

# Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables?

Luis Fernando Hernández Jácquez  
Delia Inés Ceniceros Cázares  
Universidad Pedagógica de Durango  
Instituto Universitario Anglo Español

## **Resumen**

La presente investigación trata sobre la percepción de autoeficacia docente en profesores de educación superior en México y su relación con el desempeño, basándose en la teoría de la autoeficacia de Bandura. La investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, de alcance correlacional, no experimental y transeccional. Se consideró a 220 sujetos (30 docentes y 190 estudiantes), a quienes se les aplicó la Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario (Prieto, 2017), en el caso de los profesores, y, una adaptación del Cuestionario de Evaluación de la Docencia (Universidad Jaume I, 2008), a los estudiantes. Los resultados indican un nivel alto tanto de autoeficacia docente como de desempeño docente y una significativa correlación positiva entre ambas variables.

## **Palabras clave**

Autoevaluación, educación superior, evaluación de profesores, investigación descriptiva y comparativa, percepción.

## **Instructor self-efficacy and development: is there a link between variables?**

### **Abstract**

The present research analyzes the perception of self-efficacy in professors of higher education in Mexico and its relationship with development, based on Bandura's theory of self-efficacy. The research was developed through a quantitative approach, with a correlational, non-experimental and transeccional focus. We considered 220 subjects (30 instructors and 190 students) to whom we applied the Self-Efficacy Scale for University Faculty (Prieto, 2017) in the case of the professors, and an adaption of the Evaluation of Instructors Survey (Jaume University I, 2008) to the students. The results indicate a high level of both faculty self-efficacy and development, and there is a significant positive correlation between the two variables.

### **Keywords**

Descriptive and comparative research, faculty evaluation, higher education, perception, self-evaluation.

Recibido: 22/03/2018  
Aceptado: 20/06/2018

## La autoeficacia percibida

La autoeficacia, como aspecto predictor de la conducta, encuentra sus raíces teóricas en una serie de aportes que en mayor o menor medida permitieron su consolidación. Entre los esfuerzos teóricos que tuvo capital importancia en este sentido fue el de Rotter (1966), quien sin haber acuñado el término “autoeficacia”, es uno de los teóricos que más ha contribuido a la comprensión de la misma.

Dentro de los conceptos aportados por Rotter, se encuentra el locus de control, que es definido como el grado en que las consecuencias de las conductas corresponden a factores personales o a factores externos (Cano, Rodríguez, García y Antuña, 2005), que resulta ser un rasgo relativamente estable e influyente respecto de las habilidades o capacidades que las personas poseen (Nevid, 2011). Así, cuando las personas ubican su locus de control en sí mismos –locus de control interno–, las expectativas que construyen acerca de una tarea o de las posibilidades de éxito en el desarrollo de las mismas se sustentan en sus propias capacidades y posibilidades de logro; por lo tanto, asumen dicha tarea con responsabilidad y alto nivel de control, asumiendo las consecuencias de sus acciones. En cambio, quienes ubican el locus de control fuera de sí –locus de control externo– desplazan la responsabilidad de éxitos y fracasos hacia factores externos o al azar (Woolfolk, 2006).

Tomando como base la propuesta de Rotter y específicamente con relación a los docentes, se han desarrollado una serie de acercamientos teóricos (Armor et al., 1976; Berman et al., 1977; Guskey, 1981; Rose y Medway, 1981; Friedman y Kass, 2002), que sostienen que la eficacia del docente está determinada por sus capacidades personales para ejercer el control sobre sus acciones (locus de control interno). Es decir, un profesor con locus de control interno asumirá que el aprendizaje construido por sus estudiantes se encuentra directa y altamente vinculado a su actuar profesional, a las estrategias de enseñanza y de aprendizaje dispuestas, así como a los recursos metodológicos a su disposición; mientras que un profesor con locus de control externo adjudicará los resultados de aprendizaje a condiciones que escapan de su control, por ejemplo, a la situación institucional, la negligencia o dedicación de los estudiantes, a las condiciones familiares, etcétera.

Sin embargo, el locus de control carece de impacto para predecir y mejorar los diversos aspectos del funcionamiento pedagógico y estudiantil en los contextos educativos (Wolters y Daugherty, 2007; Zimmerman, 2000). Pajares (citado por Bembenutty, 2007) sostiene que la causalidad interna o externa de los comportamientos de las personas actúa como factor de identificación y no de predicción, a diferencia del sentimiento de autoeficacia, que implica reconocer que el ser humano es capaz de

gestionar, regular y administrar sus esfuerzos, sus recursos y sus capacidades.

En los años setenta, Albert Bandura desarrolla la teoría de la autoeficacia percibida, empleando como marco de referencia la teoría del aprendizaje social. Con este planteamiento, Bandura postula la existencia de un mecanismo cognitivo, a través del cual las personas ejercen cambios en su conducta y motivación (Garrido, 2004). La teoría de la autoeficacia percibida se centra en la identificación y descripción de dos tipos de expectativas: las de autoeficacia percibida y las de resultado.

Bandura (1977) explicó teóricamente cómo funciona la motivación en el ser humano; recalcó la importancia de los juicios personales y evidenció que la autoeficacia, con un papel central en los comportamientos de miedo y evitación, puede favorecer o entorpecer la motivación y acción humanas (Bandura, 1977; Garrido, 2004).

Los elementos teóricos, en que se sustenta la teoría de la autoeficacia social, son el determinismo recíproco y las expectativas de eficacia y expectativas de resultados; estos elementos, conjuntamente con los mecanismos, fuentes y procesos implicados en la autoeficacia, permiten un abordaje comprensivo de la autoeficacia.

En sucesivas ocasiones (1977, 1987, 1999), Bandura ha sostenido como elemento determinante de la autoeficacia la diferencia que debe reconocerse entre las expectativas de eficacia y de resultados. Se define a las expectativas de eficacia como la certeza que un sujeto tiene acerca de su desempeño exitoso de determinada tarea. En tanto que las expectativas de resultados son la estimación de los resultados que el sujeto conseguirá con la realización de dicha tarea.

Para Bandura los comportamientos son determinantes de los resultados, que a su vez dependen de la gestión de los propios recursos, por lo que la autoeficacia no consiste en una situación inmutable del ser humano; al contrario, los diversos estudios que se han realizado sobre la misma (Schunk y Pajares, 2004; Pajares, 2006; Del Río, Lagos y Walker, 2011; y Tagle, Del Valle y Flores, 2012) han confirmado uno a uno la naturaleza mutable de la misma. Así, la autoeficacia se reconfigura predominantemente a partir de las experiencias sociales que el ser humano vive cotidianamente. Los retos, los triunfos, e incluso los fracasos, constituyen la esencia para el desarrollo de ella.

