



UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
Facultad de Filosofía y Ciencias de la
Educación

***Lifelong learning* y autoeficacia del**
profesorado

TESIS DOCTORAL

(Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado)

Doctoranda:

Liana Arcuri

Dirigida por:

Dr. Joan M^a. Senent Sánchez

Dr. Ángel San Martín Alonso

VALÈNCIA, 2021

Agradecimientos

La tesis doctoral que tengo el placer y satisfacción de presentar en estas páginas es el resultado de un largo camino, no exento de esfuerzo y de complejidad, durante el cual he conocido a muchas personas que con su profesionalidad o simplemente con su apoyo y cercanía me han permitido alcanzar este importante desafío.

Por ello, mi gratitud se dirige, en primer lugar, a aquellas personas que un día me dijeron *Arcuri, ¿por qué no haces un doctorado?* porque es precisamente a partir de esta frase cuando todo comenzó. Y, especialmente, gracias a una persona en concreto, el profesor Barbera Nino, a quien debo agradecer en primer lugar no solo por haber propuesto esta aventura sino también por haberme apoyado en todos los momentos de dificultad y por haberme animado siempre a alcanzar este importante objetivo.

Iniciar una investigación doctoral ha requerido, desde la redacción del primer *Plan de investigación*, en el que, como diría el refranero, tuve que *poner negro sobre blanco* y empezar a plantear y escribir mi idea de investigación, detallando los objetivos y la hipótesis a desarrollar; un rigor académico por el que tengo que agradecer al Prof. Gioacchino Lavanco, profesor titular de l'Università degli studi di Palermo, quien aceptando hace dieciséis años mi supervisor de la tesi di laurea en Psicología dio forma a mi formación universitaria y profesional de alto nivel académico.

A pesar de las enseñanzas fructíferas que he recibido en el pasado, hoy debo también dar las gracias a aquellos que, durante los años de mi doctorado, me han ayudado a avanzar en mis investigaciones ofreciéndome las indicaciones metodológicas correctas y, sobre todo, apoyándome y animándome. Es decir, a mis dos directores de tesis, el Prof. Joan M^a Senent Sánchez y el Prof. Ángel San Martín Alonso de la Universitat de València. Quienes, con generosa dedicación, sabias sugerencias y paciencia han sido dos mentores a los que deseo transmitir mi sincera gratitud y afecto, porque sin ellos nunca podría haber alcanzado el importante objetivo de defender la tesis.

Una investigación slo puede llevarse a cabo si alguien está dispuesto a participar, por lo que quiero dar las gracias a todos los profesores y profesoras de Italia que, de norte a sur, han dedicado tiempo a la elaboración del protocolo de investigación; un protocolo que no es sencillo tanto por su extensión como por las cuestiones planteadas, que requerían una profunda reflexión. Por lo tanto, considero necesario decir *gracias* a los 1.631 docentes que me ofrecieron la información que necesitaba y que constituyó la base y el punto de partida de este trabajo. Esgracias a todos ellos y ellas que mi investigación existe hoy en día.

También quiero ofrecer un agradecimiento especial ami amiga y colega la Romano Floriana, mi mentora en el uso del programa SSPS con el que realicé el análisis de los datos; muchas gracias por su ayuda, guía y orientación en los procesos de análisis.

Un curso de doctorado, sin embargo, no solo se trata de estudio e investigación y no se limita al mundo académico, sino que también la familia ejerce un papel fundamental. Por ello, es a la familia, y en particular a mi madre, a quien quiero agradecer el constante estímulo que nunca me ha permitido perder la ilusión, y por ser mi compañera en momentos de desánimo, pero también quiero pedirle disculpas por no poder dedicarle suficiente tiempo.

Y, por supuesto, tampoco en estos agradecimientos puedo dejar de nombrar a mi padre, que nos dejó durante estos años de doctorado. Es precisamente a él, que siempre se ha alegrado y ha apoyado mis proyectos de crecimiento y los de mis hermanos, a quien dedico este trabajo; su lema era *en la vida los peldaños siempre hay que subirlos y nunca bajarlos* y este doctorado es, metafóricamente, un escalón más.

Por último, pero no por ello menos importante, quisiera agradecer a mis hermanos Roberto y Fabio, que siempre han sido para mí un ejemplo de preparación, profesionalidad, diligencia, voluntad, tenacidad y honestidad, por su apoyo desinteresado y su continuo interés en la evolución de mi tesis doctoral.

Índice

Índice.....	7
Índice de tablas.....	13
Índice de gráficos.....	17
Índice de figuras.....	19
Índice de acrónimos.....	21
Resumen.....	23
Presentación.....	27

PRIMERA PARTE - *Marco teórico*

CAPÍTULO I

LA EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA EN ITALIA

1.1 La europeización de las escuelas y del profesorado.....	35
1.2 La formación del profesorado en Italia.....	44
1.2.1 Acceso a la profesión docente.....	44
1.2.2 Formación en servicio.....	49

1.3	Profesión docente	57
-----	-------------------------	----

CAPÍTULO II

LIFELONG LEARNING

2.1	Formación del profesorado: entre la obligación y el deber	63
2.2	<i>Lifelong learning</i>	69
2.3	<i>Boundaryless learning</i>	77
2.4	Formación sistémica	80

CAPÍTULO III

AUTOEFICACIA: TEORÍA Y PROCESOS DE MEDIACIÓN

3.1	Agentividad y autoeficacia.....	85
3.1.1	Adquisición de la autoeficacia: fuentes y desarrollo	90
3.2	Modelos teóricos de referencia de la autoeficacia.....	92
3.3	La evolución del concepto de autoeficacia.....	97
3.4	Autoeficacia personal y colectiva percibida.....	100
3.5	La autoeficacia y la profesión.....	102
3.5.1	Autoeficacia y actuación profesional del profesorado	104
3.5.2	Autoeficacia del profesorado y rendimiento del alumnado.....	114

CAPÍTULO IV

LA SATISFACCIÓN LABORAL: VARIABLES SUBJETIVAS Y ORGANIZATIVAS

4.1	La escuela y los nuevos modelos de organización.....	119
4.2	Las variables organizativas y el bienestar.....	126
4.3	La satisfacción laboral	129

4.3.1	El papel de la formación en la satisfacción del trabajo	133
4.3.2	La implicación y el compromiso en el trabajo como variable de la satisfacción laboral	135
4.4	La escuela eficaz	137
4.4.1	Concepto y notas históricas	137
4.4.2	La enseñanza eficaz y el profesorado.....	140
4.4.3	El papel de la dirección escolar.....	141
4.4.4	Establecimiento de estándares de rendimiento del alumnado.....	144
4.4.5	Acogida, integración e inclusión en una escuela eficaz	146
4.4.6	Relación con las familias.....	147
4.5	Representación social de la profesión docente	151
4.6	Satisfacción laboral y metacognición.....	154
4.7	Enseñanza y emociones.....	158
4.8	Apoyo social en el lugar de trabajo.....	163

SEGUNDA PARTE - *Estudio empírico*

CAPÍTULO V

MATERIALES Y MÉTODOS

5.1	Metodología.....	171
5.2	Objetivos	172
5.3	Hipótesis.....	173
5.4	Población de referencia.....	174
5.5	Muestra.....	179
5.6	Instrumentos	189

5.7	Procedimiento	193
5.8	Análisis de datos	196

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS DE DATOS Y EXPOSICIÓN DE RESULTADOS

6.1	La fiabilidad de los instrumentos	200
6.3	Intención de cambiar de trabajo y motivación para cambiar de escuela.....	207
6.4	Las variables psicológicas investigadas: análisis descriptivo	215
6.5	Análisis de varianza	218
6.5.1	Formación continua del profesorado y autoeficacia	218
6.5.2	Comparativa entre profesorado titular y precario: ¿qué impacto tiene en su autoeficacia?.....	222
6.5.3	Superar una oposición: ¿aumenta la autoeficacia del profesorado?.....	225
6.6	Correlaciones entre variables.....	226
6.7	Regresión lineal	228

CAPÍTULO VII

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

7.1	Discusión de los resultados	231
7.1.1	El papel de la formación continua del profesorado.....	232
7.1.2	Calidad y disfrute del <i>e-learning</i>	234
7.1.3	Autoeficacia del profesorado.....	236
7.1.4	El papel de las variables colectivas en la satisfacción laboral del profesorado.....	237
7.2	Límites de la investigación y perspectivas futuras	238

7.3 Observaciones finales	239
Referencias bibliográficas	241
Referencias legislativas	277
Anexos	281
Anexo 1: Distribución del profesorado por grupo de edad, región, Educación Infantil	283
Anexo 2: Distribución del profesorado por grupo de edad, región, Educación Primaria	287
Anexo 3: Distribución del profesorado por grupo de edad, región, Educación Secundaria de primer grado	291
Anexo 4: Distribución del profesorado por grupo de edad, región, Educación Secundaria de segundo grado	295
Anexo 5: Protocolo de investigación.....	299
Anexo 6: Carta de presentación de la investigación.....	307

Índice de tablas

Tabla 5.1 Distribución de la población de referencia según el género, la afiliación territorial y el nivel de escolaridad en que se imparte	177
Tabla 5.2 Distribución de la muestra según el género	180
Tabla 5.3 Distribución de la muestra según el estado civil.....	181
Tabla 5.4 Composición de la muestra según la afiliación territorial.....	182
Tabla 5.5 Composición de la muestra según la etapa educativa	183
Tabla 5.6 Composición de la muestra según sea docente titular o no.....	186
Tabla 5.7 Composición de la muestra según si se trabaja en el lugar de residencia, fuera o se viaja diariamente	188
Tabla 5.8 Planificación del tiempo de la investigación Aprendizaje permanente y autoeficacia del profesorado	195
Tabla 6.1 Análisis de la frecuencia de las respuestas a la pregunta “¿Considera usted que la formación recibida es válida para la profesión?”	202
Tabla 6.2 Análisis de la frecuencia de las respuestas a la pregunta “¿Cree que su formación personal es adecuada para su actual puesto de trabajo?” ...	204

Tabla 6.3 Frecuencias de las respuestas a la pregunta “¿En qué área crees que es importante profundizar a través de cursos de actualización/formación?.....	205
Tabla 6.4 Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿Qué modo de formación prefiere?”	206
Tabla 6.5 Frecuencias porcentuales de respuestas a la pregunta “¿Le gustaría cambiar de trabajo?”	209
Tabla 6.6 Porcentaje de respuestas a la pregunta “¿Le gustaría cambiar de escuela?”	210
Tabla 6.7 Tabla de contingencia “¿Trabaja en la misma ciudad donde vive? * ¿Le gustaría cambiar de trabajo?”	211
Tabla 6.8 Tabla de contingencia “¿Trabaja en la misma ciudad en la que vive? *¿Le gustaría cambiar de escuela?”.....	211
Tabla 6.9 Estadísticas descriptivas de las puntuaciones en las diversas escalas del protocolo de búsqueda	216
Tabla 6.10 Comparación de las puntuaciones medias obtenidas en las escalas por el profesorado según si ha asistido a los cursos o no	219
Tabla 6.11 Resultados del análisis de la varianza de profesorado según si ha asistido a los cursos o no	220
Tabla 6.12 Comparación de las puntuaciones medias obtenidas en las escalas por el profesorado titular y precario.....	222
Tabla 6.13 Resultados del análisis de la varianza de profesorado titular y precario.....	223
Tabla 6.14 Análisis de correlaciones entre variables	227
Tabla 6.15 Análisis de regresión lineal, tomando la satisfacción laboral como variable dependiente	229

Tabla 6.16 Análisis de regresión lineal ANOVA	230
Tabla 6.17 Análisis de regresión lineal. Coeficientes B e Beta	230

Índice de gráficos

Gráfico 5.1 Distribución de la muestra según el género	180
Gráfico 5.2 Distribución de la muestra según el estado civil.....	181
Gráfico 5.3 Composición de la muestra según la afiliación territorial	183
Gráfico 5.4 Composición de la muestra según la etapa educativa.....	184
Gráfico 5.5 Frecuencias porcentuales de la muestra según la disciplina enseñada	186
Gráfico 5.6 Composición de la muestra según sea docente titular o no	186
Gráfico 5.7 Composición de la muestra según si se trabaja en el lugar deresidencia, fuera o se viaja diariamente.....	189
Gráfico 6.1 Análisis de la frecuencia de las respuestas a la pregunta “¿Considera usted que la formación recibida es válida para la profesión?”	202
Gráfico 6.2 Análisis de la frecuencia de las respuestas a la pregunta “¿Cree que su formación personal es adecuada para su actual puesto de trabajo?”.....	203
Gráfico 6.3 Frecuencias de las respuestas a la pregunta “¿En qué área crees que es importante profundizar a través de cursos de actualización/formación?	205

Gráfico 6.4 Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿Qué modo de formación prefiere?”	206
Gráfico 6.5 Frecuencias porcentuales de respuestas a la pregunta “¿Le gustaría cambiar de trabajo?”	208
Gráfico 6.6 Porcentaje de respuestas a la pregunta “¿Le gustaría cambiar de escuela?”	209
Gráfico 6.7 Razones por las que el profesorado querría cambiar de escuela. Análisis de frecuencia	212

Índice de figuras

Figura 5.1 El sistema de educación y formación en Italia.....	175
Figura 5.2 Datos de centros educativos en Italia	178

Índice de acrónimos

- AEDE** - Association européenne des enseignants
- AUSE** - Associazione Universitaria di Studi Europei (Asociación Universitaria de Estudios Europeos)
- CCNL** - Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro (Contrato Colectivo de Trabajo Nacional)
- CEC** - Centre européen de la culture
- CFU** - Credito Formativo Universitario (Crédito Educativo Universitario)
- D.L.** Decreto legge (Decreto ley)
- D.lgs.** - Decreto Legislativo (Decreto Legislativo)
- D.M.** Decreto ministeriale (Decreto Ministerial)
- D.P.R.** - Decreto del Presidente della Repubblica (Decreto del Presidente de la República)
- DGCASIS** - Direzione generale per i contratti, gli acquisti e per i sistemi informativi e la statistica del MIUR (Dirección General de Contratos, Adquisiciones y Sistemas de Información y Estadísticas del MIUR)
- ECTS** - European Credit Transfer System
- EDA** - Educazione degli Adulti (Educación para adultos)

- EQF** - European Qualification Framework
- FIT** - Formazione Iniziale Tirocinio (Prácticas de formación inicial)
- G.U.** - Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana (Diario Oficial de la República Italiana)
- INDIRE** - Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (Instituto Nacional de Documentación, Innovación e Investigación Educativa)
- MIUR** Ministero dell’Istruzione dell’Università e della Ricerca (Ministerio de Educación de la Universidad e Investigación)
- OCDE** - Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) en inglés **OECD** - Organisation for Economic Co-operation and Development
- OECD** - The Organisation for Economic Co-operation and Development
- PTOF** - Piano Triennale dell’Offerta Formativa (Plan de oferta de formación de tres años)
- SISSIS** - Scuola di Specializzazione all’Insegnamento Secondario (Escuela Secundaria de Especialización en Educación Secundaria)
- SPSS** - Statistical Package for Social Science
- TFA** - Tirocinio Formativo Attivo (Prácticas de formación activa)
- TIC** - Tecnologie dell’Informazione e della Comunicazione (Tecnologías de la Información y la Comunicación) o del inglés *Information and Communications Technology ICT*
- UNESCO** - United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

Resumen

Según el psicólogo canadiense Bandura (1997, p. 23), la autoeficacia o *self-efficacy* es la creencia de que cada individuo posee la capacidad de organizar, aplicar y realizar las acciones necesarias para gestionar adecuadamente las situaciones a fin de lograr los objetivos deseados. Por lo tanto, la autoeficacia es el elemento mediador cognitivo y motivacional fundamental que dirige el comportamiento humano.

Tener un alto sentido de autoeficacia profesional implica una mayor motivación para trabajar, un mayor compromiso con las actividades relacionadas con la propia profesión, una mayor propensión a dedicar tiempo al trabajo en detrimento del tiempo libre, un mayor sentido de satisfacción cuando se consiguen resultados y, finalmente, una mayor propuesta para motivar al objetivo con el que se trabaja haciéndole alcanzar excelentes resultados.

Sólo refiriéndome a la capacidad de motivar a Marcelo (2009a) dice que el pensamiento y la forma de actuar de un profesor guía y dirige el comportamiento de sus alumnos.

Tomando estas premisas teóricas como punto de partida, hemos querido investigar cómo el aumento de la autoeficacia del profesorado a través de su

formación continua, hoy en día en Italia ampliamente promovida también gracias a la introducción de la última ley que reforma el sistema nacional de educación y formación denominada *Buona scuola* (Ley107/2015, del 13 de julio), puede contribuir a la mejora de todo el sistema educativo, señalado en los últimos años por estar formado por un personal docente poco inclinado y poco preparado para hacer frente a los innumerables cambios sociales que se han producido en los últimos veinte años (Marcelo y Vaillant, 2018).

Concretamente, esta investigación doctoral quiso demostrar que la inversión del profesorado de todos los niveles escolares en su formación continua, mediante la participación en cursos de actualización, títulos avanzados omásters, contribuye a aumentar su sentido de la eficacia y, por consiguiente, su bienestar en el desempeño de su profesión.

Además, la investigación también quiso prestar atención a las consecuencias de ser un docente precario en la percepción de la autoeficacia y también analizar las variables que influyen en la autoeficacia percibida por el profesorado.

La investigación, en la que participaron 1.631 profesores italianos, ha demostrado que es necesario diseñar experiencias de formación capaces de incidir en el nivel *supraindividual*, aumentando la eficacia escolar colectiva, que no es la suma de la eficacia escolar de los profesores individuales, sino que incluye la capacidad conjunta de organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para la realización de la acción educativa y didáctica (Bandura, 2000).

La eficacia colectiva de la escuela repercute en el sistema, en el compromiso organizativo, en la colaboración de todos los actores y en la forma en que la institución sabe afrontar las dificultades, logrando ser resistente en cada ocasión.

Palabras clave: autoeficacia, aprendizaje permanente, satisfacción laboral, implicación en el trabajo.

Keywords: self-efficacy, lifelong-learning, job satisfaction, work involvement

Paraules clau: autoeficàcia, aprenentatge permanent, satisfacció laboral, implicació en el treball.

Presentación

Desde el año 2007 soy responsable del área de didáctica de la Asociación Mnemosine, Entidad Acreditada M.I.U.R., lo que me permite ocuparme de la formación permanente del profesorado y conocer muy bien sus necesidades formativas. Concretamente, me encargo de planificar actividades de formación dirigidas a profesorado de todos los niveles escolares que se ocupan de temas de psicología del aprendizaje, psicología del desarrollo, psicología de la discapacidad, psicología de la comunicación, pero también de metodologías didácticas y de teorías y técnicas de evaluación didáctica. Es precisamente esta experiencia de trabajo la que me llevó a hacer investigaciones sobre el profesorado y el papel que desempeña el aprendizaje permanente en su sentido de autoeficacia.

En Italia, por desgracia, casi todos los días oímos hablar de muchos problemas relacionados con el mundo de la escuela. Problemas que preocupan tanto al estudiantado, cada vez más desinteresado en el estudio y actores de comportamientos incorrectos, como al profesorado, víctimas del desinterés y la desinversión general. De hecho, hoy en día, el profesorado suele sentir la carga de tener que trabajar en una situación de aislamiento y autonomía profesional, se siente saturado por las tareas y responsabilidades

profesionales y estresado por el trabajo (Pérez-Pérez, 2016). Pero si pensamos que el comportamiento es el resultado de la interacción entre el organismo y el medio ambiente y que el comportamiento humano está determinado por la interacción múltiple del medio ambiente, la persona y el comportamiento y que, como sostiene Marcelo (2009a), el pensamiento y la forma de actuar de un profesor guían y dirigen el comportamiento de su alumnado, parecía apropiado dedicar este trabajo de investigación al profesorado y a su sentido de la autoeficacia porque está positivamente correlacionado con el rendimiento laboral y es el predictor más fiable del éxito organizativo. La autoeficacia es el mediador cognitivo y motivacional fundamental que dirige el comportamiento humano, que empuja a cada individuo a dar lo mejor de sí mismo y a dejar que él mismo dé forma a la estructura funcional regulando su motivación y sus experiencias.

En la literatura existen numerosos estudios que a lo largo de los años han analizado la estrecha relación entre el profesorado, los *background* cubiertos por esta investigación doctoral, y la autoeficacia (Klassen, Tze, Betts y Gordon, 2011; Klassen y Tze, 2014; Skaalvik y Skaalvik, 2017), con el fin de comprender el papel que la autoeficacia tiene en la generación de influencias positivas como el *work engagement*. Y en Italia, Sasso realizó un estudio similar en 2004 sobre una muestra de 100 docentes de escuelas primarias y secundarias a los que se les entregó un cuestionario para evaluar en qué medida su *eficacia percibida* afectaba a su nivel de *burn-out*.

Sobre la base de las investigaciones más recientes focalizadas en el sentido de la *self-efficacy* del profesorado, se decidió llevar a cabo una investigación para demostrar que el aprendizaje permanente (*lifelong learning*) del profesorado contribuye a aumentar su sentido de la eficacia. Y, por lo tanto, esa participación en cursos de actualización, títulos avanzados, másters y demás contribuye a aumentar los conocimientos disciplinares y las aptitudes para la gestión de la actividad docente y, por consiguiente, el sentido de la *self-efficacy*.

Antes de pasar a desarrollar la idea de la investigación, se realizó un amplio estudio de la profesión docente en Italia.

Concretamente, en el primer capítulo *La evolución de la enseñanza en Italia*, se abordó el estudio sobre el concepto de europeización de la escuela y de su profesorado porque corresponde al mundo de la enseñanza y a sus profesionales transmitir al alumnado los conocimientos y aptitudes necesarios para convertirse en ciudadanos europeos, es decir, capaces de vivir plenamente su vida privada y profesional en toda Europa, sin perder de vista su cultura y sus tradiciones. Se trata de una vía de europeización que, a pesar de las inversiones europeas, no ha sido aceptada de forma unánime ni homogénea, por lo que existen diferencias tanto en la formación como en la contratación de profesorado, así como en los programas de enseñanza. Otro aspecto tratado en el capítulo, de hecho, es la formación de los docentes en Italia, que prevé una entrada obligatoria y diferenciada en función del grado de escolaridad en el que se quiere enseñar, a través de la cual los futuros docentes adquieren las microcompetencias que representan el punto de partida sin el cual no se puede ejercer la profesión, y los itinerarios formativos *in itinere*, hasta ahora no obligatorios pero también ampliamente recomendados por los organismos competentes, a través de los cuales se incrementa, como indica la OCSE (OECD, 2016), el conocimiento de los contenidos, las competencias pedagógicas, las capacidades de gestión, la empatía y la reflexividad.

Incluyendo el marco reglamentario relativo a la formación del profesorado, en el siguiente capítulo titulado *Lifelong learning*, hablamos del *lifelong learning* tratando de comprender lo que este término significa hoy en día y cuáles son las implicaciones de la formación permanente en la profesión docente. Una formación que, hoy en día, además de tener que ser continua y constante a lo largo de la carrera laboral, se caracteriza también por ser *boundaryless*, es decir, sin fronteras, ya que actualmente los límites del conocimiento se amplían tanto en el tiempo como en el contenido y las

habilidades disciplinarias. Si en los capítulos anteriores queríamos enmarcar el *grupo* de referencia de la investigación, es decir, el profesorado y su formación, en el tercer capítulo tratamos el constructo en el que se centra la investigación: la autoeficacia o *self-efficacy* si queremos utilizar el término anglosajón.

Partiendo de la definición de autoeficacia dada por Bandura (1997, p. 23), quien definió el término por primera vez, hemos llegado a una profundización en la autoeficacia profesional y específicamente en la autoeficacia del profesorado. Se han tenido en cuenta numerosas investigaciones que han abordado el sentido de la autoeficacia del profesorado y el efecto que un nivel alto o bajo de autoeficacia personal y profesional puede tener en el desarrollo de la profesión. Lo que sin duda ha surgido es que, tanto en la literatura nacional italiana como en la internacional, la construcción de la eficacia en la profesión docente tiene una importancia considerable. De la investigación se desprende que una variable que afecta enormemente a la sensación de autoeficacia del profesorado es la satisfacción en el trabajo, por lo que en el cuarto capítulo se exploró en profundidad este constructo. Concretamente, se han examinado todas las variables subjetivas y de organización que pueden afectar a la satisfacción laboral del profesorado y, por consiguiente, a su autoeficacia.

Una vez completado el marco teórico de referencia, fue posible redefinir de manera más clara y precisa el diseño de la investigación ampliamente descrito en el quinto capítulo. Esta investigación se ha fijado el objetivo general de demostrar que la formación continua docente contribuye a aumentar su sentido de la eficacia, que es la base de su motivación y satisfacción profesional. Por consiguiente, en la autoeficacia debería influir la participación en cursos de actualización, diplomas de perfeccionamiento, másters, etc., ya que la capacitación aumentaría los conocimientos disciplinarios y la capacidad de gestión de los maestros. Para llevar a cabo

la investigación se utilizó el método cuantitativo, cuya característica principal es el formalismo de los procedimientos, de modo que se siguieron protocolos definidos y fácilmente reproducibles para la recopilación, para el procesamiento de los datos, para la matriz de datos y para el uso del análisis estadístico. La investigación contó con la participación de 1.631 profesores y profesoras italianos que compilaron, a través de la administración en línea, un protocolo de investigación, incluyendo las siguientes escalas de medición: Escala de eficacia personal en las escuelas (Borgogni, Petitta y Steca, 2001); Escala de eficacia colectiva percibida en las escuelas (Borgogni, Petitta y Steca, 2001); Escala general de autoeficacia de Schwarzer y Jerusalem (1995), en su adaptación italiana de Sibilía; Cuestionario de satisfacción laboral de Weiss y otros (1967), adaptado y validado en italiano por Di Nuovo y Alba (1990); *Survey of Perceived Organizational Support* de Eisenberg y otros (1986), adaptado y validado en italiano por Battistelli y Mariani en 2011; y *Scale of Organizational Commitment and Involvement in the Work* of Barbaranelli and Fida (2004). En el quinto capítulo, se describe un cuidadoso proceso de análisis de los datos surgidos a través del análisis descriptivo de las variables psicológicas investigadas, el análisis de la varianza, el análisis de las correlaciones entre las variables y el análisis de la regresión lineal.

A partir de los datos que surgieron en el quinto capítulo *Análisis de datos y presentación de resultados*, se ha redactado el sexto y último capítulo de esta obra con el título *Debates y conclusiones*. La realización de esta investigación ha sido muy importante porque ha permitido comprender cómo se percibe el profesorado los profesores de la escuela italiana, pero sobre todo la importancia de invertir en la planificación de experiencias formativas capaces de incidir en el nivel *supraindividual*, aumentando la eficacia escolar colectiva, que no viene dada por la suma de la eficacia escolar de los profesores individuales, sino que incluye la capacidad conjunta de organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para la

realización de la acción educativa y didáctica.

Esta investigación no supone haber podido analizar de forma exhaustiva todas las variables psicológicas, sociales y profesionales entre *Lifelong learning* y *Autoeficacia del profesorado*, pero sí ha logrado comprender cuáles son las variables que hacen que un profesor o profesora sea eficaz y confirmar que es necesario intervenir en la construcción de un clima organizativo positivo y de una escuela eficaz, dentro de la cual cualquier trabajador, el profesorado, en primer lugar, se sientan parte de un todo y perciban la importancia de su acción profesional en el logro de los objetivos que su escuela se fija.

PRIMERA PARTE

Marco teórico



CAPÍTULO I

LA EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA EN ITALIA

1.1 La europeización de las escuelas y del profesorado

En los últimos dos decenios, muchas ramas de estudios, como la psicología educativa, la psicología social y la psicología laboral, se han ocupado tanto de la calidad de la enseñanza como de la calidad del aprendizaje. En particular, en los últimos años se ha prestado mucha atención a la formación del profesorado, ya que se ha tomado conciencia de que para *sentirse bien en la escuela* el docente debe contar con las herramientas, estrategias y recursos para hacer frente a las dificultades relacionadas con su profesión (Fiorilli, De Stasio, Cianfriglia y Serpieri, 2015).

Hoy en día, en el lenguaje común, utilizamos a menudo los términos Europa y europeización para referirnos a ese largo viaje, que ha costado dos guerras mundiales, que condujo a la humanidad hacia el sueño de la paz y la armonía, y hacia la construcción de una entidad económica y política

unitaria. Este camino, precisamente por su carácter global, no puede considerarse desvinculado de la vida cotidiana de la ciudadanía, porque provocó que el entorno vital se convirtiera en una potencia económica y política, que hubiera paz y que se originara la competitividad. Para que este camino de la europacificación se realice plenamente es necesario que Europa sea considerada *una* y que su crecimiento provenga de la libre circulación de sus ciudadanos y ciudadanas y no solo de las ideas y productos.

Para llevar a cabo este proyecto, es fundamental destinar esfuerzos comunes en este sentido y especialmente por parte de la educación, porque es precisamente el mundo de la educación el que se encarga de transmitir a las jóvenes generaciones los conocimientos y habilidades para que se conviertan y ejerzan su ciudadanía europea, en ciudadanos europeos, es decir, capaces de capacitándoles para vivir plenamente su vida privada y profesional en toda Europa.

Para que el profesorado pueda transmitir los conocimientos y las competencias adecuadas, respetando su propia cultura y tradiciones, y promover entre su alumnado la ciudadanía europea, es necesario revisar tanto la organización escolar como los indicadores de conocimientos y competencias, así como la formación docente, que debe pensarse en clave europea.

Aún hoy, este camino de europeización no ha sido aceptado de forma unánime, por lo que existen diferencias tanto en la formación como en la contratación del profesorado y en los programas de enseñanza. Hasta la fecha, cada Estado ha emitido sus propias directrices con las que establece qué conocimientos y aptitudes debe poseer el alumnado al final del curso de estudios para convertirse en ciudadano europeo y poder circular libremente.

Sin embargo, es necesario que también el profesorado sea un *docente europeo* (Paz, Aguiló, Martínez, Moreno, Fernández y Salinas, 2005) y priorice en su enseñanza algunos aspectos particulares que, sin embargo,

son indispensables como la interculturalidad, la ciudadanía activa y la empleabilidad. El profesorado de hoy forma a las personas adultas del mañana y, por lo tanto, tiene la responsabilidad de transmitirles el conocimiento y las habilidades necesarias para que puedan moverse libremente dentro de la Unión Europea; esto implica una mayor profundización en algunos aspectos escolásticos como el idioma, y en conocimientos no escolásticos como el saber vivir pacíficamente y aceptar a los demás.

Otro aspecto en el que el profesorado tiene que trabajar hoy en día para que la Unión Europea se convierta en algo único es la ciudadanía activa, es decir, asegurar que cada alumno desarrolle el potencial para convertirse en un miembro activo de la comunidad, un requisito previo para el éxito y la capacidad de empleo.

El primer paso importante que marcó el comienzo de la europeización de la formación docente fue el nacimiento en 1956 en París de la *Association européenne des enseignants* (AEDE) (Veneruso, 2000). Se trataba de una organización no afiliada políticamente que reunía a docentes y representantes del mundo académico y educativo de todos los niveles, de Italia, Alemania, Bélgica, Francia, Luxemburgo y Suiza, que compartían la necesidad de dar forma concreta a la idea de la unidad europea a través de la acción cívica y pedagógica y, por tanto, veían en la escuela el mejor canal para educar en la idea de una Europa unida y formar una ciudadanía común. La AEDE se fijó el objetivo de formar una conciencia cívica y a través de la *Résolution Pratique* estableció tres directrices para educar a la ciudadanía europea. La primera se refería a la puesta en marcha de iniciativas encaminadas a difundir el ideal europeo entre el personal docente mediante círculos de estudio y la redacción y difusión de una revista de información. La segunda línea, en cambio, se refería al alumnado y tenía por objeto la realización de una acción pedagógica, y no propagandística, a través de programas escolares que se llevarían a cabo mediante intercambios,

hermanamientos y centros de vacaciones internacionales. La tercera directriz siempre se refería al profesorado y recomendaba utilizar su influencia personal y su influencia en la opinión pública para difundir la idea europea.

Después de muchos años de trabajo, el AEE, en colaboración con el *Centre européen de la culture* (CEC), publicó la Guía del Maestro Europeo entre 1958 y 1959 con el fin de proporcionar un *método europeo* de enseñanza y, en particular, ofrecer ejemplos prácticos para los programas escolares.

Según la AEDE (AUSE, 2016), un docente europeo debe ser capaz de despertar en el alumnado una conciencia europea, mostrar la interdependencia de cada sujeto con los demás, dejar claro que solo una perspectiva europea (y no nacional) está en consonancia con la realidad histórica y permitir seguir intelectualmente la evolución del arte, de la literatura, la filosofía, la ciencia y las instituciones políticas y sociales, debe incitar al alumnado a reflexionar sobre su propia cultura europea, y mostrarla unidad fundamental de nuestra civilización y cómo la unidad fundamental e histórica de la cultura europea proporciona una base sólida para la unión política de nuestros pueblos.

La Guía era muy importante, y para los expertos en la materia sigue siéndolo, porque proporcionaba al profesorado no solo un *método europeo* de enseñanza, sino también buenos ejemplos prácticos de enseñanza de las distintas materias.

Una figura muy importante para la Unión Europea fue el Presidente de la Comisión Europea en 1985, Jacques Delors, quien publicó en 1998 el primer Libro Blanco de la Unión Europea titulado *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Dicho documento señala la presencia de una alta tasa de desempleo en todos los países miembros de la Comunidad Europea. En el marco de este análisis de los problemas económicos y políticos, el Libro Blanco aborda la educación y la capacitación como cuestiones interdependientes del desempleo. De

hecho, Delors (2000) afirma que la formación y la educación son las mejores herramientas para combatir el desempleo y, razón por la cual la escuela debe adaptarse a los cambios tecnológicos y a la globalización de la economía. Para ello, una estrategia eficaz es enseñar al alumando a aprender, es decir, aprender estrategias para resolver problemas, y adquirir los medios para hacer un uso crítico de la enorme cantidad de información que reciben diariamente como resultado del desarrollo tecnológico. Enseñar a aprender presupone que la formación se convierte en un proceso permanente.

Con miras a la europeización, el sistema educativo debe dar a cada alumno las mejores oportunidades para identificar su campo de excelencia y reforzar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas necesarias para fortalecer la movilidad y favorecer una mayor cooperación.

A partir de esta reflexión, en París en 1998 los ministros responsables de Italia, Francia, Reino Unido y Alemania, conscientes de que no basta con referirse únicamente al aspecto económico cuando se habla de europeización, enfatizaron la importancia de que Europa fuese también una Europa del conocimiento; así nació la Declaración de la Sorbona (1998).

Así pues, la Declaración de la Sorbona introdujo la subdivisión de la Universidad en dos ciclos equivalentes en el ámbito europeo y en créditos de formación (inspirados en el ECTS, Sistema Europeo de Créditos Académicos que funciona desde hace más de diez años en diferentes países). Además, ha dado mayor énfasis a la importancia del conocimiento de los idiomas y las herramientas tecnológicas, porque solo con la adquisición de estas habilidades es posible la circulación de alumnado y profesorado.

Las novedades de la Declaración de la Sorbona dieron lugar al Consejo Europeo de Lisboa (23 y 24 de marzo de 2000), durante el cual los Jefes de Estado y de Gobierno de Europa, al debatir los nuevos objetivos estratégicos, llegaron a la conclusión de que para 2010 la Unión debería ser *la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica*.

Según el Consejo Europeo de Lisboa, para que Europa fuera una potencia económica era necesario invertir en la formación permanente de toda la ciudadanía; *crear* un pueblo educado, satisfecho con su vida, acostumbrado a la movilidad y al multiculturalismo y, además, capaz de aprovechar los cambios constantes y cada vez más rápidos del conocimiento. Sin embargo, esto solo puede lograrse si todos los ciudadanos y ciudadanas europeos tienen las mismas oportunidades de educación y formación y si esta formación no se limita a una etapa de la vida sino que es continua a lo largo de su vida laboral; esto se aplica no solo al profesorado sino también al mundo empresarial, a los interlocutores sociales, a las instituciones europeas y a la propia ciudadanía.

Para poner en práctica este cambio, se necesitan también nuevas estrategias de enseñanza, evaluación, formación de instructores y profesores y aprendizaje permanente. Esto, según el Tratado de Lisboa, propicia que la ciudadanía esté preparada y dispuesta a cooperar activamente en el crecimiento de Europa; a encontrar en sí misma la motivación adecuada para hacerlo.

En Lisboa, en 2000, la Comisión de las Comunidades Europeas elaboró el *Memorando sobre el aprendizaje permanente* (Commission of the European Communities, 2000) en el que, en sus cinco capítulos, se define la importancia en la sociedad del conocimiento del aprendizaje permanente y las directrices para promoverlo. El Memorando iba acompañado de dos anexos que contenían *Ejemplos de buenas prácticas en materia de educación* y *El marco para el establecimiento de indicadores y puntos de referencia para el aprendizaje permanente*.

El memorándum establece seis mensajes clave, con su objetivo correspondiente, relacionados con el aprendizaje permanente. Los mensajes del memorando son:

- Nuevas aptitudes básicas para la población con el objetivo de *garantizar el acceso universal y permanente a la educación y la*

capacitación, a fin de permitir la adquisición y actualización de las aptitudes necesarias para la participación activa en la sociedad del conocimiento;

- *Aumento de la inversión en recursos humanos con el objetivo de asegurar un crecimiento visible de la inversión en recursos humanos para dar prioridad al recurso más importante de Europa: su gente;*
- *La innovación en las técnicas de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de desarrollar contextos y métodos eficaces de enseñanza y aprendizaje para proporcionar una educación y capacitación sin fisuras a lo largo de toda la vida y en todos sus aspectos;*
- *Evaluación de los resultados del aprendizaje con el objetivo de mejorar considerablemente la forma en que se evalúan y juzgan la participación y los resultados del aprendizaje, en particular en el contexto del aprendizaje no formal e informal;*
- *Replanteamiento de la orientación con miras a garantizar para todas las personas el fácil acceso a la información y una orientación de calidad sobre las oportunidades de educación y capacitación en toda Europa y a lo largo de toda la vida;*
- *Aprendizaje cada vez más cercano al hogar con el objetivo de proporcionar oportunidades de aprendizaje permanente lo más cerca posible de los usuarios de la capacitación, dentro de sus comunidades y con el apoyo, cuando proceda, de la infraestructura basada en las tecnologías de la información y las comunicaciones.*

A fin de evaluar si se lograría el objetivo de crear una educación y capacitación a nivel europeo digna de ser considerada una referencia mundial en 2010, en marzo de 2002 se aprobó un programa de *follow-up* que lamentablemente demostró que no se habían alcanzado los resultados deseados.

Precisamente por no haber alcanzado los objetivos fijados para 2010, el

Consejo Europeo aprobó las Estrategias Europa 2020, basadas en tres objetivos. El primer objetivo es el *Crecimiento Inteligente*, que consiste en fomentar el desarrollo de la economía basada en el conocimiento y la innovación centrándose en la educación a través de la mejora de los sistemas escolares destinados a la entrada de los y las jóvenes en el mundo del trabajo y la creación de una sociedad digital. El segundo objetivo es el *Crecimiento Sostenible*, es decir, avanzar hacia una economía que cuide el medio ambiente limitando las emisiones contaminantes. Y, por último, el tercer objetivo relativo al *Crecimiento inclusivo*, que se traduce en la promoción de una economía atenta a la cohesión social y territorial y la modernización del mercado laboral a través del *lifelong learning* y la promoción de la movilidad de los trabajadores y trabajadoras.

Para lograr estos objetivos, es esencial trabajar en la mejora de la calidad de la educación y la formación, en la mejora de las aptitudes básicas de lectura, escritura, cálculo y lenguaje y en la promoción de la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.

Si bien cada país miembro de la Unión Europea es responsable de su propio sistema de educación y formación profesional, y debe tener en cuenta su propia situación de partida, se han acordado cinco metas comunes para evaluar el logro de los objetivos fijados (Cipollone y Sestito, 2010).

En lo que respecta a la educación y la formación, la Comunidad Europea se ha fijado el objetivo de europeizar todo el sistema educativo, tanto la educación como la formación permanente; persiguiendo un sistema de excelencia y altamente competitivo (Argentin, 2013). Para ello es necesario aplicar estrategias útiles para controlar el abandono y la deserción escolar, alentar a los jóvenes a emprender la educación superior y a elegir cursos científicos universitarios (matemáticas, ciencia y tecnología), y promover el aprendizaje continuo a lo largo de su vida laboral.

El logro de estos objetivos es esencial para que tanto el sistema educativo como el trabajo del profesorado cambien de perspectiva.

El profesorado, objeto de esta investigación de doctorado, debe ser capaz de afrontar los nuevos retos de la escuela actual, como la creciente presencia de clases heterogéneas e interculturales y la necesidad de transmitir un bagaje cultural necesario para que los jóvenes puedan orientarse en la nueva Europa capaz de proporcionarles trabajo y estímulos, con vistas a la movilidad (Baldacci, 2013).

Por lo tanto, la formación del profesorado no puede ser estática ni limitarse estrictamente al estado de pertenencia. Así como la sociedad en que vivimos cambia rápidamente, el profesorado debe adaptar los conocimientos que transmite, debe abandonar la idea de un conocimiento sectorial dirigido solo a un campo, y debe transmitir al alumnado las habilidades necesarias para que puedan hacer un uso crítico de los conocimientos por sí mismos; para ello, debe poseer habilidades pedagógicas, didácticas, psicológicas y lingüísticas. De esta manera, un profesor o profesora podrá formar a jóvenes capaces de entrar en el actual mundo laboral, que se caracteriza por su dinamismo y capacidad de cambio.

El programa Erasmus+, que será el nuevo programa europeo de apoyo a la educación, la formación, la juventud y el deporte hasta 2020, forma parte de este enfoque global y continuo de aprendizaje y formación y contribuye a la consecución de los objetivos de la estrategia Europa 2020.

A partir de 2014, Erasmus+ ha incorporado todas las iniciativas anteriores de financiación de la UE en el ámbito de la educación, la formación, la juventud y el deporte, incluidos los programas de aprendizaje a lo largo de toda la vida (que incluían Erasmus, Leonardo da Vinci, Comenius, Grundtvig), el programa *La juventud en acción* y otros cinco programas anteriores de cooperación internacional (Erasmus Mundus, Tempus, Alfa, Edulink y el programa de cooperación con los países industrializados).

El Programa Erasmus+ (2014-2020), cuyo texto se publicó en el *Diario Oficial de la Unión Europea* el 20/12/2013, es el programa de intercambio que, del 1 de enero de 2014 al 31 de diciembre de 2020, será el protagonista

de la tan mencionada movilidad europea de alumnado y profesorado.

En lo que respecta a los objetivos específicos, cabe recordar que su finalidad es mejorar las aptitudes para la creación de una sociedad cohesionada y competitiva en el mundo del trabajo, al tiempo que mejorar y fortalecer las instituciones de educación y formación gracias también a la cooperación de los diversos Estados que participan en el programa. Objetivos que convergen en la creación de un espacio europeo de educación y formación. Como se refleja en el informe *Boosting teacher quality: pathways to effective policies* (Commission of the European Communities, 2018) publicado por la Comisión Europea, a fin de mejorar la calidad de la enseñanza, es necesario desarrollar un marco nacional de competencias del profesorado, y convertirlo en *profesionales de la enseñanza de alto nivel*, capaces de aplicar los conocimientos y las aptitudes de forma creativa en diferentes situaciones de aprendizaje.

1.2 La formación del profesorado en Italia

1.2.1 Acceso a la profesión docente

Una de las dimensiones más importantes para que cada estudiante logre buenos resultados escolares y propiciar el desarrollo nacional es la calidad de la enseñanza, por lo que el profesorado de la escena italiana actual tiene que actuar de acuerdo con los requisitos ministeriales vigentes, estimulando el potencial del alumnado y al mismo tiempo promoviendo el cambio para que se conviertan en ciudadanos y ciudadanas europeos (Perla y Martini,

2019).

La estrategia óptima para mejorar la calidad de la enseñanza y, por lo tanto, el rendimiento de los sistemas de educación y formación en todos los países es el desarrollo profesional continuo (Eurydice, 2015; 2018).

Aunque existen directivas europeas sobre el sistema educativo, cada país actúa de manera autónoma y diferente tanto en lo que respecta a la formación básica del profesorado como a la contratación y el aprendizaje permanente (Sanders, 2000, p. 62).

Un elemento común a todos los países europeos en lo que respecta a la profesionalización del profesorado es que, en todos ellos, se parte de un itinerario de formación universitaria. Si bien en cada país existen elementos diferenciadores tanto en los contenidos como en los procesos de formación posteriores o contemporáneos a la carrera universitaria.

En un estudio realizado por Eurydice (2002) sobre las diferentes políticas de capacitación del profesorado en formación, en prácticas y en servicio en 30 países europeos, se comprobó que la tendencia más común en los diversos países es impartir una formación universitaria básica de tres a seis años y más. Los cursos universitarios incluyen una formación general, es decir, los conocimientos necesarios para que el profesorado pueda llevar a cabo su actividad, y una formación profesional que tiene por objeto, en cambio, profesionalizar al futuro docente a través de actividades de prácticas que le permiten empezar a experimentar en el mundo laboral. Además, la formación general puede ser simultánea, es decir, durante parte del curso universitario, de modo que la formación académica/disciplinaria se integra con la formación profesional basada en la práctica y la experiencia, o secuencial, es decir, después de obtener un título universitario (Eurydice, 2013). El informe Eurydice (2018) también muestra que muchos países prestan más atención a la entrada del profesorado en el mundo escolar, reconociendo su extrema sensibilidad e importancia para su futura labor. De hecho, hay un momento de transición en el que los futuros docentes son

apoyados y supervisados por otros colegas con más años de servicio, al final del cual también certifican sus habilidades.

Según el informe Eurydice (2002), la atención prestada a la formación inicial y entrante orienta el mundo escolar hacia la formación permanente de tipo *long life learning* para que haya continuidad entre los distintos momentos de la formación.

En Italia, el acceso al mundo de la enseñanza varía según la etapa educativa en la que se desea enseñar. De hecho, para acceder a la escuela infantil¹ y primaria² es necesario haber obtenido el título de Ciencias de la Educación Primaria, título que, según el art. 6 de la Ley 169/2008 (G.U. 256, de 31 de octubre) habilita para ejercer la docencia en la etapa de Educación Infantil o Educación Primaria, según el itinerario escogido. O bien haber obtenido, con anterioridad al curso académico 2001/2002, una Diplomatura o Máster socio-psico-pedagógico como se recoge en la D. M. 10 de marzo de 1997 (G.U. 175, de 7 de julio de 1997) que establece el paso de la Scuola Magistrale al Liceo socio-psico-pedagógico.

La titulación para el acceso a la enseñanza en la escuela secundaria de

¹ Según lo establecido en la Ley 53 de 28 de marzo de 2003 (G.U. núm. 77, de 2 de abril de 2003), todos los niños y niñas de entre tres años de edad (cumplidos al 30 de abril del año escolar de referencia) y cinco años de edad pueden matricularse en el jardín de infancia, aunque no es obligatorio. La escuela infantil contribuye a la educación y al desarrollo emocional, psicomotor, cognitivo, moral, religioso y social de las niñas y los niños promoviendo su potencial de relaciones, autonomía, creatividad, aprendizaje y asegurando la igualdad efectiva de oportunidades educativas.

² Según lo establecido en la Ley 53, de 28 de marzo de 2003, la enseñanza primaria dura cinco años y es obligatoria para todos los niños y niñas que cumplan seis años de edad antes del 31 de agosto. La escuela primaria promueve, respetando la diversidad de los individuos, el desarrollo de la personalidad, y tiene por objeto adquirir y desarrollar los conocimientos y aptitudes básicos hasta las primeras disposiciones lógico-críticas, aprender los medios de expresión, incluida la alfabetización en al menos un idioma de la Unión Europea además del italiano, sentar las bases para el uso de metodologías científicas en el estudio del mundo natural, sus fenómenos y sus leyes, mejorar las aptitudes relacionales y la orientación en el espacio y el tiempo, educar en los principios fundamentales de la coexistencia civil. La transición a la escuela secundaria, al finalizar el quinto curso, ya no requiere la realización de un examen por parte del alumnado.

primer³ y segundo⁴ grado, según lo prescrito en el Decreto del Presidente de la República 19/2016, del 14 de febrero (G.U. 43, de 22 de febrero de 2016), modificado posteriormente por el Decreto Ministerial 259/2017, de 9 de mayo (G.U. 115, de 19 de mayo de 2017), puede ser el Título del antiguo sistema, el Título de Especialista o de Maestro del nuevo sistema, el Diploma Académico de Segundo Nivel, el Diploma del Conservatorio o de la Academia de Bellas Artes del antiguo sistema, o el Diploma de Bachillerato para las enseñanzas técnico-prácticas. El D.P.R.19, del 14 de febrero de 2016 identificó las clases de competencia para el acceso a la enseñanza en la escuela secundaria de segundo grado y los métodos para la recuperación de los créditos universitarios (CFU) que pueden lograrse tanto durante el curso de la titulación (diplomatura, especialidad, máster), a través de cursos de postgrado (escuelas de especialización, másters universitarios, etc.), como a través de cursos universitarios individuales.

Para acceder a la enseñanza en la escuela secundaria de segundo grado, también es esencial tener el título habilitante. En los últimos años, la normativa para la obtención de la habilitación ha cambiado mucho y, de hecho, mientras que de 2010 a 2016 hubo un curso universitario de posgrado de un año de duración con acceso a un número programado denominado Prácticas de Formación Activa (TFA) al final del cual se obtenía el título para un tipo específico de especialidad; de 2017 a 2018 la

³ La asistencia a la escuela secundaria de primer grado es obligatoria para todos los niños y niñas que hayan terminado la escuela primaria. El ciclo educativo termina con un examen de Estado, cuya aprobación constituye una calificación para el ingreso en la escuela secundaria de segundo grado.

⁴ En la orientación escolar italiana, después de obtener el diploma de la escuela media, la inscripción en la escuela secundaria, también llamada comúnmente escuela secundaria, es obligatoria por un período de cinco años. El estudiante completa este curso de estudios desde los 13 ó 14 años hasta los 18 ó 19 años, y tiene la posibilidad de elegir en qué institución matricularse entre los institutos de enseñanza secundaria, las escuelas técnicas y las escuelas de formación profesional. Al final del curso, después de hacer el examen de bachillerato, el estudiante adquiere el diploma que le permitirá, si lo desea, matricularse en la universidad.

Ley 107/2015 (G. U. núm. 162, de 15 de julio) denominada *La buona scuola* (La buena escuela) estipula la obtención de la titulación al finalizar un curso de tres años - prácticas de formación inicial (FIT) - y tras aprobar un examen final.

Por último, con la introducción de la Ley de Presupuestos para 2019, se introdujo el Concurso Habilitador, convocado cada dos años sólo en las regiones y para las clases de concurso con vacantes. La cualificación para entrar en el concurso de oposiciones conjuntas es la posesión de la cualificación específica en la clase del concurso o la posesión conjunta de un título (master o ciclo único, o diploma de segundo nivel de formación artística, musical y coreográfica avanzada, o cualificación similar o equivalente, en consonancia con las clases del concurso en vigor en la fecha del concurso) y 24 CFU en disciplinas antropopedagógicas y metodologías y tecnologías de enseñanza. Por otra parte, la calificación para entrar en el concurso para los puestos de profesordo técnico-práctico es la posesión de la cualificación específica en la clase de concurso o la posesión conjunta de un título o un diploma de formación artística, musical y coreográfica avanzada de primer nivel, o la cualificación similar o equivalente, conforme a las clases de concurso vigentes en la fecha de la convocatoria de concurso, y 24 CFU en las disciplinas antro-po-sico-pedagógicas y de metodologías y tecnologías de enseñanza.

Además, para convertirse en profesor o profesora de apoyo, además de los títulos mencionados anteriormente, también se necesita el título de especialización en apoyo educativo.

1.2.2 Formación en servicio

Durante mucho tiempo en Italia, los expertos y expertas en el sector pedagógico y educativo se han preguntado cómo promover la formación del profesorado en servicio. No cabe duda de que hoy en día no existe *una única mejor manera* de enseñar, sino que hay diferentes enfoques pedagógicos eficaces que pueden aplicarse según el perfil y las preferencias del profesorado, el contexto en el que enseña y las actitudes y la heterogeneidad del alumnado (Strong, Gargani y Hacifazliog, 2011, p. 4; Scheerens, 2015, pp. 10-31).

