

LAS CREENCIAS DE AUTOEFICACIA DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Leonor Prieto Navarro (2005)

- Síntesis de la investigación-

Justificación de la investigación

Esta investigación nace de mi interés personal, alimentado por la experiencia docente, por los procesos de pensamiento de los profesores y la relación que puede darse entre éstos y las características de la enseñanza. La vinculación entre las creencias pedagógicas y la práctica docente ha sido ampliamente demostrada en niveles preuniversitarios y, sin embargo, se detecta una laguna significativa en las investigaciones realizadas con esta finalidad en el ámbito universitario, a pesar de que las escasas incursiones realizadas apuntan a una conexión evidente entre ambos aspectos.

Las creencias pedagógicas, entendidas como “concepciones o teorías implícitas del profesorado que generan una disposición a actuar de un modo determinado”, han despertado un interés creciente en los últimos años. Especialistas en el tema señalan que las creencias pedagógicas del profesorado universitario representan una variable que puede disminuir su eficacia docente, afectando a su motivación para enseñar bien y a las estrategias didácticas que utilizan en función de las creencias subyacentes.

Mi interés investigador se centró, por lo tanto, en dar un paso más, incorporando las creencias pedagógicas como un elemento básico en el análisis sobre la relación deseable entre los componentes didácticos para favorecer el aprendizaje. Al hilo de este razonamiento, la posibilidad de cambiar la enseñanza sin cambiar las creencias que a ésta subyacen parece difícil, pues sin conciencia de las razones que alientan la práctica docente resulta complejo modificar aspectos de la misma con el fin de mejorarla.

De entre las distintas creencias que tienen los profesores y que pueden dar sentido a su práctica docente, la decisión de centrar esta investigación en las creencias de autoeficacia para enseñar responde al valor que a éstas se le reconocen por su relación constatada con la enseñanza y el aprendizaje. Además, representan un tipo de creencias que atañen a todos los aspectos de la práctica docente, dada la imposibilidad de desligar lo que las personas se juzgan capaces de hacer y las acciones que, en función de ello, deciden emprender. Esto sitúa la autoeficacia en un lugar preferente en relación con otras variables del profesorado. Sin embargo, y a pesar de su importancia, las creencias de autoeficacia no han sido objeto de reflexión sistemática en nuestro país, y

menos aún en el contexto universitario. De ahí el interés por aportar algo de luz en la investigación sobre este tema.

“El conocimiento más importante que se deriva de la autorreflexión es el referido a uno mismo y a las capacidades personales para realizar ciertas acciones y alcanzar los resultados pretendidos”. Sirvan estas palabras del prestigioso psicólogo Albert Bandura (1986) para reafirmar la importancia de la reflexión sobre el sentimiento de eficacia personal, que permite afianzar el interés por la realización de este trabajo.

Marco teórico

La fundamentación teórica de la autoeficacia hunde sus raíces en dos enfoques teóricos: la teoría del aprendizaje social de Rotter (1966), y la teoría social cognitiva de Albert Bandura (1997). Este último autor, que concede gran importancia a los procesos cognitivos y a la capacidad de las personas para autorregular su conducta, señala las creencias de autoeficacia como el mecanismo principal de la agencia humana, entendida ésta como la representación que, intencionadamente, se hacen las personas de las acciones que van a realizar en el futuro. En este proceso anticipatorio de la propia conducta, la autoeficacia se convierte en la clave del funcionamiento personal, sea cual sea el ámbito de actividad al que nos refiramos.

La existencia de esta doble fundamentación teórica alberga la falta de claridad conceptual y, consecuentemente, metodológica, que ha caracterizado la investigación sobre la autoeficacia docente desde sus inicios. No obstante, los postulados teóricos de Bandura han cobrado mayor relevancia y suscitado un mayor número de investigaciones sobre esta cuestión. Así, y sin dejar de atender a las posibles influencias del primer enfoque teórico señalado, este trabajo intenta ser fiel a los principios básicos y a las recomendaciones metodológicas derivadas de la teoría social cognitiva de Bandura, que define la autoeficacia como “la creencia de las personas en su capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para alcanzar determinados resultados” (Bandura, 1986, 391).

Junto a la capacidad simbólica, de anticipación y de aprendizaje vicario, Bandura otorga un papel esencial a la capacidad de autorregulación de las personas, que les permite controlar sus acciones en función de sus habilidades de autoevaluación y de los juicios que tienen sobre sí mismas. La autoeficacia se convierte así en un determinante crítico de los procesos de autorregulación personal, en un mecanismo cognitivo capaz de ejercer cierta influencia sobre la conducta, ya que guarda relación con las tareas en las que las personas deciden implicarse, la cantidad de esfuerzo que ponen en su desempeño, la persistencia que manifiestan cuando se enfrentan a posibles dificultades, los patrones de pensamiento que guían su conducta e incluso las reacciones emocionales que experimentan en distintos momentos de su actuación personal.

Objetivos e hipótesis

A continuación se presentan los objetivos generales y las hipótesis que han guiado el desarrollo de la investigación.

1. En primer lugar, elaborar un instrumento de evaluación de las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario.