Al experimentar éxitos en cualquier índole de la vida, las personas fortalecen las expectativas (de eficacia y de resultados) que tienen respecto a la situación vivida, lo cual redundará en un mejor concepto de sí, al menos en dicho ámbito. Por el contrario, los tropiezos y resultados adversos, contribuyen a mermar la confianza, a demeritar su autoconcepción y evidentemente, a disminuir la autoeficacia percibida.

Los mensajes del pensamiento son extremadamente poderosos en el nivel psicológico, por lo tanto, una de las propuestas de la teoría de la autoeficacia social consiste de un modo fundamental en la preservación de los pensamientos positivos como un catalizador de la autoeficacia percibida. Pero no todo se reduce a dirigirnos mensajes positivos o a manejar nuestras reacciones emocionales. Según Bandura (1977), el sentimiento de autoeficacia puede ser desarrollado a través de cuatro fuentes:

- a. Las experiencias de dominio, las cuales son la principal fuente de la autoeficacia percibida al ser vivencias reales para el sujeto.
- b. Las experiencias vicarias, que provienen de la experiencia de terceros y que constituyen elementos de modelado de la propia conducta.
- c. La persuasión social, la cual consiste en el conjunto de mensajes que el sujeto recibe y escucha del exterior, y que le dicen que tiene la capacidad para resolver la situación o ejecutar la acción.
- d. Las experiencias afectivas, que constituyen los estados psicológicos y emocionales, tanto positivos como negativos, que afectan en el mismo sentido y proporción la autoeficacia percibida.

La autoeficacia percibida, en el caso de los profesores, tiene implicaciones que trascienden al ámbito de la vida privada del profesor; impacta en la cotidianeidad de su función docente, en las actividades que realiza; pero sobremanera en el desarrollo de sus estudiantes, en su productividad y en su propia percepción de autoeficacia, actuando como modelo de conducta. La importancia del enfoque sociocognitivo resulta trascendental en el estudio del sentimiento de autoeficacia del profesor (Chacón, 2006).

Pajares (2006) sostiene que la autoeficacia personal tiene una influencia determinante en los niveles de realización y logro que ostenta una persona, ya que, al ser un elemento dinámico, el grado de la misma (en cada momento de la vida de una persona) afecta decididamente los resultados esperados y logrados. En este sentido, la autoeficacia percibida tiene cinco características: es dinámica, cíclica, multidimensional, específica y permeable (Zimmerman, 2000; Blanco, 2009). Además de lo anteriormente dicho, tiene valor predictivo de la conducta (en lo psicométrico), elemento del que carece la teoría de Rotter, como se señaló anteriormente.

Los estudios recientes han mostrado que los profesores con un nivel alto de confianza en sus conocimientos, capacidades, potencialidades y habilidades, desarrollan una práctica educativa más asertiva, más enfocada en los logros de los estudiantes y con un mayor nivel de compromiso que aquellos, cuya confianza en

sus recursos profesionales y personales es menor (Klassen, Tze, Betts y Gordon, 2011).

Entonces, la autoeficacia percibida constituye el detonante para el desarrollo de una práctica docente adecuada. Esta afirmación está acorde tanto con la propuesta de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) como con la de Ross y Bruce (2007). Los dos primeros se enfocan más en las capacidades del profesor para organizar y ejecutar cursos de acción, necesarios para lograr con éxito una tarea de enseñanza en un contexto específico; y los dos últimos conciben la eficacia del profesor como una expectativa que promueve el aprendizaje en los estudiantes.

Probada ya la fuerza predictiva de la autoeficacia en la conducta del ser humano, es innegable su importancia en el desarrollo de una práctica educativa eficaz. No basta con poseer una gran cantidad de información y convertirla en conocimiento útil, es imprescindible poseer una total confianza en lo que se hace, así como la convicción de que se tienen los elementos necesarios para llevar a cabo la tarea de enseñar de la mejor forma posible.

En el contexto mexicano, no se tiene una gran cantidad de antecedentes respecto a la autoeficacia de los profesores, a pesar de que, en el año 2009, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) señalara, en su informe sobre el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS), que algunas prácticas de los docentes mexicanos están vinculadas de manera cercana con su autoeficacia. Dentro de los antecedentes empíricos, se puede citar que Hernández y Montes (2015) encontraron un nivel alto de autoeficacia percibida en docentes de educación superior tecnológica; Sánchez, Salaiza y Pérez (2013) identificaron un nivel alto de percepción de autoeficacia, relacionado con la capacitación que han recibido; mientras que Ortega, Rosales y Sánchez (2011) reportaron también un nivel alto de autoeficacia en profesores de una escuela normal superior.

En otro orden de ideas, la evaluación del desempeño docente es una actividad cotidiana en las instituciones educativas, que aporta información valiosa para el mejoramiento de la práctica del profesorado. Sin embargo, para el contexto mexicano no se localizaron estudios que comprobaran si dicha evaluación (dada por los estudiantes) se reflejaba en la percepción de eficacia de los profesores, y esto es justamente lo que ha dado pie a las preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es el nivel de autoeficacia docente percibida por los profesores de una institución de educación superior en México?
2. ¿Cuál es el nivel de desempeño mostrado por los profesores, a través de la evaluación docente realizada por los estudiantes en una institución de educación superior en México?

3. ¿Qué relación existe entre el nivel de autoeficacia docente percibida por los profesores y el nivel de desempeño de los mismos a través de la evaluación docente (dada por los estudiantes), en una institución de educación superior en México?

## Metodología

El estudio se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo de investigación, no experimental, transeccional y de alcance correlacional. Como tal, la investigación no experimental

es la búsqueda empírica y sistemática en la que el científico no posee control directo de las variables independientes, debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o a que son inherentemente no manipulables... (Kerlinger y Lee, 2002, p. 504).

Por su parte, un estudio correlacional “describe la relación lineal entre dos o más variables sin tratar en lo absoluto de atribuir a una variable el efecto observado en otra” (Salkind, 1999, p. 223). Lo transeccional del proyecto de investigación corresponde a que solamente se realizó una sola medición de las variables.

La hipótesis principal de investigación se determinó de la siguiente manera: “existe una relación positiva entre el nivel de autoeficacia docente percibida por el profesor y el nivel de desempeño del mismo a través de la evaluación docente (dada por los estudiantes)”.