En Italia, el proceso de formación del profesorado no ha sido lineal en absoluto. Solo después de las revueltas estudiantiles del año 68, cuando la escuela y el profesorado ya no estaban en condiciones de hacer frente a una sociedad que había cambiado radicalmente, los Decretos Delegados de 1974 comenzaron a hablar de la formación. El D.P.R. 419/1974 (G.U. 239, del 13.09.1974) puede, de hecho, considerarse un hito en la historia de la democratización y modernización de la escuela. De hecho, el artículo 7 establece que la actualización del profesorado es un derecho y un deber fundamental y se consideró como una adaptación de los conocimientos al desarrollo de la ciencia para las distintas disciplinas y en conexiones interdisciplinarias, como una profundización de la preparación de la enseñanza y como la participación en la investigación y la innovación pedagógica de la enseñanza. En el artículo mencionado se especifica también que la actualización debe llevarse a cabo sobre la base de (...) *programas anuales en el círculo de la enseñanza, el instituto, el distrito y con iniciativas promovidas a nivel regional y nacional también por institutos regionales.*

Además, con el Decreto Presidencial 419/1974 (Título III, art. 9) se crearon institutos regionales de investigación, experimentación y actualización educativa, sujetos a la supervisión del Ministerio de Educación, con la tarea

de producir y difundir documentación educativa, realizar investigaciones en el ámbito educativo, promover proyectos de experimentación en los que participen varias instituciones educativas, promover iniciativas de actualización para la dirección de la escuela y el personal docente y apoyar las iniciativas promovidas a nivel local, incluidas las iniciativas de actualización cultural y profesional para el profesorado, así como para cualquier proyecto de experimentación o para programas y métodos.

La actualización disciplinaria y metodológico-didáctica empieza a reclamarse a finales de 1995 con el Contrato Colectivo Nacional de Trabajo (CCNL). El CCNL reafirmó la importancia de la capacitación del personal docente en servicio pero no tuvo mucha retroalimentación porque se temía que la carrera por acumular horas de capacitación fuera a expensas de su calidad.

También con el CCNL de 1999 (que se aplica en el Decreto Ministerial 210/1999, del 3 de septiembre) se intentó una vez más prestar atención a la formación en servicio a partir de la atribución de una nueva nomenclatura como *desarrollo profesional* y se previó el establecimiento de unidades territoriales provinciales o subprovinciales porque, habiendo comenzado el advenimiento de la autonomía escolar, era necesario cambiar también los parámetros de referencia de la formación.

El D.P.R. 275/1999 (G.U.186, del 10.8.1999 - Suplemento Ordinario 152) ha dado, de hecho, a todas las instituciones escolares autonomía de investigación, formación y actualización de los docentes.

En 2003 se produjo un nuevo cambio con el nuevo CCNL, que se subrayó aún más la importancia de la formación como parte esencial de la profesionalización docente. Con el CCNL del 2003 se reiteró que para contar con un cuerpo docente profesional es necesario tanto la formación como la actualización de este. Por actualización se entiende el trabajo de los contenidos disciplinares que no produce cambios reales sino solo una profundización de los conocimientos. A su vez, la formación recoge aquellos

caminos capaces de producir transformaciones relacionadas con la esfera cognitiva y las actitudes y, por lo tanto, de dar lugar a cambios profundos.

En 2006, en el capítulo VI *Formación* del CCNL encontramos hasta cuatro artículos dedicados a la formación del profesorado, como:

- art. 63 - formación en servicio;
- art. 64 - uso del derecho a la formación;
- art. 65 - niveles de actividad;
- art. 66 - el plan anual de las instituciones educativas.

Este último convenio colectivo nacional subraya que la formación es *una palanca estratégica fundamental para el desarrollo profesional del personal, para el apoyo necesario a los objetivos de cambio, para una política eficaz de desarrollo de los recursos humanos*, por lo que *la Administración está obligada a proporcionar herramientas, recursos y oportunidades que garanticen la formación en el servicio*.

En los artículos mencionados se establece que la formación debe llevarse a cabo mediante cursos universitarios breves, pero el profesorado tiene el derecho y el deber de formarse también durante el servicio mediante herramientas, recursos y oportunidades que la Administración debe proporcionarle, porque es un derecho que, además, garantiza el desarrollo de la profesionalidad.

Para que sea fructífera, la formación debe tener lugar en horas extraescolares y el profesorado debe ser considerado, sin embargo, en servicio. Además, en cada institución escolar la Junta de Profesores y Profesoras debe deliberar sobre un plan anual de actividades de actualización en consonancia con los objetivos y el calendario del Plan Trienal de la Oferta de Capacitación (PTOF); la escuela que lo haga también puede articular una red de centros u organizar consorcios con otras escuelas. Solo en 2004, con la Directiva de 6 de agosto de 2004 *Proyectos de formación en modalidad de e-learning en las administraciones públicas* -

publicada en el Boletín Oficial de 29/09/2004 - y las Directrices adjuntas a la misma- se empezó a hablar de la enseñanza a distancia y, por tanto, del uso de las nuevas tecnologías de la formación. Hasta este momento de la historia se ha hablado únicamente de formación y perfeccionamiento del profesorado, pero con la introducción en 2015 de la Ley 107/2015, de 13 de julio (denominada *Buena Escuela*) sobre la *Reforma del sistema nacional de educación y formación y delegación para la reorganización de las disposiciones legislativas vigentes*, publicada en el Diario Oficial 162, de 15 de julio de 2015 y en vigor desde el 16 de julio de 2015; comenzaremos a hablar de *desarrollo profesional* (Perla y Tempesta, 2016) entendido como *el crecimiento profesional que un docente logra gracias a la experiencia acumulada a lo largo de los años y a la reflexividad sistemática ejercida sobre esa experiencia* (Glatthorn, 1995, p. 41).

La citada ley, con su artículo único y en 212 párrafos, ha aportado numerosas innovaciones en el mundo de las escuelas italianas y ha definido con mayor claridad aspectos que antes solo se abordaban de forma marginal, como la formación del personal docente, dando lugar a una reinversión en la profesionalidad del profesorado que en los últimos decenios perciben una fuerte desprofesionalización (Perla, 2019).

Con la introducción de la Ley 107/2015, se inició una reinversión en la profesionalización de la enseñanza, haciendo obligatoria, permanente y estructural la capacitación en servicio del profesorado (párrafo 124). Con ello Italia inicia una nueva era de estudios sobre teorías, modelos y pruebas sobre los efectos de la enseñanza para el aprendizaje (Robasto y Trincherro, 2015), fomentando la investigación-acción sobre el trabajo pedagógico, todo ello con el objetivo de adquirir un mayor conocimiento del pensamiento y de las acciones del profesorado (Ria, 2015).

A la luz de lo dispuesto en el párrafo 124 de la Ley 107/2015, que estipula que las actividades de capacitación deben ser definidas por cada institución educativa de acuerdo con el plan trienal de oferta de capacitación y con los

resultados de los planes de autoevaluación surgidos de la RAV y explicados en los planes de mejora (previstos en el reglamento del Decreto del Presidente de la República 80/2013, de 28 de marzo - G.U. Serie General núm. 155 de 04 de Julio de 2013), el Ministerio de Educación e Investigación Universitaria, mediante el Decreto Ministerial 797/2016, de 19 de octubre, emitió el Plan Nacional de Formación para el trienio 2016-2019, en el que se definen claramente los objetivos de formación para el trienio. Por primera vez se establecen 9 prioridades temáticas nacionales para la capacitación:

- autonomía didáctica y organizativa;
- didáctica para las habilidades y la innovación metodológica;
- competencias digitales y nuevos entornos de aprendizaje;
- competencia en lenguas extranjeras;
- inclusión y discapacidad;
- la cohesión social y la prevención de las dificultades de los jóvenes;
- integración, habilidades de ciudadanía y ciudadanía global;
- la escuela y el trabajo;
- evaluación y mejora.

A fin de alentar y motivar a todos el profesorado titular a invertir en su formación profesional con la Ley 107/2015, se estableció la Carta Electrónica, un bono por valor de 500 euros al año para todos los docentes titulares de instituciones educativas de todos los niveles (Petracci, 2015, p. 83-85). La Carta puede utilizarse tanto para la adquisición de bienes materiales útiles para la actualización profesional, como libros, revistas, publicaciones y textos digitales y no digitales, o incluso *hardware* y *software*; como para la inscripción en cursos de capacitación para actualizar y optimizar las aptitudes profesionales, como cursos de postgrado o cursos de máster universitario relacionados con el perfil profesional, ofrecidos por organismos acreditados por el Ministerio de Educación, Universidad e

Investigación o también para eventos culturales como representaciones teatrales y cinematográficas, visitas a museos, exposiciones y eventos culturales y actuaciones en vivo, siempre que estos eventos sean coherentes con las actividades identificadas en el plan trienal de capacitación de las escuelas y el Plan Nacional de Capacitación.

Además de prestar gran atención a la formación del profesorado titula, la Ley 107/2015 regula la formación del profesorado novel, que también en este caso se convierte en obligatoria e indispensable, y el Decreto Ministerial 850/2015, de 27 de octubre, del MIUR (G.U. Serie General núm. 162 de 15 Julio 2015) describe los métodos, el calendario, las tareas de los distintos agentes implicados, los criterios de evaluación, el equilibrio de competencias y la cartera profesional. Cada docente durante su primer año de enseñanza debe hacer un total de al menos 50 horas en:

- reuniones preparatorias (6 horas);
- un mínimo de 4 talleres de capacitación (12 horas);
- observación de pares en clase (12 horas);
- formación en línea (20 horas).

Una innovación importante fue también la comprensión de la importancia que tiene para el profesorado novel el contar con el apoyo de profesorado experimentado. Y de hecho, se introdujo la figura del tutor o tutora que es asignado al principio del año por la dirección de la escuela.

El período de inserción inicial en el mundo de la enseñanza es muy complejo para el profesorado porque debe, en primer lugar, abandonar el papel de discente para asumir el de docente y, además, deben enseñar pero también aprender a enseñar al mismo tiempo (Marcelo, 2009a). Los nuevos maestros y maestras, independientemente de cuánto y cómo se hayan capacitado, solo pueden aprender ciertas habilidades en la práctica y esto hace que el primer año de trabajo sea un año de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición (Vaillant y Marcelo,

2015). Las principales tareas del profesorado principiante son adquirir conocimientos sobre el alumnado, el plan de estudios y el entorno escolar; diseñar el plan de estudios y la enseñanza de manera adecuada; empezar a desarrollar un repertorio de enseñanza que les permita sobrevivir como docentes; crear una comunidad de aprendizaje en el aula; y seguir desarrollando una identidad profesional. Y el problema es que esto debe hacerse generalmente con las mismas responsabilidades que el profesorado más experimentado (Marcelo, 1999b).

El tutor o tutora, elegido entre el profesorado de la misma especialidad o de especialidades similares, debe tener habilidades profesionales, experiencia en la enseñanza y actitudes para esta tarea y debe ocuparse de acoger al nuevo colega, acompañarlo a lo largo de la escuela escuchando sus dificultades y dudas, y colaborar para que pueda trabajar eficazmente; el tutor o tutora guía al docente recién contratado en la construcción de su identidad profesional. Cada tutor o tutora no puede ser responsable de más de tres nuevos docentes y por su trabajo puede ser recompensado con incentivos y posibles reconocimientos que pueden ser de carácter financiero o certificados para ser incluidos en el currículo profesional. Además, la actividad de tutoría puede ser decisiva para la concesión del bono anual. Por lo tanto, se trata de una visión completamente diferente y ya no está relegada a la fase final del período de prueba.

Para acompañar al profesorado novel en el logro de la autonomía operativa, también se ha introducido la observación entre pares o el *peer review*. Esta actividad, para la que se prevén doce horas, debe programarse y consiste en actividades de clase en las que el tutor y tutorizado se observan mutuamente mientras imparten clase. Esta fase de observación mutua permitirá al profesorado novel reflexionar sobre cómo llevar a cabo la actividad docente, cómo apoyar la motivación del alumnado los estudiantes, cómo construir climas positivos y motivadores y cómo verificar el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, quien ejerce la tutoía debe ser una persona acogedora y debe

acompañar a la persona recién contratada al trabajo didáctico en el campo, calificándose a sí mismo como un *mentor* para los maestros y maestras recién contratados. La dirección escolar también puede participar en las horas de observación, ya que tendrá que elaborar una evaluación de habilidades junto con el docente tutor.

Otro aspecto innovador que se ha producido es la introducción de la evaluación de las aptitudes en relación con el profesorado y, por lo tanto, la introducción de una evaluación crítica de las aptitudes profesionales. El primer perfil de competencias debe elaborarse en el segundo mes de contratación y en esta etapa se identifican los puntos fuertes que ya posee el nuevo profesor y aquellos en los que tendrá que trabajar para reforzarlos. Posteriormente, la persona recién contratada, junto con la dirección escolar y quien va a ejercer la tutoría, debe preparar un acuerdo de formación en el que se establezcan los objetivos culturales, disciplinarios, didácticos y relacionales a perseguir, preparando los recursos y actividades de formación; este es el espacio en el que el profesorado novel puede indicar los contenidos elegidos para el curso de formación del año de prueba.

Además, se pide al profesorado recién contratado que realice en la plataforma del INDIRE (Instituto Nacional de Documentación, Innovación e Investigación Educativa, antiguo organismo de investigación del Ministerio de Educación) una *cartera profesional* que documente su programa de estudios mediante el balance de competencias inicial, las fases documentadas de la planificación, las actividades, la verificación, el balance final de competencias y las previsiones de un plan de desarrollo. De esta forma, la plataforma del INDIRE ha cambiado de perspectiva convirtiéndose en un apoyo para la reflexión. Un documento que, además de ser la prueba del trabajo realizado durante el año de prueba, permite al profesorado recién contratado reflexionar sobre lo que ha hecho, adquirir conciencia de su identidad profesional, comparar su idea de la escuela con las prácticas reales de enseñanza. Además, la carpeta profesional es el

documento que el profesorado entregará al Comité de Evaluación y a la dirección de la escuela al final del año de prueba; la aprobación positiva determina la entrada real en el cuerpo de funcionarios.

1.3 Profesión docente

El *excursus* normativo desarrollado en el párrafo anterior muestra cómo ha aumentado la conciencia de que la profesionalización del profesorado está en estrecha interdependencia con la capacitación docente. En un contexto social como el actual, caracterizado por el dinamismo, los continuos cambios y la fuerte desmitificación de la propia escuela, es difícil definir la identidad profesional docente.

La dificultad para encontrar una definición unívoca de la identidad profesional docente queda atestiguada por el uso de diferentes términos con los que se apela, como el de profesor, maestro, educador, experto o incluso profesional de la educación y la formación. Además, diversos estudios, tanto psicológicos como sociológicos, subrayan diferentes aspectos que dan lugar a definiciones sectoriales (Bertolini, 1988, pp. 239-262).

Ser docente en la sociedad actual, con límites líquidos y en constante evolución (Morin, 2001), implica la posesión de una gran cantidad de conocimientos y habilidades diversificadas, así como fuertes motivaciones que propician la hiper-especialización.

Para ser un profesor o profesora válido hoy en día ya no basta con conocer bien la propia disciplina, sino que se necesita desarrollar habilidades de enseñanza que permitan estimular la motivación del alumnado para aprender, promover un clima de aula funcional y propicio al aprendizaje, saber relacionarse con diferentes formas de malestar infantil y adolescente,

trabajar con alumnado con diversidad funcional, saber dialogar en un contexto intercultural y con las familias, saber relacionarse con otras asignaturas así como tener conocimientos digitales. Pero a estas podríamos añadir muchas otras habilidades como el conocimiento de las regulaciones y las habilidades de diseño. Por lo tanto, es evidente que la profesión docente va más allá de la comunicación de conocimientos ya codificados, sino que es una acción moral (Campbell, 2003; Damiano, 2007; Valica y Rohn, 2013), o más bien *magistral* (Perla, 2011), porque está profundamente inervada por la forma de ser de quienes la ejercen y, por lo tanto, por la identidad personal (Calderhead y Shorrock, 1997) y es precisamente por este profundo componente que a menudo se dice que la profesión docente es una *vocación*.

El profesor que trabaja *con* y *sobre* el capital humano debe asegurarse de que su alumnado adquiera no solo los conocimientos y las habilidades puramente didácticas sino también las habilidades sociales y ciudadanas, porque como afirma Ebner (1931), lo que es humano, en la persona se transmite solo a través de lo humano.

Por lo tanto, en la escuela de hoy, el profesorado está llamado a realizar tres funciones (Perla, 2019). En primer lugar, promover la transmisión cultural que no debe confundirse con la simple transmisión de conocimientos de docente a discente, sino en proporcionar en el alumnado, como dice Perla (2019), la socialización con el *nomos* (ley de los hombres) y con el *ethos* (lugar donde viven). En segundo lugar, el profesorado debe preparar el futuro, desarrollando en el alumnado la ciudadanía, el sentido de pertenencia y educando en la sostenibilidad; por último, pero no por ello menos importante, el profesorado está llamado a responder a la necesidad de orientación de las jóvenes generaciones, lo que significa acompañar al alumnado al conocimiento de sus deseos profundos (Perla, 2019); el sentido de la responsabilidad requiere que el profesorado respete la ley que rige el comportamiento interpersonal. Es evidente que hoy en día el profesorado no

solo es transmite el conocimiento sino también forja la personalidad del alumnado, convirtiéndose en un verdadero *maestro de la vida* que, como sostiene Meirieu (2009), debe erigirse en modelo, por lo que es necesaria una implicación total. Ciertamente, no es una tarea sencilla para el profesorado, ya que los sujetos que interactúan, al encontrarse en una posición asimétrica, tienen un grado diferente de comprensión tanto de los medios necesarios para crecer como del objetivo que se debe alcanzar al crecer (Di Agresti, 2015).

Llevar a cabo la profesión docente a partir de lo que se ha dicho hasta ahora no es ciertamente sencillo y, como afirma el profesor Rivoltella (2015), quienes la llevan a cabo deben trabajar en tres direcciones que corresponden a otras tantas dimensiones de su formación.

El profesorado de hoy no puede limitarse a tener solo una cultura especializada en su propia disciplina, sino que debe trabajar también en su cultura general, porque, además de los conocimientos técnicos prácticos de la disciplina enseñada, debe ser un intelectual abierto, curioso y atento a las formas y transformaciones de la cultura. Y es precisamente para ayudar a cada profesor y profesora a invertir y aumentar su cultura general a través de la lectura, los espectáculos y las exposiciones que la Ley 107/2015, mencionada en los párrafos anteriores, introdujo la Carta Electrónica del Docente (Rivoltella, 2015).

Además de invertir en la cultura general, un docente profesional debe invertir en su cultura disciplinaria para ser un experto y estar al día (Rivoltella, 2015).

Un profesor o profesora de hoy ya no puede pensar que la formación adquirida durante el curso universitario es suficiente para poder enseñar a lo largo de su carrera, sino que, por el contrario, lo que ha aprendido corre el riesgo de envejecer y quedar *obsoleto* en poco tiempo si no se trabaja en la profundización de la disciplina a través de nuevos libros, revistas especializadas y asistiendo a cursos de actualización y de máster.

Además de trabajar en la propia cultura general y en la cultura disciplinaria, el profesorado está llamado, según Rivoltella (2015), a invertir en la propia cultura profesional con la que se refiere a la enseñanza y a las habilidades psicopedagógicas.

Aunque no existe una correspondencia sistémica entre la formación y la identidad profesional, muchos estudiosos han descubierto que el desarrollo de la profesionalización está determinado por la interacción entre la formación inicial, la de entrada y la *in itinere*, por lo que la identidad profesional debe entenderse como un proyecto en continua evolución (Bell y Gilbert, 1996).

El profesorado se encuentra trabajando en una sociedad que ha sufrido rápidas transformaciones, basta pensar en la amplia difusión de los instrumentos tecnológicos que han revolucionado la forma en que las personas se comunican, la manera de abordar el conocimiento, los estilos de vida y el pensamiento, las elecciones de valores y los lazos de convivencia (Di Agresti, 2015), por lo que la profesionalidad docente no puede definirse de forma lineal, no es fácilmente medible con criterios estandarizados y su evolución no puede ser estática sino que, por el contrario, debe crecer a lo largo de su vida laboral. Por lo tanto, nunca pueden faltar momentos de reflexión pedagógica y de formación *in itinere* en la vida profesional del profesorado (Milani, 2000, p. 75).

Si el curso universitario proporciona al profesorado en formación los conocimientos y las habilidades necesarias en un contexto que para él sigue siendo abstracto, cuando realmente empieza a trabajar en el aula con capital humano (Woodhall, 1996; Visco, 2009; Cipollone y Sestito, 2010) en una escuela-comunidad democrática donde la persona y su crecimiento son el centro, el profesorado adquiere la *verdadera* profesionalidad que cambiará a lo largo de su vida laboral a medida que cambien los contextos, se desarrollen las nuevas tecnologías y cambien las expectativas de la sociedad, lo que a su vez cambiará su actitud.

El ejercicio de la profesión docente nunca ha sido fácil, pero hoy en día los avances en la ciencia, la psicopedagogía, las estructuras sociales, la neurociencia, y también la gran influencia de la tecnología, los cambios sociales y los valores han repercutido en una profesión que se mueve en la incertidumbre, el cambio y, a veces, la confusión (Imbernón, 2019).

Numerosos estudios han tratado de trazar los rasgos que caracterizan la profesionalización y entre ellos se encuentra el estudio de Scurati (2003, p. 140) según el cual en la base de la profesionalidad docente hay connotaciones constitutivas como la moralización deontológica, la vocacionalidad madura, la aculturación fiable, la autoformación continua, la libertad profesional, la autonomía profesional y la capacidad técnico-práctica; rasgos que van desde el valor ético de la tarea de enseñar hasta la capacidad de trabajar de forma autónoma con respecto al grupo al que pertenecen (García, Jover y Escámez, 2010).

El propio Scurati, a la luz de las connotaciones estructurales que encuentra en la profesionalidad docente, considera de fundamental importancia que el profesorado invierta en su formación, que no debe circunscribirse a una fase específica sino que debe ser continua en el tiempo, que debe ser de buena calidad y permitirle desempeñar un papel adecuado, coherente con su profesionalidad y con una remuneración adecuada. Por lo tanto, cuando hablamos de profesionalidad es posible hacer una distinción entre las competencias estándar que constituyen la microprofesionalidad y que representan el punto de partida sin el cual no se puede emprender la profesión docente, y las macrocompetencias de la profesionalidad que en el informe de la UNESCO (Faure, 1972, pp. 192-265) se indican como *conocimiento* entendido como la posesión de conocimientos y competencias disciplinarias, *saber hacer* entendido como la capacidad de traducir los conocimientos adquiridos a nivel teórico en prácticas de enseñanza, y *saber estar* entendido como la capacidad de relacionarse con los demás.

En la profesión docente, hay muchas habilidades que no se prestan a ser

enseñadas durante la formación, pero que se aprenden en las instituciones educativas, y esto significa en la *práctica* de la enseñanza (Imbernón, 2019). También Delors, más tarde, en 2000, identificó el *aprender a aprender*, el *aprender a hacer imparare*, el *aprender a vivir juntos* y el *aprender a ser* como las cuatro competencias de la profesionalidad docente.

También debemos mencionar el estudio de la OCDE (2005), en el que han participado varios países, entre ellos Australia, Austria, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Italia, Japón, Noruega, Nueva Zelanda, Inglaterra y Suecia. Según este estudio, las habilidades que debe poseer el profesorado son *el conocimiento de los contenidos, las habilidades pedagógicas, las habilidades de gestión, la empatía y la reflexividad*.

Por último, también podríamos referirnos al concepto de profesionalidad ecosistémica introducido por Frabboni (2000), que se refiere a una profesionalidad caracterizada por cinco competencias - competencias disciplinarias, competencias didácticas, competencias relacionales y competencias de saber estar - que cada individuo posee de manera más o menos desarrollada.

CAPÍTULO II

LIFELONG LEARNING

2.1 Formación del profesorado: entre la obligación y el deber

Como se indicó en el capítulo anterior, el desarrollo de la profesionalidad docente está constituido no solo por conocimientos disciplinarios sino también por aptitudes institucionales y psicológicas que les ayudan a utilizar correctamente su personalidad. Además, también está determinado por una formación que no puede aislarse dentro de una sola disciplina ni limitarse a un momento determinado.

Tomando prestada una definición de Bubb y Earley (2007) es posible afirmar que el desarrollo profesional docente es un proceso continuo que abarca todas las experiencias de aprendizaje formales e informales y que proporciona a todo el personal escolar las herramientas necesarias para que, tanto individualmente como junto con otras personas, puedan reflexionar

sobre lo que están haciendo, puedan reforzar sus conocimientos y habilidades y puedan mejorar sus métodos de trabajo; según los autores, esto garantizará que el aprendizaje y el bienestar del alumando tengan mayores resultados.

En una sociedad como la actual que, como hemos comentado anteriormente, se define como líquida y cambiante precisamente por las transformaciones repentinas, y que constantemente plantea nuevos retos, se necesitan nuevos enfoques, estrategias y líneas de acción; la profesión docente es una profesión insegura que asume retos y compromisos permanentes porque su campo de especialización es cambiante y complejo (Marcelo, 2001).

Estos desafíos deben ser abordados, según Marcelo y Vaillant (2018), a través de un personal docente capaz de hacer frente a estos cambios. Como afirman los autores (*ibídem*), se necesitan propuestas nuevas e innovadoras, claramente disruptivas, es decir, soluciones valientes y a veces aparentemente arriesgadas que ofrezcan respuestas a los problemas de un modelo tradicional de formación de docentes actualmente desfasado y consumido; falta una identidad específica de la figura del *formador de docentes*, un currículo con una clara desconexión entre los conocimientos disciplinarios y pedagógicos, prácticas docentes insuficientes e inadecuadas, o un uso deficiente de las tecnologías digitales como verdaderas herramientas de innovación pedagógica.

Hablando de tecnologías, no podemos ignorar los rápidos cambios este sector que han alterado y moldeado completamente nuestras vidas, pero especialmente las de los jóvenes de hoy llamados *nativos digitales* (Prensky, 2013).

A pesar de que las tecnologías digitales han entrado de manera perturbadora en la vida de todas las personas al cambiar los estilos de vida y los estilos profesionales, no se puede decir lo mismo del entorno escolar donde la tecnología es todavía relativamente joven (Park y Koh, 2017).

Las numerosas investigaciones que se han llevado a cabo en el último

decenio para explorar el papel que desempeñan las tecnologías en el aprendizaje del alumnado han demostrado que estas no se utilizan para apoyar estrategias de enseñanza eficaces, sino que sus usos se asocian típicamente a actividades rutinarias como la supervisión del correo electrónico y las búsquedas sencillas en la web (Scherer, Siddiq y Teo, 2015). Al mismo tiempo, no faltan investigaciones recientes (Krause, Pietzner, Dori y Eilks, 2017) que destacan que el profesorado a menudo decide no utilizar las tecnologías digitales en el aula y se aferran a su forma tradicional de enseñar (Krause, Pietzner, Dori y Eilks, 2017), además, el profesorado a menudo no tiene una buena opinión sobre el valor y la utilidad de las tecnologías digitales en la enseñanza (Scherer, Siddiq y Teo, 2015).

Además de los conocimientos estrictamente relacionados con el alumnado y los métodos de enseñanza, el profesorado está llamado a actualizarse sobre el desarrollo tecnológico, porque la escuela no puede permanecer indiferente ante la difusión de la tecnología de la información y los cambios generados por ella.

El uso de las herramientas informáticas ha entrado en la vida cotidiana de cada uno de nosotros, y en particular en la de las personas jóvenes, pero esto no debe verse con un valor negativo sino como un cambio en el apoyo a la enseñanza. Para los jóvenes de hoy en día, los teléfonos móviles y las redes sociales representan una extensión ilimitada de sus posibilidades de comunicación y de relación con los demás. Todo esto debe dejar claro que hoy en día educar también significa formar al alumnado para un uso responsable y crítico de todas las herramientas informáticas, lo que no debe ser un obstáculo para el aprendizaje sino más bien un apoyo. Hoy en día, el docente profesional, siempre teniendo en cuenta la importancia del aprendizaje formal, debe también valorar el aprendizaje no formal e informal.

Según Bathmaker (1999, pp. 185-195), la educación permanente es

importante tanto para los propios docentes como para su función de facilitadores del aprendizaje en los jóvenes que necesitan aprender con éxito y formar parte de una sociedad de aprendizaje.

Parafraseando a Marcelo (2009c), el pensamiento del docente guía y dirige su comportamiento y este se convierte a su vez en un modelo para el alumnado; el profesorado también trabaja en la formación de la ciudadanía y en el fortalecimiento del sentido de comunidad. Y es precisamente debido a este importante papel que su aprendizaje permanente significa mucho más que una actualización de las habilidades y la forma de gestionar un nuevo programa educativo.

El profesorado, mediante la formación, tiene la oportunidad de aprender conocimientos pedagógicos y, en consonancia con la investigación-acción, de experimentarlos en la escuela; la escuela es un elemento esencial de la formación (Imbernón, 2019).

La educación permanente implica un compromiso con los objetivos de la educación y la capacitación y una comprensión crítica del contexto cambiante.

Por lo tanto, la formación docente debe ser interdisciplinaria y de por vida. El profesorado que no solo quiere ser el asesor del alumnado, sino que quiere favorecer el crecimiento pleno e integral del mismo, debe invertir en su profesionalidad e identidad profesional a través de la formación en servicio, es decir, participando en cursos de formación que, como escribe Resico (1999), le permitan salir de la comunidad *artificial* de las paredes del aula.

Por lo tanto, el profesorado posee un *background* de formación, constituido por la formación profesional inicial y un nivel básico de habilidades, pero debe invertir a través de la formación profesional continua para adaptarse a las necesidades de la realidad, y también para elevar su nivel profesional.

De hecho, no hay que olvidar que, como afirma Tessaro (2000), el profesorado también debe adquirir y desarrollar una tercera vertiente de contenido que consiste en el conocimiento del alumnado, junto con el

conocimiento profesional de la enseñanza y la metodología, y el conocimiento disciplinario del contenido y la epistemología.

Como sostiene Imbernón (2019) en lo que respecta a la formación docente, es necesario adoptar un enfoque dialéctico, porque en él existe una relación interactiva entre la teoría y la práctica; la acción pedagógica está guiada por construcciones teóricas y a su vez está influida y modificada por acontecimientos prácticos y contextuales (Imbernón, 2002). El profesorado hoy en día debe conocer todos los aspectos que caracterizan tanto el desarrollo psicológico del alumnado como el desarrollo psicosocial, el desarrollo cognitivo y el desarrollo de proyectos de vida.

Además, la forma de enseñar también ha cambiado en los últimos años. Los enfoques didácticos de capacitación *top-down* que se caracterizan por ser abstracciones teóricas separadas de la práctica, como ya lo afirmaron Seely, Brown y Deguid en 1989, no hacen más que *oscurecer la complejidad de la práctica*.

Dado que no existe un modelo didáctico mejor, seguramente un enfoque didáctico *bottom-up*, que parta de la experiencia concreta con los procedimientos inductivos facilita el proceso cognitivo del alumnado; el aprendizaje se ve facilitado por la anticipación mediante la predicción (Rivoltella, 2014), por la conciencia del conocimiento implícito (Perla, 2010), por el inconsciente práctico (Damiano, 2007) y por la racionalidad práctica (Eisner, 2002).

El conocimiento es, por lo tanto, un conocimiento en acción que requiere que el profesorado implemente una *didáctica agitada*, en movimiento, en constante cambio y evolución.

Ni siquiera la competencia puede considerarse un *concepto estático*, sino que se basa en los supuestos del pragmatismo de Dewey y los teóricos de la *situated cognition* (Rogoff y Lave, 1984; Lave y Wenger, 2006) y la *embodied cognition* (Varela, Thompson y Rosch, 1991; Caruana y Borghi, 2013). Por lo tanto, la formación del profesorado debe centrarse en la

epistemología de la práctica; la formación en la acción de enseñar el conocimiento (Perla, 2019).

Todos estos aspectos del conocimiento mencionados son competencias inseparables de la práctica docente, es decir, de la forma personal que tiene cada docente de realizar las actividades didácticas (Altet, 2003, p. 115); lo que Rivoltella y Rossi (2012) llaman *acción didáctica*.

Hablando de la formación docente, parece oportuno referirse a la publicación de Marcelo y Vaillant (2018) titulada *Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio* en la que los autores aportan una profunda reflexión sobre la formación docente y los cambios que deben producirse necesariamente para que su acción no sea un freno sino un motor de dinamismo social. Marcelo y Vaillant (2018) afirman, de hecho, que el profesorado de hoy en día ya no puede formarse según modelos de capacitación rígidos sino que necesita un aprendizaje informal, una capacitación que les ayude a adquirir los conocimientos y las aptitudes necesarias para poder mejorar la capacidad de aprendizaje de todo el alumnado y también una capacitación que ya no se centre únicamente en los conocimientos disciplinarios sino también en la integración, la interdisciplinariedad y la superación de la brecha entre los conocimientos disciplinarios y pedagógicos.

Todos estos cambios solo pueden convertirse en parte integrante de las acciones del profesorado si, como afirma Stenhouse (1975) en un estudio que puede considerarse visionario, el docente muestra propensión/compromiso para cuestionar sistemáticamente su propia práctica de enseñanza, si muestra compromiso y habilidad en el estudio de su propia práctica y, por último, si cuestiona la aplicabilidad de las teorías en la práctica de la enseñanza.

Además, todas las actividades de aprendizaje formales e informales deben ser continuas para mejorar la eficiencia, los conocimientos, las aptitudes y las competencias (Jarvis, 2001, p. 21).

En definitiva, la formación sirve como medio para que el profesorado reflexione y se autocrítice sobre su enseñanza a través de la comparación con sus colegas. Imbernón (2007, p. 64) afirma que incluso el profesorado más experimentado debe ser capaz de establecer una comunicación intersubjetiva con sus colegas para discutir las dificultades que encuentra en su práctica docente y, al mismo tiempo, analizar los elementos de mejora que pueden introducirse en la misma.

Por todo ello consideramos que hoy en día, las aptitudes y los conocimientos deben adquirirse y desarrollarse de acuerdo con la lógica del *lifelong learning*, la capacitación sistémica y el *boundaryless learning*.

2.2 *Lifelong learning*

Antes de definir el concepto de *lifelong learning*, es necesario establecer una importante distinción entre dos términos que a menudo se utilizan erróneamente como sinónimos, como son la formación y el aprendizaje.

Uno de los autores que hizo una clara distinción entre ambos términos es Sloman con la publicación de *The E-learning Revolution* (2001, pp. 44-47) en la que afirma que la capacitación es el proceso individual de adquisición de conocimientos y aptitudes en relación con los requisitos del trabajo, mientras que el aprendizaje es el proceso físico y mental que implica el cambio.

El *lifelong learning* es, por tanto, el proceso mediante el cual un individuo adquiere las aptitudes que le permiten actualizar y adaptar su formación a las nuevas necesidades sociales, laborales, profesionales y personales.

Por lo tanto, el *lifelong learning* es un proceso intencional que cada individuo puede poner en marcha para aumentar sus habilidades y ser más

competitivo en el trabajo.

Empezamos a hablar de *lifelong learning* en el decenio de 1970 cuando, al tomar consciencia de que la educación escolar ya no bastaba para contener la desigualdad económica y social, el Director de la División de Educación de Adultos de la UNESCO, Paul Lengrand, pensando en un nuevo paradigma educativo, introdujo el concepto de *lifelong learning* en su conferencia titulada *An introduction to Lifelong Learning* en 1970.

En 1972, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) publicó el Informe *Learning to be, the world of education today and tomorrow* (Faure, 1972), conocido comúnmente como el Informe Faure, en el que se afirmaba la importancia de la educación como canal de acceso a una sociedad y una calidad de vida mejores y como instrumento para anticiparse y adaptarse al cambio.

Por consiguiente, en esos años, el concepto de *lifelong learning* se desarrolló casi exclusivamente en las escuelas para personas adultas, con especial atención a la alfabetización y el aprendizaje básico. Sin embargo, el informe dio un impulso fundamental al concepto de aprendizaje permanente y se convirtió en la piedra angular del discurso sobre la sociedad del conocimiento.

En el decenio de 1980, los años neoliberales, el concepto de *lifelong learning* dejó de considerarse según una visión exclusivamente *humanista* para considerarse, en cambio, con una visión *económica* y, por lo tanto, ya no solo como un medio para mejorar las condiciones de toda la sociedad, sino como un medio para fomentar la empresa individual desde un punto de vista profesional (Holmes, 2019).

Un cambio de perspectiva que se encuentra en el informe *BIBLI* de la OCDE de 1989, en el que se destaca la importancia para la sociedad de contar con un capital humano altamente especializado y con tecnologías avanzadas; puesto que solo un cambio en esta dirección podría, según el informe, aumentar la productividad y ser competitivo en el mercado

internacional.

El concepto de *lifelong learning* experimentó un nuevo cambio a finales de los años noventa. Fue precisamente en esos años cuando, también a la luz de la amplia difusión de las nuevas tecnologías, se comprendió que no se podía hacer una distinción clara entre el enfoque humanístico y el enfoque económico, por lo que nació un nuevo paradigma que sintetizaba ambos.

Tras la Conferencia de Jomtien (1990), la UNESCO encargó a una comisión de expertos la elaboración de un informe sobre las necesidades de la educación en el próximo siglo: el siglo XXI.

La Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, completó su trabajo en 1997 dando origen al famoso informe *La educación encierra un tesoro* en el que se señala el concepto de aprendizaje permanente como principio fundamental para abordar los desafíos que las sociedades del siglo XXI plantean a sus individuos.

El nuevo paradigma inherente a este informe se basa fundamentalmente en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y finalmente aprender a ser.

Aprender a ser está estrechamente vinculado al concepto de educación porque se refiere precisamente al desarrollo personal de los individuos.

Este cambio también se ha puesto de relieve mediante el establecimiento del *Año Europeo de la Educación Permanente* en 1996 por la Unión Europea. Desde entonces, todos los Estados Miembros han introducido en sus políticas de educación medidas para promoverla.

Este cambio fue formalizado en 2000 por la Comisión Europea, que publicó el informe *A Memorandum on Lifelong Learning* (Commission of the European Communities, 2000), en el que se definía el *lifelong learning* como la forma de promover el desarrollo colectivo basado en la realización personal de los individuos; enfatizando que quienes puedan adquirir nuevas aptitudes podrán gestionar el cambio y aprovechar las nuevas oportunidades.

Este concepto de *lifelong learning* sigue vigente hoy en día tanto en contextos educativos como organizativos. La importancia de la educación permanente como motor del desarrollo personal y colectivo es hoy en día indiscutible en todos los contextos.

En los años siguientes ha habido varios proyectos dirigidos precisamente al desarrollo de la educación permanente que abarcaban iniciativas anteriormente mencionadas como Erasmus, Sócrates, Comenius, Lingua, Leonardo da Vinci y otros.

Si se produce un cambio con la capacitación, también es importante que se optimice la facilidad de acceso, es decir, que se creen las condiciones para que todas las personas puedan acceder a la capacitación conciliando el tiempo, el ritmo, el lugar y el costo.

Además, la capacitación también debe ser accesible tanto a quienes no han recibido una preparación adecuada de los sistemas de capacitación institucional como a quienes no tienen una alta calificación educativa o no están integrados en el mundo del trabajo.

La formación, además, debe ser formal y no formal, por lo tanto, llevada a cabo fuera de las estructuras, como en el mundo del trabajo, las asociaciones juveniles, las fiestas, los deportes, la música, etc., pero también, y sobre todo, la formación informal que proviene de la vida cotidiana y que no es intencional y a menudo no es reconocida por la propia persona.

El *lifelong learning* es una forma de educación para toda la vida y para las personas adultas que permite aprender a aprender, que favorece la realización personal, que dura toda la vida laboral y que tiene por objeto el cambio, la construcción y la reconstrucción de la identidad personal y profesional.

Por otra parte, en el pasado, cuando se hablaba de educación de personas adultas se pensaba en cursos de EDA (Educación de Adultos) mediante los cuales las personas que no habían completado el curso de capacitación y se encontraban en una situación de marginación podían regresar durante un

cierto período de tiempo a los centros de capacitación al final del cual adquirirían un certificado (Orefice y Cunti, 2005).

Hoy en día, en cambio, la capacitación se considera un proceso continuo que implica siempre la presencia de la persona adulta pero que se convierte en una práctica intencional para facilitar las tareas y adquirir conocimientos y habilidades bien definidos que permitan a todos y todas participar activamente, que favorezcan la igualdad de oportunidades, en definitiva, experiencias de formación que ofrecen recursos al individuo concreto pero, sobre todo, que redundan en beneficio de la comunidad.

A lo largo de los años, han sido muchas las definiciones de *lifelong learning* proporcionadas por la literatura académica, pero la que nos parece más exhaustiva por su polisemia es la proporcionada por Alberici (2008).

Alberici (2008, p. 60) define el *lifelong learning* como una aglomeración de procesos y proyectos de intervención, pero también de productos que se generan con el fin de producir un aprendizaje que permita la adquisición consciente de conocimientos y habilidades cognitivas, así como desarrollar la capacidad de utilizar, manipular y producir creaciones de conocimiento. El *lifelong learning* para Alberici es también la capacidad de adquirir y desarrollar habilidades para el trabajo y la vida en general; aprendizaje reflexivo y transformador de segundo nivel.

Reconociendo la importancia de la educación permanente también desde el punto de vista legislativo, la comunidad europea ha identificado estrategias para avanzar en esta dirección. Concretamente, casi todos los países europeos han reforzado las políticas de cooperación e intercambio transnacional y han afirmado la necesidad de que todos los sistemas de educación y capacitación, incluidos los sistemas de educación y capacitación no estructurados, colaboren para lograr ese objetivo.

A la luz del camino recorrido a lo largo de los años y del cambio tecnológico, que ha tenido repercusiones considerables tanto en la información como en la comunicación, pero en general en la vida cotidiana

y, por consiguiente, en la vida laboral; resulta necesario replantearse la formación.

El mundo de la educación no puede, por supuesto, permanecer ajeno a este cambio porque debe formar a jóvenes que sean capaces de encontrar su camino en el mundo de hoy. Todo esto requiere el viraje del proceso de diseño de los planes de estudio, que ya no puede considerarse un artefacto construido rígidamente sobre la base de indicaciones ministeriales y definido *a priori*, sino un proceso en construcción, más abierto, que también utiliza la tecnología para propiciar la creación de posibilidades y condiciones que permitan al profesorado comprender y favorecer los procesos de desarrollo de las aptitudes del alumnado (Perla y Martini, 2019).

Hoy en día, el reto para el profesorado es formar a la ciudadanía para que esté siempre dispuesta a cuestionarse a sí misma, y a aumentar sus conocimientos y habilidades. Pero, en particular, el profesorado debe contribuir al desarrollo de las habilidades del alumnado para aplicar el *problem solving*, para analizar las distintas situaciones y problemáticas de la vida real y proporcionar una respuesta adecuada.

Así como el profesorado debe ser autocrítico y aspirar a la autoformación, también deben perseguir una formación continua y permanente.

Hoy en día el profesorado tiene que mantenerse al día tanto con los contenidos de su disciplina como con sus habilidades y conocimientos de cómo hacer didáctica también a través de la tecnología.

Para que la escuela cambie, adaptándose al contexto sociocultural actual, no podemos dejar de pensar que es necesario buscar el compromiso compartido de todo el profesorado; pero también cada docente, a nivel individual, puede ser el protagonista del cambio, por lo que debe tener acceso a los medios para avanzar en este proceso.

En esta perspectiva de cambio, la formación es la mejor, si no la única, manera de lidiar con el cambio que se está produciendo. La formación debe

comenzar en la universidad y debe tener como objetivo proporcionar a los futuros profesores y profesoras habilidades y conocimientos que les permitan aprender a aprender y encontrar la motivación para ello, la cual está determinada por la experiencia personal, por lo que debe asegurarse que nunca sea negativa.

Es precisamente el aprendizaje informal el que está en la base del proceso educativo y es la primera forma de aprendizaje; una demostración de ello es el aprendizaje del uso de las nuevas tecnologías y los nuevos medios, como los teléfonos inteligentes, las tabletas y los ordenadores personales, que se produce en los jóvenes automáticamente en el contexto familiar, incluso antes de la escuela.

En esta perspectiva de renovación, los medios tecnológicos no deben ser utilizados por el profesorado como simples soportes de la enseñanza tradicional ya utilizada y consolidada; sino como verdaderas herramientas de transformación para facilitar el aprendizaje tanto de los futuros profesores y profesoras como de quienes ya están en activo, y que constituyen, en sí mismos, la máxima del aprendizaje permanente y del conocimiento válido para toda la vida (Marcelo y Vaillant, 2018).

Precisamente con este fin, como ya se ha dicho, la Comisión de las Comunidades Europeas (2000) publicó el *Memorandum sobre el aprendizaje permanente* (Commission of the European Communities, 2000), un documento sobre el aprendizaje permanente que tenía como objetivo principal la articulación de un espacio europeo de aprendizaje permanente.

En este memorando, como ya se ha dicho sobre la europeización de las escuelas y el profesorado, se contienen directrices para normalizar las estrategias de todos los países europeos, se reiteran los objetivos y las competencias que deben alcanzar los ciudadanos y ciudadanas europeos para una Europa económicamente competitiva y se reitera la importancia de la colaboración entre las distintas partes.

De las directrices se desprende claramente que es necesario supervisar

sistemáticamente las acciones educativas destinadas a la adquisición de conocimientos básicos. Esta vigilancia ya no debe ser ocasional sino constante porque las aptitudes son cada vez más importantes para el *lifelong learning* y el *boundaryless learning*, aunque no sean exhaustivos.

Si hablamos de *lifelong learning* para el profesorado, debemos referirnos al libro *Effective Teacher Professional Development of the Learning Policy Institute* de Darling-Hammond, Hylar y Gardner (2017). Según los autores, el desarrollo profesional docente puede considerarse eficaz cuando se centra en los contenidos, cuando incorpora estrategias de aprendizaje activo, cuando estimula la colaboración entre el profesorado, cuando utiliza ejemplos de prácticas de enseñanza eficaces, cuando proporciona entrenamiento y apoyo técnico, cuando ofrece la oportunidad de intercambiar retroalimentación y reflexiones y, por último, cuando tiene una duración prolongada. Es la combinación de estos elementos lo que contribuye a un aprendizaje efectivo del profesorado (Hargreaves y Fullan, 2012).

Además, todas las vías de capacitación no pueden dejar de abordar las necesidades reales de capacitación del profesorado y deben ser objeto de una vigilancia constante para verificar su eficacia y su correspondencia con la realidad. Para que una vía de *lifelong learning* responda realmente a las necesidades de formación del profesorado, es necesario que colaboren en ella más agentes como profesores, maestros de referencia, gestores y oficinas de coordinación de escuelas provinciales y regionales, y que esté respaldada por una planificación válida. Como afirma Mortari (2009), todos los cursos de capacitación deben tener como objetivo estimular al profesorado a desarrollar las aptitudes existenciales necesarias para dar sentido a su tiempo.

Cualquier camino de formación debe ser capaz de estimular los afectos, los pensamientos, las creencias, las suposiciones, las teorías, a fin de que el perfil profesional docente sea atractivo y eficaz (Mortari y Saiani, 2014, pp.

175-177).

2.3 *Boundaryless learning*

En el *lifelong learning*, confluyen tanto el aprendizaje formal, es decir, el tipo de aprendizaje que tiene lugar en entornos estructurados y organizados, y que incluye, por consiguiente, la intencionalidad del alumnado y un objetivo de formación que puede ir seguido de una certificación; como el aprendizaje informal, que es el que se origina en las actividades cotidianas de la persona (trabajo, ocio, familia) y que, en la mayoría de los casos, es un aprendizaje no intencional; así como el aprendizaje no formal, es decir, el *boundaryless learning*, que es el que tiene lugar durante actividades planificadas pero no percibidas como aprendizaje.

Por lo tanto, en la literatura más reciente se asocia muy a menudo al concepto de *lifelong learning* al de *boundaryless learning*, que se refiere al aprendizaje sin fronteras en el que los límites del conocimiento se amplían tanto en el tiempo como en el contenido y las competencias disciplinarias (Gabrielli, 2013, pp. 211-216).

Este cambio en la formación tiene repercusiones en todos los contextos de la vida humana. De hecho, hoy en día cada vez más a menudo oímos hablar de la era *boundaryless* (Arthur y Rousseau, 1996) precisamente porque vivimos en un período histórico y dentro de una sociedad que se caracterizan por tener límites difusos o incluso ausentes en ciertas situaciones.

Esta situación repercute, por ejemplo, en la determinación de los roles que asumimos dentro de la sociedad, por lo que es necesaria una redeterminación de la identidad personal y profesional porque cada uno de

nosotros desempeña un papel, que es el que se percibe desde el exterior (Sciara, Arcuri y Augello, 2019).

El concepto de *boundaryless learning* también involucra al mundo del trabajo. De hecho, hoy en día vivimos en una época en la que las carreras laborales y profesionales tienen, como escriben De Filippi y Arthur (1994, p. 307), una secuencia de oportunidades que van más allá de los límites de cualquier entorno laboral.

Vivimos en una época en la que los modelos tradicionales de desarrollo profesional han perdido la linealidad y previsibilidad regulares que tenían en el pasado, convirtiéndose en caminos multidireccionales (Sullivan, 1999).

Por lo tanto, toda persona adulta que trabaja hoy en día debe estar siempre dispuesta a redefinir su identidad profesional porque solo así podrá adaptarse a las nuevas realidades laborales; por esta razón, todas las personas deben aprender a adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para gestionar la renovación.

El concepto de *boundaryless* no solo está vinculado al mundo del trabajo, sino también al mundo del aprendizaje y la identidad profesional.

Como ya no existen límites claramente definidos, las relaciones organizativas y profesionales cambian y, en consecuencia, es esencial que todo trabajador o trabajadora, incluido el profesorado, rediseñe su identidad profesional mediante la adquisición de competencias transversales.

La globalización, la innovación, el concepto de un mundo sin fronteras incluso en el ámbito laboral, ha dado lugar a un nuevo concepto de carrera y, por consiguiente, a un nuevo concepto de formación.

La carrera se convierte en una *boundareyless career* y proporciona nuevas habilidades transversales y flexibles, ya que ya no es concebible permanecer en el mismo trabajo realizando las mismas tareas. Basta pensar en el profesorado que, por ejemplo, durante los largos años de empleo precario, no solo se ve obligado a cambiar de escuela cada año escolar y, por lo tanto, a restablecer una nueva relación de confianza con sus colegas y alumnado,

sino que a veces también asumen funciones diferentes porque, según el personal disponible en el centro, pueden ser docentes de la disciplina para la que están calificados para enseñar, pero también ejercer como profesorado de apoyo o refuerzo de otros colegas.

En la concepción actual de una carrera profesional, ya no es necesario saber el *know how*, es decir, saber cómo, sino que también es necesario saber el *know why* y el *know whom*, es decir, saber para quién (Noe, Hollenbeck, Gerhart y Wright, 2006, pp. 18-21).

Hoy en día, debido a los constantes cambios y a la ausencia de límites ambientales, los trabajadores y trabajadoras deben ser *proteicos*, es decir, deben ser capaces de adaptarse de manera competente a la ampliación de los límites de la organización (Hall, 2004).

Por consiguiente, la formación actual no puede tener como objetivo único y exclusivo los conocimientos y las competencias estrictamente específicas del trabajo, sino que también debe tener como objetivo la formación en nuevas formas de pensamiento, en formas de enfrentarse, en formas de gestionar las innovaciones; la formación debe referirse tanto a la esfera socioeconómica como a la esfera emocional.

Este nuevo concepto de entrenamiento también debe referirse a la motivación. Para que los trabajadores y trabajadoras se sientan motivados a cambiar su realidad laboral y, por lo tanto, a adquirir una nueva identidad personal y profesional, es necesario trabajar también en la conciencia de sí mismos, es decir, en quién se quiere ser.

La expresión *Boundaryless Era* nació para la progresiva difuminación de los límites de nuestra sociedad actual, que implica los sistemas de formación de recursos humanos y de conocimientos y, en particular, los procesos de aprendizaje en los que participan personas, equipos y organizaciones.

En el período histórico en que vivimos, caracterizado por la globalización y la cultura digital y en el que Internet con sus blogs, foros y wikis se ha convertido en un lugar de inteligencia colectiva donde se puede encontrar

todo lo que se necesita saber, informarse e interactuar (Lèvy, 2002, pp. 34-38); estamos avanzando hacia una formación menos rígida que permite a todas las personas participar, construir y reconstruir el conocimiento también a través de nuevos idiomas.

Esta nueva forma de formación y autoformación explica por qué la comunidad europea, durante muchos años, como hemos comentado en varias ocasiones en el primer capítulo, ha invertido en la formación a cualquier nivel para que todas las personas adquieran la competencia para aprender a aprender, es decir, para asegurarse de que cada individuo adquiera la capacidad crítica para saber cómo navegar por la red y encontrar en la enorme cantidad de información que circula en ella aquella que necesita para el desarrollo de su identidad profesional y personal (Amicucci, 2013, pp. 270-275).