Los instrumentos diseñados hasta el momento para la medida de la autoeficacia docente han sufrido continuas limitaciones derivadas, sobre todo, de la confusión conceptual que ha girado en torno al constructo. En los últimos años, y en el proceso de elaboración de nuevos instrumentos, se han incorporado las sugerencias metodológicas aportadas por los expertos en autoeficacia, y que apuntan principalmente al nivel de especificidad deseable y al carácter multidimensional del constructo. Sin embargo, aún son escasas las medidas fieles a estas recomendaciones, especialmente en nuestro país, donde no se conocen hasta el momento instrumentos disponibles para evaluar la autoeficacia docente de los profesores de universidad.

2. En segundo lugar, analizar las creencias de autoeficacia en las dimensiones básicas de la docencia, y su relación con el uso que hacen los profesores de las distintas estrategias didácticas.

La naturaleza de la autoeficacia lleva a hacer explícito, como uno de los objetivos de este trabajo, la diferenciación de la actividad cotidiana de los profesores a la hora de evaluar su autoeficacia, de tal forma que se señalan estrategias didácticas específicas a las que poder vincular mentalmente sus juicios de eficacia personal. Esta

decisión se justifica por los argumentos teóricos de Bandura y otros expertos en el tema, según los que “generar juicios sobre la propia capacidad sin poder vincularlos a una actividad determinada obliga a responder de una forma tan global que desvirtúa el verdadero significado del constructo”.

Así pues, el interés principal en este punto reside en explorar la autoeficacia de los profesores en distintas áreas de la docencia universitaria:

- la **planificación de la enseñanza** incluye la definición de los objetivos de aprendizaje, la selección de contenidos, decisiones metodológicas sobre las actividades y la evaluación, etc. Son todas ellas estrategias esenciales para dotar de coherencia al proceso de enseñanza-aprendizaje

- el área de **implicación de los alumnos** incluye estrategias didácticas orientadas a favorecer su participación activa cuando aprenden, cediéndoles cierto control sobre el aprendizaje y potenciando su implicación directa a través de distintas actividades

- las estrategias orientadas a **interactuar con los alumnos** ponen énfasis en la creación de un clima positivo en clase, mostrándoles respeto, manteniendo expectativas positivas sobre su aprendizaje, ofreciéndoles apoyo ante las dificultades, etc.

- por último, el área de **evaluación del aprendizaje y de la función docente** incluye, por un lado, estrategias destinadas a valorar el aprendizaje de los alumnos y, por otro, estrategias para revisar la práctica docente para poder mejorarla.

A partir de estos dos objetivos generales se plantean las siguientes hipótesis:

- Las creencias de autoeficacia docente varían de unas áreas de enseñanza a otras
- Los profesores tienden a actuar de manera coherente con lo que piensan sobre su eficacia para utilizar las distintas estrategias de enseñanza

3. El tercer objetivo apunta a **conocer si existe relación entre determinadas variables del profesorado y su percepción de autoeficacia para enseñar.**

En este punto, se incluyen distintas variables para analizar su relación con la autoeficacia docente. En primer lugar, se incorporan a la investigación las fuentes de la autoeficacia por tratarse, según diversos autores, de las variables que pueden llegar a ejercer una influencia más directa sobre el sentimiento de autoeficacia para enseñar.

La hipótesis de partida en este caso es la siguiente:

- No todos los datos de los que disponen los profesores para valorar su eficacia docente se encuentran igualmente relacionados con sus creencias de autoeficacia para enseñar

Se estudia, además, la percepción de autoeficacia colectiva del profesorado y otras variables de interés. Algunas de ellas representan características personales de los profesores, mientras que otras son percepciones sobre distintos aspectos de la profesión, y han sido seleccionadas por su relación constatada con la autoeficacia en investigaciones anteriores, aunque de otros contextos.

Esto lleva a plantear la cuarta hipótesis de la investigación:

- Existen determinadas variables de los profesores que pueden generar diferencias en sus creencias de autoeficacia para enseñar

4. Por último, se pretende **analizar las diferencias que existen en autoeficacia entre los profesores que se encuentran al inicio de su carrera docente y aquellos otros que llevan más de cinco años enseñando.**

La posibilidad de intervenir en la autoeficacia docente en distintos momentos del desarrollo profesional justifica este último objetivo. Investigaciones previas han constatado que el sentimiento de autoeficacia de los profesores principiantes disminuye cuando se enfrentan a las exigencias propias de la función docente, mientras que cobra estabilidad y se consolida a medida que se avanza en el desarrollo de la profesión. No existe, sin embargo, evidencia empírica sobre esta cuestión en el contexto universitario.

Este objetivo lleva a formular la quinta y última hipótesis de estudio:

- La autoeficacia docente es mayor en los profesores que tienen más años de experiencia que en los profesores principiantes

Metodología

Los instrumentos empleados para realizar la investigación son tres, el primero de elaboración propia y el resto son adaptados de otros autores.

La *Escala de Autoeficacia Docente del Profesorado Universitario* es el instrumento clave que ha servido al desarrollo de este trabajo. Respetando las sugerencias metodológicas ya comentadas, e intentando reflejar las actividades cotidianas del profesorado de este nivel, se ha diseñado esta escala con el objeto de evaluar las creencias de autoeficacia en diversos ámbitos de la práctica docente, además de la percepción de los profesores sobre la frecuencia de uso de las distintas estrategias de enseñanza.

