura del maestro-tutor por cuanto está presente durante la experiencia práctica del estudiante de Magisterio, actuando como guía y constatando la adquisición de las competencias profesionales del futuro maestro.

universitario y la eficacia percibida para implicar al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje ( $r = .27/r = .26, p < .01$ ).

Sin embargo, al efectuar estos mismos análisis aplicando una correlación Parcial, controlando, de este modo, la experiencia docente de los estudiantes de Magisterio, tan solo se obtuvieron relaciones estadísticamente significativas entre las siguientes creencias de autoeficacia docente y las variables interpersonales: **1) la eficacia percibida para implicar al estudiante con el aprendizaje** se relaciona con la *percepción de apoyo del maestro-tutor del centro educativo* ( $p < .01$ ), *del supervisor universitario* ( $p < .01$ ) y de la *Comunidad Educativa* ( $p < .05$ ); **2) la eficacia percibida para optimizar la propia instrucción** se relaciona con la *percepción de apoyo del maestro-tutor* ( $p < .05$ ) y *del supervisor universitario* ( $p < .05$ ), y **3) la eficacia percibida para gestionar el aula** se relaciona con la *percepción de apoyo del maestro-tutor* ( $p < .05$ ).

De estos últimos resultados, se infiere que, tras aislar el efecto que pudiese tener la experiencia docente previa de los estudiantes participantes de nuestro estudio, a mayor apoyo percibido por parte del maestro-tutor del centro escolar, mayor eficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje. A su vez, mayor eficacia para optimizar la propia instrucción y para gestionar el aula. No obstante, cabe resaltar que los valores en estas dos variables fueron mucho más bajos ( $p < .05$ ). De este modo, la percepción de apoyo por parte del maestro-tutor o *cooperating teaching*, adquiere un gran valor a lo largo de la experiencia práctica del estudiante de Magisterio por la influencia que ejerce en el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente.

Los resultados obtenidos en esta tesis doctoral con respecto a la *figura del maestro-tutor del centro escolar (cooperating teaching)* son similares a los estudios que reconocen la enorme influencia que tiene este agente educativo en el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio, por cuanto ayuda a consolidar un sentimiento de eficacia firme y robusto en esta etapa tan crítica, ofreciendo al estudiante continuas experiencias pedagógicas de gran valor personal, profesional y pedagógico (Bandura, 1997; Charalambous et al., 2008; Turkovich, 2011; Edwards y Briers, 2000; Fives et al., 2007; Hamman et al., 2006; Harlin et al., 2002; Knoblauch y Hoy, 2008; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007). No obstante, aún así, asombra la escasez de investigaciones que, en la actualidad, estudian de forma sistemática el mecanismo a través del cual los maestros-tutores ejercen su influencia en el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio (Knoblauch, 2004; Knoblauch y Hoy, 2008). Por ello, en esta tesis doctoral, siendo conscientes de dicha carencia, se pretende, entre otras cosas, resaltar que la

relación que se produce entre la figura del maestro-tutor del centro educativo y el estudiante de Magisterio, a lo largo de su experiencia de práctica educativa en escenarios reales de aula, ejerce un poderoso impacto en las creencias de autoeficacia docente por cuanto aúnan experiencia vicaria y persuasión verbal (Bandura, 1977b; Garvis et al., 2011).

Por otro lado, y con respecto a la *figura del supervisor universitario*, a mayor apoyo percibido por parte del supervisor universitario, mayor eficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje. A su vez, mayor eficacia percibida para optimizar la propia instrucción. Sin embargo, cabe destacar que en esta última, los valores fueron mucho más bajos ( $p < .05$ ). Por tanto, la percepción de apoyo por parte del supervisor universitario, influye en las creencias que están relacionadas con saber implicar a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y optimizar la propia instrucción. En cierto modo, los resultados obtenidos en esta tesis doctoral son similares a los estudios que reconocen la enorme influencia que tiene esta figura en el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio (Koerner et al., 2002). No obstante, se infiere de estos mismos resultados que el maestro-tutor de prácticas es más influyente que el supervisor universitario, debido al contacto continuo que mantiene con el estudiante durante sus prácticas educativas (Borko y Mayfield, 1995; Calderhead, 1988; Charalambous et al., 2008; Turkovich, 2011; Li y Zhang, 2000; Richardson-Koehler, 1988). Concretamente, en la investigación llevada a cabo por Turkovich (2011)<sup>94</sup> se concluye que no existía una relación estadísticamente significativa entre las creencias de autoeficacia de aspirantes a maestros y la percepción de apoyo de su supervisor universitario.

Por tanto, y aunque está suficientemente probado que el supervisor universitario juega un papel esencial durante la experiencia práctica del estudiante de Magisterio (Cairnes y Almeida, 2007; Koener et al., 2002), mayoritariamente, estos son vistos como evaluadores (Henry y Beasley, 1996). Aún así, se confirma, a partir de los resultados obtenidos en esta tesis doctoral, que los estudiantes de Magisterio tienden a creer y confiar, en mayor medida, en la retroalimentación proporcionada por personas expertas en quienes ellos confían tales como *maestros-tutores* de los centros escolares y *supervisores universitarios*. Estas figuras, se identifican con la fuente de persuasión verbal (Bandura, 1997), la cual se describe como la influencia más débil en el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente (Tschannen-Moran et al., 1998; Charalambous et al., 2008). Sin embargo, en estudiantes de Magisterio

---

<sup>94</sup> *Pre-Service Teachers' Teacher Efficacy Beliefs and the Perceived Relationship with their University Supervisor.*

que cuentan con pocas experiencias o logros de ejecución, las influencias que se derivan de esta fuente, son muy valiosas. En este sentido, Tschannen-Moran y Woolfolk (2007) afirmaron que cuando aumentan las experiencias directas o logros de ejecución, disminuyen las influencias que puedan tener las experiencias vicarias, la persuasión verbal y los estados fisiológicos y afectivos.

Por último, y con respecto al papel que desempeña el *Centro Educativo* en su conjunto en las creencias de autoeficacia docente de estudiantes de Magisterio, resaltar que a mayor apoyo percibido por parte del colegio, mayor eficacia percibida para implicar al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este hallazgo es similar al estudio de Lee, Dedick, y Smith (1991) que revelaron que el sentido de comunidad en la escuela fue el predictor más fuerte de la eficacia del profesor (Hoy y Woolfolk, 1993; Moore y Esselman, 1992; Rosenholtz, 1989) y contribuye de forma significativa a la explicación de las creencias de autoeficacia de los profesores noveles o principiantes (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007).

A modo de resumen, la evaluación de las verbalizaciones sociales en términos de apoyo percibido de la Comunidad Escolar, la administración, los compañeros o padres, ha producido resultados mixtos. Capa Aydin y Woolfolk (2005) encontraron que el apoyo percibido correlaciona de forma moderada con la autoeficacia docente. En el estudio de Tschannen-Moran y Woolfolk (2007), se encontró que el apoyo percibido evaluado como apoyo interpersonal de compañeros, padres de familia y miembros de la Comunidad Escolar es mucho más pertinente para profesores principiantes, docentes con menos de cinco años de ejercicio profesional. Sin embargo, Weaver Shearn (2008) informó que el apoyo interpersonal proporcionado por coordinadores o responsables del centro, correlacionaba con la autoeficacia docente, no obstante, el apoyo interpersonal proporcionado por un maestro-tutor, no fue significativo. En cierta forma, los resultados obtenidos en esta tesis doctoral con respecto al “*apoyo percibido*”, sugieren la necesidad de realizar una exploración más minuciosa de los antecedentes de las creencias de autoeficacia docente, y más concretamente, de la contribución específica de la *persuasión verbal*. Por tanto, hacen falta más estudios longitudinales que exploren de qué forma contribuyen los factores contextuales y las fuentes de autoeficacia al desarrollo de las creencias de autoeficacia docente y qué importancia o repercusión tienen cada una de ellas, a lo largo de los planes de formación del estudiante de Magisterio. Observar, de forma sistemática, determinados períodos de flujo con respecto a las creencias de autoeficacia en diferentes etapas de la formación profesional, tendría un gran valor por cuanto proporcionaría información útil con respecto a cómo se desarrollan las

creencias de autoeficacia docente en estudiantes de Magisterio y cómo se mantienen a lo largo de su plan de formación inicial.

A su vez, la tercera hipótesis planteada con respecto a la relación entre las creencias de autoeficacia docente y la evaluación del maestro-tutor del centro escolar (ejecución real del desempeño del estudiante en prácticas) fue la siguiente:

*H<sub>5.3</sub>. Se esperan relaciones positivas y significativas entre las creencias de autoeficacia docente después del periodo de práctica educativa y la evaluación del maestro-tutor del centro escolar (ejecución real del desempeño del estudiante en prácticas). A mayor sentimiento de eficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje, optimizar la propia instrucción y gestionar el aula, mayor constatación real del desempeño del estudiante durante su periodo de práctica educativa por parte de su maestro-tutor del centro escolar.*

Tal y como acabamos de ver, si bien se recoge información acerca de la percepción que tiene el estudiante de Magisterio durante su periodo de práctica educativa de la cantidad y calidad del “*apoyo percibido*” de su maestro-tutor del centro escolar (*cooperating teaching*), la información que este último aporta, es doble. De este modo, también se obtiene del maestro-tutor, como agente evaluador de todo el proceso, la evaluación con respecto a la ejecución real del aspirante a maestro, constatando, en cierta forma, la adquisición o no de las competencias profesionales. En ese sentido, y tal y como aconsejan Tschannen-Moran y Woolfolk (2007) en su estudio,<sup>95</sup> la valoración del maestro-tutor del centro escolar con respecto a la actuación del estudiante de Magisterio durante su práctica educativa, permite contrastar la ejecución real durante dicha práctica, con la percepción que tiene el estudiante de sus propias habilidades y capacidades docentes.

---

<sup>95</sup> Tschannen-Moran y Woolfolk (2007), en su artículo denominado “*The Differential Antecedents of Self-Efficacy Beliefs of Novice and Experienced*” aconsejan que se utilicen medidas más objetivas en la evaluación de las creencias de autoeficacia docente y no solo, las auto-percepciones personales con respecto a las capacidades y habilidades docentes propias. También proponen que, en futuras líneas de investigación, se centre la atención en muestras de estudiantes de Magisterio por la importancia que tiene el conocer el desarrollo temprano de sus creencias de autoeficacia docente a lo largo de sus planes de formación. La finalidad última es poder seguir avanzando en el análisis y desarrollo de las creencias de autoeficacia docente desde sus mismos inicios para proporcionar, a lo largo de esta etapa inicial, soportes adecuados que conduzcan al desarrollo de sólidas y robustas creencias de eficacia.

En consonancia con las sugerencias realizadas por Tschannen-Moran y Woolfolk (2007), los resultados obtenidos en esta tesis doctoral con respecto a la evaluación del maestro-tutor del centro escolar, confirmaron esta hipótesis y por tanto, sí se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre las creencias de autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio y la evaluación que realiza el maestro-tutor, como medida objetiva de la actuación del estudiante durante su práctica educativa en entornos reales. Por tanto, en primer lugar, los resultados de las correlaciones bivariadas de Pearson, constataron que la evaluación del maestro-tutor se relacionó con todas y cada una de las creencias de autoeficacia docente. El valor más alto se obtuvo con las creencia de eficacia percibida para implicar al alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje ( $r = .53$ ,  $p < .01$ ). A su vez, al efectuar estos mismos análisis aplicando una correlación Parcial y controlando, de este modo, la experiencia docente de los estudiantes de Magisterio, se mantuvieron los mismos valores ( $p < .01$ ). Por tanto, de este último dato, se infiere que, tras aislar el efecto que pudiese tener la experiencia docente previa de los estudiantes participantes de nuestro estudio, a mayor percepción real del maestro-tutor con respecto a la adquisición de la capacidades y habilidades docentes por parte del estudiante de Magisterio, mayor eficacia percibida del estudiante de Magisterio en su propia capacidad para implicar al alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje, optimizar la propia instrucción y gestionar el aula.

Los resultados obtenidos en esta tesis doctoral con respecto a la evaluación o calificaciones que realiza el maestro-tutor, como observador directo de la actuación del estudiante de Magisterio dentro del aula-clase, son similares a los estudios que reconocen la enorme importancia que tiene el utilizar una medida más objetiva de la actuación del estudiante durante su práctica educativa con respecto a su desempeño real (Riggs, 1991; Saklofske et al., 1988; Trentham et al., 1985; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007). Por ello, en esta tesis doctoral, siendo conscientes de la importancia de dicha variable, se decidió recoger la valoración del maestro-tutor del estudiante en prácticas.

Con respecto al *sexto objetivo específico: analizar la capacidad predictiva de las variables sociodemográficas (edad, curso y experiencia docente previa), las variables relacionadas con la práctica educativa (contextuales, interpersonales y la evaluación del maestro-tutor), la variable de autoeficacia general, de personalidad y bienestar psicológico sobre la variable cambio en eficacia docente total*, la hipótesis planteada fue la siguiente:

*H<sub>6.1</sub>. Se consideran predictores significativos de la variable cambio en eficacia docente a las variables sociodemográficas (edad y experiencia docente previa), las variables*



*relacionadas con la práctica educativa (contextuales, interpersonales y la evaluación del maestro-tutor), la variable de autoeficacia general, de personalidad y bienestar psicológico. En este sentido, se hipotetiza que la experiencia docente será el mejor predictor de la variable dependiente o predicha, cambio en eficacia docente, y por tanto, a menor experiencia docente previa, mayor cambio en eficacia docente.*

A continuación y a modo de resumen del segundo gran objetivo de esta tesis doctoral, se realiza un análisis detallado de cuál es la capacidad predictiva de las variables sociodemográficas, las variables relacionadas con la práctica educativa (contextuales, interpersonales y la evaluación del maestro-tutor), la variable de autoeficacia general, las variables de personalidad y las variables de bienestar psicológico sobre la *variable cambio en eficacia docente total*. La finalidad última es dar respuesta a la pregunta *¿qué variables predicen el cambio en eficacia docente total en estudiantes de Magisterio?* y por tanto, se procedió a calcular una variable nueva de autoeficacia docente, la cual es el resultado de la diferencia entre las puntuaciones de la *fase postest* (segundo momento de medida) y la *fase pretest* (primer momento de medida). La variable resultante se denominó *cambio en eficacia docente total*.

Cabe resaltar, antes de proseguir con esta hipótesis, que la pregunta que nos hacemos en este apartado no hace alusión a la *“cantidad de eficacia docente.”* Si bien, ya ha quedado suficientemente explicado y fundamentado qué curso tiene mayores niveles de autoeficacia docente, antes y después de la práctica educativa, así como, qué curso realiza un mayor cambio en eficacia docente total a través del tiempo, en las líneas siguientes, trataremos de abordar cuáles son los predictores significativos de la variable *cambio en eficacia docente total*. Por tanto, la finalidad última es conocer qué variables predicen el cambio en eficacia docente total tras la realización de la experiencia práctica educativa que tiene lugar a lo largo del plan de formación inicial de la titulación de Magisterio.

Cabe destacar que los resultados obtenidos confirmaron esta hipótesis por cuanto el predictor más significativo de la variable *cambio en eficacia docente total* fue la *experiencia docente previa*. En primer lugar, destacan como predictores significativos de la variable *cambio en eficacia docente total*, las variables sociodemográficas más directamente relacionadas con la práctica educativa, tales como la experiencia docente de los estudiantes participantes. En ese sentido, dos predictores significativos del *cambio en autoeficacia docente total* estaban relacionados con la experiencia docente. El primer predictor fue la *experiencia práctica en estudios anteriores* que explica un 18.6% de la varianza total. La

experiencia práctica en estudios anteriores es un tipo de experiencia que traen consigo los estudiantes a maestro como consecuencia de los estudios cursados con anterioridad y que está directamente relacionada con la carrera que estos están cursando en la actualidad. De esta forma, los estudiantes que menos experiencia tenían en sus estudios anteriores o que, inclusive, no habían tenido ningún tipo de experiencia práctica asociada a otros estudios anteriores, son los que más cambio efectuaron en eficacia docente total. A este respecto, resaltar que en nuestra muestra, el 71.9% de los estudiantes participantes ( $n = 297$ ) no habían tenido experiencia como alumno en prácticas en sus estudios anteriores.

El segundo predictor de la eficacia docente total, mucho más moderado, se refiere también a otro tipo de experiencia, concretamente *la experiencia práctica como maestro responsable* que explica un 7.1% de la varianza total y por tanto, a menor experiencia práctica como maestro, mayor percepción de cambio en eficacia docente total. A este respecto, resaltar que el 62.7% de los estudiantes participantes ( $n = 259$ ) no habían tenido experiencia como maestro responsable. A su vez, el tercer predictor de la eficacia docente total fue la *edad* de los aspirantes a maestros, que explicó un 3.7% de la varianza total. Por tanto, los estudiantes más jóvenes son los que efectuaron un mayor cambio en eficacia docente total. Los resultados de aquellos estudios que examinan la relación entre edad y autoeficacia docente son en su mayor parte contradictorios. Por un lado, Campbell (1996) mostró relaciones estadísticamente significativas entre la eficacia docente y el aumento de la edad. Sin embargo, este hallazgo no coincide con otras investigaciones que muestran cómo la edad no correlaciona con la eficacia docente (Bandura, 1995; Hicks, 2012; Jenks, 2004; Woolfolk y Tschannen-Moran, 2007; Tweed, 2013; Voris, 2011).

En cierto modo, los hallazgos encontrados en esta tesis doctoral con respecto a los tres primeros predictores de la variable *cambio en eficacia docente total* (*experiencia práctica en estudios anteriores como maestro, la experiencia previa como maestro responsable y la edad*), adquieren su sentido a la luz de las aportaciones de la Teoría Social Cognitiva de Albert Bandura y el Modelo Integrado de Autoeficacia Docente de Tschannen-Moran et al. (1998), base teórica de esta tesis doctoral. En primer lugar, Bandura ya abordó en su teoría la importancia que tienen las creencias de autoeficacia docente para los maestros, por cuanto estas inciden en las elecciones de conductas o actividades y tareas que estos deciden emprender, determinan el esfuerzo empleado y el tiempo en el que persisten para el desarrollo de la tarea e influyen en sus patrones de pensamiento y en las reacciones emocionales que manifiestan durante las interacciones efectivas y anticipadas con el medio (Bandura, 1987).

A su vez, el autor también destacó que las creencias de autoeficacia docente son más maleables durante las primeras fases de aprender a enseñar, y concretamente, la etapa más crítica en el desarrollo de tales creencias es el primer año de experiencia en escenarios reales de aula (Bandura, 1987). Por ello, los resultados obtenidos en esta tesis doctoral cobran sentido a la luz de esta teoría por cuanto a menor experiencia como maestro, mayor cambio en eficacia docente total. Además y aunque el curso no es un predictor significativo de la variable *cambio en eficacia docente total*, sí se ha incluido en el modelo final del análisis de regresión y en cierta forma, tiene sentido pensar que efectúan un mayor cambio los estudiantes de Magisterio que están en primer curso debido a que la experiencia práctica asociada a su *Prácticum* es menor que segundo, tercero y cuarto curso. Consecuentemente, podemos aseverar que efectúan más cambio en autoeficacia docente aquellos estudiantes de Magisterio que están en los inicios de su plan de formación inicial, no cuentan con ningún tipo de experiencia docente asociada a estudios anteriores al ingreso en la universidad, ni tampoco, ningún contacto previo con el ámbito educativo.

Por otro lado y bajo los supuestos epistemológicos del Modelo Integrado de Autoeficacia Docente de Tschannen-Moran et al. (1998), si bien las creencias de eficacia docente desarrolladas a lo largo del tiempo por acumulación de experiencias vividas, llegan a ser relativamente estables, en futuros maestros con pocas o ningún tipo de experiencias previas en las que basar sus juicios de autoeficacia docente son más fáciles de cambiar (Labone, 2004). De este modo, y bajo el supuesto básico de este modelo teórico multidimensional, la evaluación de la autoeficacia docente se centra, esencialmente, en dos elementos fundamentales: *la evaluación de la competencia personal* y *el análisis de la tarea docente* (Prieto, 2007; Turkovich, 2011; Chan, 2008). Por tanto, el *procesamiento cognitivo* tendrá lugar cuando, de forma combinada y simultánea, se realice un *análisis de la tarea a realizar* y se *evalúe la propia competencia docente con la finalidad de elaborar un juicio de autoeficacia docente en un contexto determinado*. En cierto modo, los estudiantes de Magisterio que cuentan con escasas experiencias de éxito en el ámbito educativo, basan sus juicios de autoeficacia docente resultantes en el análisis de la tarea en sí y no tanto, en sus creencias previas con respecto a su propia competencia docente, aspecto que permite que se dé un mayor cambio en estas.

También cobran sentido los resultados obtenidos en esta tesis doctoral con respecto a la *edad*. En cierta forma, se asocia una menor edad, a menores experiencias personales y más concretamente, a determinadas experiencias relacionadas con el ámbito educativo. A su vez, los estudiantes de primer curso son más jóvenes que los de cuarto curso. En este sentido, en

esta tesis doctoral el 32.2% de los participantes eran estudiantes con edades comprendidas entre los 18 y los 21 años ( $n = 133$ ), el 39.5% entre los 22 y los 26 años ( $n = 163$ ) y el 28.3% entre los 27 y los 44 años ( $n = 117$ ).

En cuanto a la *autoeficacia general*, cuarto predictor de la variable *cambio en eficacia docente total*, esta explicó un 2.5% de la varianza total y por tanto, los estudiantes que menos puntuación obtuvieron en la variable de *autoeficacia general* o sensación de competencia para enfrentar nuevas tareas y hacer frente a una gran variedad de situaciones difíciles, son los que más cambio efectuaron en eficacia docente total de la *fase pretest* a la *fase postest*. A este respecto, es importante recordar que el interés por evaluar la autoeficacia de forma general en esta tesis doctoral, se debía, fundamentalmente, a tener una medida más próxima al ámbito de la personalidad y no tanto, a un juicio específico del contexto (Bandura, 1986; Pajares, 1996b). En ese sentido, aquellos estudiantes de Magisterio que manifestaron tener una menor capacidad para enfrentar nuevas tareas y manejar de forma adecuada una amplia gama de estresores de la vida cotidiana, realizaron un mayor cambio en autoeficacia docente. Si bien, este dato resulta un tanto paradójico, adquiere un mayor sentido en la medida en que es más perceptible y cuantificable el cambio en aquellos estudiantes que parten de una pobre autoeficacia general.

Para finalizar con este capítulo de discusión de resultados, el quinto y último predictor de la variable cambio en eficacia docente total, fue la *percepción de apoyo recibido por parte del maestro-tutor del centro escolar* que obtuvo una puntuación, considerada, en cierto modo, como “residual”, explicando el 0.8% de la varianza total. De este modo, los estudiantes que percibieron menos apoyo de su maestro-tutor durante la realización de sus prácticas educativas, efectuaron un mayor cambio en autoeficacia docente de la *fase pretest* a la *fase postest*. Si bien, la figura del maestro-tutor del centro escolar, como variable de tipo contextual, desempeña un papel destacado y vital en el desarrollo de las creencias de eficacia de los estudiantes de Magisterio, incluyéndose en la categoría de la persuasión social, no hay que olvidar que este resultado responde a la pregunta *¿qué variables predicen el cambio en autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio de la UCV?*. Por tanto, aunque el maestro-tutor es una figura de gran impacto en el sentido de eficacia docente a lo largo del plan de formación y contribuye, a través de la “*percepción de apoyo*”, a que se den elevados niveles de autoeficacia docente durante la fase de preparación inicial (Woolfolk y Spero, 2005; Zaier, 2011), los resultados obtenidos en esta tesis doctoral confirman que a menor percepción de apoyo recibido por parte del maestro-tutor, mayor cambio en las creencias de autoeficacia docente de la *fase pretest* (primer momento de medida) a la *fase postest* (segundo

momento de medida). En ese sentido, y sin perder de vista la pregunta inicial, una explicación plausible conllevaría asumir que aquellos estudiantes que no se han sentido apoyados por su maestro-tutor, o que, más bien, han tenido un apoyo catalogado como medio-bajo, han realizado un mayor cambio en autoeficacia docente por cuanto han funcionado de forma más autónoma, asumiendo ellos mismos las tareas propias de un docente.

A continuación, en el capítulo siguiente se extraerán las conclusiones generales de esta tesis doctoral, las cuales recopilan los hallazgos encontrados, a la vez que permiten ofrecer una serie de pautas y recomendaciones para los formadores de docentes en lo que a desarrollo de creencias de autoeficacia se refiere y su impacto en las acciones futuras dentro del aula.



*CAPÍTULO 8.*  
**CONCLUSIÓN**

---





Este último apartado, recoge lo que a nuestro entender ha supuesto la realización de esta investigación en el avance y comprensión de las creencias de autoeficacia docente y su relación con variables de personalidad y bienestar psicológico en aspirantes a maestros a lo largo de su plan de formación docente. A su vez, también se detallan las líneas de investigación que consideramos pueden avanzar en este conocimiento.

En primer lugar, cabe destacar, que esta tesis doctoral ha tenido como objeto de estudio una temática inédita en su mayor parte, y por tanto, no tendría mucho sentido esperar que se haya explicado en toda su amplitud y profundidad, aspecto que permite ofrecer numerosas perspectivas de futuro a fin de alcanzar una mayor comprensión de la misma. Si ya resulta novedoso en sí el estudio de las creencias de autoeficacia docente en estudiantes de Magisterio a lo largo de su programa de formación inicial, así como el análisis del cambio en estas mismas creencias como consecuencia de las experiencias prácticas realizadas en los centros escolares durante un curso académico, también lo es la presumible relación que existe entre las creencias de autoeficacia docente y las variables de personalidad y bienestar psicológico. Esta última cuestión, permite precisar aún más la naturaleza de las creencias de autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio, explorando qué lugar ocupan y cuál es su influencia.

Los resultados presentados en el capítulo anterior, coinciden, en su mayor parte, con aquellas investigaciones realizadas desde la teoría de la autoeficacia de Albert Bandura y más concretamente, con el Modelo Integrado de Autoeficacia Docente de Tschannen-Moran et al. (1998). Estos dos referentes teóricos, son los dos pilares básicos de esta tesis doctoral, por cuanto proporcionan un completo marco conceptual que permite fundamentar el objeto y método de investigación e interpretar los resultados obtenidos. A su vez, las reflexiones teórico-prácticas que se plantean en las siguientes líneas, permiten corroborar de forma empírica, observaciones sistemáticas que se han ido acumulando, año tras año, en los seminarios de preparación del *Prácticum* de Magisterio, dirigidos, especialmente, a estudiantes de primero, segundo, tercero y cuarto de grado de las titulaciones de Educación Infantil y Educación Primaria. En ellos, se ha podido constatar que los estudiantes de Magisterio, tras su periodo de práctica educativa en escenarios reales de aula, se sentían cada vez más capaces de realizar reflexiones didáctico-disciplinares de nivel superior y autoevaluaciones precisas acerca de su actuación en el aula-clase.

Por todo ello, a lo largo de esta tesis doctoral, hemos querido corroborar si el plan de prácticas que la UCV lleva a cabo en su Título de Maestro, tiene un impacto

significativo y positivo en los estudiantes de Magisterio en lo que a creencias de autoeficacia docente se refiere, con la finalidad última de poder determinar cuáles son los factores que contribuyen al desarrollo de tales creencias y cómo cambian a lo largo del plan de formación docente.

En cierto modo, conocer el comportamiento de este constructo en aspirantes a maestros, supone una oportunidad única por cuanto ofrece datos de gran valor pedagógico. En primer lugar, representa el reflejo de cuál es el plan de formación práctica de la UCV en lo que a estudios de Magisterio se refiere y por tanto, permite evaluar el modelo de prácticas que se está llevando a cabo en la actualidad, utilizando, en este caso, la autoeficacia docente como medida de preparación de futuros maestros. En este sentido, tal y como argumenta Bandura (1997), las creencias que tienen los profesores acerca de sus habilidades y capacidades docentes propias, determinan el modo en cómo estos se estructuran el proceso de enseñanza-aprendizaje, gestionan los aspectos espaciales, funcionales y materiales del aula-clase e interactúan con sus alumnos. Este tipo de creencias, desempeñan un papel crucial en la interpretación de los conocimientos de índole teórico-práctica ofrecidos en los programas de formación docente, actuando como indicadores robustos, en lo que a predicción de comportamiento futuro se refiere.

En segundo lugar, permite entender qué acciones, actividades o competencias fortalecen el sentido de autoeficacia a lo largo de los programas de formación inicial docente, dando lugar a intervenciones dirigidas, especialmente, a fomentar mayores niveles de autoeficacia en aspirantes a maestros, a medida que estos avanzan en su plan de formación. Si bien es cierto, que la mayor parte de estos programas centran el foco de atención en la adquisición de determinados conocimientos teóricos, en la actualidad, las investigaciones demuestran que son las experiencias prácticas las que promueven un juicio positivo de autoeficacia docente (Richards y Clough, 2004).

Concretamente, en el plan de formación del Título de Maestro de la UCV, se evidencia un contacto precoz e intensivo con la realidad educativa, traduciéndose en el diseño de un *Prácticum* que está presente a lo largo de toda la formación del aspirante a maestro. En ese sentido, queda patente que la UCV, consciente de la importancia de las experiencias de práctica educativa en contextos reales de enseñanza, provee de un espacio para la adquisición de estas destrezas prácticas, al ser consideradas el recurso más valioso para el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente.

Partiendo de estas premisas y con la finalidad de evaluar el plan de prácticas que se está llevando a cabo en la UCV, surge la necesidad de investigar y analizar determinados aspectos, tales como: 1) *estudiar los factores que influyen en las creencias de autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio y actúan, en cierta forma, como predictores significativos de las mismas;* 2) *concretar qué curso se caracteriza por tener mayores niveles de autoeficacia docente, antes y después de la experiencia práctica en los centros escolares;* 3) *detallar el análisis del cambio en las creencias de autoeficacia docente de cada uno de los curso tras la experiencia de práctica educativa;* 4) *analizar qué variables de índole contextual e interpersonal influyen en las creencias de autoeficacia docente;* 5) *determinar la relación entre las creencias de autoeficacia docente y la evaluación del maestro-tutor con respecto a la actuación del estudiante de Magisterio durante su práctica educativa, y* 6) *precisar cuáles son los predictores significativos que explican el cambio en tales creencias.*

Aunque los resultados de este estudio son preliminares, los hallazgos encontrados en esta tesis doctoral permiten elaborar una serie de conclusiones a modo de reflexiones en voz alta con su correspondiente correlato empírico. Estas conclusiones permiten: a) dar respuesta a las preguntas planteadas al inicio de esta tesis doctoral; b) comprobar la verificación de las hipótesis planteadas, y c) elaborar una serie de propuestas y sugerencias con la finalidad de mejorar los programas de formación inicial docente.

La primera de ellas, hace referencia a los ***factores que influyen en las creencias de autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio***, y a este respecto, decir, que el análisis de regresión confirmó que los predictores más significativos de la eficacia docente total son, en primer lugar, todas las variables sociodemográficas más directamente relacionadas con el proceso educativo, tales como el *curso y la experiencia docente previa*. Por tanto, se infiere a partir de los resultados obtenidos en el análisis de regresión, que el *curso* mantiene una relación muy favorable con la percepción de eficacia y por tanto, los estudiantes de Magisterio que estaban en el último curso de su plan de formación docente tenían mayores niveles de autoeficacia docente (Ackley et al., 2001; Chacon, 2005; Fives et al., 2007; Haverback y Parault, 2008; Montecinos et al., 2011; Redmon, 2007; Sahin y Atay, 2010; Tagle et al., 2012; Wenner, 2001; Woolfolk y Spero, 2005; Yeung y Watkins, 2000). De este modo, el *curso*, como un tipo experiencia de práctica educativa que los estudiantes de Magisterio de cada uno de los cursos realizan a lo largo de su plan de prácticas en los centros

educativos, sí tiene un impacto muy significativo en los niveles de autoeficacia docente, explicando el 42% de la varianza total.

A su vez, aquellos estudiantes que mayor experiencia tenían, relacionada, en cierto modo, con sus estudios anteriores (*experiencia docente como maestro*) y con determinadas experiencias prácticas derivadas de otros estudios anteriores (*experiencia práctica en estudios anteriores*), también poseían mayores niveles de autoeficacia docente. Estas dos últimas variables explican un 25.9% de la varianza total, siendo más significativa la aportación de *la experiencia práctica en estudios anteriores* (17.2%). En este sentido, cabe resaltar que la *experiencia docente previa* es una de las variables más destacadas por su influencia en las creencias de autoeficacia docente. No obstante, las investigaciones realizadas reflejan cierta contradicción en sus resultados puesto que en todas ellas, los aspirantes a maestros tienden a obtener puntuaciones más altas, mientras que los profesores en ejercicio, obtienen puntuaciones bajas (Benz et al., 1992; Brousseau et al., 1988; Dembo y Gibson, 1985; Durgunoglu y Hughes, 2010; Hoy y Woolfolk, 1990, 1993; Woolfolk y Spero, 2005; Ross, 1994, 1998; Soodack y Podell, 1997; Swan et al., 2011; Tschannen-Moran et al., 1998; Wolter y Daugherty, 2007; Woolfolk y Spero, 2005).

Por otro lado, la *edad* y la *titulación* tuvieron un efecto mucho más moderado y modesto, siendo los estudiantes de la titulación de Educación Infantil los que obtuvieron mayores niveles de autoeficacia docente con respecto a los estudiantes de la titulación de Educación Primaria. A su vez y con respecto a la *titulación*, los resultados del MANCOVA, en el análisis de las diferencias en las creencias de autoeficacia docente en función de la titulación, constatan que los alumnos de la titulación de Educación Infantil tienen un mayor sentimiento de eficacia percibida en aquellas capacidades docentes que hacen referencia a saber implicar a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y optimizar la propia instrucción, generando estrategias alternativas que redunden en una mejora académica. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la creencia de autoeficacia docente relacionada con la gestión del aula clase. De este último dato, se puede inferir, que las diferencias encontradas confirman la idea que subyace en la actualidad con respecto a la relativa facilidad que supone impartir clases en la Etapa de Infantil, por cuanto el aprendizaje que realizan los alumnos es más globalizador y mucho menos estructurado.

Por último, las denominadas variables psicológicas, tales como la *Apertura a la Experiencia* y la *Autoaceptación*, obtuvieron puntuaciones que se pueden considerar,

más bien, como “residuales”, dado su escaso valor explicativo. Concretamente, la *Apertura a la Experiencia*, como rasgo de personalidad, explicó un 0.5% de la varianza total y la *Autoaceptación*, como variable de bienestar psicológico, un 0.3%. En ese sentido, los estudiantes de Magisterio más liberales, creativos y abiertos a nuevas ideas y experiencias, se sienten más satisfechos y comprometidos con su labor docente, a la vez que confían más en sus capacidades y habilidades propias (Judge et al., 2002; Ripski et al., 2011). De este modo, aquellos estudiantes que poseen una actitud positiva hacia sí mismos, aceptando tanto lo positivo como lo negativo, puntuaron más alto en autoeficacia docente total (Bandura, 1994; 1997, 2004; Cabanach et al., 2012; Maddux, 2005; Olivarri y Urra, 2007; Sansinenea et al., 2008).

Por otro lado, los resultados obtenidos en el análisis de correlación Parcial entre las creencias de autoeficacia docente y las variables de personalidad, arrojaron los mismos resultados, y por tanto, sí se obtuvieron relaciones estadísticamente significativas entre la dimensión de *Apertura a la Experiencia* y las creencias de autoeficacia docente referidas a *saber implicar a los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje y optimizar la propia instrucción* (Judge et al., 2002; Ripski et al., 2011). Sin embargo, y a diferencia de los resultados obtenidos en el estudio de Perandones y Castejón (2007b), no se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre la dimensión de personalidad de *Apertura a la Experiencia* y la *eficacia percibida para gestionar el aula*. A su vez, y con respecto a las variables de bienestar psicológico, los resultados de los análisis de correlación Parcial, destacaron los siguientes factores: *Autonomía*, *Dominio del Ambiente*, *Autoaceptación* y *Crecimiento Personal*. Concretamente, la *Autonomía* se relacionó con dos tipos de creencias, ambas relacionadas con *saber optimizar la propia instrucción y gestionar el aula*. El *Dominio del Ambiente* y la *Autoaceptación* se relacionaron, únicamente, con la *percepción de eficacia docente para gestionar el aula*. Por último, el *Crecimiento Personal* se relacionó con la *eficacia percibida para implicar al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Además, y por lo que respecta a esta última relación, se observa que la creencia de autoeficacia docente referida a saber implicar a los alumnos en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, se relaciona con la dimensión que, según palabras de Ryff (1989a, 1989b), es la más genuina y representativa del bienestar psicológico. En ese sentido, la dimensión de *Crecimiento Personal* o *Autorrealización* no se encontraría al mismo nivel que las demás por tratarse de una meta-dimensión, una característica propia del proceso, un continuo desarrollo del propio potencial o expansión de la persona. Desde

este planteamiento, se asocia el bienestar psicológico con niveles superiores de desarrollo psicológico, tales como el sentido de dirección personal y la autorrealización (Cuesta, 2004).

En definitiva, si bien la creencia de eficacia percibida para controlar y mantener la disciplina en el aula-clase, no se relacionó con ninguna variable de personalidad, sí que obtuvo relaciones estadísticamente significativas y positivas con tres factores de bienestar psicológico: *Autonomía*, *Dominio del Ambiente* y *Autoaceptación*. En ese sentido, y en consonancia con otras investigaciones, la autoeficacia percibida está relacionada con el bienestar psicológico (Bandura, 1997; Barker y Martin, 2009; Cabanach et al., 2012; Day et al., 2006; Duckworth et al., 2009; Fernández et al., 2013; González et al., 2012; Huang, 2006; Joët et al., 2011; Maddux, 2005; Olivarri y Urrea, 2007; Mehdinezhad, 2012; Noddings, 2005; Pajares y Schunk, 2001; Perandones et al., 2013; Ruthing et al., 2009; Sansinenea et al., 2008; Strobel et al., 2011; Wei, 2013; Wolters y Pintrich, 1998; Zimmerman, 1994; Zimmerman y Bandura, 1994; Zimmerman et al., 2005), constatándose, de esta forma, que el estado emocional experimentado por los docentes, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, es una de las fuentes básicas de información sobre la propia eficacia y, en cierto modo, determina la salud psicológica del profesorado (Khezerlou, 2013; Perandones y Castejón, 2007a; Valdivieso et al., 2013).

La segunda conclusión, responde a la cuestión siguiente: ***¿qué curso se caracteriza por tener mayores niveles de autoeficacia docente antes y después de la experiencia práctica en los centros escolares?*** En este sentido, los resultados obtenidos confirmaron que sí se da un aumento del sentido de autoeficacia a medida que se avanza en el plan de formación docente y se cuenta con una mayor experiencia práctica, siendo los alumnos de cuarto los que obtuvieron mayores niveles de autoeficacia docente en todas y cada una de las creencias de autoeficacia docente, tanto en la *fase pretest* (primer momento de medida) como en la *fase postest* (segundo momento de medida). Sin embargo, el ANCOVA de medidas repetidas no resultó estadísticamente significativo para los efectos de la interacción de tiempo y curso en la *creencia de eficacia percibida para optimizar la propia instrucción*.