Para la recolección de la información de utilizaron dos cuestionarios:

- a. Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario (Prieto, 2017). Instrumento de 44 ítems (anexo 1) que, a manera de auto-reporte, proporciona información sobre la medida en que los profesores universitarios se sienten capaces de utilizar una serie de estrategias de didácticas, clasificadas en las siguientes dimensiones:
  - ▶ Estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza, que agrupa aquellas acciones y conductas que realiza el profesor cuando planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje.
  - ▶ Estrategias para la implicación activa de los estudiantes en el aprendizaje, que hacen referencia a la confianza que tiene el profesor en su capacidad para hacer que los alumnos se sientan involucrados en su propio proceso de aprendizaje.
  - ▶ Estrategias para favorecer la interacción y creación de un clima positivo en el aula, que se refieren a conductas específicas de los profesores orientadas a crear un ambiente favorecedor del aprendizaje.

- ▶ Estrategias para la evaluación del aprendizaje, que incluyen actividades para constatar el grado en que los estudiantes han alcanzado los objetivos de aprendizaje previstos, así como acciones que promueven la autoevaluación y autorreflexión de la práctica docente.

Se reitera que este instrumento mide la autopercepción de la capacidad los profesores para realizar las actividades que en él se mencionan, mas no valora que efectivamente las lleven a cabo, ya que esto escapa de la propia teoría de la autoeficacia; situación que se valoró a través de los estudiantes con el otro instrumento aplicado.

La forma de respuesta, para cada uno de los ítems del instrumento, corresponde a una escala tipo Likert de seis puntos, siendo 1 el valor más bajo (poco capaz) y 6 el valor más alto (muy capaz). La aplicación del instrumento reportó una confiabilidad de .992 en alfa de Cronbach.

- b. Adaptación del Cuestionario de Evaluación de la Docencia (Universidad Jaume I, 2008). Instrumento de 34 ítems (anexo 2), proporcionado a los estudiantes, mediante el cual y a través de las dimensiones sobre aspectos generales del curso, los concretos de las sesiones de clase, así como aquellos relacionados con las prácticas de evaluación, se evalúa el desempeño de los docentes que tuvieron como titulares de las asignaturas que cursaron. Se eligió este instrumento ya que abarca en su mayoría los aspectos señalados en la normatividad correspondiente, para el ejercicio y evaluación de las labores docentes en la institución.

La forma de respuesta corresponde a una escala tipo Likert de cinco puntos (“nunca”, “casi nunca”, “regularmente”, “casi siempre” y “siempre”). La aplicación del instrumento reportó una confiabilidad de .971 en alfa de Cronbach. Es pertinente mencionar que, en dos aplicaciones anteriores llevadas a cabo para fines solamente de evaluación docente, el instrumento reportó una confiabilidad de .967 y .964; es decir, ha mostrado un comportamiento bastante consistente; y más aún, al darles a conocer los resultados a los profesores, la mayoría de ellos los ha considerado congruentes con su labor en el aula.

Para ambos instrumentos, las unidades restantes para alcanzar una confiabilidad de 1, constituyen los efectos del puntaje del error, tanto de método como de rasgo, componentes inherentes a la confiabilidad (Salkind, 1999).

En la investigación, se involucró a los 30 docentes (100%) que participaron en un determinado plan de estudios de la Universidad Pedagógica de Durango, México, y a 190 estudiantes (95%) del

propio plan (el restante 5% está compuesto por estudiantes irregulares que no fue posible localizar para fines del estudio). En suma, la investigación se considera censal y abarca a 220 participantes.

En cuanto a los docentes, se sitúan en un rango de edad de los 25 a los 66 años, con un total de años de servicio que va de los 2 a los 46. El 53.3% son del género masculino, y el restante 46.7%, del femenino. 79.3% son docentes con plaza base, mientras que el 20.7% es de contrato. El 60% cuenta con grado de maestría, el 16.7% con doctorado y el restante 23.3% con licenciatura.

## Resultados

Los resultados descriptivos para la variable autoeficacia docente se muestran en la tabla 1, en la que se aprecia una media aritmética general de 5.092, la cual resulta alta, si se considera que el valor máximo posible es de 6. Tal como lo ha explicado Bandura (1977), estos juicios positivos favorecen la motivación y acción humanas, además de predecir una conducta positiva hacia las actividades, en este caso docentes. En buena medida todo ello ocurre con los profesores implicados en el estudio, ya que suelen mostrar modos favorables para el desarrollo de su práctica, que se evidencian, por ejemplo, a través de las reuniones colectivas que se tienen, donde se puede apreciar en la mayoría de ellos actitudes e ideas que buscan la mejora del rendimiento propio y de sus estudiantes. En el aula, aunque se llegan a tener algunas diferencias con estudiantes, y considerando las capacidades y personalidades distintas, el grueso del colectivo docente suele ser bien visto por los estudiantes.

**Tabla 1.** Estadística descriptiva para la variable autoeficacia docente.

Dimensión de autoeficacia docente	$\mu$	$\sigma$
Estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza	5.101	1.007
Estrategias didácticas para implicar activamente a los estudiantes	5.150	1.027
Estrategias didácticas para favorecer la interacción en el aula	5.205	1.003
Estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje	4.912	1.016
Autoeficacia docente (general)	5.092	.986

La misma tabla 1 muestra que la dimensión con menor valoración fue la autoeficacia para desarrollar y aplicar estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje ( $\mu=4.912$ ). Sin embargo, está



por encima de la media teórica de la escala (3.500 puntos), por lo que aun siendo la más baja, resulta ser una autovaloración positiva del docente. El resto de las dimensiones obtuvo promedios similares y por encima de los 5 puntos.

Dentro de cada una de las dimensiones, se puede destacar los aspectos autoevaluados de manera más positiva y menos positiva. Así, en la dimensión de autoeficacia relacionada con el desarrollo y aplicación de estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza, se tienen como aspectos más positivos “identificar claramente los objetivos de cada clase” ( $\mu=5.36$ ,  $\sigma=1.096$ ) y “actualizar mis conocimientos sobre los contenidos de la asignatura” ( $\mu=5.25$ ,  $\sigma=1.076$ ). Esto significa, en el primer caso, que el docente conoce la estructura y finalidad de las asignaturas que imparte, situación que es real, ya que además comprende la aportación que cada una de ellas hace al perfil de egreso, así como su ubicación dentro de la malla curricular, al igual que los conocimientos previos y posteriores a ella; y, en el segundo, que se reconoce como un profesional en constante mejora a través de la actualización.