Su formato de respuesta ha permitido recoger esta doble información, que ha hecho posible, con la cautela necesaria, realizar algunas inferencias sobre la conducta de los profesores a partir de sus creencias de eficacia personal.

Respecto a las características psicométricas del instrumento, destaca su coeficiente de fiabilidad, que es de 0.94.

Los otros dos instrumentos utilizados son adaptaciones de otros autores, y de ellos se han seleccionado los ítems de mayor relevancia para responder a las preguntas de investigación planteadas.

Resultados

Los análisis estadísticos realizados llevan a alcanzar las conclusiones que a continuación se detallan y que, por razones de coherencia conceptual, se agrupan del siguiente modo:

- I. Autoeficacia y estrategias didácticas del profesorado universitario
- II. Autoeficacia y fuentes de la autoeficacia
- III. Autoeficacia y otras variables relacionadas
- IV. Autoeficacia y experiencia docente

I. Autoeficacia y estrategias didácticas del profesorado universitario

Respecto al grado en el que los profesores se sienten capaces de utilizar las distintas estrategias de enseñanza, se detecta que, en general, las puntuaciones medias son altas (entre 3,96 y 5,57 en una escala de 1 a 6), lo que significa que éstos tienen una percepción positiva de autoeficacia en las dimensiones de la docencia analizadas. Sin embargo, dichas puntuaciones varían de unas estrategias a otras, de tal forma que es posible señalar en qué aspectos de su actividad docente los profesores tienen un sentimiento de mayor y menor autoeficacia para enseñar:

Se observa, en primer lugar, que la percepción de eficacia percibida es más elevada cuando se trata de utilizar determinadas estrategias didácticas. Todas ellas corresponden a dos dimensiones concretas de la docencia universitaria: la planificación y la interacción con los alumnos. Sin embargo, la autoeficacia es menor a la hora de utilizar otro tipo de estrategias de enseñanza y se refieren a su autoeficacia para evaluar el aprendizaje y, sobre todo, aspectos de su propia práctica docente.

Así pues, la autoeficacia del profesorado no es necesariamente uniforme en las distintas tareas que debe realizar en su actividad docente habitual, conclusión que viene a corroborar el enunciado teórico de Bandura según el cual “la autoeficacia es una variable dependiente del contexto que puede ser distinta, en el caso de los profesores, en función de la tarea a la que se enfrentan”. De este modo, queda confirmada la primera hipótesis de la investigación, según la cual *las creencias de autoeficacia docente varían de unas áreas de enseñanza a otras*.

Los resultados alcanzados sobre la relación entre las creencias de autoeficacia de los profesores y el uso que hacen, en términos de frecuencia, de las estrategias didácticas, han de ser considerados con cierta cautela, al carecer de datos derivados de la observación directa de su enseñanza. Se consideran, en lugar de ello, las percepciones

que ellos mismos manifiestan sobre la frecuencia con la que utilizan las distintas estrategias analizadas.

La conclusión principal apunta a que existe una relación positiva clara entre las creencias de autoeficacia docente y el grado en el que los profesores consideran que utilizan las diversas estrategias de enseñanza. Esta relación es significativa en todas las dimensiones de la docencia universitaria, aunque es más acusada en autoeficacia e interacción y menos en autoeficacia y planificación y evaluación.

Descendiendo a estrategias didácticas específicas independientemente de las dimensiones en las que se enmarcan, se apuntan las relaciones más altas entre la autoeficacia y la acción. A título de ejemplo, cabe resaltar que los profesores que tienen una alta autoeficacia para fomentar la participación activa de los alumnos dicen concederles este protagonismo cuando aprenden con mayor frecuencia que los que no se perciben competentes para ello. Por el contrario, los profesores que tienen una baja autoeficacia para especificar los resultados esperados en los alumnos dicen realizar esa conducta con menor frecuencia que los que se sienten competentes para ello.

Los resultados alcanzados permiten confirmar la segunda hipótesis de la investigación, según la cual *los profesores tienden a actuar de manera coherente con lo que piensan sobre su eficacia personal para utilizar las distintas estrategias de enseñanza.*

II. Autoeficacia y fuentes de la autoeficacia

De las distintas fuentes de la autoeficacia estudiadas, entendiendo éstas como la información que obtienen los profesores sobre su eficacia para enseñar, se verifica que aquellas que guardan mayor relación con este tipo de creencias son, por este orden:

- la satisfacción que sienten los profesores cuando ayudan a los alumnos a aprender ($r= ,358$), las experiencias que han tenido previamente como docentes ($r= ,324$) y lo que aprenden a partir de fuentes documentales especializadas en educación ($r= ,266$).

Si se ponen en relación estas tres fuentes con las dimensiones de la docencia en las que se ha centrado el estudio, se observa que:

- La **satisfacción** de los profesores guarda la mayor relación con la autoeficacia para interactuar. Cuanto más satisfechos se sienten por haber logrado el objetivo fundamental (que los alumnos aprendan) mayor es su percepción de eficacia personal para interactuar positivamente en clase y facilitar, de este modo, el aprendizaje.
- La **experiencia** tiene la mayor relación con el sentimiento de autoeficacia para planificar la enseñanza. Las oportunidades previas que han tenido los profesores para enseñar se encuentran relacionadas con su autoeficacia para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Por último, los **libros y las revistas especializadas** en educación son la fuente que guarda una mayor relación con la autoeficacia para evaluar. Representan, por lo tanto, un medio que proporciona información a los profesores sobre su habilidad como evaluadores, tanto del aprendizaje como de su práctica docente.