Por tanto, los alumnos que en el momento de la presente investigación estaban realizando cuarto de grado, tenían un mayor sentimiento de eficacia percibida en sus capacidades y habilidades docentes propias en general, y más concretamente, en aquellas que hacían referencia a *saber implicar a los alumnos en el proceso de*

*enseñanza-aprendizaje y gestionar el aula de forma adecuada*, que los alumnos de primero, segundo y tercero, obteniéndose, en cierta forma, una mayor diferencia entre cuarto y primero durante la *fase pretest*. Tal y como se desprende de estos últimos resultados, una explicación posible de estas diferencias podría ser el número de semanas de prácticas. Si bien, los alumnos de primer curso, durante la *fase pretest*, aún no han realizado prácticas educativas asociadas a su titulación actual, los alumnos de cuarto, ya tienen una experiencia práctica acumulada de 12 semanas (300 horas).

Estos hallazgos son similares a todos aquellos estudios que parten de la premisa básica de que el sentido de autoeficacia puede aumentar a medida que el programa de formación docente progresa, y por tanto, refuerzan la idea de que a mayor tiempo de prácticas, mayor cambio en esta variable (Haverback y Parault, 2008; Hoy y Woolfolk, 1990; Mulholland y Wallace, 2001; Redmon, 2007; Wenner, 2001; Yeung y Watkins, 2000). De este modo, los niveles de autoeficacia docente son mucho más altos al final de los estudios (Ackley et al., 2001; Cole, 1995; Crowther y Cannon, 1998; Gorrell y Hwang, 1995; Li y Zhang, 2000; Lin et al., 2002; Tagle et al., 2012; Wenner, 2001).

Por otro lado, y a diferencia de los resultados obtenidos en esta tesis doctoral, en varios estudios se constata que, aunque los niveles de autoeficacia docente de futuros maestros fueron más altos en los dos últimos cursos de su plan de formación docente (Chacón, 2005; Tagle et al., 2012), los participantes de todos los cursos, y a lo largo de los dos momentos de medición (*fase pre-/ postest*), se juzgan a sí mismos como más eficaces en el uso de estrategias de enseñanza y gestión de aula (Montecinos et al., 2011; Roberts et al., 2006; Sahin y Atay, 2010; Stripling et al., 2008; Swan et al., 2011; Wolf et al., 2008; Woolfolk y Spero, 2005). A su vez, en otros estudios, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes de primero, segundo, tercero y cuarto (Canrinus y Fokkens-Bruinsma, 2014; Romi y Leyser, 2006; Rots et al., 2007; Sinclair et al., 2006; Wertheim y Leyser, 2002). Por último, el estudio de Del Valle et al. (2009) reveló que las experiencias prácticas que desarrollan los estudiantes durante un trayecto formativo de cuatro años, más que contribuir a fortalecer la consolidación del sentido de autoeficacia entre los estudiantes, lo debilitan.

La tercera conclusión, responde al *análisis del cambio en las creencias de autoeficacia docente de cada uno de los cursos que conforman el Título de Maestro de la UCV, tras la experiencia de práctica educativa en los centros escolares*. El planteamiento de este objetivo se basó en una de las premisas de la teoría social cognitiva de Bandura (1997), desde la que se sostiene que las creencias de eficacia

docente de los profesores en ejercicio son muy difíciles de cambiar. En este sentido, si bien las creencias que desarrollan los profesores acerca de su propia capacidad, se caracterizan por ser estables a lo largo del tiempo, estos, constantemente, se enfrentan, de forma diaria, a nuevos retos y desafíos, los cuales generan una reevaluación de sus creencias de autoeficacia docente (Ross, 1998). Esta idea, también queda patente a la luz del Modelo Integrado de Autoeficacia Docente de Tschannen-Moran et al. (1998), por cuanto están implícitos en este, dos aspectos nucleares: la *noción de estabilidad* y la *noción de variabilidad*. Por tanto, aunque las creencias de eficacia docente desarrolladas a lo largo del tiempo por acumulación de experiencias vividas, llegan a ser relativamente estables, en cada nuevo análisis o evaluación de la tarea a realizar, se emite un juicio personal sobre la propia eficacia que puede cambiar todo el conjunto de creencias que se han ido adquiriendo a lo largo del tiempo. De este modo, para futuros maestros que poseen un menor número de experiencias directas sobre las que reflexionar y reevaluar su práctica educativa, las creencias de autoeficacia son más fáciles de cambiar (Labone, 2004). A su vez, la noción de cambio también es recogida por Bandura (1977a), el cual postuló que las creencias de autoeficacia docente serían más fáciles de cambiar en sus inicios o desarrollos tempranos, razón por la que, en la actualidad, varios investigadores centran sus estudios en analizar las creencias de autoeficacia docente de estudiantes de Magisterio a lo largo de su formación inicial.

Este último aspecto, refuerza la importancia que tienen los programas de formación docente que se imparten en la mayor parte de universidades, por cuanto juegan un papel esencial y destacado en el desarrollo inicial de la autoeficacia docente, así como, en el desarrollo de la identidad personal y profesional de los aspirantes a maestros. De esta forma, estos programas ejercen una poderosa influencia en: 1) *la calidad de la enseñanza*; 2) *la calidad de los maestros que forman en ellos*, y 3) *los niveles de autoeficacia docente de los estudiantes que participan en estos programas* (Boyd et al., 2009b). En este sentido, la preparación docente que tiene lugar a lo largo de la formación inicial, es el predictor más fuerte de la autoeficacia docente (Darling-Hammond et al., 2002), sugiriéndose, además, que son las experiencias de práctica educativa de estos mismos programas, la fuente principal de preparación docente. Fruto de todo ello, en esta tesis doctoral se parte de la premisa básica de que las experiencias de práctica educativa, en contextos reales de enseñanza, fortalecerán el sentido de autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio, al darles la oportunidad de poner en práctica los conocimientos y habilidades adquiridas en las aulas universitarias. A su



vez, este análisis previo de las creencias de autoeficacia docente en estudiantes de Magisterio permitirá evaluar la calidad educativa del plan de prácticas de la UCV.

Con respecto a esta cuestión, destacar que en este estudio sí se encontraron cambios significativos en las creencias de autoeficacia docente de cada uno de los cursos, de la *fase pretest* (primer momento de medida) a la *fase postest* (segundo momento de medida) y por tanto, todos los cursos vieron aumentados sus niveles de autoeficacia docente tras la experiencia práctica realizada en los centros escolares. Sin embargo, son los alumnos de primer curso los que realizaron un mayor cambio en aquellas creencias de autoeficacia docente más directamente relacionadas con saber implicar a los alumnos en su proceso de enseñanza-aprendizaje y gestionar y controlar la disciplina en el aula-clase. Sin embargo, en esta última creencia, los alumnos de segundo obtuvieron las mismas puntuaciones. A su vez, y aunque también se dieron cambios significativos de la *fase pretest* a la *fase postest* en la creencia de eficacia percibida para optimizar la propia instrucción, no hubo una interacción significativa del curso y del tiempo en este tipo de creencia.

Una explicación plausible de estos hallazgos, podría ser la poca experiencia que tienen los estudiantes de Magisterio al inicio de su plan de formación docente, aspecto que les hace tener percepciones inexactas de lo que conlleva su profesión. En cierto modo, estas percepciones les llevan a sobrevalorar sus capacidades y habilidades propias con respecto a saber implicar a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y gestionar el aula de forma adecuada. Concretamente, estas dos creencias se entienden mejor durante la práctica educativa. Si bien, en los planes de formación docente se dan instrucciones acerca de cómo motivar a los alumnos y de cómo gestionar un aula, produce un mayor impacto la experiencia directa que obtiene el estudiante de Magisterio durante su estancia en el centro escolar, estando implícita en ella, la observación de modelos y más concretamente, el aprendizaje por observación de las conductas llevadas a cabo por su maestro-tutor del centro escolar.

Desde otra óptica, y compatible con la reflexión anterior, se sostiene que los estudiantes de primero y segundo, durante su práctica educativa, realizan, en mayor medida, determinadas tareas docentes que están relacionadas con saber motivar a los alumnos y controlar la disciplina en el aula, siendo más escasas sus intervenciones con respecto a programar una secuencia didáctica o preparar una lección, tareas que realizarán en cursos más avanzados. Además, a todo lo anterior se suma las pocas horas de práctica educativa que realizan los estudiantes de primero, si las comparamos con las

que realizan los estudiantes de tercero y cuarto curso. Esto último, puede estar influyendo en los resultados obtenidos, y por tanto, generar percepciones inexactas de las responsabilidades que asumen los docentes durante su ejercicio profesional.

Todos estos datos, concuerdan con los modelos teóricos comentados en líneas anteriores, y muy especialmente, con los hallados por Bandura (1997). En este sentido y según palabras del autor, la etapa más crítica en el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente, es el primer año de experiencia práctica en escenarios reales de aula. De este modo, se evidencia de forma empírica, que las experiencias de práctica educativa en los centros escolares, aumentan de forma significativa los niveles de autoeficacia docente (Gurvitch y Metzler, 2009, Woolfolk y Spero, 2005). Además, también se constata que estas experiencias deben ser continuas y auténticas, si se aspira a formar niveles de autoeficacia estables y duraderos que persistan durante el ejercicio profesional del maestro. Contrariamente a estos resultados, en otros estudios se encontró que las experiencias de práctica educativa, en escenarios reales de aula, no llevan asociados aumentos significativos en las creencias de autoeficacia docente (Pendergast et al., 2011; Rocca y Wasburn, 2005, Swan, 2005).

Para finalizar con esta conclusión-reflexión, decir que, si bien, las creencias de autoeficacia docente en muestras de estudiantes, ha recibido mucha menos atención (Hebert et al., 1998), en la actualidad, hay evidencia de que los niveles de eficacia docente son más altos durante la formación inicial docente (Knobloch, 2006). Sin embargo, estos niveles disminuyen en muestras de maestros, a medida que estos van acumulando experiencias educativas diversas (Hebert et al., 1998; Witcher et al., 2002). Según estas investigaciones, los estudiantes en periodo de formación tienen una percepción significativamente más baja del profundo impacto que tienen determinadas variables externas en el comportamiento y en el desempeño de los alumnos, y por tanto, estas percepciones inexactas de los desafíos que enfrentan día a día los maestros, les llevan a sobreestimar las tareas docentes.

La cuarta conclusión, está relacionada con *las variables de índole contextual e interpersonal que influyen en las creencias de autoeficacia docente* a través del análisis de la tarea a realizar. En este sentido, la justificación de la inclusión de este tipo de variables en esta tesis doctoral, se debe, principalmente, a la aportación de dos modelos teóricos. El primero de ellos, es el modelo de reciprocidad triádica de Bandura (1986), desde el que se sostiene que los factores propiamente contextuales interactúan entre sí de forma bidireccional con los factores personales y comportamentales, a través

de un proceso de determinismo recíproco. De este modo, se ha procedido a la evaluación de aquellos factores contextuales más directamente relacionados con la experiencia práctica de los estudiantes de Magisterio, puesto que no tiene ningún sentido estudiar el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente en contextos aislados. Por ello, se asume que el desarrollo de los futuros maestros, está fuertemente incrustado en el sistema ambiental (Pajares, 2002). A su vez, también se sostiene que este desarrollo, cambia y evoluciona como resultado de la información que se obtiene de las continuas experiencias de aprendizaje en escenarios reales de aula (Pajares, 2006).

El segundo modelo, es el de Autoeficacia Docente de Tschannen-Moran et al. (1998), desde el que se asume que el análisis de la tarea docente que los estudiantes realizan, antes de emitir un juicio de autoeficacia docente, está directamente relacionado con aspectos de índole contextual. De este modo, y al igual que en el estudio de Tschannen-Moran y Woolfolk (2007), se decidió incluir en esta tesis doctoral, tres factores claves, relacionados con el contexto y el proceso educativo de los estudiantes de Magisterio: 1) *el nivel socioeconómico de la escuela y el entorno*; 2) *la calidad de las instalaciones escolares*, y 3) *la disponibilidad de los recursos para la enseñanza*. Todos ellos, contribuyen, de una forma u otra, en los juicios de autoeficacia docente resultantes. En este sentido, cabe destacar que sí se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre la variable contextual de *disponibilidad de recursos para la enseñanza* y más concretamente, de aquellos recursos relacionados con las nuevas tecnologías, y las creencias de autoeficacia docente (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007). Este resultado, refuerza la idea de que en estudiantes de Magisterio con escasas experiencias de práctica educativa, la presencia de recursos disponibles es un elemento clave que estos consideran en la evaluación de la tarea docente a realizar, y que, por tanto, influye en su confianza personal (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007).

A su vez, este hallazgo pone de manifiesto la importancia que tiene para el aspirante a maestro, recibir una adecuada formación con respeto al aprendizaje y uso de las TIC como herramienta educativa. Las competencias tecnológicas y digitales son un elemento clave en la formación de futuros profesionales de la educación (Almerich et al., 2010; Suárez et al., 2012, 2013) por cuanto, actualmente, en todas las aulas de la mayor parte de centros educativos se dispone de una amplia variedad de dispositivos electrónicos variados, tales como pizarras digitales, ordenadores portátiles, tabletas y *netbooks*.

Por todo ello, se concluye que la autoeficacia docente es específica del contexto y de la tarea a realizar, y por tanto, los estudiantes de Magisterio confían más en los

aspectos contextuales de la tarea a realizar, dejando en un segundo plano las evaluaciones personales acerca de las propia competencia, al carecer de experiencias educativas reales y auténticas en las que basar tales evaluaciones. De este modo, se recomienda utilizar medidas específicas de autoeficacia docente en muestras de estudiantes de Magisterio, dada la importancia del contexto en el desarrollo de las creencias de autoeficacia.

A su vez, y con respecto a las variables relacionales o interpersonales del proceso educativo, cabe decir que estas se incluyeron en este estudio para medir la persuasión verbal, una de las fuentes hipotetizadas por Bandura (1997). Aunque, tal y como ya hemos visto en el análisis de las fuentes de autoeficacia, la persuasión verbal es la que menos influencia ejerce en el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente (Tschannen-Moran et al., 1998; Charalambous et al., 2008), adquiere un interés especial en estudiantes de Magisterio, por cuanto estos carecen de experiencias educativas reales y auténticas. En cierta forma, se espera que la influencia de la persuasión verbal desempeñe un papel más destacado en el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente de estudiantes en periodo de formación puesto que estos, a diferencia de los maestros en ejercicio profesional, cuentan con la guía de otros agentes educativos diversos, tales como maestros-tutores del centro educativo y supervisores universitarios. La retroalimentación que los estudiantes obtienen de estos agentes educativos, en forma de aliento y apoyo, es continua a lo largo de toda su formación, y por tanto, contribuyen al desarrollo de las creencias de autoeficacia docente durante esta etapa.

Por todo ello y basándonos en el estudio de Tschannen-Moran y Woolfolk (2007), se procedió a medir la persuasión social a partir de las percepción que tienen los estudiantes de Magisterio con respecto al “*apoyo percibido*”, durante su experiencia de práctica educativa (Capa Aydin y Woolfolk, 2005; Hamman y Olivarez, 2005; Heppner, 1994; Oh, 2011; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007; Weaver Shearn, 2008 Woolfolk y Spero, 2005; Zaier, 2011). Concretamente, se evaluó *el apoyo percibido por la familia, por la Comunidad Escolar, por el maestro-tutor del centro escolar y por el supervisor de la universidad*.

En este sentido, el maestro-tutor del centro escolar (*cooperating teaching*) es una de las figuras que más influencia ejercen en el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio (Fives et al., 2007; Knoblauch y Hoy, 2008), junto a la del supervisor universitario. De este modo, la percepción de apoyo de los maestros-tutores como agentes colaboradores de todo el proceso es esencial para la

evaluación de la tarea docente a realizar, así como para el desarrollo de su autoeficacia docente (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007). No obstante, aún en la actualidad existe una escasez evidente de investigación científica con respecto a las fuentes de autoeficacia en estudiantes de Magisterio (Anderson y Betz, 2001; Labone, 2004; Poulou, 2007; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007), en contraste con la cantidad de estudios que sí han vinculado las creencias de autoeficacia docente con el desempeño en el aula (Anderson y Betz, 2001).

En cierta forma, aquellos estudiantes que experimentaron mayores niveles de orientación de su maestro-tutor, en forma de aliento, apoyo y retroalimentación, al principio de su experiencia práctica, tenían niveles significativamente más altos de autoeficacia docente al finalizar su práctica educativa (Fives et al., 2007). Este hallazgo está en consonancia con la reflexión anterior, y por tanto, apoya los resultados obtenidos en esta tesis doctoral con respecto al aumento significativo de los niveles de autoeficacia docente a lo largo de un año, en cada uno de los cursos. Se sustenta la importancia del rol profesional del maestro-tutor y su específica formación en tutoría para el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente en estudiantes de Magisterio (Charalambous et al., 2008). Por ello, la experiencia práctica que tiene lugar a lo largo de los planes de formación inicial es un tipo de experiencia directa prolongada, con oportunidades para otro tipo de experiencia, tales como la experiencia vicaria y la persuasión verbal, las cuales mejoran las creencias de eficacia de los aspirantes a maestros.

En este sentido, y dadas las numerosas investigaciones que manifiestan la importancia del maestro-tutor, los programas de formación docente deben prestarle la suficiente atención y reconocer el impacto que tiene en el desarrollo de las creencias de autoeficacia de los futuros maestros. Por ello, en este estudio, y al igual que precisaron Tschannen-Moran et al. (1998) en su Modelo Integrado de Autoeficacia Docente, la persuasión verbal es una de las fuentes de información que contribuye al desarrollo de las creencias de autoeficacia docente y su influencia se produce, básicamente, a través de la retroalimentación positiva de un supervisor universitario o maestro-tutor del centro escolar, evaluándose su efecto a partir de las *percepciones de apoyo* durante la experiencia de práctica profesional de los estudiantes en formación (Capa Aydin y Woolfolk, 2005; Hamman y Olivarez, 2005; Heppner, 1994; Oh, 2011; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007; Weaver Shearn, 2008; Woolfolk y Spero, 2005; Zaier, 2011).

En esta tesis doctoral, los resultados revelaron que la retroalimentación persuasiva de un maestro-tutor está estrechamente relacionada con la *eficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje, para optimizar la propia instrucción y para gestionar y mantener la disciplina en el aula-clase*. Sin embargo, la influencia de un supervisor universitario, únicamente, se relaciona con aquellas creencias de autoeficacia docente relacionadas con *saber implicar a los alumnos en su proceso de enseñanza-aprendizaje y optimizar la propia instrucción*. Esto último, coincide con todas aquellas investigaciones que ponen de manifiesto que el maestro-tutor del centro escolar es mucho más influyente que el supervisor universitario, debido al contacto continuo que este mantiene con el estudiante, durante sus prácticas educativas (Borko y Mayfield, 1995; Calderhead, 1988; Charalambous et al., 2008; Turkovich, 2011; Li y Zhang, 2000; Richardson-Koehler, 1988). A su vez, la *percepción de apoyo por parte del Centro Educativo*, también influye en las creencias de eficacia percibida para implicar al alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque su efecto es mucho más débil. Este hallazgo es similar a los resultados encontrados en el estudio de Lee et al. (1991), los cuales revelaron que el sentido de comunidad en la escuela es el predictor más fuerte de la eficacia del profesor (Hoy y Woolfolk, 1993; Moore y Esselman, 1992; Rosenholtz, 1989) y contribuye de forma significativa a la explicación de las creencias de autoeficacia de profesores noveles o principiantes (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007).

La quinta conclusión, hace referencia a la ***relación existente entre las creencias de autoeficacia docente y la evaluación del maestro-tutor con respecto a la actuación del estudiante de Magisterio durante su práctica educativa*** y por tanto, está directamente relacionada con la reflexión anterior. De este modo, en esta tesis doctoral, recogiendo las aportaciones que Tschannen-Moran y Woolfolk (2007) realizan en su estudio con respecto a la pertinencia de que se utilicen medidas más objetivas en la evaluación de las creencias de autoeficacia docente, se evaluó la ejecución real del estudiante de Magisterio durante su práctica educativa a través de las valoraciones del maestro-tutor. En este sentido, y con respecto a esta cuestión, en este trabajo se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre la evaluación que realiza el maestro-tutor y todas y cada una de las creencias de autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio. Los valores más altos se encontraron en *la creencia de eficacia percibida para implicar a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Estos resultados son similares a los estudios que reconocen la importancia de utilizar una medida más objetiva con

respecto al desempeño real del aspirante a maestro y por ello, varios investigadores han utilizado las calificaciones de los maestros-tutores con respecto a la valoración que estos hacen de la ejecución real del estudiante de Magisterio durante su práctica educativa, relacionándolas con las creencias de autoeficacia docente de estos mismos estudiantes (Riggs, 1995; Saklofske et al., 1988; Trentham et al., 1985; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007).

La última conclusión, hace referencia a los *factores que actúan como predictores significativos de la variable cambio en eficacia docente total*. Si bien ya ha quedado suficientemente claro qué curso tiene mayores niveles de autoeficacia docente, antes y después del periodo de práctica educativa, y qué curso realiza un mayor cambio a lo largo del tiempo, en este apartado, se detalla de forma minuciosa, *qué variables o factores predicen el cambio en eficacia docente total*. A este respecto, cabe destacar que el análisis de regresión confirmó que los predictores más significativos de la variable *cambio en eficacia docente total* fueron, en primer lugar, todas aquellas variables sociodemográficas más directamente relacionadas con el proceso educativo, tales como *la experiencia docente (experiencia previa como maestro y experiencia práctica en estudios anteriores)* y *la edad*. En este sentido, de los resultados obtenidos se infiere que *las variables de experiencia práctica en estudios anteriores y experiencia previa como maestro*, mantienen una relación desfavorable con la variable *cambio en eficacia docente total* y por tanto, aquellos estudiantes que menos experiencia práctica tenían en sus estudios anteriores o que, inclusive, no tenían ningún tipo de experiencia en este ámbito, realizaron un mayor cambio en autoeficacia docente. Estas dos variables, explican un 25.7% de la varianza total, siendo más significativa, la variable de *experiencia práctica en los estudios anteriores* (18.6%).

Por otro lado, la *edad*, con un efecto mucho más moderado y modesto, explicó el 3.7% de la varianza total y por tanto, los estudiantes más jóvenes, realizaron un mayor cambio en eficacia docente. En cierta forma, los resultados obtenidos con respecto a la edad cobran sentido por cuanto se asocia una menor edad, a menores experiencias personales y más concretamente, con aquellas relacionadas con el ámbito educativo. Aunque en algunos estudios se encontró una relación estadísticamente significativa entre edad y autoeficacia docente (Campbell, 1996), los resultados, son, en su mayor parte, contradictorios, encontrando también evidencias de que la edad no correlaciona con la eficacia docente (Bandura, 1995; Hicks, 2012; Jenks, 2004; Woolfolk y Tschannen-Moran, 2007; Tweed, 2013; Voris, 2011).

A su vez, la *autoeficacia general*, como variable más cercana al ámbito de la personalidad, obtuvo una puntuación también moderada, explicando un 2.5% de la varianza total. De este modo, aquellos estudiantes que manifestaron tener una menor capacidad para enfrentar nuevas tareas y manejar de forma adecuada una amplia gama de estresores de la vida cotidiana, realizaron un mayor cambio en eficacia docente. Si bien, tal y como hemos visto en el capítulo de discusión de resultados, este dato resulta especialmente paradójico, adquiere mucho sentido en la medida en que es más perceptible y cuantificable el cambio en eficacia docente en aquellos estudiantes que parten de una autoeficacia general, más bien, baja.

Por último, el quinto predictor de la variable *cambio en eficacia docente* fue la percepción de *apoyo percibido por parte del maestro-tutor del centro escolar*. Esta variable obtuvo una puntuación considerada, en cierto modo, como residual, explicando el 0.8% de la varianza total. En ese sentido, los resultados confirmaron que los estudiantes que percibieron un menor apoyo por parte de su maestro-tutor del centro escolar, efectuaron un mayor cambio en autoeficacia docente a lo largo del tiempo. Por tanto, y aunque, tal y como hemos constatado en esta tesis doctoral, la figura del maestro-tutor tiene un profundo impacto en el sentido de eficacia docente de los estudiantes de Magisterio (Woolfolk y Spero, 2005; Zaier, 2011), no hay que olvidar que este resultado responde, de forma específica, a la pregunta *¿qué variables predicen el cambio en autoeficacia docente en los estudiantes de Magisterio de la UCV?*. De este modo, una explicación plausible conllevaría asumir que aquellos estudiantes que no se han sentido apoyados por su maestro-tutor, o que más bien han tenido un apoyo, catalogado como bajo, han realizado un mayor cambio en eficacia docente total por cuanto han funcionado de forma más autónoma, asumiendo ellos mismos las tareas propias de un docente, sin el soporte de su maestro-tutor.

A continuación, y fruto de todas las conclusiones anteriores, se van a exponer qué implicaciones se derivan de este estudio y permiten, en cierta forma, adentrarnos en la importancia que tiene el estudio de las creencias de autoeficacia docente en estudiantes de Magisterio a lo largo de su plan de formación inicial, así como, el valor que adquieren las experiencias de práctica educativa, por cuanto permiten aunar teoría y práctica, a la vez que ponen de manifiesto las fortalezas y debilidades del plan de prácticas que la UCV lleva a cabo en su Título de Maestro.

En cierto modo, este estudio realiza una importante e interesante aportación al campo de la investigación, proporcionando información de cómo mejorar los programas



de formación docente con la finalidad de desarrollar, a lo largo de la etapa universitaria, sólidas y estables creencias de autoeficacia docente y, en cierta forma, resistentes al cambio. Dados los continuos cambios acaecidos de forma vertiginosa en el ámbito universitario, tras la adaptación al EEES, así como, la complejidad del entramado social, las creencias de autoeficacia de los profesores son un elemento de suma importancia, por cuanto ayudan al crecimiento personal y profesional del docente, pudiéndose observar sus efectos a muy largo plazo. De este modo, analizar el nivel de autoeficacia de los estudiantes de Magisterio, a lo largo de su formación docente inicial, resulta útil e interesante para determinar la eficiencia de estos programas en la preparación de futuros maestros. Por todo ello, en esta tesis doctoral, se pueden formular una serie de sugerencias a la luz de las conclusiones expuestas en líneas anteriores, las cuales recogen con objetividad y precisión los hallazgos más importantes en cuanto a creencias de autoeficacia docente, su relación con variables de personalidad y bienestar psicológico, y el estudio del cambio en tales creencias, a lo largo del plan de formación docente de la UCV.

En primer lugar, resaltar, que los resultados obtenidos son de gran utilidad dentro del contexto de la Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación, así como, para futuras investigaciones que examinen las creencias de autoeficacia docente en aspirantes a maestros durante el periodo de formación inicial. Sin embargo, los hallazgos encontrados, difícilmente podrán ser generalizados a otros contextos, dada la no participación de otras Universidades, tanto públicas como privadas de la Comunidad Valenciana. En este sentido, sería adecuado y necesario, en estudios futuros, incluir otras universidades con la finalidad de generalizar los resultados obtenidos.

A su vez, y en segundo lugar, también sería interesante, a la vez que útil, realizar estudios cualitativos sobre el efecto de las experiencias vicarias y de persuasión verbal en estudiantes de Magisterio y maestros noveles. De este modo, y recogiendo las sugerencias aportadas por el estudio de Tschannen-Moran y Woolfolk (2007), se podría dar respuesta a las siguientes cuestiones: 1) *¿cuáles son las cualidades más características o sobresalientes que recuerdan los estudiantes de Magisterio, sobre determinados profesores que participaron en su formación e influyeron de forma decisiva, en su proceso de enseñanza-aprendizaje?*; 2) *¿qué impacto tuvieron estas cualidades en las creencias de autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio?*; 3) *¿cuáles son los efectos del modelado que realizan los supervisores universitarios a lo largo del plan de formación docente inicial?*; 4) *¿cuáles son los efectos del modelado*

*que realizan los maestros-tutores durante la experiencia de práctica educativa de los estudiantes de Magisterio?, y 5 ¿qué tipo de persuasión verbal, tanto de supervisores universitarios como de maestros-tutores, conlleva efectos directos en el proceso educativo del estudiante?.*

En cierta forma, recoger las valoraciones de los estudiantes de Magisterio con respecto a la *percepción de apoyo* de sus maestros-tutores y supervisores universitarios, combinando metodología cuantitativa y cualitativa, ayudaría a implementar, a lo largo de los planes de formación, acciones educativas diversas, con la finalidad última de promover un adecuado desarrollo de las creencias de autoeficacia docente en el momento mismo de su gestación. En este sentido, y con respecto a la figura del maestro-tutor del centro escolar, decir que, tras los hallazgos encontrados en este estudio, este tiene un profundo impacto en el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente de los futuros maestros, y por ello, su comprensión y análisis a lo largo de todo el proceso, resulta esencial para la mejora de la tutoría que realizan los maestros-tutores y en definitiva, para la calidad de los programas de preparación docente que se imparten en las instituciones de educación superior.

En tercer lugar, también sería útil, a la vez que provechoso, la realización de diseños longitudinales. A través de este tipo de diseños, los investigadores pueden observar los períodos de flujo con respecto a la estabilidad/variabilidad de las creencias de autoeficacia docente en estudiantes de Magisterio, en diferentes etapas o periodos de su formación inicial. Los resultados de este tipo de estudios, tendrían un gran valor teórico y empírico, ayudando a entender mejor el desarrollo de las creencias de autoeficacia (Woolfolk y Spero, 2005). A su vez, y muy relacionado con lo anterior, también sería aconsejable realizar un seguimiento de la labor docente, una vez finalizado el plan de formación, al menos durante los dos primeros años de ejercicio profesional. Con ello, se constataría, de forma empírica, hasta qué punto niveles altos de autoeficacia docente durante la enseñanza del estudiante de Magisterio, pueden llegar a tener un efecto directo en los primeros años de ejercicio profesional. La finalidad última, es corroborar, tal y como confirman algunos estudios, si niveles altos de autoeficacia docente durante el plan de formación, ayudan a amortiguar la posible disminución en las creencias de autoeficacia durante los primeros años de experiencia docente (Fives et al., 2007; Podell y Soodak, 1993). Sin embargo, desde otra óptica se asume que estos niveles elevados de autoeficacia docente en estudiantes de Magisterio, no son reales (Knobloch, 2006), y esto conlleva, un “*choque con la realidad*”, en los

primeros años de ejercicio profesional, aspecto que ayudaría a promover un esfuerzo continuado para aprender y mejorar (Wheatly, 2005).

Dada la importancia de esta última aportación, con respecto a la realización de estudios longitudinales, durante la recogida de datos de la presente tesis doctoral, se determinó la importancia de seguir recogiendo las percepciones de eficacia de los estudiantes de Magisterio de la UCV y por ello, a partir del curso académico 2013-2014 y hasta la fecha, se han seguido recopilando datos con respecto a las creencias de autoeficacia docente. Los datos finales de la primera muestra completa estarán disponibles en el segundo semestre del curso académico 2016-2017. En cierto modo, se pretende, en un futuro próximo, analizar cómo van cambiando y fluctuando las creencias de autoeficacia docente en aspirantes a maestros durante su programa de preparación docente.

En cuarto lugar, otra cuestión que se planteó al inicio de este trabajo de investigación fue recoger las creencias de autoeficacia docente de los maestros-tutores de prácticas y relacionarlas con las creencias de autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio. Si bien, este planteamiento conlleva una mayor complejidad estructural, se está valorando en la actualidad, por cuanto permitiría comprender hasta qué punto las creencias de autoeficacia docente de los maestros-tutores estarían influyendo en las creencias que sostienen los estudiantes de Magisterio que realizan las prácticas educativas en sus aulas.

En definitiva, esta tesis doctoral ha aportado una información de gran valía en la medida en que contribuye con toda aquella investigación relacionada con la teoría social cognitiva. En cierta forma, los hallazgos de este estudio arrojan evidencia empírica de las predicciones realizadas en el terreno teórico. Sin embargo, no hay que olvidar, tal y como ha quedado patente en el marco teórico, que, en la actualidad, hay una escasez evidente de estudios que investiguen la relación entre las creencias de autoeficacia docente y las variables psicológicas, tales como la personalidad y el bienestar psicológico. También, encontramos una carencia de estudios, a nivel nacional, que se planteen analizar la calidad de los programas de preparación docente, partiendo del estudio y la exploración de las creencias de autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio a lo largo de toda su formación inicial, analizando qué cambios se producen en estas, así cómo, cuál es la contribución específica de cada una de las cuatro fuentes teorizadas por Bandura (1997) en el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente.

En ese sentido, y con respecto a los programas de preparación docente que se imparten en la mayor parte de instituciones de educación superior, se concretan una serie de pautas a tener en cuenta, las cuales se derivan de los datos obtenidos en la presente tesis doctoral, aportando, en cierto modo, información muy valiosa para la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en definitiva, para la mejora de la calidad profesional de los docentes. En primer lugar, cabe resaltar, que la enseñanza es una profesión que se aprende mejor a través de experiencias de campo, cuidadosamente estructuradas e intensamente supervisadas dentro de un sistema de formación del profesorado o programas de preparación docente. Estos programas, han de estar basados en ricas y variadas experiencias de aula que proporcionen mayor oportunidad de crecimiento profesional a largo plazo, favoreciendo un cambio gradual y paulatino en las creencias de autoeficacia docente. Por tanto, la investigación futura debe explorar qué experiencias mejoran la eficacia y cómo se pueden fomentar y favorecer desde estos programas determinadas experiencias en escenarios reales, con el objetivo de promover creencias de eficacia realistas, teniendo en cuenta que la variedad de experiencias de campo pueden tener efectos variables sobre la eficacia de los futuros maestros (Haverback y Parault, 2008). Los estudios sobre eficacia del profesor han demostrado que si se pretende mejorar las creencias de autoeficacia docente a lo largo de los programas de preparación inicial, hay que proporcionar suficientes experiencias de maestría o logros de ejecución, en forma de tutorías, observaciones de aula y experiencias reales, puesto que son estas experiencias prácticas las que favorecen un sentido de eficacia realista (Charalambous et al., 2008; Fives et al., 2007; Gurvitch y Metzler, 2009; Knoblauch y Hoy, 2008; Mulholland y Wallace, 2001; Redmon, 2007; Yeung y Watkins, 2000). No obstante, cuando no se pueden ofrecer muchas experiencias de aula en escenarios reales, otras fuentes de información, tales como la experiencia vicaria, la persuasión verbal, las variables afectivo-emocionales y las variables contextuales, ejercerán un mayor impacto en el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente de aspirantes a maestros (Charalambous et al., 2008; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007).

En segundo lugar, y en línea con la reflexión anterior, al revisar los resultados obtenidos en este estudio en relación al Modelo Integrado de Autoeficacia Docente de Tschannen-Moran et al., (1998), se destacan dos fuentes de información de gran influencia en estudiantes de Magisterio: *maestro-tutor del centro escolar* y *supervisor universitario*. De esta forma, la persuasión verbal, evaluada como apoyo interpersonal

de maestros-tutores y supervisores universitarios, produce un poderoso impacto en las creencias de autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio. En ese sentido, si bien, los maestros experimentados se han adaptado al aislamiento que se produce en su vida laboral, aprendiendo a basar sus juicios en otras fuentes, los estudiantes de Magisterio, a lo largo de su experiencia de práctica educativa, actúan bajo la atenta supervisión de un maestro-tutor del centro escolar, aspecto que les hace confiar, en mayor medida, en la retroalimentación que reciben de estos maestros en el momento mismo de la ejecución (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007).

A su vez, el modelo también reconoce la importancia de la situación específica de enseñanza, y por tanto, la emisión de un juicio de autoeficacia docente requiere la inclusión de todas aquellas consideraciones relativas a la tarea y al contexto. Por todo ello, la figura del *maestro-tutor del centro escolar (cooperating teaching)*, adquiere un gran valor pedagógico, siendo su influencia notoria y decisiva para el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente. En ese sentido, la relación que se produce entre la figura del maestro-tutor y el estudiante de Magisterio, a lo largo de su experiencia de práctica educativa, ejerce un poderoso impacto en las creencias de autoeficacia docente del aspirante a maestro. De este modo, la confianza entre las universidades y los centros educativos es crucial a la hora de trabajar de forma conjunta, con la finalidad última de mejorar la experiencia de práctica profesional de los maestros en formación. Por esta razón, se ha de fortalecer y consolidar un vínculo estrecho a través del tiempo, en el cual se establezcan, qué recursos hay disponibles, cómo van a ser los canales de comunicación y qué compromisos se van a asumir para que las relaciones sean de cercanía, trabajo conjunto y cooperación (Bloomfield, 2009). Los beneficios que conllevará esta relación puede ayudar a reducir la brecha entre teoría y práctica y propiciar óptimos y adecuados intercambios de conocimientos y competencias (Smedley, 2001; Stephens y Boldt, 2004).

Desde esta perspectiva, el *Prácticum* de los estudios de Magisterio se transforma en un espacio de colaboración entre diversos agentes educativos, todos ellos implicados en el seguimiento y la evaluación del estudiante de Magisterio. A su vez, el maestro-tutor de prácticas es la persona experimentada del centro escolar que forma e inserta laboralmente al aprendiz, guiándolo y prestándole asesoramiento en los inicios de lo que será su profesión futura como docente. Se trata de una figura relevante en la formación del estudiante en prácticas, al actuar como nexo de unión entre el mundo universitario y el mundo profesional. Además, el maestro-tutor es el referente más inmediato que ayuda

y da orientaciones al estudiante de Magisterio (Martínez Figueira y Raposo Rivas, 2011). En este sentido, cobra una especial importancia la formación y actualización de experiencias educativas de los maestros-tutores (López-Azcárate, 2011; Martínez Serrano, 2006; Martínez Figueira, 2010; Martínez Figueira y Raposo Rivas, 2011; Zabalza, 2011).

Diversos estudios, ponen de manifiesto que los maestros-tutores que utilizan estrategias de tutorización óptimas y adecuadas, han recibido, en la mayoría de los casos, una formación específica para el desarrollo de su tarea (Cid et al., 2011; Valencic y Vogrinc, 2007), debiendo cumplir estos los siguientes requisitos: *1) experimentados y eficaces dentro de sus aulas; 2) capaces de llevar a cabo prácticas docentes apropiadas; 3) accesibles; 4) con actitudes positiva ante la idea de tener futuros docentes en sus aulas, y 4) capaces de explicar los fundamentos de su práctica docente* (Cid et al., 2009; Everstson y Smithey, 2000).