En contraparte, los menos positivos se refieren a “diseñar distintas pruebas de evaluación, acordes con los objetivos de aprendizaje previamente establecidos” ( $\mu=4.60$ ,  $\sigma=1.192$ ) y “decidir el sistema de evaluación que voy a utilizar en la asignatura” ( $\mu=5.00$ ,  $\sigma=1.155$ ). Ambos aspectos son relevantes, para efectos de emitir una valoración final hacia el estudiante, por lo que es una situación digna de tomarse en cuenta con relación a la intervención en el docente.

En cuanto a las estrategias didácticas para implicar activamente a los estudiantes, se tiene que los aspectos más altamente valorados son “aceptar las iniciativas de los estudiantes relacionadas con su aprendizaje, como actividades individuales, trabajos voluntarios, etc.” ( $\mu=5.34$ ,  $\sigma=1.078$ ), lo que denota la apertura del docente para escuchar y dar seguimiento a los intereses de los estudiantes; y “lograr que los estudiantes perciban la utilidad de lo que aprenden” ( $\mu=5.31$ ,  $\sigma=1.137$ ), que muestra la capacidad de concretar en situaciones específicas los contenidos abordados, como ocurre con los proyectos y prácticas que suelen ser comúnmente utilizados en la universidad.

En esta dimensión, los aspectos con menor puntaje fueron “conseguir que los estudiantes se preocupen por resolver las dificultades que encuentran mientras aprenden” ( $\mu=4.86$ ,  $\sigma=1.177$ ) y “conseguir que los estudiantes se consideren a sí mismos capaces de aprender” ( $\mu=5.00$ ,  $\sigma=1.122$ ). Los dos aspectos se refieren a fomentar la autonomía y la propia autoeficacia en el alumno, lo que puede relacionarse en un sentido, con el rol de importancia que mayormente asume el propio maestro, y, en otro, con el grado de involucramiento que tiene hacia los aspectos afectivos o no académicos del proceso de enseñanza-aprendizaje; situación no tan favorable y que en la práctica se ha dejado de lado por

el docente, para que sea tomada por los programas de tutoría y psicopedagogía.

En lo concerniente a las estrategias didácticas para favorecer la interacción en el aula, los aspectos más sobresalientes fueron “mostrar respeto a los estudiantes a través de las conductas que manifiesto en clase” ( $\mu=5.55$ ,  $\sigma=1.055$ ) y “tratar con calma los posibles problemas que pueden surgir en el aula” ( $\mu=5.29$ ,  $\sigma=1.084$ ), lo que habla, en cierta medida, de un equilibrio emocional del docente al interactuar con los estudiantes; mientras que “mantener, a pesar de posibles dificultades, expectativas positivas hacia los estudiantes” ( $\mu=4.96$ ,  $\sigma=1.138$ ) y “potenciar en los estudiantes actitudes positivas hacia la clase” ( $\mu=5.07$ ,  $\sigma=1.120$ ) fueron los aspectos con menor autovaloración. El primero de estos casos puede referirse a la creación de estereotipos hacia los estudiantes, lo que su vez puede conducir a valoraciones imparciales; en tanto que el segundo puede representar, ya sea la incapacidad para motivar al alumnado, o la indiferencia respecto a sus conductas.

Por último, dentro de la dimensión “estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje”, se tiene que “actualizar mis conocimientos sobre los contenidos de la asignatura” ( $\mu=5.25$ ,  $\sigma=1.076$ ) y “utilizar los datos que obtengo a partir de la reflexión sobre mi docencia para intentar mejorar en futuras ocasiones” ( $\mu=5.07$ ,  $\sigma=1.152$ ) resultaron los aspectos más altos, mientras que “comprobar a través de la evaluación, el grado en que los estudiantes utilizan distintas capacidades” ( $\mu=4.68$ ,  $\sigma=1.156$ ) y “emplear métodos sistemáticos que me permitan analizar mi conducta docente” ( $\mu=4.75$ ,  $\sigma=1.143$ ) fueron los rasgos con menor autovaloración del docente.

Respecto a las dos primeras situaciones, es de destacar que efectivamente la mayor parte de los docentes suelen mostrar actitudes positivas hacia las capacitaciones ofrecidas, lo que les ha permitido mantenerse actualizados con información de frontera. En cuanto a la segunda característica, se suele mostrar en las reuniones colegiadas, en las que en ciertos espacios se reflexiona de manera crítica sobre la práctica docente, partiendo de información cuantitativa o cualitativa proveniente sobre todo de los estudiantes.

Los últimos dos aspectos representan áreas de oportunidad, porque significan, por un lado, que la evaluación es utilizada para verificar aspectos puntuales y no diversificados, y, por otro, que, además de la evaluación docente, no se practican métodos propios de autoevaluación. De hecho, esto último ha sido una sugerencia de algunos profesores hacia las autoridades, la de recibir capacitaciones en cuanto al uso integral de la evaluación.

Para la segunda de las variables, el promedio dado por los estudiantes al desempeño docente se situó en los 3.152 puntos (tabla 2), en una escala con rango de 0 a 4, por lo que el desempeño general puede considerarse alto (la valoración de 0 a 1.33

corresponde a un nivel bajo, de 1.34 a 2.67, a un nivel medio, y de 2.68 a 4.00, a un nivel alto). De hecho, las tres dimensiones del desempeño docente mostraron promedios similares.

**Tabla 2.** Estadística descriptiva para la variable desempeño docente.

Dimensión del desempeño docente	$\mu$	$\sigma$
Aspectos generales del curso	3.133	.461
Aspectos concretos de las sesiones	3.198	.440
Prácticas de evaluación	3.125	.417
Desempeño docente (general)	3.152	.427

En cuanto a la primera dimensión, los estudiantes valoraron con alta puntuación las actividades que los docentes realizan en torno a la planeación, ejecución y comunicación de los aspectos generales del curso, actividades dentro de las que se destaca informar a los estudiantes el plan del curso (competencias, objetivos, actividades, criterios de evaluación, etc.), con una media de 3.7 puntos ( $\sigma=1.220$ ). En esta dimensión, motivar a los estudiantes a utilizar el tiempo de asesorías extra clase resultó ser el aspecto con menor valoración ( $\mu=2.88$ ,  $\sigma=1.319$ ). De hecho, aunque académicamente la mayoría de los estudiantes muestran un nivel aceptable, aquellos que tienen cierto rezago han comentado de manera informal que suele ser complicado abrir un espacio en la agenda de algunos profesores para reforzar contenidos, por lo que en ocasiones suelen acudir a otro profesor distinto al que le imparte la asignatura, o, en su defecto, valerse de la ayuda de sus compañeros.