La relación positiva que estas fuentes, frente a otras, guardan con la autoeficacia docente, permiten confirmar la hipótesis tercera de este estudio, según la cual *no todos los datos de los que disponen los profesores para valorar su eficacia docente se encuentran relacionados con su sentimiento de autoeficacia para enseñar*.

III. Autoeficacia y variables relacionadas

De las variables analizadas, la conclusión principal permite afirmar que aquellas que guardan mayor relación con las creencias de autoeficacia docente de los profesores son, sobre todo, su satisfacción con la tarea docente, el grado en el que se sienten preparados para enseñar su asignatura y la responsabilidad que asumen por los resultados de aprendizaje de los alumnos.

De estas tres variables se destaca que:

- la **satisfacción profesional** es la que guarda mayor relación con las creencias de autoeficacia docente. En general, los profesores que manifiestan encontrarse muy

satisfechos con la tarea docente son los que tienen puntuaciones más altas en autoeficacia.

- respecto al **grado de preparación percibida**, la autoeficacia docente es mayor en los profesores que se sienten mejor preparados para enseñar su asignatura. En todas las dimensiones didácticas, estos profesores superan significativamente en autoeficacia a los que no se sienten suficientemente preparados para enseñar

- por último, y en función del grado en el que se sienten **responsables del aprendizaje** de los alumnos, son los profesores que asumen mayor responsabilidad los que tienen una mayor autoeficacia en los distintos ámbitos de la enseñanza.

Más allá de este comentario global, se aporta un dato relevante sobre estas tres variables y su relación con la autoeficacia, que refleja que “son solamente los profesores que tienen esas tres variables en un grado óptimo los que superan significativamente al resto en su percepción de autoeficacia docente”. Se puede hablar, por lo tanto, de un **punto de corte** situado en un nivel óptimo de satisfacción profesional, de preparación percibida y de responsabilidad asumida por el aprendizaje. No basta, pues, con sentirse satisfecho, o bien preparado para enseñar o responsable sólo en cierto grado de lo que aprenden los alumnos; que esas tres variables se den en el mayor grado posible es el hecho que genera diferencias significativas en la autoeficacia docente del profesorado.

Respecto a otras variables analizadas, las conclusiones más relevantes son las siguientes:

Respecto a la **formación pedagógica**, los profesores que poseen una formación específica para la docencia tienen un sentimiento mayor de autoeficacia docente, y en particular, aquéllos que han cursado carreras del área educativa se sienten más capaces que el resto para utilizar estrategias de evaluación.

En función de las **titulaciones** en las que dan clase los profesores, la conclusión principal es que aquéllos que enseñan en carreras del ámbito social y educativo tienen, en general, una mayor percepción de autoeficacia docente que los que dan clase en otras titulaciones.

La variable **categoría académica** genera diferencias en las creencias de autoeficacia docente, a favor de aquellos profesores que tienen una posición académica más estable.

Las variables **tamaño del grupo**, entendida como el número de alumnos que tiene el profesor en clase, y **percepción de apoyo institucional**, no guardan relación con las creencias de autoeficacia para enseñar. Igualmente sucede por el hecho de tener el **grado de Doctor** o una mayor **formación académica**. Estos dos últimos aspectos no generan diferencias significativas en las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario.

Las conclusiones señaladas en este apartado permiten confirmar la cuarta hipótesis de la investigación, según la que *existen determinadas variables de los profesores que pueden generar diferencias en sus creencias de autoeficacia para enseñar*.

IV. Autoeficacia y experiencia docente (profesores *principiantes* vs. profesores *con experiencia*)

Sobre la percepción de autoeficacia docente de estos dos grupos de profesores se puede destacar que, en general, y en las cuatro dimensiones de la enseñanza estudiadas, las puntuaciones en autoeficacia son altas. Sin embargo, los profesores con experiencia superan a los profesores principiantes en todos los casos, es decir, los primeros confían más en su capacidad para utilizar las distintas estrategias didácticas que se han analizado.

Si se trata de áreas concretas de la docencia universitaria, se observa que la puntuación media más alta, tanto en el grupo de profesores principiantes como en el de aquellos otros que tienen una mayor experiencia, se da en autoeficacia para planificar la enseñanza e interactuar con los alumnos, mientras que la puntuación más baja se da en autoeficacia para implicar a los alumnos en el caso de los principiantes y en autoeficacia para evaluar en el caso de los profesores que llevan más de cinco años enseñando. Estos resultados reflejan las creencias de autoeficacia de unos y otros para utilizar las estrategias características de cada una de las dimensiones señaladas.

Si se centra ahora el análisis en la autoeficacia de los profesores para emplear estrategias didácticas específicas, se observa que en algunas de ellas los profesores con más años de experiencia superan significativamente al resto. En todos los casos, las diferencias significativas encontradas se dan a favor de los profesores que tienen una mayor experiencia.

Resulta comprensible que la autoeficacia docente para utilizar las distintas estrategias sea significativamente mayor en los profesores con varios años de experiencia, pues quizás esa capacidad de infundir confianza, de ser experto en el contenido de la materia, de mostrarse flexible, etc. se beneficia ampliamente de una trayectoria docente más larga, que haya podido dotar a los profesores de ese tipo de habilidades.