2.4 Formación sistémica

En los dos párrafos anteriores, que tratan de los conceptos de *lifelong learning* y *boundaryless learning*, ha quedado claro que hoy en día la capacitación se ha convertido en un sistema complejo en el que intervienen varias variables que influyen en ella. Complejidad desencadenada por las nuevas necesidades y los nuevos derechos del alumnado, de las familias y del propio profesorado, por el repentino cambio socioeconómico que ha afectado al territorio y, en consecuencia, por las demandas del mercado laboral, por la contextualización europea de las reformas legislativas-administrativas y por los avances tecnológicos de la información y la comunicación (Galliani, 2004).

Cambios que, para ser abordados eficazmente, requieren un diálogo

constante entre el mundo interno y externo de la formación, y es precisamente en esta perspectiva que el *método sistémico* ayuda a comprender la importancia de revolucionar la estructura tradicional de la formación para poder seguir el ritmo de los cambios y emergencias que provienen del mundo *extremo*.

Como sostienen Maturana y Varela (1980), el *método sistémico* ayuda a comprender que la formación debe ser un sistema *abierto y autopoietico* que presenta una interdependencia entre la organización y el entorno.

Cambios que, sin embargo, no solo provienen del mundo exterior, sino que el cambio ha tenido lugar y sigue teniendo lugar constantemente desde el interior. Pensemos, por ejemplo, en el carácter temporal del entorno laboral del profesorado que, como ya se ha dicho varias veces, se ve forzado a cambiar su entorno de trabajo cada año escolar, en el probabilismo de los resultados de los procesos de aprendizaje en asignaturas libres y autónomas y en la elasticidad de los vínculos, es decir, la libertad de enseñanza, la singularidad de la función docente, la misión social y política, el liderazgo con poco poder real y la gobernanza participativa (Galliani, 2004).

La dinámica de cambio del sistema de capacitación está dictada hoy por la necesidad de una capacitación que ya no sea italiana sino europea, por lo tanto una capacitación que posibilite que el formato pueda orientarse hacia un contexto más amplio con sistemas de gobierno, cultura, legislación, prácticas y tradiciones europeas.

Por lo tanto, es esencial que la formación y el mundo escolar abandonen la perspectiva lineal adoptada hasta el decenio anterior y adopten en su lugar una perspectiva sistémica.

Las escuelas hoy en día no solo son la institución del estado en el que se encuentran físicamente, sino que también forman parte del sistema escolar europeo. La escuela es hoy un sistema articulado, abierto y complejo, pero a al mismo tiempo es la expresión de otro sistema que la influye y que a su vez se relaciona con otros sistemas, como el sistema social, el sistema

industrial, el sistema familiar y, finalmente, cada persona que compone este sistema se inserta en un sistema de relaciones diferente (Cesareo, 1976, p. 18).

El enfoque sistémico lleva, por lo tanto, a considerar a cada ser humano no como un individuo aislado sino como un individuo insertado en una red de relaciones complejas, aspecto que no puede ser ignorado cuando se trata de la formación; el formador o formadora debe considerar a cada alumno o alumna como un portador de relaciones y al grupo en relación con otros grupos (Pati, 1984, pp. 35-56).

Por lo tanto, el grupo de clase no es solo la suma de los alumnos y alumnas que lo componen, sino que se caracteriza por la dinámica y las diversas interacciones que se originan entre las partes constituyentes, como la interacción alumnado-profesorado. Además, el grupo de clase que recibe la aportación del mundo exterior está sujeto a momentos de inestabilidad que pueden llevar al grupo a pasar por momentos en los que las mismas reglas que lo rigen son cuestionadas por el propio alumnado.

El enfoque sistémico, a diferencia del antiguo concepto de una relación estática de educación/capacitación, lleva a considerar que dentro de los grupos no hay funciones fijas, sino que estas cambian con el tiempo; hay una constante redefinición de las funciones.

Cada sistema, además, está compuesto por subsistemas que permiten operar en varios niveles. En el campo de la educación, el subsistema también es importante. Un ejemplo de un subsistema del sistema escolar es el subsistema profesorado/alumnado y actuar sobre este subsistema significa realizar cambios en el sistema del que forman parte.

Lo comentado hasta ahora posibilita ver que las relaciones que se establecen en el ámbito educativo no son en absoluto sencillas. A este respecto, Curonici, Joliat y McCulloch (2006, p. 67) definen el sistema escolar como un conjunto de personas que interactúan entre sí en una interacción que evoluciona y se organiza según el entorno y el propósito.

La educación y la formación de un grupo en el que la interacción entre sus miembros constituyentes y la interacción que el propio grupo tiene con los diversos sistemas con los que se relaciona siempre cambia no son, sin duda, sencillas. El enfoque sistémico, de hecho, permite comprender las dificultades que se encuentran en el ámbito de la educación y la formación debido a los diferentes niveles que cambian según las competencias de cada elemento del grupo, las relaciones que se establecen entre ellos y el conocimiento de los propios elementos.

Todo esto hace que sea fácil entender que los resultados de la formación no pueden ser generalizados. Cada individuo durante un curso de capacitación no adquiere pasivamente los conocimientos, sino que los reelabora y los hace suyos y al hacerlo se ve influido por el entorno, por la disposición subjetiva a recibir aportaciones y por la capacidad de quien instruye y forma.

CAPÍTULO III

AUTOEFICACIA: TEORÍA Y PROCESOS DE MEDIACIÓN

3.1 Agentividad y autoeficacia

Si intentamos retroceder en el tiempo a cuando el ser humano todavía tenía un conocimiento limitado del mundo y pocos recursos a su disposición para poder hacer cambios en él, es posible rastrear los rituales que las personas realizaban para recibir favores y protección de los agentes sobrenaturales.

Para intentar controlar los acontecimientos que podían afectar negativamente a su vida, el ser humano se basaba en rituales supersticiosos que, si una vez realizados, podían hacer que ocurriera lo que realmente querían, acabarían convirtiéndose en verdaderos rituales *válidos* en los que podían confiar siempre que quisieran ejercer control sobre lo que les

concernía.

Con el paso del tiempo el conocimiento del ser humano sobre el funcionamiento del mundo ha aumentado, y en consecuencia nuestra capacidad para ejercer un control personal sobre los acontecimientos y predecirlos también ha aumentado, y esto nos ha llevado gradualmente lejos de lo sobrenatural; el ser humano ha tomado conciencia progresivamente de que es capaz de ejercer un poder sobre muchas áreas de su vida.

El descubrimiento de la capacidad humana de ejercer control sobre la realidad ha abierto nuevas líneas de investigación sobre la creencia de que el ser humano posee sus propias capacidades causales y aspectos relacionados como los niveles de motivación, los estados emocionales y las acciones.

Numerosos estudios han permitido alcanzar la plena conciencia de que las personas no sufren pasivamente los acontecimientos y no reaccionan ante ellos de una manera ya aprendida, sino que gracias a impulsos innatos de autodeterminación y dominio (*mastery*) son capaces de seleccionar la solución y aplicarla para alcanzar sus objetivos.

Por lo tanto, el ser humano ya no se considera un *agente activo* sino un *agente proactivo* porque, impulsado por impulsos innatos o ventajas esperadas, es capaz de ejercer control sobre su propia vida (*locus of control interno*).

Bandura, a este respecto, introduce el concepto de *agente (agency)*, entendiéndolo por este término la capacidad de las personas de intervenir intencionadamente en la realidad para hacer que ocurran los acontecimientos que se han propuesto (Bandura, 2000, p. 17).

El citado autor sostiene que el ser humano es ambicioso y que es capaz de actuar con anticipación para prever los problemas, las necesidades y los posibles cambios. Para Bandura, por lo tanto, las personas pueden tener éxito en la configuración del curso de sus vidas y los sistemas que organizan, guían y regulan los asuntos sociales.

Teniendo en cuenta el colectivo del profesorado sobre el que trata este

trabajo de investigación, el *agente docente (teacher agency)* no es más que la capacidad del profesorado de asumir un papel activo en la definición de las tareas y las condiciones de trabajo con el fin de mejorar la calidad de la educación (Sibilio y Aiello, 2018).

Por consiguiente, el *teacher agency* se traduce en una acción transformadora que puede ser ejercida activamente por el profesorado tanto con respecto al alumnado como a los contextos y la organización escolar en los que enseñan; el profesorado es un actor del cambio organizativo y de la mejora continua de la escuela en la que trabaja.

Según Rottschaefter (1984), los agentes humanos operan a través del conocimiento intencional y generativo. Por lo tanto, cada ser humano es un agente activo y no simplemente un espectador pasivo de los eventos ambientales.

Si la agresividad es la capacidad de generar acciones dirigidas a fines específicos, su máxima expresión es la autoeficacia (*self-efficacy*), que es la actitud mental que empuja a cada individuo a dar lo mejor de sí mismo y a hacer que el propio individuo dé forma a la estructura funcional regulando su motivación y sus experiencias.

De nuevo Bandura fue el primero en proporcionar una definición de autoeficacia. Según el psicólogo canadiense, la autoeficacia o *self-efficacy* es la creencia de que cada individuo posee la capacidad de organizar, ejecutar y llevar a cabo las acciones necesarias para manejar adecuadamente las situaciones a fin de lograr los objetivos deseados (Bandura, 1997, p. 23).

La autoeficacia, según el citado autor, es el mediador cognitivo y motivacional fundamental que dirige el comportamiento humano. Por lo tanto, Bandura con el concepto de autoeficacia no se refiere a un sentido genérico de dominio, sino a la creencia personal que cada individuo puede tener sobre sus propias habilidades y destrezas para tener éxito en la realización de una actividad o tarea determinada en situaciones específicas. Tratando de resumir el pensamiento de Bandura, se puede decir que el

constructo de autoeficacia se refiere a la convicción de *estar a la altura*, de enfrentar las situaciones con éxito o de *saber hacer*.

El ser humano no puede simplemente adaptarse pasivamente a su entorno o reaccionar de manera repetitiva a los estímulos, sino que debe asegurarse de que el entorno se adapte a él. Todo esto requiere un cambio de perspectiva que involucra la vida de las personas en general y, en particular, la del profesorado que se encarga profesionalmente de formar personas capaces de dirigir y controlar sus propias vidas.

Para cumplir esta difícil y responsable tarea, el profesorado debe tener un alto sentido de la autoeficacia que les permita construir su identidad profesional y lograr la satisfacción en el mundo del trabajo.

Tener un alto sentido de autoeficacia depende no solo del mundo interior del docente, sino también del contexto escolar. Trabajar en escuelas eficaces, es decir, en instituciones en la que todos los agentes y colectivos: el profesorado, el personal de administración y servicios, las familias y el propio alumnado, cooperen activamente y creen un entorno favorable y estimulante, ayuda a desarrollar la autoeficacia.

Por consiguiente, se puede decir que la personalidad y la autoeficacia desempeñan un papel muy importante en la determinación tanto de las opciones individuales como de la promoción del propio bienestar. Además, la autoeficacia no es algo que se limite al individuo, sino que se inserta es interdependiente de los diversos elementos que componen el contexto social, por lo que el entorno ya no es inmediatamente pasivo y los conocimientos, aptitudes y habilidades adquiridos ya no pueden considerarse válidos para toda la vida, sino que deben construirse y reformarse continuamente en una perspectiva de *longlife learning*.

Es gracias a la continua construcción de la propia autoeficacia que cada ser humano es capaz de enfrentar los desafíos diarios y tener control sobre su vida.

Dado que la autoeficacia es interdependiente de los diversos elementos que

componen el contexto social, debe considerarse desde un punto de vista colectivo; vivir en una sociedad significa que toda acción del individuo repercute en otros individuos modificando los acontecimientos y fomentando la adaptación.

A este respecto, Bandura (1986) introdujo el concepto de *causalidad mutua* por el que indica la dependencia funcional entre los acontecimientos y los agentes humanos y que opera a través de la interdependencia entre los factores personales internos (como los acontecimientos cognitivos, afectivos y biológicos), los comportamientos (comportamientos observables) y los acontecimientos ambientales (situación o contexto).

A este respecto, Fandiño (2007, p. 20) afirma que *los procesos de pensamiento no tienen lugar en el vacío, sino en un contexto psicológico (teorías implícitas, valores, creencias) y en un contexto ecológico (recursos, situaciones externas, limitaciones administrativas)*.

Volviendo a Bandura, los factores personales internos, los factores de comportamiento y los acontecimientos ambientales, con un peso diferente según las actividades y circunstancias, interactúan e influyen entre sí. Para los cognitivistas la interacción psicológica puede ser unidireccional, bidireccional y recíproca, el comportamiento humano se entiende en la interacción recíproca de factores personales, situacionales (ambientales) y de comportamiento.

Sin embargo, para comprender mejor el concepto de autoeficacia es necesario hacer una importante distinción entre la autoeficacia, la autoestima y el *locus of control*, ya que estos conceptos pueden parecerse.

Aunque estos conceptos son similares entre sí en la medida en que todos ellos tienen que ver con la creencia en las propias capacidades, la autoeficacia se refiere a la autoevaluación de las propias capacidades, el *locus of control* interno, por el contrario, se refiere a la creencia personal de que los acontecimientos están determinados por las propias capacidades (Prieto, 2007, p. 101), mientras que la autoestima es un juicio sobre el valor

que uno se atribuye a sí mismo y no a la propia eficacia (Caprara, 2001, p. 17).

3.1.1 Adquisición de la autoeficacia: fuentes y desarrollo

De lo discutido hasta ahora es posible afirmar que la autoeficacia es la *creencia* que tiene un individuo en su capacidad para realizar con éxito una tarea de aprendizaje o de rendimiento (Hodges, 2018) y que esta creencia lo inclina y anima a realizarla porque confía en sus propias capacidades (Bandura, 1986; 1997; Multon, Brown y Lent, 1991; Schunk, 1991).

Por consiguiente, la autoeficacia se relaciona con diversos aspectos que afectan a una persona, en primer lugar a su motivación, pero también a su comportamiento, sus pensamientos y sus sentimientos (Pajares, 2003).

Como escribió Bandura (1995, p. 10), *un fuerte sentido de la eficacia aumenta la efectividad humana y el bienestar personal de muchas maneras* y la autoeficacia que cada individuo percibe que posee no viene dada por el número de habilidades que tiene, sino más bien por lo que cree que puede hacer en diferentes circunstancias con lo que tiene (Bandura, 1995, p. 37).

En este punto del debate deben plantearse dos cuestiones importantes, a saber, cómo se desarrollan las creencias de autoeficacia y qué procesos influyen en la autoeficacia.

La *experiencia directa* (Hodge, 2018) permite construir y modificar constantemente la percepción que todo ser humano tiene de la autoeficacia. Todos los objetivos alcanzados después de superar los obstáculos y dificultades y de exigir tenacidad en el compromiso aumentan la autoeficacia, mientras que, a diferencia de los éxitos, aunque son la base de la autoeficacia, no la determinan porque falta el procesamiento cognitivo de

la información sobre el rendimiento (Bandura, 1999, pp. 19-45; Usher y Pajares, 2008, pp. 751-796).

Incluso las experiencias *vicarias* (Hodge, 2018), como la observación de la actuación positiva de los modelos sociales, como los padres y madres, el profesorado, el grupo de compañeros y compañeras o los colegas, o incluso el simple hecho de escuchar el relato de las experiencias vividas por otras personas, contribuyen a construir y modificar la autoeficacia; un proceso que remite al concepto de *modelización o modelación* (Bandura, Adams y Beyer, 1977, pp. 125-139; Brown y Inouye, 1978, pp. 900-908; Schunk, 1987).

La autoeficacia también puede determinarse y modificarse mediante la persuasión verbal de que, para aumentar realmente la autoeficacia, debe ser transmitida por figuras significativas y debe realmente empujar a un individuo a experimentar situaciones exitosas reales (Schunk, 1989, pp. 173-208).

Los *estados fisiológicos y emocionales* también desempeñan un papel igualmente importante en el desarrollo de la creencia en la autoeficacia. Los estados emocionales, como los estados de ánimo bajos y negativos, y los estados fisiológicos como la sudoración, la agitación, el temblor y la fatiga, son información somática que contribuye al desarrollo de la autoeficacia. El estado de ánimo, por ejemplo, es un indicador y puede influir en la forma en que se interpretan y organizan los acontecimientos (Bandura, Adams y Hardy 1977, pp. 39-66; Usher y Pajares, 2008, pp. 751-796; Pellegrino, 2013).

Por lo tanto, se puede inferir que las creencias y el rendimiento están fuertemente influenciados por el intercambio que tiene lugar entre los procesos *cognitivos* (Skaalvik y Skaalvik, 2017), es decir, la evaluación de las propias capacidades, habilidades, recursos, objetivos y la construcción de escenarios de éxito o fracaso en el proceso de alcanzar los objetivos, y opciones en el *problem solving*, entre los procesos motivacionales, ya que

las creencias influyen en la autorregulación de la *motivación*, en los procesos *afectivos*, es decir, la percepción del dominio de la situación influye en la tolerancia de las emociones negativas, y en los procesos de *selección*, como la elección de la residencia, la carrera, el tipo de hogar y el tiempo.

Por último, según Bandura (1986) la percepción de la autoeficacia está influida por tres dimensiones, como el nivel de dificultad, es decir, el grado de dificultad que un individuo cree necesario para afrontar una tarea; la fuerza interior, porque el individuo puede percibir un grado diferente de autoeficacia, según el nivel de confianza en su capacidad para perseguir un objetivo; y la generalización, es decir, las creencias personales de autoeficacia para actividades o situaciones específicas que pueden influir en las de otros contextos o tareas similares.

3.2 Modelos teóricos de referencia de la autoeficacia

El concepto de autoeficacia acuñado por Bandura forma parte del marco teórico sociocognitivo más amplio, también llamado teoría del aprendizaje social o teoría del aprendizaje sociocognitivo, fundado por Rotter (1982).

Según la teoría del aprendizaje social de Rotter (1982), la autoeficacia se entiende como una creencia específica en la exterioridad o interioridad del control de las acciones que la persona realiza.

Un enfoque teórico, el sociocognitivo, mantenido por un grupo de psicólogos, entre los que se encontraba el propio Bandura, dedicó sus estudios a los procesos de aprendizaje, la cognición y sus relaciones con la personalidad.

Los psicoanalistas destacaron en la persona las fuerzas impulsivas

animalistas, consideraron a las personas como máquinas e investigaron sobre los animales; los teóricos de la teoría de los rasgos trazan los *Big Five* en la personalidad; mientras que a diferencia de las teorías anteriores sobre la personalidad, el enfoque sociocognitivo reconoce en el ser humano tres cualidades psicológicas únicas. Las personas son las que utilizan el lenguaje en el mundo, las que saben cómo contemplar no solo las circunstancias presentes sino también los acontecimientos pasados e hipotéticos futuros, y las que saben cómo reflexionar sobre sí mismas, pensando en sí mismas y en sus pensamientos (Cervone y Pervin, 2015).

Como afirma Mischel (1976), uno de los principales exponentes de la teoría sociocognitiva, el ser humano es un solucionador de problemas activo y consciente, capaz de aprovechar una enorme gama de experiencias y capacidades cognitivas, capaz de escoger y hacer el bien o el mal y de construir activamente su mundo psicológico.

Según Bandura (2006) en la base del funcionamiento de la personalidad hay tres factores interdependientes como el entorno externo, los factores internos de la persona, de los que forman parte los cognitivos, afectivos y biológicos, y el comportamiento del individuo. Factores que, según el autor, se encuentran en un intercambio recíproco de interacciones e influencias que dan lugar a lo que denomina *determinismo triádico recíproco*; la personalidad influye en el comportamiento adoptado por el individuo y los consiguientes efectos que tienen en el medio ambiente, pero al mismo tiempo el medio ambiente y las acciones emprendidas con sus resultados desempeñan un papel determinante en la definición de las competencias, los sentimientos y las creencias relacionadas con el yo (Caprara, Borgogni, Barbaranelli y Rubinacci, 1999).

Bandura (2006), así como todos los sociocognitivistas, reconocen que el medio ambiente desempeña un papel importante en la determinación del comportamiento, pero al mismo tiempo creen que examinar el comportamiento de manera experimental es reductivo y que no es correcto

dar excesiva importancia a los factores inconscientes. Bandura, teniendo una visión holística de la persona, reconoce la capacidad de los individuos para influir en su propio destino, de hecho, argumenta que aunque el comportamiento tiene un origen social, también involucra procesos cognitivos como la motivación y la emoción.

Por consiguiente, el comportamiento humano siempre está determinado por la interacción entre el medio ambiente, la persona y el comportamiento y, a su vez, está regulado por procesos cognitivos que dan unidad al funcionamiento individual, regulan la acción en diferentes situaciones mediante la selección de información del medio ambiente y determinan las reacciones sobre la base de las expectativas y previsiones.

Según Bandura, en la base de la construcción de la personalidad del individuo está, por lo tanto, la experiencia que se aprende, y es a través de las relaciones interpersonales y sociales como se desarrollan las diversas estrategias de adaptación y las normas necesarias para la autoevaluación y, por lo tanto, la autoaprobación o *autoevaluación*.

La mente, según los sociocognitivistas, es capaz de reelaborar tanto la información que le llega del mundo exterior como la que le llega del mundo interior a través de lo que Bandura denomina *determinantes personales*, que no son más que mecanismos cognitivos que permiten al individuo regular su propio comportamiento a partir del conocimiento del mundo interior y exterior (Caprara, 1996).

Estos mecanismos son la simbolización, mediante la cual el individuo utiliza símbolos para representar lo que sabe; la capacidad de anticipación que permite al individuo, sobre la base de experiencias pasadas similares, predecir acontecimientos futuros; la capacidad vicaria que permite al individuo aprender y discriminar los comportamientos y acciones que se deben aprender o evitar mediante la observación y la imitación sin actuar sobre ellos personalmente; la capacidad de autorreflexión a través de la cual el individuo utiliza la meta-cognición para analizar conscientemente sus

propias experiencias; y, por último, la capacidad de autorregulación que consiste en la habilidad del individuo para evaluar sus propias acciones y establecer ciertos objetivos, con referencia a las normas de desempeño interno (Caprara, 1996, p. 133).

De esta reflexión se desprende claramente que en la base de la teoría sociocognitiva el *yo* no es una estructura bien definida sino que conviene hablar de los procesos del *yo* y que todos tienen una concepción del *yo* y unos procesos de autocontrol que varían con el tiempo y en diferentes situaciones.

Bandura hace hincapié en sus teorías en que el *yo* es la capacidad de hacer frente a las situaciones y que los juicios de autoeficacia influyen en las actividades, los esfuerzos, la duración y las reacciones emocionales (existe, de hecho, un concepto global del *yo*). Por lo tanto, ya no existe la visión dualista que distinguía un *yo objeto* de un *yo agente*, de hecho, se cree que la reflexión sobre la propia obra produce un cambio de perspectiva y no una transformación de agente a objeto. El *yo* reflexiona sobre el medio ambiente y evalúa el conocimiento y, por lo tanto, es un agente tanto cuando reflexiona como cuando actúa (Bandura, 2000, p. 26).

Según la teoría sociocognitiva hay cuatro estructuras de la personalidad que son particularmente notables: habilidades y capacidades, expectativas y creencias, estándares de comportamiento y objetivos personales (Cervone y Pervin, 2015).

El primer tipo de estructura de la personalidad en la teoría sociocognitiva son las habilidades y destrezas, es decir, la capacidad de resolver problemas y enfrentar los desafíos de la vida (Cantor, 1990; Mischel y Shoda, 1999; 2008).

Según los sociocognitivistas, las competencias se refieren a la forma de pensar sobre los problemas de la vida y a las capacidades conductuales para encontrar soluciones a los mismos, por lo que se trata de un conocimiento declarativo, que es un conocimiento que puede expresarse en palabras, y un

conocimiento procedimental que se refiere al conocimiento cognitivo y conductual que una persona puede tener sin ser capaz de articular la naturaleza exacta de estas capacidades (Cervone y Pervin, 2015).

Las habilidades y destrezas se adquieren a través de la interacción social y la observación del mundo social (Bandura, 1986) y se actúa sobre ellas de manera diferente dependiendo del área de la vida en la que se actúa.

Las otras tres estructuras, expectativas y creencias, normas de comportamiento y objetivos personales pueden considerarse como tres formas diferentes de pensar en el mundo (Cervone, 2005). Las expectativas son importantes para determinar la acción humana porque ponen en marcha procesos cognitivos como la clasificación de situaciones, la anticipación del futuro y la autorreflexión (Pervin y John, 1997, p. 419). Las creencias son un conjunto de pensamientos sobre cómo es el mundo y cuando estos pensamientos se refieren al futuro se llaman expectativas. Las expectativas son importantes para determinar la acción humana porque ponen en marcha procesos cognitivos como la clasificación de situaciones, la anticipación del futuro y la autorreflexión.

Una segunda clase de pensamiento implica pensamientos sobre cómo deberían ser las cosas, por lo que son criterios mentales (o estándar) de evaluación, que el ser humano utiliza para evaluar la bondad o el valor de los eventos (Cervone y Pervin, 2015). Los pensamientos referidos al futuro sobre lo que se quiere lograr o conseguir, reciben el apelativo de objetivos personales. Los objetivos se organizan en sistemas que varían de un individuo a otro, se eligen a través de la información que se tiene del entorno y se consideran como la capacidad de anticipar el futuro.

Por último, para la teoría sociocognitiva la motivación está influida por la creencia en la autoeficacia, que a su vez influye en la selección de los objetivos, que pueden ser más o menos exigentes; el esfuerzo y la persistencia varían en función de los niveles percibidos de autoeficacia, la emoción (ansiedad, depresión, satisfacción, etc.) y la capacidad de hacer

frente a las situaciones.

La motivación para actuar está fuertemente influenciada por la creencia del individuo en la autoeficacia e incluso en el rendimiento, los individuos con una alta creencia en la autoeficacia tienen más éxito (Pervin y John, 1997, p. 421).

Las habilidades cognitivas, las expectativas, las creencias sobre la autoeficacia crecen y se desarrollan a través de la experiencia y las relaciones interpersonales. Observando a los demás y a través de sus experiencias también es posible aprender. Por lo tanto, las relaciones interpersonales son muy importantes para adquirir comportamientos, estrategias de adaptación y aprobación de criterios de evaluación y autoevaluación.

El estudio de la autoeficacia ha sido realizado no solo por sociocognitivistas, sino también por otro grupo de estudiosos que consideran este constructo como un rasgo de personalidad global, estable y generalizado, reconocible en diversos ámbitos, que remite a una convicción de competencia generalizada (Shelton, 1990; Schwarzer y Jerusalem, 1995; Chen, Gully y Eden, 2001).

La investigación de Bandura, así como estos últimos enfoques teóricos, han permitido mantener siempre viva la atención sobre la construcción de la autoeficacia.

3.3 La evolución del concepto de autoeficacia

Como se ha comentado previamente, la primera teorización del concepto de autoeficacia se encuentra en la teoría del aprendizaje social de Rotter

(1966), según la cual la autoeficacia se entiende como una creencia específica en la exterioridad o interioridad del control de las acciones que realiza un individuo.

Por el contrario, en 1977 en un artículo titulado *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change* Bandura, partiendo de un estudio sobre el miedo, la evitación y los efectos que estos sentimientos pueden generar en el comportamiento, llega a su primera interpretación de la autoeficacia definiéndola como la capacidad de predecir los cambios de comportamiento que pueden producirse a través de diferentes métodos de tratamiento.

Ciertamente hay que reconocer a Bandura el mérito de haber estudiado el constructo de la autoeficacia durante muchos años hasta llegar a una definición que ha tenido gran resonancia y reconocimiento en el ámbito científico. Pero no podemos dejar de mencionar a todos los investigadores e investigadoras que, a pesar de tener diferentes campos e intereses de estudio, se han interesado por el estudio de la autoeficacia dando énfasis a diferentes términos para explicarlo.

Según Garrido (1993, p. 10) la autoeficacia es una medida cognitiva mediante la cual se considera que el sujeto es capaz de generar la coordinación de sus sentimientos, sus pensamientos y su capacidad de actuar una acción determinada en una circunstancia concreta. La autoeficacia es para Garrido (1993, p. 17) una noción dinámica de comportamiento y no una cualidad estática, y sus funciones son elegir y esforzarse por actuar.

Por otra parte, González-Arratia y Valdez (2004), al identificar la autoeficacia subrayan los términos de *expectativa* y *creencia*. De hecho, según su definición, la expectativa de autoeficacia es la creencia que tiene una persona de su capacidad para llevar a cabo ciertas acciones con éxito.

Salanova y otros (2005) y Prieto (2007) destacan en sus definiciones el término *creencia*.

Según Salanova (2005) la autoeficacia es la creencia en la propia capacidad de organizar y realizar acciones que produzcan éxito. También es muy similar la definición de Prieto (2007) según la cual la autoeficacia es la capacidad que posee el ser humano de creer que es capaz de realizar las acciones necesarias para lograr determinados resultados.

La definición de Torre (2007), en cambio, se acerca mucho a la de Bandura porque ambas subrayan que se trata de un juicio personal. Según Torre (2007, p. 42) la autoeficacia es, de hecho, un juicio que el sujeto posee sobre su capacidad para alcanzar un determinado nivel de ejecución en una tarea, por lo tanto, en su definición el concepto de autoeficacia está vinculado a un mecanismo cognitivo, en consecuencia el concepto de autoeficacia está vinculado al uso de los términos o expresiones *creo que, siento que, parece que*, porque el concepto está cargado de un mecanismo cognitivo y siempre debe ser percibido: cada individuo evalúa su propia autoeficacia.

Aunque con diferentes matices en todas las definiciones de autoeficacia presentadas, es posible captar elementos similares. En todas ellas juegan un papel importante las elecciones de comportamiento, es decir, las decisiones que determinan las acciones y elecciones, el esfuerzo y la persistencia que el sujeto está dispuesto a dedicar a la acción elegida y, por último, las pautas de pensamiento y las reacciones emocionales.

La versatilidad de este concepto obedece a las dimensiones que lo estructuran, es decir, al tamaño o nivel de complejidad de las tareas percibidas por el individuo, porque ello condiciona la evaluación de la dificultad de la tarea y la posibilidad de poder realizarla, la fuerza o confianza que el individuo tiene en sí mismo para poder realizar las tareas y alcanzar los objetivos y, finalmente, la generalización de los resultados obtenidos y su transferencia a las diferentes áreas de la vida (Bandura y Adams, 1977, pp. 287-310; Maddux, 1995, pp. 3-33; Zimmerman, 2000, pp. 82-91).

3.4 Autoeficacia personal y colectiva percibida

Hasta este punto del debate, el concepto de autoeficacia se ha abordado con referencia al individuo y, por consiguiente, a la capacidad individual de ejercer un control personal sobre los acontecimientos y predecirlos. Pero cada individuo no vive en una condición de aislamiento social y no puede controlar automáticamente todos los aspectos de su vida, sino que necesita ayuda.

Cada individuo, en determinadas circunstancias, necesita la ayuda de su familia, la ayuda de la comunidad a la que pertenece, la ayuda de las organizaciones públicas y privadas de su zona, e incluso de las instituciones públicas, y es precisamente en la convicción de que puede contar con su ayuda que el individuo desarrolla la confianza en poder resolver sus problemas actuales y, en general, mejorar su vida.

De hecho, Bandura (2000) ha introducido, además del concepto de autoeficacia individual, el concepto de autoeficacia colectiva definiéndolo como la convicción compartida de un grupo acerca de su capacidad para organizar y llevar a cabo las acciones necesarias (Bandura, 2000, p. 639).

La globalización y la difusión masiva de las tecnologías digitales colocan al individuo en una situación de interdependencia transaccional en la que el control de la vida individual, como escribe Bandura (2000, p. 639) siempre requiere una acción colectiva.

El sistema social al que se pertenece condiciona la autoeficacia personal porque cuando un individuo evalúa su propio sentido de la eficacia tiene necesariamente en cuenta los procesos grupales que apoyan o dificultan sus esfuerzos.

La autoeficacia personal y la autoeficacia colectiva son complementarias entre sí, porque como afirma Caprara (2001, pp. 10-11) *un sentimiento elevado y generalizado de eficacia colectiva [...] es una fuerza motriz que*

permite [...] capitalizar [...] el valor de las convicciones de eficacia personal mientras que las convicciones bajas de autoeficacia colectiva producen riesgos de desmotivación, desinterés y disminución de los niveles de eficacia personal. Del mismo modo, un fuerte sentido de la eficacia personal es importante tanto para orientar la acción individual como para guiar la acción de grupo.

Por lo tanto, al analizar la capacidad de funcionar en un contexto organizativo en el que existe un alto grado de interdependencia, como por ejemplo en las escuelas, es necesario tener en cuenta la creencia en la autoeficacia colectiva más que en la autoeficacia personal, ya que refleja la capacidad de los individuos para trabajar juntos y el valor añadido que aporta en relación con la suma de las competencias individuales es tanto mayor cuanto más dependen los resultados de sus interacciones (Caprara, 2001, p. 10).

En una organización con un alto grado de interdependencia para el éxito de una actividad, tanto la confianza en las propias capacidades como la confianza en el grupo con el que se trabaja es fundamental, porque si se piensa que las personas con las que se trabaja no están a la altura, el precio a pagar es el de la desmotivación individual y colectiva para actuar.

El grupo puede percibirse como ineficaz incluso si, por ejemplo, hay una falta de confianza por parte de la mayoría de las personas en un miembro, que se percibe como que no tiene las habilidades necesarias para llevar a cabo la actividad emprendida por el grupo en su conjunto.

Por lo general, cuando un individuo tiene un bajo sentido de la autoeficacia individual, existe la tendencia a culparlo y a alentarle a que desencadene un cambio en sí mismo, pero cabe señalar que la autoeficacia no depende solo del individuo mismo, ya que este puede ejercer un cierto margen de control sobre las diversas esferas de su vida, ejerciendo una influencia que, sin embargo, solo puede determinar el futuro en una pequeña parte. Por consiguiente, es necesario intervenir en las normas institucionales y sociales

que obstaculizan el desarrollo individual y debilitan la autoeficacia colectiva.

La autoeficacia individual y la autoeficacia colectiva forman parte de una relación de interdependencia mutua y, por consiguiente, deben integrarse en lugar de oponerse y considerarse independientes entre sí.

3.5 La autoeficacia y la profesión

Cuando en la literatura científica hablamos de individuos que trabajan en contextos organizativos, clínicos y educativos uno de los recursos personales que se considera es la autoeficacia (*self-efficacy*) (Hodgkinson y Healey, 2007).

La autoeficacia personal desempeña un papel crucial incluso en la exploración del mundo laboral, ya que las personas con una mayor autoeficacia percibida consideran una gama más amplia de preferencias (Flores, Navarro, Smith y Ploszaj, 2006; Jackson, Power y Brobst, 2006); las que tienen una mayor autoeficacia consideran un mayor número de opciones laborales, mientras que las que tienen una baja autoeficacia tienden a descartar ciertos tipos de trabajos y no consideran los posibles beneficios que podrían proporcionar.

El propio Bandura, el padre de la teoría de la autoeficacia, junto con un grupo de colegas (2001), llevó a cabo una investigación sobre las creencias de los niños y niñas en cuanto a la eficacia ocupacional y su consideración de diferentes alternativas profesionales, mediante la cual demostraron que la creencia de los niños y niñas en la autoeficacia afecta al tipo de actividades ocupacionales que creen poder realizar; quienes muestran autoeficacia en la

escuela secundaria tienen grandes aspiraciones educativas y prefieren carreras que requieren un desarrollo educativo avanzado.

La autoeficacia también desempeña un papel decisivo en el desarrollo de los intereses laborales, es decir, en el desarrollo de esa actitud agradable, desagradable o indiferente que un individuo puede sentir hacia determinadas actividades y ocupaciones (Lent, Brown y Hackett, 1994).

Como afirma Bandura (1997, p. 569), el sentido de la eficacia personal crea tanto los intereses que empujan al individuo hacia ciertas actividades en lugar de otras, como las satisfacciones que se derivan del logro de las metas personales y, a su vez, el interés promueve el compromiso que a su vez promueve la eficacia.

De hecho, la autoeficacia actúa siguiendo un mecanismo de automotivación; las personas que creen poseer altos niveles de competencia tienden a fijarse objetivos más importantes y a mantenerse más motivadas, energéticas y persistentes ante los obstáculos (Bandura, 2001).

Por consiguiente, es posible afirmar que la autoeficacia también actúa como mediadora entre la calidad del trabajo, la calidad de la salud y la calidad del desempeño profesional. La autoeficacia, por lo tanto, asume un papel mediador entre las acciones, los sentimientos y los pensamientos autoproducidos que se planifican y adaptan para lograr los objetivos previstos (Zimmerman, 2005, p. 14).

El estudio de la autoeficacia se ha aplicado a diferentes contextos laborales como la escuela (Zimmerman, 2008), la salud (Maes y Gebhart, 2005), las organizaciones (Diefendorff, Hall, Lord y Streat, 2000). Este trabajo de investigación se centrará en el papel de la autoeficacia en el profesorado.

3.5.1 Autoeficacia y actuación profesional del profesorado

Desde hace algunas décadas existe un creciente interés por comprender la relación entre el profesorado, *background* de esta investigación doctoral y la autoeficacia (Klassen, Tze, Betts y Gordon, 2011; Klassen y Tze, 2014; Skaalvik y Skaalvik, 2017).

En particular, los estudios sobre la autoeficacia se centraron en tres campos, como la autoeficacia y la elección de carrera, la autoeficacia y la práctica docente y, por último, la autoeficacia, la motivación y el rendimiento académico del alumnado. Estudios que han tratado de analizar el peso que tiene la autoeficacia en la generación de influencias positivas como el *work engagement*.

En el contexto social actual, en el que los cambios sociales son muy rápidos y de considerable impacto, el ser humano está llamado a cuestionarse siempre a sí mismo y a saber cómo afrontar los retos que la vida le presenta, siendo consciente de que, aunque no pueda determinar su propio futuro, al menos puede contribuir a determinarlo gestionando las acciones y sus consecuencias por adelantado (Biasi, Domenici, Capobianco y Patrizi, 2014).

Con independencia del sector profesional en el que las personas trabajen, están llamadas a adoptar esta actitud, pero con mayor razón si el sector en el que trabaja es el sector educativo en el que el propio comportamiento laboral, como afirma Ballanti (1975), *enseña* en sí mismo.

Como exponen Bransford, Derry, Berliner y Hammersness (2005), el profesorado debe ser *experto en adaptación*, es decir, más dispuesto a cambiar sus habilidades para profundizarlas y ampliarlas continuamente a fin de hacer frente a los cambios sociales, pero al mismo tiempo *experto en rutina* para aplicar una serie de habilidades que utilizan a lo largo de su vida con creciente eficiencia. Esta distinción permite comprender la importancia que tiene para la vida profesional docente el proceso de integración

profesional y la posterior planificación de acciones formativas a lo largo de la carrera laboral (Marcelo, 2009a).

Muchos estudiosos en los últimos veinte años han tratado de abordar la autoeficacia del contexto educativo y, en particular, se han centrado en la relación entre este constructo y las prácticas del personal docente y los resultados obtenidos por el alumnado (Egido, López-Martín, Manso y Valle, 2018).

Hay muchas definiciones disponibles en la literatura académica. Algunas señalan que la eficacia docente es *la medida en que cree que tiene la capacidad de influir en el rendimiento del alumnado* (Bergman, McLaughlin, Bass, Pauly y Zellman, 1977, p. 137), mientras que otras enfatizan que es *la creencia del profesorado de que puede influir en el aprendizaje del alumnado, incluso de aquellos que pueden ser difíciles o estar desmotivados* (Guskey y Passaro, 1994, p. 14), para otros es *la convicción de la capacidad del docente para organizar y ejecutar el curso de acciones necesarias para llevar a cabo con éxito una tarea de aprendizaje específica en un contexto particular* (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy y Hoy, 1998, p. 233).

Entre las definiciones que se han ido sucediendo a lo largo de los años, la más reciente es la de Borgogni (2001, p. 139), que habla de eficacia personal en el entorno escolar como la conciencia de que el profesorado esplenamente capaz de cumplir su función docente, por tanto, de poder ser valorado por las familias, de poder adaptar su forma de hacer la escolaridad al progreso tecnológico, de poder trabajar incluso con alumnado difícil, de poder ganarse la confianza de la dirección escolar, de poder organizar la enseñanza de forma eficaz.

Las anteriores definiciones no se excluyen mutuamente. Como leemos en Zee y Koomen (2016), la autoeficacia del profesorado es significativa y puede tener un impacto significativo en los resultados a varios niveles, influyendo en todo, desde el clima de la clase hasta el aprendizaje del

alumnado. Más concretamente, las investigaciones han indicado que la autoeficacia del profesorado está positivamente correlacionada con las prácticas educativas, la adaptación académica del alumnado y los factores relacionados con el bienestar psicológico del profesorado (Zee y Koomen, 2016).

Las investigaciones sugieren que el profesorado con un alto sentido de la autoeficacia es capaz de crear un entorno de aprendizaje de alta calidad y esto, naturalmente, tiene una influencia positiva en las capacidades del alumnado (Krause, Pietzner, Dori y Eilks, 2017).

El propio Bandura (1993), hablando sobre el profesorado, dijo que quienes tienen una alta autoeficacia tienden a fijarse metas desafiantes tanto para ellos mismos como para su alumnado, y persisten ante la adversidad.

Como ya se ha dicho anteriormente, según Bandura es la autoeficacia la que determina el comportamiento y no al revés, por lo que si consideramos al profesorado es fácil entender que este tiene que desarrollar las creencias de autoeficacia del alumnado y para ello debe personalizar la enseñanza, tiene que estructurar las actividades de enseñanza sobre una base operativa, fomentar la tutoría activa entre el alumnado y tiene que dividir las actividades complejas en subobjetivos para obtener una respuesta positiva.

El profesorado desempeña una tarea muy delicada e importante, porque tiene que mediar en las relaciones entre la escuela, el alumnado y la familia, y entre la escuela y el mundo exterior, pero esta importancia no siempre se percibe.

El profesorado, con el consentimiento de las familias, tiene la onerosa tarea de formar al alumnado que serán los ciudadanos y ciudadanas del futuro, haciéndolos cultos, maduros y competentes; la escuela, colaborando con la familia en la educación del alumnado, pierde la connotación de mero y árido lugar de aprendizaje que tenía en el pasado (Bandura, 2000, p. 339).

Como sostiene Martínez (2016), el profesorado es maestro del conocimiento porque su actividad constituye la base de la construcción y reconstrucción

del conocimiento pedagógico, es maestro del deseo porque reconocen las intenciones, las emociones y los deseos involucrados en su práctica docente y, finalmente, es maestro de la política porque participan en la construcción de las políticas que guían a la institución educativa para que generen conciencia en sus acciones y en su contexto social y cultural.

El profesorado es un sujeto reflexivo y racional que toma decisiones, que hace juicios de valor, que posee creencias y genera sus propias rutinas en su desarrollo profesional y el pensamiento del docente guía y dirige su comportamiento (Imbernón, 2007, p. 128).

Para que el aula se convierta en un lugar no solo de aprendizaje de habilidades disciplinarias sino también de habilidades para la vida, es necesario establecer un clima escolar satisfactorio, un organigrama bien estructurado, un contexto que facilite las relaciones interpersonales serenas y, por supuesto, todo ello sin olvidar la presencia de autodidactas eficaces. La autoeficacia del profesorado es crucial, ya que determina la forma en que trabaja, el grado de satisfacción, los resultados obtenidos y la creencia del alumnado en la autoeficacia (Hodges, 2018).

En los últimos veinte años, ha crecido el interés por la investigación dirigida a adquirir una visión precisa y completa del constructo de eficacia del profesorado y establecer sus repercusiones que tiene para la enseñanza (Woolfolk, Rosoff y Hoy, 1990, pp. 137-148; Ross, 1992).

Entre ellas, algunas han demostrado que los altos niveles de convicción del profesorado en cuanto a la autoeficacia influyen positivamente en los resultados obtenidos por el alumnado (Bruce, Esmonde, Ross, Dookie y Beatty, 2010; Mahmoe y Pirkamali, 2013). Más concretamente, el nivel de competencia que el profesorado cree tener determina en gran medida la forma en que actúa con el alumnado y los colegas, su creatividad en el trabajo y el esfuerzo que invierte para lograr buenos resultados (Caprara, Barbaranelli, Steca y Malone, 2006; Klassen y Chiu, 2010).

Se han realizado muchas investigaciones en numerosos países y regiones,

tales como la región de Asia y el Pacífico (Ho y Hau, 2004; Garvis y Pendergast, 2011; Pendergast, Garvis y Keogh, 2011), en China (Ho y Hau, 2004; Kennedy y Hui, 2006; Cheung, 2008; Tsui y Kennedy, 2009), en Corea (Klassen y Tze, 2014), en Malasia (Berg y Smith, 2014), en Nueva Zelanda, (Anthony, Haigh y Kane, 2011; Haigh y Anthony, 2012; Smith, Corkery, Buckley y Calvert, 2012; Berg y Smith, 2014), en Singapur (Klassen, Tze, Betts, y Gordon, 2011), en el Reino Unido (Klassen y Chiu, 2010), en la República Checa (Klassen y Chiu, 2010), en la República Eslovaca (Klassen y Chiu, 2010), en Taiwán (Lin, Gorrell y Taylor, 2002) o en Turquía (Karabiyik y Korumaz, 2014).

La alta o baja autoeficacia percibida por el profesorado ha sido el centro de muchos debates y estudios.

En 1984, por ejemplo, Gibson y Dembo llevaron a cabo una investigación para medir la creencia del profesorado respecto a su capacidad de motivar a todo el alumnado, especialmente a los considerados difíciles, para poder lograr buenos resultados incluso limitando la interferencia de la sociedad y las familias. Los resultados de su investigación mostraron que el profesorado con alta autoeficacia considera que es capaz de ayudar y educar a todo su alumnado y que su compromiso y elección de técnicas apropiadas pueden favorecer su motivación. Por otra parte, el profesorado con un bajo nivel de autoeficacia y que muestra dudas sobre su capacidad para estar a la altura de la tarea atribuyen la falta de éxito de su alumnado en la escuela a causas externas como la falta de motivación de dichos alumnos y las influencias del entorno.

También se desprende claramente de este estudio que la autoeficacia del profesorado influye de manera significativa en muchos aspectos de la vida escolar y del rendimiento del alumnado, porque el profesorado se dedicará más y durante más tiempo a las actividades, fijará objetivos más complejos, no se rendirá ante las dificultades cotidianas y motivará adecuadamente al estudiantado (Egido, López-Martín, Manso y Valle, 2018).

Por el contrario, el profesorado con una baja autoeficacia percibida se rinde fácilmente cuando se encuentran con las primeras dificultades, dedican menos tiempo a las actividades educativas y más tiempo a los pasatiempos y a mantener la disciplina, no proporcionan al alumnado los instrumentos adecuados para fomentar su desarrollo cognitivo y para superar las dificultades que encuentran a lo largo del camino escolar (Gibson y Dembo, 1984, pp. 569-582).

En 1988 Saklofske, Michayluk y Randhawa llevaron a cabo un estudio posterior sobre el profesorado recién graduado, mediante el cual los autores llegaron a la conclusión de que el profesorado con un alto sentido de la eficacia dirige la clase de manera más competente, estimulan la discusión y el debate, pero sobre todo crean un clima de clase sereno haciendo que el alumnado se sienta a gusto.

Otro estudio digno de mención es el realizado por Woolfolk, Rosoff y Hoy (1990, pp. 137-148), con 55 maestros y maestras. Su estudio se centró en el análisis de la influencia que la autoeficacia tiene en el desempeño de su trabajo y se comprobó que su percepción sobre el alumnado cambia según su nivel de autoeficacia. De hecho, el profesorado con un alto nivel de autoeficacia, incluso cuando tiene alumnado difícil y problemático, siempre se muestra en clase de manera proactiva y alienta al alumnado a resolver los problemas por sí mismos utilizando métodos de enseñanza activos que estimulan la motivación para estudiar y reforzarse a sí mismos.

A diferencia del profesorado que tiene una baja autoeficacia, el cual presenta dificultades para hacer que su alumnado actúe de forma asertiva y proactiva, por lo que utiliza refuerzos y castigos externos, que provocan que el alumnado tengan menos confianza en sus propias capacidades. Por lo tanto, el estudio (Woolfolk, Rosoff y Hoy, 1990) reveló que la autoeficacia del profesorado está fuertemente correlacionada con la gestión de la clase y las elecciones de enseñanza.

El estudio realizado por Melby (1995) también demostró que la autoeficacia

percibida por el profesorado afecta a la vida escolar. En particular, el estudio subrayó además el peso que tiene el sentido de la autoeficacia del profesorado en la actitud que muestra hacia el alumnado, pero en particular permitió destacar que la autoeficacia también afecta al estado de ánimo, por lo que quienes tienen un bajo nivel de autoeficacia suelen estar de mal humor y deprimidos, se acercan al alumnado de manera rígida, sin mostrar atención a su desarrollo personal, su voluntad de aprender y sus motivaciones, y recurren con frecuencia a los castigos. La actitud de estos profesores y profesoras es frecuentemente de custodia y consideran la enseñanza como un simple proceso de transmisión de información y, además, no están satisfechos con su trabajo y estarían felices si pudieran cambiarlo (Melby, 1995).

También Chong, Klassen, Huan, Wong y Kates (2010, pp. 183-190), a través de los estudios que han realizado, han subrayado el importante papel que puede desempeñar un alto sentido de la eficacia en la gestión de las clases y, por supuesto, como sostiene Borgogni (2001), la autoeficacia hace que el profesorado sea más competente en la gestión de los llamados alumnos difíciles, más capaces de explotar el potencial de las innovaciones tecnológicas en el aula y capaces de ganarse la confianza tanto de las familias como de la dirección escolar.

En la misma línea, Egido y otros (Egido, López-Martín, Manso y Valle, 2018) argumentan que el profesorado que mantiene una alta percepción de autoeficacia está más abierto a nuevas ideas y por lo tanto adapta sus clases a las necesidades del alumnado. Este profesorado tiende a fomentar la autonomía del alumnado y está más atento a quienes presentan habilidades limitadas. También es menos probable que sufran agotamiento o estrés (Ross y Bruce, 2007).

En última instancia, el profesorado con un alto nivel de autoeficacia tienen mayor confianza en las capacidades de su alumnado, muestra mayor inclinación a utilizar métodos de enseñanza nuevos y activos que fomentan

la integración y el aprendizaje, y promueven la autoestima del estudiantado. Dado que la alta autoeficacia está asociada a la adopción de innovaciones (Fuchs, Fuchs y Bishop, 1992, pp. 70-84), a la motivación y el rendimiento escolar del alumnado (Multon, Brown y Lent, 1991, pp. 30-38) y a bajos niveles de estrés y escaso riesgo de agotamiento (Parkay, Greenwood, Olejnik y Proller, 1988, pp. 13-22; Giusti y Testi, 2006, p. 52), a partir de los resultados de la investigación mencionada es posible esbozar que el profesorado con un alto nivel de autoeficacia:

- muestra un mayor compromiso con la enseñanza;
- está muy inclinado a utilizar técnicas de enseñanza activas porque considera importante el intercambio con el grupo clase;
- no prefiere el uso exclusivo de la transmisión, la asistencia y las estrategias restrictivas;
- no se siente amenazados por una clase heterogénea porque es capaz de relacionarse eficazmente con todo el alumnado, incluidas las personas con diversidad funcional, porque son capaces de aprovechar su potencial;
- refuerza constantemente la motivación intrínseca y la autonomía del alumnado dándoles recompensas por su éxito;
- es capaz de establecer una buena relación con el alumnado, por lo que no necesita utilizar medios coercitivos y autoritarios;
- cree en la importancia de la planificación educativa;
- está satisfecho y entusiasmado con el trabajo que realiza;
- tiene alumnado con mejores resultados escolares;
- se dedica a la enseñanza no solo las horas que pasa en la escuela, sino también en su tiempo privado buscando nuevas ideas, nuevas actividades para trabajar al máximo.

Por el contrario, el profesorado con un bajo nivel de autoeficacia:

- se rinde fácilmente cuando su alumnado no alcanza los resultados

esperados;

- cuando no se cumplen las expectativas de su alumnado, tiende a dedicar tiempo a actividades que no son puramente educativas sino recreativas;
- cuando se esfuerza por manejar al alumnado y hacer frente a los problemas de conducta que puedan surgir tiende a imponer normas estrictas y coercitivas en lugar de invertir en el aumento de su interés y motivación;
- no despierta el interés del alumnado y utiliza recompensas y castigos para hacerlo;
- se muestra muy sectorial y especializado en la enseñanza, es decir, durante sus clases se ocupa única y exclusivamente de la disciplina que enseñan sin hacer nunca referencias y vínculos con otras disciplinas;
- no se siente gratificado por el trabajo que realiza y le gustaría mucho cambiar su trabajo.