Por otro lado y con respecto al supervisor universitario, cabe resaltar, que este también influye en el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio a lo largo de su plan de formación docente y realiza una gran variedad de funciones a lo largo de todo el proceso (Turkovich, 2011). Si bien, queda suficientemente probado que el supervisor universitario juega un papel esencial durante la práctica educativa del estudiante (Cairnes y Almeida, 2007; Koener et al., 2002), mayoritariamente, estos son vistos como evaluadores (Henry y Beasley, 1996). A su vez, su efecto no queda reducido al momento de la experiencia práctica del estudiante, tal y como ocurre con el maestro-tutor, pues, más bien, están presentes durante todo el curso académico. Sin embargo, tal y como señalan diversas investigaciones (Borko y Mayfield, 1995; Calderhead, 1988; Charalambous et al., 2008; Turkovich, 2011; Li y Zhang, 2000; Richardson-Koehler, 1988), la figura del maestro-tutor del centro escolar tiene una mayor influencia en el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente que el supervisor universitario, por cuanto están presentes durante la práctica educativa y es en ese preciso momento, en el que cobran más fuerza determinados mensajes relacionados con las capacidades y habilidades docentes. Por todo ello, los programas de formación docente inicial que se imparten en la mayor parte de instituciones de educación superior, deben proporcionar a los estudiantes de Magisterio diversas oportunidades de interacción con profesores experimentados, maestros-tutores del centro escolar o compañeros aventajados. De este modo, los refuerzos positivos y los mensajes alentadores facilitados por formadores de docentes y maestros-tutores, deben

cumplir las siguientes características: 1) *deben ser totalmente objetivos*; 2) *comunicarse solamente en caso necesario para no desvirtuar su importancia*, y 3) *no se deben exagerar los elogios de cualquier tipo de logro conseguido por el estudiante ya que esto puede conllevar que se desarrollen suposiciones erróneas acerca de las habilidades y las expectativas de autoeficacia docente*.

En este sentido, y partiendo de la importancia que desde el Modelo Integrado de Autoeficacia Docente de Tschannen-Moran et al. (1998) se concede a la situación de enseñanza específica para el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente, también adquieren importancia los factores propiamente contextuales, dado el impacto que estos tienen en el desarrollo de tales creencias. En cierta forma, si queremos evaluar y medir con precisión las creencias de autoeficacia de aspirantes a maestros, a lo largo de su plan de formación inicial, se deben utilizar medidas específicas y no generales, por cuanto, las primeras, recogen aspectos específicos del contexto y de la situación de enseñanza. A su vez, también es más que recomendable incluir cuestiones relacionadas con el contexto, tales como los recursos disponibles, la formación para utilizar estos recursos y la percepción de eficacia con respecto a su utilización de forma exitosa (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007). El análisis de la tarea docente, es más explícito para los estudiantes en proceso de formación que para los profesores en ejercicio profesional con varios años de experiencia. Estos últimos, tienden a confiar más en sus recuerdos e interpretaciones de experiencias pasadas que son similares (Gist y Mitchell, 1992; Tschannen-Moran et al., 1998). En cierto modo, los factores contextuales que contribuyen al análisis de la tarea durante la enseñanza, desempeñan un papel más significativo en las creencias de autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio, tal y como se demuestra en esta tesis doctoral. Por tanto, la disponibilidad de recursos para la enseñanza y más concretamente, de todos aquellos recursos relacionados con las TIC, es un aspecto relevante del contexto a tener en cuenta en los programas de preparación docente.

Por otro lado, también hay que destacar las relaciones entre variables psicológicas y creencias de autoeficacia docente en estudiantes de Magisterio. Determinadas características de personalidad y de bienestar psicológico, tales como la *Apertura a la Experiencia* y la *Autoaceptación*, resultaron ser predictores significativos de la autoeficacia docente. Los hallazgos de este estudio, son consistentes con investigaciones previas realizadas por Poulou (2007) y por Oh (2011), las cuales pusieron de relieve la importancia de determinadas características de personalidad, como fuente potencial de

información en el desarrollo de autoeficacia docente. De este modo, y en consonancia con los resultados obtenidos en esta tesis doctoral, los estudiantes de Magisterio que se caracterizan por ser más liberales, creativos y abiertos a nuevas ideas y experiencias, se sienten más satisfechos y comprometidos con su labor docente, a la vez que confían más en sus capacidades y habilidades docentes (Judge et al., 2001; Ripski et al., 2011). A su vez, los estudiantes de Magisterio que poseen una actitud positiva hacia sí mismos, aceptando tanto lo positivo como lo negativo y con un sentimiento positivo hacia lo ya vivido, puntuaron más alto en autoeficacia docente (Bandura, 1994, 1997, 2004; Cabanach et al., 2012; Maddux, 2005; Olivarri y Urra, 2007; Sansinenea et al., 2008).

Por último, cabe destacar que todos estos resultados invitan a una exploración mucho más profunda de los antecedentes de las creencias de eficacia de los profesores y como no, de los estudiantes en proceso de formación. En cierta forma, generar más investigación, analizando la importancia de las cuatro fuentes de información teorizadas por Bandura (1997) y de determinados factores contextuales, así como, su contribución específica en el desarrollo de las creencias de autoeficacia docente, adquiere un gran valor tanto en muestras de estudiantes de Magisterio como en muestras de profesores en ejercicio profesional con distintos niveles de experiencia docente. Sin embargo, conocer todos estos aspectos durante la formación inicial, permite preparar de forma adecuada a los aspirantes a maestros en determinadas tareas educativas y dar pautas específicas a los formadores de estos estudiantes (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007).



## **REFERENCIAS**

---



- Ackley, B., Balaban, G., y Pascarelli, J. (2001). The efficacy of teacher education in an alternative program. *Journal of Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 5, 2, 229-243.
- Adams, G. R., Berzonsky, M. D., y Keating, L. (2006). Psychosocial resources in first-year university students: The role of identity processes and social relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 81-91. doi: 10.1007/s10964-005-9019-0
- Adams, G. R., Ryan, B. A., y Keating, L. (2000). Family relationships, academic environments, and psychosocial development during the university experience: a longitudinal investigation. *Journal of Adolescent Research*, 15, 99-122.
- Aitken, J., y Mildon, D. (1991). The dynamics of personal knowledge and teacher education. *Curriculum Inquiry*, 21 (2), 141-162. doi:10.1080/03626784.1991.11075361
- Almerich, G., Suárez, J., Belloch, C., y Orellana, N. (2010). Perfiles del profesorado a partir del conocimiento de los recursos tecnológicos y su relación con el uso que hacen de estas tecnologías. *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 247-269.
- Allen, J. M. (2009). Valuing practice over theory: How beginning teachers reorient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education*, 25 (5), 647-654.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95. doi:10.1177/088840649401700203
- Allinder, R. M. (1995). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum based measurement and student achievement. *Remedial and Special Education*, 27, 141-152.
- Allport, G. W., y Odbert, H. S. (1936). Trait names: A psycho-lexical study. *Psychological Monographs. General and Applied*, 47, 171-220.
- Almog, O., y Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (2), 115-129.
- Aluja, A., Blanch, A., Solé, D., Dolcet, J. M., y Gallart, S. (2008). Validez convergente y estructural del NEO-PI-R. Baremos orientativos. *Boletín de Psicología*, 92, 7-25.
- Aluja, A., Cuevas, L., García, L. F., y García, O. (2007a). Predictions of the MCM-III personality disorders from NEO-PI-R domains and facets: Comparison between American and Spanish samples. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (2), 307-321.
- Aluja, A., Cuevas, L., García, L. F., y García, O. (2007b). Zuckerman's personality model predicts MCMI-III personality disorders. *Personality and Individual Differences*, 42, 1311-1321.
- Aluja, A., García, Ó., y García, L. F. (2002). A comparative study of Zuckerman's three structural models for personality through the NEO-PI-R, ZKPQ-III-R, EPQ-R and Goldberg's 50-bipolar adjectives. *Personality and Individual Differences*, 33(5), 713-725.

- Aluja, A., García, O., y García, L. F. (2003a). Psychometric properties of the Zuckerman Khulman personality questionnaire (ZKPQ-III-R): a study of a shortened form. *Personality and Individual Differences*, 34 (7), 1083-1097.
- Aluja, A., García, O., y García, L. F. (2003b). Relationships among extraversion, openness to experience, and sensation seeking. *Personality and Individual Differences*, 35 (3), 671-680.
- Aluja, A., García, O., y García, L. F. (2004). Replicability of the three, four and five Zuckerman's personality super-factors: Exploratory and confirmatory factor analysis of the EPQ-RS, ZKPQ, and NEO-PI-R. *Personality and Individual Differences*, 36, 1093-1108.
- Aluja, A., García, O., García, L. F., y Seisdedos, N. (2005). Invariance of the "NEO-PI-R" factor structure across exploratory and confirmatory factorial analyses. *Personality and Individual Differences*, 38 (8), 1879-1889.
- Aluja, A., García, O., Rossier, J., y García, L. F. (2005). Comparison of the NEO-FFI, the NEO-FFI-R and an alternative short version of the NEO-PI-R (NEO-60) in Swiss and Spanish samples. *Personality and Individual Differences*, 38, 591-604.
- Ambrosetti, A. (2010). Mentoring and learning to teach: What do pre-service teachers expect to learn from their mentor teachers? *International Journal of Learning*, 17 (9), 117-132.
- Ambrosetti, A., y Dekkers, J. (2010). The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 35 (6), 42-55. doi: 10.14221/ajte.2010v35n6.3
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association*. New York, NY: American Psychological Association.
- Anderson, S. L., y Betz, N. E. (2001). Sources of social self-efficacy expectations: Their measurement and relation to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 58 (1), 198-117. doi: 10.1006/jvbe.2000.1753
- Anderson, R., Greene, M., y Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34 (2), 148-165.
- Andrés Pueyo, A. (1997). *Manual de Psicología diferencial*. Barcelona: McGraw-Hill.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., y Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 682-690. doi: 10.1108/02683940610690213
- Appelbaum, S. H., y Hare, A. (1996). Self-efficacy as a mediator of goal setting and performance: Some human resource applications. *Journal of Managerial Psychology*, 11 (3), 33-47.
- Argyle, M. (1999). Causes and correlates of happiness. En D. Kahneman y E. Diener (Eds.), *Well-being: the foundations of hedonic psychology* (pp. 353-373). N.York: Russell Sage Foundation.

- Armengol, C., Castro, D., Jariot, M., Massot, M., y Sala, J. (2011). El Prácticum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, 354, 71-98.
- Armor, D., Conroy-Osefuera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., y Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Arriaza, M. (2006). *Guía práctica de análisis de datos*. Junta de Andalucía: Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa.
- Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of teacher education*, 35, 28-32.
- Ashton, P. T. (1985). Motivation and teachers' sense of efficacy. En Ames, C. y Ames, R. (Eds.), *Research on motivation in education II: The classroom milieu* (pp. 141-174). Orlando, FL: Academic Press.
- Ashton, P. T., Buhr, D., y Crocker, L. (1984). Teachers' sense of efficacy: A self- or norm-referenced construct? *Florida Journal of Educational Research*, 26 (1), 29-41.
- Ashton, P. T., Olejnik, S., Crocker, L., y McAuliffe, M. (1982). *Measurement problems in the study of teachers' sense of efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Ashton, P. T., y Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Ashton, P. T., Webb, R. B., y Doda, C. (1983). *A study of teachers' sense of efficacy* (final report, Executive Summary). Gainesville: University of Florida.
- Avia, M. D., Sanz, J., Sánchez-Bernardos, M. L., Martínez-Arias, Silva, R., y Graña, J. L. (1995). The Five-Factor Model-II. Relations of the NEO-PI with other personality variables. *Personality and Individual Differences*, 19, 81-97.
- Avia, M. D., y Vázquez, C. (1999). *Optimismo Inteligente*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Azzi, R. G., y Polydoro, S.A. (2006). Auto-eficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. En Azzi, R. G. y Polydoro, S. A. J. (Orgs.), *Auto-eficácia em diferentes contextos* (pp. 9-24). Campinas: Alínea.
- Babadoğan, E., y Korut, K. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Dnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (11), 1-19.
- Baena, C. M. (2000). Pensamiento y acción en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 18 (2), 217-226.
- Baessler, J., y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2, 1-8.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10 (2), 125-143. doi: 10.1093/clipsy.bpg015

- Bagozzi, R. P., y Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equations models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16, 74-94.
- Baker, P. H. (2005). Managing student behaviour: How ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33(3), 51-64.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1977b). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1978a). Reflections on self-efficacy. En S. Rachman (Ed.). *Advances in Behaviour Research and Therapy* (pp. 237-269). Oxford: Pergamon Press.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147. doi: 10.1037/0003-066X.37.2.122
- Bandura, A. (1982a). *Teoría del aprendizaje social*. Espase-Calape [Original de 1977, Social learning theory, Englewood Cliffs (NJ)]: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1983b). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 464-469.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca. [Original de 1986, Social foundations of thought and action: A social cognitive theory, Englewood Cliffs (NJ)]: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In V. Hamilton, G.H. Bower, y N.H. Frijda (Eds.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp. 37-61). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44 (9), 1175-1184. doi: 10.1037/0003-066X.44.9.1175
- Bandura, A. (1990). Autoeficacia percibida en el ejercicio de la actuación personal. *Revista Española de Pedagogía*, 187, 397- 427.
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. In R. A. Dienstbier (Ed.). *Perspectives on motivation: Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 38, pp. 69–164). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1994). Self efficacy. En V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. In J. G. Adair, D. Belanger, y K. L. Dion (Eds.), *Advanced in Psychological Science: Personal, Social and Cultural Aspects* (pp. 51-71). Hove, UK: Psychology Press.

- Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 75-78.
- Bandura, A. (2001a). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2001b). *Guide for constructing self-efficacy scales* (Monograph). Stanford, CA: Stanford University.
- Bandura, A. (2002). *Self-efficacy. The exercise of control*, New York: W. H. Freeman and Company, 5ª ed. (1ª ed. De 1997).
- Bandura, A. (2004). Health Promotion by Social Cognitive Means. *Health Education y Behavior*, Vol. 31 (2), 143-164. doi: 10.1177/1090198104263660
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. En F. Pajares y T. Urdan (2006) (Eds.), *Self-efficacy Beliefs of Adolescents* (pp.307-337). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2008). An agentic perspective on positive psychology. In S. J. Lopez (Ed.), *Positive psychology: Exploring the best in people* (Vol. 1, pp. 167-196). Westport, CT: Greenwood.
- Bandura, A., Adams, N. E., y Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 125-139.
- Bandura, A., Adams, N. E., Hardy, A. B., y Howells, G. N. (1980). Tests of generality of self-efficacy theory. *Cognitive Therapy and research*, 4, 39-66.
- Bandura, A., y Cervone, D. (1986). Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 38, 92-113.
- Bandura, A., y Locke, E. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87-99.
- Bandura, A., y Pajares, F. (2007). Prólogo. En Prieto, L. (Ed.) *Autoeficacia del profesor universitario* (pp. 11-15). Madrid: Narcea, S.A. De Ediciones.
- Barker, C., y Martin, B. (2009). Dilemmas in teaching happiness. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 6 (2), 1-14.
- Baron, R. A., y Byrne, D. (2005). *Psicología Social*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Barquín, J. (2002). La tutorización de las prácticas y la socialización del futuro profesorado. *Revista de Educación*, 327, 267-283.
- Barron, B., y Darling-Hammond, L. (2008). *Teaching for Meaningful Learning: A Review of Research on Inquiry-based and Cooperative Learning (Book Excerpt)*. <http://www.edutopia.org/pdfs/edutopia-teaching-for-meaningful-learning>.
- Beltrán, L. J., y Bueno, A. J. (1995). *Psicología de la Educación*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria-Marcombo.

- Bembenutty, H. (2006). *Teachers' Self-efficacy Beliefs, Self-Regulation of Learning, and Academic Performance*. A paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, New Orleans, LA.
- Bender, T. (1997). Assessment of subjective well-being during childhood at adolescence. In G.D. *Phye, Handbook of classroom assesment: Learning, achievement and adjustment* (pp. 199-225). San Diego, CA: Academic Press.
- Bentler, P. M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Multivariate Software.
- Bentler, P. M. (2006). *EQS 6 Structural Equations Program Manual*. Encino, CA: Multivariate Software, Inc.
- Benz, C. R., Bradley, L., Alderman, M. K., y Flowers, M. A. (1992). Personal teaching efficacy: Developmental relationships in education. *Journal of Educational Research*, 85 (5), 274- 285.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., y Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change (Vol. 3): Factors affecting implementation and continuation*. Santa Monica, CA: Rand.
- Bermejo, L. (2007). Variables cognitivas mediadoras en el malestar docente. *Mapfre medicina*, 18 (1), 4-16.
- Bermejo, L., y Prieto, U. (2005). Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor. *Revista española de pedagogía*, 232, 493- 510.
- Berrocal, C., Ortiz-Tallo, M., Fierro, A., y Jiménez, J. A. (2001). Variables clínicas y de personalidad en adictos a heroína. *Anuario de Psicología*, 32 (1), 67-87.
- Bialer, I. (1961). Conceptualization of success and failure in mentally retarded and normal children. *Journal of Personality*, 29, 303-320.
- Bilbao, M. (2008). *Creencias Sociales y Bienestar: valores, creencias básicas, impacto de los hechos vitales y crecimiento psicológico*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología, Universidad del País Vasco.
- Blanco, A., y Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17 (4), 582-589.
- Blanco, F. J., y Latorre, M. J. (2008). La apuesta por la excelencia en la formación práctica universitaria de futuros profesores. *ESE. Estudios sobre Educación*, 15, 7-29.
- Bloomfield, D. (2009). Working with and against neoliberal accreditation agendas: Opportunities for professional experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 37 (1), 27-44. doi: 10.1080/13598660802530503
- Bolig, R., Brown, R. T., y Kuo, J. H. (1992). A comparison of never-hospitalized and previously hospitalized adolescents: Self-esteem and locus of control. *Adolescence*, 27, 227-234.
- Bong, M., y Clark, R. E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34 (3), 139-153.



- Bong, M., y Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40. doi: 10.1023/A:1021302408382
- Borkenau, P., y Ostendorf, F. (1990). Comparing exploratory and confirmatory factor analysis: A study on the fivefactor model of personality. *Personality and Individual Differences*, 11, 515-524.
- Borko, H., y Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11, 501-518. doi:10.1016/0742-051X(95)00008-8
- Borkovec, T. D. (1978). Self-efficacy: Cause or reflection of behavioral change? *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1, 163-170
- Bowers, K. (1973) Situationism in psychology: An analysis and critique. *Psychological Review*, 80, 307-336.
- Bowman, N. A. (2010). The development of psychological well-being among first-year college students. *Journal of College Student Development*, 51, 180-200. doi: 10.1353/csd.0.0118
- Boyd, D. J., Grossman, P. L., Lankford, H., Loeb, S., y Wycoff, J. (2009b). Teacher preparation and student achievement. *Educational Evaluation Policy Analysis*, 31 (4), 416-440.
- Branden, N. (1994). *The six pillars of self-esteem*. New York: Bantam Books.
- Bransford, J., Darling-Hammond, L., y LePage, P. (2005). Introducción. En L. Darling-Hammond y J. Bransford (Eds.), *Preparación de Maestros para un mundo cambiante: Lo que los maestros deben aprender y ser capaces de hacer* (1 ed, pp.1-39). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brousseau, B. A, Book, C., y Byers, J. L. (1988). Teacher beliefs and the cultures of teaching. *Journal of Teacher Education*, 36 (6), 33-39.
- Brouwers, A., Evers, W. J., y Tomic, W. (2001). Selfefficacy in eliciting social support and burnout among secondary school teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31 (7), 1474-1491.
- Brouwers, A., y Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Brouwers, A., y Tomic, W. (2001). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61 (3), 433-445.
- Brouwers, A., Tomic, W., y Stijnen, S. (2002). A confirmatory factor analysis of scores on the teacher self efficacy scale. *Swiss Journal of Psychology*, 61 (4), 211-219.
- Brown, R., y Gibson, S. (1982). *Teachers' sense of efficacy: Changes due to experience*. Paper presented at the annual meeting of the California Educational Research Association, Sacramento, CA.
- Brown, K. W., y Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848. doi: 10.1037/0022-3514.84.4.822

- Browne, M. W., y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In: Bollen, K. A. y Long, J. S. (Eds.) *Testing Structural Equation Models* (pp. 136–162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Brownell, M. T., y Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived student success in mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education*, 22, 154-163.
- Bunge, E. (2008). Entrevista con Albert Bandura. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 17 (2), 183-188.
- Buchberger, F. (2000). Teacher Education Policies in the European Union: Critical Analysis and Identification of main Issues. En VV. AA.: *Teacher Education Policies in the European Union* (pp. 9-49). Lisbon: European Network on Teacher Education Policies (ENTEPE). Portuguese Presidency of the Council of the European Union.
- Burton, J. P., Bamberry, N. J., y Harris-Boundy, J. (2005). Developing personal teaching efficacy in new teachers in university settings. *Academy of Management Learning y Education*, 4 (2), 160-173. doi: 10.5465/AMLE.2005.17268563
- Cabanach, R. G., Valle, A., Freire, C., y Ferradás, M. (2012). Relaciones entre la autoeficacia percibida y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Psicología*, 29 (1), 40-48.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., y García, M. (2007). *Los recursos motivacionales. Programa para mejorar su gestión*. Madrid: Cepe.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., y González, P. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (1), 75-87.
- Cabañero, M. J., Richart, M., Cabrero, J., Orts, M. I., Reig, A., y Tosal, B. (2004). Fiabilidad y validez de una escala de satisfacción con la vida de Diener en una muestra de mujeres embarazadas y puérperas. *Psicothema*, 16 (3), 448-455.
- Cabrerizo, J., Rubio, M.J., y Castillejo, S. (2010). *El Prácticum en los Grados de Pedagogía, de Magisterio y de Educación Social*. Madrid: UNED. Pearson.
- Cairnes, S., y Almeida, L. S. (2007). Positive aspects of the teacher training supervision: The student teachers' perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 22 (4), 515-528.
- Cakiroglu, J., Cakiroglu, E., y Boone, W. (2005). Pre-service teacher self-efficacy beliefs regarding science teaching: A comparison of pre-service teachers in Turkey and the USA. *Science Educator*, 14 (1), 31-40.
- Calderhead, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En: L.M. Villar (Dir). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el curriculum del profesorado* (pp.21-37). Alcoy: Marfil.
- Calvete, E., y Villa, A. (1999) Estrés y burnout docente: influencia de variables cognitivas. *Revista de Educación*, 319, 291-303.

- Campbell, J. (1996). A comparison of teacher efficacy for pre and in-service teachers in Scotland and America. *Education*, 117, 2-11.
- Cano, M<sup>a</sup>. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3). Universidad de Granada.
- Cano, F. J., Padilla-Munoz, E. M., y Carrasco-Ortiz, M. A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38, 929-940.
- Canrinus, E., y Fokkens-Bruinsma, M. (2014). Changes in student teachers' motives and the meaning of teacher education programme quality. *European Journal of Teacher Education*, 37 (3), 262-278. doi:10.1080/02619768.2013.845162
- Cantrell, P., Young, S., y Moore, A. (2003). Factors affecting science teaching efficacy of pre service teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 14, 177-192.
- Cao, L., y Nietfeld, L. J. (2005). Judgment of learning, self monitoring, and student performance in the classroom context. *Current Issues of Education* 8 (4). <http://cie.ed.asu.edu/volume8/number4/>
- Capa Aydin, Y., y Woolfolk Hoy, A. (2005). What predicts student teacher self-efficacy? *Academic Exchange Quarterly*, 9, 123-128.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., y Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teacher's job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 821-832.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., y Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490. doi:10.1016/j.jsp.2006.09.001
- Carbonero, M. A., Román, J. M., Martín-Antón, L. J., y Reoyo, N. (2009). Efecto del programa de habilidades docentes motivadoras en el profesorado de secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 14 (2), 229-244.
- Caro, I. (1987). Revisión crítica de la teoría de la autoeficacia de A. Bandura. *Boletín de Psicología*, 16, 61-89.
- Casas, F., y Almerich, M. (2005). Calidad de vida de las personas mayores. En S. Pinazo y M. Sánchez (Dir.), *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas* (pp. 117-146). Madrid: Pearson.
- Cassady, J. C., y Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety, procrastination, and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270-295.
- Castilla, T. (2005). *La formación de los profesionales de la psicopedagogía ante el reto de la convergencia europea: modelo de formación por competencias para contextos profesionales emergentes*. Trabajo presentado en Congreso Psicología y Educación en tiempos de cambio. Barcelona.
- Casullo, M. M. (2002). *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*. Buenos Aires: Paidós.
- Cattell, R. B. (1943). The description of personality: Basic traits resolved into clusters. *Journal of Abnormal Psychology*, 38, 476-507.

- Cattley, G. (2007). Emergence of professional identity for the pre-service teacher. *International Education Journal*, 8 (2), 337-347.
- Cava, M. J., Musitu, G., y Vera, A. (2000). Efectos directos e indirectos de la autoestima en el ánimo depresivo. *Revista Mexicana de Psicología*, 17 (2), 151-161.
- Cea D'Ancona, M. A. (2004). *Análisis multivariable: teoría y práctica en la investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis SA.
- Cebrián, M. (2008). La evaluación formativa mediante e-rúbricas, INDIVISA – *Boletín de Estudios e Investigación- Monografía X*, 197-208.
- Cebrián, M. (2009). Formative and peer-to-peer evaluation using a rubric tool, In Méndez-Vilas, A.; Solano, A.; Mesa, J.A. y Mesa, J. Research, *Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education*, (pp. 60-64). Badajoz: FORMATEX.
- Cebrián, M. (2011). *Servicio federado de e-rúbrica para la evaluación de aprendizajes universitarios*. Memoria Técnica para proyectos tipo A y B. Referencia EDU2010-15432.
- Cebrián, M. (2012). E-rúbrica federada para la evaluación de los aprendizajes. In Leite, C. y Zabalza, M. (coord.), *Ensino Superior. Inovação e qualidade na docencia* (pp. 405-486). Porto: Universidade do Porto.
- Cebrián, M., Martínez, M. E., Gallego, M. J., y Raposo, M. (2011). E-rúbrica para la evaluación: una experiencia de colaboración interuniversitaria en materia TIC, In Ruíz Palmero, J. (coord.), *II Congreso Internacional de Uso y Buenas Prácticas con TIC*. CD-ROM. Málaga. Universidad.
- Cerit, Y. (2010). Teacher efficacy scale: the study of validity and reliability and preservice classroom teacher's self efficacy beliefs. *Journal of Theory and Practice in Education*, 6 (1), 68-85.
- Chacón, C. T. (2004). *Teachers' self-efficacy among English middle school teachers in a Venezuelan context*. Ponencia presentada en la Convención Anual de la Asociación de Investigadores de la Educación Americana (AERA), San Diego, California.
- Chacón, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21, 257-272.
- Chacón, C. T. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*, 15 (1), 44-54.
- Chan, D. W. (2008). Dimensions of teacher self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28 (2), 181-194.
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28, 195-209.
- Charalambous, C., Philippou, G., y Kyriakides, L. (2008). Tracing the Development of Pre-service Teachers' Efficacy Beliefs in Teaching Mathematics during Fieldwork. *Educational Studies in Mathematics*, 67 (2), 125-142.
- Chen, G., Gully, S. M., y Eden, D. (2001). Validation of a New General Self-Efficacy Scale. *Organizational Research Methods*, 4 (1), 62-68.

- Cheung, H. Y. (2006). The Measurement of teacher efficacy: Hong Kong primary in-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 435-451.
- Cheung, H. Y. (2008). Teacher efficacy: A comparative study of Hong Kong and Shanghai primary in-service teachers. *The Australian Educational Researcher*, 35 (1), 103-123.
- Chin, W. W. (1998). Issues and Opinion on Structural Equation Modeling. *MIS Quarterly*, 22 (1), 7-16.
- Cho, Y., y Shim, S. S. (2013). Predicting teachers' achievement goals for teaching: the role of perceived school goal structure and teachers' sense of efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 32, 12-21. doi: 10.1016/j.tate.2012.12.003
- Cid, A., Abellás, A., y Zabalza, M. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los mejores profesores de la Universidad de Vigo. *Relieve*, 15 (2), 1-29.
- Cid, A., Pérez, A., y Sarmiento, J. A. (2011). La tutoría en el Prácticum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154.
- Clemente, M. (2007). La complejidad de las relaciones teoría-práctica en educación. *Teoría de la educación*, 19, 25-46.
- Coiduras, J. L., Gervais, C., y Correa, E (2009). El contexto escolar como escenario de educación superior en la formación de docentes. El prácticum en Quebec como modelo para reflexionar ante las nuevas titulaciones de grado. *Revista Educar*, 44, 11-29.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337. doi:10.1080/00220973.1992.9943869
- Coladarci, T., y Breton, W. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *Journal of Educational Research*, 90 (4), 230-239.
- Coladarci, T., y Fink, D. R. (1995). *Correlations among measures of teacher efficacy: Are they measuring the same thing?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Cole, K. M. (1995). *Novice teacher efficacy and field placements*. Paper presented at the annual meeting of the Mid South Educational Research Association, New York.
- Conderman, G., Morin, J., y Stephens, J. T. (2005). Special education student teaching practices. *Preventing School Failure*, 49 (3), 5-10.
- Conway, P. F., y Clark, C. M. (2003). The journey inward and outward: A re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 19 (5), 465-482.
- Cooper, A., y Gomez, R. (2008). The development of a short form of the Sensitivity to Punishment and Sensitivity to Reward Questionnaire. *Journal of Individual Differences*, 29, 90-104.
- Cordero, A., Pamos, A., y Seisdedos, N. (2008). *NEO PI-R, Inventario de Personalidad NEO Revisado* (3ª ed.). Madrid: TEA.

- Costa, P. T., y McCrae, R. R. (1976). Age differences in personality structure: A cluster analytic approach. *Journal of Gerontology*, 31, 564-570.
- Costa, P. T., y McCrae, R. R. (1980). Still stable after all these years: Personality as a key to some issues in adulthood and old age. In P. B. Baltes y O. G. Brim, Jr. (Eds.), *Life span development and behavior* (Vol. 3. pp. 65-102). New York: Academic Press.
- Costa, P. T., y McCrae, R. R. (1985). *The NEO Personality Inventory*. Manual. Odessa, FL.: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T., y McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory: Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resource.
- Costa, P. T., y McCrae, R. R. (1992b). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological Assessment*, 4, 5-13.
- Costa, P. T., y McCrae, R. R. (1999). *Inventario de Personalidad NEO Revisado (NEO PI-R). Inventario NEO reducido de Cinco Factores (NEO-FFI)*. Manual. Madrid: TEA.
- Cousins, J. B., y Walker, C. A. (2000). Predictors of educators' valuing of systemic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation (Special Issue)*, 25-53.
- Crompton, C. (2009). *Self-efficacy in Environmental Education: Experiences of elementary education pre-service teachers*. A Dissertation University of South Carolina. United States-South Carolina.
- Crowther, D. T., y Cannon, J. R. (1998) *How much is enough? Preparing elementary science teachers through science practicum*, Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Education of Teachers of Science, Minneapolis, MN.
- CRUE. (2003). Declaración de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) sobre el Espacio Europeo de Educación Superior.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). If we are so rich, why aren't we happy? *American Psychologist*, 54 (10), 821- 827.
- Cuadra, H., y Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 13 (1), 83-96.
- Cuesta, M. N. (2004). *Desarrollo evolutivo en mujeres casadas y solteras: Un estudio sobre la madurez psicológica, el bienestar subjetivo y la calidad de vida* (Tesis doctoral inédita) Universidad de Valencia. Valencia.
- Cummins, R., y Cahill, J. (2000). Avances en la comprensión de la calidad de vida subjetiva. *Intervención Psicosocial*, 9 (2), 185-198.
- Danielson, C. (2011). The framework for teaching evaluation instrument. Retrieved from <http://www.danielsongroup.org/>
- Darling-Hammond, L. (1997). *Doing What Matters Most: Investing in Quality Teaching*. New York: The National Commission on Teaching and America's Future.

- Darling-Hammond, L. (1999). Educating teachers for the next century: Rethinking practice and policy. En G. Griffin (Ed.), *The education of teachers: 98th NSSE Yearbook, Part I*. Chicago: NSSE, 221-256.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching*. Center for American Progress.
- Darling-Hammond, L., Chung, R., y Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53 (4), 286-302. doi: 10.1177/0022487102053004002
- Day, S. K. (1999). *Psychological impact of attributional style and locus of control on college adjustment and academic success*. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 60, (3- A): 0646.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., y Mujtaba, T. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. Final report for the VITAE Project, DfES.
- De la Torre Cruz M. J., y Casanova Arias, P. F (2007). Comparative analysis of expectancies of efficacy in in-service and prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 641-652. doi: 10.1016/j.tate.2007.02.005
- De Raad, B., y Perugini, M. (2002). Big Five factor assessment: Introduction. In B. De Raad y M. Perugini (Eds.). *Big five assessment* (pp.1-26). Gottingen, Germany: Hogrefe y Huber.
- De Vicente, P. S., Latorre, M. J., Pérez, M. P., y Romero, A. (2005). Sentido del Prácticum: necesidades, expectativas y conexión teoría práctica en el Prácticum de las titulaciones de Magisterio. En M. Raposo, A. Cid, M. Sanmamed, L. Iglesias, M. Muradas y M.A. Zabalza, (Coords.). *El Prácticum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior*. VIII Symposium Internacional sobre Prácticum y Prácticas en empresas en formación universitaria. Poio (Pontevedra): Universidad de Santiago de Compostela.
- Deal, J. E., Halverson, C. F., Martin, R. P., Victor, J., y Baker, S. (2007). The Inventory of Children's Individual Differences: Development and Validation of a Short Version. *Journal of Personality Assessment* 89 (2), 162-166. doi:10.1080/00223890701468550
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104\_01
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. doi: 10.1037/a0012801

- Del Río, F., Lagos, C., y Walker, H. (2011). El efecto de las experiencias de práctica en el desarrollo del sentido de autoeficacia en la formación inicial de educadoras de párvulos. *Estudios Pedagógicos*, 37 (1), 149-166.
- Del Valle, R., Ackley, B., Tagle, T., y Flores, L. (2009). *The Perceived Self-Efficacy Beliefs of Pre-Service Teachers of English*. Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego, California.
- 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 (3), 751-766.
- Dembo, M. H., y Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *Elementary School Journal*, 86, 173-184.
- Demirel, M., y Akkoyunlu, B. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançları ve tutumları. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II Bildiriler Kitabı*, Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-Ankara.
- DeNeve, K. M., y Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124 (2), 197-229.
- Denzine, G. M., Cooney, J. B., y McKenzie, R. (2005). Confirmatory factor analysis of the Teacher Efficacy Scale for prospective teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 75 (4), 689-7.
- DeRosier, M., Frank, E., Schwartz, V., y Leary, K.A. (2013). The potential role of resilience education for preventing mental health problems for college students. *Psychiatric Annals*, 43 (12), 538-544.
- Di Fabio, A., y Palazzeschi, L. (2008). Indécision vocationnelle et intelligence émotionnelle: Quelques données empiriques sur un échantillon d'apprentis italiens. *Pratiques Psychologiques*, 14 (4), 213-222.
- Diario Oficial de la Unión Europea (2010b). *Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre el tema Universidades para Europa*.
- Díaz-Loving, R., y Andrade-Palos, P. (1984). Una escala de locus de control para niños mexicanos. *Revista Interamericana de Psicología*, 18 (1), 21-33.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., y van Dierendock, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18 (3), 572-577.
- Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Psychosocial Intervention*, 3 (8), 67-113.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: the science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55 (1), 34-43. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.34
- Diener, E., y Lucas, R. E. (1999). Personality and subjective well-being. In D. Kahneman, E. Diener, y N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 213-229). New York: Russell Sage Foundation.



- Diener, E., y Seligman, M. E. (2004). Beyond money: Toward an economy of wellbeing. *Psychological Science in the Public Interest*, 5, 1–31.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276-302. doi: 10.1037/0033-2909.125.2.276
- Diener, E., Suh, E., y Oishi, S. (1998). Recent Studies on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24 (1), 25-41.
- Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.
- Dolcet, J. M. (2006). *Carácter y temperamento. Similitudes y diferencias entre los modelos de personalidad de 7 y 5 factores. (El TCI-R vs el NEO-FFI-R y el ZKPQ- 50-CC)* (Tesis doctoral). Universidad de Lleida.
- Doménech, F. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26, 519–539. doi:10.1080/01443410500342492
- Doménech, F. (2008). Autoeficacia, recursos escolares de afrontamiento y agotamiento docente en profesores de secundaria. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 28 (4), 471- 484.
- Doménech, F. (2011). El bienestar psicològic del professorat: variables implicades. *Anuari de l'Agrupació Borriana de Cultura*, 22, 27-40. <http://hdl.handle.net/10234/34962>
- Drinot, M. (2013). *La autoeficacia docente en la práctica pedagógica*. (Tesis Doctoral). Universidad Católica de Perú.
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D., y Seligman, M. E. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 4 (6), 540-547. doi: 10.1080/17439760903157232
- Duckworth, A. L., Steen, T. A., y Seligman, M. E. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 629–651.
- Duffin, L. C., French, B. F., y Patrick, H. (2012). The Teachers' Sense of Efficacy Scale: Confirming the factor structure with beginning pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28 (6), 827-834.
- Durgunoglu, Y., y Hughes, T. (2010). How prepared are the U.S. pre-service teachers to teach English language learners? *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22 (1), 32-41.
- Eastman, C., y Marzillier, J. S. (1984). Theoretical and methodological difficulties in Bandura's self-efficacy theory. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 213-230.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., y Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 1017-1095). New York: Wiley.

- Edwards, M. C., y Briers, G. E. (2001). Cooperating teachers' perceptions of important elements of the student teaching experience: A focus group approach with quantitative follow-up. *Journal of Agricultural Education*, 42 (3), 31-42. doi: 10.5032/jae.2001.03030.
- Edwards, J. L., Green, K. E., y Lyons, C. A. (1996). *Factor and Rasch analysis of the school culture survey*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY.
- Egan, V., Deary, I., y Austin, E. (2000). The NEO-FFI: emerging British norms and an item-level analysis suggest N, A and C are more reliable than O and E. *Personality and Individual Differences*, 29 (5), 907-920. doi:10.1016/S0191-8869(99)00242-1
- Elliott, A. C., y Woodward, W. A. (2007). Analysis of categorical data. In A. C. Elliott y W. A. Woodward (Eds.), *Statistical analysis quick reference guidebook: With SPSS examples* (pp. 113-149). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Elliot, E., Isaacs, M., y Chugani, C. (2010). Promoting Self-Efficacy in Early Career Teachers: A Principal's Guide for Differentiated Mentoring and Supervision. *Florida Journal of Educational Administration y Policy*, 4 (1), 131-146.
- Ellis, P. D. (2010). *The Essential Guide to Effect Sizes: Statistical Power, Meta-Analysis, and the Interpretation of Research Results*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Emmer, E. T., y Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 755-765.
- Endler, N. S., y Magnusson, D. (1976). Toward an interactional psychology of personality. *Psychological Bulletin*, 83, 956-974.
- Erdem, E., y Demirel, Ö. (2007). Teacher self-efficacy belief. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 35 (5), 573-586.
- Erdle, S., Murray, H. G., y Rushton, J. P. (1985). Personality, Classroom Behavior and Student Ratings of College Teaching Effectiveness: A Path Analysis» *Journal of Educational Psychology*, 77 (4), 394-407.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: International Universities Press.
- Etxabe, J. M., Aranguren, K., y Losada, D. (2011). Diseño de rúbricas en la formación inicial de maestros/as. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4 (3), 156-169.
- Eurydice (2003). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. Informal: Formación inicial del profesorado y transición a la vida laboral, Educación Secundaria Inferior*. Madrid: Ministerio de educación, Cultura y deporte. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Evers, W. J., Brouwers, A., y Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: a study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243.