Por otra parte, el análisis de las estrategias didácticas que unos y otros dicen utilizar con mayor frecuencia permite constatar la coherencia entre la autoeficacia y la práctica docente en ambos grupos y en las distintas dimensiones de la enseñanza. Se observa que, en este sentido, apenas se dan diferencias entre los dos grupos, aunque cabe señalar, por ser la mayor, la distancia que se da entre la autoeficacia y la acción en el ámbito de la evaluación en el caso de los profesores principiantes.

Del resto de variables estudiadas se destaca que:

- la única diferencia estadísticamente significativa encontrada entre los dos grupos se da en la variable **nivel de preparación percibida**. Es una diferencia grande, que favorece a los profesores con mayor experiencia.
- además, los profesores con más años de experiencia se sienten más satisfechos con la tarea docente, perciben más apoyo por parte de la institución y se sienten más comprometidos con la profesión, en términos de deseo de permanecer en ella.

La conclusión general derivada de este breve estudio comparativo permite concluir que los profesores con mayor experiencia aventajan en autoeficacia a los profesores que se encuentran al inicio de su carrera docente, lo que lleva a confirmar la hipótesis quinta y última planteada, según la cual *el sentimiento de autoeficacia docente*

es mayor en los profesores que tienen más años de experiencia docente que en los profesores principiantes.

Autoeficacia docente y formación del profesorado

El conjunto de conclusiones alcanzadas contribuye a generar una reflexión importante sobre el papel que juegan las creencias de autoeficacia en la práctica docente de los profesores, reflexión que puede suscitar, a su vez, nuevos planteamientos y propuestas prácticas para el desarrollo de programas de formación del profesorado universitario.

Si los profesores tienden a enseñar en función de sus creencias de autoeficacia docente, una posible intervención en el ámbito de sus creencias pudiera instaurar, mantener, fortalecer o incluso modificar su sentimiento de autoeficacia para enseñar, mejoras que se traducirían, previsiblemente, en una docencia universitaria más eficaz, orientada a favorecer la calidad del aprendizaje.

Así, pues, y recogiendo los hallazgos más importantes de la investigación, se proponen algunas sugerencias generales que pudieran ser útiles para el desarrollo de propuestas formativas:

1. Dado el carácter específico de la autoeficacia, que lejos de ser considerada como un rasgo global del profesor, puede diferenciarse, como se ha visto, por ámbitos concretos de la práctica docente, la intervención podría dirigirse a cualquiera de las áreas estudiadas (planificación, implicación, interacción y evaluación). Fortalecer o mejorar la autoeficacia docente en cualquiera de las dimensiones estudiadas podría favorecer el uso de las estrategias didácticas correspondientes y, en consecuencia, el aprendizaje de los alumnos universitarios.

En este proceso, no se debe olvidar que, aunque el hecho de juzgarse capaz de enseñar con eficacia es fundamental para actuar en un sentido o en otro, la autoeficacia no asegura por sí misma la calidad de la docencia; los conocimientos y habilidades pedagógicas resultan, en cualquier caso, imprescindibles.

2. En segundo lugar, los resultados de la investigación apuntan el ámbito de la evaluación como aquél donde resulta más necesario proporcionar formación al profesorado, especialmente en el caso de aquellos profesores que no han recibido una formación específica para la función docente. A la hora de evaluar, los profesores tienen un sentimiento de autoeficacia más débil, que se traduce, según ellos dicen, en el uso limitado de estrategias de evaluación y de autoevaluación de la función docente. Estas limitaciones de su práctica evaluativa pueden tener consecuencias importantes, y de signo negativo, en el aprendizaje de los alumnos. Habría que pensar, por tanto, en acciones formativas para capacitar al profesorado en el conocimiento y en el uso de estrategias de evaluación, de tal modo que les sea posible adquirir una mayor confianza en esta dimensión didáctica.

3. En tercer lugar, y en este tipo de programas, cabría considerar la información de la que disponen los profesores para valorar su eficacia docente. La falta de retroalimentación sobre la eficacia de la propia enseñanza dificulta la reflexión didáctica de los profesores, impidiéndoles tomar conciencia de los puntos fuertes y débiles de su docencia y, en consecuencia, la posibilidad de cambio y mejora profesional. Así, pues, convendría orientar a los profesores a la hora de seleccionar, atender y obtener información de las distintas fuentes disponibles.

4. Por último, convendría valorar los primeros años de docencia como un período que puede resultar especialmente sensible a la intervención en la autoeficacia docente del profesorado. Estudios previos han puesto de manifiesto que en esta etapa inicial el sentimiento de autoeficacia decrece rápidamente. Además, las conclusiones de esta investigación han revelado que éste es menor que el de los profesores que acumulan mayor experiencia docente. Al hilo de esto, cabría pensar en el diseño y desarrollo de propuestas formativas orientadas específicamente a los profesores que se encuentran en esta etapa inicial de su carrera docente.