Según Meyer (2007), para que el profesorado desarrolle un fuerte sentido de la autoeficacia, debe cumplir requisitos como:

- tener una buena formación profesional, didáctica y pedagógica;
- para saber cómo estructurar claramente una lección;
- saber cómo usar la comunicación estimulante;
- saber cómo usar los métodos de enseñanza.

Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy y Hoy, (1998), retomando la teorización de Bandura (1996) de las fuentes de información sobre la autoeficacia, sostienen que las principales influencias en la *self-efficacy* del profesorado son el dominio de las experiencias, la activación fisiológica, las experiencias vicarias y la persuasión verbal.

Según los autores, la autoeficacia es el resultado de la interacción entre el análisis de la tarea docente en su contexto y la autoevaluación de las propias

aptitudes y competencias, y la autoeficacia resultante ejerce a su vez una influencia considerable en los objetivos del profesorado, su compromiso con ellos y su persistencia ante posibles dificultades. Naturalmente, estas acciones y comportamientos llevan al profesorado a hacer juicios de eficacia sobre sí mismo.

Según Cherniss (1993), por otra parte, la eficacia del profesorado consiste en tres elementos, como: la tarea realizada, es decir, el nivel de capacidad que tiene para enseñar, gestionar la disciplina y motivar al alumnado; la esfera interpersonal, referida a su capacidad para trabajar en armonía con el alumnado, colegas y superiores; y la organización relativa a su capacidad para influir en las fuerzas sociales y políticas de la organización.

El profesorado más eficaz es quien tiene más probabilidades de solicitar la ayuda de otros docentes (Henson, 2001), de adoptar enfoques de colaboración con sus colegas, como la enseñanza en grupo (OECD, 2009) y de fomentar la participación de las familias en la educación (Hoover-Dempsey, Bassler y Brissie, 1992). Además, colaboran más en la escuela y adoptan otras funciones (Henson, 2001; Wheatley, 2005).

El desarrollo de la autoeficacia no se debe única y exclusivamente a la posesión de los requisitos de carácter que debe poseer el profesorado, sino que también está influenciado por el contexto escolar (Friedman, 2000). De hecho, según Ross (1998) hay cuatro elementos vinculados a las circunstancias que determinan la formulación y el aumento del nivel de autoeficacia del profesorado: trabajar con alumnado capaz y disciplinado, gestionar un área de la enseñanza que sea de su competencia, tener una carga de trabajo razonable y desempeñar su labor en una cultura escolar de colaboración.

La autoeficacia del profesorado en su conjunto está influenciada por tres variables, como los sentimientos que tiene sobre sus éxitos pasados, los sentimientos que tiene sobre su preparación y experiencia, pero también está influenciada por el compromiso que muestra el alumnado con el estudio.

Refiriéndose a la importancia del contexto, Friedman y Kass (2002) desarrollaron un modelo de eficacia docente llamado *Classroom and school context* (CSC). Según los autores, el profesorado trabaja principalmente dentro del grupo clase, pero no se puede dejar de considerar que la clase es una parte integral de un grupo aún más grande como la escuela en su conjunto. Por lo tanto, el profesorado tiene que realizar tareas, establecer relaciones e interactuar con los dos sistemas sociales (clase y escuela) en los que se llevan a cabo las funciones de enseñanza. Friedman y Kass (2002, p. 681) distinguen, pues, entre *class context efficacy*, que definen como *el sentido de la eficacia profesional relacionado con la competencia en la enseñanza, la educación y la motivación del alumnado, así como en la gestión de las interrelaciones entre el alumnado, y eficacia en el contexto de la escuela, con lo que se refieren a la participación en las actividades escolares, la participación en la toma de decisiones y los procesos de organización que influyen en la política escolar.*

3.5.2 Autoeficacia del profesorado y rendimiento del alumnado

Hasta este punto de la discusión, se han analizado las repercusiones que un alto o bajo sentido de autoeficacia puede generar en el profesorado al mejorar o empeorar su desempeño profesional. Pero también se han citado estudios que han analizado los efectos que la autoeficacia del profesorado tiene sobre el alumnado.

Algunos se centraron en particular en la relación entre la autoeficacia del profesorado y el éxito del alumnado en la escuela (Ashton y Webb, 1986; Ross y Bruce, 2007). Otros, por su parte, en el efecto que la autoeficacia del profesorado tiene en la motivación y la autoeficacia del alumnado (Multon,

Brown y Lent, 1991).

Desde el decenio de 1980 (Aber y Allen, 1987) se ha generalizado la creencia de que la relación profesorado-alumnado genera una disposición segura para el aprendizaje, disposición que fomenta el deseo de aprender y estimula la curiosidad sobre los contenidos y el entorno escolar. Una relación conflictiva tiene, en cambio, una influencia negativa. El clima de aula influye en el rendimiento escolar y está determinado en gran medida por las creencias del profesorado sobre su eficacia como docente.

La relación afectiva juega un papel importante a lo largo de la carrera escolar, aunque varía con el paso de los años debido a los cambios tanto institucionales como evolutivos. Esta relación tiene repercusiones a corto y largo plazo en el comportamiento, la motivación, el compromiso y el rendimiento escolar; la influencia es positiva cuando el profesorado logra hacer del contexto educativo un entorno agradable y cuando fomenta las relaciones de empatía. De hecho, no faltan estudios en la literatura que demuestran que tener docentes con un buen nivel de autoeficacia conduce a niveles más altos de autoestima en los jóvenes, a mayores habilidades escolares y a una menor probabilidad de desarrollar problemas de conducta en la adolescencia (Roeser, Eccles y Sameroff, 1998).

Además, un docente autodidacta que se acerca al alumnado de manera sincera y sensible y que no es autoritario ni excesivamente permisivo se asegura de que el alumnado no adopte una actitud conflictiva hacia la escuela.

Asimismo, la autoeficacia del profesorado, precisamente porque le lleva a adoptar una actitud sincera y sensible en lugar de autoritaria o permisiva, es un factor de protección con respecto al establecimiento de relaciones alumnado-profesorado caracterizadas por un alto grado de conflicto (Pianta, 2001).

El entorno debe ser percibido por el alumnado como el lugar donde se construyen los conocimientos y se tratan los contenidos significativos

mediante una metodología atractiva y participativa, prestando atención al desarrollo de las habilidades y competencias metacognitivas, especialmente en el campo tecnológico y atendiendo también a las solicitudes provenientes del mundo del trabajo y a las relacionadas con el uso de las nuevas tecnologías.

El profesorado debe ser empático y considerar su trabajo no solo desde el punto de vista técnico, porque en la enseñanza-aprendizaje la empatía y las relaciones positivas son un factor clave, especialmente porque el alumnado no es indiferente al fracaso.

El profesorado motivado debe hacer de la clase un lugar de crecimiento y prestar atención al clima de aula, lo cual es muy importante, de hecho el profesorado (Chang, 2004) debe dirigir el comportamiento del alumnado hacia las actitudes tolerantes ya la aceptación de la alteridad.

La clase, de hecho, es un micro-sistema complejo que debe ser manejado de manera apropiada. Para crear un clima de clase favorable, son importantes los métodos de gestión, el cuidado de la relación alumnado-profesorado, la calidad de la educación y también las relaciones con las familias con las que se debe crear una alianza. Ya de esta manera la función docente es muy compleja pero lo que la hace más compleja son también sus expectativas y, de hecho, un alto nivel de expectativas contribuye a crear un clima positivo. De lo que se ha dicho se desprende claramente que la percepción de la propia eficacia y la satisfacción laboral, así como el compromiso, están estrechamente vinculados a la forma en que se dirige la clase, el estilo de enseñanza y todas las prácticas docentes que son decisivas para la motivación y el éxito en la escuela (Caprara, Barbaranelli, Steca y Malone, 2006; Skaalvik y Skaalvik, 2014).

Por lo tanto, existe una relación de causa y efecto entre la sensación de eficacia, la satisfacción en el trabajo y el rendimiento del alumnado. Sin embargo, estas relaciones no son inequívocas y, de hecho, algunas investigaciones han demostrado que las creencias del profesorado sobre su

eficacia están estrechamente relacionadas con la satisfacción en el trabajo y el rendimiento escolar del alumnado (Caprara, Barbaranelli, Steca, y Malone, 2006), mientras que otros (Holzberger, Philipp y Kunter, 2013) han descubierto que esta relación causal existe solo en parte porque el desarrollo de la autoeficacia también afecta a la calidad de la educación.

Goddard, Hoy y Woolfolk (2004) encontraron el valor predictivo de las percepciones colectivas de efectividad en el nivel de rendimiento escolar del alumnado. Según los autores, los buenos resultados del alumnado están relacionados con el alto nivel de eficacia colectiva del profesorado que, como resultado, tiende a trabajar más duro.

Podemos concluir diciendo que el profesorado puede aumentar su eficacia percibida si toma consciencia de que su acción educativa tiene una influencia positiva en el alumnado.

El sentido de la eficacia hace que el profesorado esté a la altura de su función (Borgogni, 2001) y, por lo tanto, que sea apreciado por las familias, que se beneficie de la innovación, goze de la confianza de la dirección escolar y que sepa organizar la enseñanza de manera eficaz.

En cambio, el profesorado con un bajo nivel de autoeficacia está más estresado, tiene dificultades para manejar la clase, se enfada con facilidad e intenta dominar la clase recurriendo a los castigos.

CAPÍTULO IV

LA SATISFACCIÓN LABORAL: VARIABLES SUBJETIVAS Y ORGANIZATIVAS

4.1 La escuela y los nuevos modelos de organización

Con la transición de la sociedad moderna a la postmoderna, la escuela tuvo que repensar cómo los cambios sociales y las nuevas demandas desafiaron el viejo y consolidado modelo organizativo, así como sus roles, programas y metodologías bien definidos.

La transición de la modernidad a la posmodernidad (Madison, 1998) ha provocado el declive de los antiguos sistemas de producción (a pesar del aumento de la producción de bienes pequeños y la ampliación del mercado) y la centralidad del concepto de satisfacción clientelar. Esto ha llevado, por lo tanto, a un cambio de los modelos organizativos mecanicistas hacia formas *organicistas* más flexibles, que requieren grupos de trabajo dinámicos.

Además de lo sucedido en el mundo del trabajo, asistimos a un panorama social en constante evolución en el que se ha perdido la *sistematización ordenada* y se ha avanzado hacia una sociedad flexible en la que la vida del ser humano se ha centrado en las actitudes de consumo, el cual se ha convertido gradualmente en el punto de apoyo de la nueva condición social (Kumar, 2000). Así pues, han faltado modelos y esquemas consolidados, y se ha creado una situación de incertidumbre característica de la sociedad postmoderna que Bauman (2011) define como líquida.

La difuminación de los límites, de la que habla Bauman (2011), también repercutió en la organización y el aprendizaje, hasta el punto de acuñar la expresión *boundaryless Era*, a partir de la cual surgió la necesidad de un *boundaryless learning*.

La escuela también ha tenido que adaptarse a estas nuevas demandas sociales y ha experimentado una sucesión de reformas en cuanto a objetivos, estructuras, programas y organización de acuerdo con las directrices europeas y en línea con la consecuencias de la globalización.

El papel de la escuela en la sociedad posmoderna ha cambiado y, de hecho, ya no tiene la tarea principal de alfabetizar y construir la identidad nacional, que era la tarea de la escuela en la primera parte del siglo pasado; sino que desde los años ochenta su objetivo se ha convertido en el de adquirir habilidades y aprendizajes a lo largo de toda la vida mediante el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación o ICT del inglés *Information and Communications Technology*), la movilidad, la lucha contra la exclusión, la alternancia escuela-trabajo y la personalización de los itinerarios de formación.

Las reformas que han seguido han puesto en tela de juicio las funciones, los programas y las metodologías y han producido un continuo rediseño del perfil de la institución educativa también porque, siguiendo los postulados de la creciente autonomía escolar, la realización de la autonomía funcional ha centrado la atención en la organización.

El modelo de autonomía funcional, de hecho, prevé una nueva estructura de la organización porque se considera indispensable para la organización la institución entre la alta dirección y los trabajadores de un grupo intermedio cuya función es, principalmente, la coordinación.

Por lo tanto, también en la escuela se intenta adaptar algunos modelos de negocio. Los continuos cambios sociales han estimulado la búsqueda de modelos adecuados para favorecer la realización de la autonomía desde el punto de vista educativo, organizativo, de investigación y desarrollo. Sin embargo, las reformas no siempre han demostrado estar en consonancia con la organización existente, lo que ha causado incertidumbre e inseguridad entre el profesorado.

La escuela, de hecho, no puede replicar y ajustarse plenamente a los modelos de organización empresarial porque no proporciona bienes materiales y, por lo tanto, no puede haber una organización predeterminada y heterodoxa como es el caso de las empresas y los esquemas burocráticos; la escuela debe proporcionar servicios de calidad y, por lo tanto, mantener una organización autónoma y flexible en la que colocar los programas educativos.

La flexibilidad también se caracteriza por la elasticidad y la tendencia a adaptar las intervenciones a las expectativas y necesidades de capacitación, para tener en cuenta los objetivos del sistema escolar y los objetivos de aprendizaje.

En los últimos años, la sociología y la psicología de la organización han propuesto diversos modelos de organización para lograr el éxito de la capacitación y la calidad de los servicios también mediante relaciones y alianzas con el mundo exterior.

La autonomía, precisamente por la búsqueda de la calidad, ha comportado la competencia de las escuelas, tanto que la competencia y la calidad están ahora en la base de todas las organizaciones sociales y, en base a estos planteamientos, el profesorado se compromete a desarrollar modelos

dirigidos a promover la oferta educativa. Por lo tanto, el objetivo de las escuelas hoy en día no es solo asegurar el éxito educativo sino también satisfacer a las familias, aumentar el número de alumnos y alumnas y hacer que la escuela sea atractiva.

En este sentido, la escuela debe desarrollar modelos de gobernanza funcional en los que exista un grupo de coordinación entre el la persona que lidera y las que ejecutan las tareasy, por lo tanto, la cultura organizativa debe madurar (Shein, 1985) para permitir encontrar soluciones dirigidas a la satisfacción de las necesidades.

Hasta la Ley 107/2015, las opciones reglamentarias para aplicar la autonomía tenían por objeto desbaratar el modelo burocrático e identificar un modelo innovador para gestionar la complejidad mediante opciones flexibles, promover las aptitudes y competencias para gestionar el cambio, reorganizar y estimular la capacidad de las personas para gestionar la innovación. En esto podemos ver la influencia de Mintzberg (1990) para el cual la innovación debe garantizar la flexibilidad y la creatividad contra la rigidez de la burocracia profesional.

Dado que tanto las empresas como las organizaciones escolares dependen de la competencia, la pasión y el trabajo de las personas, se cree que algunos modelos de organización de las empresas pueden aplicarse también a las escuelas (Amicucci y Gabrielli, 2013).

Sin embargo, las aptitudes y características de las personas son importantes pero no suficientes en una organización que se basa en el trabajo en equipo y en la capacidad de asumir responsabilidades y tomar decisiones. Por lo tanto, en las escuelas también es necesario tener en cuenta las necesidades humanas, como la motivación, que son inconscientes pero determinan el comportamiento.

Los cambios que se están produciendo en los últimos años en las organizaciones y también en las escuelas, impulsados por la necesidad de interactuar con tecnologías cada vez más avanzadas, han puesto de relieve la

necesidad de un aprendizaje rápido y continuo y la centralidad ya no de los conocimientos que se vuelven obsoletos, sino de las aptitudes (requeridas a nivel mundial) y especialmente del autodesarrollo.

Se considera que la capacitación y el autodesarrollo son necesarios para lograr la autonomía funcional, aumentar la eficacia del quien lidera y estimular un liderazgo generalizado. La investigación también ha puesto de relieve las características que influyen en el desarrollo y el aprendizaje a todos los niveles y que pueden conducir a la dirección de un grupo.

El autodesarrollo, por lo tanto, se vuelve indispensable porque con el aprendizaje autodirigido la persona puede transformarse a sí misma y al contexto.

El autodesarrollo, es decir, la autodirección en el aprendizaje, no debe confundirse con el autodidactismo porque es (Knowless, 1975) metacognición y se logra en la relación con otras personas dentro de contextos de aprendizaje específicos.

El propósito de la autodirección en el aprendizaje (Quagliano, 2004) es:

- el aprendizaje de uno mismo, es decir, de una nueva forma de relacionarse con el mundo, de intervenir personalmente para resolver las situaciones *cercanas al corazón* (Bachicchio, 2014);
- el aprendizaje sobre uno mismo, que tiene lugar cuando el sujeto gestiona y evalúa su propio aprendizaje y, por lo tanto, controla su capacidad de interactuar con los recursos externos (Garrison, 2004). Esto es típico de un sujeto motivado que reconoce y refuerza la estructura de su conocimiento (Garrison, 1993) también a través de la modelación mental y de comportamiento (Baldacci, 2013).

La innovación en la escuela es necesaria y es esencial para implementar los cambios, pero no hay que pensar erróneamente que solo hay un modelo de *leadership* que se puede utilizar en todas las ocasiones.

En el modelo de *Leader self-development* (Reichard y Johnson, 2011), por ejemplo, los factores a todos los niveles (del líder individual, del equipo y

de la organización) influyen en el desarrollo y el aprendizaje de una organización. Es fundamental el autodesarrollo, que es el conjunto de actividades de interacción, incluso inconsciente, que cada persona lleva a cabo para adquirir conocimientos en relación con su papel en la organización. Estas actividades también son fundamentales para ampliar las capacidades y la eficiencia de las personas que desempeñan funciones directivas.

Sin embargo, hay que distinguir entre el desarrollo de *leader* y el desarrollo de *leadership*. El desarrollo del *leader* tiene lugar mediante el aumento de los conocimientos y aptitudes de la persona relacionados con su función formal. El *leadership*, por otro lado, se refiere a toda la organización, de modo que cuando el *leadership* se generaliza en una escuela porque cada persona es responsable y protagonista de su propio aprendizaje, se produce una verdadera innovación.

En efecto, la calidad del sistema escolar no está determinada por la capacidad del líder, sino por la actividad del profesorado en las clases y solo en este caso la innovación no se queda en una simple elección política. Hoy en día, de hecho, el concepto de liderazgo ha cambiado, ya no es autoritario y de alta dirección y sus variaciones van de la mano de la evolución del concepto de organización, especialmente porque el aspecto social y las características de quienes trabajan se tienen ahora en cuenta en la organización. Esto implica una relación que ya no es vertical sino lineal, basada en la libertad y la confianza.

Otro concepto que se está estableciendo cada vez más es el de autogestión, que se refiere a la corresponsabilidad de todos los miembros hasta el punto de hablar de una organización autogestionada (Sharma, 2011). Cada miembro tiene, de hecho, un interés y contribución en este tipo de organización para crear un ambiente estimulante en el que todas las personas se comprometan y utilicen todas sus habilidades para resolver problemas, asuman responsabilidades y muestren *leadership*.

Pensar como *leader* permite, de hecho, mejorar la calidad y el trabajo en equipo, para producir la satisfacción del cliente sin que este liderazgo generalizado menosprecie al *leader*. La capacidad de un *leader* está vinculada al autodesarrollo que se alimenta de las estrategias de organización y también conduce a un aumento de la integración entre el aprendizaje individual y el contexto. El desarrollo del *leader* es un desarrollo individual; el del *leadership*, en cambio, implica un aumento del capital humano dentro y fuera de la organización.

Según el modelo de *Leader self-development* (Reichard y Johnson, 2011) hay varios factores que influyen en el desarrollo, como las características individuales que son innatas y constantes, y otros que se derivan de la organización y la percepción que se tiene del apoyo de los demás. Las características individuales son la inteligencia general, la conciencia, el deseo y el esfuerzo por lograr el éxito y la realización personal, y también la voluntad de controlar a los demás. Las características individuales por sí solas no son suficientes para el desarrollo de un *leader*, ya que es necesario contar con un grupo de coordinación y especialmente con un grupo de personas motivadas para hacer su trabajo de la mejor manera posible.

Esto es indispensable sobre todo en las escuelas donde el trabajo del profesorado es autónomo y se realiza en el aula, lejos de los demás colegas, del *líder* y de las familias. Por eso es necesario involucrar a todo el profesorado, compartir objetivos para poder lograr y proponer una oferta educativa atractiva. Por supuesto, para ello es necesario que el profesorado esté satisfecho con su trabajo y convencido de su eficacia y que perciba la organización positivamente.

4.2 Las variables organizativas y el bienestar

Actualmente, se reconoce la interrelación entre la organización y el bienestar, enfoque presente en la Directiva ministerial de 24 de marzo de 2004 *Medidas destinadas a la mejora de la organización* (Boletín Oficial núm. 80, de 5 de abril de 2004), denominada *Directiva sobre el bienestar*. De hecho, es evidente que la percepción del contexto laboral influye en la percepción de la propia eficacia como trabajador y determina el bienestar psicofísico y social lo que, a su vez, se refleja en la percepción de la propia eficacia laboral.

El bienestar organizativo es la capacidad de una organización de promover y mantener el mayor grado de bienestar físico, psicológico y social de los trabajadores (Avallone y Bonaretti, 2003).

Las estructuras más eficientes son, de hecho, las que tienen empleados satisfechos, en las que reina una atmósfera serena y participativa. La forma en que los trabajadores viven su relación con la organización en la que trabajan afecta a su motivación, porque el sentido de pertenencia, el intercambio de valores, la circulación de la información, la flexibilidad y la confianza aumentan el bienestar psicológico y se reflejan en la satisfacción y la productividad laboral.

Se ha comprobado (Rosa y Alessandri, 2009), de hecho, que la percepción positiva de la organización por parte del trabajador aumenta la convicción de su autoeficacia y al mismo tiempo contribuye a la eficacia colectiva. Este fenómeno resulta de gran importancia en las escuelas porque el profesorado tiene un papel activo y decisivo en el contexto laboral y, por lo tanto, la forma en que percibe sus habilidades y competencias depende de su percepción de la organización en la que trabaja la cual, a su vez, tiene una influencia positiva o negativa. La conciencia de las propias capacidades, de hecho, hace que el individuo se comprometa a alcanzar objetivos calificativos que lo satisfagan con su trabajo.

El concepto de bienestar organizacional, desarrollado en la década de 2000 a nivel internacional a partir de la contribución de varias disciplinas, define dicho bienestar como el conjunto de factores que una organización es capaz de desarrollar para que el trabajador pueda disfrutar de bienestar físico, psicológico y social.

Los factores que contribuyen al bienestar psicofísico (Macciocu, Bonarota y Mazzoni, 2003) en una organización como la escuela son:

- las relaciones y la interacción entre los factores humanos, organizativos y ambientales que se reflejan en el alumnado, destinatario del éxito educativo que debe promover la escuela;
- atención a todos los fenómenos que afectan a la persona y que pueden tener un impacto en la calidad de la organización;
- conocimiento de las normas de la organización (Avallone y Bonaretti, 2003), ya que es importante que en el contexto laboral los objetivos sean claros, se reconozcan y valoren las competencias y se dé a todas las personas la oportunidad de formar parte activa de la organización;
- la percepción de equidad y el sentimiento de formar parte del equipo en un contexto abierto a la innovación y donde se evita el conflicto;
- la asunción de un comportamiento positivo.

La salud de una organización (Avallone y Paplomatas, 2005, p. 11) puede encontrarse, de hecho, en contextos en los que se promueve el bienestar psicofísico y social.

De lo que se ha dicho se desprende claramente que las correlaciones entre el contexto y la autoeficacia deben identificarse y tenerse debidamente en cuenta a fin de prevenir riesgos psicosociales como el estrés y el agotamiento.

La investigación se ha centrado en este problema y ha demostrado cómo las habilidades de cada persona pueden transformar la percepción de la eficacia en estrategias organizativas que a su vez influyen en el funcionamiento de

las escuelas y producen bienestar psicofísico en el profesorado y en todo el personal de la escuela, y se reflejan en el alumnado.

La psicología comunitaria ha puesto de relieve diversos elementos entre los que destaca la mejora de las relaciones educativas, ya que estas tienen un papel activo y eficaz en la creación de un clima de colaboración que a su vez produce el crecimiento del aprendizaje y el bienestar.

La investigación filosófica para tratar de comprender las causas del malestar psicológico y psicosocial ha dado varias definiciones de bienestar entre las que se encuentran las más significativas:

una definición individualista y hedónica (Diener, Oishi, Lucas y Smith, 1999) que identifica el bienestar como un estado afectivo agradable y positivo; esta es una perspectiva hedónica positiva;

una definición que se centra en los indicadores de desarrollo positivo con los que se supera el malestar (eudomanía) y se logra el bienestar (Ryff, 1989; Deci y Ryan, 2004), es decir, la posesión de habilidades, el crecimiento, la autorrealización y la capacidad de recuperación.

Hablando del sentido de la eficacia y sus efectos (Di Fabio, Palazzeschi, Asulin-Peretz y Gati, 2013) se acordó que el éxito de la organización depende de los recursos de los miembros y de su percepción de su capacidad para alcanzar colectivamente los objetivos, abordar los problemas, identificar las relaciones entre el compromiso de la organización y la satisfacción personal.

Dado que las creencias de autoeficacia no son inmutables (Bandura, 1997) sino que pueden promoverse con intervenciones específicas, es necesario actuar sobre ellas para lograr cambios tanto en las personas como en la organización. Todo trabajador, de hecho, podrá afrontar y resolver situaciones problemáticas y alcanzar objetivos ambiciosos solo si está convencido de que tiene las habilidades adecuadas.

La conciencia de la propia eficacia y la posesión de las competencias adecuadas no son suficientes para garantizar el compromiso y la satisfacción

del trabajador, porque deben ir acompañadas de un entorno de trabajo adecuado, una estructura escolar adecuada que le permita crear caminos gratificantes y hacer que se sienta satisfecho con su trabajo. Si el entorno de trabajo es difícil, la desconfianza en todos los componentes y la desmotivación se extiende.

Es necesario, por lo tanto, que en organizaciones como las escuelas se desarrolle la eficacia colectiva (Bandura, 1987) que es una cualidad del grupo y es decisiva en organizaciones donde hay mucha interdependencia entre sus elementos y agentes. La eficacia colectiva se relaciona con el liderazgo, la percepción de la autoeficacia de los individuos, la percepción de la autoeficacia del contexto social y la satisfacción laboral. Por consiguiente, depende de la interacción individual y social y de factores de contexto.

Por lo tanto, para lograr el bienestar en la escuela es necesario intervenir a diferentes niveles (individual, de contexto y de grupo) (Macciocu, Bonarota y Mazzoni, 2003) y, en primer lugar, como indica la Unión Europea en 2012, es necesario intervenir sobre los factores de riesgo psicosocial mediante la información, la capacitación y la participación activa en la gestión por parte de los trabajadores de la organización, en este caso la escuela.

4.3 La satisfacción laboral

Dado que el bienestar de los trabajadores afecta a toda la organización, se han realizado intensas investigaciones desde varias disciplinas como la psicología, la sociología o la economía, para tratar de explicar en qué consiste la satisfacción de los trabajadores.

A partir de tales estudios se han desarrollado diversas teorías que han evolucionado con el tiempo hasta el punto de que hemos pasado de una teoría inicial basada exclusivamente en la satisfacción de las necesidades a teorías que abordan el problema desde una perspectiva más amplia.

Algunos de los primeros enfoques incluyen:

- el enfoque situacional o ambiental que se basa en la teoría de las necesidades y, por lo tanto, identifica las necesidades fundamentales del individuo y las correlaciona con las características de los trabajadores para llegar a la conclusión de que los empleos deben satisfacer las necesidades humanas (Salancik y Pferrer, 1978; Deci, Koestner y Ryan, 2001). A este respecto recordamos la teoría de las necesidades de Maslow (1954) según la cual los trabajos estimulan y provocan las reacciones de los trabajadores. La teoría de Maslow se basa en una jerarquía de necesidades y valores. Se trata de una teoría rígida, especialmente en lo que respecta a la identificación de las necesidades que deben satisfacerse de manera progresiva. Por esta razón se acusa a este enfoque de excesivo determinismo, ya que no tiene en cuenta la posibilidad de que diferentes individuos tengan necesidades diferentes;
- el enfoque individual basado en factores intrínsecos y extrínsecos (Weiss, Dawis, England y Lofquist, 1967), según el cual los mismos individuos pueden tener necesidades diferentes y pueden responder de manera diferente a los estímulos;
- el modelo de características del trabajador (Hackam y Oldham, 1976), según el cual la satisfacción laboral se deriva de las características del trabajo. Dado que el trabajo requiere diversas aptitudes, la realización de una tarea, los resultados visibles, las actividades significativas, o el impacto en la vida son características que influyen en la satisfacción. De nuevo, solo se tiene en cuenta el trabajo y no el trabajador.

Estos enfoques, tanto el que identifica las características del trabajo que aumentan la satisfacción laboral como el individual que asocia los niveles de satisfacción laboral con las características personales y, por lo tanto, las inclinaciones, son modelos rígidos que se mueven por caminos paralelos y no tienen en cuenta la complejidad del trabajo. Interpretan tanto las características del trabajo como los rasgos de la personalidad de una manera reduccionista.

A lo largo de los años, la investigación se ha enriquecido y ha puesto de relieve las diferencias interpersonales y el valor que cada individuo atribuye a sus propias necesidades relacionadas con el comportamiento. Se cree, de hecho, que los comportamientos del individuo derivan de las intuiciones y el valor atribuido al trabajo, no son mensurables y actúan a diferentes niveles (Goldthorpe, Lockwood, Bechopera y Platt, 1969), sobre la base de los cuales se elaboran otras teorías:

- el modelo de disposición en el que las características individuales se asocian con la estructura personal de la prominencia y el valor del trabajo que se conforman por el contexto social. Las características individuales, por lo tanto, influyen en la satisfacción y los deseos (relevancia social). Las características individuales, los rasgos de personalidad, la disposición personal y las características genéticas influyen en la satisfacción laboral (relevancia genética);
- el modelo de cinco factores en el que Goldberg (1990) representa los rasgos de personalidad que influyen en la satisfacción laboral en cinco dimensiones: extroversión, inestabilidad/estabilidad emocional, conciencia, amabilidad y apertura mental ;
- el modelo de personalidad, la teoría de la autoeficacia (Bandura, 1997) derivado de la idea de que la creencia del individuo de que es capaz de hacer cualquier cosa refuerza la autoeficacia y, por lo tanto, la satisfacción en el trabajo;

- el modelo interaccionalista en el que la satisfacción laboral se deriva de la interacción entre las personas y el entorno y la internalización de los objetivos y valores de la organización, lo que repercute en la implicación del propio papel (especificidad de la personalidad y motivación) y la especificidad organizativa (estructura y cultura). Por lo tanto, es una adaptación entre los deseos y los refuerzos en el trabajo, entre las demandas de trabajo y las habilidades de trabajo.

Podemos concluir diciendo que la satisfacción laboral juega un papel central en la identidad personal, es la actitud que cada individuo tiene hacia el trabajo y como todas las actitudes posee:

- un componente cognitivo, es decir, la opinión que tiene el trabajador sobre su situación laboral;
- un componente emocional, es decir, los sentimientos y emociones que se asocian con el trabajo;
- un componente conductual, es decir, las tendencias conductuales hacia el trabajo y, de hecho, algunos comportamientos son indicativos de la situación laboral.

Hoy en día se identifica, a nivel generalizado, la satisfacción del propiotrabajo con el sentido de satisfacción y gratificación que proviene del hecho de que las aspiraciones personales se han realizado y son evidentes en los resultados del trabajo (Locke, 1969).

Las investigaciones también han demostrado que las expectativas más comunes son el prestigio, el desarrollo profesional y la realización personal (Brunetta, Ramaci y Rolli, 2002) y que la satisfacción en el trabajo, por otra parte, depende de varios factores como el salario (Lawler, 1981), las características y la relación con la dirección y el equipo y, por lo tanto, el apoyo que se recibe del grupo y el clima de la organización (Cavanaugh y Noe, 1999).

Todos estos elementos, el conocimiento de las expectativas y actitudes y las necesidades aumentan la autoeficacia colectiva, la satisfacción y la

búsqueda de los objetivos de la organización.

4.3.1 El papel de la formación en la satisfacción del trabajo

La capacitación desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la satisfacción en el trabajo, como demuestra la Encuesta Internacional sobre Aprendizaje y Enseñanza (TALIS) de la OCDE (OCDE, 2016), que pone de relieve los elementos que influyen en la eficacia del trabajo y, por consiguiente, en la mejora de la autoeficacia: la capacitación inicial, el desarrollo de la carrera, la retroalimentación y la autoeficacia. La atención se centra en la formación inicial, ya que la encuesta mostró que el profesorado novel que, además de tener una buena preparación teórica, tenía experiencia práctica, se sentía más preparado en clase que aquellos cuya preparación se había limitado únicamente al componente teórico y académico.

En la trayectoria de formación del profesorado también deben incluirse algunas estrategias que faciliten su integración en el mundo laboral (Brophy, 1999), especialmente porque, como ya se ha dicho en los párrafos anteriores, el sentido de la eficacia contribuye a que el profesorado esté a la altura de su función (Borgogni, 2001).

Si reflexionamos sobre el hecho de que las creencias de la propia efectividad no son estáticas sino que cambian (Bandura, 1977) a través de:

- las experiencias personales del docente;
- las experiencias indirectas, es decir, la observación directa del rendimiento y éxito de modelos. Es importante encontrar, de hecho, la similitud con los procesos observados que son más parecidos y más persuasivos. La observación vicaria es una gran oportunidad porque las reglas transmitidas por estas experiencias pueden generar

un comportamiento innovador;

- la persuasión social de personas importantes (Fan y Williams, 2010) y la garantía y ejemplo de personas con autoridad;
- los estados fisiológicos y emocionales;
- las experiencias imaginativas (Klassen y Usher, 2010), que nos ayudan a darnos cuenta de que podemos tomar medidas para desarrollar positivamente la satisfacción laboral incluso durante el curso del trabajo.

Además de la formación inicial, como ya se ha mencionado en el capítulo *La formación de los maestros en Italia*, de hecho, la formación en servicio es también un elemento importante, sobre todo porque en la sociedad del conocimiento, una sociedad líquida como la contemporánea, todo es incierto y, como ya se ha mencionado, es necesario avanzar hacia un aprendizaje sin límites. El profesorado preparado que actualiza continuamente sus conocimientos y desarrolla sus habilidades puede enfrentarse a las continuas innovaciones convirtiéndose en un factor determinante para la calidad de la escuela (Chang, 2004).

En nuestra sociedad, la formación continua, tanto formal como informal, debe convertirse en una *forma mentis* y crear voluntad y tensión para lograr el crecimiento propio y el de la comunidad en la que se opera. La formación profesional, de hecho, refuerza las habilidades, fomenta el uso de nuevas tecnologías y nuevas metodologías y permite afrontar los cambios positivamente y no sufrirlos. El impulso a la formación continua puede darse mediante un balance periódico de aptitudes que, si bien es gratificante, también puede poner de relieve la precariedad sobre la que se puede actuar oportunamente (Perla y Martini, 2019).

Cabe destacar que la capacitación no debe limitarse únicamente a la adquisición de nuevos conocimientos y aptitudes, sino que también debe proporcionar los instrumentos cognitivos, conductuales y de autorregulación necesarios para manejar las situaciones. Al tiempo que dirigirse a fortalecer

el sentido de la autoeficacia.

4.3.2 La implicación y el compromiso en el trabajo como variable de la satisfacción laboral

Otro elemento importante que contribuye a la satisfacción del trabajo es estar involucrado y desempeñar un papel activo en la organización y participar en el liderazgo generalizado en la escuela (Baker-Doyle, 2017).

De hecho, se ha comprobado que el profesorado que tiene buenos niveles de autoeficacia y, por lo tanto, cree firmemente en sus capacidades, suele mostrarse más implicado, motivado y comprometido con la organización. Por lo tanto, obtiene excelentes niveles de rendimiento y logra altos resultados. En este sentido, podemos decir que el compromiso organizativo, la autoeficacia y la satisfacción en el trabajo tienen un impacto positivo en la calidad de la escuela (Perla y Martini, 2019).

De hecho, en la sociedad posmoderna, el desarrollo de la responsabilidad individual y colectiva es fundamental, ya que se ha convertido en el centro no tanto del trabajo material como de la innovación (Hegedus, 1993).

Hoy en día, el empoderamiento es cada vez más central (Shank y Cotten, 2014), es decir, el empoderamiento del trabajador para que realice su potencial de la mejor manera posible y, por lo tanto, aumentar las habilidades, desarrollar el potencial y aumentar la responsabilidad a través de la mejora de los conocimientos y las habilidades.

Otro elemento característico de la sociedad contemporánea es, como ya hemos dicho, el aprendizaje permanente. Estas características permiten privilegiar las dinámicas relacionales, la autonomía y el clima del contexto de trabajo en las escuelas. Por este motivo, se tiende a dar más espacio a los trabajadores en la organización, creyendo que esto es necesario para

desarrollar su potencial, sus intereses personales y también para ejercer influencia en las decisiones que les conciernen (Darling-Hammond y Richardson, 2009). Está surgiendo un modelo de organización democrática en el que el liderazgo no es rígido y vertical, sino generalizado.

Existe la creencia generalizada de que si los actores del sistema escolar se involucran en diferentes tareas de la organización, la productividad y la calidad del servicio aumentarán. Este aumento está directamente relacionado con el intercambio de conocimientos, aptitudes y objetivos, la circulación de información y estrategias, la apertura al diálogo y la crítica, la asociación, la descentralización de la responsabilidad y el control de los recursos. De hecho, el profesorado que participa en la gestión de la organización de la escuela, toma iniciativas y las comparte, está satisfecho con su papel y esta participación aumenta su autoeficacia y mejora su rendimiento.

Sabemos, en efecto, que el aumento de la eficacia percibida está estrechamente relacionado con la historia personal, las experiencias educativas, la autoestima, las experiencias directas y vicarias y la retroalimentación positiva; cuando el trabajador se involucra y es consciente del impacto que su trabajo tiene en los resultados y, por lo tanto, da importancia a su trabajo y quiere hacer cada vez más. Estar involucrado también significa tomar decisiones en relación con el sistema porque los procesos cognitivos también están influenciados por el medio ambiente.

La satisfacción en el trabajo deriva, por lo tanto, de la satisfacción de uno mismo, de su trabajo pero también del entorno de trabajo. No obstante, la investigación del TALIS (OCDE, 2016) ha demostrado que el profesorado está a menudo satisfecho con su trabajo como docentes y con su desarrollo profesional aunque, no esté satisfecho con los salarios, con las relaciones que establece en el entorno de trabajo o con las condiciones de trabajo (Crossman y Harris, 2006).

4.4 La escuela eficaz

4.4.1 Concepto y notas históricas

El profesorado eficaz está estrechamente relacionado con una escuela eficaz, ya que contribuye a aumentar la eficacia junto con el liderazgo y las relaciones dentro y fuera de la escuela que, a su vez, ayudan a desarrollar su autoeficacia.

La profesión docente se desarrolla, de hecho, dentro de las relaciones que teje y debe necesariamente tejer dentro del sistema escolar. Por escuela efectiva entendemos aquella cuya organización le permite adaptarse al cambio, lo cual es de fundamental importancia en nuestra sociedad en constante evolución.

Esta evolución continua genera también incertidumbre y ansiedad en la escuela, ya que su objetivo es preparar a la ciudadanía para que se incluya y forme parte activa en la sociedad del futuro.

Una sociedad del futuro que, sin embargo, es difícil de predecir. Por consiguiente, en los últimos años la escuela se ha visto obligada a replantearse como institución, a replantear los planes y programas de estudios, las asignaturas, las metodologías y las aptitudes para lograr el *boundaryless learning* que se necesita y reivindica en la sociedad posmoderna.

También se ha reforzado el concepto de escuela eficaz mediante la introducción del Sistema de Evaluación que juzga el funcionamiento y la calidad del aprendizaje para posibles reformas.

En lo que respecta a los procesos de mejora, algunos factores han sido determinantes en el camino de transformación de la escuela, tales como:

- el surgimiento del modelo de *school improvement* centrado en las

condiciones que se consideran necesarias para la calidad de la enseñanza y para crear las condiciones necesarias para mejorar el aprendizaje;

- la aparición del modelo de *school effectives*, que es la otra cara de la moneda y que tiene por objeto la eficacia y los resultados, que tiende a hacer que las escuelas sean eficaces mediante la mejora de la enseñanza y la evaluación. Este modelo ha sido criticado porque creerse considera que la personalización de la enseñanza satisface mejor las necesidades educativas y el aprendizaje en sí mismo.

Ambos modelos citados, después de todo, son las dos caras de la misma moneda porque uno pretende que las escuelas sean eficientes utilizando métodos de apoyo programático y evaluaciones que ofrezcan datos a partir de los cuales poder mejorar, mientras que el otro estudia las condiciones que hacen posible la efectividad con modelos de formación profesional y la centralidad de la responsabilidad.

Los dos modelos parecen ser opuestos porque las escuelas eficaces apoyan la dimensión funcional, la personalización y la implicación personal del alumnado.

Además, el concepto de escuela como sistema también se ha afirmado debido a la expansión de los problemas educativos que han comportado que el profesorado pierda su autonomía al situarse dentro de un flujo de relaciones estrechamente coordinadas.

En el artículo 2 de la Ley 53/2003 (G.U. núm. 77, de 2 de abril de 2003), e recoge que el objetivo es lograr la educación permanente y ofrecer las mismas oportunidades a todo el alumnado a fin que pueda alcanzar el nivel cultural necesario para integrarse en la sociedad y en el mundo del trabajo. La Ley 107/2015 también incluye e indica como prioridad los objetivos formales: la adquisición de competencias lingüísticas, matemáticas, lógicas y científicas y competencias también en la práctica de la cultura musical. Con esta ley las competencias que ahora son objetivos del sistema escolar

junto con las específicas de las disciplinas se convierten en cuestiones clave. El modelo de escolarización eficaz comenzó a surgir en la década de 1960 a partir del modelo de *School Effectives* anglosajón (Normand, 2006), basado en una idea de la escolarización necesaria para garantizar la máxima eficiencia y eficacia de los sistemas escolares. Por lo tanto, el enfoque se trasladó al sistema y los procedimientos para cuantificar la capacidad *productiva* de la escuela.

Los modelos son los estudios realizados en los Estados Unidos sobre la eficacia en función de los costos, la taxonomía de Bloom (1990) y el *mastery learning* que requieren una evaluación formativa, pero también las teorías de *management* aplicadas al sistema escolar. Especialmente incisivos son los estudios sobre tecnologías de evaluación que vinculan la calidad del aprendizaje con los resultados de rendimiento estándar. Así nacieron las primeras mediciones, desde las encuestas de la OCDE de los años ochenta y noventa hasta el proyecto PISA (Bottani y Vrignaud, 2005).

En Italia se pasa de la focalización en el concepto de selección al de promoción, crucial para el desarrollo del modelo de escuela eficaz, y se imponen algunas características propias de los modelos eficaces:

- el profesorado no es un ejecutor de programas preestablecidos;
- la práctica curricular debe ser compartida y co-gestionada;
- la escuela es una comunidad que se gobierna a sí misma y administra sus propios recursos;
- la práctica escolar debe ser evaluada.

En esta nueva visión de la escuela, se inserta también la teoría de la personalización de la enseñanza, desplazando la atención cada vez más hacia la materia que se aprende (OCDE, 2006). Este estudio recoge las contribuciones de un seminario, celebrado en Londres en 1982-1986, en el que participaron catorce países en el Programa Internacional de Mejoramiento Escolar.

Este Programa identifica las estrategias que permiten a las escuelas ser

eficaces y se basa en:

- el análisis del centro educativo;
- el papel del líder. La dirección escolar es quien tiene las claves del cambio y, por lo tanto, debe estar dispuesta a colaborar con las autoridades (Stegö, Gielen, Glatter y Hord, 1987). El liderazgo debe ser efectivo y estar basado en principios democráticos y promover la participación real en las actividades;
- el apoyo externo;
- la investigación y evaluación;
- el desarrollo de políticas escolares que deben cambiar las condiciones de aprendizaje para implementar efectivamente el proceso educativo (Von Delzen, 1985).

4.4.2 La enseñanza eficaz y el profesorado

El trabajo docente es difícil porque opera en una realidad compleja y esto requiere esfuerzo y sacrificio. En los últimos años, el papel del profesorado ha cambiado y el propio docente se encuentra en el centro de diferentes expectativas por parte del alumnado, las familias, la Administración Educativa, la sociedad, el mundo del trabajo y el sistema escolar.

Al profesorado se le exigen habilidades disciplinarias, didácticas, metodológicas y comunicativas, ya que debe saber adaptar la comunicación al contexto y al propósito. Es decir, como afirma el psicólogo social Mead (2010), debe saber asumir el papel del otro. Debe saber cómo interactuar en el sistema escolar del que es un actor determinante y saber cómo operar en una red de relaciones. Su trabajo no se limita claramente a sus horas de trabajo, las especificadas en su contrato, ni dentro del edificio de la escuela. Tiene que planificar sus actividades, coordinar sus lecciones, interactuar con

el alumnado y con todos los actores del sistema escolar, así como con las familias. También debe saber manejar todas las novedades que pueden cambiar la realidad de la escuela y que a veces crean situaciones difíciles de manejar.

Todo esto repercute en su autoeficacia que, si es alta, a su vez tiene un efecto positivo en la eficacia de la escuela. Bandura (2000, pp. 338-342), al referirse a la necesidad de que una escuela se ocupe eficazmente de las novedades y realidades, indica las características psicosociales que contribuyen a su eficacia. Lo son:

- una dirección escolar con un fuerte liderazgo que involucra al profesorado en la organización y, por lo tanto, en las decisiones que la escuela toma;
- alumnado altamente motivado y capaz de alcanzar altos niveles de calidad para mejorar la calidad de la escuela;
- el clima de la clase que permite a cada uno perseguir sus objetivos y al profesorado llevar a cabo su trabajo con calma;
- la participación de las familias en la vida escolar de sus hijos e hijas.

4.4.3 El papel de la dirección escolar

El Decreto Legislativo 165/2001 (G.U. 106, de 9 de mayo de 2001) establece que la dirección escolar debe asegurar la gestión del centro educativo y es responsable de los recursos y los resultados, es decir, debe garantizar el éxito educativo del alumnado según lo expresado en la ley de autonomía ley 15 marzo 1997, n. 59. Por lo tanto, debe ser eficiente y eficaz. Se trata de una tarea compleja, porque es difícil optimizar los recursos y lograr objetivos de capacitación mensurables. De hecho, su acción tiene lugar en la complejidad y a veces requiere soluciones

arriesgadas.

Si bien la gestión de los recursos es básicamente muy sencilla, la información social es mucho más compleja. La dirección escolar, de hecho, no es un agente burócrata, un administrador que solo tiene que organizar, sino que debe garantizar un nivel de educación adecuado, un clima sereno en el que se puedan desarrollar buenas relaciones, conocer el territorio y las necesidades y requerimientos del alumnado, las familias y el profesorado.

La dirección escolar debe crear una escuela eficiente desde el punto de vista organizativo (Litwin y Stringer, 1968) en la que se respire ese clima positivo que es indispensable para crear una escuela eficaz que aumente la autoeficacia y la motivación del profesorado. Debe crear un clima en el que se respire satisfacción con el propio trabajo, en el que cada docente y miembro de la escuela se comprometa a mejorar su propia eficacia, la de la comunidad escolar y contribuya al compromiso de la eficacia global (Somech y Drach-Zahavy, 2000, pp. 649-659; Goddard y Goddard, 2001, pp. 815-817).

Teniendo en cuenta que en Italia la escuela tiene la connotación de escuela-comunidad y que la dirección escolar no es un cargo electivo, su perfil debe combinar características relacionadas con la gestión y características relacionadas con el liderazgo educativo. El rasgo educativo es una cualidad de la dirección escolar y del liderazgo educativo (Susi, 2000) es un elemento de modernidad indispensable para quienes deben organizar y gobernar las instituciones escolares.

La autonomía escolar requiere un líder educativo porque la escuela requiere intervenciones sistemáticas basadas en la confrontación directa entre los individuos y es un sistema en el que la eficacia debe prevalecer sobre la eficiencia.

Posteriormente, el proceso de dimensionamiento que llevó a la unificación de varias escuelas tanto horizontal como verticalmente (fusionando así diferentes niveles y creando centros educativos inclusivos) dio lugar a varios

problemas relacionados también con la intensificación de las relaciones con el territorio y la necesidad de un liderazgo educativo generalizado (Moretti, 2003; 2009) que exprese las cualidades educativas y responda también a las nuevas necesidades organizativas y educativas. De ello se desprende la necesidad de crear un personal que pueda proporcionar asesoramiento, apoyo y asistencia y que sea eficaz para aumentar los recursos. Así pues, los conceptos de participación e intercambio se imponen porque la participación activa permite compartir las prácticas profesionales.

La labor de la dirección escolar y su liderazgo (Coladarci, 1992, pp. 323-327) son fundamentales para construir la eficacia percibida del profesorado y una dirección capaz puede simplificar las relaciones entre los diversos actores y gratificarlos.

En conclusión, podemos decir que el líder influye en el desarrollo personal del profesorado y en el aprendizaje, debe tener habilidades organizativas, gestionar los recursos de manera que la acción educativa sea posible y rentable, estar atento a las relaciones y crear un clima positivo que a su vez afecte y optimice al clima del aula.

La dirección escolar también debe asegurarse de que la escuela esté también organizada didácticamente de acuerdo con el éxito educativo y permita a todo el alumnado ejercer su derecho a la educación.

Esta organización educativa debe garantizar la eficacia del servicio y asegurar que el Plan Trienal de la Oferta de Capacitación (PTOF) refleje las necesidades del contexto cultural, social y económico del territorio y, tal como se prevé en la función de la dirección escolar (Ley 107/2015, artículo 78), que garantice una gestión eficaz de los recursos humanos y materiales mediante una coordinación que potencia los recursos humanos y los resultados del servicio.

La organización educativa debe permitir que todas las personas ejerzan el derecho/deber de la educación pero, también, promover el éxito educativo asegurando la igualdad de oportunidades para que todos desarrollen los

conocimientos, habilidades y competencias y persigan los objetivos de capacitación.

También debe promover la formación permanente (artículo 2 de la Ley 53/2003) y ser capaz de gestionar las diferencias culturales de la sociedad y desarrollar la cultura de la evaluación. Para ello, la escuela debe estructurar sus actividades de manera que se realice un trabajo en grupo y de este modo se lleve a cabo un aprendizaje cooperativo para que el alumnado se ayude mutuamente en el proceso educativo.

De forma que esta ayuda no suponga un obstáculo ni una limitación a las capacidades de nadie, sino que sean precisamente los que presentan mayor capacidad los que obtengan mayor beneficio de este intercambio, viéndose recompensados por haber ayudado a sus compañeros y compañeras a perseguir los objetivos de aprendizaje.

4.4.4 Establecimiento de estándares de rendimiento del alumnado

Los estándares establecidos por la propia escuela para propiciar el rendimiento del alumnado constituyen un elemento muy importante e incisivo para definir y avanzar hacia una escuela eficaz. La necesidad de establecer normas y, por lo tanto, de evaluar la escuela nació como resultado de la ley de autonomía precisamente para establecer un criterio de calidad, es decir, el nivel deseado del producto escolar (Vertecchi, 1997).

Es importante establecer objetivos porque la pluralidad de ofertas ha provocado que las familias sean más exigentes y selectivas, por lo que las escuelas deben hacer su oferta atractiva y satisfacer las aspiraciones de las familias.

La evaluación escolar tiene diferentes perfiles y junto a la puramente didáctica que tiene como objetivo la evaluación de los resultados del

aprendizaje del alumnado, está también la evaluación del centro educativo y la del sistema. Naturalmente, los objetivos educativos y los estándares de rendimiento escolar deben establecerse dentro de las normas nacionales, tratando de establecer niveles aceptables de rendimiento en un momento de transformación en el que debemos esforzarnos más por la calidad que por la cantidad. Sin embargo, en la base de las normas debe haber una idea de la escuela, un proyecto cultural y una elección de aptitudes y conocimientos apropiados; por consiguiente, el establecimiento de estándares no debe ser el resultado de un enfoque técnico y docimológico, sino que también debe ser un estímulo para la mejora.

Las escuelas pueden elegir estándares medios-altos o bajos. A este respecto, podemos subrayar que el profesorado que tiene un alto sentido de la autoeficacia suele obtener excelentes resultados y estos resultados también están vinculados a las tareas estimulantes que proponen a su alumnado. Sin embargo, el alumnado puede sentirse desmotivado por los estándares demasiado altos, ya que puede no sentirse capaz de realizar la tarea, lo que puede reducir su rendimiento, generando también repercusiones en la autoeficacia del profesorado.