En cuanto a los aspectos concretos de las sesiones de clase, se tiene que el rasgo evaluado con más alto puntaje fue el de asistir regularmente a clase ( $\mu=3.29$ ,  $\sigma=.924$ ), y el evaluado con menor puntaje, “hacer un resumen de la clase anterior al comenzar la nueva sesión” ( $\mu=2.93$ ,  $\sigma=1.106$ ). El primer aspecto concierne al compromiso que muestra la planta docente con sus grupos, lo que se visualiza en que, en la mayoría de las asignaturas, suele cubrirse el contenido en tiempo y forma (son pocos los casos en que se tiene problemas relacionados con la asistencia de algún profesor). En cuanto al segundo aspecto, se infiere que es importante la continuidad que se dé a las temáticas, ya que de acuerdo con los estudiantes y la programación de las clases –que, por la propia dinámica institucional, en ocasiones no se da en días sucesivos– suele perderse el seguimiento de los contenidos, de ahí que el trabajo en este sentido represente un aspecto de mejora.

Por último, en torno a las prácticas de evaluación, la actividad con más alta valoración corresponde a evaluar el aprendizaje de

los estudiantes de acuerdo con lo establecido en la planificación, contenidos y actividades ( $\mu=3.26$ ,  $\sigma=.859$ ); mientras que la que se calificó con menor puntaje fue la de “realizar una evaluación inicial al comenzar el curso para estimar los conocimientos previos de los estudiantes” ( $\mu=2.91$ ,  $\sigma=1.127$ ). Es decir, según los estudiantes, los docentes son congruentes al evaluar de acuerdo con lo previamente determinado –en realidad, han sido prácticamente nulos los señalamientos en este tenor–; pero, en otro sentido, aquellos expresan que no se suele emplear la evaluación diagnóstica. Esta última situación llama la atención, ya que, al tratarse de docentes formadores de profesionales de la educación, es de su conocimiento los beneficios que este tipo de evaluación ofrece.

Con lo anterior, se da respuesta a las dos primeras preguntas de la investigación. Para dar respuesta a la tercera y principal de la investigación, se calculó el estadístico *r* de Pearson, cuyos resultados se muestran en la tabla 3.

Como se observa (tabla 3), existe una correlación positiva entre las dimensiones de ambas variables y entre sus resultados generales. Así, se tiene que la autoeficacia docente y el desempeño docente alcanzaron una correlación de .544 (en nivel de significancia de .05), lo que se interpreta como una relación moderada entre las variables (Salkind, 1999, p. 226), y que significa que, conforme aumenta la autoeficacia del docente, se incrementa su desempeño como tal (evaluado por los estudiantes), y viceversa. Esto es, aquel docente que se percibe lo suficientemente capaz de realizar su práctica, se conduce de tal manera que sus estudiantes

**Tabla 3.** Correlaciones para las variables autoeficacia docente y nivel del desempeño docente.

Variable (y dimensiones)	Aspectos generales del curso	Aspectos concretos de las sesiones	Prácticas de evaluación	Desempeño docente (general)
Autoeficacia en cuanto a estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza	.483**	.544**	.595**	.554**
Autoeficacia en cuanto a estrategias didácticas para implicar activamente a los estudiantes	.455*	.490**	.567**	.516**
Autoeficacia en cuanto a estrategias didácticas para favorecer la interacción en el aula	.435*	.472**	.549**	.497**
Autoeficacia en cuanto a estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje	.477**	.538**	.600**	.551**
Autoeficacia docente (general)	.476**	.525**	.594**	.544**

\* Correlación bilateral significativa al .01.

\*\* Correlación bilateral significativa al .05.

lo señalan como tal. El coeficiente de determinación para esta relación resultó ser de .2959, lo que significa que el 29.59% de la variabilidad del desempeño docente se puede explicar por la variabilidad de la autoeficacia docente, y viceversa. El resto de la variabilidad, el 70.41% se asocia a otros elementos.

La correlación más alta se halla entre la autoeficacia en cuanto a la planeación y aplicación de estrategias didácticas, para evaluar el aprendizaje y el desempeño de las propias prácticas de evaluación, alcanzando un valor de .600 (en nivel de significancia de .05), correlación que se ubica como “fuerte” (Salkind, 1999, p. 226), y que se interpreta como una relación intensa entre la autovaloración de las actividades para evaluar los conocimientos adquiridos por el estudiante y la percepción que tiene este de las prácticas de evaluación que se llevan a cabo. Estadísticamente, el coeficiente de determinación para esta relación es de .360, que significa que el 36.0% de la alterabilidad de una de las variables es expresada por la modificación de la otra.

La valoración del desempeño de las actividades relacionadas con la planeación y comunicación de los aspectos generales del curso y la autoeficacia en cuanto al proyecto de estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza, alcanzó una correlación de .483 (en el nivel de significancia de .05); es decir, una relación moderada (Salkind, 1999, p. 226). Esto es, aquel docente que no se percibe lo suficientemente apto para planificar su curso, efectivamente lo refleja en la práctica de estas actividades, situación que a la inversa ocurre en quien se siente capaz –que es la mayoría del colegiado–. Además, esa percepción y práctica se convierten ya sea en un círculo vicioso o virtuoso, según cada caso. La varianza explicada de una sobre otra es de 23.32%.

Por su parte, la evaluación del desempeño respecto a las actividades concretas de las sesiones de clase reflejó una correlación de .490 y .472 (ambas en el nivel de significancia de .05), respecto a la autoeficacia, en cuanto a estrategias didácticas para implicar activamente a los estudiantes, y a la autoeficacia, en cuanto a estrategias didácticas para favorecer la interacción en el aula. Ambas, de acuerdo con Salkind (1999, p. 226) se consideran como moderadas.

Aunque todas las actividades relacionadas con la práctica docente son importantes, sin duda, las que conciernen a las actividades concretas en el aula son las que tienen más peso, desde lo temporal hasta la relevancia en la adquisición de competencias u objetivos de aprendizaje. En este sentido, aunque las correlaciones son moderadas, son estadísticamente significativas y también son empíricamente importantes. Es decir, aquellos maestros, que se perciben eficaces en la aplicación de estrategias didácticas, son bien valorados por los estudiantes en cuanto a la práctica diaria. Para aquellos casos que en lo particular obtuvieron bajas valoraciones, las alternativas de mejora pueden centrarse en cursos,

talleres e intercambio de experiencias al respecto. La variación explicada de una respecto a la otra fue del 24.01% y 22.27%, respectivamente.