Bibliografía

- Abelson, R. (1979). Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 355-366.
- Alcover de la Hera, C. y Gil, F. (2000). Potencia en grupos: un constructo entre la autoeficacia y la motivación colectiva. *Apuntes de Psicología*, 18, 1, 123-143.
- Allinder, R. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Allinder, R. (1995). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum-based measurement and student achievement. *Remedial and Special Education*, 27, 141-152.
- Anderson, R., Greene, M. y Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *The Alberta Journal of Educational Research*, 34, 148-165.
- Andrews, J., Garrison, D.R. y Magnusson, K. (1996). The teaching and learning transaction in higher education: A study of excellent professors and their students. *Teaching in Higher Education*, 1, 1, 81-103.
- Argyris, C. y Schön, D. (1974). *Theory in Practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C., Putnam, R. y McLain, D. (1985). *Action Science*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E. y Zellman, G. (1976). *Análisis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools*. Santa Mónica, CA: RAND Corporation (Eric Document Reproduction Service No. 130243).
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35, 28-32.
- Ashton, P. (1985). Motivation and teachers' sense of efficacy. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education II: The classroom milieu* (pp.141-174). Orlando, FL: Academic Press.
- Ashton, P. (1990). Editorial. *Journal of Teacher Education*, 44, 1, 2.
- Ashton, P. y Webb, R. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Ashton, P., Buhr, D. y Crocker, L. (1984). Teachers' sense of efficacy: A self- or norm-referenced construct? *Florida Journal of Educational Research*, 26, 1, 29-41.
- Ashton, P., Olejnik, S., Crocker, L. y McAuliffe, M. (1982). *Measurement problems in the study of teachers' sense of efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Ashton, P., Webb, R. y Doda, C. (1983). *A study of teachers' sense of efficacy*. Final report, Executive summary. Gainesville: University of Florida.

- Bain, (1998). *Celebrating good teaching in higher education: Putting beliefs into practice*. Keynote address to the Conference of the Higher Education Research and Development Society of Australasia.
- Ballantyne, R., Bain, J. y Packer, J. (1999). *Reflecting on university teaching: Academics' stories*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. [trad. cast.: *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca, 1987].
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 2, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (1999). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. En R.F. Baumeister (Ed.), *The Self in Social Psychology* (pp. 85-298). Philadelphia: Psychology Press.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 3, 75-78.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. y Cervone, D. (1986). Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 38, 92-113.
- Banfield, S. (2003). *The effect of teacher misbehaviors on teacher credibility and affect*. Morgantown: Eberly College of Art and Sciences, West Virginia University. Consultada el 3 de marzo de 2004 en http://etd.wvu.edu/ETDS/E3098Banfield_Sara_thesis.pdf
- Beard, R. y Hartley, J. (1987). *Teaching and learning in higher education* (4th. ed.). London: Paul Chapman.
- Beedle, P. (2002). The Reflective Teacher- Putting Theory into Practice. *International Outlook*, 9, 12-15. Cambridge International Examinations. Consultado el 16 de noviembre de 2004 en <http://www.cie.org.uk/CIE/WebSite/Data/NewsLetter/International%20Outlook%209%20Jun%202002.pdf>
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E. y Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change*. Santa Mónica, CA: The Rand Corporation. (ED140432).

- Biggs, J. (1987). *Students approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bong, M. (1996). Problems in academic motivation research and advantages and disadvantages of solutions. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 149-165.
- Bong, M. (1999). Personal factors affecting the generality of academic self-efficacy judgments: Gender, ethnicity, and relative expertise. *Journal of Experimental Education*, 67, 315-331.
- Bong, M. y Clark, R. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychology*, 34, 139-154.
- Bong, M. y Skaalvik, E. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1, 1-40.
- Borko, H., Livingston, C. y Shavelson, R.J. (1990). Teachers' thinking about instruction. *Remedial and Special Education*, 11, 8, 40-49.
- Brickhouse, N.W. (1990). Teacher beliefs about the nature of science and their relationship to classroom practice. *Journal of Teacher Education*, 41, 3, 53-62.
- Brookfield, S.D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookhart, S.M. y Freeman, D.J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62, 37-60.
- Brophy, J. y Evertson, C. (1981). *Student characteristics and teaching*. New York: Longman.
- Brophy, J. y Good, T. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Brousseau, B.A., Book, C. y Byers, J.L. (1988). Teacher beliefs and the cultures of teaching. *Journal of Teacher Education*, 39, 6, 33-39.
- Brown, C.A. y Cooney, T.J. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15, 4, 13-18.
- Brown, G. y Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. London: Routledge.
- Brown, G. y Knight, P. (1994). *Assessing learners in higher education*. London: Kogan Page.
- Brown, G., Bull, J. y Pendlebury, M. (1997). *Assessing student learning in higher education*. London: Routledge.
- Bullough, R. y Baughman, K. (1995). Changing contexts and expertise in teaching: First-year teacher after seven years. *Teaching and Teacher Education*, 11, 5, 461-477.
- Burroughs-Lange, S.G. (1996). University lecturers' concept of their role. *Higher Education Research and Development*, 15, 29-49.
- Cabañeros, J., García, E. y Lozano, L. (2003). *Efecto de la discapacidad social en preguntas sobre temas comprometidos*. Ponencia presentada en la IX Conferencia Española de Biometría. La Coruña.

Calderhead, J. (1988). The contribution of field experience to primary student teachers' professional learning. *Research in Education*, 40, 33-49.

Calderhead, J. (1990). *Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.

Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. En W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291-310). New York: Macmillan.