Podemos concluir que los estándares de rendimiento en una escuela eficaz no deben ser ni muy altos ni muy bajos. Los estándares altos requieren una actitud resistente del profesorado, es decir, los docentes deben percibirlos como un desafío y convertirlos en oportunidades (Castelli, Farina, Pini y Baventore, 2010). La resistencia es, de hecho, la capacidad de diseñar y gestionar el propio desarrollo profesional mediante el control de las reacciones emocionales ante la adversidad y un profesor puede enseñar al alumnado que se puede hacer algo, aunque implique dificultades y aunque no se tenga motivación inicial para ello.

4.4.5 Acogida, integración e inclusión en una escuela eficaz

La diversidad en sus múltiples formas está ahora presente en todas las clases y, precisamente por los problemas que conlleva, las escuelas eficaces deben superar los modelos de enseñanza uniformes y lineales que no tienen en cuenta las diferencias, optando por enfoques flexibles adaptados a las diversas necesidades.

Hoy en día, la calidad de las escuelas también se mide por su capacidad de integración e inclusión, como lo exige la legislación educativa. En las aulas hay alumnado complicado, alumnado con necesidades especiales o alumnado desfavorecido, alumnado que vive en situaciones difíciles porque proceden de zonas o clases sociales con pocas posibilidades de educación, y también alumnado de fuera de la UE cuyo número aumenta constantemente.

Por consiguiente, la calidad de la escuela y su eficacia consiste en acoger, integrar e incluir toda la diversidad y adoptar y desarrollar modelos de aprendizaje inclusivos. La presencia de este alumnado es ahora una realidad. La inclusión está prevista en el artículo 3 de la Constitución italiana, que consagra formalmente la igualdad, pero debe conducir a una inclusión sustancial, tal como se prevé en la legislación educativa. Las Directrices para la integración de alumnado con discapacidad publicadas por el MIUR en 2009 presentan la inclusión como un proceso irreversible.

Hoy en día ya no hablamos de integración sino de inclusión, de hecho el término inclusión está reemplazando a los otros términos. La escuela, por lo tanto, capaz de acoger, incluso, desarrollar la motivación junto con el conocimiento, las habilidades y las competencias es una escuela eficaz. Lo mismo ocurre con los problemas relacionados con la inmigración, que aumenta exponencialmente, lo que hace que aumente el número de alumnado extracomunitario en las escuelas.

La escuela tiene que tener en cuenta que el alumnado procedente de otro país sufre un choque cultural y tiene que recomponer ese conflicto cultural

(Lewin, 1996, pp. 329-352) aplicando un modelo de *escuela acelerada* en la que el alumnado, las familias y el profesorado participan y cooperan para lograr el éxito educativo y no, por lo tanto, incluyéndolos en cursos de recuperación que los lleven a perseguir objetivos mínimos en los que el docente se comprometa más a mantener la disciplina que a realizar actividades de enseñanza.

4.4.6 Relación con las familias

La autoeficacia del profesorado y la eficacia de la escuela también se ven influenciadas por una fructífera relación escuela-familia. Esta relación es muy importante sobre todo porque ahora es difícil encontrar una familia tradicional, porque la familia ha asumido varias características debido a los cambios sociales.

Las nuevas configuraciones familiares han hecho de la escuela un punto de referencia para el crecimiento de los niños y niñas. Dicho esto, la interacción entre la familia y la escuela es necesaria para promover el aprendizaje, para asegurar el éxito educativo y es un recurso en sí mismo, incluso cuando las relaciones son difíciles.

La escuela debe fomentar la participación, siempre con el respeto mutuo de los roles y las competencias, porque la familia es siempre el primer lugar de aprendizaje, elige el camino educativo y, dentro de él, se desarrolla la educación informal, que es una parte esencial del desarrollo de la infancia (Hoover-Dempsey y Sandler, 1997). Si una familia responsable y atenta y un docente eficaz trabajan juntos, el docente será recompensado y la familia será una parte integral del proceso educativo. Sin embargo, muchas familias no están atentas al crecimiento de sus hijos e hijas y no tienen relaciones con la escuela, por lo que es necesario que el profesorado los conciencie de esta

importancia adoptando diversas formas de comunicación (Davies, 1991, pp. 367-382) y mediante la participación de las familias aumentará su interés en la escuela también porque pueden tomar conciencia de que son una parte fundamental y determinante del proceso educativo de sus hijos e hijas.

La literatura psicológica, en relación con este problema, ha elaborado algunos modelos entre los que recordamos:

El denominado *overlapping spheres of influence Model Epstein* (Epstein, 1987) que hace hincapié en la cooperación y la complementariedad entre la escuela y la familia y fomenta la comunicación y la colaboración. Este modelo, prevé actividades basadas en la alianza escuela-familia y enumera algunos de sus elementos fundamentales para construir el rol de las familias. También indica las categorías que ambas instituciones pueden aplicar y que son:

- *parenting*, es decir, las acciones relacionadas con las obligaciones derivadas de la función de los padres o madres;
- *communicating*, referida a la circulación de información sobre eventos, líneas educativas-didácticas y actividades por parte de la escuela. Y por parte de las familias a la circulación de información sobre la historia personal y lo que se considera necesario para la educación del alumnado;
- *voluntering*, es decir, la participación de las familias en actividades voluntarias;
- *learning at home*, que alude a la implicación en el proceso educativo, también en la realización de los deberes y tareas, siguiendo siempre las líneas indicadas por el profesorado;
- *decision maker*, es decir, la invitación a las familias a participar en las decisiones;
- *collaborating with the community*, relativo a la importancia de colaborar con el territorio. Todo ello es eficaz para la construcción de la función parental y para la colaboración y la complementariedad

de las dos instituciones.

El Modelo de Participación de las familias desarrollado por Hoover-Dempsey y Sandler en 1997 (Hoover-Dempsey y Sandler, 1997) que se centra en el sentido de eficacia de las familias en la construcción de su propio papel y en percibirse a sí mismos como importantes para influir en la educación de sus hijos e hijas.

Este modelo está vinculado a la idea del papel de las familias, el sentido de la autoeficacia y las exigencias objetivas de la escuela con respecto a la participación familiar. Las familias están motivadas para participar en la vida escolar de sus hijos e hijas.

Ambos modelos muestran que el deseo de participar y la participación misma aumenta cuando la escuela reconoce el papel de las familias, trata de involucrarlas y de hacerlas sentir complementarias al proceso educativo.

En la relación familia-escuela, las expectativas de los padres y madres hacia el profesorado también son muy importantes.

El malestar del profesorado y sus dificultades se derivan sobre todo del momento histórico en que los sistemas escolares están en crisis, especialmente después de la creación de un sistema educativo policéntrico (Cesareo, 1997). El sistema escolar actual no es capaz de asegurar la adquisición de conocimientos y habilidades necesarias y prescindibles fuera de la escuela en el mundo laboral; por lo tanto, no es la sociedad la que está poniendo en crisis el papel del profesorado, sino el propio sistema escolar.

El profesorado, de hecho, debe ganar su autoridad en el campo demostrando habilidades disciplinarias, rigor, entusiasmo, la capacidad de hacerse oír, de cuestionarse, de enfrentarse y de tejer relaciones en el contexto en el que vive. Diversas encuestas y, por lo tanto, diversos informes, entre ellos el TALIS OCDE de 2013 (OCDE, 2016), han puesto de relieve las dificultades del profesorado para gestionar el flujo continuo de conocimientos y las diversas dificultades que se acentúan con la edad.

En la sociedad contemporánea es necesario que las tecnologías de la

información y la comunicación (TIC) se utilicen adecuadamente en la enseñanza. De hecho, Europa ha recomendado que las escuelas mejoren y desarrollen las aptitudes, incluidas las competencias clave, una de las cuales es la competencia digital, que son necesarias para que todas las personas puedan ejercer una ciudadanía activa. Esto ha desafiado al modelo tradicional de enseñanza, que está compuesta principalmente por inmigrantes digitales que deben formar a los nativos digitales.

Dicho esto, es bueno reflexionar sobre lo que surgió de los informes producidos por las diversas encuestas (Informe EURIDICE y TALIS). El estudio TALIS de 2013 (MIUR, 2013; OCDE, 2016), en el que participaron 34 Estados, 19 de ellos europeos, tenía por objeto conocer la situación real de las escuelas para reflexionar sobre cuáles eran los puntos débiles y poder intervenir. El análisis de los datos mostró que el 80% del alumnado no se siente valorado y esto, como sabemos, afecta a la percepción de su autoeficacia y, por lo tanto, a su enseñanza. El informe deja claro que hay que reevaluar al profesorado y valorar su profesionalidad. El profesorado, de hecho, deben conocer y desarrollar lo que Margiotta (1999) define como las dimensiones necesarias para la docencia de calidad, es decir, competencias disciplinarias, didácticas, autorreflexivas, empático-relacionales y gestuales. La escuela, por lo tanto, debe garantizar (Lawton, 1972) a todo el alumnado la cultura general, las habilidades y la capacidad crítica necesarias para que sean protagonistas de la innovación. Dado que las aptitudes varían con la evolución de la sociedad, el profesorado debe aprender a enseñar y, al mismo tiempo, aprender a aprender para ser flexible y capaz de responder a las necesidades sociales (Cambi, 2004).

En el citado informe (OCDE, 2016) también se puso de relieve el deseo del profesorado de participar en la adopción de decisiones porque creen que ello aumentaría su satisfacción y su percepción de la autoeficacia. También se necesita una capacitación adecuada para poder dirigir el aula, dominar las diversas metodologías y crear un clima favorable para entrelazar las

relaciones interpersonales, porque el desarrollo emocional-afectivo tiene una influencia positiva.

La educación es, de hecho, la herramienta de formación por excelencia (Ducci, 2002) y es necesario desarrollar el concepto de educabilidad y el compromiso con la educación a lo largo de la vida, teniendo siempre presente que el desarrollo de la relación educativa y el crecimiento y desarrollo de la mente se producen dentro de una relación educativa, porque educar es un hecho emocional que permite comprender y sentir lo que sucede (Blandino y Granieri, 1999).

La autoeficacia, por lo tanto, permite planificar el trabajo y su desarrollo, pero también regula los procesos afectivos y produce satisfacción laboral; en cambio si la percepción de autoeficacia es baja produce estrés, depresión y puede llevar al *burnout*.

4.5 Representación social de la profesión docente

Hoy en día el profesorado no goza de mucha consideración social porque ha perdido la autoridad que le garantizaba su papel y esto repercute naturalmente en su satisfacción laboral. El profesorado, de hecho, en Italia vive una situación crítica en comparación con otros países, acentuada también por un salario inadecuado que le causa estrés. De hecho, el papel del profesorado se ve disminuido por la persistencia de algunos estereotipos, ya que se le sigue considerando un trabajador que trabaja solo unas pocas horas a la semana, con poca dedicación por las tardes y que disfruta de tres meses de vacaciones de verano, además de largas vacaciones durante los periodos de Navidad y Pascua. Estos estereotipos, que ya no reflejaban la realidad en los años pasados, continúan aún más hoy en día.

En la actualidad, de hecho, debido a los cambios que han tenido lugar en la escuela desde la década de 1970, acentuados por la ley de autonomía de 1999, pero también por el establecimiento de un sistema de formación policéntrica (Cesareo, 1997), se amplían sus tareas y obligaciones: se han incrementado las guardias por la tarde y las reuniones, se programan actividades en julio para los exámenes y muy a menudo hasta finales de agosto, se planifican actividades y contactos con otras instituciones, así como actividades de recuperación.

Las relaciones con las familias son más frecuentes y a menudo conflictivas a pesar de que delegan la tarea educativa en la escuela. La carga de trabajo en el aula también ha aumentado, ya que el profesorado se ve obligado a trabajar en clases muy concurridas y a arreglárselas solos con alumnado con necesidades educativas especiales y trastornos de aprendizaje para los que no han recibido, muy a menudo, una formación adecuada. Además de las obligaciones puramente educativas y didácticas, deben prever las formalidades burocráticas requeridas por el MIUR. También se exige al profesorado que posean nuevos conocimientos informáticos para utilizar las nuevas tecnologías que se utilizan en la escuela, según lo dispuesto en la Ley 107/2015 y en el Plan Nacional de Escuelas Digitales.

El perfil docente ha cambiado, aunque sigue siendo el mediador entre el pasado y el futuro, y la especificidad de su acción docente presupone una identidad profesional que le garantiza una posición social, sobre todo porque su mandato social genera expectativas hacia él. Sin embargo, es necesario que haya conciencia profesional, motivación, percepción de su papel y desarrollo personal (Corradini, 2004).

La función social del profesorado está estrechamente vinculada al desarrollo de la sociedad, mientras que la escuela está definida por normas jurídicas precisas, de modo que el papel del docente se ha visto afectado a lo largo del tiempo por la evolución de la sociedad.

La escolarización masiva y la consiguiente burocratización del papel del

profesorado ha determinado (Damiano, 1984) la división entre la persona del profesor y su papel como funcionario de educación: él, de hecho, debe presentar los contenidos como miembro de una organización y, por lo tanto, como proveedor de servicios. La actividad educativa también se ha dividido en segmentos, que también requieren especialistas de fuera de la escuela, y en unidades de tiempo establecidas desde arriba. A esto hay que añadir que la actividad está claramente dividida entre el tiempo conceptual, el de toma de decisiones y el ejecutivo. Todo ello provoca la *desorientación* (Dato, 2019) que se agrava por la dilatación de los problemas, la fragmentación del mundo cultural y el desmoronamiento de las culturas.

El docente es un profesional atípico porque opera en una organización cuyos objetivos y procedimientos no suele compartir porque son diferentes de los que él cree que deberían ser (Ribolzi, 2001) y, además, su actividad y su contrato forman parte del Contrato Colectivo para todos los empleados del sector escolar y se estipula entre la ARAN y los sindicatos representativos. Es un contrato atípico porque no hay representación de asociaciones de profesorado con un estatuto especial propio a modo de sindicatos. Las reglas, entonces, en el sistema de evaluación no prevén incentivos relacionados con el desempeño, de hecho no hay un sistema de recompensas vinculado a la evaluación del servicio (Ribolzi, 1997).

La percepción social de la figura del profesorado se ve también agravada por la relación profesorado-alumnado en la que todavía hay críticas y juicios de mérito por parte del alumnado que es alabado, odiado, despreciado y objeto de burla como en el pasado, pero que hoy en día se ha convertido en una fuente de estrés porque la apreciación se expresa de forma diferente y de tal manera que tiene un mayor impacto en la satisfacción laboral.

Hoy en día, el *acristalamiento social* (Codeluppi, 2007) del que también es víctima el profesorado, se ha extendido exponencialmente. El escapatismo es el proceso que conduce a la espectacularización de la sociedad y de los individuos, es decir, consiste en la amplificación exasperada de la función

inicialmente ejercida por los escaparates. En la actualidad, se ha convertido en un proceso cultural y social que se desarrolla cada vez más y que expresa claramente la idea de una nueva forma de comunicación y ha llevado a la abolición de las fronteras entre la esfera pública y la privada.

En resumen, es posible incluir entre los indicadores de calificación profesional que destacan la nueva representación social (Corradini, 2004):

- tecnología reducida;
- la falta de perspectivas de carrera;
- el exceso de feminización;
- la tendencia a subcontratar áreas de trabajo calificadas a expertos externos;
- el crecimiento del tamaño de las escuelas y la impersonalidad de las relaciones;
- la racionalización económica y, por lo tanto, la burocratización de las tareas.

Por lo tanto, sería conveniente reestructurar los mecanismos que regulan la vida profesional del profesorado (Cenerini y Drago, 2002) porque la crisis de identidad está vinculada al desconocimiento de las reglas y normas a las que debe referirse el trabajo.

4.6 Satisfacción laboral y metacognición

Trabajar y encontrar satisfacción en ello propicia que el trabajo sea menos gravoso, aumenta la motivación y determina situaciones de bienestar porque satisface las necesidades emocionales de la persona y permite alcanzar buenos resultados. En el mundo de la escuela todos estos aspectos son claramente visibles, ya que si se establece un clima positivo esto se refleja

en la motivación y en el aprendizaje del alumnado (Bandura, 1977) y determina la capacidad de controlar la relación maestro-alumno.

La satisfacción determina una actitud metacognitiva en la enseñanza que va más allá de los conocimientos disciplinarios y las habilidades y que se considera la característica del profesorado eficaz.

La actitud metacognitiva nace de la conciencia de conocer estrategias educativas adecuadas a cada situación y que estimulen el aprendizaje, de la capacidad de motivar al compromiso y también del control de las propias emociones. La actitud metacognitiva del profesorado estimula y aumenta las habilidades cognitivas del alumnado, los motiva a aprender (Moè, Pazzaglia y Friso, 2010) y los pone en condiciones de aprender a aprender; desarrolla, por lo tanto, la actitud metacognitiva del alumnado que asume la responsabilidad de su propio aprendizaje y crea así su propio bagaje intelectual.

El concepto de metacognición fue introducido en la escuela en los años setenta por Flavell (1976; 1979), quien lo define como la conciencia de las estrategias utilizadas en un proceso cognitivo y lo coloca en una posición superior a la de la cognición; la metacognición, de hecho, también activa los procesos de control y coordinación.

Cornoldi (1995) habla de conocimiento metacognitivo y procesos metacognitivos de control en el sentido de:

- el conocimiento metacognitivo significa la idea que la persona tiene sobre el funcionamiento de la mente y subraya el hecho de que no se refiere a las actividades de la mente sino a la impresión y percepción personal y, por lo tanto, también incluye impresiones, intuiciones, emociones, sentimientos y autopercepción;
- procesos de control metacognitivo como la capacidad de verificar la propia actividad mental y utilizar estrategias relacionadas con las operaciones que la persona tiene que hacer: identificar el problema, predecir si se es capaz de resolverlo, planificar cómo hacerlo

(siempre a nivel de proceso), identificar estrategias, supervisar y evaluar.

El profesorado guía al alumnado para que se conozca a sí mismo, y sepa cómo aprender e identificar lo que le dificulta o facilita.

El profesorado fomenta el desarrollo metacognitivo del alumnado y tiene en cuenta los diversos procesos de aprendizaje porque no solo es importante lo que el alumnado tiene que aprender, sino también cómo lo aprende para activar una reflexión metacognitiva que le permita comprender cuáles son sus habilidades, que facilite el aprendizaje y que estimule la atención, la concentración y la memorización. El profesorado, por lo tanto, debe ofrecer estímulos a la metacognición e instar al alumnado a reflexionar sobre cómo adquiere y organiza la información para conocer los procesos de las diferentes actividades cognitivas y las estrategias adecuadas.

La didáctica metacognitiva debe ofrecer, además de la cognición, la posibilidad de aprender a examinar las dificultades de una tarea, a identificar las formas de resolverlas, a planificar los comportamientos y a evaluar su progreso. No se trata de buscar nuevos métodos sino de fomentar actividades mentales que vayan más allá de la mera cognición y que permitan afrontar los cambios. Por lo tanto, el alumnado necesita tomar conciencia de cómo funciona su mente y esto facilita la conciencia de lo que se hace y por qué es necesario hacerlo.

El propósito de la metacognición es, por lo tanto, aprender a aprender, es decir, cómo activar los procedimientos para adquirir un aprendizaje efectivo que pueda ser empleado en nuevos contextos. Es una de las competencias clave indicadas en la Recomendación del Consejo Europeo de 18/12/2006 y es una competencia considerada indispensable para el *lifelong learning*.

Aprender a aprender es entonces un objetivo/habilidad que puede evolucionar en el alumnado y guiarlo para que asuma la responsabilidad de su proceso de aprendizaje. Si el aprendizaje consiste en dar forma a la estructura cognitiva del alumnado (Ausubel, 1995) es posible influir en el

desarrollo metacognitivo, y la inteligencia en sí es una facultad que se puede aumentar con el ejercicio (Dweck, 2007).

Feuerstein, Rand y Rynders (2011) hablan explícitamente de la modificabilidad cognitiva y sostienen que la inteligencia puede ser modificada y en este sentido desarrollan un método que se considera uno de los primeros enfoques metacognitivos. Janes (1999) sostiene que un enfoque metacognitivo requiere que el profesorado opere en diferentes niveles:

- conocimiento del funcionamiento cognitivo;
- la conciencia del propio funcionamiento cognitivo, es decir, la conciencia de las propias capacidades y limitaciones, del propio estilo de aprendizaje y la conciencia de los propios errores y pruebas pasadas;
- el uso de estrategias de autorregulación cognitiva; establecer un objetivo y dar instrucciones;
- tendencia del alumnado a atribuir las causas de su éxito a factores internos o externos y, por lo tanto, el sentido de la autoeficacia, la atribución de creencias, la autoestima y la motivación intrínseca o extrínseca. El alumnado elabora el concepto de sí mismo, comprende que puede aprender y esto influye en su actividad.

Por consiguiente, el profesorado puede promover la autorregulación del aprendizaje cuando el alumnado presta atención a lo que está haciendo, se pregunta si entiende la tarea, adapta la forma en que se lleva a cabo al momento, evalúa cómo está logrando los objetivos y, si es necesario, cambia de estrategia.

El profesorado debe desarrollar y fortalecer en el alumnado el *compromiso motivado* (La Marca, 2004) derivado de la convicción de la validez del estudio y, por lo tanto, el profesorado debe:

- inculcar al alumnado la idea de que todo se puede lograr con compromiso;
- promover la eficacia mediante la autoevaluación;

- despertar el interés por el conocimiento;
- mostrar satisfacción con un trabajo bien hecho.

La enseñanza metacognitiva está ligada a la satisfacción laboral y se apoya en el mejor rendimiento y motivación del alumnado.

Como vemos, el papel del profesorado cambia y se convierte en el que facilita el cambio de la estructura de los procesos mentales del alumnado que se mantienen estables en el tiempo y les permiten aprender en un contexto social cambiante en el que los conocimientos y las habilidades siempre se cuestionan. Por estas razones el profesorado debe siempre buscar nuevas estrategias educativas y desarrollar competencias estables a lo largo del tiempo.

4.7 Enseñanza y emociones

Para lograr la satisfacción en el trabajo también es necesario que el profesorado sepa manejar y controlar las emociones. Hoy en día, de hecho, se exige al profesorado que sea un profesional culto pero también reflexivo en el sentido de que debe reflexionar sobre su acción educativa y hacer que la teoría interactúe con la práctica para mejorar su trabajo.

Sin embargo, la profesión docente se basa en una relación asimétrica (Jervis, 2001) en la que la figura docente debe ayudar a la otra figura, la discente, a desarrollarse y madurar. Precisamente porque esta profesión se basa en una relación, se necesitan (Di Nuovo y Commodori, 2004) habilidades emocionales (Albanese, 2006; Zorzi, Corrias, Fiorilli, Gabola, Strepparava y Albanese, 2012).

Reconocer las emociones y tener un buen funcionamiento emocional, de hecho, son los indicadores del bienestar psicológico del profesorado pero

también del grupo de la clase (Albanese, Fiorilli y Doudin, 2010).

El tema de las emociones es uno de los más amplios en el campo de las humanidades y es precisamente por las aportaciones de los sociólogos y psicólogos que se ha reconocido a las emociones como base de los comportamientos sociales e individuales (Cattarinussi, 2000) especialmente porque reflexionan sobre el desarrollo intelectual y cultural en el campo emocional, cognitivo y afectivo. Regulan las relaciones humanas junto con los sentimientos, tienen componentes cognitivos y motivacionales porque los sentimientos son el conjunto de más emociones y duran más que las emociones individuales. Son reacciones a los estímulos ambientales y causan cambios fisiológicos, de comportamiento y psicológicos (Mecacci, 2001).

En las relaciones, como se destaca en la literatura, las emociones tienen, por lo tanto, un papel central y el sistema de emociones se considera parte de los sistemas de la personalidad y constituye el principal sistema de motivación (Izard, 1977).

La atribución de un papel central a las emociones también en la acción educativa ha provocado lo que se llama la *Emotional Revolution*.

La profesión docente considerada (hasta los años ochenta) exclusivamente centrada en la racionalidad, para la cual era necesario conocer el sistema racional del profesorado, está experimentando ahora una revolución en la medida en que trata, en cambio, de comprender los mecanismos que están en la base de la relación en la actividad diaria docente, precisamente porque las emociones conectan a las personas e influyen en ellas y en su realidad cognitiva. Por lo tanto, el interés en la relación entre la cognición y la emoción se ha desarrollado tanto que las habilidades sociales y emocionales (Greenberg y Kusché, 2009) se consideran ahora fundamentales para la integración social y la adaptación de los niños y niñas y se consideran indispensables para una relación positiva entre alumnado y profesorado precisamente porque la relación positiva tiene un impacto en el aprendizaje.

Las emociones también contribuyen a mejorar la experiencia profesional porque a través de ellas se transfiere al ámbito profesional lo que se ha aprendido también de la implicación de los propios recursos emocionales (Stefanini, 2013).

La experiencia concreta ofrece, de hecho, estímulos para el crecimiento profesional, influye en las relaciones con los colegas y con todos los componentes del sistema escolar.

Si conoces los sentimientos puedes controlar las emociones y establecer una relación empática con el alumnado. Los procesos afectivos juegan un papel decisivo y, a este respecto, Galimberti (2001) afirma que no hay aprendizaje sin gratificación. Por consiguiente, es necesario que se adopten medidas para eliminar o limitar la incomodidad, el comportamiento disfuncional y las malas relaciones con los compañeros y compañeras de clase y el profesorado en la escuela a fin de aprovechar al máximo las aptitudes. Por lo tanto, la alfabetización emocional es necesaria para el manejo adecuado de los sentimientos. El alumnado necesita adquirir las habilidades emocionales que son esenciales para el desempeño escolar y la futura participación activa en la sociedad. Las emociones, de hecho, actúan cuando se toman decisiones, cuando se formulan ideas porque el pensamiento proviene de la esfera de la motivación, las necesidades y las pasiones y también determinan la elección de un curso de estudio o una profesión (Vygotskij, 1966).

En la escuela durante mucho tiempo se prohibieron las emociones (Oatley, 2007) porque no se podían medir y por lo tanto se creía que podían obstaculizar las actividades de enseñanza. Durante mucho tiempo no se abordó la complejidad del ser humano (Hilgard, Atkinson y Atkinson, 1989). Hoy en día se ha demostrado la importancia del aspecto emocional y afectivo en la comunicación.

Se habla mucho de la inteligencia emocional, un concepto desarrollado por los profesores Salovey y Mayer (1990) y retomado y reelaborado por Goleman (1996), como la capacidad de reconocer los sentimientos propios y

los de los demás y de gestionar las emociones. Ahora se ha convertido en una habilidad clave y se incluye entre las habilidades requeridas para 2020 por el World Economy Forum, cada vez más demandadas por el mundo del trabajo.

La inteligencia emocional es una habilidad que se puede aprender y mejorar y es indispensable para identificar las emociones que determinan el comportamiento y explican los sentimientos de uno.

De la identificación y el reconocimiento de la inteligencia emocional surge la necesidad de promover la educación socio-emocional (Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004). Por consiguiente, es indispensable promover el desarrollo sociocognitivo mediante esas aptitudes *malleables* que pueden aprenderse y que son pertinentes porque producen bienestar personal y social, participación cívica y son necesarias en el trabajo (OCDE, 2005).

Las competencias emocionales son, por lo tanto, la base del aprendizaje, influyen en la forma en que aprendemos, evitan los comportamientos de riesgo, son requeridas por el mundo del trabajo y pueden ser educadas.

Hoy en día se requiere el *Social Emotional Learning* (SEL), que tiene como objetivo la formación de la inteligencia socio-emocional (Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes y Shriver, 1997) a través de la cual el alumnado debe desarrollar habilidades y competencias relacionadas con:

- la conciencia de sí mismo, es decir, saber cómo describir cómo se siente y ser consciente de que las propias emociones influyen en el comportamiento; conocer las propias fortalezas y debilidades;
- la conciencia social, que alude a la capacidad de comprender las emociones de los demás, de respetar las diferentes ideas y personas de otras culturas, de comprender las normas de comportamiento y de conocer la comunidad;
- habilidades relacionales, es decir, la capacidad de comunicar las propias emociones, de escuchar, dar y recibir ayuda, colaborar y resolver conflictos;

- autogestión de los sentimientos, relativa a ser capaz de regular las emociones, centrar la atención, la motivación, gestionar el estrés y el rendimiento, administrar el tiempo y lograr objetivos;
- la capacidad de tomar decisiones responsables, asumir responsabilidades, identificar y resolver problemas y resistir influencias negativas.

Por lo tanto, ya ha quedado obsoleta la teoría de que la razón y los sentimientos deben ser superados (Damasio, 2003) ya que los pensamientos y las emociones están conectados y forman la personalidad. La conciencia de sí mismo, el autocontrol de los sentimientos y, por lo tanto, de las emociones se refleja en la motivación, en la aplicación de sí mismo a diversas tareas, pero también en la elección de emprender y continuar en una profesión y esto se deriva principalmente de las experiencias.

El profesorado en las actividades diarias está siempre sujeto a fuertes cargas emocionales, recibe continuas solicitudes y está bajo presión ya que su profesión se ejerce dentro de una red relacional. El profesorado debe enfrentarse a las exigencias diarias, afrontar y gestionar los acontecimientos e incluso situaciones problemáticas como los conflictos con los colegas, las familias y el alumnado, así como los fracasos educativos que se reflejan en su esfera emocional. Por lo tanto, el profesorado debe tener en primer lugar las habilidades y competencias relacionadas con las cinco áreas del *Social Emotional Learning*. Los problemas cotidianos, de hecho, especialmente los acontecimientos más difíciles, causan estrés, dañan su autoestima y su autoeficacia, lo que puede llevar al agotamiento y, en casos particulares, al agotamiento por sentirse inadecuado para ejercer la profesión (Albanese, Fiorilli y Gabola, 2011; Albanese, Pepe, Fiorilli y Gabola, 2014).

Por lo tanto, es necesario que el profesorado desarrolle el aprendizaje socio-emocional, que es necesario para operar en una escuela eficaz donde reine el bienestar y se logre la satisfacción en el trabajo, también vinculada a la capacidad de manejar las emociones y controlar las reacciones emocionales

que siempre pueden ocurrir en la vida escolar.

4.8 Apoyo social en el lugar de trabajo

El apoyo social desempeña un papel importante en el bienestar y la satisfacción laboral en las organizaciones que se ocupan de los usuarios que proporcionan bienes intangibles, especialmente porque los trabajadores tienen una gran carga de trabajo, a menudo están mal pagados y también tienen una representación social distorsionada por diversos estereotipos. Por lo tanto, es importante atender al campo organizacional, el *occupational health psychology* (Avallone y Paplomatas, 2005), es decir, la psicología de la salud organizacional que contribuye al bienestar físico, psicológico y social.

No cabe duda de que el hecho de percibirse como elemento activo de una organización como el sistema escolar es funcional al enriquecimiento personal que se desarrolla en contextos informales que a menudo no coinciden con la comunidad de la organización.

Dentro de una comunidad existen, de hecho, relaciones entre los miembros que crean una red de apoyo social, una red que se desarrolla tanto horizontalmente (colegas) como verticalmente (operadores del sistema de diferentes niveles jerárquicos). Entre los miembros, de hecho, se desarrolla una relación de confianza, respeto y ayuda mutua (Graen y Uhl-Bien, 1995) que apoya y mejora el rendimiento. Esta interacción ayuda a frenar los efectos negativos de los factores estresantes (es decir, los factores de estrés) en el trabajo y protege a los trabajadores frente a ellos (Beehr, Jex, Stacy y Murray, 2000).

El estrés en el trabajo, como muestran estudios recientes, tiene

consecuencias negativas en la salud (Selye, 1976) que varían de un individuo a otro porque cada uno reacciona de manera diferente a la necesidad de adaptación y tiene su propio *tanque de energía* que le permite resistir. Sin embargo, los factores de estrés vinculados al entorno laboral pueden provocar distorsiones y relaciones emocionales como la ansiedad, la frustración vinculada a los modos de reacción personal y la percepción del contexto organizativo-social. Son el resultado de una relación distorsionada que se produce cuando las exigencias de la función que se desempeña no son proporcionales a la capacidad, los recursos y las necesidades de los trabajadores y es en este caso en el que interviene el apoyo social. Consiste en la ayuda mutua que se recibe de las relaciones formales e informales de los componentes de la red de relaciones con los que se interactúa y se tiene relaciones entrelazadas (Lavanco y Novara, 2006). Según el mismo autor, el apoyo social reduce la cantidad y la calidad de los estímulos estresantes, atenúa la percepción de los estímulos como estresantes, alivia el impacto emocional de esos estímulos y promueve respuestas activas y de adaptación. En la escuela se teje una red social, es decir, una red de relaciones, vínculos e intercambios que permite perseguir objetivos comunes y lograr el bienestar. Esta red social tiene un papel fundamental en la escuela, por su carácter de:

- Organización de eslabones débiles, que es la característica de las organizaciones en las que es difícil crear mecanismos de integración fuerte (Weick, 1976). La escuela es, de hecho, una organización con una fuerte presencia de *knowledge workers*, en la que la jerarquía y las normas de organización no son muy importantes. En la escuela, el funcionamiento está estrictamente conectado con el sentido que se da a los proyectos, procesos y vínculos no formalizados. En esta organización nacen y se entrelazan relaciones de amistad que son internas a la organización pero también externas: con las familias (que son usuarias y coproductoras) y el territorio (mercado laboral,

agencias de formación y estructuras políticas) (Donati y Solci, 2011).

- Comunidad de práctica, es decir, una comunidad en la que se intercambian opiniones, se abordan y resuelven problemas innovadores sobre la base de la experiencia y la participación. Es una comunidad en la que el apoyo al aprendizaje está fuertemente influenciado por el contexto: el profesorado enseña y desarrolla sus habilidades de diseño de acuerdo con las necesidades del alumnado. La escuela debe producir una enseñanza de calidad y el profesorado aprende continuamente a través de la conciencia de su propio conocimiento y el de su alumnado. Wenger y Merlini (2006) hablaron de las comunidades de práctica y las definieron como comunidades en las que hay muchos actores que se organizan solidariamente para reflexionar y resolver problemas. Están formados por grupos informales vinculados por el interés en el trabajo en el que cada uno da su contribución, comparte idiomas, conocimientos, rutinas, historia y valores y así construye su personalidad individual y colectiva (Wenger y Merlini, 2006).

En las escuelas, por lo tanto, se producen relaciones que forman la red social. El concepto de red nació en la sociometría a principios del siglo XX, alrededor de los años sesenta, ya que no era fácil explicar la realidad social que se había creado con las herramientas conceptuales existentes. Luego el concepto de la red comenzó a utilizarse en otras áreas, especialmente porque la movilidad social había quebrantado la idea del *grupo tribal*.

La red tiene varias características y, en lo que respecta a la red de relaciones en el sistema escolar, las más destacadas son:

- la estructura, es decir, el número de personas involucradas;
- la densidad, es decir, el grado en que las personas están conectadas;
- la frecuencia de la interacción;
- la presencia de clusters, los segmentos de la red, es decir,

subconjuntos;

- la calidad de los enlaces;
- la función, es decir, el tipo de apoyo que la red proporciona y que los miembros pueden recibir (Marsella y Snider, 1981).

En un entorno laboral, el apoyo social es indispensable porque, aunque no elimina los factores de estrés, reduce tanto la cantidad como la calidad y también reduce la percepción de estos estímulos como herramienta de estrés. Por lo tanto, el impacto se reduce tanto emocional como psicológicamente. La función de apoyo social de las relaciones que se forman en la red actúa a diferentes niveles (House, 1981):

- Emocional, que es un apoyo muy importante porque no siempre se puede manejar lo que pasa de forma individual. El apoyo emocional consiste en la capacidad de dar y recibir ayuda, actúa como una relación de afecto, provoca el sentimiento de sentirse amado y apreciado. Se basa, por lo tanto, en la empatía que da seguridad y tranquilidad.
- Informativo, que consiste en dar consejos e información sobre cómo tratar los problemas y tomar decisiones.
- Instrumental que consiste en una ayuda tangible y directa que puede ser en base a la prestación de servicios y también ayuda a nivel económico.
- De estima y evaluación que consiste en la consideración social y la evaluación inmediata, ya que expresa al otro el aprecio y la admiración y actúa sobre la autoestima y la autoeficacia.

El apoyo social no es más que el contenido funcional de las relaciones y es un concepto complejo en el que convergen tanto el apoyo social y el aprecio que se recibe de los demás como la percepción que cada uno tiene, es decir, la evaluación de cada sujeto sobre la posibilidad de recibir ayuda. A menudo, de hecho, la dimensión de la ayuda recibida por la red no coincide con la dimensión del apoyo percibido por el individuo, pero es irrefutable

que el hecho de sentirse amado y apreciado por la red de la que forma parte actúa sobre el propio bienestar.

El vínculo entre el apoyo y el bienestar ha sido objeto de estudios e investigaciones que no han dado lugar a una teoría unificada, aunque todo el mundo está de acuerdo en que el contexto social influye en el bienestar.

Se han creado dos modelos teóricos para explicar el vínculo entre el apoyo y el bienestar y son:

- El modelo directo que sostiene que el apoyo social ejerce efectos sobre la salud e, independientemente de los efectos del estrés, ejerce una función protectora (Cohn y Willis, 1985), así como la falta de una relación de apoyo es una condición de riesgo (Zani y Palmonari, 1986). Las redes y la integración en sí mismas garantizan la estabilidad y mediante la información fortalecerían las relaciones normales, activarían los comportamientos relacionados con la salud y reforzarían el sentido de identidad de los sujetos.
- El modelo indirecto se basa en el sentido de comunidad que McMillan y Chavis (1986) describen como un sentido de pertenencia que implica que la gente se sienta feliz de estar junta. Este sentido de comunidad promueve el bienestar porque cuando las personas sienten que pueden recibir apoyo se ven menos afectadas por los acontecimientos estresantes y los propios sujetos moderan el estrés y toman medidas para contenerlo (Cohen y Willis, 1985). Por lo tanto, se puede hablar de *buffering hypothesis*, es decir, hipótesis de amortiguación.

Las investigaciones recientes se dirigen a:

- Estudiar las diferencias en la capacidad de imaginar la disponibilidad de apoyo.
- Estudiar las diferencias en la capacidad de elegir las redes de apoyo que favorecen la percepción de la disponibilidad de apoyo.

Esto se debe a que se puede recibir un apoyo que varía con el uso de la red

social y, por lo tanto, las personas que son más capaces de confiar en los demás reciben y dan más apoyo (Zani y Cicognani, 2000).

En conclusión, podemos decir que el apoyo que nació en la Psicología Comunitaria también se aplica en la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones.



SEGUNDA PARTE

Estudio empírico



CAPÍTULO V

MATERIALES Y MÉTODOS

5.1 Metodología

En este estudio se utilizó el método cuantitativo, cuya principal característica es el formalismo de los procedimientos, de modo que la recopilación, el procesamiento de los datos, la utilización de la matriz de datos y el uso del análisis estadístico siguen protocolos definidos y fácilmente reproducibles (Pedone, 2011).

El procedimiento, de hecho, ha previsto fases precisas y normalizadas, que han permitido reunir y almacenar una gran cantidad de datos con instrumentos que han detectado mediciones cuantitativas y, por lo tanto, han permitido la aplicación de pruebas de análisis de datos estadísticos (Vanin, 2014).

Otra característica esencial del método cuantitativo es la precedencia lógica

de la teoría (Cardano y Ortalda, 2016), por lo que el modelo teórico debe preceder a la fase de recopilación de datos, según un enfoque deductivo del conocimiento. Inicialmente se definieron los objetivos de la investigación y se formularon hipótesis sobre la base de la bibliografía relacionada con el tema; posteriormente, en consonancia con los objetivos, se construyó el protocolo de la investigación, que incluía varias escalas de medición validadas que permitían medir las variables objeto de la investigación; se definió la muestra de la investigación y, de ese modo, fue posible administrar el cuestionario de manera normalizada.

En consonancia con el enfoque lógico-formal de la metodología cuantitativa que prevé el uso de instrumentos y procedimientos normalizados y el desapego entre la persona que investiga y el objeto de investigación, la recogida de datos se caracterizó por un bajo grado de interacción entre la investigadora y las personas participantes, con el consiguiente riesgo mínimo de contaminación de los datos por parte de la investigadora.

Aunque toda la investigación tiene un enfoque cuantitativo, cabe señalar que se hizo un análisis cualitativo de las respuestas a una pregunta abierta del protocolo (*¿Por qué cambiarías de escuela?*), ya que fue interesante explorar las motivaciones que llevan a algunas personas encuestadas a querer cambiar de escuela aunque no tengan la intención de cambiar de trabajo.

5.2 Objetivos

El objetivo general de esta investigación ha sido demostrar que la formación continua del profesorado contribuye a aumentar su sentido de la eficacia.

Por consiguiente, en esta última debería influir la participación en cursos de

actualización, diplomas de postgrado, másters, etc., ya que la capacitación aumentaría los conocimientos disciplinarios y las aptitudes para la gestión de la actividad docente.

La autoeficacia del profesorado, que parece ser la base de su motivación y satisfacción profesional (Bandura, 1997), también se investigó en relación con otras variables.

De hecho, los objetivos específicos de la investigación fueron:

- Investigar la intención de cambiar de trabajo y/o lugar de trabajo en relación trabajar en/fuera de destino.
- Evaluar cómo varía el nivel de autoeficacia del profesorado en relación con su formación continua.
- Investigar cómo la precariedad o los juegos de rol afectan al sentido de la autoeficacia.
- Medir el nivel de autoeficacia en relación con la forma en que se ha llevado a cabo la contratación (modelo profesionalizador frente a modelo meritocrático, es decir, competencia).
- Medir la relación entre la autoeficacia del profesorado y la satisfacción en el trabajo.
- Evaluar el impacto que la autoeficacia tiene en la satisfacción laboral del profesorado.

5.3 Hipótesis

La investigación ha partido de las siguientes suposiciones:

1. El profesorado que trabaja fuera de su lugar de residencia desea cambiar de trabajo y/o de lugar de trabajo.

2. La formación en el servicio del profesorado aumenta su sentido de autoeficacia y, por lo tanto, más experiencias de capacitación (cursos avanzados, másters, etc.) conducen a una mayor autoeficacia.
3. La precariedad influye negativamente en el sentido de autoeficacia del profesorado.
4. La estabilidad laboral mediante la superación de una oposición (modelo meritocrático) aumenta el nivel de autoeficacia del profesorado.
5. A medida que la autoeficacia del profesorado aumenta, también lo hace su satisfacción laboral.
6. El aumento de la autoeficacia del profesorado conduce a una mayor satisfacción laboral.

5.4 Población de referencia

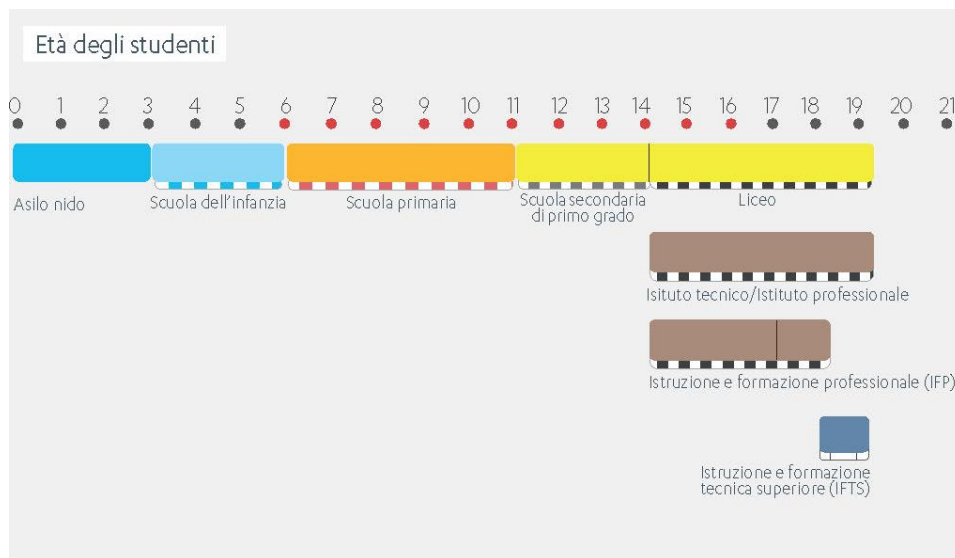
Para comprender más claramente la población a la que se refiere esta investigación, es necesario comprender en primer lugar la organización del sistema educativo en Italia.

La educación escolar en Italia (Figura 5.1) comienza con el sistema integrado de cero a seis años, no obligatorio, de seis cursos, que se divide en jardines de infancia, que acogen a niños y niñas de entre 3 meses y 3 años de edad, luego están las secciones de primavera, que acogen a alumnado de entre 2 y 3 años de edad agregados a las guarderías o parvularios estatales o de gestión igualitaria y, por último, las escuelas infantiles, que pueden ser estatales o de gestión igualitaria públicas o privadas, que acogen a niños y niñas de entre 3 y 6 años de edad.

A continuación, se establece un primer ciclo de enseñanza obligatoria, de 8 años de duración en total, dividido en la escuela primaria, de 5 años de duración, para niños y niñas de 6 a 11 años, y la escuela secundaria de primer grado, de 3 años de duración, para niños y niñas de 11 a 14 años.

Figura 5.1

El sistema de educación y formación en Italia



Nota: MIUR (2020)

El segundo y último ciclo de la enseñanza obligatoria se divide en dos tipos de vías, como la escuela secundaria de segundo grado, para niños y niñas de 14 a 19 años, de cinco años de duración, organizada en escuelas secundarias, escuelas técnicas y escuelas profesionales, y las vías de enseñanza y formación profesional (EFP) de tres y cuatro años de competencia regional, siempre dirigidas a las y los estudiantes que se

forman en artes, oficios y profesiones que son estratégicas para la economía del país.

Para definir la muestra de la investigación, previamente se identificaron algunos datos estadísticos como el número y algunas características principales (sexo, afiliación territorial, grado de la escuela donde se enseña) de la población de referencia, es decir, del profesorado en Italia.

El 13 de febrero de 2018, el Ministerio de Educación, Universidad e Investigación italiano publicó una relación del número de personal docente en las escuelas públicas italianas por nivel de educación, tipo de puesto, sexo y grupo de edad.

Los datos publicados por el MIUR permiten hacer una estimación actualizada a 31 de agosto de 2017 (año escolar de referencia 2016/2017) de todo el profesorado empleado con contratos permanentes en las escuelas públicas de todas las provincias de Italia, con excepción de las provincias autónomas de Trento, Bolzano y Aosta.

El informe, además de revelar el número total de docentes, proporciona un análisis cuidadoso sobre los mismos, ya que considera las siguientes variables:

- Año escolar.
- Género.
- Edad.
- Provincia del municipio donde se encuentra la escuela.
- Etapa educativa, es decir, el nivel de educación en el que el profesorado desempeña su labor, que incluye: Escuela Infantil, Escuela Primaria, Escuela Secundaria de Primer Grado y Escuela Secundaria de Segundo Grado.
- Tipo de puesto (curricular o de apoyo).

A partir del informe publicado por el MIUR fue posible calcular, además del número total de profesorado en Italia, también su distribución entre el Norte

(comprende las regiones de: Piemonte, Friuli-Venezia Giulia, Lombardia, Veneto, Liguria y Emilia Romagna), el Centro (comprende las siguientes regiones: Umbria, Lazio, Toscana y Marche) y el Sur (comprende las regiones de: Sicilia, Calabria, Molise, Puglia, Basilicata, Campania, Abruzzo y Sardegna), y clasificarlos por grupos de edad y por el tipo de institución donde trabajan. El número total de docentes en Italia es de 711.143, de los cuales 123.099 son hombres y 588.044 mujeres, distribuidos territorialmente de la siguiente manera (Tabla 5.1. y Figura 5.2.):

- 284.040 en el Norte, de los cuales 47.233 son hombres y 236.807 son mujeres;
- 143.763 en el Centro, de los cuales 23.105 son hombres y 120.658 son mujeres;
- 283.340 en el Sur, de los cuales 52.761 son hombres y 230.579 son mujeres.

Tabla 5.1

Distribución de la población de referencia según el género, la afiliación territorial y el nivel de escolaridad en que se imparte

	Educación Infantil		Escuela primaria		Escuela secundaria de primer grado		Escuela secundaria de segundo grado		Total		Total
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H y M
Norte	164	28.402	4.071	102.352	12.038	46.112	30.960	59.941	47.233	236.807	284.040
Centro	107	17.310	1.445	47.088	6.251	24.188	15.302	32.072	23.105	120.658	143.763
Sur	306	37.642	3.126	80.327	15.116	49.204	34.213	63.406	52.761	230.579	283.340
Totales parciales	577	83.354	8.642	229.767	33.405	119.504	80.475	155.419	123.099	588.044	711.143
Total	83.931		238.409		152.909		235.894		711.143		

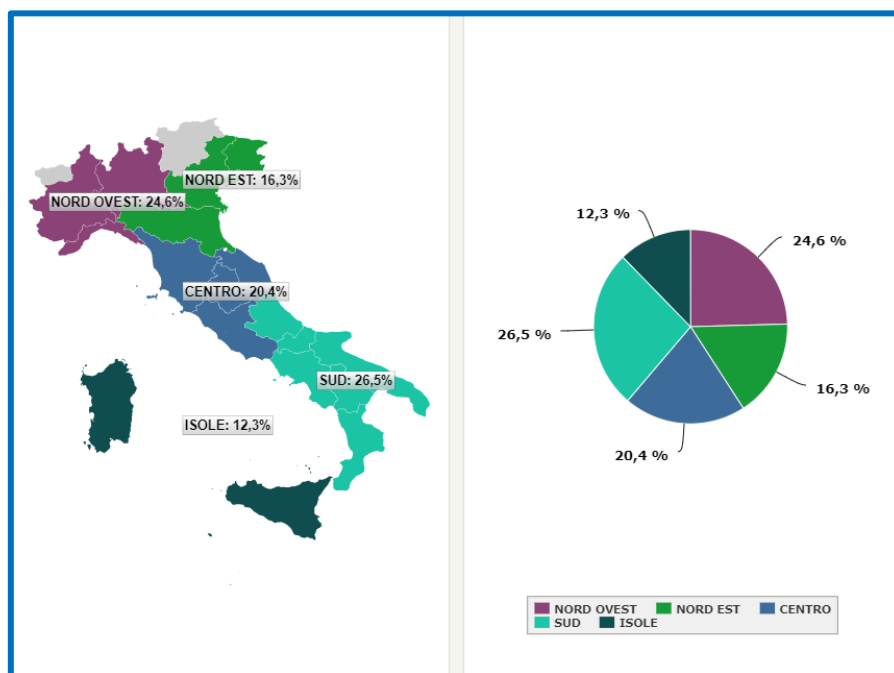
Nota: elaboración propia

Atendiendo a la etapa educativa, se aprecia la siguiente distribución:

- 83.931 docentes de Educación Infantil, de los cuales 577 son hombres y 83.354 mujeres (véase el Anexo 1);
- 238.409 docentes de Educación Primaria, de los cuales 8.642 son hombres y 229.767 mujeres (véase el Anexo 2);
- 152.909 docentes de Educación Secundaria de primer grado, de los cuales 33.405 hombres y 119.504 mujeres (véase el Anexo 3);
- 235.894 docentes de Educación Secundaria de segundo grado, de los cuales 80.475 son hombres y 155.419 mujeres (véase el Anexo 4).

Figura 5.2

Datos de centros educativos en Italia



Nota: MIUR (2020)

Una vez identificados estos datos, se calculó el tamaño de la muestra del estudio para que pudiese ser considerada representativa mediante la siguiente fórmula:

$$\text{Tamaño de la muestra} = \frac{\frac{Z^2 * p(1-p)}{e^2}}{1 + \left(\frac{Z^2 * p(1-p)}{e^2 N}\right)}$$

Considerando un margen de error del 5% y un nivel de fiabilidad del 95% sobre el número total de docentes, es decir, 771.143, se comprobó que para ser representativa la muestra debía ser de al menos 384 docentes.

5.5 Muestra

La muestra de la investigación es mucho más grande que la necesaria para asegurar su representatividad. De hecho, en la investigación han participado un total de 1.631 docentes, de los cuales el 83,6% (equivalente a 1.364) son mujeres, mientras que solo el 16,4% (equivalente a 267) son hombres (Tabla 5.2 y Gráfico 5.1).

Esta diferencia en cuanto a la participación en la investigación entre el género masculino y el femenino refleja exactamente las proporciones que caracterizan el mundo de los docentes en Italia, donde los varones representan el 17% del total.