Haciendo extensivo el análisis de la autoeficacia respecto a ciertas variables sociales de los docentes, en la tabla 4 puede apreciarse que el tipo de contrato (de base o por honorarios), el género (masculino o femenino) y el grado de estudios del docente (licenciatura, especialidad, maestría y doctorado) no tienen relación estadísticamente significativa con la autoeficacia general o alguna de sus dimensiones.

Se consideró además la cantidad de estudiantes atendidos en el semestre de estudio, la cantidad de planes de estudio y el número de clases distintas en que el profesor participó, así como los años de antigüedad en la profesión y la edad biológica del docente; variables en las que, en ninguno de los casos, se pudo identificar una relación estadística respecto a la autoeficacia docente.

## Conclusiones

Antes de proceder a exponer las conclusiones generales del estudio, cabe destacar que, aunque la investigación fue de tipo censal, la cantidad de la población (220 sujetos) hace necesaria que los hallazgos se tomen con cautela y sean considerados solo para el universo estudiado, dadas las condiciones particulares de la institución en que se llevó a cabo y el plan de estudios, relacionado con la formación de profesionales de la educación, bajo el cual convergen los docentes y estudiantes participantes.

**Tabla 4.** Comportamiento de la variable autoeficacia docente respecto al tipo de contrato, al género y al grado de estudios del docente.

Autoeficacia docente y dimensiones	Tipo de contrato		Género		Grado de estudios	
	t	Sig.	t	Sig.	F	Sig.
Autoeficacia en cuanto a estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza	-1.385	.177	1.133	.267	1.983	.141
Autoeficacia en cuanto a estrategias didácticas para implicar activamente a los estudiantes	-.551	.586	.669	.509	1.391	.268
Autoeficacia en cuanto a estrategias didácticas para favorecer la interacción en el aula	-.619	.541	.517	.609	1.720	.187
Autoeficacia en cuanto a estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje	-1.135	.266	1.308	.201	1.898	.155
Autoeficacia docente (general)	-.987	.332	.928	.362	1.756	.180

Con los resultados descritos anteriormente, fue posible corroborar la hipótesis de investigación planteada, ya que se encontró una relación positiva entre el nivel de autoeficacia docente percibida por el profesor y el nivel de desempeño del mismo a través de la evaluación docente (dada por los estudiantes); conclusión que da respuesta a la tercera pregunta de investigación.

Ahora bien, una autovaloración alta tanto en la autoeficacia docente como en el nivel de desempeño (lo que representa las respuestas a las primeras dos preguntas de investigación) refuerza lo explicado por Klassen et al. (2011), ya que la confianza en las características relacionadas con la docencia que ellos citan (conocimientos, capacidades, potencialidades y habilidades) se refiere justamente a la autoeficacia docente (actividades de planificación de la enseñanza, implicación activa de los estudiantes, interacción en el aula y evaluación de los aprendizajes), que se relaciona con la alta apreciación de los estudiantes sobre la práctica educativa asertiva del profesor.

Situación similar ocurre con lo afirmado por Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) y Ross y Bruce (2007), ya que la alta autoeficacia se corresponde con la alta valoración de una práctica docente adecuada; es decir, se relaciona la autovaloración en las capacidades para organizar y planear acciones para lograr con éxito la enseñanza, vista esta desde la perspectiva de los estudiantes.

Además –como bien describió Pajares (2006)–, la autoeficacia tiene influencia en los niveles de realización y logro de una persona, en este caso del profesor. Se evidenció dicha influencia a través del logro que los estudiantes le otorgan a su labor, a las actividades que realiza, y, en términos de Chacón (2006), a la cotidianeidad de su función docente.

Teóricamente este alto desempeño valorado por los estudiantes se asocia a la principal fuente de autoeficacia que Bandura (1977) determinó como las experiencias directas o de dominio, ya que con esta retroalimentación se fortalece el sentido de eficacia del profesor.

Por último, en términos únicos de la variable autoeficacia, el nivel alto coincide con lo reportado por Sánchez, Salaiza y Pérez (2012), Hernández y Montes (2015) y Ortega, Rosales y Sánchez (2011), pero cabe recalcar que, en los últimos dos casos, se investigó en docentes de educación superior específicamente en el estado de Durango (México), por lo que es posible perfilar una hipótesis al respecto de esa alta valoración en este tipo de población en el estado en mención; hipótesis que, sin lugar a dudas, conduce a investigaciones futuras.

Los autores declaran no tener conflictos de interés, en relación a este artículo.

## Anexo 1 Universidad Pedagógica de Durango

Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario  
(Prieto, 2007. Adaptación)

Además de recabar datos generales, el presente cuestionario tiene como propósito obtener información al respecto de las expectativas de autoeficacia docente de las y los profesores de la universidad. Dados los fines investigativos del estudio, le pedimos sea tan amable de responder con absoluta verdad.

### *Parte I. Información general*

1. Género:
  - M
  - F
2. Edad: \_\_\_\_\_
3. Grado máximo de estudios:
  - licenciatura relacionada con educación
  - licenciatura no relacionada con educación
  - especialidad
  - maestría
  - doctorado
4. Tipo de contrato:
  - plaza base
  - honorarios
5. Aproximadamente, ¿cuántos estudiantes atendió el semestre anterior? \_\_\_\_\_
6. ¿En cuántos planes de estudio distintos impartió asignaturas el semestre anterior? \_\_\_\_\_
7. ¿Cuántas clases distintas impartió el semestre anterior? \_\_\_\_\_
8. ¿Cuántos años tiene laborando como docente? \_\_\_\_\_

### *Parte II. Información específica*

Lea atentamente cada uno de los ítems y responda según considere es lo más cercano a su realidad. Para responder a cada ítem hágase la pregunta ¿en qué medida me siento capaz de realizar...? cada una de las actividades que se indican.

Las respuestas pueden ir desde 1 = me siento poco capaz, hasta 6 = me siento muy capaz.