Chan, K. (2000). *Teacher education students' epistemological beliefs: A cultural perspective on learning and teaching*. Paper presented at the Meeting of the Australian Association for Research in Education. University of Sydney.

Clandinin, J. y Conelly, F.M. (1987). Teachers' personal knowledge: What 'counts' as personal in the studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 487-500.

Clark, C.M. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teaching thinking. *Educational Researcher*, 17, 2, 5-12.

Clark, C.M. y Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3^a ed.) (pp. 255-296). New York: Macmillan.

Clark, C.M. y Yinger, R.J. (1979). Teachers' thinking. En P.L. Peterson y H.J. Walberg (Eds.), *Research on teaching: concept findings and implications* (pp. 231-263). Berkeley: McCutchan.

Cohen, J. (1998). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Second Edition. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 4, 323-337.

Coladarci, T. y Breton, W. (1997). Teacher efficacy, supervision and the special education resource-room teacher. *Journal of Educational Research*, 90, 230-239.

Coladarci, T. y Fink, D. (1995). *Correlations among measures of teacher efficacy: Are they measuring the same thing?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Coleman, J.S. (1985). Schools and the community they serve. *Phi Delta Kappan*, 66, 8, 527-532.

Cortina, J.M. y Nouri, H. (2000). *Effect size for ANOVA designs. Quantitative applications in the Social Science*. Thousand Oaks: Sage.

Cousins, J. y Walker, C. (2000). Predictors of educators' valuing of systemic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation*, número extraordinario, 25-53.

Dall'Alba, G. (1991). *Foreshadowing conceptions of teaching*. Paper presented at the 16th Annual Conference of the Higher Education Research and Development Society of Australasia, Brisbane, Queensland, Australia.

Day, C., Pope, M. y Denicolo, P. (1990) (Eds.), *Insight into teachers' thinking and practice*. London: Falmer.

- Dembo, M. y Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *Elementary School Journal*, 86, 173-184.
- Dunkin, M. (1990). The induction of academic staff to a university: process and product. *Higher Education*, 20, 47-55.
- Dunkin, M. (1995). Concepts of teaching and teaching excellence in higher education. *Higher Education Research and Development*, 14, 21-33.
- Dunkin, M.J. y Precians, R.P. (1992). Award-winning university teachers' concept of teaching. *Higher Education*, 24, 483-502.
- Eisenhart, M.A., Shrum, J.L., Harding, J.R. y Cuthbert, A.M. (1988). Teacher beliefs: Definitions, findings, and directions. *Educational Policy*, 2, 1, 51-70.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Elton, L. (1998). Dimensions of excellence in university teaching. *International Journal for Academic Development*, 3, 1, 3-11.
- Emmer, E. y Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 755-765.
- Entwistle, N. (1998). *Conceptions of learning, understanding and teaching in higher education*. Scottish Council for Research in Education. Consultado el 19 de marzo de 2004 en <http://www.scrc.ac.uk/fellow/fellow98/entwistle.html>.
- Ethell, R.G. (1997). *Reconciling propositional and procedural knowledge: Beginning teachers' knowledge in action*. Tesis doctoral no publicada. Griffith University, Brisbane, Queensland, Australia.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38, 1, 47-65.
- Feldman, K.A. (1986). The perceived instructional effectiveness of college teachers as related to their personality and attitudinal characteristics: A review and synthesis of research. *Research in Higher Education*, 24, 2, 139-213.
- Feldman, K.A. (1997). Identifying exemplary teachers and teaching: Evidence from student ratings. En R. Perry y Smart, J. (Eds.), *Effective Teaching in Higher Education: Research and Practice* (pp. 368-395). New York: Agathon.
- Felt, D. y Lirgg, C. (1998). Perceived team and player efficacy in hockey. *Journal of Applied Psychology*, 83, 557-564.
- Fives, H. (2003). *What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge? A theoretical review*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Chicago.
- Fives, H. y Looney, L. (2002). *Efficacy beliefs of college instructors*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Fox (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education*, 8, 151- 163.

- García Aretio, L. (1997). *Investigar para mejorar la calidad de la Universidad*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Garrido, E. (2000). *Albert Bandura: Voluntad Científica*. Intervención en el acto de investidura del Prof. Bandura en la Universidad de Salamanca. Salamanca, 18 de septiembre de 2000. Consultado el 23 de mayo de 2004 en <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/BanduraGarrido.PDF>
- Ghaith, G. y Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13, 4, 451-458.
- Gibbs, G. y Jenkins, A. (1992) (Eds.), *Teaching large classes in higher education*. London: Kogan Page.
- Gibson, L.S. (1998). Teaching as an encounter with the self: Unraveling the mix of personal beliefs, education ideologies, and pedagogical practices. *Anthropology and Education Quarterly*, 29, 360-371.
- Gibson, L.S. y Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Gist, M. y Mitchell, T. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17, 2, 183-211.
- Goddard, R. (2000). *Collective efficacy and student achievement*. Paper presented at the American Educational Research Association annual conference, New Orleans.
- Goddard, R. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93, 3, 467-476.
- Goddard, R. (2002). A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: The development of a short form. *Educational and Psychological Measurement*, 62, 1, 97-110.
- Goddard, R. (2003). The impact of schools on teacher beliefs, influence, and student achievement: The role of collective efficacy. En J. Raths y A. McAninch (Eds.), *Advances in Teacher Education* (vol. 6) (pp. 183-204). Westport, CT: Information Age Publishing.
- Goddard, R. y Goddard, Y. (2001). *An exploration of the relationship between collective efficacy and teacher efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle.
- Goddard, R. y Hoy, W. (2001). *Collective teacher efficacy and student achievement in urban public elementary schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- Goddard, R., Hoy, W. y Woolfolk, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37, 479-508.
- Goddard, R., Hoy, W. y Woolfolk, A. (2004). Collective efficacy: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33, 3, 3-13.
- Gorrell, J. y Capron, E. (1990). Cognitive modeling and self-efficacy: Effects on preservice teachers' learning of teaching strategies. *Journal of Teacher Education*, 41, 4, 15-22.