Tabla 5.2

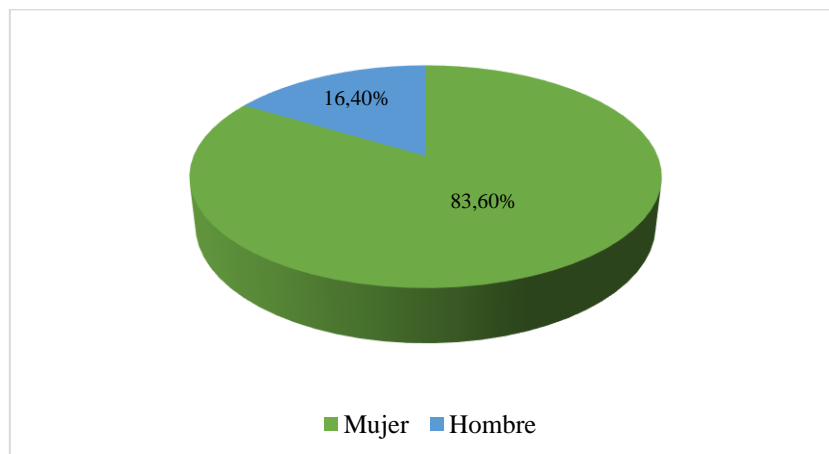
Distribución de la muestra según el género

	Frecuencia	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Mujer	1364	83,6	83,6	83,6
Hombre	267	16,4	16,4	100,0
Total	1631	100,0	100,0	

Nota: elaboración propia

Gráfico 5.1

Distribución de la muestra según el género



Nota: elaboración propia

La muestra es heterogénea en lo que respecta a la edad que, de hecho, varía de un mínimo de 25 años a un máximo de 61; la edad media de las personas participantes es de 49,5 años, con una desviación típica de 7,86 años.

En cuanto al estado civil, el 66,1% de las personas que ha respondido a la encuesta están casados o conviven (1.078), algo menos del 30% o el 28,8% (470) son solteros o solteras, mientras que solo el 4,5% (73) están separados

o divorciados y, por último, el 0,6%, equivalente a 10 docentes, son viudos o viudas (Tabla 5.3 y Gráfico 5.2).

Tabla 5.3

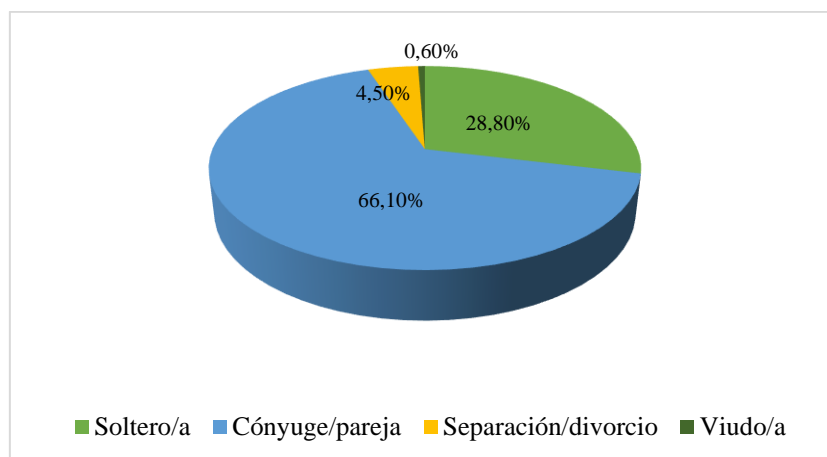
Distribución de la muestra según el estado civil

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Soltero/a	470	28,8	28,8	28,8
Cónyuge/pareja	1078	66,1	66,1	94,9
Separación/divorcio	73	4,5	4,5	99,4
Viudo/a	10	,6	,6	100,0
Total	1631	100,0	100,0	

Nota: elaboración propia

Gráfico 5.2

Distribución de la muestra según el estado civil



Nota: elaboración propia

La misma heterogeneidad, como es de esperar, se encuentra en la variable *antigüedad en el servicio*, que incluso varía de 1 a 49 años, con un promedio de 9,61 años y una desviación típica de 8,54 años.

Como se describe de forma más detallada en el apartado 5.7 sobre el procedimiento de búsqueda, la administración del cuestionario tuvo lugar en línea, a través de un enlace que se ha insertado en algunos sitios web de formación del profesorado.

En cuanto a las regiones, en la investigación ha participado un porcentaje mayor de docentes del sur de Italia, de hecho, el 55,1% de las personas que cumplimentaron el cuestionario declaró residir en Sicilia, Calabria, Molise, Apulia, Basilicata, Campania, Abruzzo y Cerdeña, seguido este porcentaje por profesorado del norte (Piamonte, Friul-Venecia Julia, Lombardía, Véneto, Liguria y Emilia Romagna) con un porcentaje del 26,7%, mientras que el porcentaje más bajo es el de profesorado del centro de Italia (Umbría, Lacio, Toscana, Las Marcas) con un 18,2% (Tabla 5.4 y Gráfico 5.3).

Tabla 5.4

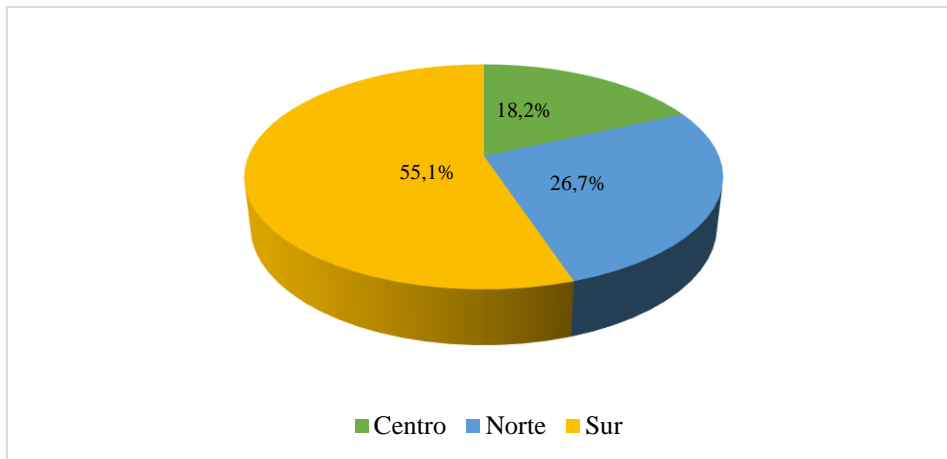
Composición de la muestra según la afiliación territorial

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Centro	297	18,2	18,2	18,2
Norte	435	26,7	26,7	44,9
Sur	899	55,1	55,1	100,0
Total	1631	100,0	100,0	

Nota: elaboración propia

Gráfico 5.3

Composición de la muestra según la afiliación territorial



Nota: elaboración propia

Según la etapa educativa en la que se ejerce la docencia, la muestra está compuesta principalmente por profesorado de enseñanza secundaria de segundo grado (48,1%), seguidos por docentes de enseñanza secundaria de primer grado equivalente al 27,5%, profesorado de enseñanza primaria (18,4%) y, por último, con el porcentaje más bajo, profesorado de Educación Infantil equivalente al 6,1% (Tabla 5.5 y Gráfico 5.4).

Tabla 5.5

Composición de la muestra según la etapa educativa

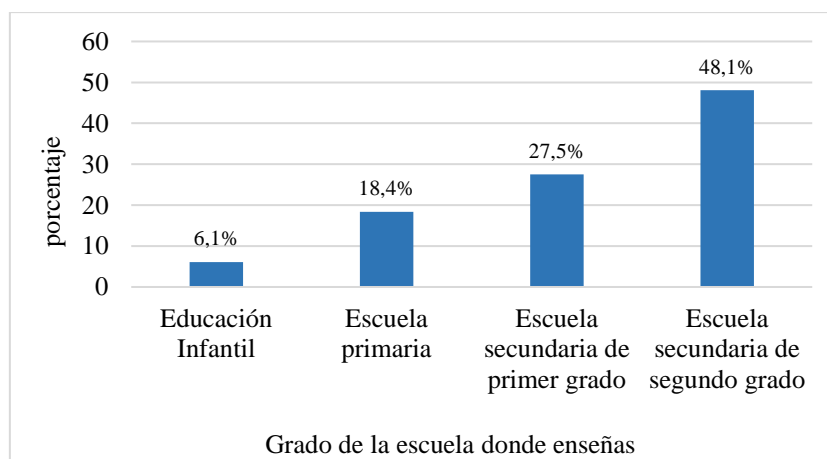
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Educación Infantil	99	6,1	6,1	6,1
Escuela primaria	300	18,4	18,4	24,5
Escuela	448	27,5	27,5	51,9

secundaria de primer grado Escuela secundaria de segundo grado	784	48,1	48,1	100,0
Total	1631	100,0	100,0	

Nota: elaboración propia

Gráfico 5.4

Composición de la muestra según la etapa educativa



Nota: elaboración propia

En lo que respecta a las materias impartidas, dado que estas últimas son numerosas y variadas, se han creado 3 áreas disciplinarias en base a las previstas para los cursos ordinarios por el Decreto Ministerial 358/1998, de 18 de septiembre (G.U. núm 241, de 15 de octubre de 1998) que sigue en vigor actualmente; además, se ha incluido la posibilidad de elegir la modalidad de respuesta *profesorado de apoyo*.

Concretamente, las áreas didácticas que se han contemplado en el

cuestionario son:

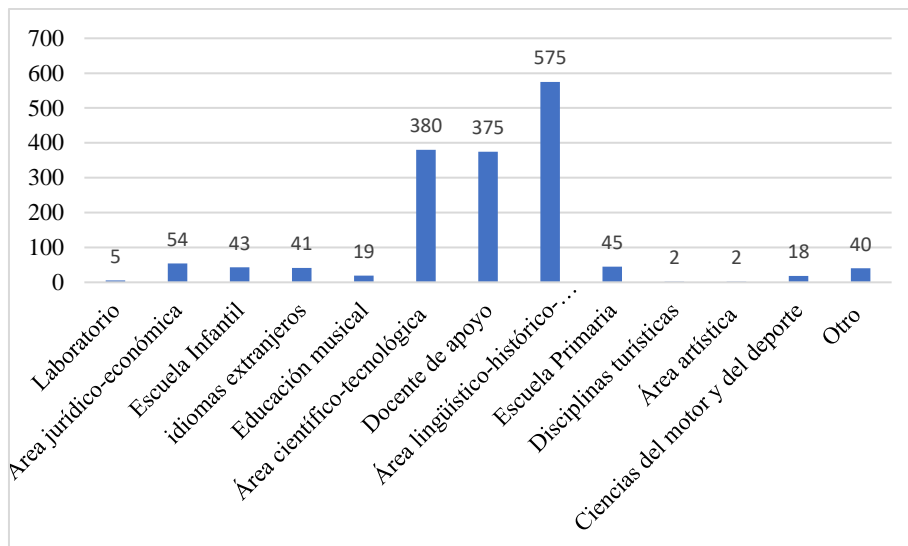
- Área lingüístico-histórico-filosófica (lengua y letras italianas; lengua y letras latinas; lengua y letras griegas; historia; filosofía; geografía; historia del arte, etc.).
- Área científico-tecnológica (Matemáticas, Física, Ciencia, Química, Biología, Tecnología, Informática, etc.).
- Área jurídico-económica (Economía Política, Ciencias Financieras, Estadísticas Económicas, Geografía General y Económica, Derecho y Legislación, Derecho, Economía y Legislación Social, Derecho y Legislación del Turismo, etc.).
- Profesorado de apoyo.
- Otro (especificar): _____

En relación a este aspecto, la muestra presenta cierta variabilidad ya que el 23,45% son docentes de apoyo, el 35,9% imparte asignaturas relacionadas con el área lingüístico-histórico-filosófica, el 23,76% imparte asignaturas relacionadas con el área científico-tecnológica, y el 3,37% es profesorado de asignaturas relacionadas con el área jurídico-económica; además, el 2,56% son docentes de lenguas extranjeras, el 1,18% es profesorado de música, y el 0,31% de laboratorio.

A estos se añade el profesorado que en la opción *otros* especifican que son docentes de primaria (2,81%) y los que especifican que son docentes de infantil (2,68%) (Gráfico 5.5)

Gráfico 5.5

Frecuencias porcentuales de la muestra según la disciplina enseñada



Nota: elaboración propia

El 52,4% del profesorado participante en la investigación son docentes titulares, mientras que el 47,6% restante aún no lo son (Tabla 5.6 y Gráfico 5.6).

Tabla 5.6

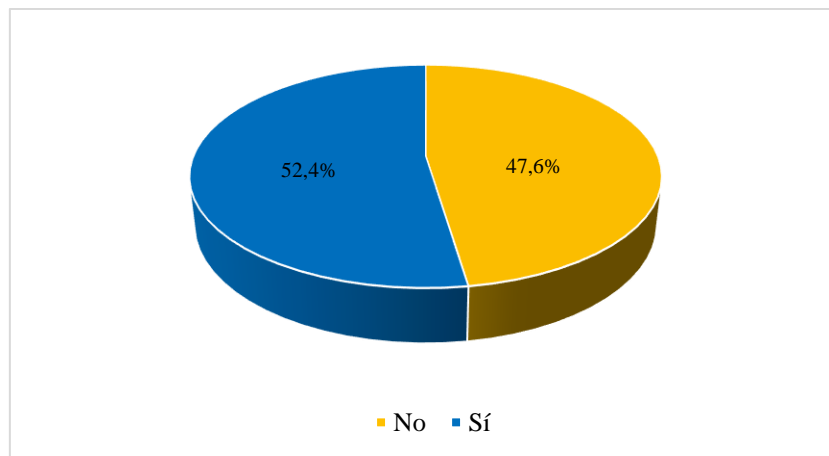
Composición de la muestra según sea docente titular o no

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válido	No	776	47,6	47,6	47,6
	Sí	855	52,4	52,4	100,0
Total		1631	100,0	100,0	

Nota: elaboración propia

Gráfico 5.6

Composición de la muestra según sea docente titular o no



Nota: elaboración propia

El profesorado titular lo ha sido en promedio por 3,64 años, pero con una desviación estándar de 1,2 años. A la pregunta *¿Cómo se convirtió en profesor titular?*, alrededor de un tercio respondió por oposición (31,5%), el 29,7% por desplazamiento de la bolsa y el resto respondió la opción de *otro*. Se preguntó también a los participantes si habían asistido a los cursos de la SISIS (*Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario*), es decir, a los cursos de especialización universitaria de dos años de duración que, de 1999 a 2009 en Italia, les permitieron obtener el título para enseñar determinadas materias en las escuelas secundarias de primer y segundo grado. El 17,8% asistió, mientras que la parte restante no lo hizo. Posteriormente, los SISIS fueron sustituidos por los cursos de la TFA, Prácticas de Formación Activa; estos también representan cursos de formación destinados a calificar la enseñanza en las escuelas secundarias. Dentro de nuestra muestra, el 8,5% asistió a cursos de TFA. Además de los cursos de calificación, pedimos a las personas participantes

información sobre su máster y asistencia a los cursos. Una buena parte de el profesorado encuestado, el 77,1%, han asistido a cursos de máster o postgrados en los últimos 3 años.

Solo el 46,1% de docentes entrevistados trabajan en la misma ciudad donde viven, un hecho que nos hace pensar en una de las dificultades actuales de la clase docente, obligada a desplazarse al lugar donde es designado a trabajar, un lugar que también puede estar a varios kilómetros de su casa (hasta 2.000 kilómetros). A este respecto, del total de la muestra surgen tres subgrupos diferentes (Tabla 5.7 y Gráfico 5.7): el grupo más numeroso de los que viajan diariamente al trabajo (72,1%), seguido del de quienes trabajan fuera del lugar de residencia (23,8%) y el pequeño grupo de los que trabajan en el mismo municipio de residencia (solo 4,1%).

Tabla 5.7

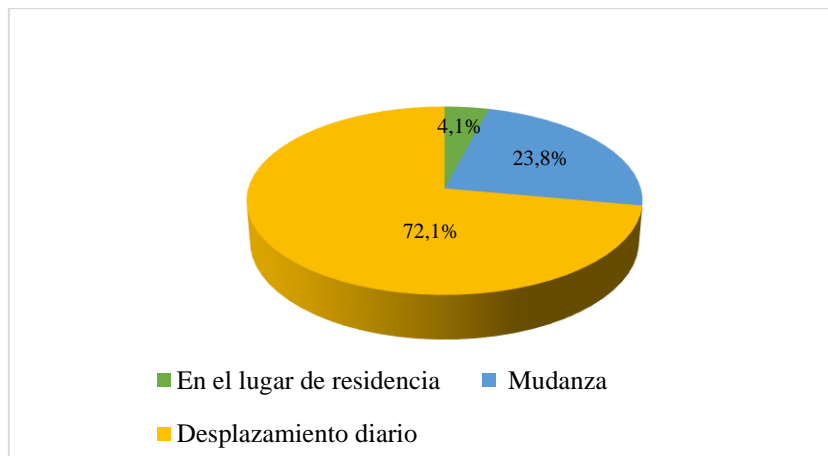
Composición de la muestra según si se trabaja en el lugar de residencia, fuera o se viaja diariamente

		Es un trabajador/a:			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En el lugar de residencia	67	4,1	4,1	4,1
	Mudanza	388	23,8	23,8	27,9
	Desplazamiento diario	1176	72,1	72,1	100,0
	Total	1631	100,0	100,0	

Nota: elaboración propia

Gráfico 5.7

Composición de la muestra según si se trabaja en el lugar de residencia, fuera o se viaja diariamente



Nota: elaboración propia

A la pregunta *¿Tuviste que mudarte por trabajo?*, el 30,2% respondió afirmativamente y, entre ellos, el 7,9% tuvo que mudarse con toda su familia.

5.6 Instrumentos

Los instrumentos utilizados en esta investigación son escalas de medida normalizadas que han permitido obtener una medición de la variable investigada, coherente con el método cuantitativo utilizado.

Sobre la base de los objetivos y supuestos de la investigación, se ha elaborado un protocolo de investigación (véase el Anexo 5) que incluye las

siguientes escalas de medición:

1. Escala de *Eficacia personal en la escuela* (Borgogni, Petitta y Steca, 2001), que consta de 12 elementos que miden las creencias del profesorado con respecto a su capacidad de hacer frente a las exigencias del entorno y de superar con éxito las situaciones difíciles a las que se enfrentan en las actividades escolares.

Es una escala de Likert de 7 posiciones, donde 1 = muy en desacuerdo; 2 = bastante en desacuerdo; 3 = ligeramente en desacuerdo; 4 = ni de acuerdo ni en desacuerdo; 5 = ligeramente de acuerdo; 6 = bastante de acuerdo; 7 = muy de acuerdo. Ejemplos de ítems:

- *Soy capaz de superar todas las dificultades que encuentro para alcanzar los objetivos de aprendizaje.*
- *Soy capaz de ser apreciado/a como docente por todas las familias.*
- *Sé cómo involucrar incluso al alumnado más resistente y difícil en las diversas actividades de mi enseñanza.*

2. Escala de *Eficacia Colectiva Percibida en el Entorno Escolar* (Borgogni, Petitta y Steca, 2001), que consta de 9 ítems que miden las creencias del profesorado con respecto a la capacidad de su escuela para hacer frente a las demandas del entorno y superar con éxito situaciones difíciles.

Es una escala de Likert de 7 posiciones, donde 1 = muy en desacuerdo; 2 = bastante en desacuerdo; 3 = ligeramente en desacuerdo; 4 = ni de acuerdo ni en desacuerdo; 5 = ligeramente de acuerdo; 6 = bastante de acuerdo; 7 = muy de acuerdo. Ejemplos de ítems:

- *Nuestra escuela es capaz de llevar a cabo intervenciones incisivas para prevenir el abandono escolar.*

- *Nuestra escuela es capaz de ejercer una importante acción de promoción y desarrollo también en el territorio.*
 - *Nuestra escuela es capaz de transmitir una imagen positiva al mundo exterior.*
3. La Escala de *Self-efficacy* General de Schwarzer (Schwarzer y Jerusalem 1995), en su adaptación italiana de Lucio Sibilia, consta de 10 ítems que evalúan el sentido general de autoeficacia.
- Es una escala Likert de 4 posiciones, en la que 1= En absoluto cierto; 2= No es del todo cierto; 3= Bastante cierto; 4= Totalmente cierto. Ejemplos de ítems:
- *Siempre puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.*
 - *Es fácil para mí ajustarme a mis intenciones y lograr mis objetivos.*
 - *Si alguien se enfrenta a mí, puedo encontrar una forma o sistema para conseguir lo que quiero.*
4. Cuestionario de *Satisfacción Laboral* de Weiss y otros (1967), adaptado y validado en italiano por Di Nuovo y Alba (1990), que consta de 11 ítems que evalúan el grado de satisfacción laboral.
- La escala de Likert es de 4 puntos (totalmente de acuerdo; parcialmente de acuerdo; parcialmente en desacuerdo; totalmente en desacuerdo). Ejemplos de ítems:
- *Me siento bien en mi relación con los colegas.*
 - *Los superiores dan premios cuando los trabajadores hacen bien su trabajo.*
 - *El trabajo que hago corresponde a mis expectativas.*
5. La *Escala de Compromiso Organizacional* de Barbaranelli y Fida (2004; Fida y Barbaranelli, 2005), compuesta de 4 ítems que miden el compromiso de alcanzar objetivos comunes.

La escala de Likert es de 5 puntos, donde 1= completamente en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= indiferente; 4= de acuerdo; 5= completamente de acuerdo. Ejemplos de ítems:

- *Renuncio voluntariamente a parte de mi tiempo libre para llevar a cabo mis compromisos de trabajo.*
- *Para terminar un trabajo, me quedo por elección propia fuera de horario, aunque no me paguen por ello.*

6. Escala de *Participación en el Trabajo* de Barbaranelli y Fida (2004), compuesta por 4 cuestiones que destacan la implicación emocional del profesorado en su trabajo.

La escala de Likert es de 5 puntos, donde 1= completamente en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= indiferente; 4= de acuerdo; 5= completamente de acuerdo. Ejemplos de ítems:

- *Estoy muy involucrado/a personalmente en mi trabajo.*
- *Mi escuela tiene un gran significado personal para mí.*
- *Tengo un fuerte sentimiento de pertenecer a esta escuela.*

7. *Survey of Perceived Organizational Support* de Eisenberger, Huntington, Hutchison y Sowa, (1986), adaptado y validado en italiano por Battistelli y Mariani en 2011, es un cuestionario que consta de 8 ítems que miden la percepción del profesorado sobre el grado de atención que la organización escolar presta al bienestar de sus trabajadores y para mejorar las valoraciones recibidas.

La escala de Likert es de 5 puntos, en la que 1= completamente en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= indiferente; 4= de acuerdo; 5= completamente de acuerdo. Ejemplos de ítems:

- *Mi escuela se preocupa mucho por mi bienestar.*
- *Mi escuela perdonaría mi error de buena fe.*
- *Si tengo un problema, mi escuela está lista para ayudarme.*

Además, el protocolo de búsqueda incluye un extenso registro social,

que permitió detectar las siguientes variables:

- *Género.*
- *Edad.*
- *Estado civil.*
- *Afiliación territorial.*
- *Estapa educativa en la que enseñas.*
- *Disciplina enseñada.*
- *Antigüedad del servicio (en años).*
- *Método de obtención de la titularidad (por medio de una oposición o por desplazamiento de bolsa).*
- *Duración del empleo precario.*
- *Situación contractual (permanente o no) y por cuántos años.*
- *Tipo y cantidad de experiencia de formación.*
- *Necesidades formativas.*
- *Trabajador en destino, desplazado o itinerante.*
- *Intención de cambiar de trabajo y de lugar de trabajo.*

5.7 Procedimiento

La administración de los instrumentos de recolección de datos, insertados en un protocolo único, tuvo lugar en línea.

Como ya se mencionó en el apartado 5.5 con respecto a la muestra del estudio, el protocolo de investigación se incluyó en algunos sitios web relativos a la formación de profesorado y se envió a tres directores de escuelas de Institutos Integrales (institutos que reúnen en una sola realidad docente la escuela infantil, la escuela primaria y la escuela secundaria) en el

norte (Milán), el centro (Roma) y el sur (Palermo) para que lo presentaran a su profesorado. .

Al cuestionario se accedía a través de un enlace, precedido de una breve presentación y de una invitación a participar en una investigación relativa a la escuela y el profesorado (véase el Anexo 6).

Además, en la breve presentación se especificó que los datos, recogidos de forma anónima en cumplimiento de la legislación vigente en materia de privacidad, se utilizarían únicamente con fines estadísticos y se incluirían en una tesis doctoral, a fin de analizar el estado de la cuestión de la educación permanente y la autoeficacia en las escuelas italianas.

Este método de administración permitió contar entre los participantes con profesorado de todas las partes de Italia, docentes de diversas disciplinas y pertenecientes a todas las etapas educativas.

La administración del cuestionario tuvo lugar entre abril y junio de 2019. Posteriormente, se realizó el análisis de los datos recogidos.

El modo de administración en línea (comparado con el presencial) ha permitido minimizar la influencia de la investigadora / recolectora de datos. Además, se supone que quienes deciden participar en la investigación tienen cierto interés y cierta motivación en la misma, en comparación con los grupos de docentes a los que se propone un cuestionario en papel, en un contexto específico y a menudo a través de una administración de grupo, lo que suele presentar el riesgo de intercambios comunicativos e influencias mutuas entre las personas participantes.

En cambio, uno de los límites del procedimiento de administración en línea es la imposibilidad de predecir cuántas y qué personas participarán en la investigación. Este límite, sin embargo, creemos que ha sido superado, gracias al logro de una muestra amplia y variada.

La investigación se ha llevado a cabo durante un período de unos tres años en el que se han sucedido diferentes etapas (Tabla 5.8), todas ellas vinculadas entre sí y fundamentales para el logro de los objetivos antes

mencionados

Tabla 5.8

Planificación del tiempo de la investigación Aprendizaje permanente y autoeficacia del profesorado

Periodo	Fases
Octubre de 2018/ Enero de 2019	Identificación de las escalas de medición estandarizadas capaces de medir las variables contempladas en la investigación y realización de la tabla socioanagráfica que se insertará en el protocolo de búsqueda.
Enero de 2019	Construcción de la batería de ítems.
Enero/Febrero de 2019	Identificación de la población de referencia. Específicamente, los datos sobre la población de docentes fueron extrapolados de una publicación del MIUR y se construyeron tablas de resumen en base a ellos.
Febrero/Marzo de 2019	Identificación de los sitios web en los que se colocará el instrumento de encuesta. Contacto con los directores de las tres escuelas.
Abril/Junio de 2019	Recopilación de protocolos cumplimentados.
Junio de 2019	Análisis descriptivo.

Julio 2019 / Enero 2020	Con el uso del <i>software</i> de análisis de datos cuantitativos SPSS se llevaron a cabo: análisis de la varianza, análisis de correlación y análisis de regresión. Además, la fiabilidad de las escalas utilizadas se evaluó mediante el cálculo del Alfa de Cronbach.
Julio 2019/Febrero 2020	Organización de los datos resultantes de los análisis y la redacción de los capítulos: 5º material y métodos. 6º análisis de datos y presentación de resultados.
Marzo/Abril 2020	Extracción de conclusiones a la luz del procesamiento de datos. Redacción de la discusión de resultados y de las conclusiones presentadas en el séptimo capítulo.

5.8 Análisis de datos

La información recogida se introdujo en una matriz de datos que contenía las respuestas de todos los sujetos de la muestra a los distintos elementos del protocolo de investigación.

Gracias a la tabulación de todos los datos recogidos, y con el uso del *software* SPSS 15. (George y Mallery, 2003; Vanin, 2014), fue posible realizar diferentes tipos de análisis:

- Estadísticas descriptivas: promedio, desviación estándar, frecuencia, frecuencia porcentual.
- Análisis de la varianza, para medir las diferencias significativas según las variables sociodemográficas.

- Análisis de correlación, para medir las relaciones entre las variables investigadas.
- Análisis de regresión, para evaluar la influencia de las variables independientes en la dependiente.

Además, se evaluó la fiabilidad de las escalas utilizadas, a través del cálculo del Alfa de Cronbach.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS DE DATOS Y EXPOSICIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se exponen los resultados de la investigación siguiendo un orden preciso: tras de indicar los índices de fiabilidad de los instrumentos de medición utilizados, se presentan los datos relativos a la sección del protocolo de investigación construido *ad hoc* que describen la muestra sobre la base de las necesidades formativas del profesorado encuestado y su intención de cambiar de trabajo.

A continuación, se ilustran los análisis descriptivos (promedios y desviaciones estándar) de las puntuaciones obtenidas por el profesorado en las distintas escalas de medición, comparándolas con la muestra normativa. A partir de ello se realizan los análisis estadísticos: análisis de varianza, correlaciones y regresiones, con el fin de verificar las hipótesis de investigación, relacionando las distintas variables

investigadas.

6.1 La fiabilidad de los instrumentos

Como ya se ha explicado en el epígrafe dedicado a los instrumentos, los datos de esta investigación han sido recogidos mediante distintas escalas de medida validadas, lo que permitió obtener mediciones de las variables psicológicas examinadas por el proyecto de investigación.

La fiabilidad de las escalas, evaluada mediante el cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach, fue alta para todas las escalas; específicamente:

- La Escala de *Self-efficacy General* de Schwarzer y Jerusalem (1995), en su adaptación italiana de Sibilia: presenta un Alfa de Cronbach igual a 0,886.
- En la Escala de *Eficacia personal en las escuelas* (Borgogni, Petitta y Steca, 2001), el Alfa de Cronbach es igual a 0,895.
- La Escala de *Efectividad colectiva percibida* en la escuela (Borgogni, Petitta y Steca, 2001): ofrece un Alfa de Cronbach igual a 0,942.
- En la *Survey of Perceived Organizational Support* de Eisenberger y otros (1986), adaptada y validada en italiano por Battistelli y Mariani en 2011, el Alfa de Cronbach es de 0,725.
- El *Working Satisfaction Questionnaire* de Weiss y otros (1967), adaptado y validado en italiano por Di Nuovo y Alba (1990) presenta un Alfa de Cronbach de 0,769.
- La Escala de *Compromiso organizacional* de Barbaranelli y

Fida (2004) muestra un Alfa de Cronbach igual a 0,873.

- Finalmente, en la Escala de *participación en el trabajo* de Barbaranelli y Fida (2004) el Alfa de Cronbach igual a 0,779.

6.2 Necesidades formativas

Algunas preguntas del protocolo, como se ha expuesto en el epígrafe 4.6, han sido construidas *ad hoc*, a fin de detectar algunas características de las personas entrevistadas.

En esas preguntas se exploraron algunos aspectos relacionados con la formación del profesorado y sus necesidades formativas.

En particular, una de las preguntas del cuestionario analizaba el tipo de formación que el profesorado considera válida para su profesión: solo el 8,5% optó por la formación derivada del curso para profesorado recién contratado, aunque el propósito específico de este se centra precisamente en la profesión docente; en cambio, hasta el 63,9% de las personas encuestadas considera válida la formación recibida por la Universidad; por último, el 27,6% considera válida la formación derivada de cursos no impartidos por instituciones (véase la Tabla 6.1 y Gráfico 6.1).

Por lo tanto, la formación básica considerada fundamental para la profesión docente sigue siendo la formación universitaria.

Tabla 6.1

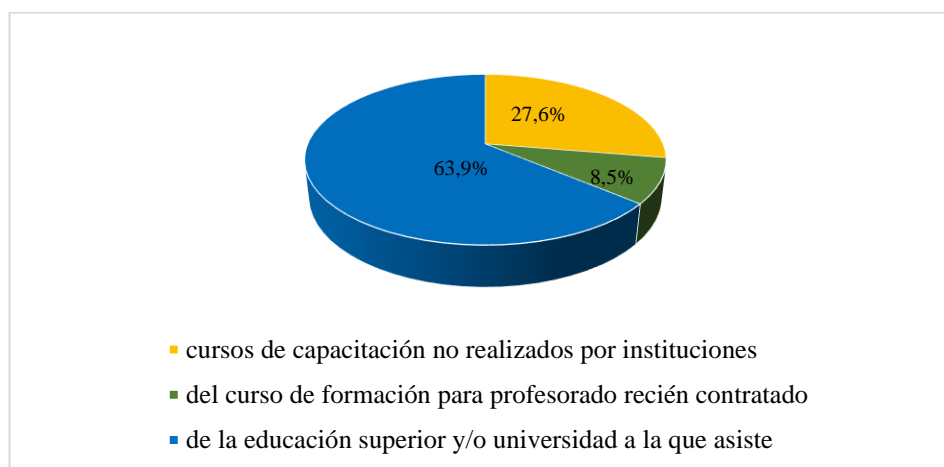
Análisis de la frecuencia de las respuestas a la pregunta “¿Considera usted que la formación recibida es válida para la profesión”?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
cursos de capacitación no realizados por instituciones del curso de formación para profesorado recién contratado de la educación superior y/o universidad a la que asiste	450	27,6	27,6	27,6
	138	8,5	8,5	36,1
	1043	63,9	63,9	100,0
Total	1631	100,0	100,0	

Nota: elaboración propia

Gráfico 6.1

Análisis de la frecuencia de las respuestas a la pregunta “¿Considera usted que la formación recibida es válida para la profesión”?

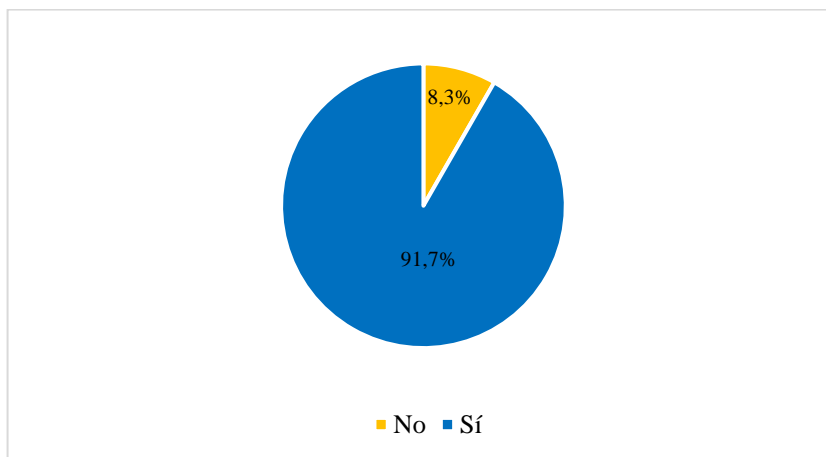


Nota: elaboración propia

Casi todo el profesorado, concretamente el 91,7%, considera que su formación personal es adecuada para cumplir su función como docente (véase la Tabla 6.2 y Gráfico 6.2). Por consiguiente, la muestra no parece expresar una fuerte necesidad formativa, sino más bien la conciencia de que ya tienen cierta experiencia en materia de capacitación, como lo demuestra el elevado número de cursos a los que han asistido.

Gráfico 6.2

Análisis de la frecuencia de las respuestas a la pregunta “¿Cree que su formación personal es adecuada para su actual puesto de trabajo?”



Nota: elaboración propia

Tabla 6.2

Análisis de la frecuencia de las respuestas a la pregunta “¿Cree que su formación personal es adecuada para su actual puesto de trabajo?”

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	135	8,3	8,3	8,3
Sí	1496	91,7	91,7	100,0
Total	1631	100,0	100,0	

Nota: elaboración propia

Entrando más específicamente en el análisis de las necesidades de formación de las personas participantes, preguntamos al profesorado en qué área considera importante profundizar mediante cursos de formación y actualización y surgió una necesidad de capacitación más relacionada con el *saber hacer* que con el *saber*.

Entre las cuatro respuestas preestructuradas que el profesorado pudo elegir, de hecho, casi la mitad de la muestra (45,1%) indicó el área metodológico-didáctica; casi el 30% de las personas encuestadas identificó el área psico-relacional y la prevención de conflictos como el área en la que ampliar los cursos de formación; finalmente, los porcentajes más bajos se refieren al área disciplinaria (14,6%) y al área artístico-recreativa y de laboratorio (11,1%) (véase la Tabla 6.3 y Gráfico 6.3).

Tabla 6.3

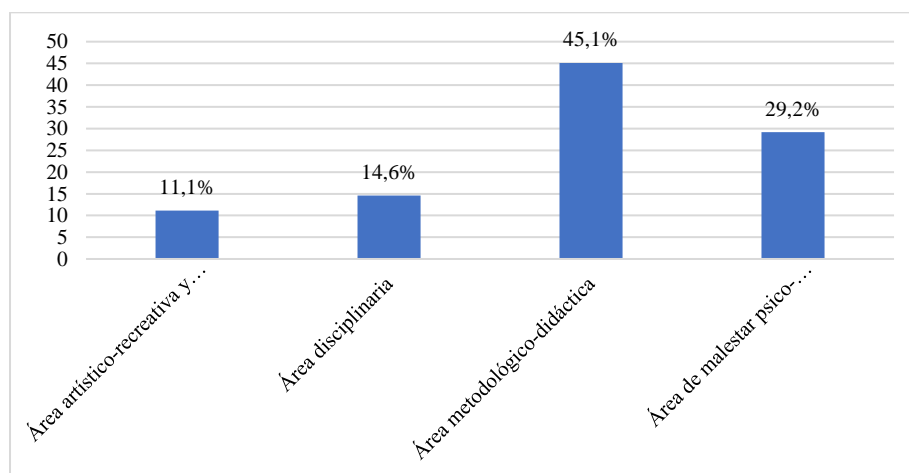
Frecuencias de las respuestas a la pregunta “¿En qué área crees que es importante profundizar a través de cursos de actualización/formación?”

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Área artístico-recreativa y de laboratorio	181	11,1	11,1	11,1
Área disciplinaria	238	14,6	14,6	25,7
Área metodológico-didáctica	735	45,1	45,1	70,8
Área de malestar psico-relacional-prevención	477	29,2	29,2	100,0
Total	1631	100,0	100,0	

Nota: elaboración propia

Gráfico 6.3

Frecuencias de las respuestas a la pregunta “¿En qué área crees que es importante profundizar a través de cursos de actualización/formación?”



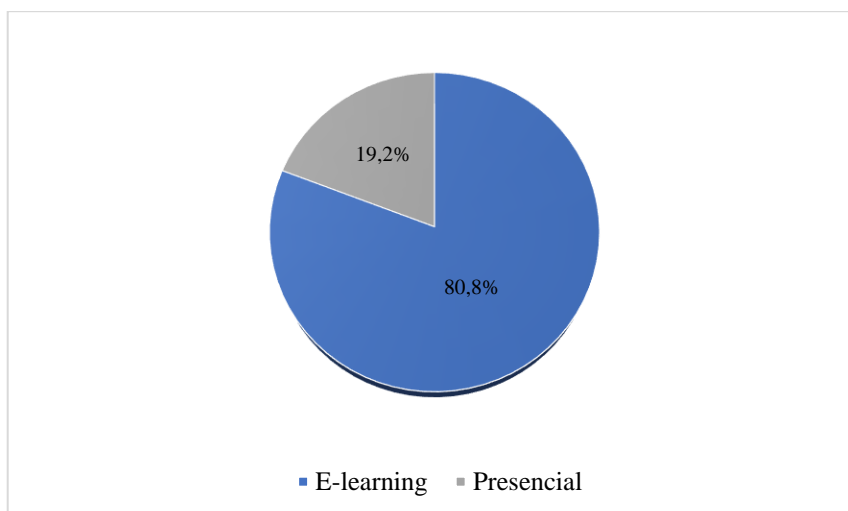
Nota: elaboración propia

También queríamos comprender cómo se percibe la formación en línea en comparación con la formación en el aula: la gran mayoría del profesorado participante en la investigación (80,8%) prefiere la formación en línea (véase la Tabla 6.4 y Gráfico 6.4) y esto es probablemente una novedad en comparación con hace unos años, cuando los cursos y másters en línea estaban menos extendidos.

Evidentemente, el propio profesorado, tras haber experimentado con el *e-learning*, ha podido reconocer sus ventajas en términos de flexibilidad, la posibilidad de aprender a su propio ritmo y de volver a consultar los materiales, así como los menores costes en términos económicos y de tiempo.

Gráfico 6.4

Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿Qué modo de formación prefiere?”



Nota: elaboración propia

Tabla 6.4

Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿Qué modo de formación prefiere?”

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
<i>E-learning</i>	1318	80,8	80,8	80,8
Presencial	313	19,2	19,2	100,0
Total	1631	100,0	100,0	

Nota: elaboración propia

6.3 Intención de cambiar de trabajo y motivación para cambiar de escuela

También se ha investigado la intención del profesorado de cambiar de trabajo. A la pregunta *¿Le gustaría cambiar de trabajo?*, la mayoría del profesorado respondió negativamente: el 56,5% señaló la opción de *absolutamente no*, el 30,6% *preferiblemente no*, y el resto de pequeño porcentaje de la muestra cambiaría de trabajo (véase la Tabla 6.5 y Gráfico 6.5).

Preguntando, en cambio, al profesorado *¿Le gustaría cambiar de escuela?*, los porcentajes son bastante diferentes (véase la Tabla 6.6 y Gráfico 6.6): el 23,1% da la respuesta *preferiblemente sí* mientras que otro 10,5% responde *absolutamente sí*; el 65% restante no cambiaría de escuela, pero es un porcentaje mucho menor que el 87% que no cambiaría de trabajo.

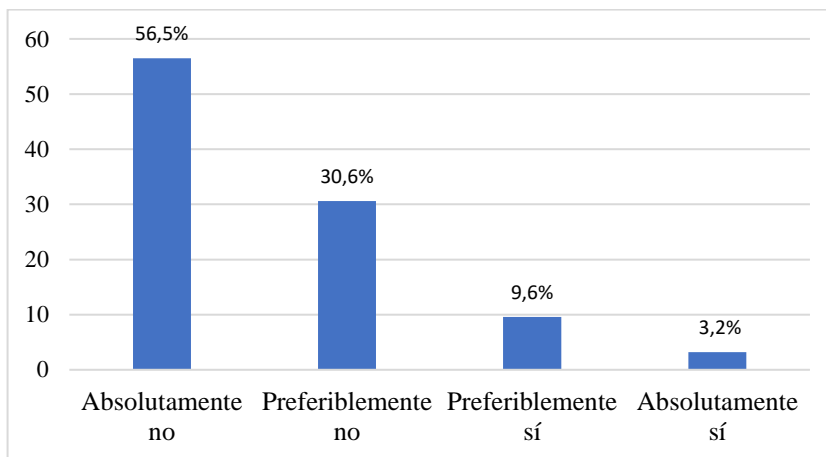
Probablemente esta diferencia se debe a las dificultades del profesorado en cuanto a la distancia entre la escuela donde trabajan y su

casa, ciudad de origen o familia, o a la dinámica relacional de la escuela donde trabajan, como posibles conflictos con colegas y/o familias.

De hecho, la literatura académica relacionada con el tema incluye investigaciones que ilustran cómo la insatisfacción del profesorado suele residir en las dificultades de comunicación con las familias y en la dinámica competitiva entre colegas (Velasco, Miglioretti, Celata y Vecchio, 2013; Skaalvik y Skaalvik, 2014; Pepe, Addimando y Veronese, 2017).

Gráfico 6.5

Frecuencias porcentuales de respuestas a la pregunta “¿Le gustaría cambiar de trabajo?”



Nota: elaboración propia

Tabla 6.5

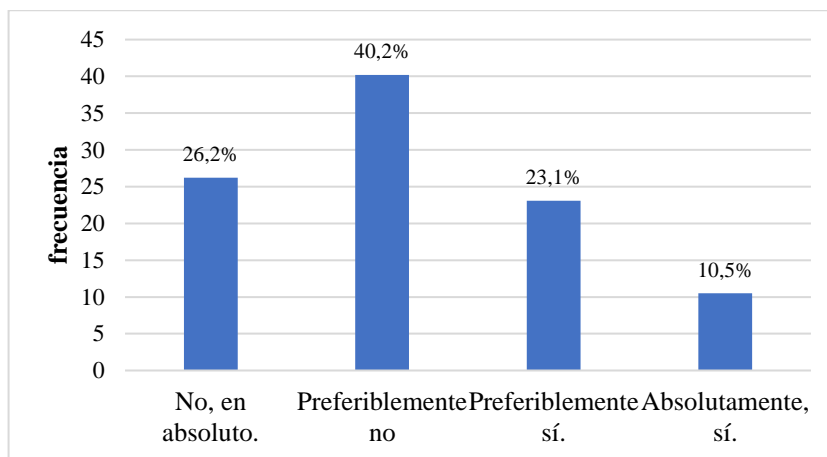
Frecuencias porcentuales de respuestas a la pregunta “¿Le gustaría cambiar de trabajo?”

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Absolutamente no	922	56,5	56,5	56,5
Preferiblemente no	499	30,6	30,6	90,4
Preferiblemente sí	157	9,6	9,6	100,0
Absolutamente sí	53	3,2	3,2	59,8
Total	1631	100,0	100,0	

Nota: elaboración propia

Gráfico 6.6

Porcentaje de respuestas a la pregunta “¿Le gustaría cambiar de escuela?”



Nota: elaboración propia

Tabla 6.6

Porcentaje de respuestas a la pregunta “¿Le gustaría cambiar de escuela?”

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No, en absoluto.	427	26,2	26,2	26,2
Preferiblemente no	656	40,2	40,2	76,9
Preferiblemente sí.	376	23,1	23,1	100,0
Absolutamente, sí.	172	10,5	10,5	36,7
Total	1631	100,0	100,0	

Nota: elaboración propia

Las tablas de contingencia que permiten visualizar las diferentes respuestas dadas por el profesorado que trabaja o no en la misma ciudad en la que viven, ofrecen un dato muy claro sobre la intención de cambiar de trabajo y de lugar de trabajo.

En el primer caso, tanto el profesorado que trabaja en la misma ciudad donde vive como los que se desplazan o han tenido que mudarse, no muestran ninguna diferencia en su intención de cambiar de trabajo. Por el contrario, hay claras diferencias en cuanto a la intención de cambiar de lugar (Tablas 6.7 y 6.8).

Así pues, por un lado, casi todos el profesorado encuestado parece estar contento con el trabajo que realiza y no querría cambiarlo, probablemente su identidad profesional refleja su trabajo real, que, según los encuestados, se lleva a cabo con una formación profesional adecuada; por otro lado, la diferencia entre las respuestas dadas a estas dos últimas preguntas (intención de cambiar de trabajo e intención de cambiar de escuela) muestra la necesidad de ir más allá del nivel estrictamente individual y reflexionar sobre la importancia no solo del

propio logro profesional, resultante de querer hacer el trabajo que uno hace, sino también del contexto escolar específico en el que se trabaja.

Tabla 6.7

*Tabla de contingencia “¿Trabaja en la misma ciudad donde vive? *
¿Le gustaría cambiar de trabajo?”*

¿Trabaja en la misma ciudad en la que vive?	¿Le gustaría cambiar de trabajo?				Total
	No, en absoluto.	Absolutamente, sí.	Preferiblemente no	Preferiblemente sí.	
Sí	494	29	276	80	879
No	428	24	223	77	752
Total	922	53	499	157	1631

Nota: elaboración propia

Tabla 6.8

*Tabla de contingencia “¿Trabaja en la misma ciudad en la que vive? *
¿Le gustaría cambiar de escuela?”*

¿Trabaja en la misma ciudad en la que vive?	¿Te gustaría cambiar de escuela?				Total
	No, en absoluto.	Absolutamente, sí.	Preferiblemente no	Preferiblemente sí.	
No	179	123	324	253	879
sí	248	49	332	123	752
Total	427	172	656	376	1631

Nota: elaboración propia

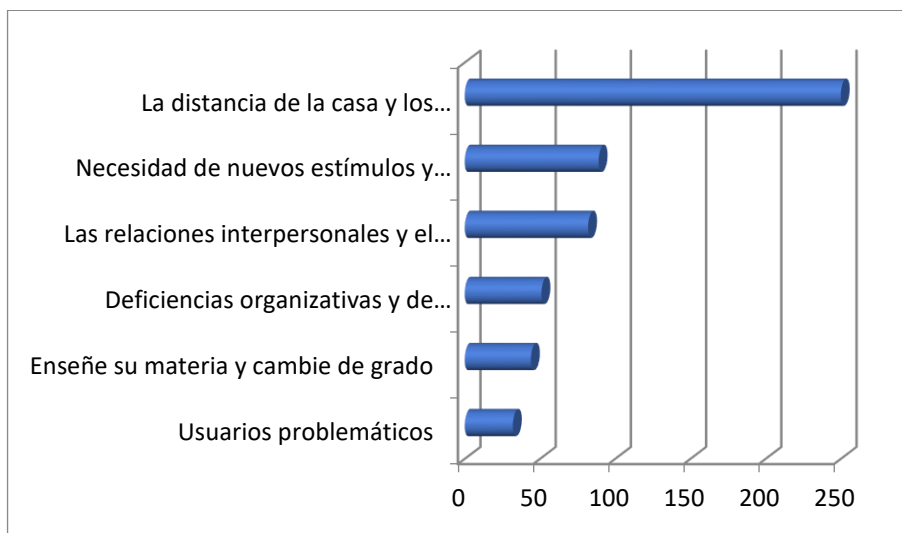
Para investigar más a fondo la interpretación de los datos sobre la intención de cambiar de escuela, se analizaron las respuestas a la pregunta abierta *¿Por qué cambiarías de escuela?* (véase la Gráfico 6.7).

Las respuestas se analizaron en base al enfoque cualitativo, necesario para el análisis del texto de las respuestas.

Gráfico 6.7

Razones por las que el profesorado querría cambiar de escuela.

Análisis de frecuencia



Nota: elaboración propia

El análisis cualitativo dio lugar a seis categorías, cada una de las cuales agrupaba un cierto número de respuestas, de una gran variedad, a fin de hacer posible un análisis de las frecuencias, sobre la base de la cual se

distinguían las respuestas dadas con mayor frecuencia de las dadas por un número menor de personas encuestadas.

Casi la mitad de las respuestas dadas se refieren a la distancia de la escuela en la que se trabaja actualmente respecto al lugar de residencia habitual y/o la familia, por lo que se desea cambiar de escuela para acercarse a la familia o para volver a casa; también se hace referencia a la condición de los desplazamientos diarios, que representa un motivo de estrés y fatiga.

Hasta 250 encuestados proporcionaron respuestas que se remontan a esta categoría de motivación, de las que solo presentamos algunas a modo de ejemplo: *Para estar más cerca de casa; Para estar más cerca de mi lugar de residencia; Para reunirme con la familia; Quiero ir a casa; Para ir a casa con mis seres queridos; Para vivir junto a la familia; Porque estoy demasiado lejos; Porque estoy cansado de viajar; Para viajar menos kilómetros y tener menos molestias y menos estrés.*

La segunda categoría de motivos para la frecuencia se refiere a la necesidad de nuevos estímulos para el crecimiento profesional.

Ochenta y nueve (89) docentes informan de respuestas tales como: *Tener nuevos estímulos; Experimentar nuevas experiencias de trabajo y de enseñanza; Comparar con otras realidades; Descubrir nuevas oportunidades y conocer nuevos profesionales; Encontrar nuevos horizontes.* Este tipo de motivación no implica necesariamente una evaluación negativa del contexto escolar en el que se enseña, pero en muchos casos es probable que así sea (por ejemplo, en respuestas como *Poder desarrollar nuevas experiencias en entornos más estimulantes*).

Otras veces las respuestas parecen más neutrales y más centradas en la trayectoria de crecimiento profesional de uno (por ejemplo, *Para compararme con otras situaciones; Porque es importante conocer otras realidades*) o incluso sugieren la necesidad de aumentar la motivación en el trabajo (por ejemplo, en las respuestas *Como un nuevo estímulo y*

aventura; Demasiado tiempo en el mismo contexto es la muerte; Para encontrar nuevos estímulos).