- Everstson, C., y Smithey, M. (2000). Mentoring effects on proteges classroom practice: an experimental field study. *Journal of Educational Research*, 93 (5), 294-304.
- Farrell, P. J., y Rogers-Stewart, K. (2006). Comprehensive study of tests for normality and symmetry: extending the Spiegelhalter test. *Journal of Statistical Computation and Simulation*, 76 (9), 803–816. doi: 10.1080/10629360500109023
- Fernández-Seara J. L., Seisdedos, N., y Mielgo, M. (1998). *Cuestionario de personalidad situacional. Manual CPS*. Madrid, España: TEA ediciones, S.A.
- Fernández, M. (2008). Burnout, Autoeficacia y Estrés en Maestros Peruanos: Tres Estudios Fáticos. *Ciencia y Trabajo*, 30, 120-125.
- Fernández, E., Bernardo, A., Suárez, N., Cerezo, R., Núñez, J. C., y Rosario, P. (2013). Predicción del uso de estrategias de autorregulación en educación superior. *Anales de Psicología*, 29 (3), 865-875. doi: 10.6018/analesps.29.3.139341
- Fernández, M., y Merino, C. (2012). Resultados psicométricos preliminares de la Escala de Autoeficacia Percibida en maestros de Lima. *Psicogente*, 15 (28), 314-322.
- Fernandes, H. M., Vasconcelos-Raposo, J., y Teixeira, C. M. (2010), Preliminary analysis of the psychometric properties of Ryff's scales of psychological well-being in Portuguese adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (2), 1032-1043.
- Fierro, A., Jiménez, J. A., y Ramírez, C. (1998). Los “cinco grandes” y la personalidad sana. En M. P. Sánchez López y M. A. Quiroga (Eds.), *Perspectivas actuales en la investigación psicológica de las diferencias individuales*. Madrid: Ramón Areces.
- Fives, H. (2003). *What is Teacher Efficacy and How does it Relate to Teachers' Knowledge? A Theoretical Review*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference.
- Fives, H., y Buehl, M. (2010). Examining the Factor Structure of the Teachers' Sense of Efficacy Scale. *The Journal of Experimental Education*, 78, 118–134. doi: 10.1080/00220970903224461
- Fives, H., Hamman, D., y Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student- teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23 (6), 916-934. doi:10.1016/j.tate.2006.03.013
- Flores, M. D., y Fernández-Castro, J. (2004). Creencias de los profesores y estrés docente en función de la experiencia profesional. *Estudios de Psicología*, 25 (3), 343-357.
- Fornell, C. y Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39-50.
- Forsbach-Rothman, T., Margolin, M., y Bloom, D. (2007). Student Teachers and Alternate Route Teachers' Sense of Efficacy and Views of Teacher Preparation, *Journal of the National Association for Alternative Certification*, 2 (1), 29-41.
- Fortman, C. K., y Pontius, R. (2000). *Self- efficacy during student teaching*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association. Chicago.

- Frankl, V. E (1988). *The Will to Meaning: Foundations and Applications of Logotherapy*. New York, NY: Penguin Books.
- Frankl, V. E (1991). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Editorial Herder.
- Freire, C. (2014). *El bienestar psicológico en los estudiantes universitarios: operativización del constructo y análisis de su relación con las estrategias de afrontamiento*. (Tesis Doctoral). Universidade da Coruña.
- Furnham, A. (2003). Belief in a just world: Research progress over the past decade. *Personality and Individual Differences*, 34, 795-817
- Gable, S. L., Reis, H. T., Impett, E., y Asher, E. R. (2004). What do you do when things go right? The intrapersonal and interpersonal benefits of sharing positive events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 228–245. doi: 10.1037/0022-3514.87.2.228
- Gado, I., Ferguson, R., y Van't Hooft, M. (2006). Using handheld-computers and probeware in a science methods course: preservice teachers' attitudes and self-efficacy. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14 (3), 501-529.
- Gallardo, I., y Moyano-Díaz, E. (2012). Análisis psicométrico de las escalas Ryff (versión española) en una muestra de adolescentes chilenos. *Universitas Psychologica*, 11 (3), 931-939.
- Garaigordobil, M., y Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32 (141), 37-64.
- García-Alandete, J. (2013). Bienestar psicológico, edad y género en universitarios españoles. *Salud y Sociedad*, 4 (1), 48-58.
- García-Alandete, J., Lozano, B. S., Nohales, P. S., y Martínez, R. E. (2013). Rol predictivo del sentido de la vida sobre el bienestar psicológico y diferencias de género. *Acta Colombiana de Psicología*, 16 (1), 17-24.
- García-Viniegras, C. R., y González, I. (2000). La categoría bienestar psicológico. Su relación con otras categorías sociales. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16 (6), 586-592.
- Garduño, L., Carrasco, M., y Raccanello, K. (2010). Los formadores de docentes y la autoeficacia para la enseñanza en una muestra de escuelas normales en el estado de Puebla. *Revista Perfiles educativos*, 32 (127), 85-104.
- Gargallo, B., Garfella, P. R., Sánchez, F. J., Ros, C., y Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 20 (1), 16-28.
- Garrido, E. (1987) Prólogo. En Bandura, A. (1987) *Pensamiento y Acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Garrido, E. (1993). Comparación social origen de autoeficacia personal percibido. *Psicología Social Aplicada*, 3 (3), 5-23.
- Garrido, E. (2000). Autoeficacia en el mundo laboral. *Apuntes de Psicología*, 18 (1), 9-38.

- Garrido, E. (2004). Autoeficacia: origen de una idea. En M. Salanova, *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (pp. 55-67). Castelló de la plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I, D.L.
- Garrido, E., Taberero, C., y Herrero, M. C. (1998). Expectativas de resultados, expectativas de capacidad percibida o autoeficacia: dos constructos percibidos como diferentes. *Estudios de Psicología*, 61, 15-24.
- Garvis, S. (2009). Establishing the theoretical construct of pre-service teacher self-efficacy for arts education. *Australian Journal of Music Education*, 1, 29-37.
- Garvis, S., Twigg, D., y Pendergast, D. (2011). Breaking the negative cycle: The formation of self-efficacy beliefs in the arts: A focus on professional experience in pre-service teacher education. *Australian Journal of Early Childhood*, 36 (2), 36-41.
- Gavari, E. (2006). La formación de los docentes a través del prácticum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 121-136.
- Geer, C. H. (2007). *Increasing teacher self-efficacy and decreasing the achievement gap: Professional development to improve science learning in Catholic elementary schools*. Paper presented at ASTE Clearwater, FL.
- Gerrig, R. J., y Zimbardo, P. G. (2005). *Psicología y vida*. Prentice Hall: Hispanoamericana SA.
- Ghaith, G., y Yaghi, H. (1997). Relationship among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13 (4), 451-458.
- Gibson, S., y Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Gilham, J., y Seligman, M. (1999). Footsteps on the road to a Positive Psychology. *Behavior Research and Therapy*, 37, 163-173.
- Giménez, M. (2010). *La medida de las fortalezas psicológicas en adolescentes (Via-Youth): Relación con clima familiar, psicopatología y bienestar psicológico* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Gist, M. E., y Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17 (2), 183-211.
- Goddard, R. D. (2002). A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: The development of a short form. *Educational and Psychological Measurement*, 93, 467-476.
- Goddard, R., O'Brien, P., y Goddard, M. (2006). Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British Educational Research Journal*, 32(6), 857-874. doi: 10.1080/01411920600989511
- Goldberg, L. R. (1981). Language and individual differences: The search of universality in personality lexicons, en L. Wheeler (ed.), *Review of Personality and Social Psychology*, 2, pp. 141-165, Beverly Hills, CA, Sage.

- Goldberg, L. R. (1982). From ace to zombie: Some explorations in the language of personality. In C. D. Spielberger y J. N. Butcher (Eds.), *Advances in personality assessment* (Vol. 1, pp. 203–234). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48, 26-34.
- Goldfried, M. R., y Robins, C. (1982). On the facilitation of self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 361-379.
- Gomez, R. (1998). Locus of control and avoidant coping: Direct, interactional and mediational effects on maladjustment in adolescents. *Personality and Individual Differences* 24, 325-334.
- González Garcés, A. M. (2008). *Análisis crítico del Prácticum de Magisterio en una Facultad de Formación de Profesorado y Educación*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- González, M., y Fuentes, E. J. (2011). El Prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- González-Arratia, I. N., y Valdez, M. J. (2004). Un estudio sobre la autoeficacia en jóvenes mexicanos. *Psicología conductual*, 12 (1), 167-178.
- González, R., Valle, A., Freire, C., y Ferradás, M. (2012). Relaciones entre la autoeficacia percibida y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Psicología*, 29 (1), 40 - 48. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243030189004>
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase uno*. Universidad de Deusto. Bilbao.
- Goñi, E. (2009). *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco.
- Goodlad, J. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gorrell, J., y Dharmadasa, K. (1994). Perceived self-efficacy of pre-service and in-service Sri Lankan teachers. *International Education*, 24 (1), 23-36.
- Gorrell, J., y Hwang, Y. S. (1995). A study of self-efficacy beliefs among pre-service teachers in Korea. *Journal of Research and Development in Education*, 28, 101–105.
- Grau, R., Salanova, M., y Peiró, J. M. (2001). Moderating effects of self-efficacy on occupational stress. *Spanish Journal of Psychology*, 5 (1), 63-74.
- Greenwood, G. E., Olejnik, S. F., y Parkay, F. W. (1990). Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of Research y Development in Education*, 23, 102-106.
- Grissom, R. J., y Kim, J. J. (2012). *Effect sizes for research: Univariate and Multivariate Applications*. New York: Routledge.

- Grudnoff, A. B. (2011). All's well? New Zealand beginning teachers' experience of induction provision in their first six months in school. *Professional Development in Education, Online*, 1-15. doi: 10.1080/19415257.2011.636894
- Gurin, P., Gurin, G., Lao, R., y Beattie, M. (1969). Internal-external control in motivational dynamics of Negro youth. *Journal of Social Issues*, 25 (3), 29 - 53.
- Gurvitch, R., y Metzler, M. R. (2009). The effects of laboratory-based and field-based practicum experience on pre-service teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 25, 437-443.
- Guskey, T. R. (1981). Measurement of responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32, 44-51.
- Guskey, T. R. (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *Journal of Educational Research*, 81, 41-47.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.
- Guskey, T. R., y Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: a study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Gutiérrez, M., Escartí, A., y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23 (1), 13-19.
- Guyton, E., y McIntyre, D. J. (1990). Student teaching and school experiences. In R.W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). New York: Macmillan
- Halisch, F., y Geppert, U. (2000). Wohlbefinden im Alter: Der Einfluss von Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugungen, Bewältigungsstrategien und persönlichen Zielen. Ergebnisse aus der Münchner GOLD-Studie. En F. Försterling, J. StiensmaierPelster, L.M. Silny (Eds.). *Kognitive und emotionale Aspekte der Motivation*. Göttingen: Hogrefe
- 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, CA.
- Hamman, D., y Olivarez, A. (2005). *Developing the learning to teach questionnaire: Measuring interaction between cooperating and student-teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- Hamman, D., Olivarez, A., Lesley, M., Button, K., Chan, Y., Griffith, R., y Elliot, S. (2006). Pedagogical influence of interaction with cooperating teachers on the efficacy beliefs of student teachers. *The Teacher Educator*, 42 (1), 15-29.
- Hargreaves, A. (1998a) The emotions of educational change, in: A. Hargreaves, M. Fullan, A. Lieberman y D. Hopkins (Eds) *International Handbook of Educational Change* (The Netherlands, Kluwer Press).

- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6 (2), 151-182, doi: 10.1080/713698714, <http://dx.doi.org/10.1080/713698714>
- Harlin, J. F., Edwards, M. C., y Briers, G. E. (2002). A comparison of student teachers' perceptions of important elements of the student teaching experience before and after completing an 11-week field experience. *Journal of Agricultural Education*, 43 (3), 72-83. doi: 10.5032/jae.2002.03072.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Haug, G. (2008). Legislación europea y legislaciones nacionales. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 285-305.
- Haverback, H. R., y Parault, S. J. (2008). Pre-service reading teacher efficacy and tutoring: A review. *Educational Psychology Review*, 20, 237-255.
- 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.
- Hebert, E. P., Lee, A., y Williamson, L. (1998). Teachers' and teacher education students' sense of efficacy: Quantitative and qualitative comparisons. *Journal of Research and Development in Education*, 31, 214-225.
- Henry, M. A., y Beasley, W. W. (1996). *Supervising student teachers the professional way* (5th ed.). Terre Haute, IN: Sycamore Press
- Henson, R. K. (2001). *Relationships between preservice teachers' self-efficacy, task analysis, and classroom management beliefs*. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Henson, R. K. (2002). From adolescent angst to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*, 37 (3), 137-150.
- Henson, R. K., Bennett, D. T., Sienty, S. F., y Chambers, S. M. (2000). *The Relationship between Means-End Task Analysis and Context-Specific and Global Self-Efficacy in Emergency Certification Teachers: Exploring a New Model of Teacher Efficacy*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA).
- Henson, R. K., y Chambers, S. M. (2002). *Personality type as a predictor of teaching efficacy and classroom control beliefs in emergency certification teachers*. Paper presented at the annual meeting of the southwest educational research association, Austin.
- Heppner, M. J. (1994). An empirical investigation of the effects of a teaching practicum on prospective faculty. *Journal of Counseling and Development*, 72, 500-509.



- Herzberg, P., y Brahler, E. (2006). Assessing the Big-Five Personality Domains via Short Forms. *European Journal of Psychological Assessment*, 22 (3), 139-148. doi:10.1027/1015-5759.22.3.139
- Hicks, S. (2012). *Self-Efficacy and Classroom Management: A Correlation Study Regarding the Factors that Influence Classroom Management*. Doctoral Dissertations and Projects. School of Education.
- Hilton, G. L. (2010). Teacher Education in England. En K. G. KARRAS y C. C. WOLHUTER (Eds.): *International Handbook on Teacher Education Worldwide*. (Vol. 1, pp. 585-599) Athens: Atrapos.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., y Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- Hoekstra, H. A., Ormel, J., y De Fruyt, F. (1996). *NEO-FFI big five per soonlijkheidsvragenlijst (NEO-FFI big five personality questionnaire)*. Lisse: Swets y Zeitlinger B.V.
- Holden, G. (1991). The relationships of self-efficacy appraisals to subsequent health related outcomes: A meta-analysis. *Social Work in Health Care*, 16, 53-93.
- Holden, R. R., y Fekken, G. C. (1994). The NEO five factor inventory in a Canadian context: Psychometric properties for a sample of university women. *Personality and Individual Differences*, 17, 441-444.
- Hooper, D., Coughlan, J., y Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Articles, Electronic Journal of Business Research Methods*, 6 (1), 53-60.
- Housego, B. (1990). A comparative study of student teachers' feelings of preparedness to teach. *Alberta Journal of Educational Research*, 36, 223-239.
- Housego, B. (1992). Monitoring student teachers' feelings of preparedness to teach, personal teaching efficacy, and teaching efficacy in a new secondary teacher education program. *Alberta Journal of Educational Research*, 38(1), 49-64.
- Hoy, W. K., y Woolfolk, A. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27, 279-300.
- Hoy, W. K., y Woolfolk, A. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *Elementary School Journal*, 93, 335-372.
- Hrebickova, M., Urbanek, T., Cermak, I., Szarota, P., Fickova, E., y Orlicka, L. (2002). The NEO Five-Factor Inventory in Czech, Polish, and Slovak contexts. In R. R. McCrae y J. Allik (Eds.), *The Five-Factor Model of personality across cultures* (pp. 53-78). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Hu, L. T., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Huang, H. C. (2006). *The Relationships between demographic variables, playfulness, motivation of teaching, happiness and creative teaching among Junior High School Teachers*. Master Thesis.

- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas (Active learning and methods of teaching). *Revista de Educación*, número extraordinario, 59-8.
- Hughes, J. N., Barker, D., Kemoff, S., y Hart, M. (1993). Problem ownership, causal attributions, and self-efficacy as predictors of teachers' referral decisions. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 4, 369-384.
- Hutchmacher, W. (1999). L'avaluació en la transformació de les modalitats de govern dels sistemes educatius. *Tendències europees en Avaluació i Educació*, 15-34. Barcelona. Generalitat de Catalunya. Consell Escolar de Catalunya.
- Ibáñez, M. I., Ortet, G., Moro, M., Ávila, C. y Parcet, M. A. (1999). Versión reducida del cuestionario revisado de personalidad de Eysenck (EPQ-RA). *Análisis y Modificación de Conducta*, 25, 849-863.
- Imants, J., y Tillema, H. (1995). *A Dynamic View of Training for the Professional Development of Teachers*. Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Imants, J., y Van Zoelen, A. (1995). Teachers' sickness absence in primary schools, school climate and teachers' sense of efficacy. *School Organization*, 15 (1), 77-86.
- Innes, J. M., y Kito, S. (1989). Neuroticism, self-consciousness and coping strategies, and occupational stress in high school teachers. *Personality and Individual Differences*, 10 (3), 303-312. doi: 10.1016/0191-8869(89)90103-7
- Ingvarson, L., Beavis, A., y Kleinhenz, E. (2007). Factors affecting the impact of teacher education programmes on teacher preparedness: Implications for accreditation policy. *European Journal of Teacher Education*, 30, 351-381.
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. New York, NY: Basic Books.
- James, W. H. (1957). *Internal versus external control of reinforcement as a basic variable in learning theory* (Tesis Doctoral). Ohio State University.
- Jamil, F., Downer, J., y Pianta, R. (2012). Associations of pre-service teachers' performance, personality, and beliefs with teacher self-efficacy at program completion. *Teacher Education Quarterly*, 39 (4), 119-138.
- Javaloy, F. (2007). *Bienestar y felicidad de la juventud española*. Madrid: INJUVE.
- Jenks, C. (2004). The effects of age, sex, and language proficiency on the self-efficacy of English language learners. *Annual Review of Education, Communication, and Language Sciences*, 1, 1-6.
- Jerusalem, M., y Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal process. En R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 195-211). Washington, DC: Hemisphere.
- Joët, G., Usher, E. L., y Bressoux, P. (2011). Sources of self efficacy: An investigation of elementary school students in France. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. doi: 1.1037/a0024048

- John, O. P. (1990). The “Big-Five” factor taxonomy: Dimensions of personality in the natural language and in questionnaires. In L.A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality theory and research* (pp. 66-100). New York: Guilford Press.
- John, O. P., Naumann, L. P., y Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. In O. P. John, R. W. Robins, y L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed., pp. 114–158). New York, NY: Guilford.
- John, O. P., y Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin y O. P. John (Eds.), *Handbook of personality psychology: Theory and research* (2nd ed., pp. 102-138). New York: Quilford.
- Juárez, F., y Contreras, F. (2008). Psychometric Properties of the General Self-Efficacy Scale in a Colombian Sample. *International Journal of Psychological research*, 1 (2), 6-12. <http://ssrn.com/abstract=1311363>
- Judge, T., Heller, D., y Mount, M. (2002). Five-factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87 (3), 530-541. doi: 10.1037//0021-9010.87.3.530
- Jung, C. G. (1999). *Obra completa de Carl Gustav Jung*. Madrid: Editorial Trotta.
- Jung, C. G. (2007). *Sobre el fenómeno del espíritu en el arte y la ciencia*. Madrid: Editorial Trotta.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York: Delacorte
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10 (2), 144-156. doi: 10.1093/clipsy.bpg016
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- Kahraman, S., Yilmaz, Z. A., Bayrak, R., y Gunes, K. (2014). Investigation of Pre-service Science Teachers’ Self-efficacy Beliefs of Science Teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 136, 501-505. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.05.364
- Kalantzis, M., Cope, B., y Harvey. A. (2003b). A public curriculum, in *Rethinking Public Education*, eds A. Reid y P. Thomson, Postpressed: Brisbane.
- Kanning, U. P., y Holling, H. (2001). Struktur, Reliabilität und Validität des NEO-FFI in einer Personalauswahlsituation. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 22 (4), 239-247.
- Kaplan, H. (1996). *Sinopsis de Psiquiatría*. Bogotá: Médica Panamericana.
- Kazdin, A. E. (1978). Covert modeling: The therapeutic application of imagined rehearsal. In J. L. Singer y K. S. Pope (Eds). *The power of human imagination: New methods in psychotherapy. Emotions, personality and psychotherapy* (pp, 255-278). New York: Plenum.

- Keeley, J., Zayac, R., y Correia, C. (2008). Curvilinear relationships between statistics anxiety and performance among undergraduate students: Evidence for optimal anxiety. *Statistics Education Research Journal*, 7, 4-15.
- Keith, T. Z. (1987). Children and homework. In A. Thomas y J. Grimes (Eds.), *Children's needs: Psychological perspectives* (pp. 275–282). Washington, DC: NASP Publications.
- Keyes, C. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140.
- Keskin, S. (2006). Comparison of several univariate normality tests regarding Type I error rate and power of the test in simulation based small samples. *Journal of Applied Science Research*, 2 (5), 296–300.
- Keyes, C., Ryff, C. D., y Shmotkin, D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (6), 1007-1022. doi: 10.1037//0022-3514.82.6.1007
- Khrantsova, I., Saarnio, D. A., Gordeeva, T., y Williams, K. (2007). Happiness, life satisfaction and depression in college students: Relations with student behaviours and attitudes. *American Journal of Psychological Research*, 3 (1), 8-16.
- Khezerlou, E. (2013). Teacher self-efficacy as a predictor of job burnout among Iranian and Turkish EFL teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1186-1194. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.01.175
- Kieffer, K. M., y Henson, R. K. (2000). *Development and validation of the sources of self-efficacy inventory (SOSI): Exploring a new measure of teacher efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, New Orleans, LA.
- Kirsch, I. (1982). Efficacy expectations as response predictors: The meaning of efficacy ratings as a function of task characteristics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 132-136.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., y Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of the Teachers' Self Efficacy Scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 67-76. doi:10.1016/j.cedpsych.2008.08.001
- Klassen, R.M., y Lynch, S.L. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with learning disabilities and their specialist teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 494-507.
- Klassen, R. M., y Ming, C. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 741-756.
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M., y Gordon, K. A. (2011). Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise. *Educational Psychology Review*, 23, 21–43. doi:10.1007/s10648-010-9141-8
- Kliewer, W., y Sandler, I. (1992). Locus of control and self-esteem as moderators of stressor symptom relations in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20 (4), 393–413.

- Knoblauch, D. (2004). *Contextual factors and the development of student teachers' sense of efficacy*. A Dissertation for the Degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of the Ohio State University.
- Knoblauch, D., y Hoy, A. W. (2008). Maybe I can teach those kids. The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), 166-179.
- Knobloch, N. A (2006). Exploring Relationships of Teachers' Sense of Efficacy in Two Student Teaching Programs. *Journal of Agricultural Education*, 47 (2), 36-47.
- Knobloch, N. A., y Whittington, M. S. (2002). Novice teachers' perceptions of support, teacher preparation quality, and student teaching experience related to teacher efficacy. *Journal of Vocational Education Research*, 27 (3), 331-341.
- Koerner, M., Rust, F. O., y Baumgartner, F. (2002). Exploring roles in student teaching placements. *Teacher Education Quarterly*, 29, 35-58.
- Kooij, D., Lange, A., Jansen, P., y Dijkers, J. (2008). Older workers' motivation to continue to work: Five meanings of age. *Journal of Managerial Psychology*, 23, 364-394.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stress, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (1), 22-43.
- Korthagen, F., y Lagerwerf, B. (2001). Teachers' professional learning: how does it work? En: F.A.J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf y T. Wubbels: *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 175-206.
- Labone, E. (2004). Teacher efficacy: Maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education*, 20, 341-359. . doi:10.1016/j.tate.2004.02.013
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lachman, M. E., y Weaver, S. L. (1998). The sense of control as a moderator of social class differences in health and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 763-773. doi: 10.1037/0022-3514.74.3.763.
- Lang, F. R., y Heckhausen, J. (2001). Perceived control over development and subjective well-being: Differential benefits across adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 509-523
- Latorre, M. J. y Blanco, F. J. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9 (2), 35-54.
- Latorre, M. J., Pérez, M. P., y Blanco, F. J. (2009). Análisis de las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros especialistas en Educación Primaria y en Educación Física. Un estudio comparado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1) 85-105.
- Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25, 717-723.

- Lee, M., Buck, R., y Midgley, C. (1992). *The organizational context of personal teaching efficacy*. Paper presented at the Annual Meeting of the Educational Research Association. San Francisco.
- Lee, K., Carswell, J. J., y Allen, N. J. (2000). A metaanalytic review of occupational commitment: Relations with person- and work-related variables. *Journal of Applied Psychology*, 85, 799–811. doi: 10.1037/0021-9010.85.5.799
- Lee, V., Dedick, R., y Smith, J. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*, 64, 190-208.
- Lee, J. S., y Westrom, L. E. (1991). *Health Experiences, Concerns, and Interactions with Effectiveness of Secondary Agriculture Teachers in the United States*. Mississippi State University, Mississippi State Department of Agricultural and Extension Education.
- Lent, R. W., Brown, S. D., y Gore, P. A. (1997). Discriminant and predictive Validity of Academic Self-Concept, Academic Self-Efficacy, and Mathematics-Specific Self-Efficacy. *Journal of Counseling Psychology*, 44 (3), 307-315.
- Lent, R. W., Hackett, G., y Brown, S. D. (2008). Social cognitive career theory. In F. T. L. Leong (Editor-in-Chief), W.B. Walsh (Senior Editor) y P. J. Hartung (Associate Editor), *Encyclopedia of counseling, Volume 4: Career counseling*. (pp. 1627-1630). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- León, M. J., y López, M. C. (2006). El prácticum en la formación de pedagogos ante la convergencia europea. Algunas reflexiones y propuestas de mejora. *Revista de Educación*, 341, 517-55
- Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41 (1), 3-13. doi: 10.1037/0003-066X.41.1.3
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238 de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942.
- Li, X., y Zhang, M. (2000). *Effects of early field experiences on preservice teachers' efficacy beliefs-A pilot study*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting. New Orlean.
- Li, W., Zhang, L., Liu, B., y Cao, H. (2013). The impact of negative interpersonal life events of social adaptation in Chinese college students: Mediator effect of self-esteem. *Social Behavior and Personality*, 41 (5), 705-714. doi: 10.2224/sbp.2013.41.5.705
- Liesa, M. (2009). El papel del profesor universitario en el Prácticum del grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (3), 127-13.
- Lim, Y. J., y Kim, M. N. (2014). Relation of character strengths to personal teaching efficacy in Korean special education teachers. *International Journal of Special Education*, 29 (2), 1-6.
- Lin, C., y Ding, C. G. (2003). Modeling information ethics: The joint moderating role of locus of control and job insecurity. *Journal of Business Ethics*, 48 (4), 355-346.

- Lin, H., y Gorrell, J., (2001). Exploratory analysis of pre-service teacher efficacy in Taiwan. *Teaching and Teacher Education*, 17, 623–635.
- Lin, H., Gorrell, J., y Taylor, J. (2002). Influence of culture and education on U.S. and Taiwan pre-service teachers' efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research*, 96 (1), 37- 46.
- Liu, S., y Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-Up Survey in the United States for 2000–2001. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1173–1184. doi:10.1016/j.tate.2006.11.010
- López-Azcárate, F. (2011). Contribución desde los centros escolares y los tutores del centro al proceso formativo de los futuros profesores En M. Raposo, M. E. Martínez, P. C. Muñoz, A. Pérez y J. C. Otero. *Evaluación y supervisión del prácticum: el compromiso con la calidad de las prácticas*. Santiago de Compostela: Andavira.
- López, S. J., y Snyder, C. R. (2003). *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Lorenzo, J. A. (2010). La formación práctica del magisterio: perspectivas. *CEE Participación Educativa*, 15, 26-39.
- Lucas, R. E., Diener, E., y Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71 (3), 616-628. doi: 10.1037/0022-3514.71.3.616
- Luszczynska, A., Gibbons, F., Piko, B., y Tekozel, M. (2004). Self-regulatory cognitions, social comparison, perceived peers' behaviors as predictors of nutrition and physical activity: A comparison among adolescents in Hungary, Poland, Turkey, and USA. *Psychology and Health*, 19, 577-593.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., y Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40 (2), 80–89. doi: 10.1080/00207590444000041
- Luszczynska, A., Scholz, U., y Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139 (5), 439-457.
- Lyubomirsky, S., Tkach, C. y DiMatteo, M. R. (2006). What are the differences between happiness and self-esteem? *Social Indicators Research*, 78 (3), 363-404. doi: 10.1007/s11205-005-0213-y
- Madewell, J., y Shaughnessy, M. F. (2003). An interview with Frank Pajares. *Educational Psychology Review*, 15 (4), 375-397.
- Maddux, J. E. (2005). Self-efficacy. In C. R. Snyder y S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 277-287). Oxford: University Press.
- Magnus, K., y Diener, E. (1991). *A longitudinal analysis of personality, life events, and subjective well-being*. Paper presented at the 63rd Annual Meeting of the Midwestern Psychological Association, Chicago.

- Malinen, O. (2013). *Inclusive education from teachers' perspective: Examining pre- and in-service teachers' self-efficacy and attitudes in mainland China*. An Dissertation University of Eastern Finland.
- Marsh, H. W., y Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20 (3), 107-123. doi: 10.1207/s15326985ep2003\_1
- Marsh, H., Walker, R., y Debus, R. (1991). Subject-specific components of academic self-concept and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 16, 331-345.
- Marsico, M., y Getch, Y. Q. (2009). Transitioning Hispanic seniors from high school to college. *Professional School Counseling*, 12 (6), 458-462. doi:10.5330/PSC.n.2010-12.458
- Marso, R., y Pigge, F. (1997). A longitudinal study of persisting and non persisting teachers' academic and personal characteristics. *The Journal of Experimental Education*, 65 (3), 243- 254.
- Martínez-Figueira, E. (2008). ¿Qué saben los tutores del prácticum de psicopedagogía sobre la acción tutorial? *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (1), 73-77.
- Martínez-Figueira, E. (2010). Ser tutor ¿cuestión de personalidad o de profesionalidad? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21, (3), 1-6.
- Martínez-Serrano, M<sup>a</sup>. C. (2006). La formación de los agentes intervinientes en el prácticum de Magisterio en medios y recursos educativos. *Revista Educar* 38, 227-239.
- Martínez-Figueira, E., y Raposo-Rivas, M. (2011). Modelo tutorial implícito en el Prácticum: una aproximación desde la óptica de los tutores. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (2), 97-118.
- Martínez-Figueira, E., Tellado-González, F., y Raposo-Rivas, M. (2013). La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: un estudio piloto. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (2), 373-390.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: D. van Norstrand.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz Santos.
- Matricardi, L. R. (2006). *Locus of control and risk behavior among college students* (Tesis Doctoral). Rowan University, New Jersey.
- Maxwell, S. E., y Delanay, H. D. (1990). *Designing Experiments and Analyzing Data: A Model Comparison Approach*. Belmont, CA: Wadsworth.
- McAdams, D. P., y Olson, B. D. (2010). Personality development: Continuity and change over the life course. *Annual Review of Psychology*, 61, 517-542. doi: 10.1146/annurev.psych.093008.100507.
- McAlpine, L., y Weston, C. (2002). Reflection: Issues related to improving professor's teaching and student learning, en Nira Hativa y Peter Goodyear (eds.), *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education* (pp. 59-78). Dordrecht/Boston/ London, Kluwer Academic Publishers.
- McCrae, R. R. (1987). Creativity, divergent thinking, and Openness to Experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1258-1265.
- McCrae, R. R. y Costa, P. T. (2004). A contemplated revision of the NEO Five-Factor Inventory. *Personality and Individual Differences*, 36, 587-596.



- McCrae, R. R., y Costa, P. T. (2008). Empirical and theoretical status of the five-factor model of personality traits. In G. J. Boyle, G. Matthews, D. H Saklofske (Eds.), *The SAGE handbook of personality theory and assessment*, Vol 1: Personality theories and models (pp. 273-294). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- McCrae, R. R., y John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175-215.
- McCrae, R. R., Yik, M. S., Trapnell, P. D., Bond, M. H., y Paulhus, D. L. (1998). Interpreting personality profiles across cultures: Bilingual, acculturation, and peer rating studies of Chinese undergraduates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1041- 1055.
- McGhee, P. E., y Crandall, V. C. (1968). Beliefs in internal-external control of reinforcement and academic performance. *Child Development*, 39, 91-102.
- McKnight, P. E., y Kashdan, T. B (2009). Purpose in Life as a System That Creates and Sustains Health and Well-Being: An Integrative, Testable Theory. *Review of General Psychology*, 13 (3), 242–251. doi: 10.1037/a0017152
- McLaughlin, M. W., y Marsh, D. D. (1978). Staff development and school change. *Teachers College Record*, 80, 70-94.
- Mehdinezhad, V. (2012). Relationship between High School teachers' wellbeing and teachers' efficacy. *Acta Scientiarum. Education*, 34 (2), 233-24. doi: 10.4025/actascieduc.v34i2.16716
- Meijer, C., y Foster, S. (1988). The effect of teacher selfefficacy on referral chance. *Journal of Special Education*, 22, 378–385.
- Mendes, M., y Pala, A. (2003). Type I error rate and power of three normality tests. *Pakistan Journal of Information and Technology*, 2 (2), 399–402.
- Mergler, A. G., y Tangen, D. J. (2010). Using microteaching to enhance teacher efficacy in pre-service teachers. *Teaching Education*, 21 (2), 199-210.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., y Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78, 538–551. doi: 10.1037/0021-9010.78.4.538
- Meyer, G. J., y Shack. J. R. (1989). Structural convergence of mood and personality: Evidence for old and new directions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 691-706.
- Michalos, A. C. (1982). The satisfaction and happiness of some senior citizens in rural Ontario. *Social Indicators Research*, 11, 1-30. doi: 10.1007/BF00353590
- Midgley, C., Feldlaufer, H., y Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247–258.
- Milgram, N., y Milgram, R. (1975). Dimensions of locus of control in children. *Psychological Reports*, 37, 523-538.

- Milner, H. R. (2002). A case study of an experienced teacher's self-efficacy and persistence through crisis situations: theoretical and practical considerations. *High School Journal*, 86, 28-35.
- Milner, H. R. (2010). What does teacher education have to do with teaching? Implications for diversity studies. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), 118-131.
- Milson, A. (2003). Teachers' sense of efficacy for the formation of students' character. *Journal of Research in Character Education*, 1 (2), 89-106.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, (2010). *Plan de Acción 2010-2011 en materia educativa*.
- Ministros Europeos de Educación (2003). *Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior*, mantenida en Berlín el 19 de septiembre de 2003.
- Mirels, H. L. (1970). Dimensions of internal versus external control. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 34, 226-228.
- Mischel, W., Shoda, Y., y Ayduk, O. (2008). *Introduction to personality: Toward an integrative science of the person* (8th ed.). New York: Wiley.
- Mischel, W., Zeiss, R., y Zeiss, A. (1974). Internal-external control and persistence: validation and implications of the Stanford preschool internal-external scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, 265-278.
- Mohamadi, F. S., y Asadzadeh, H. (2012). Testing the mediating role of teachers' self-efficacy beliefs in the relationship between sources of efficacy information and students achievement. *Asia Pacific Education Review*, 13 (3), 427-433. doi:10.1007/s12564-011-9203-8
- Molina, E., Iranzo, P., López, M. C., y Molina, M. A. (2008). Procedimientos de análisis, evaluación y mejora de la formación práctica. *Revista de Educación*, 346, 335- 361.
- Molina, C. J., y Meléndez, J. C. (2006). Bienestar psicológico en envejecientes de la República Dominicana. *Geriátrika*, 22 (3), 97-105.
- 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, 716-722.
- Montecinos, C., Barrios, C., y Tapia, M. (2011). Relación entre estilos de supervisión durante la práctica profesional y las creencias de autoeficacia de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica. *Revista Perspectiva Educativa*, 50 (2), 96-122.
- Montero, M. (1984). La psicología comunitaria: Orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 16 (3), 387-400.
- Moore, W., y Esselman, M. (1992). *Teacher efficacy, power, school climate and achievement: a desegregating district's experience*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Moril, R., Ballester, L., y Martínez, J. (2012). Introducción de las matrices de valoración analítica en el proceso de evaluación del prácticum de los grados de infantil y de primaria. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 251-271.

- Morrell, P. D. (2003). An extended examination of pre-service elementary teachers' science teaching self-efficacy. *School Science and Mathematics*, 103 (5), 246-251. doi: 10.1111/j.1949-8594.2003.tb18205.x
- Morris, D. (2010). *Sources of Teaching Self-Efficacy: A Scale Validation*. A dissertation submitted to the Faculty of the James T. Laney School of Graduate Studies of Emory University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy.
- Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: what, when, and how? *Practical Assessment, Research y Evaluation*, 7 (3).
- Moyano, E., y Ramos, N. (2007). Bienestar subjetivo: midiendo satisfacción vital, felicidad y salud en población chilena de la Región Maule. *Revista Universum*, 22 (2), 177-193.
- Mulholland, J., y Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17 (2), 243-261. doi: 10.1016/S0742-051 X (00)00054-8
- Multon, K. D., Brown, S. D., y Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Murphy, P. K., y Alexander, P. A. (2001). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality: A clinical and experimental study of fifty men of college age*. New York: Oxford university press.
- Murray, H. G. (1983). Low-inference classroom teaching behaviors and student ratings of college teaching effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 82, 138- 149.
- Murray, H. G., Rushton, J. P., y Paunonen, S. V. (1990). Teacher personality traits and students instructional ratings in six types of university courses. *Journal of Educational Psychology*, 82, 250-261. doi: 10.1037/0022-0663.82.2.250
- Murray, J., y Wishar, J. (2011). *Teacher Education in Transition: the Changing Landscape across the UK*. Bristol: Escalate.
- Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*, 55, 56- 67.
- Narvaez, D., Khmelkov, V., Vaydich, J., y Turner, J. (2009). Measuring teacher moral self efficacy. *Journal of Research in Character Education*, 6, 3-16.
- Neugarten, B. L. (1999). *Los significados de la edad*. Barcelona: Herder.
- Nevid, J. (2011). *Essentials of psychology: concepts and applications*. Belmont: Wadsworth.
- Noddings, N. (2005). Identifying and responding to needs in teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 35 (2), 147-159.
- Nolan, J., y Hoover, L. (2004). *Teacher Supervision and Evaluation: Theory into Practice*. New York: Wiley/Jossey Bass.