No.	¿En qué medida me siento capaz de...?	poco capaz			muy capaz		
		1	2	3	4	5	6
9	Especificar los objetivos de aprendizaje que espero que alcancen los estudiantes						
10	Implicar activamente a los estudiantes en las actividades de aprendizaje que propongo en clase						
11	Crear un clima de confianza en el aula						
12	Revisar mi práctica docente para identificar aspectos de mejora						
13	Diseñar distintas pruebas de evaluación acordes con los objetivos de aprendizaje previamente establecidos						
14	Evaluar la eficacia de mi enseñanza teniendo en cuenta los datos que sobre ella aportan los estudiantes						
15	Fomentar la participación de los estudiantes en clase						
16	Utilizar diversos métodos de evaluación						
17	Preparar el material que voy a utilizar en clase						
18	Conseguir que los estudiantes se preocupen por resolver las dificultades que encuentran mientras aprenden						
19	Potenciar en los estudiantes actitudes positivas hacia la clase						
20	Adaptar mi enseñanza a partir de las evaluaciones que realizan los alumnos acerca de mi eficacia docente						
21	Comprobar a través de la evaluación el grado en que los estudiantes utilizan distintas capacidades (pensamiento crítico, análisis, reflexión, etc.)						
22	Decidir el sistema de evaluación que voy a utilizar en la asignatura						
23	Conseguir que los estudiantes se consideren a sí mismo capaces de aprender						
24	Emplear métodos sistemáticos que me permitan analizar mi conducta docente						
25	Comentar a los estudiantes los resultados de su evaluación						
26	Identificar claramente los objetivos de cada clase						
27	Mantener, a pesar de posibles dificultades, expectativas positivas hacia los estudiantes						
28	Utilizar los datos que obtengo a partir de la reflexión sobre mi docencia para intentar mejorar en futuras ocasiones						
29	Calificar adecuadamente los trabajos y exámenes que realizan los estudiantes						
30	Adaptarme, cuando planifico las clases, a las necesidades de los estudiantes (motivaciones, intereses, nivel de conocimientos previos, etc.)						
31	Otorgar a los estudiantes un papel activo en clase, más de constructores de conocimiento que de receptores de la información						
32	Ofrecer apoyo y ánimo a los estudiantes que dificultades en su aprendizaje						

No.	¿En qué medida me siento capaz de...?	poco capaz			muy capaz		
		1	2	3	4	5	6
33	Actualizar mis conocimientos sobre los contenidos de la asignatura						
34	Dar a los estudiantes, tras la evaluación una información detallada de su desempeño						
35	Modificar el desarrollo de la clase si así lo requiere el proceso que siguen los estudiantes mientras aprenden						
36	Permitir que los estudiantes preparen y / o desarrollen algunos temas de la asignatura						
37	Tratar con calma los posibles problemas que pueden surgir en el aula						
38	Recurrir a distintos medios (conferencias, manuales, colaboración con otros, etc.) para desarrollar una destreza docente						
39	Realizar en clase pruebas de evaluación sencillas para tener algunos datos del proceso de aprendizaje de los estudiantes						
40	Animar los estudiantes a formular preguntas durante la clase						
41	Transmitir a los estudiantes que me preocupo por ellos y por su aprendizaje de modo personal						
42	Evaluar en qué medida se han alcanzado los objetivos de aprendizaje previamente establecidos						
43	Diseñar la estructura y el contenido de cada clase						
44	Aceptar las iniciativas de los estudiantes relacionadas con su aprendizaje (actividades extras, trabajos voluntarios, etc.)						
45	Mostrar respeto a los estudiantes a través de las conductas que manifiesto en clase						
46	Ser flexible en la enseñanza aunque haya que alejarme de lo planificado						
47	Lograr que los estudiantes perciban la utilidad de lo que aprenden						
48	Dominar el contenido que voy a explicar en clase						
49	Favorecer la confianza de los estudiantes en sí mismos						
50	Hacer sentir a los estudiantes que el éxito en su aprendizaje se debe a ellos mismos y a su esfuerzo						
51	Dedicar tiempo suficiente a planificar las clases						
52	Seleccionar los recursos didácticos más adecuados para cada clase						

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

## Anexo 2

### Universidad Pedagógica de Durango

#### Evaluación Docente

Adaptación de la “Guía de Autoevaluación para la Mejora de la Docencia Universitaria” (Universitat Jaume I).

La presente encuesta tiene por objetivo evaluar el desempeño de los docentes durante el semestre desde la perspectiva de los estudiantes, con la finalidad de preparar un plan de acción en aquellas áreas que se detecten con mayor debilidad. La encuesta incluye cuestionamientos sobre la planeación, el desarrollo y evaluación de la clase.

**Instrucciones:** Marca una “x” la opción que consideres que mejor representa el desempeño de cada profesor para cada cuestionamiento presentado, de acuerdo a la escala siguiente: **N = nunca; CN = casi nunca; R = regularmente; CS = casi siempre; S = siempre.**

Profesor o asignatura						
No	¿El profesor...	N	CN	R	CS	S
1	Informa a los estudiantes del plan del curso (competencias, objetivos, actividades, criterios de evaluación, bibliografía, lugar y horario de las asesorías extra clase)?					
2	Se ajusta al plan de trabajo previsto en la planificación?					
3	Motiva a los estudiantes a utilizar el tiempo de asesorías extra clase?					
4	Fomenta el aprendizaje independiente en los estudiantes?					
5	Tiene en cuenta el interés, los conocimientos previos y las propuestas de los estudiantes en el desarrollo del curso?					
6	Promueve relaciones de trabajo cordiales con los estudiantes?					
7	Hace un resumen de la clase anterior al comenzar la nueva sesión?					
8	Establece explícitamente relaciones entre los contenidos de la asignatura?					
9	Establece relaciones con otros conocimientos y experiencias?					
10	Destaca el contenido principal de la clase?					
11	En sus explicaciones, es variado, claro, lógico y organizado?					
12	Utiliza ejemplos reales para ilustrar el contenido de la clase?					
13	Durante sus explicaciones, utiliza recursos expresivos diversos: gestos, silencios, variaciones en el tono de voz, etc.?					
14	Solicita que los estudiantes intervengan en clase con preguntas y comentarios?					

Profesor o asignatura						
No	¿El profesor...	N	CN	R	CS	S
15	Responde con precisión a las preguntas de los estudiantes?					
16	Incluye actividades para que los estudiantes las realicen durante la clase?					
17	Promueve la realización de prácticas en situaciones reales?					
18	Orienta y supervisa las actividades o las prácticas?					
19	Se apoya en diferentes materiales didácticos para hacer más comprensible lo que aborda (textos, apuntes, medios virtuales, etc.)?					
20	Verifica que los estudiantes hayan comprendido los conceptos analizados?					
21	Adapta la cantidad y dificultad de los contenidos impartidos en clase al nivel de los estudiantes?					
22	Durante la clase, mantiene la atención y el interés del estudiante?					
23	Se ajusta al plan de trabajo previsto para cada clase?					
24	Resume lo que se ha tratado en clase?					
25	Asiste regularmente a clases?					
26	Cumple con el horario de clase?					
27	Evalúa el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con lo establecido en la planificación, contenidos y actividades?					
28	Utiliza diferentes formas de evaluar el aprendizaje (foro, exposición, examen escrito u oral, pregunta abierta, test, ensayo, trabajos, etc.)?					
29	Evalúa en varios momentos del curso para hacer un seguimiento continuo del progreso de los estudiantes?					
30	Realiza una evaluación inicial al comenzar el curso para estimar los conocimientos previos de los estudiantes?					
31	Aplica un nivel de exigencia en las evaluaciones que corresponde con el nivel impartido en sus clases?					
32	Orienta a los estudiantes sobre cómo pueden mejorar los resultados de la evaluación?					
33	Toma en cuenta los resultados de la evaluación para introducir modificaciones tanto en su planeación como en su práctica docente?					
34	Practica la autoevaluación o coevaluación entre los estudiantes?					