Un buen número de los entrevistados (82) señala motivos relativos al clima laboral y las relaciones interpersonales; se refieren principalmente a las relaciones con los colegas o, más en general, en menor frecuencia, a la falta de colaboración y al ambiente de trabajo poco armonioso. Algunos de los ejemplos, entre las diversas respuestas ofrecidas son: *Porque el clima no es de colaboración ni participativo entre colegas; Para encontrar un mejor ambiente; Malentendidos entre colegas; Por falta de colaboración entre colegas; Ambiente demasiado cerrado entre colegas; Clima escolar no armonioso; Por los colegas; Por las difíciles relaciones con los colegas; Por el pesado ambiente interior; Para mejorar la relación con los colegas; No me relaciono mucho con los colegas; Por falta de colegialidad; Falta de comunicación e interacción.*

El cuarto motivo, por frecuencia de respuestas (51) se refiere a las deficiencias organizativas y de gestión; en este caso se alude a la dirección o a la gestión organizativa en general. Entre las respuestas ofrecidas, se encuentran, por ejemplo, las siguientes: *Administrador escolar inapropiado”; “Por problemas de gestión; Falta de gestión; Desorganización; Demasiada burocracia; Creo que hay lagunas en la gestión; Razones de organización y liderazgo; En mi escuela no hay meritocracia sino clientelismo; Encontré ausencia de reglas y de compartir; No me gusta cómo funciona; No está bien organizado.*

Otro grupo de docentes (44) expresa cierta insatisfacción por el deseo insatisfecho de enseñar su asignatura (en lugar de apoyo, refuerzo u otra asignatura) y en otra etapa educativa, que en la mayoría de los casos es la secundaria: *Enseñar la asignatura propia y cambiar de grado; Me gustaría enseñar a niños mayores; Me gustaría ir a la escuela secundaria; Enseñar mi asignatura; Me gustaría enseñar literatura; No*

es muy estimulante para mi asignatura; Para impartir la disciplina; Porque estoy en el refuerzo. También se expresa una preferencia de la escuela pública frente a la privada y de la escuela secundaria frente a las escuelas profesionales: *Prefiero la escuela secundaria a la escuela profesional; Porque enseño en una escuela profesional y me gustaría enseñar en una escuela estatal.*

La razón menos frecuente (pero que sin embargo han comunicado 32 entrevistados) por la que desearían cambiar de escuela se refiere a los usuarios problemáticos y desmotivados y al contexto sociocultural. Entre las respuestas, informamos de las más representativas: *Usuarios menos desfavorecidos; Mejor contexto cultural; Tener alumnos menos difíciles; Realidad de los alumnos muy difícil debido a las desventajas socioeconómicas; La tipología de los alumnos no es de mi agrado; El público objetivo es bajo; Clases con alumnos difíciles; Tener alumnos más motivados.*

Por lo tanto, podemos confirmar parcialmente nuestra primera hipótesis de investigación, según la cual el profesorado que trabaja fuera de casa desea cambiar de trabajo y/o de lugar de trabajo; quienes trabajan fuera de casa, de hecho, expresan una mayor intención de cambiar de lugar de trabajo que quienes trabajan en la misma ciudad en la que viven, pero no muestran ninguna diferencia significativa en cuanto a la intención de cambiar de trabajo.

6.4 Las variables psicológicas investigadas: análisis descriptivo

En este epígrafe, detallamos las puntuaciones obtenidas por el

profesorado en las diversas escalas de medición utilizadas (véase la Tabla 6.9), comparándolas con la muestra normativa.

Tabla 6.9

Estadísticas descriptivas de las puntuaciones en las diversas escalas del protocolo de búsqueda

	Estadísticos descriptivos				
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación std.
Eficacia Escolar personal	1631	12	84	68,69	9,374
Eficacia Escolar Colectiva	1631	9	63	45,77	10,727
<i>Self-efficacy</i> General	1631	10	40	30,85	3,879
Satisfacción del trabajo	1631	11	44	31,99	5,249
Compromiso de la organización	1631	2	10	7,65	1,765
Participación en el trabajo	1631	3	15	12,06	2,396
Apoyo organizativo percibido	1631	8	40	25,39	4,162
Válido (<i>listwise</i>)	1631				

Nota: elaboración propia

Las personas participantes en nuestra investigación tienen una eficacia personal percibida en el entorno escolar superior a la media de la muestra normativa: de hecho, la puntuación media del profesorado que participó en el estudio es de 68,99 (desviación estándar = 9,37) en comparación con la puntuación media de referencia que es de 67.

También la puntuación media obtenida por nuestra muestra en la escala general de autoeficacia, igual a 30,85 (desviación estándar=3,88) debe

considerarse media-alta, ya que es superior a la media nacional de la muestra normativa, igual a 29.

Probablemente, el nivel de Autoeficacia Educativa Personal, que - como hemos ilustrado anteriormente - es alto, y el nivel de Autoeficacia General, también medio-alto, se influyen mutuamente.

Es posible que un docente que experimente un buen nivel de autoeficacia en la escuela pueda desarrollar un alto nivel de autoeficacia general; sin embargo, también puede ser que un docente con un buen nivel de autoeficacia general también tenga, como resultado, un alto nivel de autoeficacia en el lugar de trabajo: si generalmente se siente capaz de hacer frente a problemas, dificultades y acontecimientos inesperados, lo que, por cierto, en una profesión como la de la enseñanza, ocurre a diario, probablemente también se sentirá competente como docente.

Lo que llama la atención es la diferencia entre la puntuación (alta) de la eficacia personal y la (más bien baja) de la eficacia colectiva. De hecho, la eficacia colectiva percibida en el entorno escolar es bastante inferior a la norma: nuestra muestra obtiene una puntuación media-baja, siendo 45,77 (desviación estándar=10,73) en comparación con la media de la muestra normativa que es igual a 50. Esto significa que el profesorado se siente bien y competente a nivel personal, pero percibe su escuela y/o su grupo de trabajo como inadecuado y no siempre capaz de enfrentarse a los problemas.

La satisfacción laboral del profesorado entrevistado se encuentra en un nivel medio, ya que, al ser igual a 31,99 (desviación estándar=5,24), se sitúa entre el rango de puntuación definido como “*medio* (entre 26 y 40) por los autores (Di Nuovo y Alba, 1990) en base a la puntuación media de la muestra normativa.

Además, el profesorado encuestado tiene un nivel medio-alto de compromiso organizativo y de participación en su trabajo, lo que

significa que está muy comprometido con el logro de objetivos comunes y se involucra muy personalmente en su trabajo. Finalmente, en la escala de Apoyo Organizacional Percibido la muestra de la investigación obtiene una puntuación media.

6.5 Análisis de varianza

En esta sección se ilustran los resultados del análisis de la varianza, que mostraron diferencias significativas entre los subgrupos de la muestra, diferenciados según diferentes variables sociodemográficas, variables que representaban los factores con respecto a las variables dependientes investigadas por las escalas de medición. De la comparación de los promedios entre hombres y mujeres, solo se desprende una diferencia significativa en la escala general de *Self-efficacy*, en la que los hombres obtienen puntuaciones significativamente más altas. La *Self-efficacy* general es la única variable no relacionada con el entorno laboral, por lo que el género no parece influir en la escuela, al menos en lo que respecta a las variables contempladas en esta investigación.

6.5.1 Formación continua del profesorado y autoeficacia

El análisis de la varianza permitió verificar nuestra segunda hipótesis, según la cual la formación continua del profesorado aumentaría su sentido de autoeficacia y, por lo tanto, una mayor cantidad de

experiencias de formación (cursos avanzados, másters, etc.) llevaría a una mayor autoeficacia.

De hecho, los datos confirman que el hecho de haber asistido a cursos en los últimos tres años aumenta la eficacia colectiva de la escuela (véase la Tabla 6.10 y Tabla 6.11).

La segunda hipótesis se confirma, pero en parte, ya que la formación continua del profesorado parece afectar a la eficacia escolar personal, sino solo a la eficacia escolar colectiva.

Tabla 6.10

Comparación de las puntuaciones medias obtenidas en las escalas por el profesorado según si ha asistido a los cursos o no

		Estadísticas del grupo			
	En los últimos 3 años, ¿ha asistido a cursos de máster o de perfeccionamiento?	N	Media	Desviación estd.	Error estd. Media
EFF	Sí	1258	68,89	9,438	,266
PERS	No	373	68,02	9,134	,473
EFF	Sí	1258	46,09	10,713	,302
COLL	No	373	44,69	10,717	,555
EFF	Sí	1258	30,89	3,919	,110
GEN	No	373	30,68	3,742	,194
SODD	Sí	1258	31,89	5,322	,150
LAV	No	373	32,32	4,987	,258
IMP	Sí	1258	7,64	1,760	,050
ORG	No	373	7,67	1,783	,092
COINV	Sí	1258	12,11	2,399	,068
LAV	No	373	11,90	2,379	,123
ORG	Sí	1258	25,42	4,164	,117
SUPP	No	373	25,28	4,158	,215

Nota: elaboración propia

Tabla 6.11

Resultados del análisis de la varianza de profesorado según si ha asistido a los cursos o no

Prueba para muestras independientes											
		Test de Levene de igualdad de varianzas				Test de igualdad promedio					
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-codete)	Diferencia entre promedios	Diferencia de error estándar	Intervalo de confianza para una diferencia del 95%	Inferior	Superior
EFF	PERS	,310	,578	1,574	1629	,116	,869	,552	-,214	1,953	
Asume variaciones iguales	No asume variaciones iguales			1,602	626,224	,110	,869	,543	-,196	1,935	
EFF	COLL	,074	,785	2,223	1629	,026	1,404	,632	,165	2,643	
Asume variaciones iguales	No asume variaciones iguales			2,222	609,276	,027	1,404	,632	,163	2,645	
EFF	GEN	1,207	,272	,917	1629	,359	,210	,229	-,239	,658	

Análisis de datos y exposición de resultados

Asumir variaciones iguales	No asume variaciones iguales								
		,94	633,5	,34		,210	,223	-,228	,648
		1	20	7					
SODD LAV		,63	,4	-					
		2	27	1,4	1629	,16			
				07		0	-,435	,309	1,04
Asumir variaciones iguales	No asume variaciones iguales								
					643,8	,14			
		1,4		58	82	5	-,435	,299	1,02
									2
El ORG de la IMP		,23	,6	-					
		0	32	,27	1629	,78	-,029	,104	-,233
				6		2			,175
supone variaciones iguales	No asume variaciones iguales								
					603,1	,78			
					09	4	-,029	,105	-,235
					4				,177
COINV LAV		,39	,5	1,5	1629	,12			
		6	29	40		4	,217	,141	-,059
Asume variaciones iguales	No asume variaciones iguales								
					613,7	,12			
		1,5		47	46	2	,217	,141	-,059
									,493
ORG SUPP		,11	,7	,59	1629	,55			
		0	40	5		2	,146	,245	-,335
Asumir variaciones iguales	No asume variaciones iguales								
					610,2	,55			
		,59		5	42	2	,146	,245	-,336
									,628

Nota: elaboración propia

6.5.2 Comparativa entre profesorado titular y precario: ¿qué impacto tiene en su autoeficacia?

La tercera hipótesis de la investigación, según la cual la precariedad afecta negativamente al sentido de autoeficacia del profesorado, ha sido confirmada por el análisis de los datos.

El análisis de la varianza muestra, de hecho, que el hecho de ostentar o no la titularidad afecta a la eficacia personal en las escuelas (véase la Tabla 6.12 y Tabla 6.13).

Quienes tienen titularidad obtienen puntuaciones significativamente más altas que el profesorado precario, probablemente porque el profesorado de plantilla suele ser también quien permanece en una escuela de forma más estable, quien tiene prioridad de elección sobre quienes *llegan más tarde* y tal vez se marchan; por lo tanto, sucede que el profesorado titular también se involucra y participa más en las decisiones y los procesos de organización y, como ponen de relieve los datos de esta investigación, son también quienes se sienten más competentes y capaces de superar con éxito las difíciles situaciones a las que se enfrentan en la actividad escolar.

Tabla 6.12

Comparación de las puntuaciones medias obtenidas en las escalas por el profesorado titular y precario

	¿Titularidad?	Estadísticas del grupo			
		N	Media	Desviación estd.	Error estd. Media
EFF PERS	Sí	855	69,89	8,935	,306
	No	776	67,36	9,667	,347
EFF COLL	Sí	855	46,18	11,086	,379

Análisis de datos y exposición de resultados

	No	776	45,32	10,304	,370
EFF GEN	Sí	855	30,66	3,887	,133
	No	776	31,05	3,863	,139
SODD LAV	Sí	855	31,95	5,458	,187
	No	776	32,02	5,012	,180
IMP ORG	Sí	855	7,68	1,799	,062
	No	776	7,62	1,727	,062
COINV LAV	Sí	855	12,08	2,413	,083
	No	776	12,04	2,377	,085
ORG SUPP	Sí	855	25,50	4,154	,142
	No	776	25,27	4,170	,150

Nota: elaboración propia

Tabla 6.13

Resultados del análisis de la varianza de profesorado titular y precario

Prueba para muestras independientes									
Test de Levene de igualdad de la varianza									
Test de igualdad promedio									
	F	Sig.	T	df	Sig. (2-cod e)	Diferencia entre promedios	Diferencia de error estándar	Rango de confianza para el 95% de diferencia Inferior Superior	
EFF	19,4	,00	5,5	1629	,00	2,537	,461	1,633	3,440
PERS	33	0	07		0				

Análisis de datos y exposición de resultados

Asume	No									
variaciones iguales	asume variaciones iguales		5,486	1580,465	,000	2,537	,462	1,630	3,444	
EFF		3,523	,061	1,605	1629	,109	,853	,532	-,190	1,896
COLL										
Asume	No									
variaciones iguales	asume variaciones iguales		1,610	1628,075	,108	,853	,530	-,186	1,892	
EFF										
GEN		,311	,577	1,994	1629	,046	-,383	,192	-,760	-,006
Asumir	No									
variaciones iguales	asume variaciones iguales		1,995	1615,696	,046	-,383	,192	-,760	-,006	
SODD										
LAV		5,020	,025	-,264	1629	,792	-,069	,260	-,579	,442
Asumir	No									
variaciones iguales	asume variaciones iguales		-,265	1628,776	,791	-,069	,259	-,577	,440	
El ORG de la		,000	,993	,700	1629	,484	,061	,088	-,110	,233
IMP	No									
supone variaciones iguales	asume variaciones iguales		,701	1623,836	,483	,061	,087	-,110	,233	
COINV										
LAV		,270	,604	,352	1629	,725	,042	,119	-,191	,275

Asume	No									
variación	asume									
nes	variación			,35	1618,0	,72				
iguales	nes			2	75	5	,042	,119	-,191	,275
	iguales									
ORG										
SUPP		,610	,43	1,1	1629	,25	,235	,206	-,170	,640
			5	39						
Asumir	No									
variación	asume									
nes	variación			1,1	1612,5	,25				
iguales	nes			39	69	5	,235	,206	-,170	,640
	iguales									

Nota: elaboración propia

6.5.3 Superar una oposición: ¿aumenta la autoeficacia del profesorado?

Nuestra cuarta hipótesis de investigación, según la cual el empleo permanente mediante la superación de una oposición (modelo meritocrático) aumentaría el nivel de autoeficacia del profesorado, se ha desmentido, porque las puntuaciones en las escalas de autoeficacia (personal, colectiva y escolaridad general) obtenidas por quienes han obtenido la titularidad mediante la aprobación de una oposición no son significativamente superiores a las obtenidas por el profesorado que ha accedido a la titularidad mediante el desplazamiento de la bolsa de trabajo, procedimiento en el cual la puntuación se obtiene tanto en función de los títulos académicos (másters, cursos, titulaciones, etc.) como en base al servicio previo prestado como docente.

Parece, por lo tanto, que incluso quienes han accedido a un puesto fijo sin haber pasado una oposición, perciben un buen sentido de

autoeficacia, tanto como aquellos que han superado la oposición, probablemente porque también la experiencia laboral y la cantidad de experiencias de formación hacen que el profesorado se sienta capaz, de hecho, es contratado indefinidamente gracias a estas experiencias, aunque no hayan superado o nuncase hayan presentado a una oposición.

6.6 Correlaciones entre variables

El análisis de las correlaciones entre las variables permitió evaluar cuánto varían en conjunto las variables psicológicas contempladas en la investigación y verificar la quinta hipótesis de investigación, según la cual a medida que aumenta la autoeficacia del profesorado, también lo hace su satisfacción laboral (véase la Tabla 6.14).

La quinta hipótesis de investigación se confirma por los resultados de la investigación, pero solo si subrayamos el papel decididamente más incisivo de la eficacia escolar colectiva (r de Pearson=0,453, $p<0,01$) en comparación con la eficacia escolar personal (r de Pearson=0,258, $p<0,01$) y, aún más, la eficacia personal general (r de Pearson=0,172, $p<0,01$) (Tabla 6.14).

El *peso* de las variables colectivas-organizativas también es evidente en la correlación entre la eficacia escolar colectiva y el compromiso organizativo (r de Pearson=0,388, $p<0,01$), decididamente superior a la que concierne a la eficacia escolar personal (r de Pearson=0,288, $p<0,01$) y a la autoeficacia general (r de Pearson=0,197, $p<0,01$).

Coherentemente con este resultado, la satisfacción laboral se correlaciona más con las tres variables de tipo organizativo-colectivo

que con las demás: en primer lugar, con la eficacia colectiva de la escuela, como ya se ha destacado anteriormente, lo que confirma la hipótesis de la investigación; pero la satisfacción laboral también se correlaciona más con el compromiso organizativo (r de Pearson=0,452, $p<0,01$) y el apoyo organizativo (r de Pearson=0,454, $p<0,01$).

Parece, por lo tanto, que las variables que conciernen a los aspectos *sobre-individuales* tienen una mayor importancia y las correlaciones más fuertes se dan entre ellas y con las otras variables.

Tabla 6.14

Análisis de correlaciones entre variables

		Correlaciones						
		EFF	EFF	EFF	SODD	IMP	COINV	ORG
		PERS	COLL	GEN	LAV	ORG	LAV	SUPP
EFF		1	,460**	,564**	,258**	,288**	,271**	,255**
Correlación			,000	,000	,000	,000	,000	,000
PERS	Sr. (2-							
Pearson	código)	1631	1631	1631	1631	1631	1631	1631
	N	,460**	1	,313**	,453**	,388**	,273**	,456**
EFF COLL		,000		,000	,000	,000	,000	,000
Correlación	Sr. (2-							
de Pearson	código)	1631	1631	1631	1631	1631	1631	1631
	N	,564**	,313**	1	,172**	,197**	,192**	,201**
Correlación		,000	,000		,000	,000	,000	,000
EFF GEN	Sr. (2-							
de Pearson	código)	1631	1631	1631	1631	1631	1631	1631
	N	,258**	,453**	,172**	1	,452**	,321**	,454**
Correlación		,000	,000	,000		,000	,000	,000

Análisis de datos y exposición de resultados

de SODD	Sr. (2-							
LAV	código)							
Pearson		1631	1631	1631	1631	1631	1631	1631
	N	,288**	,388**	,197**	,452**	1	,471**	,448**
Correlación		,000	,000	,000	,000		,000	,000
del ORG	Sr. (2-							
del IMP de	código)							
Pearson		1631	1631	1631	1631	1631	1631	1631
	N	,271**	,273**	,192**	,321**	,471**	1	,348**
COINV		,000	,000	,000	,000	,000		,000
LAV	Sr. (2-							
Correlación	código)							
de Pearson		1631	1631	1631	1631	1631	1631	1631
	N	,255**	,456**	,201**	,454**	,448**	,348**	1
ORG SUPP		,000	,000	,000	,000	,000	,000	
Correlación	Sr. (2-							
de Pearson	código)							
		1631	1631	1631	1631	1631	1631	1631

Nota: elaboración propia. **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2-código).

6.7 Regresión lineal

Los resultados del análisis de regresión lineal subrayan aún más lo que se ha expuesto hasta ahora, demostrando en particular el importante papel de las variables *colectivas* para influir en la satisfacción laboral. El profesorado se siente más satisfecho en el trabajo si también experimenta una buena eficacia escolar, si está comprometido con la

mejora de su organización escolar pero también si siente el apoyo de la propia escuela (véase la Tablas 6.15, 6.16. y 6.17). Parece, por lo tanto, que si uno siente el apoyo de su propia escuela, la apreciación de su trabajo, pero también si tiene una idea positiva de la capacidad de su propia escuela para hacer frente a los problemas, uno está más dispuesto a comprometerse y, en última instancia, esto aumenta su satisfacción en el trabajo.

La sexta y última hipótesis de nuestra investigación está, por tanto, parcialmente confirmada, es decir, solo en lo que respecta a la influencia de la eficacia escolar colectiva en la satisfacción laboral que, por el contrario, no está condicionada por la eficacia escolar personal, ni por la autoeficacia general.

Tabla 6.15

Análisis de regresión lineal, tomando la satisfacción laboral como variable dependiente

Resumen del modelo				
Modelo	R	R-cuadrado	R-cuadrato corregido	Desviación estándar Error de estimación
1	,579 ^a	,335	,333	4,288

Nota: elaboración propia. a. Predictores: (Constante), ORG SUPP, EFF GEN, COINV LAV, EFF COLL, IMP ORG, EFF PERS

Tabla 6.16

Análisis de regresión lineal ANOVA

Modelo	Anova ^a				
	Suma de cuadrados	df	Promedio de cuadrados	F	Sig.
Regresión	15051,359	6	2508,560	136,427	,000 ^b
Residuo	29861,317	1624	18,388		
Total	44912,676	1630			

Nota: elaboración propia. a. Variable del empleado: SODD LAV; b. Predictores: (Constante), ORG SUPP, EFF GEN, COINV LAV, EFF COLL, IMP ORG, EFF PERS

Tabla 6.17

Análisis de regresión lineal. Coeficientes B e Beta

Modelo	Coeficientes ^a				t	Sig.
	Coeficientes no normalizados		Coeficientes estandarizados			
	B	Error de desviación estándar	Beta			
1 (Constante)	12,635	1,046		12,075	,000	
EFF PERS	,007	,015	,012	,457	,648	
EFF COLL	,121	,012	,247	9,804	,000	
EFF GEN	-,018	,033	-,013	-,532	,595	
IMP ORG	,669	,074	,225	9,010	,000	
COINV LAV	,156	,052	,071	3,035	,002	
ORG SUPP	,272	,031	,215	8,838	,000	

Nota: elaboración propia. a. Variable del empleado: SODD LAV

CAPÍTULO VII

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

7.1 Discusión de los resultados

En la actualidad, numerosos estudios han demostrado que el éxito educativo del alumnado guarda una estrecha correlación con la calidad profesional del profesorado (Rivkin, Hanushek y Kain, 2005; Darling-Hammond et al., 2017), pero es igualmente evidente que, a pesar de las numerosas iniciativas europeas, nacionales y locales destinadas a la formación y actualización docente, sigue habiendo lagunas en las competencias profesionales del profesorado, que siempre se enfrentan a nuevos retos relacionados con los cambios normativos y sociales.

La necesidad de un aprendizaje individualizado, la capacidad de gestionar grupos heterogéneos también por su origen cultural, la capacidad de utilizar e integrar las tecnologías en la enseñanza, de establecer relaciones de

confianza con el alumnado, de colaborar con los colegas y con la dirección escolar, de saber utilizar diferentes enfoques de evaluación son solo algunas de las exigencias que la sociedad del conocimiento, cada vez más cambiante y multicultural, plantea a la profesión docente.

La profesión docente es una profesión muy compleja, ya que implica al menos tres niveles de competencia: pedagógica, relacional y de gestión (Blandino, 2008); también hay que reconocer que el aumento de las tareas y obligaciones del profesorado ha ido acompañado de ningún retorno en términos de salario o prestigio social (Drago, 2006).

Tal vez por todos estos aspectos, y ciertamente podríamos añadir más, el cuerpo docente ha sido identificada por numerosos estudios como una categoría de trabajadores en riesgo de estrés y agotamiento (Montgomery y Rupp, 2005; Chaplain, 2008).

Nuestra investigación también forma parte de esta línea de estudios encaminados a determinar los factores de riesgo y protección, de modo que, al mejorar la calidad profesional y la satisfacción laboral del profesorado, también mejorará el éxito educativo del alumnado, que será la ciudadanía del mañana.

7.1.1 El papel de la formación continua del profesorado

En particular, nuestro estudio se ha fijado el objetivo general de demostrar que la formación continua del profesorado contribuye a aumentar su sentido de la eficacia, no solo incrementando sus conocimientos disciplinares y sus aptitudes para la gestión de la actividad docente, sino también promoviendo su motivación y satisfacción profesional (Bandura, 1997). Y, de hecho, se confirma la hipótesis de que la autoeficacia escolar aumenta a medida que

aumentan las experiencias de formación.

Un docente de hoy en día ya no puede pensar que la formación adquirida durante la titulación universitaria es suficiente para poder enseñar a lo largo de su carrera. Los cambios sociales son más rápidos hoy en día, las tecnologías cambian todo el tiempo y la investigación en el campo de las ciencias de la educación siempre está proporcionando nuevas herramientas y estrategias. Además, la legislación educativa, especialmente en el último decenio, ha cargado al profesorado con nuevas tareas que requieren una formación específica; piénsese, por ejemplo, en la legislación sobre los trastornos específicos del aprendizaje y las necesidades educativas especiales.

En el escenario de la *knowledge society*, el apoyo y la difusión de oportunidades de aprendizaje, la mejora continua de la calidad del sistema de educación y capacitación, el aumento de los umbrales de dominio de las competencias clave, el cultivo del capital humano y el capital social son objetivos indispensables (Ellerani, 2013) y solo pueden perseguirse mediante la formación continua.

De hecho, lo que se ha aprendido se convierte rápidamente en un conocimiento anticuado si no se actualiza mediante el estudio y la lectura de las publicaciones más recientes, tanto textos como revistas científicas especializadas, y mediante la participación en cursos, conferencias y másters. La profesionalidad docente debe ser *cultivada* a lo largo de la vida laboral, a través de momentos de reflexión pedagógica y de formación *in itinere* (Milani, 2000).

El *lifelong learning* es, por tanto, el principal proceso mediante el cual una persona, al aumentar sus aptitudes, que le permiten actualizar y adaptar su formación a las nuevas necesidades sociales, laborales, profesionales y personales, puede llegar a ser más competitiva.

Numerosos estudios (Rivkin, Hanushek y Kain, 2005; Darling-Hammond, Hyler y Gardner, 2017; Sciara, 2017; Sciara, Arcuri y Augello, 2019) han

demostrado el éxito de la formación sobre la calidad de la enseñanza, en particular sobre la forma en que el profesorado se relaciona con el alumnado, es decir, un cambio en la capacidad de relacionarse, así como en la calidad de la relación educativa.

De nuestras investigaciones se desprende claramente que el profesorado comprende la importancia de estas habilidades, sintiendo la necesidad de mejorar sus destrezas relacionales y metodológicas; de hecho, surge una necesidad de formación más relacionada con el *saber hacer* que con el *saber*.

Entre las cuatro respuestas preestructuradas que el profesorado podía elegir, casi la mitad de la muestra indica el área metodológico-didáctica; casi el 30% de las personas participantes en la encuesta identifica el área psico-relacional y la prevención de conflictos como el área en la que ampliar los cursos de formación; finalmente, los porcentajes más bajos se refieren al área disciplinaria (14,6%) y al área artístico-recreativa y de laboratorio (11,1%).

Conocer mejor y comunicarse mejor con los agentes educativos (gracias a mejores estrategias de evaluación didáctica y a un conocimiento psicológico más profundo) tiene un impacto importante en la capacidad de interactuar y desarrollar una actitud positiva dentro de la relación educativa, una actitud funcional al fortalecimiento de los procesos de aprendizaje y, por lo tanto, al logro de los resultados de formación perseguidos.

7.1.2 Calidad y disfrute del *e-learning*

Hoy en día, la formación en línea está adquiriendo cada vez más importancia. Sin duda, esta formación tiene muchos más usuarios que en el

pasado y también ha aumentado su calidad, pudiendo contar con tecnologías cada vez más sofisticadas y económicas y con plataformas cada vez más eficientes, que permiten diversas formas de acceso, uso y reutilización del material educativo.

De nuestras investigaciones se desprende que la gran mayoría del profesorado (80,8%) prefiere el modelo de *e-learning* al presencial; este dato es una novedad con respecto a hace unos años, cuando había menos difusión de cursos y másteres en línea.

Evidentemente, el propio profesorado, tras haber experimentado con el *e-learning*, ha podido reconocer sus ventajas en términos de flexibilidad, la posibilidad de aprender a su propio ritmo de comprensión y de volver a consultar los materiales, así como los menores costos en términos económicos y de tiempo.

El *e-learning*, en efecto, permite una personalización de las experiencias de aprendizaje y la participación de las personas interesadas en diferentes formas de educación abierta que la formación presencial no permite.

Según los enfoques más recientes, el *e-learning* debería ofrecer la posibilidad de ampliar y modelar el espacio y el tiempo de formación a nivel individual y grupal, lo que conduciría al reconocimiento de las necesidades individuales de expresión y creatividad, pasando por la imaginación, la emocionalidad y la relación pedagógica (Ghislandi, 2011).

Los resultados de nuestra investigación, confirman claramente los de estudios recientes (Domenici, Biasi y Ciraci, 2014) que muestran que la formación en línea realizada con estrategias de enseñanza activas y flexibles conduce a una maduración de las habilidades didácticas y relacionales por parte del profesorado que ha asistido a cursos en línea.

7.1.3 Autoeficacia del profesorado

Esta investigación ha demostrado que el profesorado se percibe a sí mismo como bastante competente, cree que la educación universitaria le ha proporcionado una base fundamental para desempeñar su profesión y considera que su formación posterior (compuesta por cursos, másters, experiencia laboral) es adecuada para cumplir su función. Esta idea ciertamente tiene un fuerte impacto en la eficacia escolar personal, que de hecho es bastante alta. Especialmente quienes han asistido a más másters y cursos avanzados obtienen mayores puntuaciones en la escala de autoeficacia escolar (se confirma así nuestra hipótesis de investigación).

Por consiguiente, el profesorado cree que tiene una preparación y formación básica adecuada que le permite hacer frente a las tareas profesionales y superar con éxito las situaciones difíciles que enfrenta en las actividades escolares, haciéndose apreciar como docente por las familias e implicando en el proceso de aprendizaje incluso al alumnado más resistente.

Sin embargo, esta sensación de autoeficacia y la idea de tener ya una buena preparación podrían ser un obstáculo para el aprendizaje de nuevas aptitudes, nuevas estrategias y metodologías: por lo tanto, percibirse como docentes eficaces y bien preparados podría aumentar la resistencia a las nuevas experiencias educativas, a las innovaciones en la enseñanza y a todo lo que pudiera poner en tela de juicio las aptitudes ya poseídas.

A diferencia de la percepción de la eficacia escolar personal, que es alta, el profesorado obtiene una puntuación bastante baja en la escala de autoeficacia escolar colectiva; esto significa que el profesorado, aunque se siente bien y competente a nivel personal, percibe a su equipo y a su escuela como incapaces de enfrentarse a los problemas y dificultades cotidianas. Este resultado debe vincularse al surgido con respecto a la intención de cambiar de escuela, que parecen mostrar muchos docentes, no solo aquellos que trabajan en una ciudad distinta a su lugar de residencia o los que se

desplazan diariamente. A continuación exploraremos los motivos.

7.1.4 El papel de las variables colectivas en la satisfacción laboral del profesorado

Varios estudios muestran que la insatisfacción del profesorado suele radicar en la dinámica competitiva entre colegas y en las dificultades de comunicación con las familias (Skaalvik y Skaalvik, 2008; Velasco, Miglioretti, Celata y Vecchio, 2013; Pepe, Addimando y Veronese, 2017).

También de los resultados de nuestra investigación se desprende que el profesorado no quiere cambiar su profesión, sino su lugar de trabajo. ¿Pero qué significa esto? Es cierto que la mayoría de quienes quieren cambiar de escuela, son docentes sin puesto fijo o itinerantes, que por lo tanto quieren volver a casa, pero también es cierto que hay muchos que quieren cambiar de escuela por otras razones, por ejemplo porque quieren tener nuevos estímulos para su crecimiento profesional, o porque se quejan de un clima de trabajo poco cooperativo entre colegas o, de nuevo, de deficiencias organizativas y de gestión.

La importancia de las variables organizativas colectivas también se destaca en el análisis de las regresiones lineales, que muestra la influencia de la eficacia escolar colectiva en la satisfacción laboral, así como el compromiso y el apoyo organizativo, es decir, todas las variables *sobreindividuales* investigadas por la investigación.

Esto significa que el profesorado se siente satisfechos con su trabajo si desarrolla su trabajo en un contexto escolar capaz de satisfacer las exigencias del entorno y superar con éxito situaciones difíciles, capaz, por ejemplo, de llevar a cabo intervenciones incisivas para prevenir el abandono

escolar, de ejercer una importante acción de promoción y desarrollo también en el territorio y de transmitir una imagen positiva al mundo exterior.

Por otro lado, la satisfacción del profesorado también radica en el apoyo organizativo percibido, es decir, la percepción de que la organización escolar en la que trabajan está atenta a su estado de bienestar y valora los aportes recibidos de cada profesional.

Otras investigaciones (Simbula y Benedetti, 2013; Sciara, 2017) también destacaron cómo los recursos laborales (como, por ejemplo, las oportunidades de desarrollo personal y el apoyo de la dirección escolar) pueden actuar como moderadores, según la *buffering hypothesis*, es decir, un *amortiguador* en la relación entre las exigencias laborales (responsabilidad, injusticia, alumnado difícil, etc.) y el *work engagement*.

A la luz de los cambios sociales y organizativos que han afectado al sistema escolar en los últimos años, los resultados de nuestras investigaciones y las mencionadas anteriormente subrayan la importancia de actuar sobre los recursos laborales para promover el bienestar del profesorado y permitirles hacer frente a las demandas de trabajo.

7.2 Límites de la investigación y perspectivas futuras

Una limitación de nuestra investigación es el modo de administración del cuestionario, que ha tenido lugar en línea.

Esta modalidad ha favorecido la participación de numerosos docentes, procedentes de los más variados contextos, de norte a sur del país, pero también ha generado un sesgo vinculado a la *autoselección* del profesorado que ha optado por participar en la investigación. Hay que

reconocer que es probable que quienes participaron en la investigación sean docentes más capacitados que el profesorado medio de Italia, ya que asisten a ciertos espacios relacionados con la búsqueda continua de información y de actualizaciones.

Nuestra hipótesis de partida se centraba simplemente en demostrar que la formación del profesorado aumentaría su autoeficacia y, por consiguiente, su motivación, satisfacción laboral y compromiso organizativo. En realidad, los resultados nos dan una situación más compleja que requiere una profunda reflexión.

El profesorado ya está formado, en el sentido en que posee varios títulos relacionados con cursos y másters, pero esto no parece suficiente para hacer efectivas sus acciones diarias, especialmente cuando el contexto escolar en el que trabajan es percibido como hostil, competitivo, injusto o conflictivo.

Por lo tanto, es necesario preguntarse qué tipo de experiencia de capacitación podría favorecer a grupos de trabajo más eficaces y colaborativos, qué intervenciones podrían afectar a las variables colectivas y organizativas (que han emergido como las más importantes y significativas), qué acciones, en última instancia, podrían mejorar el funcionamiento global de la organización escolar, entendiendo como funcionamiento organizativo una serie de variables que incluyen el complejo sistema de relaciones y comunicaciones dentro de la escuela, pero también entre la escuela y el exterior (familias, otros actores sociales, comunidades).

7.3 Observaciones finales

Por lo tanto, si el profesorado se percibe ya formado y seguro de su bagaje

cultural, es necesario planificar experiencias de formación capaces de incidir en el nivel *supraindividual*, aumentando la eficacia escolar colectiva, que no es la suma de la eficacia escolar del profesorado a nivel individual, sino que incluye la capacidad conjunta de organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para la realización de la acción educativa y didáctica (Bandura, 2000).

La eficacia escolar colectiva repercute en el sistema, en el compromiso organizativo, en la colaboración de todos los actores y en la forma en que la escuela sabe afrontar las dificultades, logrando ser resistente en cada ocasión.

Dado que se trata de una escuela eficaz que aumenta la percepción del profesorado sobre su propia autoeficacia, motivación, satisfacción laboral y compromiso por parte de cada *actor* (Somech y Drach-Zahavy, 2000; Goddard y Goddard, 2001), como también lo confirman nuestras investigaciones, es necesario intervenir en la construcción de un clima organizativo positivo (Litwin y Stringer, 1968) y en una escuela eficaz, en la que cada trabajador, el profesorado, en primer lugar, se sienta parte de un todo y perciba la importancia de su acción profesional para alcanzar los objetivos que su escuela se fija.

Para concluir, y en relación con los objetivos propuestos en este trabajo, recuperamos una opinión de Imbernón (2020), quien enfatiza la necesidad de realizar estudios empíricos a través de los cuales se pueda verificar la validez o el prejuicio de la acción educativa desarrollada. Para ello es necesario buscar fuentes de información fiables, analizar los datos, extraer conclusiones, debatir, construir y, en definitiva, mejorar la práctica. Este ha sido el objetivo clave de nuestra investigación, que una vez más requiere la necesidad de evaluar la práctica educativa, estableciendo o construyendo herramientas que permitan el análisis de los resultados y la retroalimentación con todos los agentes que han intervenido en el proceso.

Referencias bibliográficas

- Aber, J. L., & Allen, J. P. (1987). Effects of maltreatment on young children's socioemotional development: An attachment theory perspective. *Developmental Psychology*, 23(3), 406-414.
- Albanese, O. (2006). *Competenza emotiva tra psicologia ed educazione*. Franco Angeli.
- Albanese, O., Fiorilli, C., & Doudin, P.A. (2010). La compréhension des émotions chez des enseignants et enseignantes de soutien à l'intégration: quel risques pour la relation éducative? En L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.A. Doudin, & O. Albanese (Eds.). *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension* (pp. 169-182). Presses de l'Université du Québec.
- Albanese, O., Fiorilli, C., & Gabola, P. (2011). La comprensione delle emozioni degli insegnanti di sostegno. Quali rischi per la relazione educativa?. In O. Albanese, P.A. Doudin, C. Fiorilli, S. Fréchette, & L. Laforutne (Eds.). *La comprensione: aspetti cognitivi, metacognitivi ed emotivi* (pp. 117-128). Franco Angeli.
- Albanese, O., Pepe, A., Fiorilli, C., & Gabola, P. (2014). Emozioni, supporto sociale ed esaurimento emotivo negli insegnanti: una

- relazione complessa. *Psicologia e Scuola*, 31(1), 15-21.
- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Franco Angeli.
- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*. La Scuola.
- Amicucci, F., & Gabrielli, G. (2013). *Boundaryless learning. Nuove strategie e strumenti di formazione*. Franco Angeli.
- Amicucci, F. (2013). Virtual learning. En F. Amicucci, G., & Gabrielli (Eds.). *Boundaryless learning. Nuove strategie e strumenti di formazione* (pp. 270-274). Franco Angeli.
- Anthony, G., Haigh, M., & Kane, R. (2011). The power of the 'object' to influence teacher induction outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 27, 861-870.
- Argentin, G. (2013). Come cambia la forza lavoro nel sistema scolastico. Le tendenze demografiche degli insegnanti italiani, 1990-2010. *Sociologia del lavoro*, 131, 74-88.
- Arthur, M. B., & Rousseau, D.M. (1996). The Boundaryless Career: A New Employment Principle for a New Organizational Era. *The Academy of Management Review*, 23(1), 176. doi: 10.2307/259107.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement*. New York: Longman.
- AUSE - Associazione Universitaria di Studi Europei (2016). *Guida europea dell'insegnante. Association Européenne des Enseignants*. AUSE.
- Ausubel, D. P. (1995). *Educazione e processi cognitivi*. Franco Angeli.
- Avallone, F., & Bonaretti, M. (2003). *Benessere organizzativo. Per migliorare la qualità del lavoro*. Rubbettino.

- Avallone, F., & Paplomatas, F. (2005). *Salute organizzativa-psicologia del benessere nei contesti lavorativi*. Raffaello Cortina.
- Bachicchio, F. (2014). Autoformazione. En G.P. Quagliano (Ed.). *Formazione. I metodi* (pp. 49-68). Raffaello Cortina.
- Baker-Doyle, K. J. (2017). *Transformative teachers: Teacher leadership and learning in a connected world*. Harvard Education Press.
- Baldacci, M. (Ed.). (2013). *La formazione dei docenti in Europa*. Bruno Mondadori.
- Ballanti, G. (1975). *Il comportamento insegnante*. Armando.
- Bandura, A., & Adams, N. (1977). Analysis of Self-Efficacy Theory of Behavioral Change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287-310.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191. doi: 10.1037/0033-295x.84.2.191
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 8, 117-148. doi:10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1996). Ontological and epistemological terrains revisited. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 27, 4, 323-345.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman y Co.

- Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes (pp. 19-54). En A. Bandura (Ed.). *Auto-Eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Desclée de Brouwer.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Erikson Editore.
- Bandura, A. (2006). Going global with social cognitive theory: From prospect to paydirt. En S. I. Donaldson, D. E. Berger, & K. Pezdek (Eds.). *Applied psychology: New frontiers and rewarding careers* (pp. 53-79). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bandura, A. (2014). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Erikson Editore.
- Bandura, A., Adams, N., & Beyer, J. (1977). Cognitive Processes Mediating Behavioral Change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(3), 125-139.
- Bandura, A., Adams, N. E., Hardy, A. B., & Howells, G. N. (1980). Tests of the generality of self-efficacy theory. *Cognitive Therapy and Research*, 4(1), 39-66.
- Barbaranelli, C., & Fida, R. (2004). Determinanti personali della soddisfazione e della motivazione degli insegnanti. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 244, 25-36.
- Bathmaker, A. M. (1999). Managing messes and coping with uncertainty: Reviewing training for teachers in post-compulsory education and training. *Journal of Further and Higher Education*, 23(2), 185-195.
- Battistelli, A., & Mariani, M. G. (2011). Supporto organizzativo: validazione della versione italiana della survey of perceived organizational support (versione a 8 item). *Giornale italiano di psicologia*, 1, 189-211.
- Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. Laterza.

- Beehr, T. A., Jex, S. M., Stacy, B. A., & Murray, M. A. (2000). Work stressors and coworker support as predictors of individual strain and job performance. *Journal of Organizational Behavior*, 21(4):391-403.
- Beer, M. (2000). Research That Will Break the Code of Change: the Role of Useful Normal Science and Usable Action Science. En M. Beer, & N. Nohria (Eds.). *Breaking the code of change* (pp 107-125). Harvard Business School Press.
- Bell, B., & Gilbert, J. (1996). *Teacher Development: A Model from Science Education*. Falmer Press.
- Berg, D. A., G. & Smith, L. F. (2014). Pre-service teachers' efficacy beliefs and concerns in Malaysia, England and New Zealand. *Issues in Educational Research*, 24(1), 21-40.
- Bergman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal pro-grams supporting educational change, Vol. 7: Factors affecting implementation and continuation. Report R-1589/7-HEW.*: The Rand-Corporation.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. La Nuova Italia.
- Biasi, V., Domenici G., Capobianco, R., & Patrizi, N. (2014). Teacher Self-Efficacy Scale: adattamento e validazione in Italia. *ECPS Journal*, 10, 485-509.
- Blandino, G., & Granieri, B. (1999). *La disponibilità ad apprendere*. Raffaello Cortina.
- Blandino, G. (2008). *Quando insegnare non è più un piacere: la scuola difficile, proposte per insegnanti e formatori*. Raffaello Cortina.
- Bloom, B.S. (1990). *Tassonomia degli obiettivi educativi: la classificazione*

delle mete dell'educazione. Giunti e Lisciani.

Borgogni, L. (2001). *Efficacia organizzativa. Il contributo della teoria sociale cognitiva alla conoscenza delle organizzazioni*. Guerini e Associati.

Borgogni, L., Pettita, L., & Steca, P. (2001). Efficacia personale e collettiva nei contesti organizzativi. En G.V. Caprara (Ed.). *La valutazione dell'autoefficacia. Interventi e contesti culturali* (pp. 157-171). Erickson.

Bottani, N., & Vrignaud, P. (2005) *La France et les évaluations internationales. Les rapports du Haut Conseil de l'övlutin de l'école, N. 16, Janvier 2005*. Ministère de l'éducation nationale.

Bransford, J. D., Derry, S., Berliner, D., & Hammerness, K. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. En L. Darling-Hammond, & J. Bransford (Eds.). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 40-87). Jossey-Bass.

Brophy, Y. (1999). *Insegnare a studenti con problemi*. Las.

Brown, I., & Inouye, D. (1978). Learned Helplessness Through Modeling: The Role of Perceived Similarity in Competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 900-908.

Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.

Bruce, C.D., Esmonde, I., Ross, J., Dookie, J., & Beatty, R. (2010). The effects of sustained classroom-embedded teacher professional learning on teacher efficacy and related student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1598-1608.

Brunetta, M., Ramaci, T., & Rolli, C. (2002). Management e lavoro come

- fattori critici di successo. En N.A. De Carlo (Ed.). *Teorie e strumenti per lo psicologo del lavoro e delle organizzazioni* (pp. 19-70). Franco Angeli.
- Bubb, S., & Earley, P. (2008). L'idea di "sviluppo professionale" e il miglioramento delle competenze dei docenti. En G. Barzanò (Ed.). *Imparare e insegnare: teorie, strumenti, esempi*. Bruno Mondadori.
- Calderhead, J., & Shorrock, S.B. (1997). *Understanding Teacher Education*. Falmer Press.
- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenza*. Laterza.
- Campbell, E. (2003). *The Ethical Teacher*. Open University Press.
- Cantor, N. (1990). From thought to behavior: Having and doing in the study of personality and cognition. *American Psychologist*, 45, 735-750.
- Caprara, G.V. (1996). *Le ragioni del successo*. Il Mulino.
- Caprara, G.V. (2001). *La valutazione dell'autoefficacia*. Erickson.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P., & 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(6), 473-490.
- Caprara, G.V., Borgogni, L., Barbaranelli, C., & Rubinacci, A. (1999). Convinzioni di efficacia e cambiamento organizzativo. *Sviluppo y Organizzazione*, 174, 19-32.
- Cardano, M., & Ortalda, F. (2016). *Metodologia della ricerca psicosociale*. UTET.
- Caruana, F., & Borghi, A. (2013). Embodied Cognition: una nuova psicologia. *Giornale Italiano di Psicologia*, 1, 23-48. doi: 10.1421/73973

- Castelli, C., Farina, F., Pini, E., & Barentone, D. (2010). *Resilienza: approcci teorici e prospettive di ricerca*. Vita e Pensiero.
- Cattarinussi, B. (2000). *Sentimenti, passioni, emozioni. Le radici del comportamento umano*. Franco Angeli.
- Cavanaugh, M.A., & Noe, R.A. (1999). Antecedents and consequences of relational components of the new psychological contract. *Journal of Organizational Behavior*, 20, 323-340.
- Cenerini, A., & Drago, R. (Eds.). (2001). *Insegnanti professionisti: standard professionali, carriera e ordine degli insegnanti*. Erickson.
- Cervone, D., & Pervin, L. A. (2015). *Personality: Theory and Research*. Wiley.
- Cervone, D. (2005). Personality architecture: Withinperson structures and processes. *Annual Review of Psychology*, 56, 423-452.
- Cesareo, V. (1976). *Sociologia e educazione*. La Nuova Italia.
- Cesareo, V. (1997). *La società flessibile*. Franco Angeli.
- Chang, L. (2004). The roll of classroom norms in contextualizing the realtions of children. Social beahaviours the peer acceptance. *Developmental psychology*, 40(5), 691-710.
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28, 195-209.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a New General Self- Efficacy Scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62-68.
- Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. En W.B., Schaufeli, C. Maslach & T. Marek. (Eds.). *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 135-150). Washington, DC: Taylor y Francis.

- Cheung, H. Y. (2008). Teacher efficacy: A comparative study of Hong Kong and Shanghai primary in-service teachers. *Australian Educational Researcher*, 35(1), 103-123.
- Chong, W., Klassen, R. M., Huan, V., Wong, L., & Kates, A. D. (2010). The relationships among school types teacher efficacy belief, and academic climate: Perspectives from Asian Middle Schools. *The Journal of Educational Research*, 103, 183-190.
- Cipollone, P., & Sestito, P. (2010). *Il capitale umano*. Il Mulino.
- Codeluppi, V. (2007). *La vetrinizzazione sociale*. Bollati Boringhieri.
- Cohen, S., & Wills T. A. (1985). Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2):310-57. DOI: 10.1037/0033-2909.98.2.310
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of experimental Education*, 60(4), 323-337. doi: 10.1080/00220973.1992.9943869
- Commission of the European Communities (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Commission of the European Communities
http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/allegati/memorandum301000.pdf
- Commission of the European Communities, (2000). *A memorandum on lifelong learning*. Commission of the European Communities.
https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Il Mulino.
- Corradini, L. (Ed.). (2004). *Insegnare perché*. Armando.
- Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school

- teachers. *Educational Management Administration and Leadership*, 34, 29-46.
- Curonici, C., Joliat, F., & McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école. Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. De Boeck.
- Damasio, A. R. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow, and the Feeling Brain*. Mariner Books.
- Damiano, E. (1984). *Società e modi dell'educazione. Verso una teoria della scuola*. Vita e pensiero.
- Damiano, E. (2007). *Il Mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*. Franco Angeli.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M.E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- Dato, D. (2019). *L'insegnante emotivo: formare tra mente e affetti*. Progedit.
- Davies, D. (1991). Schools reaching out: Family, school and community partnerships for student success. *Phi Delta Kappan*, 72(5), 376-380.
- De Fillippi, R. J., & Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: A competency-based perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 307-324.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). *Handbook of Self-determination Research*. Rochester University Press.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of*

Educational Research, 71, 1-27.

Delors, J. (1998). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission*. UNESCO.

Delors, J. (2000). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo presieduta da Jacques Delors*. Armando Editore.

Di Agresti, C. (2015). Spunti di riflessione sulla formazione degli insegnanti. En L. Perla, & B. Martini (Eds.). *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione* (pp. 36-50). Franco Angeli.

Di Fabio, A., Palazzeschi, L., Asulin-Peretz, L., & Gati, I. (2013). Career indecision versus indecisiveness: Associations with personality traits and emotional intelligence. *Journal of Career Assessment*, 21, 42-56. doi: 10.1177/1069072712454698.

Di Nuovo, S., & Alba, G. (1990). Coinvolgimento nel lavoro, soddisfazione e valori professionali. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 193-194: 85-95.

Di Nuovo, S., & Commodori, E. (2004). *Costi psicologici del curare. Stress e burnout nelle professioni di aiuto*. Bonanno Editore.

Diefendorff, J. M., Hall, R. J., Lord, R. G., & Streat, M.L. (2000). Action-state orientation: Construct validity of a revised measure and its relationship to work-related variable. *Journal of Applied Psychology*, 85, 250-263.

Diener, E., Oishi, S., Lucas, R. E., & Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.

Domenici, G., Biasi, V., & Ciraci, A. M. (2014). Formazione e-learning degli insegnanti e pensiero creativo. *Journal of Educational, Cultural*

- and Psychological Studies*, 10, 189-218.
- Donati, P., & Solci, R. (2011). *I beni relazionali. Che cosa sono e quali effetti producono*. Bollati Boringhieri.
- Drago, R. (2006). Presente e futuro degli insegnanti: rassegna della ricerca internazionale. *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 2, 199-223.
- Ducci, E. (2002). Educabilità umana e formazione. In AA.VV. (Eds.). *Educarsi per educare. La formazione in un mondo che cambia* (pp. 25-44). Paoline.
- Dweck, C. S. (2007). *Teoria del Sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*. Erickson.
- Ebner, F. (1931). *Parola e amore. Dal Diario 1916-17 Aforismi 1931*. Rusconi.
- Egido, I., López-Martín, E., Manso, J., & Valle, J. M. (2018). Determining factors of teachers' self-efficacy in countries of the European Union. Results from TAlis 2013. *Educación XX1*, 21(2), 225-248. doi: 10.5944/educXX1.15875.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived Organizational Support. *Journal of Applied Psychology*, 71, 500-507.
- Eisner, E. W. (2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teacher and Teaching Education*, 18(4), 375-385.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., & Shriver, T. P. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. ASCD.
- Ellerani, P. (2013). *Successo formativo e lifelong learning*. Franco Angeli.

- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. En K. Hurrelman, F. Kaufman, & F. Loel (Eds.). *Social Intervention: Potential and Constraints* (pp. 121-136). Walter de Gruyter.
- European Commission (2018). *Boosting teacher quality: pathways to effective policies*. European Commission.
- Eurydice (2002). *La professione docente in Europa: profili, tendenze e sfide. Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale*. European Commission.
- Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe. Practices, Perceptions, and Policies*. European Commission.
- Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe. Access, Progression and Support*. European Commission.
- Fan, W., & Williams, C.M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology, 30*(1), 53-74.
- Fandiño, C. G. (2007). *El pensamiento del profesor sobre la planificación en el trabajo por proyectos. Grado de transición*. Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Faure, E. (1972). *Apprendre à être*. UNESCO.
- Feuerstein, R., Rand, Y., & Rynders, J. E. (2011). *Non accettarmi come sono*. BUR Biblioteca Universale Rizzoli.
- Fida, R., & Barbaranelli, C. (2005). Validazione del questionario sulla salute organizzativa. En F. Avallone, & A. Paplomatas (Eds.). *Salute organizzativa. Psicologia del benessere nei contesti lavorativi* (pp. 91-103). Raffaello Cortina.
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Cianfriglia, L., & Serpieri, R. (Eds.). (2015).