- Novoa-Gómez, M., Vargas-Gutiérrez, R., Obispo-Castellanos, S., Pertuz-Vergara, M., y Rivera Pradilla, Y. (2010). Evaluación de la calidad de vida y bienestar psicológico en pacientes postquirúrgicos con cáncer de tiroides International. *Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10 (2), 315-329. doi: 10.4067/S0718-48082010000100007
- O'Neill, S., y Stephenson, J. (2012). Exploring Australian pre-service teachers' sense of efficacy, its sources, and some possible influences. *Teaching and Teacher Education*, 28, 535-545
- OCDE (2005). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.
- Oh, S. (2011). Preservice Teachers' Sense of Efficacy and Its Sources. *Psychology*, 2 (3), 235-240. doi:10.4236/psych.2011.23037
- Olivari, C., y Urra, E. (2007). Autoeficacia y conductas de salud. *Ciencia y Enfermería*, 13 (1), 9-15.
- ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Boletín oficial del estado, 29 de diciembre de 2007, núm. 312. pp. 53747-53750.
- ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. Boletín oficial del estado, 29 de diciembre de 2007, núm. 312. pp. 53735-53738.
- Organización Mundial de la Salud (1996). *Evaluación de la Calidad de Vida, Grupo WHOQOL, 1994. ¿Por qué Calidad de vida?* En Foro Mundial de la Salud, OMS, Ginebra, 1996.
- Ozder, H. (2011). Self-Efficacy Beliefs of Novice Teachers and Their Performance in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (5). doi: 10.14221/ajte.2011v36n5.1
- Özkerem, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik alguları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*. Unpublished master's thesis, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özkan, Ö., Tekkaya, C., y Çakıroğlu, J. (2002). Fen bilgisi aday öğretmenlerin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve öz - yeterlik inançlar.
- Özyürek, R. (2005). Informative sources of math-related self-efficacy expectations and their relationship with math-related self-efficacy, interest and preference. *International Journal of Psychology*, 40, 145-156.
- Padilla, J. L., Acosta, B., Guevara, M., Gómez, J., y González, A. (2006). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala de autoeficacia general aplicada en México y España. *Revista Mexicana de Psicología*, 23 (2), 245-252.
- Páez, D., Fernández, I., Ubillós, S., y Zubietta, E. (2003). *Psicología social, cultura y educación*. Madrid, España: Pearson, Prentice Hall.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-33.

- Pajares, F. (1996). Current directions in self-efficacy research. En Maher, M. y Pintrich, P. (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, (vol. 10, pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F. (1996b). Self-efficacy beliefs and mathematical problem-solving of gifted students. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 325-344.
- Pajares, F. (2002). *Self-efficacy belief in academic context*. <http://des.emory.edu/mfp/effalk.html>
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy beliefs during adolescence: Implications for teachers and parents. In F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education. Vol. 5: Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339–367). Information Age Publishing: Greenwich.
- Pajares, F., Miller, M. D., y Johnson, M. J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Educational Psychology*, 91, 50-61. doi: 10.1037/0022-0663.91.1.50
- Pajares, F., y Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, selfconcept, and school achievement. En Riding, R. y Rayner, S. (Eds.), *Selfperception* (pp. 239-266). Ablex: London.
- Pajares, F., y Schunk, D. H. (2005). Self-efficacy and self-concept beliefs: Jointly contributing to the quality of human life. En Marsh, H. W.; Craven, R. G. y McInerney, D. M. *International advances in self research*. New frontiers for self research (pp. 95-123). United States: Information Age Publishing.
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual, 3rd Edition*. New South Wales: Crows West.
- Palmer, D. H. (2006b). Sources of self-efficacy in a science methods course for primary teacher education students. *Research in Science Education*, 36, 337-53. doi: 10.1007/s11165-005-9007-0
- Panahi, B., Zahed, A., y Moinikiya, M. (2014). Surveying the relationship between self efficacy and burnout of facility members at ardebil city university. *Arabian Journal of Bussiness and Management Review (OMAN Chapter)*, 3 (12), 145-149.
- Pantic, N., y Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education: Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education* 26 (3), 694–703.
- Páramo, M. A., Straniero, C., García, C., Torrecilla, M., y Escalante, E. (2012). Bienestar psicológico, estilos de personalidad y objetivos de vida en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 10 (1), 7-2.
- Pardo, A. y Ferrer, R. (2013). Significación clínica: falsos positivos en la estimación del cambio individual. *Anales de Psicología*, 29, 301-310.
- Park, N. (2004a). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 25-39.
- Parkay, F. W., Greenwood, G., Olejnik, S., y Proller, N. (1988). A study of the relationships among teacher efficacy, locus of control, and stress. *Journal of Research and Development in Education*, 21, 13-22.
- Parker, M. (2002). Self-efficacy in a sample of education majors and teachers. *Psychological Reports*, 91 (3), 935–940.

- Parker, P. D., Martín, A. J., Colmar, S., y Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28, 503-513. doi:10.1016/j.tate.2012.01.00
- Parra, A., Oliva, A., y Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35, 331- 346.
- Pascarella, E., y Terenzini, P. (1991). *How College Affects Students*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Pavot, W., y Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment*, 5, 164-172.
- Pearlin, L. I. (1982). The social contexts of stress. En L. Goldberger y S. Brenznitz (Eds.), *Handbook of stress* (pp. 367-379). New York: Free Press.
- Peat, J., y Barton, B. (2005). *Medical statistics: A guide to data analysis and critical appraisal*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Pelletier, P., Alfano, D., y Fink, M. (1994). Social support, locus of control and psychological health in family members following head or spinal cord injury. *Applied Neuropsychology*, 1 (1-2), 38-44.
- Peng, C. Y., Chen, L. T., Chiang, H. M., y Chiang, Y. C. (2013). The impact of APA and AERA guidelines on effect size reporting. *Educational Psychological Review*, 25, 157-209.
- Pena, C., y Almaguer, I. (2007). Asking the right questions: Online mentoring of student teachers. *International Journal of Instructional Media*, 34 (1), 105-113.
- Pendergast, D., Garvis, S., y Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (12), 46-58. doi:10.14221/ajte.2011v36n12.6
- Perandones, T. M., y Castejón, J. L. (2007a). Implicaciones para la formación del profesorado derivadas del estudio de la inteligencia emocional y la autoeficacia docente. En M. T. Colén y F. Imbernon (Eds.), *I Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado* (pp. 734-743). Barcelona: ICE Universidad de Barcelona y grupo FODIP.
- Perandones, T. M., y Castejón, J. L. (2007b). Estudio correlacional entre personalidad, inteligencia emocional y autoeficacia en profesorado de educación secundaria y bachillerato. En A. Jiménez y M. A. Lou (Eds.), *V Congreso Internacional "Educación y Sociedad". La Educación: Retos del S. XXI* (pp. 1-8). Granada, España: Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados en Ciencias y en Letras de Granada, Almería y Jaén. Recuperado de [http://congreso.codoli.org/area\\_3/Perandones-Gonzalez.pdf](http://congreso.codoli.org/area_3/Perandones-Gonzalez.pdf)
- Perandones, T. M., Herrera, L., y Lledó, A. (2013). Felicidad subjetiva y autoeficacia docente en profesorado de República Dominicana y España. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3 (3), 277-288. doi: 10.1989/ejihpe.v3i3.50
- Pervin, L. A. (1998). *La Ciencia de la Personalidad*. Madrid: McGraw – Hill/Interamericana de España.

- Pervin, L. A., y Lewis, M. (1978). *Perspectives in interactional psychology*. New York: Plenum.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55, 44-55.
- Peterson, C., y Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A classification and handbook*. New York: Oxford University Press/Washington, DC: American Psychological Association
- Phares, E. J. (1955). *Changes in expectancy in skill and chance situations* (Tesis Doctoral). Ohio State University.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.
- Pintrich, P. R., y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones* (2ªed.). Madrid: Pearson- Prentice Hall.
- Plourde, L. (2002). The influence of student teaching on pre-service elementary teachers science self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Journal of Instructional Psychology*, 29, 245-254.
- Podell, D., y Soodak, L. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *Journal of Educational Research*, 86, 247-253.
- Porlán, R. (1995). Fundamentos Conceptuales y Didácticos. Las creencias pedagógicas y científicas de los profesores. *Enseñanza de las ciencias de la tierra*, 3 (1), 7-13.
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27, 191-218. doi: 10.1080/0144341060106693
- Poulou, M., Spinthourakis, J. A., y Papoulia-Tzelepi, P. (2002). *Student teachers' perceptions of their teaching efficacy*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Lisbon.
- Puig, J. M. (2012). *Cultura moral y educación*. Graó: Barcelona.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario*. Eficacia percibida y práctica docente. Madrid: Narcea, S.A.de Ediciones.
- Raudenbush, S., Rowen, B., y Cheong, Y. (1992). Contextual effects on the self-efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65, 150-167.
- Razali, N. M., y Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2 (1), 21-33.
- REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Boletín Oficial del Estado, 18 de septiembre de 2003, núm. 224, pp. 34355-34356.
- REAL DECRETO 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios de Grado. Boletín Oficial del Estado, 25 de enero de 2005, núm. 21, pp. 2842-2846.

- Redmon, R. J. (2007). *Impact of teacher preparation upon teacher efficacy*. Online Submission, Paper presented at the annual meeting of the American Association for Teaching and Curriculum, Cleveland, OH.
- Relich, J. (1984). Learned helplessness in arithmetic: An attributional approach to increased self-efficacy and division skills. In B. Southwell, M. Cooper, J. Conroy, y K. Collis (Eds.), *Proceedings of the Eighth International Conference for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 487-503). Sydney: International Group for the Psychology of Mathematics Education.
- Reoyo, N. (2013). *Auto-eficacia docente en Educación Secundaria Obligatoria: perspectivas de alumnos, profesores y futuros profesor*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid. Valladolid.
- Richards, G., y Clough, P. (2004). ITE students' attitudes to inclusion. *Research in Education*, 72, 77-86.
- Richardson-Koehler, V. (1988). Barriers to the effective supervision of student teaching: A field study. *Journal of Teacher Education*, 39 (2), 28-34.
- Riggs, I. (1991). *Gender differences in elementary science teacher self efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago IL.
- Riggs, I., y Enochs, L. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74 (6), 625-638.
- Rimmerman, A. (1991). Parents of adolescents with severe intellectual disability in Israel: Resources, stress and the decision to apply for out-of-home placement. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 17 (3), 321-329.
- Ring, L., Höfer, S., McGee, H., Hickey, A., y O'Boyle, C. (2007). Individual quality of life: Can it be accounted for by psychological or subjective well-being? *Social Indicators Research*, 82, 443-461.
- Ripski, M., LoCasale-Crouch, J., y Decker, L. (2011). The relationship between preservice teachers' personality characteristics, adult attachment style, and observed classroom quality. *Teacher Education Quarterly*, 1, 77-98.
- Rivière, A. (1990). La teoría cognitivo social del aprendizaje: implicaciones educativas. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología y Educación* (pp. 69-80). Madrid: Alianza Psicológica.
- Roberts, T. G., Harlin, J. F., y Briers, G. E. (2007). The relationship between teaching efficacy and personality type of cooperating teachers. *Journal of Agricultural Education*, 48(4), 55-66. doi: 10.5032/jae.2007.04055
- Roberts, T., Harlin, J., y Ricketts, J. (2006). A longitudinal examination of teaching efficacy of agricultural science student teachers. *Journal of Agricultural Education*, 47(2), 81-92. doi:10.5032/jae.2006.02081



- Rocca, S. J., y Washburn, S. G. (2006). Comparison of teacher efficacy among traditionally and alternatively certified agricultural teachers. *Journal of Agricultural Education*, 47(3), 58–69. doi: 10.5032/jae.2006.03058
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R., y Rosário, P. (2009). Autoeficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología*, 2 (4), 1-7.
- Rodríguez Marcos, A., Esteban, R. M., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., González, P., Romero, P., Sanz, E., Mampaso, A., Vitón, M. J., y Messina, C. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum de la formación de maestros. *Revista de Educación*, 355, 355-379. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-028
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1987). *El camino del ser*. Barcelona: Kairós
- Romi, S., y Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.
- Rosa, Y., y Quiñones, A. (2012). El bienestar psicológico en el proceso de ayuda con estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 5 (1), 7-17.
- Rose, J. S., y Medway, F. J. (1981). Teacher locus of control, teacher behavior, and student behavior as determinants of student achievement. *Journal of Educational research*, 74, 375-381.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teacher's workplace: The social organization of schools*. New York: Longman
- Rosnow, R. L., y Rosenthal, R. (2009). Effect sizes: why, when and how to use them. *Zeitschrift für Psychologie*, 217, 6-14.
- Ross, J.A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 95, 534–562.
- Ross, J. A. (1994). *Beliefs that make a difference: the origins and impacts of teacher efficacy*. Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies, June.
- Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching*, Vol. 7 (pp. 49–73). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ross, J.A., Cousins, J.B., y Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 385-400. doi:10.1016/0742-051X(95)00046-M
- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P., y Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 23, 543–556.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.

- Rotter, J. B., Chance, J. E., y Phares, E. J. (1972). *Applications of a social learning theory of personality*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Rottinghaus, P. J., Lindley, L. D., Green, M. A., y Borgen, F. H. (2002). Educational aspirations: The contributions of personality, self-efficacy, and interests. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 1-19.
- Rowan, B., y Cheong, Y. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65, 150-167.
- Rueda, B., y Pérez-García, A. M. (2004). Personalidad y percepción de autoeficacia: Influencia sobre el bienestar y el afrontamiento de los problemas de salud. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 9 (3), 205-219.
- Rueda, B., Pérez-García, A. M., y Bermúdez, J. (2005). Estudio de la competencia percibida a partir de sus dos componentes: expectativa de autoeficacia y expectativa de resultados. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58, 75-87.
- Ruthig, J. C., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., y Perry, R. P. (2009). Perceived Academic Control: mediating the effects of optimism and social support on college students' psychological health. *Social Psychology of Education*, 12, (2), 233-249.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52 (1), 141-166. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.141
- Ryan, R. M., y Huta, V. (2009). Wellness as healthy functioning or wellness as happiness: the importance of eudaimonic thinking (response to the Kashdan et al. and Waterman discussion). *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*, 4 (3), 201-204. doi: 10.1080/17439760902844285
- Ryff, C. D. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: new directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development*, 12 (1), 35-55. doi: 10.1177/016502548901200102
- Ryff, C. D. (1989b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069-1081. doi: 10.1037/0022-3514.57.6.1069
- Ryff C. D., y Keyes, C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4), 719-727. doi: 10.1037/0022-3514.69.4.719
- Ryff, C. D., y Singer, B. H. (2000). Interpersonal flourishing: a positive health agenda for the new millennium. *Personality and Social Psychology Review*, 4 (1), 30-44. doi: 10.1207/S15327957PSPR0401\_4

- Ryff, C. D., y Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: a eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9 (1), 13-39. doi: 10.1007/s10902-006-9019-0
- Sahin, F. E., y Atay, D. (2010). Sense of efficacy from student teaching to the induction year. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 337-341.
- Saklofske, D., Michaluk, B., y Randhawa, B. (1988). Teachers' efficacy and teaching behaviors. *Psychological Report*, 63, 407-414.
- Salami, S. O. (2008). Psychopathology and academic performance among Nigerian high school adolescents: The moderator effects of study behaviour, self-efficacy and motivation. *Journal of Social Sciences*, 16 (2), 155-162.
- Salanova, M., Bresó, E., y Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés*, 11 (2-3), 215-231.
- Salanova, M., Cifre, E., Llorens, S., y Martínez, I. (2005). Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: Un modelo causal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1), 159-176.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S., y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21, 170-180.
- Salmela-Aro, K. (2010). Personal goals and well-being: How do young people navigate their lives? *New Directions for Child and Adolescent Development*, 130, 13-26. doi: 10.1002/cd.278
- Salmerón-Pérez, H., Gutierrez-Braojos, C., Fernández-Cano, A., y Salmeron-Vilchez, P. (2010). Aprendizaje autorregulado, creencias de autoeficacia y desempeño en la segunda infancia. *Relieve*, 16 (2), 1-18.
- Sánchez Bernardos, M. L. (1992). La estructura de personalidad: El enfoque léxico y los "Cinco Grandes". *Estudios de Psicología*, 47, 73-87.
- Sánchez, P., y Gairín, J. (2008). *Planificar la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: ICE, Universidad Complutense.
- Sánchez, C. A., Ramírez, S., y García, A. (2011). La formación de tutores externos de prácticum en educación: diseño, desarrollo y evaluación de una experiencia. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (2), 119 - 145
- Sanjuán, P., Pérez, A. M., y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12 (2), 509-513.
- Sansinenea, E., Gil de Montes, L., Agirrezabal, A., Larrañaga, M., Ortiz, G., Valencia, J. F., y Fuster, M. J. (2008). Autoconcordancia y autoeficacia en los objetivos personales: ¿Cuál es su aportación al bienestar? *Anales de Psicología*, 24 (1), 121-128.

- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., y Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (1), 51-68.
- Schallock, R., y Verdugo, M. A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., y Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement. A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3 (1), 71-92. doi: 10.1023/A:1015630930326
- Scheier, M. F., y Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Schinka, J. A., Kinder, B. N., y Kremer, T. (1997). Research validity scales for the NEO-PI-R: Development and initial validation. *Journal of Personality Assessment*, 68, 127-138.
- Schmitz, N., Hartkamp, N., Baldini, C., Rollnik, J., y Tress, W. (2001). Psychometric properties of the German version of the NEO-FFI in psychosomatic outpatients. *Personality and Individual Differences*, 31, 713-722.
- Scholz, U., Gutiérrez-Doña, B., Sud, S., y Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 242-251. doi: 10.1027//1015-5759.18.3.242
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.MEC.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional feedback effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 74, 93-105.
- Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74, 548-556.
- Schunk, D. H. (1983a). Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75, 848-856
- Schunk, D. H. (1983b). Developing children's self-efficacy and skills: The roles of social comparative information and goal setting. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 76-86.
- Schunk, D. H. (1984). The self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 199-218.
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioural change. *Review of Educational Research*, 57, 149-174.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.

- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and applications* (pp. 281-303). New York: Plenum.
- Schunk, D. H. (2004). *Learning theories: An educational perspective*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice-hall.
- Schunk, D. H., y Hanson, A. R. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 313-322.
- Schunk, D. H., y Hanson, A. R. (1988). Influence of peer-model attributes on children's beliefs and learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 431-434.
- Schunk, D. H., y Hanson, A. R. (1989). Self-modeling and children's cognitive skill learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 155-163.
- Schwartz, S. E., y Petersen, S. B. (2008). A new developmentalist role: Connecting youth development, mental health, and education. *New Directions for Youth Development*, 120, 57-77. doi:10.1002/yd.285
- Schwarz, N., y Strack, F. (1991a). Evaluating one's life: A judgment model of subjective well-being. In F. Strack, M. Argyle, and N. Schwarz (Eds.), *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective* (pp. 27-47). Oxford: Pergamon.
- Schwarzer, R. (1999). Self-regulatory processes in the adoption and maintenance of health behaviors. The role of optimism, goals, and threats. *Journal of Health Psychology*, 4, 115-127.
- Schwarzer, R., Baessler, J., Kwiatek, P., Schroder, K., y Zhang, J. X. (1997). The assessment of optimistic self-beliefs: Comparison of the German Spanish and Chinese versions of the general self-efficacy Scale. *Applied Psychology. An International Review*, 46 (1), 69-88.
- Schwarzer, R., y Fuchs, R. (1996). Self-efficacy and health behaviors. In M. Conner y P. Norman (Eds.), *Predicting health behavior: Research and practice with social cognition models* (pp. 163-196). Buckingham, UK: Open University Press.
- Schwarzer, R., y Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analysis. *Applied Psychology. An International Review*, 57, 152-171
- Schwarzer, R., y Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, y M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON. <http://userpage.fu-berlin.de/~health/selfscal.htm>
- Schwitzer, A. M. (2008). College Student Health, Mental Health, and Well-Being. *Journal of College Counseling*, 11 (2), 99 -100. doi: 10.1002/j.2161-1882.2008.tb00027.x
- Seligman, M. E. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: Freeman.
- Seligman, M. E. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.
- Seligman, M. E., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5

- Shadish, W. R., Cook, T. D., y Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston, MA, USA: Houghton Mifflin.
- Shaughnessy, M. (2004). An Interview with Anita Woolfolk: The Educational Psychology of Teacher Efficacy. *Educational Psychology Review*, 16 (2), 153-176.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441. doi: 10.2307/1170010
- Shen, Q., y Jiang, S. (2013). Life meaning and well-being in adolescents. *Chinese Mental Health Journal*, 27 (8), 634-640.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercadante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., y Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.
- Shore, J. R. (2004). Teacher education and multiple intelligences: a case study of multiple intelligences and teacher efficacy in two teacher preparation courses. *Teachers College Record*, 106, 112-139.
- Shkedi, A., y Laron, D. (2004). Between idealism and pragmatism: a case study of student teachers' pedagogical development. *Teaching and Teacher Education*, 20, 693-711.
- Silva, F., Avia, M. D., Sanz, J., Martínez-Arias, R., Graña, M. L., y Sánchez Bernardos, M. L. (1994). The Five Factor Model I: Contributions to the structure of the NEO-PI. *Personality and Individual Differences*, 17, 741-753.
- Silverman, S. K. (2010). What is diversity: An inquiry into preservice teacher beliefs. *American Educational Research Journal*, 47 (2), 292-329.
- Silvero, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del "profesor quemado" en educación secundaria. ESE. *Estudios sobre educación*, 12, 115-138.
- Sinclair, C., Dowson, M., y McInerney, D. (2006). Motivations to teach: Psychometric and longitudinal perspectives. *Teachers College Record*, 108 (6), 1132-1154.
- Sikula J. P., Buttery, T. J., y Guyton, E. (1996). *Handbook of research on teacher education: a project of the Association of Teacher Educators*. New York: Macmillan Library Reference, USA.
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1086-1101.
- Skaalvik, E. M., y Rankin, R. J. (1996). *Self-concept and self-efficacy: Conceptual analysis*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association in New York
- 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. doi 10.1037/0022-0663.99.3.611
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.

- Smedley, L. (2001). Impediments to partnership: A literature review of school-university links. *Teachers and Teaching*, 7 (2), 189-209.
- Smith, W. R. (2000). *The levels of Inquiry Matrix in developing written lesson plans for laboratory-centered science instruction*. (Tesis doctoral). Philadelphia: Temple University.
- Smith, T., y Renk, K. (2007). Predictors of academic-related stress in college students: An examination of coping, social support, parenting, and anxiety. *NASPA Journal (National Association of Student Personnel Administrators, Inc.)*, 44 (3), 405-431.
- Smith, W., y Zhang, P. (2009). Students' perceptions and experiences with key factors during the transition from high school to college. *College Student Journal*, 43 (2), 643-657. doi:10.1002/tl.456
- Smolleck, L., y Mongan, A. (2011). Changes in Preservice Teachers' Self-Efficacy: From Science Methods to Student Teaching. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 1 (1), 133-145. doi:10.5539/jedp.v1n1p133
- Snow, R. (1989). Aptitude-treatment interaction as a framework on individual differences in learning. En P. Ackermann, R. J. Sternberg y R. Glaser (eds.): *Learning and individual differences*. New York: W.H. Freeman.
- Snyder, C. R., y López, S. J. (2005). *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Soave, A. (2014). *Examining the Relationship of Variables Associated with Pre-Service Teachers Coping During their Practicum Experience*. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts. The University of Western Ontario London, Ontario, Canada.
- Solé, D. (2006). *Validació i estandardització espanyola del NEO-PI-R, NEO-FFI, NEO-FFI-R i Escales de Schinka, en mostres de universitàries i població general*. (Tesis doctoral). Facultat de Ciències de l'Educació, UdL. Lleida.
- Soodak, L., y Podell, D. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27, 66-81.
- Soodak, L., y Podell, D. (1997). Efficacy and experience: Perceptions of efficacy among preservice and practicing teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 30, 214-221.
- Soodak, L., Podell, D., y Lehman, L. R. (1998) Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion, *Journal of Special Education*, 31 (3), 480-497.
- Spooner, M., Flowers, C., Lambert, R., y Algozzine, B. (2008). Is more really better? Examining perceived benefits of an extended student teaching experience. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies*, 81 (6), 263-270. doi:10.3200/TCHS.81.6.263-270
- St. Yves, A., Freeston, M. H., Godbout, F., y Poulin, L. (1989). Externality and burnout among dentists. *Psychological Reports*, 65, 755-758.

- Stajkovic, A. D., y Lee, D. S. (2001). *A meta-analysis of the relationship between collective efficacy and group performance*. Paper presented at the national Academy of Management meeting, Washington, DC.
- Stajkovic, A. D., y Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240-261.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42 (5), 893-98.
- Stephens, D., y Boldt, G. (2004). School/university partnerships: Rhetoric, reality and intimacy. *Phi Delta Kappan*, 85, 703-708.
- Stevens, T., Olivarez, A., y Hamman, D. (2006). The role of cognition, motivation, and emotion in explaining the mathematics achievement gap between hispanic and white students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 28, (2), 161-186.
- Stripling, C., Ricketts, J., Roberts, T., y Harlin, J. (2008). Pre-service agricultural education teachers' sense of teaching self efficacy. *Journal of Agricultural Education*, 49 (4), 120-130.
- Strobel, M., Tumasjan, A., y Spörrle, M. (2011). Be yourself, believe in yourself, and be happy: Self-efficacy as a mediator between personality factors and subjective well-being. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52, 43-48. doi: 10.1111/j.1467-9450.2010.00826.x
- Suárez, J. M., Almerich, G., Gargallo, B., y Aliaga, F. M. (2013). Las competencias del profesorado en TIC: Estructura básica. *Educación XXI*, 16 (1), 39-61. doi: 10.5944/educXXI.16.1.716
- Suárez, J. M., Almerich, G., Díaz-García, M. I., y Fernández-Piqueras, R. (2012). Las competencias en TIC del profesorado. Influencia de factores personales y contextuales. *Universitas Psychologica*. 11 (1), 293-309.
- Suh, E., Diener, E., y Fujita, F. (1996). Events and subjective well-being: only recent events matter. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1091 -1102.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., y Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into Practice*, 48, 130-137.
- Swan, B. G. (2005). *The relationship between the 2004 Ohio State University Agricultural Education student teachers' learning style, teacher heart, and teacher sense of efficacy*. A Doctoral Dissertation. The Ohio State University, Columbus.
- Swan, B. G., Wolf, K. J., y Cano, J. (2011). Changes in teacher Self-Efficacy from the Student Teaching Experience through the Third Year of Teaching. *Journal of Agricultural Education* 52 (2) 128-139. doi: 10.5032/jae.2011.02128
- Tagle, T., Del Valle, R., Flores, L., y Ackley, B. (2012). Las creencias de autoeficacia percibida de estudiantes de pregrado de pedagogía en inglés. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58 (4), 1-12.
- Tamayo, A. (1993). Locus de control: diferencias por sexo y por edad. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 39 (4), 301-308.



- Tardiff, M. (2004). *Los saberes de los Docentes y su Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea.
- Teasdale, J. D. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change? *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1, 211-215.
- Thompson, B. (2002a). "Statistical," "practical," and "clinical": How many kinds of significance do counselors need to consider? *Journal of Counseling and Development*, 80, 64-71.
- Tomás, J. M., Meléndez, J. C., y Navarro, E. (2008). Modelos factoriales confirmatorios de las escalas de Ryff en una muestra de personas mayores. *Psicothema*, 20 (2), 304-310.
- Tomás, J. M., Meléndez, J. C., Oliver, A., Navarro, E., y Zaragoza, G. (2010). Efectos de método en las escalas de Ryff: un estudio en población de personas mayores. *Psicológica*, 31, 383-400.
- Tomasco, A. T. (1980). Student perceptions of instructional and personality characteristics of faculty: a canonical analysis. *Teaching of Psychology*, 7, 79- 82.
- Torre, P. J. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Tournaki, N., y Podell, D. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and Teacher Education*, 21, 299-314.
- Tous, J. M. (1995). Els models de la personalitat y les seves implicacions. En J. M. Tous, A. Andrés-Pueyo y A. Fierro (Eds.). *Psicologia de la personalitat*. Psicopedagogia. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Tracz, S. M., y Gibson, S. (1986). *Effects of efficacy on academic achievement*. Paper presented at the Annual Meeting of the Educational Research Association. California.
- Trentham, L. L., Silvern, S., y Brogdon, R. (1985). Teacher efficacy and teacher competency ratings. *Psychology in the Schools*, 22, 343-352.
- Triadó, C., Villar, F., Solé, C., y Celdrán, M. (2007). Construct validity of Ryff's Scale of Psychological Well-Being in Spanish older adults. *Psychological Reports*, 100, 1151-1164. doi: 10.2466/pr0.100.4.1151-1164
- Tschannen-Moran, M., y Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement [Electronic version]. *Leadership and Policy in Schools*, 3 (3), 189-2. doi:10.1080/15700760490503706
- Tschannen-Moran, M., y Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Tschannen-Moran, M., y Woolfolk, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956. doi:10.1016/j.tate.2006.05.003
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk, A., y Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248. doi: 10.3102/ 00346543068002202
- Tuckman, B. W., y Sexton, T. L. (1990). The relationship between self-beliefs and self-regulated performance. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 465-472.

- Turkovich, D. M. (2011). *Pre-Service Teachers` Teacher Efficacy Beliefs and the Perceived Relationship with their University Supervisor*. A Dissertation for the Degree Doctor of Education, Indiana University of Pennsylvania.
- Tweed, S. R. (2013). *Technology Implementation: Teacher Age, Experience, Self-Efficacy, and Professional Development as Related to Classroom Technology Integration*. A Dissertation of Department of Educational Leadership and Policy Analysis. East Tennessee State University.
- Urzúa, A., y Caqueo-Urizar, A. (2012). Calidad de vida: una revisión teórica del concepto. *Terapia psicológica* 30 (1), 61-71. doi:10.4067/S0718-48082012000100006
- Usher, E. L., y Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78, 751-796. doi: 10.3102/0034654308321456
- Usher, E. L., y Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 89-101. doi:10.1016/j.cedpsych.2008.09.002
- Valdivieso, J., Carbonero, M., y Martín, L. (2013). Elementary school teachers' self-perceived instructional competence: a new questionnaire. *Revista de Psicodidáctica*, 18 (1), 47-78. doi: 10.1387/RevPsicodidact.5622
- Valencic, M., y Vogrinc, J. (2007). A mentor's aid in developing the competences of teacher trainees. *Educational Studies*, 33 (4), 373-384.
- Valle, A., Gonzalez, R., Nuñez, C., Vieiro, P., Gomez, M. L., y Rodriguez, S. (1999). Un modelo cognitivo-motivacional explicativo del rendimiento académico en la universidad. *Estudios de Psicología*, 62, 77-100
- Vallejo, M. A. (2006). Mindfulness. *Papeles del Psicólogo*, 27 (2), 92-99.
- Valverde, O. (2011). *Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de humanidades, ciencias sociales, educación y ciencias contables, económicas y administrativas*. (Tesis Doctoral inédita). Universitat de València. Valencia
- Van Dierendonck, D. (2004). The construct validity of Ryff's Scales of Psychological Well-Being and its extension with spiritual well-being. *Personality and Individual Differences*, 36 (3), 629-643. doi: 10.1016/S0191-8869(03)00122-3
- Van Hoorn, A. (2007). *A short introduction to subjective well-being: its measurement, correlates and policy uses*. Trabajo presentado en la International conference: Is happy measurable and what do those measures mean for policy? Roma, Italia.
- Vassend, O., y Skrandal, A. (1997). Validation of the NEO Personality Inventory and the five factor model. Can findings from exploratory and confirmatory factor analysis be reconciled? *European Journal of Personality*, 11, 147-166.
- Vázquez, C. (2009a). La ciencia del bienestar psicológico. In C. Vázquez y G. Hervás. *La ciencia del bienestar: Fundamentos de una psicología positiva*. (pp.13-46) Madrid: Alianza.

- Vega, J. L., Mayoral, P., Buz, J., y Bueno, B. (2004). Dominios globales y específicos del bienestar de las personas muy mayores. *Revista Española de Geriátría y Gerontología*, 39 (3), 23-30.
- Velásquez, F. A. (2009). Autoeficacia: Acercamientos y definiciones. *Psicogente*, 12(21), 231-235.
- Véliz-Burgos, A. (2012). Propiedades psicométricas de la Escala de Bienestar psicológico y su estructura factorial en universitarios chilenos. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 11 (2). doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-196
- Véliz-Burgos, A., y Apocada, P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud y Sociedad*, 3 (2), 131-150.
- Vera-Villarroel, P., Celis-Atenas, K., y Córdova-Rubio, N. (2011). Evaluación de la Felicidad: análisis psicométrico de la Escala de Felicidad Subjetiva en población chilena. *Terapia Psicológica*, 29, 127-133.
- Vera-Villarroel, P., Pávez, P., y Silva, J. (2012). El rol predisponente del optimismo: hacia un modelo etiológico del bienestar. *Terapia Psicológica*, 30, 77-84. doi: 10.4067/S0718-48082012000200008
- Villamarín, F. y Sanz, A. (2004). Autoeficacia y salud: Investigación y aplicaciones. En M. Salanova, R. Grau, I. Martínez, E. Cifre, S. Llorens y M. García-Renedo, *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (pp. 119-141). Castelló de plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.D.L.
- Vivaldi, F., y Barra, E. (2012). Bienestar psicológico, apoyo social percibido y percepción de salud en adultos mayores. *Terapia Psicológica*, 30, 23–29. doi: 10.4067/S0718-48082012000200002
- Voris, B. (2011). *Teacher efficacy, job satisfaction, and alternative certification in early career special education teachers*. A Dissertation of University of Kentucky.
- Walberg, H. J., y Haertel, G. D. (1992). Educational psychology's first century. *Journal of Educational Psychology*, 84, 6-29.
- Wang, A. Y., y Richarde, R. S. (1988). Global versus task-specific measures of self-efficacy. *Psychol*, 38, 533-541.
- Ware, H., y Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *Journal of Educational Research*, 100 (5), 47–48.
- Waterman, A. S. (2008). Reconsidering happiness: An eudaimonist's perspective. *The Journal of Positive Psychology*, 3 (4), 234-252.
- Waterman, A. S., Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Ravert, R. D., Williams, M. K., Agocha, B., y Donnellan, M. B. (2010). The Questionnaire for Eudaimonic Well-Being: Psychometric properties, demographic comparisons, and evidence of validity. *Journal of Positive Psychology*, 6, 41-61.

- Watson, D., y Clark, L. A. (1992b). On traits and temperament: General and specific factors of emotional experience and their relation to the five-factor model. *Journal of Personality*, 60, 441-476.
- Wayman, J. C., Foster, A. M., Mantle-Bromley, C., y Wilson, C. (2003). A comparison of the professional concerns of traditionally prepared and alternatively licensed new teachers. *The High School Journal*, 86 (3), 35-40.
- Weaver, D., y Stanulis, R. (1996). Negotiating preparation and practice: Student teaching in the middle. *Journal of Teacher Education*, 47 (1), 27-36.
- Weaver Shearn, N. (2008). *Sources of efficacy for first-year teachers*. Dissertation Abstracts International, 66 (11A) (UMI No. 3289293).
- Webb, T. L., y Sheeran, P. (2008). Mechanisms of implementation intention effects: The role of goal intentions, self-efficacy, and accessibility of plan components. *British Journal of Social Psychology*, 47, 373-395. doi: 10.1348/014466607X267010
- Wehmeyer, M. (1998). Self-determination and individuals with significant disabilities: examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 23 (1), 5-16. doi: 10.2511/rpsd.23.1.5
- Wehmeyer, M. L., Peralta, F., Zulueta, A., González-Torres, M. C., y Sobrino, A. (2006). Autodeterminación: fundamentación teórica. En M. L. Wehmeyer, F. Peralta, A. Zulueta, M. C. González-Torres, y A. Sobrino, *Escala de autodeterminación personal* (pp. 17-43). Madrid: CEPE.
- Wei, M. H. (2013). Multiple Abilities and Subjective Well-Being of Taiwanese Kindergarten Teachers. *Social Behavior and Personality*, 41 (1), 7-16.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weisel, A., y Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1 (2), 157-174.
- Wenner, G. (2001). Science and mathematics efficacy beliefs held by practicing and prospective teachers: a five-year perspective. *Journal of Science Education and Technology*, 10, 181-187.
- Wentz, P. J. (2001). *The student teaching experience: Cases from the classroom*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Wertheim, C., y Leyser, Y. (2002). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96, (1), 54-63.
- Wheatley, K. F. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education*, 21 (7), 747-766. doi:10.1016/j.tate.2005.05.009

- Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D. F., y Summers, G. (1977), Assessing Reliability and Stability in Panel Models. *Sociological Methodology*, 8 (1), 84-136.
- Wheeler, J., y Knobloch, N. A. (2006). *Relationships of teacher and program variables to beginning agriculture teachers' sense of efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the American Association for Agricultural Education, Charlotte, NC.
- Whittington, M. S., y Knobloch, N. A. (2003). Teacher efficacy of novice teachers in agricultural education at the end of the school year. In J. Cano y L.E. Miller (Eds.), *Proceedings of the 30th National Agricultural Education Research Conference CD ROM*. Columbus: The Ohio State University.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., y Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68 (2), 130-178.
- Wigfield, A., y Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wigfield, A., y Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26, 233-261.
- Wiggins, J. S. (1968). Personality structure. *Annual Review of Psychology*. 19, 293- 350.
- Wilcock, A. A. (1998). *An occupational perspective of health*. Thorofare, NJ: Slack.
- Wilson, G., y I'Anson, J. (2006). Reframing the practicum: Constructing performative space in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22, 353- 361.
- Williams, S. A., Wissing, M. P., Rothmann, S., y Temane, Q. M. (2009). Emotional Intelligence, Work, and Psychological Outcomes in a Public Service Context. *Journal of Psychology in Africa*, 19 (4), 531-540. doi: 10.1080 / 14330237.2009.10820325
- Wise, M. (1999). *Taking control of our lives: The far-reaching effects of locus of control*. <http://miavx1.muohio.edu/~psybersite/control/overview.htm>
- Witcher, L. A., Onwuegbuzie, A. J., Collins, K. M., Witcher, A. E., Minor, L. C., y James, T. L. (2002). *Relationships between teaching efficacy and beliefs about education*. (Report No. 041461). Washington, D. C: Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Document Reproduction Service No. ED474899).
- Wolf, K. J., Foster, D. D., y Birkenholz, R. J. (2008). *Changes in teacher self-efficacy and perceptions of preparation of agricultural education teacher candidates*. Proceedings of the North Central AAAE Conference, Cornell, NY, 180-191.
- Wolters, C. A., y Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99, 181-193. doi:10.1037/0022-0663.99.1.181

- Wolters, C., y Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in Mathematics, English and Social studies classrooms. *Instructional Science*, 26 (1-2), 27-47. doi: 10.1023/A:1003035929216
- Woodcock, S. (2011). A Cross Sectional Study of Pre-service Teacher Efficacy Throughout the Training Years. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (10). doi:10.14221/ajte.2011v36n10.1
- Woolfolk, A. (2004). *What do teachers need to know about self-efficacy?* Comunicación presentada al Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego: Julio.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. México: Prentice-Hall.
- Woolfolk, A., y Hoy, W.K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81–91.
- Woolfolk, A., y Murphy, P. K. (2001). Teaching educational psychology to the implicit mind. In Sternberg, R., and Torff, B. (eds.), *Understanding and Teaching the Implicit Mind*, Erlbaum, Mahwah, NJ, pp. 145–185.
- Woolfolk, 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, 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. doi:10.1016/j.tate.2005.01.007
- Wright, S. L., Perrone-McGovern, K. M., Boo, J. N., y White, V. (2014). Influential factors in academic and career self-efficacy: Attachment, supports, and career barriers. *Journal of Counseling & Development*, 92 (1), 36-46. doi: 10.1002/j.1556-6676.2014.00128.x
- Yeung, K. W., y Watkins, D. (2000). Hong Kong student teachers' personal construction of teaching efficacy. *Educational Psychology*, 20, 213–235.
- 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, 192-204.
- Yunus, M., Hashim, H., Ishak, N., y Mahamod, Z. (2010). Understanding TESL Pre-service Teachers' Teaching Experiences and Challenges Via Post-Practicum Reflections Forms. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 722-728. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.12.224
- Zabalza, M. A. (1998). El Prácticum en la formación de los maestros. En A., Rodríguez, E. Sanz y M. V. Sotomayor (Coords.), *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea* (pp. 169-202). Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2003). Competencias personales y profesionales en el Prácticum. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.): *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum*. VI Simposium Internacional sobre el Prácticum. Lugo: Unicopia.