Si deseas agregar algún comentario puedes agregarlo en este espacio:

---



---



---



---

Muchas gracias

## Referencias

- Armor, D., Conry-Oseguera, P., King, N., McDonnell, L., y Pascal, A. (1976). *Analysis of the school preferred. Reading programs in selected Los Angeles minority schools*. Santa Mónica, EE UU: The Rand Corporation.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona, ES: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En A. Bandura (Ed.), *Autoeficacia. Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (pp. 19-54). Bilbao, ES: Desclé De Brouwer.
- Bandura, A. (2004). The growing primacy of perceived efficacy in human self-development, adaptation and change. En M. Salanova, R. Grau, E. Cifre, S. Llorens y M. García-Renedo (Eds.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (pp. 33-52). Castellón, ES: Universitat Jaume I Servicio de Comunicación y Publicaciones. Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/NuevosHorizontes>
- Bembenutty, H. (2007). The last word: an interview with Frank Pajares: god, the devil, William James, the Little Prince, and self-efficacy. *Journal of Advanced Academics*, 18(4), 660-678. Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/PajaresInterview2007.pdf>
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., y Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change: factors affecting implementation and continuation*. Santa Mónica, EE UU: The Rand Corporation.
- Blanco, A. (2009). El modelo cognitivo social del desarrollo de la carrera: revisión de más de una década de investigación empírica. *Revista de Educación*, 350, 423-445. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_18.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_18.pdf)
- Cano, F. J., Rodríguez, L., García, J., y Antuña, M. A. (2005). *Introducción a la psicología de la personalidad aplicada a las ciencias de la educación*. Sevilla, ES: Eduforma.
- Chacón, C. T. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica* 15, 44-54. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968869.pdf>
- Del Río, M. F., Lagos, C., y Walker, H. (2011). El efecto de las experiencias de práctica en el desarrollo del sentido de autoeficacia en la formación inicial de educadoras de párvulos. *Estudios Pedagógicos XXXVII*(1), 149-166. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100008>
- Friedman, I., y Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 1(6), 675-686. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00027-6)
- Garrido, E. (2004). Autoeficacia: origen de una idea. En M. Salanova, R. Grau, E. Cifre, S. Llorens y M. García-Renedo (Eds.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (pp. 55-67). Castellón, ES: Universitat Jaume I Servicio de Comunicación y Publicaciones. Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/NuevosHorizontes>
- Guskey, T. R. (1981). Measurement of responsibility teachers assume for academic in successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 44-51. doi: 10.1177/002248718103200310
- Hernández, L. F. y Montes, F. V. (2015). Evaluación de la autoeficacia docente en educación superior. En L. Hernández (Ed.), *Autorregulación académica. Investigaciones desde la perspectiva docente* (pp. 90-112). México: ReDIE.

- Kerlinger, F. N., y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales* (4ª ed). México: McGraw Hill.
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M., y Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychological Review*, 23(1), 21-43. doi: 10.1007/s10648-010-9141-8
- Nevid, J. (2011). *Essentials of psychology: concepts and applications*. Belmont, EE UU: Wadsworth.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, OCDE (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. OCDE: Santillana.
- Ortega, F., Rosales, R. y Sánchez, B. (2011). Autoeficacia percibida por docentes educación primaria en formación: un estudio exploratorio en el contexto de la Reforma Integral de Educación Básica. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. En F. Pajares, y T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339-367). Greenwich, EE UU: IAP. Recuperado de [https://sites.education.uky.edu/motivation/files/2013/08/18464-Self-Efficacy\\_During\\_Childhood\\_and\\_Adolescence-Implications\\_for\\_Teachers\\_and\\_Parents.pdf](https://sites.education.uky.edu/motivation/files/2013/08/18464-Self-Efficacy_During_Childhood_and_Adolescence-Implications_for_Teachers_and_Parents.pdf)
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. España: Narcea.
- Rose, J. S., y Medway, F. J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research*, 74(3), 185-190.
- Ross, J., y Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: results of randomized field trial. *Journal of Educational Research* 101(1), 50-60. doi: 10.3200/JOER.101.1.50-60
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(609), 1-28. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/161c/b7ac92d7571042bb11ebdaaa1175be8079f8.pdf>
- Salkind, N. J. (1999). *Métodos de investigación* (3ª ed). México: Prentice Hall.
- Sánchez, M., Salaiza, F., y Pérez, Y. (2013). Relación de la autoeficacia docente y la transferencia de la capacitación. *XVII Congreso Internacional en Ciencias Administrativas*. México. Recuperado de [http://sistemanodalsinaloa.gob.mx/archivoscomprobatorios/\\_15\\_memoriaextenso/606.pdf](http://sistemanodalsinaloa.gob.mx/archivoscomprobatorios/_15_memoriaextenso/606.pdf)
- Schunk, D. H., y Pajares, F. (2004). Self-efficacy in education revisited: Empirical and applied evidence. En D. McInerney y S. Van Ettem (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 115-138). Greenwich, EE UU: IAP. Recuperado de [https://books.google.com.mx/books?id=p\\_snDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=p_snDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false)
- Tagle, T., Del Valle, R., y Flores, L. (2012). Las creencias de autoeficacia percibida de estudiantes de pregrado de pedagogía en inglés. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(4). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/4667Tagle.pdf>
- Tschannen-Moran, M., y Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. Recuperado de [http://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/TATE\\_TSECapturingAnElusiveConstruct.pdf](http://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/TATE_TSECapturingAnElusiveConstruct.pdf)
- Universidad Jaime I (2008). *Manual de evaluación docente*. Castellón, ES: Universitat Jaime I.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. México: Pearson-Educación.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology* 25(1), 82-91. doi: 10.1006/ceps.1999.1016