- Salute e benessere degli insegnanti italiani*. Franco Angeli.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. En B. Resnichl (Ed.). *The Nature of Intelligence*. Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34, 10, 906-911.
- Flores, L. Y., Navarro, R. L., & Smith, J. L. (2006). Testing a model of Nontraditional Career Choice Goals with Mexican American Adolescent Men. *Journal of Career Assessment*, 14(2), 214-234. doi: 10.1177/1069072705283763
- Frabboni, F. (2000). *Manuale di didattica generale*. Laterza.
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686.
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 595-606.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Bishop, N. (1992). Instructional adaptation for students at risk. *Journal of Educational Research*, 86, 70-84.
- Gabrielli, G. (2013). Costruire l'apprendimento stando sui confini. En F. Amicucci & G. Gabrielli (Eds.). *Boundaryless learning. Nuove strategie e strumenti di formazione* (pp. 211-216). Franco Angeli.
- Galimberti, U. (2001). *Il silenzio degli adulti*. La Repubblica
- Galliani, L. (2004). *Educazione versus Formazione*. Edizioni Scientifiche Italiane.
- García, R., Jover, G., & Escámez, J. (2010). *Ética profesional docente*.

Síntesis.

- Garrido, E. (1993). Comparación. En A. Bandura, N. Adams, & A. Hardy (Eds.). *Tests of the Generality of Self-Efficacy Theory. Cognitive Therapy and Research*, 4, 39-66.
- Garrison, D. R. (1993). An Analysis of the control construct in self-directed learning. En H. B. Long (Ed.). *Emerging Perspectives of self-directed learning* (pp. 27-43). Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma.
- Garrison, D. R. (2004). Apprendimento autodiretto: verso un modello organico. En G. P. Quagliano (Ed.). *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta* (pp.105-124). Raffaello Cortina.
- Garvis, S., & Pendergast, D. (2011). An investigation of early childhood teacher self-efficacy beliefs in the teaching of arts education. *International Journal of Education y the Arts*, 12(9), 1-15.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.)*. Allyn y Bacon.
- Ghislandi, P. (2011). *Comunità di pratica per l'educazione continua in sanità*. Erickson.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Giusti, E., & Testi A. (2006). *L'autoefficacia. Vincere quasi sempre con le 3 A*. Sovera Multimedia.
- Glatthorn, A. (1995). Teacher development. En L. Anderson (Ed.). *International encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 41-46). Pergamon Press.
- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of

- relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17, 815-817.
- Goddard, R., Hoy, W. K., & Woolfolk, A. (2004). Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher*, 33(3):3-13.
- Goldberg, L.R. (1990). An alternative “description of personality”: the big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216-1229.
- Goldthorpe, J., Lockwood, D., Bechopera, F., & Platt, J. (1969). *The affluent worker in the class structure*. Cambridge University Press.
- Goleman, D. (1996). Emotional Intelligence. Why It Can Matter More than IQ. *Learning*, v24 n6 49-50.
- González-Arratia, I. N., & Valdez, M. J. (2004). Un estudio sobre la autoeficacia en jóvenes mexicanos. *Psicología conductual*, 12(1), 167-178.
- Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-Based Approach to Leadership: Development of Leader-Member Exchange (LMX) Theory of Leadership over 25 Years: Applying a Multi-Level Multi-Domain Perspective. *Leadership Quarterly*, 6:2 (1995), 219-247.
- Greenberg, M. T., & Kusche, C. A. (2009). *Emozioni per l'uso una proposta per educare i bambini*. Edizioni La Meridiana.
- Guskey, T., & Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Hackam, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the Design of Work: Test of a Theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.
- Haigh, M. A., & Anthony, G. J. (2012). Induction and efficacy: A case

- study of New Zealand newly qualified secondary science teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 23(6), 651-671.
- Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 1-4.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hegedus, Z. (1993). Dall'economia mondo alla società mondo. En D. De Masi (Ed.). *Verso la formazione post-industriale*. Franco Angeli.
- Henson, R. K. (2001). Teacher self efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. *Paper Presented at the Annual Meeting of the Educational research Exchange*.
- Hilgard, E. R., Atkinson, R. C., & Atkinson, R. L. (1989). *Psicologia*. Giunti
- Ho, I. T., & Hau, K. T. (2004). Australian and Chinese teacher efficacy: Similarities and differences in personal instruction, discipline, guidance efficacy and beliefs in external determinants. *Teaching and Teacher Education*, 20, 313-323.
- Hodges, C. B. (2018). *Self-Efficacy in Instructional Technology Contexts*. Springer.
- Hodgkinson, G. P., & Healey, M. P. (2007). Cognition in organizations. *Annual Review of Psychology*, 59, 387-417. doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093612
- Holmes, A. (2019). *Lifelong Learning*. John Wiley and Sons Ltd.
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774-786.

- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (1997). Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C., & Brissie, J.S. (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research*, 85(5), 287-294.
- House, J. (1981). *Work, Stress and Social Support*. Addison Wesley.
- Imbernón, F. (2001). Formação docente e profissional: formarse para a mudança e a incerteza. Cortez.
- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. *Educar*, 30, 15-25.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla. Secondary education teachers' training: the eternal nightmare. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 23(3), 151-163.
- Imbernón, F. (2020). En educación, no todo vale. Evidencias científicas para mejorar la práctica docente. *Dossier Graó*, 5, 111.
- Izard, C. (1977). *Human emotions*. Plenum Press.
- Jackson, M. A., Potere, J. C., & Brobst, K.A. (2006). Are Success Learning Experiences and Self-Efficacy Beliefs Associated With Occupational Interests and Aspirations of At-Risk Urban Youth? *Journal of Career Assessment*, 14, (3). doi: 10.1177/1069072706286489
- Janes, D. (1999). *Metacognizione e insegnamento*. Erickson.

- Jarvis, P. (2001). *Universities and Corporate Universities: The Higher Learning Industry in Global Society*. Kogan Page.
- Jervis, G. (2001). *Psicologia dinamica*. Il Mulino.
- Karabiyik, B., & Korumaz, M. (2014). Relationship between Teacher's Self-efficacy Perceptions and Job Satisfaction Level. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 826-830. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.305
- Kennedy, K. J., & Hui, S. K. F. (2006). Developing teacher leaders to facilitate Hong Kong's curriculum reforms: Self-efficacy as a measure of teacher growth. *International Journal of Educational Reform*, 15(1), 137-151.
- Klassen, R., & Usher, E.L. (2010). Self-efficacy in educational settings: Recent research and emerging directions. *Advances in Motivation and Achievement*, 16,1-33.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (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. doi: 10.1037/a0019237.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 67-76.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-13. doi:

10.1007/s10648-010-9141-8.

Knowless, M. S. (1975). *Self-directed learning: A Guide for Learners and Teachers*. Cambridge Books.

Krause, M., Pietzner, V., Dori, Y. J., & Eilks, I. (2017). Differences and developments in attitudes and self-efficacy of prospective chemistry teachers concerning the use of ICT in educa. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13, 4405-4417. doi: 10.12973/Eurasia.2017.00935a

Kumar, K. (2000). *Le nuove teorie del mondo contemporaneo. Dalla società industriale alla società post moderna*. Einaudi.

La Marca, A. (2004). *Io studio per...imparare a pensare*. Troina: Città aperta.

Lavanco, G., & Novara, C. (2006). *Elementi di psicologia di comunità. Dalla teoria all'intervento*. McGraw-Hill.

Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Erickson.

Lawler, E. E. (1981). *Pay and organizational development*. Addison Wesley.

Lawton, D. (1972). Scuole per domani. In E. J. King, (Ed.). *Insegnanti e società in evoluzione* (pp. 55-56). Armando.

Lèvy, P. (2002). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*. La Feltrinelli.

Lewin, H. M. (1996). Accelerated schools after eight years. En R. Glaser, & L. Shauble (Eds.). *Innovazioni in learning: New enviroments in education* (pp. 329-352). Lawrence Erlbaum.

Lin, H., Gorrell, J., & Taylor, J. (2002). Influence of culture and education

- on U.S. and Taiwan pre-service teachers' efficacy beliefs. *Journal of Education Research*, 96(2), 37-46.
- Litwin, G. H., & Stringer, R. A. (1968). *Motivation and organizational climate*. Harvard Business School Press.
- Locke, E. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-336.
- Macciocu, L., Bonarota, G., & Mazzoni, C. (2003). *Gli atteggiamenti riguardanti la sicurezza sul lavoro e il livello di benessere psicofisico del personale educativo dei servizi all'infanzia (0-6 anni) del comune di Roma*. ISPESL.
- Maddux, J. (1995). Self-efficacy theory an introduction. En J. Maddux (Ed.). *Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment: Theory, Research, and Application* (pp. 3-33). Springer Science y Business Media.
- Madison, G. B. (1998). *The hermeneutics of modernity*. Indiana University Press.
- Maes, S., & Gehardt, W. (2005). Self-regulation and health behaviour. The health behavior model. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 343-368). Elsevier Academic Press.
- Mahmoe, H. M., & Pirkamali, M. A. (2013). Teacher self-efficacy and students' achievement: A theoretical overview. *The Social Sciences*, 8, 196-202.
- Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 101-144.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio*. Narcea.
- Marcelo, G. C. (2001). *La función docente*. Síntesis.

- Marcelo, G. C. (2009a). *El Profesorado principiante: inserción a la docencia*. Octaedro.
- Marcelo, G. C. (2009b). Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En C. Marcelo (Ed.). *El Profesorado principiante: inserción a la docencia* (pp. 7-58). Octaedro.
- Marcelo, G. C. (2009c). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1),
- Margiotta, U. (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Armando.
- Marsella, A. J., & Snyder, K. (1981). Stress, Social Support and Schizophrenic Disorders. *Schizophrenia Bulletin*, 7, 152-163.
- Martínez, M. (2016). *La educación, en teoría*. Síntesis.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. Harper & Brothers Publ.
- Maturana, H. R., & Varela, F. (1980). *Autopoiesi e cognizione*. Marsilio.
- McMillan, D.W., & Chavis, M. (1986). Sense of Community A Definition and Theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23.
- Mead, G. H. (2010). *Mente, sé e società*. Giunti.
- Mecacci, L. (2001). *Manuale di Psicologia Generale*. Giunti.
- Meirieu, P. (2009). *Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*. Rue du Monde.
- Melby, L. C. (1995). *Teacher efficacy and classroom management: a study of teacher congnition emotion and strategy usage associated with externalizing student behaviour*. University of California.
- Meyer, H. (2007). *Was ist guter unterricht?* Cornelsen Scriptor.

- Milani, L. (2000). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. La Scuola.
- Mintzberg, H. (1990). *La progettazione dell'organizzazione aziendale*. Il Mulino.
- Mischel, W., & Shoda, Y. (1999). Integrating dispositions and processing dynamics within a unified theory of personality: The cognitive-affective personality system. En O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.). *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 197-218). Guilford Press.
- Mischel, W., & Shoda, Y. (2008). Toward a unified theory of personality: Integrating dispositions and processing dynamics within the cognitive-affective processing system. En O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.). *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 208-241). Guilford Press.
- Mischel, W. (1976). *Introduction to personality*. Holt, Rinehart & Winston.
- MIUR (2013), *Talis 2013 Italia. Teaching and learning International survey*. Recuperado de: http://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS_Guida_lettura_con_Focus_ITALIA.pdf
- MIUR (2020). *Il Sistema educativo di istruzione e di formazione*. Recuperado de: <https://www.miur.gov.it/web/guest/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione>
- Moè, A., Pazzaglia, F., & Friso, G. (2010). *MESI. Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti*. Erickson.
- Montgomery, C., & Rupp, A.A. (2005). Meta-analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers. *Canadian Journal*

- of Education*, 28, 458-486.
- Moretti, G. (2003). *Pratiche di qualità e ricerca azione. Costruire la scuola dell'autonomia*. Anicia.
- Moretti, G. (2009). Reti di scuola, reti di conoscenza, reti interistituzionali. En G. Barzanò (Ed.). *Imparare e insegnare* (pp. 188-211). Mondadori.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L., & Saiani, L. (2014). Alcune riflessioni sulla ricerca qualitativa. Intervista di Luisa Saiani a Luigina Mortari. *Assistenza Infermieristica e Ricerca*, 32(4), 175-177.
- Mortari, L. (2009). Ricercare e riflettere. La formazione del docente. Carocci.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38. doi: 10.1037/0022-0167.38.1.30.
- Noe, R. A., Hollenbeck, J. R., Gerhart, B., & Wright, P. M. (2006). *Gestione delle risorse umane*. Apogeo.
- Normand, R. (2006). Le école efficace ou l'horizon du monde come Laboratorio. *Revue francais de pédagogie*, 154, 33-44. doi: 10.4000/rfp.114
- Oatley, K. (2007). *Breve storia delle emozioni*. il Mulino.
- OCDE (2002), Définition et sélection des compétences (DESWCO): fondements théoriques et conceptual. OECD.
- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. OCDE.

- OCDE (2006). *Personaliser l'enseignement*. OCDE.
- OCDE (2016). *Risultati TALIS 2013: una prospettiva internazionale sull'insegnamento e sull'apprendimento*. OECD.
- OECD (1989). *Education and the economy in a changing society*. OECD.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OECD.
- Orefice, P., & Cunti, A. (Eds.). (2005). *Multieda. Dimensioni dell'educatore in età adulta: prospettive di ricerca e di intervento*. Liguori Editore.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Park, K., & Koh, J. (2017). Exploring the changing relationship between perceived pace of technology change and adoption resistance to convergence products. *Computers in Human Behavior*, 69, 142-150. doi: 10.1016/j.chb.2016.12.017
- Parkay, F. W., Greenwood, G., Olejnik, S., & Proller, N. (1988). A study of the relationship among Teacher burnout 241 teacher efficacy, locus of control, and stress. *Journal of Research and Development in Education*, 21(4), 13-22.
- Pati, L. (1984). *Pedagogia della comunicazione educativa*. La Scuola.
- Paz, B., Aguiló, A., Martínez, P., Moreno, C., Fernández, J. C., & Salinas, I. (2005). Autoevaluación del profesorado y competencia docente en el marco europeo de educación superior: una experiencia en la Universitat de les Illes Balears. *Fisioterapia*, 27(6), 309-316.
- Pedone, R. (2011). *Elementi di analisi dei dati con Excel ed SPSS. Per la ricerca psicologica ed educativa*. Carocci

- Pellegrino, F. (2013). *Personalità e autoefficacia. Come allenare ragione ed emozioni*. Springer.
- Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 45-58.
- Pepe, A., Addimando, L., & Veronese, G. (2017). Measuring teacher job satisfaction: Assessing invariance in the Teacher Job Satisfaction Scale (TJSS) across six countries. *Europe's Journal of Psychology*, 13(3), 396-416.
- Pérez-Pérez, I. (2016). La Educación para el desarrollo: claves para su comprensión. *Educación y Desarrollo Social*, 10(2), 196-215. doi: 10.18359/reds.1964.
- Perla, L., & Martini, B. (2019). *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*. Franco Angeli.
- Perla, L., & Tempesta, M. (Eds.). (2016). *Teacher Education In Puglia. Università e Scuola per lo sviluppo della professionalità docente*. Pensa MultiMedia.
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. La Scuola.
- Perla, L. (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Franco Angeli.
- Perla, L. (Ed.). (2019). *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento scolastico*. La Morcelliana.
- Pervin, L. A., & John, O. P. (1997). *La scienza della personalità. Teorie, ricerche, applicazioni*. Raffaello Cortina.
- Petracci, F. (2015). *La buona scuola: il personale docente di fronte alle novità della riforma*. Key editore.

- Pianta, R.C. (2001). *La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici*. Raffaello Cortina.
- Prensky, M. (2013). *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*. Erickson.
- Prieto, N. L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Narcea.
- Quagliano, G. P. (Ed.). (2004). *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta*. Raffaello Cortina.
- Reichard, R., & Johnson, S. K. (2011). Leader self-development as organizational strategy. *The Leadership Quarterly*, 22, 33-42.
- Resico, D. (1999). La professionalità del docente nella scuola dell'autonomia. *Orientamenti pedagogici*, 3, 309-311.
- Ria, L. (2015). *Former les enseignants au 21ème siècle*. De Boeck.
- Ribolzi, L. (1997). *Il sistema ingessato*. La scuola.
- Ribolzi, L. (2001). Problemi e prospettive della professione docente. En A. Cenerini, & R. Drago (Eds.). *Insegnanti professionisti: standard professionali, carriera e ordine degli insegnanti* (pp. 187-234). Erickson.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (2012). *L'agire didattico*. La Scuola.
- Rivoltella, P. C. (2014). *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*. La Scuola Editrice.
- Rivoltella, P. C. (2015). Un'idea di professionalità. En L. Perla, & B. Martini (Eds.). *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione* (pp. 36-50). Franco Angeli.

- Robasto, D., & Trincherò, R. (2015). *Strategie per pensare. Attività evidence-based per migliorare la didattica e gli apprendimenti in aula*. Franco Angeli.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, *10*, 321-352. doi:10.1017/S0954579498001631.
- Rogoff, B., & Lave, J. (Eds.). (1984). *Everyday cognition: Its development in social context*. Harvard University Press.
- Rosa, V., & Alessandri, G. (2003). L'efficacia dei docenti: come promuovere l'impegno nell'organizzazione e la soddisfazione lavorativa. *Prevenzione Oggi*, *5*, 75-86.
- Ross, J., & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: results of randomised field trial. *The Journal of Educational Research*, *101*(1), 50-60. doi: 10.3200/JOER.101.1.50-60.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, *17*(1), 51-65.
- Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. En J. Brophy (Ed.). *Advanced research on teaching* (pp. 49-74). JAI Press.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, *80*, 1, 609.
- Rotter, J. B. (1982). *The development and application of social learning theory: selected papers*. Praeger.
- Rottschaefer, W. A. (1984). Evading conceptual self-annihilation: Some implications of Albert Bandura's theory of the self-system for the

- status of psychology. *New Ideas in Psychology*, 2(3), 223-230.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Saklofske, D. H., Michayluk, J. O., & Randhawa, B. S. (1988). Teachers' efficacy and teaching behaviors. *Psychological Reports*, 63(2), 407-414. doi: 10.2466/pr0.1988.63.2.407
- Salancik, G.R., & Pferrer, J. (1978). A social information processing approach to job attitudes and task design. *Administrative science quarterly*, 23(2), 224-252.
- Salanova, M., Cifre, E., Grau, R. M., Lorens, S., & 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(12), 159-176.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sanders, T. (2000). Formazione degli insegnanti in Europa: alcune tesi centrali. En F. Fabbroni, M.L. Giovannini & G. Luzzatto (Eds.). *Università e insegnanti*. CLUEB.
- Sasso, S. (2010). *Mal di scuola*. Anicia.
- Scheerens, J. (2015). Theories on Educational Effectiveness and Ineffectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 10-31.
- Scherer, R., Siddiq, F., & Teo, T. (2015). Becoming more specific: Measuring and modeling teachers' perceived usefulness of ICT in the context of teaching and learning. *Computers y Education*, 88, 202-214. doi: 10.1016/j.compedu.2015.05.005

- Schunk, D. (1987). Peer Models and Children's Behavioral Change. *Review of Educational Research*, 57(2), 149-174. doi: 10.3102/00346543057002149
- Schunk, D. (1989). Self-Efficacy and Achievement Behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- Schunk, D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231. doi: 10.1080/00461520.1991.9653133
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. En J. Weinman, S. Wright, & M., Johnston (Eds.). *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Nfer-Nelson.
- Sciara, S. (2017). *Autoeficacia y aprendizaje permanente ¿Lifelong learning? de los enseñantes*. (doctoral dissertation). Recuperado doi: <http://hdl.handle.net/10662/6494>.
- Sciara, S., Arcuri, L., & Augello, R. (2019). Lifelong learning y autoeficacia del profesorado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 245-254.
- Scurati, C. (2003). *Pedagogia nella scuola*. La Scuola.
- Seely, J., Brown, A., & Deguid, C. P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Selye, H. (1976). *Stress in Health and Disease*. Butterworths.
- Shank, D. B., & Cotten, S. R. (2014). Does technology empower urban youth? The relationship of technology use to self-efficacy. *Computers y Education*, 70, 184-193. doi: 10.1016/j.compedu.2013.08.018.
- Sharma, R. (2011). *Il leader che non aveva titoli*. Edizioni Gribaudi.
- Shein, E. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. Jossey-bass.

- Shelton, S. H. (1990). Developing the construct of general self-efficacy. *Psychological Reports, 66*, 987-994.
- Sibilia, L., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). *Italian adaptation of the general Self -Efficacy Scale*. Recuperado de <http://userpage.fu-berlin.de/~health/selfscal.htm>
- Sibilio, M., & Aiello, P. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di «agentività» per una scuola inclusiva*. EdiSES.
- Simbula, S., & Benedetti, E. (2013). La scuola tra passato e presente: come gli insegnanti fanno fronte alle richieste lavorative e si sentono engaged. *Psicologia della Salute, 2*, 71-95.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2008). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1059-1069. doi: 10.1016/j.tate.2009.11.001
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Report, 114*(1), 68-77. doi: 10.2466/14.02.PR0.114k14w0.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education, 67*, 152-160.
- Sloman, M. (2001). *The E-learning Revolution: From Propositions to Action*. London: Institute of Personnel and Development.
- Smith, L. F., Corkery, G., Buckley, J., & Calvert, A. (2012). Changes in secondary school preservice teachers' concerns about teaching in New Zealand. *Journal of Teacher Education, 64*, 60-74. doi:10.1177/0022487112449019.

- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 649-659.
- Stefanini, A. (2013). *Le emozioni: patrimonio della persona e risorsa per la formazione*. Franco Angeli.
- Stegö, N. E., Gielen, K., Glatter, R., & Hord, S. M. (Eds.). (1987). *The role of school leaders in school improvement*. ACCO.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann Educational Books.
- Strong, M., Gargani, J., & Hacifazliog, Ö. (2011). Do we know a successful teacher when we see one? Experiments in the identification of effective teachers. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 367-382.
- Sullivan, S. E. (1999). The changing nature of careers: a review and research agenda. *Journal of Management*, 25(3), 457-484.
- Susi, F. (Ed.). (2000). *Il leader educativo-logiche dell'autonomia e l'apporto del Dirigente scolastico*. Armando.
- Tessaro, F. (2002). *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*. Armando Editore.
- Torre, P. J. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Universidad Pontificia de Comillas.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tsui, K. T., & Kennedy, K. J. (2009). Evaluating the Chinese Version of the Teacher Sense of Efficacy Scale (C-TSE): Translation adequacy and factor structure. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 18(2), 245.

- Usher, E., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research, 78*(4),751-796. doi: 10.3102/0034654308321456
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.
- Valica, M., & Rohn, T. (2013). Development of the Professional Competence in the Ethics Teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 106*, 865-872.
- Vanin, L (2014). PSS pratico. Configurazioni, output e interpretazioni. Raffaello Cortina.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.
- Velasco, V., Miglioretti, M., Celata, C., & Vecchio, L. (2013). Il benessere degli insegnanti: il ruolo del supporto sociale e delle dimensioni organizzative. *Psicologia della Salute, 2*, 52-70.
- Veneruso, D. (2000). L'Association européenne des enseignants. En A. Landuyt & D. Preda (Eds.). *I movimenti per l'unità europea 1970-1986* (pp. 895-950). il Mulino.
- Vertecchi, B. (1997). *Verso la definizione di standard per la formazione scolastica*. CEDE.
- Visco, I. (2009). *Investire in conoscenza. Per la crescita economica*. Il Mulino.
- Von Delzen, W. G. (1985). *Making school improvement work: a conceptual guide to practice*. Acco.
- Vygotskij, L. S. (1966). *Pensiero e linguaggio*. Giunti.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosel Coupled System.

- Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.
- Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G. W., & Lofquist, L.H. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. University of Minnesota.
- Wenger, E., & Merlini, R. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Raffaello Cortina.
- Wheatley, K. F. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education*, 21, 747-766.
- Woodhall, M. (1996). Il concetto di capitale umano. En B.M., Spadolini (Ed.). *Teorie di economia dell'istruzione* (pp. 117-170). Armando.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.
- Zani, B., & Cicognani, E. (2000). *Psicologia della salute*. Il Mulino.
- Zani, B., & Palmonari, A. (1996). *Manuale di psicologia di comunità*. Il Mulino.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. doi: 10.3102/0034654315626801
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. doi: 10.1006/ceps.1999.1016
- Zimmerman, B. J. (2005). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Elsevier Academic Press.

- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning-What Does the Research Say?* Teachers College Press.
- Zorzi, F., Corrias, D., Fiorilli, C., Gabola, P., Strepparava, M. G., & Albanese, O. (2012). La formazione alla competenza emotiva e relazionale degli insegnanti come fattore protettivo dal burnout. En L. Lafortune, P. A. Doudin, F. Pons, D.R. Hancock, O. Albanese, & C. Fiorilli (Eds.). *Le emozioni a scuola. Riconoscerle, comprenderle e intervenire efficacemente* (pp. 157-174). Erickson.

Referencias legislativas

Decreto Ministerial 259/2017, de 9 de mayo, decreto de revisión y actualización de las clases de la competencia (G.U. núm.115, de 19 de mayo de 2017).

Decreto Ministerial 797 de 19 de octubre de 2016 - Adopción del Plan Nacional de Formación 2016-2019.

Decreto del Presidente de la República 19/2016, de 14 de febrero de 2016, Reglamento que contiene disposiciones para la racionalización y unificación de las clases de competencia a cátedras y puestos docentes, de conformidad con el artículo 64, párrafo 4, letra a), del decreto-ley 112/2008, de 25 de junio, convertido, con modificaciones, por ley 133/2008, de 6 de agosto (G.U. Serie General núm. 43, de 22 de febrero de 2016).

Decreto MIUR Prot. n. 850 de 27 Octubre 2015 “Objetivos, métodos de evaluación del grado de consecución de los mismos, actividades de capacitación y criterios de evaluación del personal docente y de enseñanza durante los períodos de capacitación y de prueba”, de conformidad con el párrafo 118 del artículo 1 de la Ley N° 107, de 13 de julio de 2015 (G.U. Serie General núm. 162 de 15 Julio 2015).

Ley 107/2015, de 13 de julio, para la reforma del sistema nacional de educación y formación y delegación para la reorganización de las disposiciones legislativas vigentes en la República Italiana (G.U. Serie General núm. 162, de 15 de julio de 2015).

Decreto del Presidente de la República 80/2013, de 28 marzo de 2013, Reglamento del sistema nacional de evaluación de la educación y la capacitación (G.U. Serie General núm. 155, de 04 de Julio de 2013).

Ley 169/2008, de 30 de octubre, Conversión en ley con modificaciones, del decreto-ley núm. 137/2008, de 1 de septiembre, que contiene disposiciones urgentes sobre la educación y las universidades, de la República Italiana (G.U. Serie General núm. 256, de 31 de octubre de 2008).

Directiva ministerial de 6 de agosto de 2004, Proyectos educativos en modalidad de aprendizaje electrónico en las administraciones públicas, de la República Italiana (G.U. Serie General núm. 229, de 29 de septiembre de 2004).

Directiva ministerial de 24 de marzo de 2004, Medidas destinadas a la mejora de la organización de las administraciones públicas, de la República Italiana (G.U. Serie General núm. 80, de 5 de abril de 2004).

Ley 53/2003, de 28 de marzo, Delegación al Gobierno para la definición de las normas generales sobre la educación y los niveles esenciales de rendimiento en la enseñanza y la formación profesional, de la República Italiana (G.U. Serie General núm. 77, de 2 de abril de 2003).

Decreto Legislativo 165/2001, de 30 de marzo, Normas generales sobre la organización del trabajo para las administraciones públicas, de la

República Italiana (G.U. Serie General núm. 106, del 9 de mayo de 2001).

Directiva ministerial 210 de 3 de septiembre de 1999 - Mejora, formación en servicio y desarrollo profesional del personal escolar

Decreto del Presidente de la República 275/1999, de 8 de marzo, Reglamento que contiene normas sobre la autonomía de los establecimientos de enseñanza, de conformidad con el artículo 21 de la Ley núm. 59/1997, de 15 de marzo (G.U. Serie General núm. 186, de 10 de agosto de 1999).

Decreto Ministerial 358/1998, de 18 de septiembre, Reglamento que contiene normas para el establecimiento de áreas disciplinarias destinadas a la corrección de las pruebas escritas y la realización de la entrevista, en los exámenes finales de estado de los cursos de enseñanza secundaria superior. (G.U. núm. 241, de 15 de octubre de 1998)

Decreto de 10 de marzo de 1997, Normas transitorias para el paso al sistema de formación universitaria de los maestros de párvulos y de la escuela primaria, previstas en el párrafo 8 del artículo 3 de la Ley núm. 341/1990, de 19 de noviembre (G.U. Serie General núm.175, de 29 de julio de 1997).

Decreto del Presidente de la República 419/1974, de 31 de mayo, Experimentación e investigación educativa, actualización cultural y profesional e institución de los centros correspondientes, (G.U. Serie General núm. 239, de 13 de septiembre de 1974).

Anexos

Anexo 1: Distribución del profesorado por grupo de edad, región, Educación Infantil

	Educación Infantil																	
	Hasta 34 años				entre 35 y 44 años				entre 45 y 54 años				más de 54 años				Total	
	Curricular		Apoyo		Curricular		Apoyo		Curricular		Apoyo		Curricular		Apoyo		Curricular y Apoyo	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Sicilia	1	8	1	64	34	1106	13	316	28	2718	7	204	14	2390	2	88	100	6894
Calabria	0	24	0	52	13	467	3	125	7	1119	0	91	6	2288	1	79	30	4245
Molise	0	10	0	9	2	90	0	24	0	206	0	8	0	248	0	4	2	599
Puglia	0	64	3	176	5	1098	2	254	10	2533	2	165	6	2600	2	531	30	7421
Basilicata	1	16	0	19	2	155	0	22	3	344	0	13	2	610	0	10	8	1189
Campania	1	38	2	155	24	1885	9	401	49	4420	11	328	12	5182	0	134	108	12543
Abruzzo	0	45	0	69	2	454	2	98	3	915	0	46	1	1030	0	19	8	2676
Sardegna	0	22	0	27	2	291	0	77	11	752	1	55	5	825	1	26	20	2075
Sur	3	227	6	571	84	5.546	29	1.317	111	13.007	21	910	46	15.173	6	891	306	37.642

Nota: elaboración propia

	Educación Infantil																	
	Hasta 34 años				entre 35 y 44 años				entre 45 y 54 años				más de 54 años				Total	
	Curricular		Apoyo		Curricular		Apoyo		Curricular		Apoyo		Curricular		Apoyo		Curricular y Apoyo	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Umbria	0	44	0	40	6	365	0	29	2	587	0	10	0	535	0	4	8	1614
Lazio	2	103	0	163	15	1332	6	306	9	2377	3	181	5	2440	0	52	40	6954
Toscana	1	145	0	95	15	1610	3	81	14	1860	2	56	7	1850	0	48	42	5745
Marche	1	83	0	96	3	646	1	109	9	984	0	37	3	1029	0	13	17	2997
Centro	4	375	0	394	39	3.953	10	525	34	5.808	5	284	15	5.854	0	117	107	17.310

Nota: elaboración propia

	Educación Infantil																	
	Hasta 34 años				entre 35 y 44 años				entre 45 y 54 años				más de 54 años				Total	
	Curricular		Apoyo		Curricular		Apoyo		Curricular		Apoyo		Curricular		Apoyo		Curricular y Apoyo	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Piemonte	4	161	3	213	14	1553	1	84	9	2463	2	43	3	1858	0	19	36	6394
Friuli-Venezia Giulia	0	23	1	39	2	373	0	36	3	577	0	19	0	561	0	1	6	1629
Lombardia	1	135	2	168	19	2048	3	189	20	4127	0	108	13	2937	0	28	58	9740
Veneto	4	78	0	148	6	834	3	103	7	1653	0	35	3	1317	0	6	23	4174
Liguria	0	23	0	27	1	344	1	63	3	679	1	15	4	672	0	18	10	1841
Emilia-Romagna	2	97	0	114	14	1315	2	100	9	1726	2	41	2	1216	0	15	31	4624
Norte	11	517	6	709	56	6.467	10	575	51	11.225	5	261	25	8.561	0	87	164	28.402
TOTAL NACIONAL DE ESCUELAS INFANTILES																	577	83.354

Nota: elaboración propia

Anexo 2: Distribución del profesorado por grupo de edad, región, Educación Primaria

Escuela primaria																			
	Hasta 34 años				entre 35 y 44 años				entre 45 y 54 años				más de 54 años				Total		
	Curricular		Apoyo		Curricular		Apoyo		Curricular		Apoyo		Curricular		Apoyo		Curricular y Apoyo		
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Sicilia	4	105	18	178	96	1870	91	895	244	5970	111	1420	253	5672	34	683	851	16.793	
Calabria	3	98	4	62	40	927	23	353	96	2511	16	475	181	4245	12	384	375	9.055	
Molise	0	10	1	32	6	166	5	73	12	484	1	43	10	454	1	26	36	1.288	
Puglia	3	64	7	352	48	2306	48	1093	154	5692	30	696	219	5530	16	436	525	16.169	
Basilicata	2	17	1	37	12	235	11	114	28	806	7	103	48	1233	2	44	111	2.589	
Campania	6	79	3	139	95	2398	77	1457	230	8463	97	1636	299	9468	48	840	855	24.480	
Abruzzo	3	23	2	134	13	612	17	336	41	1944	3	193	61	1858	0	80	140	5.180	
Sardegna	0	45	2	57	44	798	11	284	77	1812	5	246	91	1444	3	87	233	4.773	
Sur	21	441	38	991	354	9.312	283	4.605	882	27.682	270	4.812	1.162	29.904	116	2.580	3.126	80.327	

Nota: elaboración propia

Escuela primaria																		
	Hasta 34 años				entre 35 y 44 años				entre 45 y 54 años				más de 54 años				Total	
	Curricular		Apoyo		Curricular		Apoyo		Curricular		Apoyo		Curricular		Apoyo		Curricular y Apoyo	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Umbria	7	92	5	116	35	716	9	172	47	1304	2	82	24	1122	1	36	130	3.640
Lazio	10	161	20	1032	96	4208	87	1997	214	9017	57	1070	196	6690	10	319	690	24.494
Toscana	6	272	12	408	107	2939	30	639	88	3666	16	356	143	4338	3	201	405	12.819
Marche	5	118	0	127	36	1175	20	409	55	2341	17	208	85	1685	2	72	220	6.135
Centro	28	643	37	1.683	274	9.038	146	3.217	404	16.328	92	1.716	448	13.835	16	628	1.445	47.088

Nota: elaboración propia

Escuela primaria																		
	Hasta 34 años				entre 35 y 44 años				entre 45 y 54 años				más de 54 años				Total	
	Curricular		Apoyo		Curricular		Apoyo		Curricular		Apoyo		Curricular		Apoyo		Curricular y Apoyo	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Piemonte	41	689	27	595	185	3726	33	497	192	5987	14	276	188	4901	4	167	684	16.838
Friuli-Venezia Giulia	12	212	8	130	46	977	7	169	66	1705	4	125	89	1420	2	51	234	4.789
Lombardia	77	1462	37	904	447	9579	78	1297	355	13452	44	704	432	11355	20	391	1.490	39.144
Veneto	22	553	11	497	120	3902	51	679	183	6995	79	440	277	5606	8	201	751	18.873
Liguria	5	74	5	191	29	987	16	293	59	1868	5	149	68	1853	7	84	194	5.499
Emilia-Romagna	16	492	23	586	175	4440	73	843	207	6117	20	368	198	4185	6	178	718	17.209
Norte	173	3.482	111	2.903	1.002	23.611	258	3.778	1.062	36.124	166	2.062	1.252	29.320	47	1.072	4.071	102.352
TOTAL NACIONAL DE ESCUELA PRIMARIA																8.642	229.767	

Nota: elaboración propia

Anexo 3: Distribución del profesorado por grupo de edad, región, Educación Secundaria de primer grado

Educación Secundaria de primer grado																		
	Hasta 34 años				entre 35 y 44 años				entre 45 y 54 años				más de 54 años				Total	
	Curricular		Apoyo		Curricular		Apoyo		Curricular		Apoyo		Curricular		Apoyo		Curricular y Apoyo	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Sicilia	98	79	8	23	462	1559	140	549	904	3248	224	422	1229	3870	402	843	3.467	10.593
Calabria	59	38	2	7	255	681	35	188	401	1307	86	265	664	2277	89	273	1.591	5.036
Molise	6	6	0	4	37	111	24	46	60	202	25	33	89	230	15	19	256	651
Puglia	41	64	2	14	400	1606	109	616	687	2886	190	642	1075	3388	156	398	2.660	9.614
Basilicata	30	20	0	1	57	160	8	40	111	368	34	87	221	584	29	51	490	1.311
Campania	141	185	6	23	607	2386	212	555	1320	4790	522	1214	1780	6299	411	879	4.999	16.331
Abruzzo	13	23	0	2	144	525	60	226	179	793	51	186	310	993	43	85	800	2.833
Sardegna	16	35	0	3	122	327	35	152	250	891	72	166	313	1141	45	120	853	2.835
Sur	404	450	18	77	2.084	7.355	623	2.372	3.912	14.485	1.204	3.015	5.681	18.782	1.190	2.668	15.116	49.204

Nota: elaboración propia

Educación Secundaria de primer grado																		
	Hasta 34 años				entre 35 y 44 años				entre 45 y 54 años				más de 54 años				Total	
	Curricular		Apoyo		Curricular		Apoyo		Curricular		Apoyo		Curricular		Apoyo		Curricular y Apoyo	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Umbria	7	25	2	11	62	320	22	128	112	574	26	92	162	674	15	50	408	1.874
Lazio	43	86	16	63	514	2145	267	1163	772	3568	211	745	1071	3965	132	422	3.026	12.157
Toscana	44	141	6	15	368	1537	110	348	468	1980	61	233	627	2270	69	247	1.753	6.771
Marche	23	41	2	9	189	717	53	207	357	1201	49	165	356	929	35	117	1.064	3.386
Centro	117	293	26	98	1.133	4.719	452	1.846	1.709	7.323	347	1.235	2.216	7.838	251	836	6.251	24.188

Nota: elaboración propia

Educación Secundaria de primer grado																			
	Hasta 34 años				entre 35 y 44 años				entre 45 y 54 años				más de 54 años				Total		
	Curricular		Apoyo		Curricular		Apoyo		Curricular		Apoyo		Curricular		Apoyo		Curricular y Apoyo		
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Piemonte	95	261	14	26	466	1738	69	238	482	2444	69	257	838	2696	73	293	2.106	7.953	
Friuli-Venezia Giulia	16	43	0	7	120	468	18	87	157	783	28	95	266	704	23	63	628	2.250	
Lombardia	120	365	20	49	722	3793	206	705	993	5255	182	551	1919	6130	144	462	4.306	17.310	
Veneto	52	70	7	31	458	1703	95	339	586	2875	100	308	1171	3085	80	242	2.549	8.653	
Liguria	15	48	1	8	90	445	21	107	182	869	23	151	301	1012	42	129	675	2.769	
Emilia-Romagna	32	103	6	25	332	1557	113	448	453	2188	81	263	683	2372	74	221	1.774	7.177	
Norte	330	890	48	146	2.188	9.704	522	1.924	2.853	14.414	483	1.625	5.178	15.999	436	1.410	12.038	46.112	
TOTAL NACIONAL DE ESCUELA SECUNDARIA DE PRIMER GRADO																	33.405	119.504	

Nota: elaboración propia

Anexo 4: Distribución del profesorado por grupo de edad, región, Educación Secundaria de segundo grado

Escuela secundaria de segundo grado																		
	Hasta 34 años				entre 35 y 44 años				entre 45 y 54 años				más de 54 años				Total	
	Curricular		Apoyo		Curricular		Apoyo		Curricular		Apoyo		Curricular		Apoyo		Curricular y Apoyo	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Sicilia	24	34	2	6	794	1405	196	400	2183	4312	469	929	3695	5591	208	339	7.571	13.016
Calabria	17	23	0	5	297	818	35	106	1065	2055	135	348	2031	2874	85	231	3.665	6.460
Molise	5	8	0	2	59	172	29	82	164	347	30	95	328	367	10	28	625	1.101
Puglia	27	42	4	9	685	1752	165	500	2110	4478	357	921	3852	5104	152	361	7.352	13.167
Basilicata	5	6			79	209	19	47	332	669	49	123	679	760	25	53	1.188	1.867
Campania	80	150	0	15	987	2386	202	491	2528	6867	439	1234	4889	8363	293	570	9.418	20.076
Abruzzo	22	21	0	1	224	523	76	241	572	1252	81	255	1029	1454	57	126	2.061	3.873
Sardegna	11	15	2	2	198	346	51	156	695	1187	99	209	1232	1827	45	104	2.333	3.846
Sur	191	299	8	40	3.323	7.611	773	2.023	9.649	21.167	1.659	4.114	17.735	26.340	875	1.812	34.213	63.406

Nota: elaboración propia

Escuela secundaria de segundo grado																		
	Hasta 34 años				entre 35 y 44 años				entre 45 y 54 años				más de 54 años				Total	
	Curricular		Apoyo		Curricular		Apoyo		Curricular		Apoyo		Curricular		Apoyo		Curricular y Apoyo	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Umbria	9	14	0	1	134	341	30	128	342	794	41	125	580	1062	26	53	1.162	2.518
Lazio	40	78	6	19	790	1776	184	787	2011	5337	264	858	3552	6597	148	364	6.995	15.816
Toscana	103	142	0	7	827	1620	130	463	1301	2800	119	412	2452	4172	76	260	5.008	9.876
Marche	14	19	0	2	181	490	63	261	519	1081	56	217	1266	1686	38	106	2.137	3.862
Centro	166	253	6	29	1.932	4.227	407	1.639	4.173	10.012	480	1.612	7.850	13.517	288	783	15.302	32.072

Nota: elaboración propia

Escuela secundaria de segundo grado																		
	Hasta 34 años				entre 35 y 44 años				entre 45 y 54 años				más de 54 años				Total	
	Curricular		Apoyo		Curricular		Apoyo		Curricular		Apoyo		Curricular		Apoyo		Curricular y Apoyo	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Piemonte	116	194	4	30	748	1397	174	506	1536	3508	159	436	2413	3854	77	168	5.227	10.093
Friuli-Venezia Giulia	20	27	4	5	245	385	38	112	494	977	31	82	904	1273	17	63	1.753	2.924
Lombardia	201	267	23	55	1500	3319	361	1222	2998	7183	258	621	5077	8267	122	202	10.540	21.136
Veneto	39	55	2	25	826	1515	169	503	1812	3908	146	355	3479	4531	71	143	6.544	11.035
Liguria	20	46	2	11	193	413	55	190	503	1109	44	163	871	1719	37	95	1.725	3.746
Emilia- Romagna	88	89	2	20	834	1755	209	639	1407	3583	153	467	2404	4237	74	217	5.171	11.007
Norte	484	678	37	146	4.346	8.784	1.006	3.172	8.750	20.268	791	2.124	15.148	23.881	398	888	30.960	59.941
TOTAL NACIONAL DE ESCUELA SECUNDARIA DE SEGUNDO GRADO																	80.475	155.419

Nota: elaboración propia

Anexo 5: Protocolo de investigación

Protocolo de investigación

Género: H M **Edad:** _____ años

Estado civil: Soltero/a Cónyuge/pareja

Separación/divorcio Viudo/a

Ciudad de residencia: _____

Provincia: _____

Etapa educativa en la que enseña:

- Scuola dell'infanzia Escuela Infantil
- Scuola primaria Escuela Primaria
- Scuola secondaria di I grado Escuela Secundaria de primer grado
- Scuola secondaria di II grado Escuela Secundaria de segundo grado

Especialidad impartida:

- Área lingüístico-histórico-filosófica (lengua y letras italianas; lengua y letras latinas; lengua y letras griegas; historia; filosofía; geografía; historia del arte, etc.).
- Área científico-tecnológica (Matemáticas, Física, Ciencia, Química, Biología, Tecnología, Informática, etc.).
- Docente de apoyo
- Otro (especificar) _____.

Duración del servicio: _____ años

Titularidad: Sí No Si es así, ¿cuánto tiempo? _____ años

¿Cómo consiguió la titularidad?:

- Concurso
- Desplazamiento de bolsa
- Otro _____

¿Participó en cursos formativos de SISIS? Sí No

En caso afirmativo, ¿ en cuántos _____

Ha frecuentado TFA? Sí No

En caso afirmativo, ¿cuántos _____

En los últimos 3 años, ¿ha asistido a cursos de mástero de perfeccionamiento?

- No Sí

En caso afirmativo, ¿a cuántos? _____ ¿Cuántos asistentes participaron? _____

¿Cuántos cursos de formación en *e-learning* ha realizado? _____

Considera que la formación recibida es válida para el ejercicio de la profesión:

- del curso de formación para profesorado recién contratados;
- de la educación superior y/o universidad a la que asistió;
- cursos de capacitación no realizados por instituciones.

¿En qué área considera importante profundizar a través de cursos de actualización/formación?

- área metodológico-didáctica

- área de malestar psico-relacional-prevención
- área disciplinaria
- área artístico-recreativa y de laboratorio

¿Qué método de formación prefiere?

- presenciales *e-learning*

¿Cree que su formación personal es adecuada para su posición actual?

- Sí No

¿Trabaja en la misma ciudad en la que vive? Sí No

En caso negativo, ¿a cuántos kilómetros de su casa trabaja? _____ Km

Es un trabajador: desplazado itinerante

¿Tuvo que mudarse por trabajo? Sí No

En caso afirmativo, ¿se ha mudado solo/a o con su familia?

- Solo/a con la familia

Absolutamente sí	Preferiblemente sí	Preferiblemente no	Absolutamente no
1	2	3	4

¿Le gustaría cambiar de trabajo?

¿Le gustaría cambiar de escuela?

Absolutamente sí	Preferiblemente sí	Preferiblemente no	Absolutamente no
1	2	3	4

¿Por qué cambiaría de escuela?

Por favor, indique en qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones, utilizando la escala que aparece junto a cada una de ellas:

1 = muy en desacuerdo; 2 = bastante en desacuerdo; 3 = ligeramente en desacuerdo; 4 = ni de acuerdo ni en desacuerdo; 5 = ligeramente de acuerdo; 6 = bastante de acuerdo; 7 = muy de acuerdo.

	1	2	3	4	5	6	7
Soy capaz de superar todas las dificultades que encuentro para lograr mis objetivos de enseñanza.							
Soy capaz de ser apreciado/a como docente por todas las familias...							
Soy capaz de aprovechar al máximo las innovaciones tecnológicas para mejorar mi enseñanza.							
Puedo intervenir rápida y eficazmente en casos de conductas transgresoras/desviadas (violencia, vandalismo, etc.).							
Soy capaz de ser apreciado/a como docente por todos mis alumnos/as.							
En mi clase, siempre puedo hacer cumplir las reglas de comportamiento...							
Sé cómo involucrar incluso al alumnado más resistente y difícil en las diversas actividades de mi enseñanza.							
Soy capaz de ganarme la confianza y la estima de todos/as mis colegas.							
Soy capaz de organizar mi trabajo y cumplir con mis compromisos, incluso en caso de circunstancias imprevistas y urgentes.							
Soy capaces de lidiar eficazmente con los problemas disciplinarios del grupo de clase.							
Soy capaz de ganarme la confianza y la estima de la dirección escolar.							
Sé cómo tratar los diversos problemas relacionados con la integración escolar del alumnado con discapacidades.							
Nuestra escuela es capaz de ejercer una importante acción de promoción y desarrollo también en el territorio.							
Nuestra escuela sabe cómo obtener la plena cooperación de los organismos públicos y los servicios sociales que operan en la zona.							
Nuestra escuela es capaz de llevar a cabo intervenciones incisivas para prevenir el abandono							

escolar.							
Nuestra escuela puede transmitir una imagen positiva al mundo exterior.							
Nuestra escuela es capaz de alcanzar plenamente todos los objetivos de la autonomía escolar.							
Nuestra escuela siempre puede superar con éxito las dificultades.							
Nuestra escuela sabe adaptar la enseñanza a las oportunidades que ofrece la innovación tecnológica.							
Nuestra escuela sabe cómo conseguir la máxima participación de las familias en sus actividades e iniciativas.							
Los diversos componentes de nuestra escuela saben cómo trabajar juntos para asegurar el mejor funcionamiento, incluso frente a los problemas más difíciles.							

Por favor, indique en qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones, utilizando la escala que aparece junto a cada una de ellas:

1= En absolutocierto; 2= No es del todo cierto; 3= Bastante cierto; 4= Totalmente cierto.

	1	2	3	4
Siempre puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.				
Si alguien se pone en mi contra, puedo encontrar una manera o un sistema para conseguir lo que quiero.				
Es fácil para mí ajustarme a mis intenciones y lograr mis objetivos.				
Tengo la confianza de que puedo manejar eficazmente los eventos inesperados.				
Gracias a mis recursos, sé cómo manejar situaciones imprevistas.				
Puedo resolver la mayoría de los problemas si pongo el esfuerzo necesario.				
Mantengo la calma al enfrentarme a las dificultades porque puedo confiar en mi capacidad para afrontarlas.				
Cuando me enfrento a un problema, suelo encontrar muchas soluciones.				
Si estoy “tasacado/a”, siempre puedo pensar en algo para recomponerme.				

No importa lo que me pase, normalmente puedo manejarlo.				
---	--	--	--	--

Por favor, indique con una “x” cuando está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones.

AFIRMACIÓN	DE ACUERDO		NO DE ACUERDO	
	Totalmente	Parcialmente	Totalmente	Parcialmente
El trabajo que hago coincide con mis expectativas.				
En mi trabajo siento poca solidaridad con mis colegas.				
Los superiores dan premios cuando los trabajadores hacen bien su trabajo.				
Mis superiores aceptan las críticas de los trabajadores y las discuten con ellos.				
Me siento bien en mi relación con los colegas.				
Tengo poca confianza en mis colegas.				
Mis superiores no aclaran las razones de sus decisiones.				
Después de todo, no puedo quejarme de mi trabajo.				
Estoy muy unido a la mayoría de mis colegas.				
Mis superiores tratan a los trabajadores de forma parcial.				
Si pudiera volver a elegir, no haría el mismo trabajo hoy.				

Por favor, indique en qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones, utilizando la escala que aparece junto a cada una de ellas:

1= completamente en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= indiferente; 4= de acuerdo; 5= completamente de acuerdo.

	1	2	3	4	5
Mi escuela tiene un gran significado personal para mí.					
Siento un fuerte sentido de pertenencia a esta escuela.					
Renuncio voluntariamente a parte de mi tiempo libre para llevar a cabo mis compromisos de trabajo.					
Para terminar un trabajo, me quedo por elección propia fuera de horario, aunque no me paguen por ello.					
Estoy muy involucrado personalmente en mi trabajo					
Mi escuela tiene mis metas y valores en alta estima.					
Si tengo un problema, mi escuela está lista para ayudarme.					
Mi escuela se preocupa mucho por mi bienestar.					
Mi escuela perdonaría un error que cometí de buena fe.					
Mi escuela está dispuesta a ayudarme si necesito un favor especial.					
Mi escuela se preocupa por mis opiniones.					
Mi escuela muestra muy poco interés en mí.					
Si la oportunidad se presentara, mi escuela se aprovecharía de mí.					

¡Gracias por su cooperación!

Anexo 6: Carta de presentación de la investigación



UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació

Av. Blasco Ibáñez, 30 46010 Valencia

Tf: 96.3864421 - Fax: 96.3864189

<http://www.uv.es/filoeduc>

Estimada/o docente,

Soy la Doctoranda Liana Arcuri, inscrita en el Programa de Doctorado en Educación de la Universitat de València, institución pública perteneciente al sistema universitario del Estado español.

Actualmente, estoy llevando a cabo un proyecto de investigación titulado *Lifelong learning y autoeficacia del profesorado* en el programa de doctorado de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la citada Universitat de València. Trabajo de investigación dirigido por el Prof. Dr. Joan María Senent del *Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación* de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación y el Prof. Dr. Ángel San Martín del *Departamento de Didáctica y Organización Escolar* de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Sería muy amable por su parte ofrecerme unos minutos de su tiempo para cumplimentar el cuestionario. Los datos, recogidos de forma anónima en cumplimiento de la legislación vigente en materia de privacidad, se utilizarán únicamente con fines estadísticos y se incluirán en una tesis doctoral, a fin de analizar el estado de la cuestión de la educación permanente y de la autoeficacia en las escuelas italianas.

Sus respuestas constituyen para nosotros una fuente de información muy valiosa y útil para la planificación de intervenciones específicas en el territorio.

Por lo tanto, le pido unos minutos de su tiempo para completar el cuestionario que le estoy presentando.

Para participar, simplemente haga clic en el siguiente enlace.

Gracias por su tiempo.

Saludos cordiales.

La Doctoranda Liana Arcuri

<https://goo.gl/forms/mhgz9tmMII9sGFs92>