- Zabalza, M. A. (2006). El Prácticum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En J. M. Escudero (Coord.): *La mejora de la educación y la formación del profesorado*. Políticas y prácticas. (pp. 309-330). Barcelona: Octaedro.
- Zabalza, M. A. (2009). Prácticum y formación. ¿En qué puede formar el Practicum? En M. Raposo Rivas, M. E. Martínez Filgueira, L. Lodeiro Enjo, J. C. Fernández de la Iglesia, y A. Pérez Abellás (Coords.), *El Prácticum más allá del empleo. Formación vs. Training* (pp. 45-70). Santiago de Compostela: Imprenta universitaria.
- Zabalza, M. A. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: El estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.
- Zaier, A. (2011). *Exploring the factors that predict preservice teachers' self-efficacy beliefs to teach culturally and linguistically diverse students*. Unpublished dissertation, Texas Tech University.
- Zawadzki, B., Strelau, J., Szczepaniak, P., y Śliwińska, M. (1998). *NEO-FFI Personality inventory by Costa and McCrae, polish adaptation*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Zeichner, K. (1990) Changing directions in the practicum: looking ahead to the 1990's, *Journal of Education for Teaching*, 16 (2), 105-132.
- Zeichner, K. (2010b). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 89 (11), 89–99. doi: 10.1177/0022487109347671.
- Zeldin, A., y Pajares, F. (2000). Against the odds: Self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific, and technological careers. *American Educational Research Journal*, 37 (1), 215-246.
- Zientek, L. R. (2007). Preparing high-quality teachers: Views from the classroom. *American Educational Research Journal*, 44, 959–502.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. In B. J. Zimmerman, y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (2nd ed.) (pp. 1–38). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J., y Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., y Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: Una perspectiva social cognitiva. *Evaluar*, 5, 1-19.

- Zimmerman, B. J., y Schunk, D. H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. New York: Springer.
- Zubieta, E. M. y Delfino, G. I. (2010). Satisfacción con la vida, bienestar psicológico y bienestar social en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Anuario de Investigaciones*, 17, 277-283.
- Zubieta, E. M., Fernández, O. D., y Sosa, F. (2012). Bienestar, valores y variables asociadas. *Boletín de Psicología*, 106, 7-27.



**ANEXOS**

---



## **Anexo 1. Diseño y desarrollo del Prácticum: Objetivos de las prácticas de enseñanza.**

### ***DISEÑO DEL PRÁCTICUM***

El diseño del plan de prácticas de la Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir” está conformado por dos bloques. El primer bloque, *Bloque 1*, está centrado en la *formación de la persona* y lo conforman las asignaturas *Prácticum I y II*. El objetivo general de este bloque es integrar al alumnado en un contexto de aprendizaje real y posibilitar a los estudiantes la adquisición de conocimientos, información y prácticas necesarias para el ejercicio profesional en el ámbito del Magisterio. El segundo bloque, *Bloque 2*, está centrado en la *formación para la docencia* y lo conforman el *Prácticum III y el IV*. Estos se plantean como un nivel superior de progresión en el conocimiento de la labor docente. En este sentido, el estudiante en prácticas pasa de ser un mero observador, (*Prácticum I*) a intervenir en el aula puntualmente, de manera guiada (*Prácticum II*), para, en un tercer nivel (*Prácticum III*), desarrollar una tarea consensuada con el maestro-tutor de aula, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva. Por último, en un cuarto nivel (*Prácticum IV*), el estudiante deberá llevar a cabo una unidad de programación, consensuada con el maestro-tutor y adecuando la experiencia a la Mención Cualificadora si la hubiera, así como participar de la función tutorial del maestro en su *faceta educadora*.

En este sentido, y con la finalidad de preparar profesionales competentes, el perfil del Maestro de las Titulaciones de Educación Infantil y Primaria de la UCV, analiza las dos facetas que hoy conforman la profesión docente: la de *enseñante* y la de *educador*. A su vez, las prácticas son el momento clave para demostrar la adquisición de muchas de las competencias y por ello, se pretende centrar el *Prácticum III* y el *Prácticum IV* en la preparación y aplicación real para el desarrollo de dichas competencias, con la intención de que el futuro maestro tome conciencia de ellas, sea capaz de evaluarlas desde la práctica reflexiva y poder así plantear sistemas de mejora en su aplicación.

Por todo ello, el proceso seguido a la hora de diseñar los diferentes planes de formación de cada uno de los cursos ha sido el siguiente:

1. Selección de aquellas competencias que deben evidenciarse o adquirirse en cada uno de los cursos, delimitando aquellas de corte instrumental y que, por tanto, es necesario repetir a lo largo de todo el proceso de formación del estudiante.
2. Diseño de las tareas de aprendizaje específicas para la consecución de los aprendizajes deseados.
3. Elaboración de los instrumentos de evaluación de las competencias y su grado de consecución.

A continuación, en el siguiente apartado, se resumirán de forma detallada y minuciosa los aspectos que se trabajan en cada uno de los bloques temáticos que conforman el diseño del *Prácticum* de Magisterio ya que resulta necesario, conocer más de cerca la organización, el funcionamiento y los resultados del *Prácticum* en la formación de los aspirantes a maestros de la Facultad de Psicología,

Magisterio y Ciencias de la Educación de la UCV. Por tanto, en las líneas que siguen, se realizará un esbozo de cada una de las asignaturas que conforman el plan de prácticas y la repercusión que tienen en el desarrollo personal y profesional del estudiante.

### ***Bloque I: Formación de la persona***

Este bloque está centrado en la formación de la persona y lo conforman el *Prácticum I* y el *Prácticum II*. El objetivo general es integrar al futuro maestro en un contexto de aprendizaje real y posibilitar a los estudiantes la adquisición de conocimientos, información y prácticas necesarias para el ejercicio profesional en el ámbito del Magisterio. Concretamente se centra en los siguientes aspectos:

- Los procesos de autoevaluación y de reflexión personal y su comunicación a través de informes o memorias.
- La conexión entre la teoría y la práctica de aquellas asignaturas que forman parte de lo que se denomina *formación básica*<sup>1</sup> del grado de maestro.
- El compromiso ético-profesional y más concretamente, el rol del docente en el contexto socio-cultural actual.
- La contextualización de los aprendizajes.

A continuación, se concretan en los siguientes apartados los aspectos que integran el *Prácticum I* y el *Prácticum II* de las Titulaciones de Educación Infantil y Educación Primaria de la UCV.

### ***Prácticum I***

El *Prácticum I* se realiza en 1º de Grado y, tal y como refleja la guía docente de la asignatura, los objetivos que se persiguen en este primer curso son los siguientes:

1. Establecer una primera toma de contacto con la realidad profesional que permita una confirmación de las expectativas vocacionales.
2. Encontrarse con la realidad escolar e iniciarse en la contextualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
3. Observar la relación entre el centro escolar y el medio en que el está enclavado, conociendo y analizando su realidad y posibilidades.

A su vez, para facilitar la comprensión de cómo se organizan los contenidos que se trabajan en cada una de las asignaturas que conforman el plan de prácticas, se organizará la información en tres fases (*fase de preparación/ organización; fase de realización de prácticas/seguimiento y fase de*

---

<sup>1</sup> Las asignaturas pueden ser materia de Formación Básica, Obligatoria u Optativa. Cada universidad ha diseñado su propio título y las asignaturas pueden variar de una universidad a otra excepto las materias de Formación Básica que son comunes a todas.

*elaboración de trabajos escritos/reflexión de la práctica educativa*), las cuales, tal y como hemos comentado en párrafos anteriores, se sitúan en momentos temporales concretos y atienden a diversos aspectos de la formación que ha de adquirir el estudiante en prácticas en cada una de las asignaturas de prácticas a lo largo del curso. Concretamente, en la asignatura de *Prácticum I* se desarrollan de la siguiente forma:

### ***Fase de preparación y organización (fase pre-prácticas)***

En esta primera fase, se da una primera toma de contacto entre el estudiante y su profesor de *Prácticum*. Este último, será el responsable de proporcionar a los estudiantes, durante las sesiones teóricas o seminarios, los contenidos necesarios para realizar unas prácticas educativas de calidad, a la vez que proporcionará orientaciones de carácter general sobre cómo elaborar y presentar los trabajos escritos correspondientes al *Prácticum I*. Los contenidos que se trabajarán a lo largo de estas sesiones teóricas en las aulas universitarias hacen referencia a los siguientes aspectos: 1) distribución y sentido del *Prácticum* de Grado de la UCV; 2) principios de deontología profesional; 3) práctica reflexiva: autoconcepto y vocación; 3) tipología de centros educativos; 4) documento de trabajo durante las prácticas: *Diario de Observación*, y 5) autoevaluación de la práctica educativa.

### ***Fase de realización de prácticas y seguimiento***

Esta fase corresponde al periodo de prácticas en el centro escolar y concretamente, a lo largo del *Prácticum I*, los estudiantes de primer curso han de realizar un total de 100 horas de prácticas a lo largo de 4 semanas consecutivas, comprendidas entre los meses de enero y febrero. Durante este periodo, el futuro maestro entra en contacto directo con la realidad escolar y establece conexiones entre la teoría y la práctica. El objetivo general es integrar al alumno en un contexto de aprendizaje ubicado en campos reales relacionados con la práctica y con el desempeño del rol profesional del maestro. En este sentido, se trata de posibilitar a los estudiantes la adquisición de conocimientos, información y prácticas necesarias para el ejercicio profesional en el ámbito del Magisterio.

Cabe destacar en esta fase, la importancia de la *observación*, ya que a través de ella, el aspirante a maestro podrá descubrir de manera inicial la realidad escolar como docente en formación y confirmar su vocación por formar parte de la misma. Además, mediante la observación, el estudiante de 1º de Grado recoge evidencias acerca de los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto determinado. La observación que se propone es más que una simple recogida de información y por tanto: 1) está dirigida a un objetivo y consiste en analizar y reflexionar acerca de las actividades y experiencias obtenidas durante el periodo de prácticas; 2) se realiza de forma sistemática y planificada, y 3) sirve para profundizar en determinadas acciones o situaciones que acontecen en el aula-clase.

Por tanto, el estudiante de primer curso, al inicio de sus prácticas, deberá comunicar a su maestro-tutor del centro educativo cuál es el sentido de la observación que va a realizar durante su estancia en

el colegio y responder de forma adecuada al cómo, por qué y para qué se va a observar. A su vez, le dará a conocer a éste los instrumentos que se usarán en dicha observación y seguir una serie de indicaciones básicas las cuales hacen referencia a las siguientes acciones: a) evitar que la observación interfiera en la dinámica habitual de la clase y en el trabajo del maestro; b) registrar objetivamente lo que sucede, evitando emitir juicios como interpretación de lo que se observa, y c) agradecer la colaboración del maestro-tutor y sus aportaciones. Por último, después de la observación, el estudiante deberá preguntar y mostrar interés por conocer cuáles fueron las razones que motivaron la elección de determinadas actividades y los recursos empleados en ese momento por el maestro-tutor de prácticas.

Por otro lado, y con la finalidad de realizar una observación adecuada y ahondar de forma más precisa en la realidad del centro escolar, se deberán utilizar herramientas que ayuden a que aquélla no sea una observación cotidiana, sino dirigida al proceso formativo de un futuro maestro, seleccionando, a priori, un listado de aspectos, conductas o elementos que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. En cierto modo, el partir de determinadas características relevantes sobre un espacio, una conducta o una situación dada ayuda al futuro maestro a comprender lo que está ocurriendo a su alrededor, con el objetivo de ser conscientes de los mecanismos que están influyendo en el funcionamiento de un centro, en la creación de un clima o en el estilo docente del maestro-tutor. Por ello, al estudiante de 1º de Grado se le facilitará, antes de iniciar la observación, el *Diario de Observación*.<sup>II</sup>

En este sentido, el *Diario de Observación de 1º* se entiende como una herramienta útil que permite reflejar el trabajo realizado por el estudiante, a la vez que favorece el desarrollo de la capacidad reflexiva. Éste consta de cuatro partes claramente diferenciadas:

1. *Introducción.*
2. *Guía de prácticas.*
3. *Anecdotario.*
4. *Autoevaluación*

En la primera parte, *introducción*, el estudiante deberá de responder a una serie de cuestiones que se plantean con el fin de facilitar la reflexión y que se articulan en torno a tres momentos:

- *Antes de las prácticas:* el objetivo es tomar conciencia de la posición personal desde la que se inicia este primer contacto con la realidad escolar y se le plantean al aspirante a maestro una serie de cuestiones que éste debe responder antes de iniciar su periodo de prácticas como, por ejemplo, *¿qué espero del Prácticum I?* y *¿qué creo que espera el maestro-tutor de mí como alumno en prácticas?*

---

<sup>II</sup> Herramienta base, formada por un conjunto de ítems asociados a cada uno de los elementos que se han de observar durante las prácticas de 1º de Grado. El estudiante deberá completar dicha guía como crea conveniente, pudiendo incorporar temáticas y actividades de otras asignaturas que forman parte del plan de estudios.

- *Durante las prácticas:* el objetivo es tomar conciencia de lo que se está haciendo y de cómo se está haciendo y algunas de las cuestiones, a modo de ejemplo, que el estudiante debe responder durante el periodo de prácticas son las siguientes: *¿he observado cosas que han llamado mi atención en relación a los conocimientos teóricos que he adquirido en las aulas universitarias? y ¿pregunto a mi maestro-tutor sobre los aspectos que llaman mi atención y me preocupan por entenderlos?*
- *Después de las prácticas:* el objetivo es analizar el avance conseguido durante las prácticas en comparación con el punto de partida y algunas de las cuestiones que el estudiante debe responder una vez finalizado su periodo de prácticas son las siguientes: *¿qué he aprendido durante el Prácticum I? y ¿he aprendido el cómo se llevan a la práctica contenidos teóricos a través de la observación de mi maestro-tutor?*

La segunda parte del Diario de Observación es la *Guía de Prácticas* y en ella se pretende que el estudiante sistematice los datos registrados sin que ésta se convierta en una herramienta estricta que obstaculice la elaboración de otros escritos. En esta guía, el aspirante a maestro ha de centrar la observación y posterior reflexión en aspectos tales como el centro y el contexto escolar, la organización general del centro (características generales del lugar donde el centro está ubicado, nivel socio-cultural del alumnado y relación del centro con el entorno y las familias), el aula y su observación directa (organización del trabajo escolar, del espacio físico del aula y disponibilidad/uso de recursos didácticos) y la propuesta de observación del tutor/a del centro escolar.<sup>III</sup>

La tercera parte del Diario de Observación se denomina *anecdotario* y permite describir y detallar aspectos que han llamado especialmente la atención del aspirante a maestro. La cuarta y última parte, se destina a la *autoevaluación del proceso de prácticas* y en ella, el aspirante a maestro, valora aspectos tales como la asistencia, la puntualidad, la superación de temores, el nivel de colaboración, el trabajo personal realizado y la actuación como docente dentro del aula. Además, y con la finalidad de realizar una autoevaluación de la práctica educativa de forma objetiva, el estudiante ha de cumplimentar un *Informe de Autoevaluación* cuyos ítems han sido extraídos del Informe Evaluador del Maestro-Tutor de 1º de Grado.

En este sentido, resaltar que en el contexto del aprendizaje autónomo, concepto clave en la metodología impulsada por el EEES, se considera preciso fomentar la autoevaluación formativa. A través de ella, el alumnado puede ir aplicando los conocimientos y ejercitar las diferentes competencias a alcanzar en cada una de las asignaturas que conforman el plan de estudios. Si se entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje como personal, único e irrepetible, ligado a necesidades, intereses, expectativas y motivaciones diversas, la autoevaluación del estudiante en prácticas aparece

---

<sup>III</sup> El estudiante ha de acordar con su maestro-tutor la observación de algún aspecto de la realidad escolar del centro/aula que considere importante (aspectos metodológicos, organización de aula, recursos, gestión de tiempo o espacio, de atención a la diversidad y de programas y/o proyectos propios del centro escolar).

como una herramienta al servicio de esta concepción de la educación, ya que se presenta como una oportunidad para que éste valore y reflexione sobre cómo es su propio proceso de enseñanza aprendizaje y qué competencias ha ido adquiriendo a lo largo de este primer curso. Por tanto, son varias las razones que existen para introducir la autoevaluación como instrumento de carácter formativo en los planes de formación del aspirante a maestro de 1º de Grado de las Titulaciones de Educación Infantil y Primaria de la UCV y concretamente, son las siguientes:

- Es uno de los medios para que el alumno conozca y tome conciencia de cuál es su progreso individual en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- A medida que los estudiantes reflexionan sobre lo que han aprendido y de qué manera lo han aprendido, desarrollan herramientas que les permiten convertirse en aprendices más efectivos.
- Es una estrategia que posibilita la autonomía y autodirección del alumno, ayudando, en cierta forma, a que éstos se responsabilicen de sus actividades y desarrollen la capacidad de autogobierno.
- Es un factor básico de motivación y refuerzo del aprendizaje.
- Es una estrategia que permite al docente conocer cuál es la valoración que sus propios alumnos hacen del aprendizaje, de los contenidos trabajados y de la metodología utilizada.
- Es una actividad de aprendizaje que ayuda a reflexionar individualmente sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje realizado, a la vez que permite profundizar en un mayor autoconocimiento y comprensión del proceso realizado.
- A medida que los estudiantes participan de forma más activa en su proceso de valoración, empiezan a identificar sus fortalezas y debilidades, analizan de forma más precisa el progreso en un área particular y son capaces de establecer metas para el aprendizaje futuro.
- Es una estrategia que puede sustituir a otras formas de evaluación y se considera una herramienta útil para educar en la responsabilidad del propio crecimiento educativo.

La Comisión de prácticas y TFG de la UCV consciente de la labor que desempeñan los maestros-tutores<sup>IV</sup> a lo largo de todo el *Prácticum* en la formación personal y profesional de los aspirantes a maestros, elabora un manual a modo de guía de actuación para los centros escolares con la finalidad última de facilitar la tutorización y el acompañamiento del estudiante de Magisterio durante su estancia en los centros educativos. Este documento tiene como objetivo convertirse en una guía de trabajo útil para los centros escolares que acogen a estudiantes en prácticas de la UCV en general y para los maestros-tutores de prácticas en particular. En este sentido, y centrando el foco de atención en el *Prácticum I*, las orientaciones específicas para el maestro-tutor que realizará el acompañamiento del estudiante en prácticas de 1º de Grado son las siguientes:

---

<sup>IV</sup> La Comisión de Prácticas de la UCV estará informada en todo momento de quién desarrollará las funciones de tutorización en el colegio antes de que se inicie el periodo de prácticas en cada uno de los cursos. A su vez, facilitará al centro escolar toda la información y documentación necesaria para el buen desarrollo de las mismas.



- Favorecer la observación de la realidad escolar.
- Incitar a la reflexión, análisis y valoración de los elementos observados en el aula y en el centro escolar.
- Animar a la colaboración activa en la labor docente para ir adquiriendo las destrezas necesarias para la profesión de maestro.

A su vez, se detalla en la guía para los centros escolares un listado de acciones concretas que pueden desempeñar los estudiantes en prácticas de 1º de Grado durante su estancia en los centros educativos. En realidad, más que un plan de acción cerrado, es una propuesta que desde la UCV se presenta con la idea de que el maestro-tutor concrete un marco de actuación durante las prácticas con cada uno de los estudiantes. Las posibles tareas a realizar se concretan en las siguientes:

- Colaboración sin relación directa con el alumnado del grupo-clase de prácticas. Concretamente, se trataría de organizar/preparar materiales del aula o colegio, corregir trabajos de los alumnos, repartir, recoger y ordenar materiales didácticos, etc.
- Colaboración con relación directa con el alumnado del grupo-clase de prácticas. Concretamente se trataría de intervenir en rutinas como por ejemplo lista de asistencia, filas, patio, control de encargados, etc.
- Actuación didáctica con el alumnado del grupo-clase de forma individual. En este sentido, se trataría de facilitar el aprendizaje de algún alumno o equipo de alumnos en momentos de trabajo, facilitar el aprendizaje de alumnos con cualquier tipo de dificultad académica o con alumnos que presenten algún tipo de necesidad educativa especial, siguiendo las pautas prescritas por el maestro-tutor responsable, etc.

Por último, y con la finalidad de evaluar la ejecución real del aspirante a maestro durante su práctica educativa, el profesor de *Prácticum* realizará un seguimiento de la actuación del estudiante durante su estancia en el centro escolar, facilitando al maestro-tutor del centro escolar, el Informe Evaluador del estudiante de primer curso.

#### ***Fase de elaboración de trabajos escritos y de reflexión de la práctica educativa (fase post-práctica)***

Una vez finalizada la experiencia práctica en los centros escolares, el estudiante deberá enfrentarse a la realización de un trabajo autónomo cuyo resultado será la redacción de un informe final de prácticas o *Diario de Observación*. Además, se entrevistará con su profesor de *Prácticum* con la finalidad de autoevaluar su propia práctica docente.<sup>V</sup> Estas entrevistas se caracterizan por ser grupales (máximo cinco alumnos) y en ellas el estudiante comparte junto a sus compañeros y profesor de *Prácticum I* la experiencia vivida durante sus prácticas, realizando una reflexión y valoración

---

<sup>V</sup> El estudiante de 1º, 2º, 3º y 4º de Grado cumplimentará y entregará un Informe de Autoevaluación cuyos ítems han sido extraídos del Informe Evaluador del Maestro-Tutor.

personal de la misma. A su vez, al inicio del segundo semestre, el estudiante tendrá unas sesiones teórico-prácticas dedicadas exclusivamente al aprendizaje de las TIC,<sup>VI</sup> desde una perspectiva práctica. A lo largo de estas sesiones formativas, se pretende que el futuro maestro adquiera las competencias tecnológicas necesarias para su futuro profesional dada la trascendencia que entraña el desarrollo de estas competencias y ante las exigencias que plantea la adaptación al EEES.

### ***Prácticum II***

El *Prácticum II* se realiza en 2º de Grado para las titulaciones de Educación Infantil y Educación Primaria de la Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia y, tal y como refleja la guía docente, los objetivos que se persiguen en este segundo curso son los siguientes:

- Desarrollar la capacidad de auto-observación y autoconocimiento en relación a las actuaciones propias dentro del aula y en el centro escolar.
- Establecer los vínculos necesarios entre los aprendizajes realizados en las aulas universitarias y la realidad de los centros escolares.
- Iniciarse en el uso y manejo de las nuevas tecnologías aplicadas a la docencia (TIC).

A su vez, la asignatura de *Prácticum II* se desarrolla de la siguiente forma:

#### ***Fase de preparación y organización (fase pre-prácticas)***

Al igual que en el *Prácticum I*, en esta fase previa, se da una primera toma de contacto entre el estudiante y su profesor de Prácticum. Este último, será el responsable de proporcionar a los estudiantes, durante las sesiones teóricas o seminarios, las pautas y materiales necesarios para realizar unas prácticas educativas de calidad, a la vez que proporcionará orientaciones de carácter general sobre cómo elaborar la *Guía de Observación* correspondiente al *Prácticum II*. Los contenidos que se trabajarán a lo largo de estas sesiones teóricas en las aulas universitarias hacen referencia a los siguientes aspectos: 1) conexión teoría-práctica; 2) competencia socioemocional: autoconocimiento respecto a la profesión; 3) resiliencia y control del aula-clase: la disciplina en la escuela; 4) iniciación en el uso y manejo de las nuevas tecnologías aplicadas a la docencia: nuevas tecnologías II;<sup>VII</sup>

---

<sup>VI</sup> La formación con respecto a las TIC I se realiza después de la incorporación del alumno al centro escolar y a lo largo de estas sesiones se pretende utilizar las TIC desde criterios pedagógicos y metodológicos bien fundamentados para aprender a desarrollar actividades sencillas e innovadoras en el aula-clase.

<sup>VII</sup> La formación con respecto a las TIC se realiza antes de la incorporación del alumno al centro escolar y a lo largo de estas sesiones teórico-prácticas se pretende: 1) aprender estrategias para realizar trabajo colaborativo en el aula; 2) crear y/o editar recursos digitales adecuados al aula, y 3) utilizar la pizarra digital interactiva como instrumento didáctico y generar materiales para introducir la PDI en el aula.

5) documento de trabajo durante las prácticas: *Guía de Observación*, y 6) autoevaluación de la práctica educativa.

### ***Fase de realización de prácticas y seguimiento***

Esta fase corresponde al periodo de prácticas en el centro escolar y concretamente, a lo largo del *Prácticum II*, los estudiantes de segundo curso han de realizar un total de 100 horas de prácticas a lo largo de 4 semanas consecutivas comprendidas entre los meses de enero y febrero. Durante este periodo se pretende ahondar en la observación de la realidad escolar, así como profundizar en las reflexiones personales de los estudiantes en prácticas sobre la identidad profesional. Al igual que en el *Prácticum I*, el objetivo general es integrar al alumno en un contexto de aprendizaje ubicado en campos reales relacionados con la práctica y con el desempeño del rol profesional del maestro. En este sentido, se trata de posibilitar a los estudiantes la adquisición de conocimientos, información y prácticas necesarias para el ejercicio profesional en el ámbito del Magisterio.

Si durante el *Prácticum I* se centraba toda la atención en la *observación*, a través de la cual el aspirante a maestro podía descubrir, de manera inicial, la realidad escolar como docente en formación y confirmar su vocación profesional, durante el *Prácticum II*, se pretende dar un paso más allá y ahondar en la observación de la realidad escolar, así como profundizar en las reflexiones personales de los estudiantes en prácticas sobre la identidad profesional. En este sentido, la *Guía de Observación de 2º de Grado* permite reflejar el trabajo realizado por el estudiante durante su *Prácticum II*. Con esta herramienta, se pretende que el estudiante de 2º de Grado centre su observación en la competencia socioemocional basada en dos de los pilares de su estancia en el centro de prácticas: 1) *el mismo* y 2) *el grupo-clase*, a la vez que reflexiona acerca de la conexión entre teoría y práctica educativa. A diferencia del Diario de Observación de 1º, la guía de 2º será elaborada por los estudiantes con ayuda y orientación del profesor de *Prácticum* durante la fase de preparación y organización de prácticas del *Prácticum II*. En este sentido, aunque al final del proceso, se facilita al estudiante de segundo curso una guía modelo, se anima, desde el principio, a que sean ellos mismos los que, a partir de unas pautas dadas, elaboren su propia guía de observación. La finalidad última es que el estudiante sea capaz de participar en la gestión de su propio proceso de prácticas y sea consciente de la importancia de su implicación personal para madurar en la toma de decisiones en aras a una práctica reflexiva.

La *Guía de Observación* consta de cuatro partes claramente diferenciadas y los estudiantes deberán recopilar datos de cada uno de los apartados. Se pretende que al finalizar el itinerario de *Prácticum*, correspondiente a segundo curso (estancia en prácticas y posterior puesta en común y reflexión en las aulas universitarias), los estudiantes de Magisterio puedan haber experimentado la educación como una realidad diversa y llena de matices, lo cual quedará plasmado en su propio documento escrito. A continuación, se describen y detallan cada uno de los bloques que conforman la *Guía de Observación* correspondiente al *Prácticum II*:

1. *Primer pilar: la persona*
2. *Segundo pilar: el grupo-clase*
3. *Anecdotario.*
4. *Autoevaluación*

La primera parte hace referencia a la *persona* y en ésta, el estudiante de 2º de Grado deberá profundizar en su propio autoconocimiento para que sea capaz de decidir qué aspectos considera importante observar, así como reflexionar sobre cómo va madurando su competencia socio-emocional a lo largo de sus prácticas en escenarios reales de aula. En este sentido, deberá ser consciente de qué competencias de índole intrapersonal tiene desarrolladas y cuáles debe adquirir para conseguir una formación plena como persona y como docente. Para ello, se plantean una serie de cuestiones con el fin de facilitar la reflexión sobre determinados aspectos que tienen que ver con uno mismo, los cuales se articulan en torno a tres momentos (*antes, durante y después de las prácticas*). En segundo lugar, deberá realizar una *auto-observación o introspección* acerca de sus competencias de índole intrapersonal.<sup>VIII</sup>

La segunda parte de la guía, se denomina el *grupo-clase* y en ésta, el aspirante a maestro ha de centrar la observación y posterior reflexión en aspectos tales como las características del centro escolar, los elementos materiales y funcionales del aula, el control del aula, la regulación de las relaciones interpersonales e intrapersonales, la optimización del rendimiento escolar y los estilos de actuación docente. A su vez, deberá reflexionar sobre cómo se manifiesta el grupo clase y explicitar los aspectos de los alumnos que más distorsionan el buen funcionamiento del aula, la resolución de conflictos, la relación familia/ escuela y detallar la propuesta de observación del tutor del centro escolar.<sup>IX</sup> La finalidad de esta segunda parte es favorecer la *vinculación entre teoría y práctica* y por tanto, pretende que el estudiante sea consciente de la importancia de la formación teórica vinculada a la práctica. En este sentido, el futuro maestro, a partir de los conocimientos adquiridos en las diferentes asignaturas teóricas de su plan de estudios y de las pautas propuestas por su profesor de *Prácticum*, ha de ser capaz de decidir qué aspectos son importantes dentro del aula y, por tanto, merecen toda su atención, así como reflexionar sobre la actuación docente, las relaciones interpersonales del grupo-clase y las relaciones con las familias.

La tercera parte del Diario de Observación se denomina *anecdotario* y permite describir y detallar situaciones o aspectos que han llamado especialmente la atención del futuro maestro. La cuarta y última parte, se destina a la *autoevaluación del proceso de prácticas* y en ella, el estudiante valora aspectos tales

---

<sup>VIII</sup> El objetivo es profundizar en aspectos tales como inteligencia múltiple, autocontrol, autoestima, competencia socioemocional, auto-motivación, estilo relacional/apego y resiliencia, buscando evidencias en situaciones concretas.

<sup>IX</sup> El estudiante de 2º curso ha de acordar con su maestro-tutor la observación de algún aspecto de la realidad escolar del centro/aula que considere importante (aspectos metodológicos, organización de aula, recursos, gestión de tiempo o espacio, de atención a la diversidad y de programas y/o proyectos propios del centro escolar).

como la asistencia, la puntualidad, la superación de temores, el nivel de colaboración, el trabajo personal realizado y la actuación como docente dentro del aula. Además, y con la finalidad de realizar una autoevaluación de la práctica educativa de forma objetiva, el estudiante ha de cumplimentar un *Informe de Autoevaluación* cuyos ítems han sido extraídos del Informe Evaluador del Maestro-Tutor de 2º de Grado.

A su vez, y al igual que en el *Prácticum I*, tal y como refleja la guía para los centros escolares, las orientaciones específicas para el maestro-tutor que realizará el acompañamiento del estudiante en prácticas de 2º de Grado, son las siguientes:

- Ayudar al estudiante en prácticas a profundizar en su autoconocimiento, así como a encontrar su estilo docente.
- Facilitar a los estudiantes en prácticas la reflexión, análisis, valoración y contraste de los conocimientos teóricos que van adquiriendo en las aulas universitarias.
- Animar al estudiante a la actuación didáctica en momentos puntuales con el grupo-clase para que vaya adquiriendo las destrezas necesarias para su formación.
- Guiar al estudiante en prácticas en la elaboración de materiales didácticos de interés para el grupo-clase.

A su vez, se les ofrece a los maestros-tutores de los centros escolares un listado de acciones concretas que pueden desempeñar los estudiantes en prácticas de 2º de Grado durante su estancia en los centros educativos. Las posibles tareas a realizar se concretan en las siguientes:

- Colaboración sin relación directa con el alumnado del grupo-clase de prácticas. Concretamente, se trataría de organizar/preparar materiales del aula o colegio, corregir trabajos de los alumnos, repartir, recoger y ordenar materiales didácticos, etc.
- Colaboración con relación directa con el alumnado del grupo-clase de prácticas. Concretamente se trataría de intervenir en rutinas como por ejemplo lista de asistencia, filas, patio, control de encargados, etc. A la vez, los estudiantes podrían responsabilizarse en algún momento del grupo-clase en ausencia del maestro-tutor, etc.
- Elaboración de materiales y recursos favorecedores del aprendizaje para el grupo-clase en general, para trabajar de forma individual, para trabajar de forma grupal, para alumnos con alguna necesidad específica, etc.
- Actuación didáctica con el alumnado del grupo-clase de forma individual. En este sentido, se trataría de facilitar el aprendizaje de algún alumno o equipo de alumnos en momentos de trabajo, facilitar el aprendizaje de alumnos con cualquier tipo de dificultad académica o con alumnos que presenten algún tipo de necesidad educativa especial, siguiendo las pautas prescritas por el maestro-tutor responsable, facilitar el aprendizaje a alumnos con dificultades, aplicando propuestas didácticas preparadas por el estudiante y revisadas por el maestro-tutor, etc.

- Actuación didáctica con el grupo-clase. Llevar a término alguna propuesta didáctica consensuada con el maestro-tutor y en su presencia, facilitando éste el control del aula si fuese necesario (cuento, canción, juego, animación lectora, explicación, puesta en común, trabajo manual, etc.)

Por último, y con la finalidad de evaluar la ejecución real del aspirante a maestro durante su práctica educativa, el profesor de *Prácticum* realizará un seguimiento de la actuación del estudiante durante su estancia en el centro escolar, facilitando al maestro-tutor del centro escolar, el Informe Evaluador del estudiante de segundo curso.

### ***Fase de elaboración de trabajos escritos y de reflexión de la práctica educativa (fase post-práctica)***

Una vez finalizada la experiencia práctica en los centros escolares, el estudiante deberá enfrentarse a la realización de un trabajo autónomo cuyo resultado será la redacción de un informe final de prácticas o *Guía de Observación*. Además, se entrevistará con su profesor de Prácticum con la finalidad de autoevaluar su propia práctica docente. Estas entrevistas se caracterizan por ser grupales (máximo cinco alumnos) y en ellas el estudiante comparte junto a sus compañeros y profesor de *Prácticum II* la experiencia vivida durante sus prácticas, realizando una reflexión y valoración personal de la misma.

### ***Bloque II: Formación para la docencia***

Si en el *Bloque 1*, tal y como acabamos de detallar en el apartado anterior, se concedía una importancia especial al desarrollo y formación de la persona dentro de los planes de estudio de la Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación de la UCV, en este bloque, que presentamos a continuación, se centra toda la atención en la *formación para la docencia* del aspirante a maestro. En este sentido, y con la finalidad de preparar profesionales competentes que den respuesta a los retos educativos actuales, el perfil del Maestro de las Titulaciones de Educación Infantil y Primaria de la UCV, analiza las dos facetas que conforman la profesión docente: la *faceta de enseñante y de educador*.

Por tanto, el *Bloque 2* está formado por el *Prácticum III* y el *Prácticum IV*, dos asignaturas que, en la actualidad, se centran en la preparación y la aplicación real de las competencias profesionales que conforman la *faceta de enseñante y de educador*. La finalidad última es que el futuro maestro tome conciencia de las competencias profesionales, las cuales llevan asociadas las habilidades y capacidades docentes, sea capaz de evaluarlas desde la práctica reflexiva y, en cierta forma, pueda plantear sistemas de mejora en su aplicación.

A continuación, se concretan en los siguientes apartados los aspectos que integran el *Prácticum III* y el *Prácticum IV* de las Titulaciones de Educación Infantil y Educación Primaria de la UCV.

### ***Prácticum III***

El *Prácticum III* se realiza en 3º de Grado y, tal y como refleja la guía docente, los objetivos que se persiguen en este tercer curso son los siguientes:

- Iniciarse en la práctica como enseñante, aplicando y evaluando procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, partiendo de la realidad escolar.
- Aplicar las tecnologías de la información y la comunicación como recurso educativo.
- Desarrollar la práctica reflexiva, a través de la autoevaluación compartida con el maestro-tutor para la búsqueda de la mejora del propio perfil docente.
- Profundizar en la identidad profesional del maestro desde las competencias que definen su perfil.

A su vez, la asignatura de *Prácticum III* se desarrolla de la siguiente forma:

#### ***Fase de preparación y organización (fase pre-prácticas)***

Al igual que en el *Prácticum II*, en esta fase previa, se da una primera toma de contacto entre el estudiante y su profesor de *Prácticum*. Este último, será el responsable de proporcionar a los estudiantes, durante las sesiones teóricas o seminarios, las pautas y materiales necesarios para realizar unas prácticas educativas de calidad, a la vez que proporcionará orientaciones de carácter general sobre cómo elaborar el *Dossier de Prácticum III*. Los contenidos que se trabajarán a lo largo de estas sesiones teóricas en las aulas universitarias hacen referencia a los siguientes aspectos: 1) competencias profesionales: *rol de enseñante*; 2) secuencia didáctica: diseño y aplicación real; 3) reflexión sobre la práctica docente; 4) observación del entorno personal, social y familiar; 5) observación de normas y actitudes, 6) compromiso ético-profesional, y 6) documento de trabajo: *Dossier del PIII*.

#### ***Fase de realización de prácticas y seguimiento***

Esta fase corresponde al periodo de prácticas en el centro escolar y concretamente, a lo largo del *Prácticum III*, los estudiantes de tercer curso han de realizar un total de 125 horas de prácticas a lo largo de 5 semanas consecutivas, comprendidas entre los meses de enero y febrero. El *Prácticum III* se plantea como un tercer nivel de progresión en el conocimiento de la labor docente y durante este periodo, el futuro maestro desarrollará una tarea consensuada con el maestro-tutor del centro educativo desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva. El desarrollo de esta tarea activará en el aspirante a maestro, necesariamente, todo el conocimiento teórico-experiencial adquirido a lo largo de estos tres años y su aplicación en el contexto real del aula-clase. Además, le exigirá profundizar en acciones tan esenciales de la función docente como la evaluación, la reflexión ético-profesional y la adquisición de competencias profesionales.

A lo largo de este *Prácticum*, y aunque se es consciente de que la figura del maestro debe tener integradas sus *facetas de enseñante y educador*, el aspirante a maestro debe poner en práctica las

competencias profesionales en su faceta como *enseñante*, limitándose, tan sólo, a observar las competencias más directamente vinculadas al *ámbito educador*. Para ello, se le exigirá profundizar en acciones tan esenciales de la función docente tales como la creación de procesos de aprendizaje, la evaluación, la gestión del aula-clase y la reflexión ético-profesional. De esta forma, en el aula-clase y guiado por su maestro-tutor del centro escolar, va a poner en práctica las siguientes competencias:

- ***El futuro docente crea y aplica situaciones de enseñanza-aprendizaje desde conocimientos psicológicos, pedagógicos y didácticos-disciplinares atendiendo a la diversidad.*** Esto se llevará a cabo a través de distintas actuaciones didácticas y, de forma especial, con la creación y aplicación de una secuencia didáctica atendiendo a la diversidad del aula-clase.
- ***El futuro docente analiza y evalúa la progresión de los aprendizajes*** con el fin de mejorar procesos con la ayuda de registros de evaluación.
- ***El futuro docente analiza y evalúa la práctica educativa*** con el fin de mejorar procesos manteniendo una reflexión de evaluación con el maestro-tutor.

A su vez, el futuro docente aprovechará su período de prácticas para hacer dos observaciones que se relacionan de forma directa con competencias propias del *ámbito del educador*, concretamente estamos hablando de las siguientes: ***el futuro docente atiende al entorno personal, social y familiar del alumno y el futuro docente educa en virtudes, actitudes y valores.***

Por tanto, el documento que debe elaborar el estudiante en prácticas le permite reflejar su experiencia en el centro escolar desde la reflexión, partiendo en todo momento de los objetivos específicos del *Prácticum III*. A su vez, a través de todas y cada una de las reflexiones realizadas en cada uno de los apartados del dossier, se hará consciente de la capacidad de expresión y de los vínculos que establece con los conocimientos teóricos adquiridos. De esta forma quedará en evidencia el desarrollo de la competencia: ***el futuro maestro evidencia cultura.***

En este sentido, el *Dossier del Prácticum III* ofrece de manera minuciosa el enfoque que el estudiante de Magisterio debe dar a cada uno de los desarrollos de las competencias propuestas, a través de los documentos-guía. A su vez, éste se estructura en torno a cinco apartados:

1. *El entorno educativo: análisis del contexto escolar.*
2. *Elaboración de la secuencia didáctica.*
3. *Reflexión sobre la práctica docente.*
4. *Observación de normas y actitudes que transmite el maestro-tutor.*
5. *Reflexión sobre los principios de ética profesional docente.*

La primera parte del dossier, *el entorno educativo*, pretende que el futuro maestro comprenda que la escuela y su entorno no son territorios separados sino dos perspectivas de un mismo escenario educativo. En ese sentido, uno de los aspectos que, probablemente, más incide en el estilo de un centro educativo es el *contexto* próximo en el que se encuentra ubicado. Una escuela debe conocer el contexto donde trabaja



para ser realmente efectiva y por tanto, se ha de tener en cuenta que las características del entorno son también las características del centro escolar. Solamente, si se conoce el contexto, se podrán establecer los mecanismos de compensación que necesiten los alumnos del aula y solo si se conocen los recursos educativos del entorno más cercano, se podrán rentabilizar de forma adecuada en la acción educativa que lleve a cabo el docente. Por todo ello, es necesario que el futuro maestro desarrolle la cultura de lo que se puede denominar escuelas contextualizadas, de forma que, el objetivo último sea interrelacionar de manera coherente el sistema educativo en el desarrollo de la sociedad. Por tanto, con este documento se pretende abordar la competencia ***el futuro docente atiende al entorno personal, social y familiar del alumno***. Esta competencia profesional, integrada en la *faceta educadora* del maestro, será abordada solamente desde el plano de la observación. De este modo, el estudiante en prácticas deberá responder, de forma más fundamentada, a la pregunta, *¿dónde estoy?* y por tanto se le proponen una serie de dimensiones del entorno de colegio con el objetivo de que sean analizadas en profundidad y se elabore una reflexión con las características del centro escolar donde han tenido lugar las prácticas educativas, así como una valoración sobre las relaciones entorno-centro.<sup>X</sup>

La segunda parte que conforma el Dossier del *Prácticum III* se denomina *elaboración de la secuencia didáctica*<sup>XI</sup> y con esta tarea se pretende que el estudiante de 3º de Grado desarrolle las siguientes competencias: ***1) el futuro docente crea y aplica situaciones de enseñanza-aprendizaje desde conocimientos psicológicos, pedagógicos y didácticos-disciplinares atendiendo a la diversidad, y 2) el futuro docente analiza y evalúa la progresión de los aprendizajes.***

La tercera parte del dossier es *la reflexión sobre la práctica docente*<sup>XII</sup> y a lo largo de este documento, los estudiantes en prácticas, previa recogida de información y con la intención de mejorar su intervención educativa, han de expresar opiniones valorativas sobre la adecuación y efectividad de su actuación, ayudados por su maestro-tutor. Se trata de un proceso interno, de reconocimiento de la necesidad y responsabilidad de mejorar el quehacer diario, por lo que no debe limitarse a la simple recogida de información, sino que también debe dar lugar a la realización de valoraciones sobre la actuación docente que conduzca al futuro profesor a la toma de decisiones de forma consciente. La finalidad última es profundizar en la competencia ***el futuro maestro analiza y evalúa la práctica docente con el fin de mejorar los procesos de aprendizaje*** y por tanto, el estudiante en prácticas deberá cumplimentar este documento de forma conjunta con su maestro-tutor del aula-clase, aspecto que facilita que se dé una reflexión consensuada y objetiva para la mejora de la futura práctica docente. En este sentido, maestro-tutor y estudiante decidirán, conjuntamente, las conductas que éste último deberá

---

<sup>X</sup> Las dimensiones se concretan en las siguientes: 1) localidad: entorno donde se ubica el centro y su situación geográfica; 2) análisis socioeconómico, y 3) análisis cultural de la zona.

<sup>XI</sup> En el Dossier de *Prácticum III* se propone un modelo de diseño y desarrollo de secuencia didáctica

<sup>XII</sup> El documento es una escala para evaluar la propia práctica docente siempre a partir de la valoración de los indicadores definidos para cada ámbito y de la propuesta de mejora, fruto de la autorreflexión.

practicar de forma sistemática con el objetivo de progresar en aquellos aprendizajes que resulten necesarios.

La cuarta parte que conforma el Dossier del *Prácticum III* se destina a la *observación de normas y actitudes que transmite el maestro-tutor* y en este apartado, el aspirante a maestro abordará, solamente en un nivel de observación, la competencia profesional *el futuro maestro educa en virtudes, actitudes y valores*, propia de la *faceta educadora*. Al final del documento, el estudiante realizará una reflexión relatando las conclusiones a las que ha llegado con esta observación y comentando, como posibles cuestiones, el grado de dificultad que le ha supuesto la observación de normas y actitudes, qué sistemas de evaluación se han utilizado para los contenidos de carácter actitudinal, la relación entre cómo se aprende y cómo se enseña y de qué diferentes formas se puede potenciar la enseñanza.

Por último, en la quinta y última parte, *principios de la ética profesional docente*, el estudiante en prácticas, y bajo la **competencia el futuro maestro adquiere un compromiso ético-profesional** propia de la *faceta educadora*, ha de plasmar, solamente en un nivel de observación y partiendo de la realidad educativa y la experiencia práctica, los principios de la ética profesional docente.<sup>XIII</sup> Al final del documento, el estudiante deberá realizar una pequeña reflexión acerca de cuáles son las implicaciones y exigencias que se derivan de su puesta en práctica, qué dificultades ha encontrado y cuáles son las estrategias más adecuadas para superar estas dificultades.

A su vez, y tal como refleja la guía para los Centros Escolares, se dan unas determinadas orientaciones específicas para el maestro-tutor que realizará el acompañamiento del estudiante en prácticas de 3º de Grado. Éstas se concretan en las siguientes acciones:

- Animar al estudiante en prácticas a la actuación didáctica con el grupo-clase a través de la puesta en práctica de una tarea consensuada para ir adquiriendo las destrezas necesarias para su formación.
- Orientar al estudiante en prácticas en la evaluación de los procesos de aprendizaje practicados así como los logros adquiridos por los alumnos del grupo.
- Ayudar al estudiante en prácticas a profundizar en su autoconocimiento, así como a encontrar su estilo docente.
- Facilitar a los tutorandos la observación de los estilos de enseñanza-aprendizaje de las normas y actitudes que se pretenden fomentar en el aula.

Además, y al igual que en el *Prácticum I* y el *Prácticum II*, se les ofrece a los maestros-tutores de los centros escolares un listado de acciones concretas que pueden desempeñar los estudiantes de 3º de Grado durante su estancia en los centros educativos, sin olvidar las propuestas mencionadas en el

---

<sup>XIII</sup> Los principios de la ética profesional docente se concretan en los siguientes: 1) respeto a la dignidad de cada persona; 2) promoción de los derechos humanos y de los valores de la ética civil; 3) principio de justicia; 4) principio de autonomía profesional; 5) principio de beneficencia; 6) principio de responsabilidad profesional; 7) principio de imparcialidad; 8) principio de confidencialidad, y 9) principio de veracidad.

*Prácticum I y Prácticum II.* Éstas se presentan con la idea de que el maestro-tutor concrete un marco de actuación durante las prácticas con cada uno de sus estudiantes. Las posibles tareas a realizar por el estudiante de tercer curso son las siguientes:

- Planificar, desarrollar y aplicar una tarea y/o secuencia didáctica concreta, en el contexto real del aula bajo la supervisión del maestro-tutor.
- Evaluar la propia práctica docente con ayuda del maestro-tutor con el fin de poder determinar las conductas que el futuro maestro deba practicar de forma sistemática, para la mejora de su futura práctica docente.

Por último, y con la finalidad de evaluar la ejecución real del aspirante a maestro durante su práctica educativa, el supervisor o tutor académico realizará un seguimiento de la actuación del estudiante durante su estancia en el centro escolar, entrevistándose personalmente con el maestro-tutor del centro educativo. A su vez, le hará entrega del Informe Evaluador del estudiante de tercer curso.

#### ***Fase de elaboración de trabajos escritos y de reflexión de la práctica educativa (fase post-práctica)***

Una vez finalizada la experiencia práctica en los centros escolares, el estudiante de 3º de Grado de las Titulaciones de Educación Infantil y Educación primaria de la UCV deberá enfrentarse a la realización de un trabajo autónomo cuyo resultado será la redacción de un informe final de prácticas o *Dossier de PIII*. Además, se entrevistará con su supervisor o tutor académico con la finalidad de autoevaluar su propia práctica docente. La finalidad última es realizar una valoración y reflexión conjunta acerca de la experiencia vivida. A su vez, al inicio del segundo semestre, el estudiante tendrá unas sesiones teórico-prácticas dedicadas exclusivamente al aprendizaje de las TIC,<sup>XIV</sup> desde una perspectiva práctica.

#### ***Prácticum IV***

El *Prácticum IV* se realiza en 4º de Grado para las titulaciones de Educación Infantil y Educación Primaria de la Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia y, tal y como refleja la guía docente, los objetivos que se persiguen en este último curso son los siguientes:

- Diseñar, aplicar y evaluar una unidad de programación, teniendo en cuenta el clima escolar, la realidad del entorno y el perfil de los estudiantes del aula (Todas las Menciones Cualificadoras excepto la de Pedagogía Terapéutica).

---

<sup>XIV</sup> La formación con respecto a las TIC III pretende ampliar el uso y manejo de las nuevas tecnologías aplicadas a la docencia, conocer los principales sistemas y aplicaciones TIC existentes en los centros escolares, aprender herramientas de autor para la generación de materiales didácticos y desarrollar iniciativas educativas y de investigación a través de las TIC.

- Diseñar, aplicar y evaluar procesos didácticos personalizados para alumnos con necesidades educativas específicas (NEE, Mención Cualificadora de Pedagogía Terapéutica).
- Reconocer y practicar las funciones propias de la acción tutorial, valorando la importancia de la dimensión educativa en la profesión docente.
- Desarrollar la práctica reflexiva, reconociéndola como meta-competencia profesional imprescindible para la búsqueda de la mejora del propio perfil docente.
- Ampliar las capacidades de gestión del aula de manera autónoma, estableciendo relaciones democráticas y socioafectivas.
- Profundizar en las exigencias que se derivan del compromiso ético-profesional del maestro.

A su vez, la asignatura de *Prácticum III* se desarrolla de la siguiente forma:

#### ***Fase de preparación y organización (fase pre-prácticas)***

Al igual que en el *Prácticum III*, en esta fase previa, se da una primera toma de contacto entre el estudiante y su profesor de *Prácticum*. Éste último, será el responsable de proporcionar a los estudiantes, durante las sesiones teóricas o seminarios, las pautas y materiales necesarios para realizar unas prácticas educativas de calidad, a la vez que proporcionará orientaciones de carácter general sobre cómo elaborar el *Dossier de Prácticum IV*. Los contenidos que se trabajarán a lo largo de estas sesiones teóricas en las aulas universitarias hacen referencia a los siguientes aspectos: 1) competencias profesionales: *rol de educador*; 2) unidad de programación: diseño y aplicación real en el aula; 3) reflexión sobre la práctica docente en la tutoría; 4) educación en virtudes, actitudes y valores; 5) reflexiones ético-profesionales, y 6) documento de trabajo: *Dossier del PIV*.

Por otro lado, el profesor de *Prácticum*, como gestor del *Prácticum IV*, también se encargará de concertar con los centros colaboradores plazas suficientes para garantizar la realización de este *Prácticum*, a la vez que se responsabilizará de estudiar y resolver las solicitudes personales de plaza y centro nuevo presentadas por los estudiantes de cuarto curso, que por motivos personales o laborales no elijan de la oferta que la Comisión de Prácticas publica en el mes de Mayo.<sup>xv</sup> Por tanto, y tras la publicación de las plazas de prácticas definitivas de cada uno de los estudiantes de 4º de Grado, empieza el proceso denominado *asignación de supervisores*. Éste consiste en asignar un supervisor o tutor académico, el cual tendrá cuatro reuniones con el estudiante y visitará el centro de prácticas, al

---

<sup>xv</sup> Hágase notar que los estudiantes de 4º de Grado no acuden a los colegios de prácticas para solicitar plaza de prácticas como ocurre con los estudiantes de 1º, 2º y 3º, salvo casos estrictamente justificados. En el *Prácticum IV* se eligen las plazas siguiendo el orden de una lista única por especialidad y el criterio de asignación es según la nota del expediente académico.

final de las mismas. La primera toma de contacto entre estudiante y supervisor tendrá lugar antes de la incorporación al centro de educativo para la realización de las prácticas de cuarto curso.<sup>XVI</sup>

### ***Fase de realización de prácticas y seguimiento***

Esta fase corresponde al periodo de prácticas en el centro escolar y concretamente, a lo largo del *Prácticum IV*, los estudiantes de cuarto curso han de realizar un total de 350 horas de prácticas a lo largo de 14 semanas consecutivas comprendidas entre los meses de septiembre y diciembre. En esta última etapa y dada la envergadura, se pretende que el estudiante en prácticas asuma todas las competencias profesionales, tanto en su *faceta de enseñante como de educador*. Así pues, además de los objetivos superados en los *Prácticums* precedentes, se aspira a que el futuro maestro logre alcanzar con cierta autonomía el perfil profesional docente. Por tanto, el reto de este *Prácticum* estriba en la manifestación de todas las competencias profesionales, interconectadas entre sí, dejando ver el perfil docente que enseña y educa con autonomía, que es capaz de observar, actuar y reflexionar, creando una continua espiral que va logrando el desarrollo de la identidad profesional en cada uno de los estudiantes como futuros docentes.

En este sentido, el documento que debe elaborar el estudiante en prácticas le permite reflejar su experiencia en el centro escolar desde la reflexión, partiendo en todo momento de los objetivos específicos del Prácticum de 4º de Grado. El Dossier se estructura en torno a cinco apartados:

1. *Análisis del clima escolar.*
2. *Unidad de Programación/procesos didácticos personalizados para NEE: diseño, aplicación y evaluación.*
3. *Función tutorial.*
4. *Evaluación compartida sobre la práctica docente.*
5. *Reflexión sobre los principios de ética profesional docente: dilemas morales.*

La primera parte, *el análisis del clima escolar*, pretende que el futuro maestro sea capaz de observar lo que le rodea y reconocer las características del centro educativo en el que se encuentra realizando su *Prácticum IV*. Aunque el proceso de aprendizaje de la observación se inició en primer curso de forma básica y elemental, ahora se pretende que el estudiante sea capaz de captar el *clima del centro*. En ese sentido, descubrir el clima a través de la observación y llegar a darse cuenta de las actitudes que lo promueven, sirve para realizar las prácticas de manera acorde con el estilo del centro en el que se encuentra el estudiante ya que detrás de cada actuación, norma, distribución, sugerencia y estilo de enseñanza se fragua un clima peculiar, que es distinto en cada centro y en cada aula, y que a su vez

---

<sup>XVI</sup> En esta primera reunión de carácter obligatorio se recogen todos los datos de interés de los estudiantes en prácticas, se concretan las fechas de las siguientes reuniones, se confirma el horario de atención establecido durante el periodo de prácticas y se proponen las fechas de entrega de los documentos escritos.

genera la transmisión de valores concretos. Para ayudar en la elaboración de este primer documento, se adjunta un listado de distintos aspectos a observar,<sup>XVII</sup> a modo de cuestionario, con la finalidad de que el estudiante evidencie su capacidad de expresión y redacción coherente y pueda plasmar su capacidad para vincular observaciones con aprendizajes teóricos, citando autores y conceptos previamente asimilados en las diversas asignaturas cursadas durante su proceso de formación en las aulas universitarias. La calidad de esta observación previa, influirá en los proyectos y propuestas de acción, y las intervenciones que se realicen, como enseñante y/o educador, se deberán justificar desde este marco real, respetando así y colaborando con el auténtico proyecto educativo del centro en el que se están desarrollando las prácticas profesionales.

La segunda parte que conforma el Dossier del *Prácticum IV* se denomina *Unidad de Programación* y el trabajo de este documento supone que se van a realizar las siguientes acciones: 1) planificación; 2) desarrollo y 3) valoración de una Unidad de Programación. La planificación debe acoger todos los elementos para que constituya el marco ideal de optimización de todo el proceso y supone el tener bien ubicado el contexto educativo donde se realiza el *Prácticum* y el grupo de alumnado a quien se dirige, tal y como se ha trabajado en el primer apartado. El desarrollo consiste en llevar a la práctica del aula la Unidad de Programación con la finalidad de contrastar el ideal planificado con su puesta en práctica y experimentar vivencialmente la identidad docente. Siguiendo a Puig (2012), cualquier práctica educativa responde a una cultura moral determinada que, a su vez, responde a la pregunta sobre el sentido último de la educación. Por último, mediante la valoración se podrá constatar pragmáticamente la verdadera esencia del quehacer profesional. A su vez, los estudiantes que realicen sus prácticas en el Aula de Pedagogía Terapéutica por estar cursando la mención cualificadora de Educación Especial, realizarán una detección de las funciones y tareas de la persona especialista y diseñarán, aplicarán y evaluarán procesos didácticos personalizados para alumnos con NEE. En este sentido, el diseño, aplicación y evaluación de la Unidad de Programación y de los procesos didácticos personalizados para NEE, representa y materializa las siguientes competencias profesionales: **1) el futuro docente crea y aplica situaciones de enseñanza-aprendizaje desde conocimientos psicológicos, pedagógicos y didáctico/disciplinares atendiendo a la diversidad; 2) el futuro docente analiza y evalúa la progresión de los aprendizajes y 3) el futuro docente gestiona la clase.** En el Dossier del *Prácticum IV* se encuentran los materiales que se aportan para realizar la Unidad de Programación<sup>XVIII</sup> y el desarrollo de la intervención específica a realizar en el Aula de Pedagogía Terapéutica.

---

<sup>XVII</sup> Los posibles ámbitos de observación han sido extraídos del libro Puig, J.M. (2012). *Cultura moral y educación*. Graó: Barcelona. Éstos hacen referencia a distintos niveles como el personal/relacional, el transversal, el curricular y el institucional.

<sup>XVIII</sup> Para el desarrollo de la *Unidad de Programación* del *Prácticum IV* se parte de la ficha que se trabajó en el *Prácticum III, secuencia didáctica de una tarea*, realizando una adaptación de la misma.

La tercera parte del Dossier del *Prácticum IV* es la *acción tutorial* y en este documento, los estudiantes han de ejercitar la *faceta propia del educador* durante su período de prácticas, desarrollando las siguientes competencias profesionales docentes, las cuales están vinculadas con esta dimensión educadora: **1) el futuro maestro atiende al entorno personal, social y familiar del alumno y 2) el futuro docente educa en virtudes, actitudes y valores.** En este sentido, en el ámbito escolar la propuesta educativa queda recogida en el *Plan de Acción Tutorial* (PAT) y de manera explícita recae su realización en la figura del maestro-tutor. La acción tutorial es un proceso de ayuda y orientación que lleva a cabo el profesor tutor para contribuir en el desarrollo integral del alumno. En este sentido, para ejercer como *educador* en el sentido más pleno, las prácticas deberán realizarse como tutor y concretarlo, a su vez, en acciones tutoriales y por ello, a lo largo de este documento, se ofrecen un elenco de acciones propias de un maestro-tutor, agrupadas en sus tres ámbitos de actuación.<sup>XIX</sup> El estudiante de 4º de Grado deberá pactar con su maestro-tutor aquellas acciones en las que él puede participar, bien como observador, colaborador o incluso como responsable. A su vez, y con la finalidad de que estas prácticas sean más formativas y enriquecedoras, se ha de intentar atender los tres ámbitos. En la elaboración de este documento, se detallarán las acciones que se han llevado a cabo como tutor de aula, resaltando qué dudas han surgido, cómo se han resuelto, qué dificultades se han encontrado y cuáles han sido los aprendizajes realizados.

La cuarta parte del Dossier del *Prácticum IV* se destina a la *autoevaluación guiada sobre la práctica docente* y en este apartado el aspirante a maestro realizará valoraciones sobre su actuación docente con la finalidad de realizar una adecuada y responsable toma de decisiones y mejorar el quehacer diario. En este sentido, se concibe la autoevaluación como el proceso mediante el cual los docentes, previa recogida de información, expresan opiniones valorativas sobre la adecuación y efectividad de su actuación y conocimiento profesional, con la intención de mejorar su intervención educativa. Por consiguiente, este documento<sup>XX</sup> tiene como finalidad profundizar en la competencia ***el futuro maestro analiza y evalúa la práctica docente con el fin de mejorar los procesos de aprendizaje***, debiendo el estudiante cumplimentarlo junto con su maestro-tutor, de manera que permita la reflexión conjunta y objetiva para la mejora de la futura práctica docente. A su vez, se proponen dos momentos de evaluación de la práctica docente, siempre a partir de la valoración de los indicadores definidos para cada uno de los ámbitos. En un primer momento, durante la 3ª o 4ª semana de prácticas se realizará una valoración y una propuesta de mejora junto con el maestro-tutor, respecto a los indicadores que figuran en cada una de las dimensiones. En un segundo momento, alrededor de la 3ª o 2ª semana antes de finalizar las prácticas, se

---

<sup>XIX</sup> El listado de tareas o acciones propias de un maestro-tutor se agrupan en tres ámbitos de actuación: **1) actividades tutoriales con los alumnos; 2) actividades tutoriales con las familias, y 3) actividades tutoriales con otros profesionales.**

<sup>XX</sup> En el documento 4 del Dossier de *Prácticum IV* aparecen todas y cada una de las dimensiones que aparecían en el documento 3 del Dossier del *Prácticum III*, a excepción de la *dimensión de la acción tutorial*.

deberá repetir la autoevaluación, esta vez indicando qué resultados se han obtenido tras la aplicación de las propuestas de mejora, consensuadas con el maestro-tutor.

Por último, en la quinta y última parte, *reflexión sobre los principios de ética profesional docente: dilemas morales*, el estudiante en prácticas desarrollará la competencia ***el futuro maestro adquiere un compromiso ético-profesional*** propia de la *faceta educadora* y por ello, a lo largo de este documento se invita al aspirante a maestro a que reflexione sobre las implicaciones éticas del trabajo docente con el fin de impulsar y favorecer el desarrollo y crecimiento moral como persona y como profesional competente. Dicha reflexión podrá realizarse, siempre y cuando, se base ésta en los principios de deontología profesional que se trabajaron en primer curso y que ahora se retoman con más fuerza dada la envergadura que supone esta faceta del docente. A su vez, el estudiante en prácticas deberá identificar un dilema moral o situación en la que se presenta un conflicto de valores ante la que ha de tomar una decisión y reflexionar sobre cómo resolverlo y cuál es la opción elegida.<sup>XXI</sup>

Además, y al igual que en el *Prácticum III*, tal y como refleja la guía para los centros escolares, se dan una serie de orientaciones específicas para el maestro-tutor que realizará el acompañamiento del estudiante en prácticas de 4º de Grado:

- Animar al estudiante en prácticas al diseño, preparación y puesta en práctica de una unidad de programación consensuada que le permita mostrar las destrezas adquiridas en su formación.
- Orientar al estudiante en prácticas en la evaluación de los procesos de aprendizaje practicados, así como los logros adquiridos por los alumnos del grupo-clase.
- Ayudar al estudiante en prácticas a profundizar en su autoconocimiento, así como a encontrar su estilo docente.
- Facilitar la actuación tutorial del estudiante en prácticas en aquellas acciones en las cuales se considere propicia su intervención.

A su vez, se les ofrece a los maestros-tutores de los centros escolares un listado de acciones concretas que pueden desempeñar los estudiantes en prácticas de 4º de Grado durante su estancia en los centros educativos, sin olvidar las propuestas mencionadas anteriormente. Las posibles tareas a realizar por el estudiante en prácticas son las siguientes:

- Planificar, desarrollar, aplicar y evaluar una unidad de programación concreta, en el contexto real del aula y consensuada con el maestro-tutor (excepto la Mención Cualificadora de Pedagogía Terapéutica).
- Planificar, desarrollar, aplicar y evaluar procesos didácticos personalizados para tres alumnos con necesidades educativas específicas (Mención Cualificadora de Pedagogía Terapéutica).

---

<sup>XXI</sup> En el Documento 5 del Dossier de *Prácticum IV, dilemas morales*, también se dan unas pautas o estrategias a seguir frente a un dilema moral, con la finalidad de dirigir la actuación en estas situaciones y posicionarse en éstas de forma consciente, responsable y reflexiva.



- Analizar la adquisición progresiva de las competencias profesionales del estudiante en prácticas, a través de la evaluación de la propia práctica docente, compartida con el maestro-tutor.
- Participar en acciones concretas de un maestro-tutor y/o en actuaciones educativas propias de cualquier maestro.

Por último, y con la finalidad de evaluar la ejecución real del aspirante a maestro durante su práctica educativa, el supervisor o tutor académico realizará un seguimiento de la actuación del estudiante durante su estancia en el centro escolar, entrevistándose personalmente con el maestro-tutor del centro educativo. A su vez, le hará entrega del Informe Evaluador del estudiante de cuarto curso.

#### ***Fase de elaboración de trabajos escritos y de reflexión de la práctica educativa (fase post-práctica)***

Una vez finalizada la experiencia práctica en los centros escolares, el estudiante de 4º de Grado de las Titulaciones de Educación Infantil y Educación primaria de la UCV deberá enfrentarse a la realización de un trabajo autónomo cuyo resultado será la redacción de un informe final de prácticas o *Dossier de Prácticum IV*. Además, se entrevistará con su supervisor o tutor académico con la finalidad de autoevaluar su propia práctica docente. La finalidad es realizar una valoración y reflexión conjunta acerca de la experiencia vivida. A su vez, al inicio del segundo semestre, el estudiante tendrá unas sesiones teórico-prácticas dedicadas exclusivamente al aprendizaje de las TIC,<sup>XXII</sup> desde una perspectiva práctica.

---

<sup>XXII</sup> La formación con respecto a las TIC IV pretende ampliar el uso y manejo de las nuevas tecnologías aplicadas a la docencia y más concretamente, saber seleccionar la herramienta ofimática más adecuada con la finalidad de crear y compartir la documentación necesaria dentro de sus tareas como docentes y combinar diversas metodologías emergentes para generar contenidos educativos desde diversos dispositivos.



## Anexo 2: Cuestionarios de Evaluación del Maestro-Tutor (Cooperating teaching)



Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación.

### EVALUACIÓN DEL MAESTRO-TUTOR DE PRÁCTICAS (1º GRADO 13-14)

|  |
|--|
| Alumno/a: _____  |
| Grado: PRIMARIA / INFANTIL   |
| Elaborado por D./D <sup>a</sup> _____ Maestro/a de _____ curso _____ ciclo _____ |
| Colegio: _____ Población _____   |

Para contestar el cuestionario, márchese con una X las respuestas escogidas. Para matizar se pueden hacer comentarios en el apartado de observación que hay en cada aspecto a evaluar.

| ASISTENCIA                      |  |
|---------------------------------|--|
| A                               | El alumno de prácticas ha asistido todos los días al centro, permaneciendo en él en todo momento a disposición del maestro tutor.                |
| B                               | Ha asistido todos los días al centro, con ausencias dentro del horario escolar en momentos puntuales: recreos, clases dadas por especialistas... |
| C                               | Ha faltado a clase, justificando su no asistencia de forma convincente.  |
| D                               | Sus faltas han sido justificadas sólo oralmente, con explicaciones poco convincentes.  |
| E                               | No ha justificado sus faltas de asistencia.  |
| Número de faltas de asistencia: |  |
| Observación:                    |  |

| PUNTUALIDAD  |   |
|--------------|---|
| A            | Acostumbra a llegar al centro antes de la hora, y/o quedarse al finalizar la jornada todo el tiempo que haga falta. |
| B            | Es puntual en sus llegadas.   |
| C            | En alguna ocasión ha llegado tarde o ha pedido permiso para ausentarse antes de terminar la jornada.                |
| D            | Se han producido varios retrasos en su entrada.   |
| E            | Sistemáticamente llega tarde.   |
| Observación: |   |

| 1.- COLABORACIÓN DEL ALUMNO DE PRÁCTICAS EN LA MEJORA DE LA CALIDAD DOCENTE |  |  |
|---|--|--|
| A   |  | Su colaboración con el maestro ha sido escasa.   |
| B   |  | Su colaboración es arbitraria y sin consensuarla con el tutor.   |
| C   |  | Ha colaborado cuando se le ha pedido, pero sin demasiado interés o calidad.  |
| D   |  | Sólo colabora si se le pide, pero adopta una actitud positiva e interesada con lo que se le encomienda.              |
| E   |  | Es capaz de repetir colaboraciones que en otras ocasiones se le han propuesto, sin necesidad de pedírselas de nuevo. |
| F   |  | Tiene iniciativas, sabiendo mantenerse prudente en ellas.  |
| <i>Observación:</i>   |  |  |

| 2.- COMUNICACIÓN CON EL TUTOR SOBRE ASPECTOS DIDÁCTICOS Y SU REPERCUSIÓN EN LAS ACTUACIONES DEL ALUMNO |  |   |
|--|--|---|
| A  |  | Adopta una postura dialogante y acepta los comentarios que se le hacen sobre su práctica como docente.    |
| B  |  | Cuestiona los aspectos didácticos sobre los que se le hace reflexionar, sin dejarse interpelar por ellos. |
| C  |  | Resulta difícil mantener diálogos con el alumno de prácticas sobre aspectos didácticos.                   |
| <i>Observación:</i>  |  |   |

| 3.- CAPACIDAD DE OBSERVACIÓN Y REFLEXIÓN SOBRE CUESTIONES PROPUESTAS POR EL MAESTRO-TUTOR |  |   |
|---|--|---|
| Propuesta de observación:   |  |   |
| A   |  | Se enriquece con la propuesta de observación que se le ha hecho, mostrando interés con palabras o actuaciones sobre dicha cuestión. |
| B   |  | Aunque se mostró interesado con la propuesta de observación que se le hizo, no parece influirle en su actuación cotidiana.          |
| C   |  | No ha manifestado interés por la observación propuesta.   |
| <i>Observación:</i>   |  |   |

#### 4.- PRÁCTICA DE LOS VALORES DEONTOLÓGICOS

| 4.1. Respeto a los maestros |  |   |
|-----------------------------|--|---|
| A                           |  | Es respetuoso con el maestro, incitando con su comportamiento a que los alumnos respeten también al profesor.             |
| B                           |  | Respeto las normas de clase marcadas por el maestro, adoptando una posición neutral.                                      |
| C                           |  | En algunas ocasiones provoca con sus palabras o gestos la pérdida del respeto hacia el profesor por parte de los alumnos. |
| D                           |  | Sus reacciones fácilmente son irrespetuosas hacia el profesor, tanto personalmente como en presencia de los alumnos.      |
| <i>Observación:</i>         |  |   |

| <b>4.2. Respeto a los alumnos</b> |  |
|-----------------------------------|--|
| A                                 | Es cercano a los alumnos, sabiendo mantener una relación respetuosa y correcta con ellos.  |
| B                                 | Suele ser respetuoso con los alumnos, aunque en algún momento se ha relacionado con ellos con cierto autoritarismo o demasiado amigable. |
| C                                 | Su excesiva cordialidad o autoritarismo con los alumnos le ocasiona problemas de respeto y disciplina.                                   |
| D                                 | Falta al respeto a los alumnos con sus palabras o gestos.  |
| <i>Observación:</i>               |  |

| <b>4.3. Respeto al Proyecto Educativo</b> |   |
|---|---|
| A   | Adopta una actitud respetuosa con el ideario del centro y con las normas establecidas, actuando consecuentemente con ellas. |
| B   | Su actuación suele ser prudente en el Centro, lo que le facilita ser respetuoso con las normas aunque no las conozca.       |
| C   | En alguna ocasión ha hecho manifestaciones verbales inadecuadas sobre el centro y su funcionamiento.                        |
| D   | En diversas situaciones ha hecho prevalecer su opinión por encima de las directrices del centro.                            |
| <i>Observación:</i>                       |   |

Fecha: \_\_\_\_\_ d \_\_\_\_\_ de 20\_\_

Sello del centro      Firma de la tutora o tutor

**EVALUACIÓN DEL MAESTRO-TUTOR DE PRÁCTICAS (2º GRADO. 13-14)**

|  |
|--|
| <b>Alumno/a:</b> _____<br><b>Grado:</b> PRIMARIA / INFANTIL<br><b>Elaborado por D./D<sup>a</sup></b> _____ <b>Maestro/a de</b> _____ <b>curso</b> _____ <b>ciclo</b> _____<br><b>Colegio:</b> _____ <b>Población</b> _____ |
|--|

Para contestar el cuestionario, márquese con una X las respuestas escogidas. Para matizar se pueden hacer comentarios en el apartado de observación que hay en cada aspecto a evaluar.

| <b>ASISTENCIA</b>               |  |
|---------------------------------|--|
| A                               | El alumno de prácticas ha asistido todos los días al centro, permaneciendo en él en todo momento a disposición del maestro tutor.                |
| B                               | Ha asistido todos los días al centro, con ausencias dentro del horario escolar en momentos puntuales: recreos, clases dadas por especialistas... |
| C                               | Ha faltado a clase, justificando su no asistencia de forma convincente.  |
| D                               | Sus faltas han sido justificadas sólo oralmente, con explicaciones poco convincentes.  |
| F                               | No ha justificado sus faltas de asistencia.  |
| Número de faltas de asistencia: |  |
| <i>Observación:</i>             |  |
|                                 |  |
| <b>PUNTUALIDAD</b>              |  |
| A                               | Acostumbra a llegar al centro antes de la hora, y/o quedarse al finalizar la jornada todo el tiempo que haga falta.                              |
| B                               | Acostumbra a llegar puntual. Si fuera preciso, no se queda al finalizar la jornada laboral.  |
| C                               | En alguna ocasión ha llegado tarde o ha pedido permiso para ausentarse antes de terminar la jornada.   |
| D                               | Se han producido varios retrasos en su entrada.  |
| E                               | Sistemáticamente llega tarde.  |
| <i>Observación:</i>             |  |
|                                 |  |

| <b>1.- COLABORACIÓN DEL ALUMNO DE PRÁCTICAS</b>                         |  |   |
|---|--|---|
| A   |  | Su colaboración con el maestro ha sido escasa.  |
| B   |  | Su colaboración en el aula de prácticas se ha llevado a cabo de manera arbitraria y sin consenso con el tutor.  |
| C   |  | Ha colaborado cuando se le ha pedido, pero sin demasiado interés o calidad.   |
| D   |  | Sólo colabora si se le pide, pero adopta una actitud positiva e interesada con lo que se le encomienda.   |
| E   |  | Es capaz de repetir colaboraciones que en otras ocasiones se le han propuesto, sin necesidad de pedírselas de nuevo.  |
| F   |  | Ha adoptado una actitud positiva de colaboración, con iniciativas propias, sabiendo mantenerse prudente en ellas.   |
| <i>Observación:</i>   |  |   |
| <b>2.- ELABORACIÓN DE MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS PARA EL AULA</b> |  |   |
| A   |  | Ha aportado algún material didáctico de calidad e innovador, acorde con las necesidades del grupo-clase donde está realizando sus prácticas.                          |
| B   |  | Su contribución, en cuanto a recursos didácticos, ha sido de calidad y acorde con las necesidades del grupo-clase, aunque su aportación ha resultado poco original.   |
| C   |  | Los recursos didácticos aportados, aunque adecuados, han sido de calidad mediocre.  |
| D   |  | Su aporte de recursos ha sido poco acorde con las necesidades del grupo-clase.  |
| E   |  | El alumno no ha aportado ningún material didáctico al aula.   |
| <i>Observación:</i>   |  |   |
| <b>3.- ACTUACIÓN DIDÁCTICA: individual y/o grupal</b>                   |  |   |
| A   |  | Conoce y aplica procesos de interacción y comunicación con los alumnos.   |
| B   |  | Muestra habilidades sociales cuando interactúa con los alumnos.   |
| C   |  | Tiene dificultades para interactuar y comunicarse con el grupo-clase.   |
| D   |  | Presenta deficiencias evidentes en las interacciones y comunicación con el grupo-clase.   |
| <i>Observación:</i>   |  |   |
| <b>4.- PRÁCTICA DE LOS VALORES DEONTOLÓGICOS</b>                        |  |   |
| <b>4.1. Respeto al proyecto de centro y a la comunidad educativa</b>    |  |   |
| A   |  | Es respetuoso con todos los miembros de la comunidad educativa, así como con el proyecto de centro, animando con su comportamiento a que los alumnos también lo sean. |
| B   |  | Es respetuoso con todos, adoptando una posición neutral.  |
| C   |  | En alguna ocasión ha adoptado posturas de falta de respeto hacia algún miembro de la comunidad educativa o hacia la ideología del centro.                             |
| D   |  | Ha tenido reacciones irrespetuosas hacia algún miembro de la comunidad educativa o al proyecto de centro.   |
| <i>Observación:</i>   |  |   |

| <b>4.2. Actuación diligente</b> |  |  |
|---------------------------------|--|--|
| A                               |  | Con su actitud ha fomentado el clima de convivencia en el aula, actuando como educador emocionalmente equilibrado en todo momento. |
| B                               |  | Aunque no ha distorsionado el clima de convivencia entre los alumnos en el centro, ha eludido responsabilidades en este aspecto.   |
| C                               |  | Su actuación ha sido inadecuada ante situaciones que requerían la reacción educativa de un maestro.                                |
| <i>Observación:</i>             |  |  |

| <b>4.3. Confidencialidad</b> |  |   |
|------------------------------|--|---|
| A                            |  | Se muestra prudente ante las circunstancias personales y familiares de los alumnos, evitando hacer preguntas acerca de las mismas, y manifestándose sigiloso con las informaciones recibidas. |
| B                            |  | En algún momento ha manifestado falta de sigilo profesional referente a circunstancias personales y familiares de algún alumno.   |
| C                            |  | Ha manifestado falta de confidencialidad en informaciones personales recibidas sobre los alumnos.   |
| <i>Observación:</i>          |  |   |

Fecha: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

Sello del centro      Firma del tutor



**EVALUACIÓN DEL MAESTRO-TUTOR DE PRÁCTICAS (3º GRADO. 13-14)**

Alumno/a: \_\_\_\_\_

Grado: PRIMARIA / INFANTIL

Elaborado por D./D<sup>a</sup> \_\_\_\_\_ Maestro/a de \_\_\_\_\_ curso \_\_\_\_\_ ciclo \_\_\_\_\_

Colegio: \_\_\_\_\_ Población \_\_\_\_\_

Para contestar el cuestionario, márchese con una X las respuestas escogidas. Para matizar se pueden hacer comentarios en el apartado de observación que hay en cada aspecto a evaluar de las competencias profesionales señaladas.

| <b>COMPETENCIA: CREA Y APLICA SITUACIONES DE APRENDIZAJE, ATENDIENDO A LA DIVERSIDAD</b>   |  |   |
|--|--|---|
| <b>1.- COHERENCIA Y ADECUACIÓN</b>   |  |   |
| A  |  | La tarea/secuencia didáctica aplicada está bien construida y es apropiada para los alumnos.   |
| B  |  | La tarea/secuencia didáctica está bien construida aunque no es muy apropiada para los alumnos.  |
| C  |  | La tarea/secuencia didáctica tiene algunas incoherencias que han dificultado el aprendizaje de los alumnos.                               |
| D  |  | La tarea/secuencia ha sido inapropiada y sin coherencia   |
| E  |  | No ha tenido ocasión de aplicar una tarea/secuencia didáctica, aunque ha tenido otro tipo de intervenciones didácticas con toda la clase. |
| <i>Observación:</i>  |  |   |
| La tarea/secuencia didáctica aplicada por el alumno ha sido:   |  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Propuesta por el maestro-tutor</li> <li>- Propuesta por el alumno</li> <li>- Consensuada por ambos</li> </ul> |  |   |
| La tarea/secuencia llevada a cabo lleva por título: .....  |  |   |
| En caso de no haber aplicado una tarea/secuencia: ¿qué intervenciones didácticas ha practicado con toda la clase?<br>.....<br>.....                    |  |   |

| <b>2.- MOTIVACIÓN/ APRENDIZAJE</b> |  |   |
|------------------------------------|--|---|
| A                                  |  | En sus intervenciones didácticas ha sido capaz de provocar en los alumnos el interés, así como el aprendizaje.                                |
| B                                  |  | Las actividades que ha llevado a cabo con los alumnos han sido motivadoras, pero no ha logrado el aprendizaje previsto en demasiados alumnos. |
| C                                  |  | Solo algunas actividades han resultado motivadoras sin grandes logros hacia el aprendizaje.   |
| D                                  |  | Las actividades realizadas no han motivado a los alumnos hacia el aprendizaje.  |
| <i>Observación:</i>                |  |   |

**3.- CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN**

|   |  |   |
|---|--|---|
| A |  | En sus intervenciones didácticas se ha sabido adaptar a los imprevistos surgidos con autonomía, sin perder el objetivo de la actividad. |
| B |  | Ha necesitado ayuda ante los imprevistos en un primer momento, pero ha logrado retomar la actividad sin perder el objetivo.             |
| C |  | Ha necesitado ayuda ante los imprevistos surgidos. No obstante ha cambiado el objetivo  |
| D |  | No ha sido capaz de reaccionar ante los imprevistos surgidos aunque se le ha ayudado. La actividad no ha sido capaz de reconducirla     |

*Observación:*

**4.- ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

|   |  |   |
|---|--|---|
| A |  | Ha adaptado las actividades que ha propuesto a cada alumno, con acierto.                                      |
| B |  | Ha adaptado las actividades propuestas, a un grupo de alumnos con otras capacidades, con acierto.             |
| C |  | Solo ha adaptado las actividades llevadas a cabo con toda la clase a un alumno con dificultades, con acierto. |
| D |  | Las adaptaciones realizadas en sus actividades a algunos alumnos no han sido acertadas.                       |
| E |  | Las actividades llevadas a cabo en la clase han sido las mismas para todos los alumnos.                       |

*Observación:*

**COMPETENCIA: EVALÚA LA PROGRESIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS****1.- CONOCIMIENTOS PREVIOS**

|   |  |   |
|---|--|---|
| A |  | Inicia las actividades descubriendo los conocimientos previos de los alumnos, percatándose de sus errores y/o dificultades. |
| B |  | Inicia las actividades intentando descubrir los conocimientos previos de los alumnos, aunque no siempre lo logra.           |
| C |  | Improvisa la forma de averiguar los conocimientos previos de los alumnos.   |
| D |  | No se propone averiguar los conocimientos previos de los alumnos.   |

*Observación:*

**2.- EVALUACIÓN FORMATIVA**

|   |  |   |
|---|--|---|
| A |  | Se percata de los nuevos aprendizajes o errores de los alumnos y aprovecha la ocasión para relanzar el aprendizaje. |
| B |  | Se percata de los nuevos aprendizajes o errores de los alumnos, corrigiendo los fallos que cometen.                 |
| C |  | Se percata sólo de algunos nuevos aprendizajes o errores de los alumnos.  |
| D |  | No es capaz de percatarse de los nuevos aprendizajes o errores de los alumnos.                                      |

*Observación:*

**COMPETENCIA: EVALÚA SU PRÁCTICA COMO DOCENTE****1.- AUTOEVALUACIÓN GUIADA**

|   |  |
|---|--|
| A | Ha evaluado con el maestro tutor su propia práctica docente mostrando objetividad y capacidad de escucha.          |
| B | Ha evaluado con el maestro tutor su propia práctica docente mostrando cierta objetividad y/o capacidad de escucha. |
| C | Su autoevaluación ha sido pobre, mostrando dificultad para aceptar la opinión del maestro-tutor.                   |
| D | No ha mostrado interés por su autoevaluación.  |

Observación:

**COMPETENCIA: COMPROMISO ÉTICO-PROFESIONAL****1.- OBLIGACIONES BÁSICAS COMO PROFESIONAL (asistencia, puntualidad, aspecto físico adecuado...)**

|   |  |
|---|--|
| A | El alumno en prácticas ha cumplido con sus obligaciones básicas, estando a disposición del centro siempre que se le ha necesitado. |
| B | El alumno en prácticas ha cumplido con sus obligaciones básicas.   |
| C | El alumno en sus prácticas no ha cumplido siempre con sus obligaciones básicas.  |
| D | El alumno en sus prácticas, a menudo, no ha cumplido con sus obligaciones básicas.   |

Observación:

**2.- RESPETUOSO**

|   |   |
|---|---|
| A | En todo momento ha sido respetuoso con todos los miembros de la comunidad educativa y con el proyecto educativo del centro.                                 |
| B | Aunque el alumno en prácticas ha sido respetuoso en alguna ocasión no ha defendido ante los alumnos dicho valor.  |
| C | Su actitud en alguna ocasión ha sido poco respetuosa con algún miembro de la comunidad educativa o el proyecto de centro.                                   |
| D | El alumno en prácticas no ha sido respetuoso con algún miembro de la comunidad educativa o el proyecto de centro, considerando su actuación de falta grave. |

Observación:

**3.- RESPONSABLE DE SUS TAREAS COMO DOCENTE**

|   |  |
|---|--|
| A | El alumno se ha responsabilizado de todas sus obligaciones como maestro, tanto de sus tareas y su preparación, como de sus actuaciones, yendo más allá de sus deberes. |
| B | El alumno se ha responsabilizado, en líneas generales, de sus obligaciones como maestro, tanto de sus tareas y su preparación, como de sus actuaciones.                |
| C | El alumno en alguna ocasión no se ha responsabilizado de sus obligaciones como maestro, en sus tareas o en sus actuaciones.  |
| D | Con su actitud el alumno no ha manifestado ser un maestro responsable.   |

Observación:

**4.- ATENCIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO A LOS ALUMNOS**

|                     |   |
|---------------------|---|
| A                   | El alumno en prácticas ha mostrado una constante y exquisita atención a las necesidades de los alumnos.   |
| B                   | El alumno en prácticas ha mostrado un buen grado de interés por atender a las necesidades de los alumnos. |
| C                   | El alumno en prácticas ha mostrado un bajo grado de interés por atender a las necesidades de los alumnos. |
| D                   | El alumno no ha centrado su interés en los alumnos.   |
| <i>Observación:</i> |   |

Fecha: \_\_\_\_\_ d \_\_\_\_\_ de 20\_\_

*Sello del centro      Firma de la tutora o tutor*

**EVALUACIÓN DEL MAESTRO-TUTOR DE PRÁCTICAS (4º GRADO. 13-14)**

|  |
|--|
| <b>Alumno/a:</b> _____<br><br><b>Grado:</b> PRIMARIA / INFANTIL<br><br><b>Elaborado por D./D<sup>a</sup></b> _____ <b>Maestro/a de</b> _____ <b>curso</b> _____ <b>ciclo</b> _____<br><br><b>Colegio:</b> _____ <b>Población</b> _____ |
|--|

Para contestar el cuestionario, márchese con una X las respuestas escogidas. Para matizar se pueden hacer comentarios en el apartado de observación que hay en cada aspecto a evaluar de las competencias profesionales señaladas. En caso de que el alumno de prácticas sea de Grado en Primaria con Mención, esta evaluación se realizará entre los dos tutores (Maestro Generalista- Maestro Especialista) que han dirigido sus prácticas en el Centro.

|  |  |   |
|--|--|---|
| <b><u>COMPETENCIA: GESTIONA LA CLASE</u></b> |  |   |
| <b>1.- INTERACCIÓN CON LOS ALUMNOS</b>       |  |   |
| A  |  | El alumno en prácticas sabe crear un clima acogedor, y logra mantener un equilibrio en su relación con los alumnos entre la amabilidad y firmeza, favoreciendo la actitud de trabajo.                         |
| B  |  | El alumno en prácticas crea un clima de aula acogedor, aunque en ocasiones no logra mantener el equilibrio entre amabilidad y firmeza, distorsionando con ello la actitud de trabajo de los alumnos del aula. |
| C  |  | En ocasiones se siente inseguro en su relación con los alumnos, no logrando crear un clima de aula acogedor y mostrándose poco coherente en sus determinaciones.  |
| D  |  | El alumno en prácticas tiene graves dificultades para interactuar con los alumnos en el aula de manera equilibrada.   |
| <i>Observación:</i>                          |  |   |

|                                     |  |  |
|-------------------------------------|--|--|
| <b>2.- RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS</b> |  |  |
| A                                   |  | En momentos críticos (esperados e inesperados) aplica estrategias de resolución de conflictos con autonomía, sin establecer actitudes autoritarias.                                      |
| B                                   |  | En momentos críticos (esperados e inesperados) aplica estrategias de resolución de conflictos con autonomía, aunque en ocasiones solventa la situación adoptando actitudes autoritarias. |
| C                                   |  | En momentos críticos inesperados, no logra resolver el conflicto, necesitando de la ayuda del maestro.   |
| D                                   |  | Tiene gran dificultad en la resolución de conflictos en el aula, necesitando constantemente la presencia del maestro.  |
| <i>Observación:</i>                 |  |  |

**3.- VARIEDAD METODOLÓGICA**

|   |   |
|---|---|
| A | En sus intervenciones didácticas aporta una gran variedad metodológica práctica, manteniendo un equilibrio entre actividades individuales, grupales y colectivas. |
| B | Aporta variedad metodológica práctica, aunque en ocasiones no mantiene equilibrio entre los distintos tipos de actividades.                                       |
| C | Sus aportaciones metodológicas, en varias ocasiones, han sido similares o poco prácticas.   |
| D | Se muestra poco innovador a nivel metodológico.   |

*Observación:***COMPETENCIA: CREA Y APLICA SITUACIONES DE APRENDIZAJE, ATENDIENDO A LA DIVERSIDAD****1.- COHERENCIA Y ADECUACIÓN**

|   |   |
|---|---|
| A | La unidad de programación aplicada está bien construida y es apropiada para los alumnos.  |
| B | La unidad de programación llevada a cabo está bien construida, aunque no es del todo acorde con el nivel de los alumnos que ha dirigido |
| C | La unidad de programación tiene algunas incoherencias que han dificultado el aprendizaje de los alumnos.                                |
| D | La unidad de programación ha sido inapropiada y sin coherencia.   |
| E | No ha tenido ocasión de aplicar una unidad de programación, aunque ha tenido otro tipo de intervenciones didácticas con toda clase.     |

*Observación:**La unidad de programación aplicada por el alumno ha sido:*

- Propuesta por el maestro-tutor
- Propuesta por el alumno
- Consensuada por ambos

*La Unidad Didáctica/ Centro de Interés/ Proyecto (señalar lo que corresponda) lleva por título:*

.....

*En caso de no haber aplicado una unidad de programación: ¿qué intervenciones didácticas ha practicado con toda la clase?*

.....

**2.- MOTIVACIÓN/APRENDIZAJE**

|   |   |
|---|---|
| A | En sus intervenciones didácticas con todo el grupo-clase, ha sido capaz de provocar en los estudiantes el interés, así como el aprendizaje.       |
| B | Las actividades que ha llevado a cabo con los estudiantes han sido motivadoras, pero no ha logrado el aprendizaje previsto en demasiados alumnos. |
| C | Solo algunas actividades han resultado motivadoras, sin grandes logros hacia el aprendizaje.  |
| D | Las actividades realizadas no han motivado a los estudiantes hacia el aprendizaje.  |

*Observación:*

### 3.- CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN

|   |  |
|---|--|
| A | En sus intervenciones didácticas con todo el grupo-clase, se ha sabido adaptar a los imprevistos surgidos con autonomía, sin perder el objetivo de la actividad. |
| B | Ha necesitado ayuda ante los imprevistos en un primer momento, pero ha logrado retomar la actividad sin perder el objetivo.                                      |
| C | Ha necesitado ayuda ante los imprevistos surgidos. No obstante, ha cambiado el objetivo.   |
| D | No ha sido capaz de reaccionar ante los imprevistos surgidos, aunque se le ha ayudado. No ha sabido reconducir la actividad                                      |

*Observación:*

### 4.- ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

|   |  |
|---|--|
| A | En sus intervenciones didácticas con todo el grupo-clase, ha logrado estar atento a la diversidad de estilos de aprendizaje de los alumnos, personalizando las relaciones y los objetivos a conseguir en las actividades propuestas. |
| B | Ha estado atento a la mayoría de los alumnos, no logrando ofrecer atención personalizada a alguno de ellos con graves dificultades de aprendizaje o conductuales.  |
| C | En sus intervenciones con todo el grupo-clase, se ha esforzado por atender a la diversidad, lográndolo sólo en algunos casos.  |
| D | En sus propuestas didácticas llevadas a cabo con todo el grupo-clase, ha estado atento al conjunto de los alumnos, aunque sin personalizar.  |

*Observación:*

## **COMPETENCIA: EVALÚA LA PROGRESIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS**

### 1.- CONOCIMIENTOS PREVIOS

|   |   |
|---|---|
| A | Inicia las actividades descubriendo los conocimientos previos de los alumnos, percatándose de sus errores y/o dificultades. |
| B | Inicia las actividades intentando descubrir los conocimientos previos de los alumnos, aunque no siempre lo logra.           |
| C | Improvisa la forma de averiguar los conocimientos previos de los alumnos.   |
| D | No se propone averiguar los conocimientos previos de los alumnos.   |

*Observación:*

### 2.- EVALUACIÓN FORMATIVA

|   |   |
|---|---|
| A | Se percata de los nuevos aprendizajes o errores de los alumnos y aprovecha la ocasión para relanzar el aprendizaje. |
| B | Se percata de los nuevos aprendizajes o errores de los alumnos, corrigiendo los fallos que se cometen.              |
| C | Se percata sólo de algunos nuevos aprendizajes o errores de los alumnos.  |
| D | No es capaz de percatarse de los nuevos aprendizajes o errores de los alumnos.                                      |

*Observación:*

### 3.- EVALUACIÓN FINAL

|   |   |
|---|---|
| A | Realiza registros de evaluación, con objetividad, atendiendo a todos los criterios establecidos, y muestra un conocimiento real de todos los logros de los alumnos.                       |
| B | Realiza registros de evaluación, con objetividad, atendiendo a todos los criterios establecidos, pero en algunas ocasiones no muestra un conocimiento real de los logros de algún alumno. |
| C | Aunque atiende a todos los criterios establecidos, realiza registros de evaluación con poca objetividad.  |
| D | Los registros de evaluación que propone el alumno no atienden a todos los criterios establecidos y no son objetivos.  |

Observación:

### **COMPETENCIA: EVALÚA SU PRÁCTICA COMO DOCENTE**

#### 1.- AUTOEVALUACIÓN GUIADA

|   |   |
|---|---|
| A | Ha evaluado con el maestro-tutor su propia práctica docente, mostrando objetividad y capacidad de escucha.          |
| B | Ha evaluado con el maestro-tutor su propia práctica docente, mostrando cierta objetividad y/o capacidad de escucha. |
| C | Su autoevaluación ha sido pobre, mostrando dificultad para aceptar la opinión del maestro-tutor.                    |
| D | No ha mostrado interés por su autoevaluación.   |

Observación:

### **COMPETENCIA: ATIENDE EL ENTORNO PERSONAL, SOCIAL Y FAMILIAR DEL ALUMNO**

#### 1.- ASUNCIÓN DE TAREAS PROPIAS DEL TUTOR EN SUS TRES ÁMBITOS

|   |  |
|---|--|
| A | Ha realizado las tareas propias de un tutor, concertadas con el maestro de prácticas, mostrando interés por participar en ellas. |
| B | Sólo ha realizado algunas de las tareas concertadas, por dificultades presentadas por el propio alumno de prácticas.             |
| C | Sólo ha realizado algunas de las tareas que le propusieron en sus prácticas como tutor, mostrando poco interés en participar.    |

Observación:

### **COMPETENCIA: EDUCA EN VIRTUDES, ACTITUDES Y VALORES**

#### 1.- FORMACIÓN DE LAS ACTITUDES

|   |   |
|---|---|
| A | El alumno en prácticas, educa las actitudes de los alumnos, en función del momento evolutivo de éstos, ayudándoles a desarrollar creencias y afectos positivos. |
| B | En sus propuestas didácticas, educa las actitudes, pero desatiende el momento evolutivo del alumno.   |
| C | Intenta educar las actitudes sin conocimiento didáctico para ayudarles a desarrollar creencias y afectos positivos.   |
| D | En las actividades que ha realizado en el aula no se ha percibido enseñanza de contenidos actitudinales.  |

Observación:



## 2.- EFECTIVIDAD

|   |   |
|---|---|
| A | Se observan mejoras en algunas actitudes del alumnado de clase como consecuencia de las propuestas didácticas llevadas a cabo por los alumnos en prácticas. |
| B | Se observan mejoras en algunas actitudes de los alumnos del aula, durante la realización de la actividad propuesta, pero sin continuidad posterior.         |
| C | No se observan mejoras en las actitudes de los alumnos del aula donde ha realizado sus prácticas.   |

Observación:

## COMPETENCIA: COMPROMISO ÉTICO-PROFESIONAL

### 1.- OBLIGACIONES BÁSICAS COMO PROFESIONAL (asistencia, puntualidad, aspecto físico adecuado...)

|   |  |
|---|--|
| A | El alumno en prácticas ha cumplido con sus obligaciones básicas, estando a disposición del centro siempre que se le ha necesitado. |
| B | El alumno en prácticas ha cumplido con sus obligaciones básicas.   |
| C | El alumno en sus prácticas no ha cumplido siempre con sus obligaciones básicas.  |
| D | El alumno en sus prácticas, a menudo, no ha cumplido con sus obligaciones básicas.   |

Observación:

## 2.- RESPETUOSO

|   |   |
|---|---|
| A | En todo momento ha sido respetuoso con todos los miembros de la comunidad educativa y con el proyecto educativo del centro.                                 |
| B | Aunque el alumno en prácticas ha sido respetuoso en alguna ocasión no ha defendido ante los alumnos dicho valor.  |
| C | Su actitud en alguna ocasión ha sido poco respetuosa con algún miembro de la comunidad educativa o el proyecto de centro.                                   |
| D | El alumno en prácticas no ha sido respetuoso con algún miembro de la comunidad educativa o el proyecto de centro, considerando su actuación de falta grave. |

Observación:

### 3.- RESPONSABLE DE SUS TAREAS COMO DOCENTE

|   |  |
|---|--|
| A | El alumno se ha responsabilizado de todas sus obligaciones como maestro, tanto de sus tareas y su preparación, como de sus actuaciones, yendo más allá de sus deberes. |
| B | El alumno se ha responsabilizado, en líneas generales, de sus obligaciones como maestro, tanto de sus tareas y su preparación, como de sus actuaciones.                |
| C | El alumno en alguna ocasión no se ha responsabilizado de sus obligaciones como maestro, en sus tareas o en sus actuaciones.  |
| D | Con su actitud el alumno no ha manifestado ser un maestro responsable.   |

Observación:

#### 4.- ATENCIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO A LOS ALUMNOS

|   |   |
|---|---|
| A | El alumno en prácticas ha mostrado una constante y exquisita atención a las necesidades de los alumnos.   |
| B | El alumno en prácticas ha mostrado un buen grado de interés por atender a las necesidades de los alumnos. |
| C | El alumno en prácticas ha mostrado un bajo grado de interés por atender a las necesidades de los alumnos. |
| D | El alumno no ha centrado su interés en los alumnos.   |

*Observación:*

#### VALORACIÓN

Fecha: \_\_\_\_\_ d \_\_\_\_\_ de 20\_\_

*Sello del centro*

*Firma de la tutora o tutor*

### Anexo 3: Cuestionario de datos sociodemográficos

#### FASE PRETEST: PRIMER MOMENTO DE MEDIDA

##### DATOS PERSONALES.

---

Edad \_\_\_\_\_

Género:

- Hombre
- Mujer

Estudios previos:

- Bachillerato
- Ciclos Formativos/FP. **Especificar** \_\_\_\_\_
- Estudios Universitarios. **Especificar** \_\_\_\_\_
- Acceso mayores 25 años

Nota media de acceso a la universidad \_\_\_\_\_

Elección de carrera actual:

- Primera Opción
- Segunda Opción. **Especificar primera opción** \_\_\_\_\_
- Tercera Opción. **Especificar tu segunda opción** \_\_\_\_\_

Titulación:

- Educación Primaria
- Educación Infantil

Curso \_\_\_\_\_

Mención Cualificadora (**solamente para alumnos de 3º Y 4º de Grado**):

- Pedagogía Terapéutica (Educación Especial)
- Lengua Ingles
- Educación Musical
- Educación Física
- Ninguna Mención Cualificadora

Experiencia con niños en el aula como maestro/a responsable:

- No
- Si. En ese caso **¿Cuánto tiempo? (en semanas)** \_\_\_\_\_

Experiencia con niños en el aula como estudiante en prácticas:

- No
- Si. **En ese caso,**
  - Cuánto tiempo en los estudios actuales (en semanas)** \_\_\_\_\_
  - Cuánto tiempo en tus estudios anteriores (en semanas)** \_\_\_\_\_

Profesión que desempeña en la actualidad \_\_\_\_\_

Satisfacción con tus estudios de maestro (responde colocando un círculo alrededor del número que mejor refleje tu punto de vista):

|        |   |   |   |         |
|--------|---|---|---|---------|
| 1 Nada | 2 | 3 | 4 | 5 Mucho |
|--------|---|---|---|---------|

## ***FASE POSTEST: SEGUNDO MOMENTO DE MEDIDA***

### **DATOS PERSONALES.**

---

*Edad* \_\_\_\_\_

*Género:*

- Hombre*
- Mujer*

*Titulación:*

- Educación Primaria*
- Educación Infantil*

*Curso* \_\_\_\_\_

*Semanas de prácticas durante el curso académico 2013-2014:*

- 3 semanas*
- 4 semanas*
- 5 semanas*
- 14 semanas*

*Curso y especialidad durante el periodo de prácticas en tus estudios actuales* \_\_\_\_\_

#### **Anexo 4: Variables Contextuales e Interpersonales del proceso educativo**

Aquí hay una serie de frases que pretenden conocer determinadas características del colegio de prácticas y su entorno, así como algunos aspectos de tus prácticas y del apoyo que recibiste en ellas. Responde colocando un círculo alrededor del número que mejor refleje tu punto de vista. **Las respuestas que puedes dar van desde 1 (bajo) hasta 5 (alto) Si la afirmación se ajusta sólo en parte, o sólo en algunas ocasiones, encuentra el número entre el 1 y el 5 que mejor describa esa situación.**

*La información que nos aportes es totalmente confidencial. Gracias por tu colaboración.*

| <b>VARIABLES CONTEXTUALES DEL PROCESO EDUCATIVO</b>   |          |          |          |               |   |
|---|----------|----------|----------|---------------|---|
| <b>1 Bajo</b>   | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5 Alto</b> |   |
| 1. Nivel socioeconómico de la escuela y entorno.  | 1        | 2        | 3        | 4             | 5 |
| 2. Calidad de las instalaciones escolares.  | 1        | 2        | 3        | 4             | 5 |
| 3. Disponibilidad de recursos para la enseñanza (presencia de recursos tics en el centro escolar y concretamente en tu aula-clase). | 1        | 2        | 3        | 4             | 5 |
| <b>VARIABLES INTERPERSONALES DEL PROCESO EDUCATIVO</b>  |          |          |          |               |   |
| <b>1 Bajo</b>   | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5 Alto</b> |   |
| 1. Apoyo de tu familia y tus padres.  | 1        | 2        | 3        | 4             | 5 |
| 2. Apoyo de la Comunidad Escolar (directiva del centro, claustro de profesores, etc).   | 1        | 2        | 3        | 4             | 5 |
| 3. Apoyo de tu tutor de prácticas (tutor de tu grupo-clase en el centro de prácticas).  | 1        | 2        | 3        | 4             | 5 |
| 4. Apoyo de tu supervisor universitario.  | 1        | 2        | 3        | 4             | 5 |



## Anexo 5: Análisis estadísticos

### ESTUDIO 1.

#### *Análisis descriptivo de las variables de creencias de autoeficacia docente*

La evaluación de las creencias de autoeficacia docente se realizó con la Escala de Percepción de Eficacia del Profesor (TSES, *Teacher's Sense of Efficacy Scale*) de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001). En la Tabla A.1 se detallan los análisis descriptivos de las variables de creencias de autoeficacia docente.

Tabla A.1. *Análisis descriptivos de las variables de creencias de autoeficacia docente*

| Autoeficacia docente     | <i>M</i> | <i>DT</i> | Mínimo | Máximo |
|--------------------------|----------|-----------|--------|--------|
| Implicar al estudiante   | 7.33     | 0.85      | 5.5    | 9.0    |
| Optimizar la instrucción | 7.41     | 0.81      | 5.3    | 9.0    |
| Gestionar el aula        | 7.31     | 0.87      | 5.4    | 9.0    |
| Eficacia Docente Total.  | 7.35     | 0.76      | 5.8    | 8.8    |

Nota: las puntuaciones van de 1-9, cuanto mayor sea la puntuación, mayor es la sensación de autoeficacia percibida

### ESTUDIO 2

#### *Análisis descriptivo de las variables de creencias de autoeficacia docente antes y después del periodo de práctica educativa*

A continuación, se detallan, para cada uno de los cursos, los resultados de los análisis descriptivos de las variables de creencias de autoeficacia docente antes del inicio del periodo de práctica educativa en los centros escolares (*fase pretest o primer momento de medida*) y al finalizar el mismo (*fase posttest o segundo momento de medida*). La Tabla A.2 muestra los resultados del análisis descriptivo.

Tabla A.2. *Análisis descriptivos de las variables de creencias de autoeficacia docente*

| Variables                  | <i>Fase pretest</i><br>( <i>N</i> = 413) |           |        |        | <i>Fase posttest</i><br>( <i>N</i> = 413) |           |        |        |
|----------------------------|--|-----------|--------|--------|---|-----------|--------|--------|
|                            | <i>M</i>                                 | <i>DT</i> | Mínimo | Máximo | <i>M</i>                                  | <i>DT</i> | Mínimo | Máximo |
| Autoeficacia docente       |  |           |        |        |   |           |        |        |
| Implicar al estudiante     | 7.33                                     | 0.85      | 5.5    | 9.0    | 7.69                                      | 0.77      | 6.0    | 9.0    |
| Optimizar la instrucción   | 7.41                                     | 0.82      | 5.3    | 9.0    | 7.90                                      | 0.73      | 6.3    | 9.0    |
| Gestionar el aula          | 7.31                                     | 0.87      | 5.4    | 9.0    | 7.75                                      | 0.75      | 5.9    | 9.0    |
| Autoeficacia Docente Total | 7.35                                     | 0.76      | 5.8    | 8.8    | 7.78                                      | 0.63      | 6.5    | 9.0    |

Nota: las puntuaciones van de 1-9, cuanto mayor sea la puntuación, mayor es la sensación de autoeficacia percibida

### *Análisis descriptivos relativos de las variables relacionadas con la práctica educativa*

En este apartado se detallan los resultados de los análisis descriptivos de cada una de las variables más directamente relacionadas con la práctica educativa. En primer lugar y con respecto a las *variables contextuales del proceso educativo*, fueron tres las cuestiones planteadas:

1. *Nivel socioeconómico de la escuela y entorno*
2. *Calidad de las instalaciones escolares*
3. *Disponibilidad de recursos para la enseñanza* (presencia de recursos TIC en el centro escolar, y más concretamente, en el aula clase)

En cuanto a la primera cuestión planteada, *nivel socioeconómico de la escuela y el entorno*, encontramos un promedio de 3.57, con una desviación típica de 0.78 y con una rango de 1 a 5. El 55.6% de los estudiantes ( $n = 230$ ) considera que el nivel socioeconómico de su escuela y del entorno es de nivel alto.

Con respecto a la segunda cuestión, *calidad de las instalaciones escolares*, el 61.5% de los participantes ( $n = 254$ ) considera que las instalaciones de su centro escolar son buenas y, por tanto, se situarían en un nivel alto. El promedio es de 3.68, con una desviación típica de 0.86 y con un rango de 1 a 5.

A su vez, y en cuanto a la tercera cuestión planteada, disponibilidad de recursos para la enseñanza y concretamente de recursos TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) en el aula y en el centro escolar, el 4.8 % de los participantes ( $n = 20$ ) se sitúa en valores medios, el 1.5% ( $n = 6$ ) en valores bajos y el 93.7 % ( $n = 387$ ) sí estima que hay recursos para la enseñanza en su centro escolar. El promedio es de 4.43, con una desviación típica de 0.66 y con un rango de 2 a 5.

La Figura A.1 resume de forma gráfica los resultados de las variables contextuales del proceso educativo.

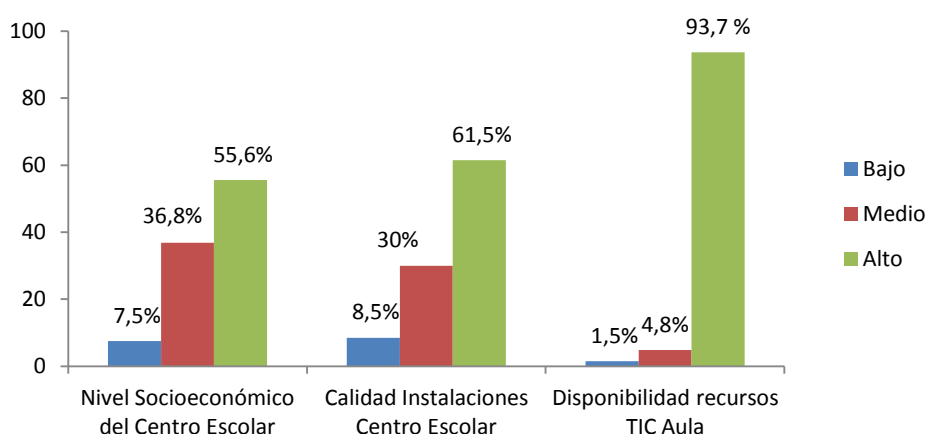


Figura A.1. Variables contextuales del proceso educativo



En segundo lugar y con respecto a las *variables de carácter interpersonal* acerca de la percepción del estudiante con respecto a los demás agentes educativos que forman parte del proceso enseñanza/aprendizaje, destacar que también tienen un papel importante en la autoeficacia de maestros noveles y en formación (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007) y eran cuatro las cuestiones planteadas:

1. *Apoyo de los padres y la familia*
2. *Apoyo de la Comunidad Escolar* (directiva del centro, claustro de profesores, etc.)
3. *Apoyo del tutor de prácticas del centro escolar* (*cooperating teaching*)
4. *Apoyo del supervisor de prácticas de la universidad*

Con respecto a la primera cuestión planteada, *apoyo de los padres y la familia*, el 94.2% de los participantes ( $n = 380$ ) percibe un apoyo muy alto de su familia con respecto a la titulación cursada y las prácticas realizadas. El promedio es de 4.30 con una desviación típica de 0.58 y con un rango de 2 a 5.

En cuanto a la segunda cuestión planteada, *apoyo de la Comunidad Escolar*, el 90.3% de los estudiantes en prácticas ( $n = 373$ ) confirma que se siente muy apoyado por el claustro de profesores, la directiva del colegio y demás agentes educativos que forman parte de la comunidad escolar. El promedio es de 4.31, con una desviación típica de 0.73 y con un rango de 1 a 5.

En la tercera cuestión planteada, *apoyo del tutor de prácticas del colegio*, El 96.1 % de los estudiantes ( $n = 397$ ) se sienten muy apoyados por su tutor del aula-clase durante sus prácticas. El promedio es de 4.65, con una desviación típica de 0.55 en una rango de 3 a 5.

Otra de las figuras de gran repercusión dentro del proceso de prácticas es la del supervisor de prácticas de la Universidad y con respecto a la cuestión, *apoyo del supervisor de prácticas de la Universidad*, el 95.4% de los participantes ( $n = 394$ ) manifiesta que se siente muy apoyado por su supervisor de prácticas. El promedio de esta variable es de 4.62, con una desviación típica de 0.62 en un rango de 2 a 5.

La Figura A.2 resume de forma gráfica los resultados de las variables de carácter interpersonales del proceso educativo.

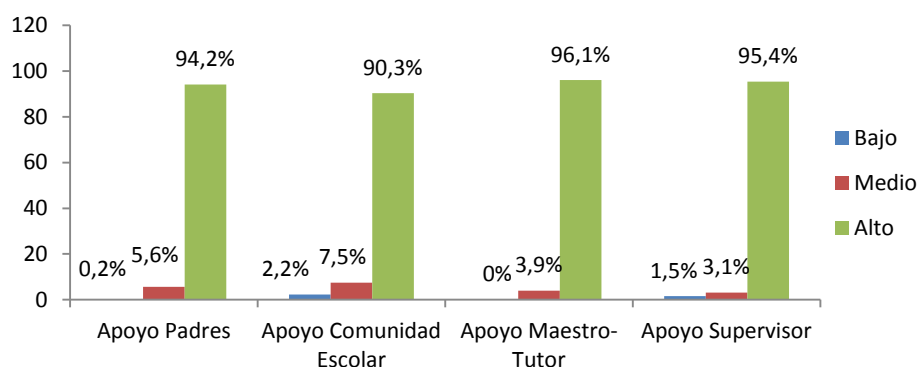


Figura A.2. Variables interpersonales del proceso educativo

Por último y en tercer lugar, se recogió la *evaluación del maestro-tutor de prácticas*, el cual permite constatar la actuación y el desempeño real del aspirante a maestro durante su práctica educativa. En ese sentido, los tutores de prácticas como agentes externos evaluadores del proceso, cumplimentan un *Cuestionario de Evaluación de la práctica educativa* del estudiante al final del periodo de prácticas para cada uno de los cursos. Éstos están formados por un registro de rúbricas o matrices de valoración analítica que recogen con objetividad y consistencia las evidencias de los progresos a lo largo de todo el Prácticum del Grado de Maestro y la adquisición de las competencias profesionales. Los maestros-tutores atienden exclusivamente a lo expresado en estas matrices de valoración, no participando activamente en los resultados numéricos. A su vez, los profesores de Prácticum, traducen estas valoraciones cualitativas en una nota final numérica para cada uno de los estudiantes, lo cual permite operacionalizar esta variable con la finalidad de medirla con precisión. Con respecto a la valoración del maestro-tutor de prácticas, el 65.6% ( $n = 271$ ) calificó la actuación del estudiante con una nota que oscila desde el 9 al 9.9 (sobresaliente), el 23.7% ( $n = 98$ ) con una nota de 8 a 8,9 (notable alto), el 8.7% ( $n = 36$ ) con una nota de 7 a 7.9 (notable bajo), el 1.2% ( $n = 5$ ) con una nota de 10 (matrícula de honor) y el 0.7% ( $n = 3$ ) con una nota que oscila del 6 al 6.9 (aprobado). El promedio de esta variable es de 8.96, con una desviación típica de 0.72 en un rango de 6 a 10. Los resultados quedan representados gráficamente en la Figura A.3.

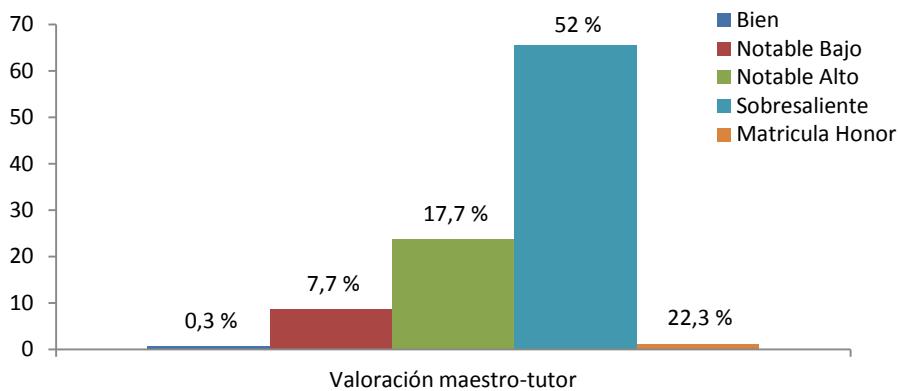


Figura A.3. Evaluación del maestro-tutor del centro escolar