- Gow, L. y Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- Graham, S. y Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. En D.C. Berliner y Calfee, R. (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 63-84). New York: Macmillan.
- Greenwood, G., Olejnik, S. y Parkay, F. (1990). Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of Research and Development in Education*, 23, 2, 102-106.
- Gros, B. y Romañá, T. (1995). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- Gros, B. y Romañá, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro.
- Guskey, T. (1981). Measurement of responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32, 44-51.
- Guskey, T. (1982). Differences in teachers' perceptions of personal control of positive versus negative student learning outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 7, 70-80.
- Guskey, T. (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *Journal of Educational Research*, 81, 41-47.
- Guskey, T. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.
- Guskey, T. y Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Guzzo, R., Yost, P., Campbell, R. y Shea, G. (1993). Potency in groups: Articulating a construct. *British Journal of Social Psychology*, 32, 1, 87-106.
- Hadjidemetriou, C. y Williams, J.S. (2003). Teachers' theories and strategies in practice of classroom argumentation. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 23, 1, 25-30. Consultado el 21 de marzo de 2004 en <http://www.education.man.ac.uk/hta/ch/BSRLM2003.pdf>.
- Harackiewicz, J., Sansone, C. y Manderlink, G. (1985). Competence, achievement orientation and intrinsic motivation: A process analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 493-508.
- Hart, S. (2000). *Thinking through teaching: A framework for enhancing participation and learning*. London: David Fulton.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. En R. Sternberg y J. Kolligian (Eds.), *Competence considered* (pp. 67-97). New Haven, CT: Yale University Press.
- Hativa, N. (1997). *Teaching in a research university: Professors' conceptions, practices and disciplinary differences*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, Chicago.

- Hativa, N. (2000). *Teaching for effective learning in higher education*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Hativa, N. (2002). Becoming a better teacher: A case of changing the pedagogical knowledge and beliefs of law professors. En N. Hativa y P. Goodyear (Eds.), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in Higher Education* (pp. 289-321). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Hativa, N., Barak, R. y Simhi, E. (1999). *Expert university teachers: Thinking, knowledge and practice regarding effective teaching behaviours*. Paper presented at the annual meeting of the AERA. Montreal, Quebec.
- Hativa, N., Barak, R. y Simhi, E. (2001). Exemplary university teachers: Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *Journal of Higher Education*, 72, 699-729.
- Hatton, N. y Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, 1, 33-49.
- Henson, R. (1999). The Sources of Self-Efficacy Inventory. Unpublished instrument. Hattiesburg, MS: University of Southern Mississippi.
- Henson, R. (2001a). *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Paper presented at the annual meeting of the Educational Research Exchange, Texas.
- Henson, R. (2001b). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 819-836.
- Henson, R. y Kieffer, K. (2000). *Development and validation of the Sources of Self-Efficacy Inventory (SOSI)*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Hildebrand, M. (1973). The character and skills of the effective professor. *Journal of Higher Education*, 44, 4, 41-50.
- Hogan, H. y Rabinowitz, M. (2003). Representation in teaching: Inferences from research of expert and novice teachers. *Educational Psychologist*, 38, 4, 235-247.
- Holden, G. (1991). The relationships of self-efficacy appraisals to subsequent health related outcomes: A meta-analysis. *Social Work in Health Care*, 16, 53-93.
- Hollon, R.E., Anderson, C.W. y Roth, K.J. (1991). Science teachers' conceptions of teaching and learning. En J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching* (vol. 2) (pp. 145-186). Greenwich, CT: JAI Press.
- Hoy, W. y Woolfolk, A. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27, 279-300.
- Hoy, W. y Woolfolk, A. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356-372.
- Hoy, W., Sweetland, S. y Smith, P. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38, 77-93.

- Illier, Y. (2002). *Reflective teaching in further and adult education*. London: Continuum International Publishing Group.
- Jaccard, J. (1998). *Interaction effects in factorial analysis of variance*. Sage University Paper Series on Quantitative Applications in the Social Sciences. Thousand Oaks: Sage.
- Janesick, V. (1992). Of snakes and circles: Making sense of classroom group processes through a case study. *Curriculum Inquiry*, 12, 161- 189.
- Johnston, S. (1996). What can we learn about teaching from our best university teachers? *Teaching in Higher Education*, 1, 213-225.
- Kagan, D.M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks principle. *Review of Educational Research*, 60, 419-469.
- Kagan, D.M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- Kane, R., Sandretto, S. y Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72, 2, 177-228.
- Kane, R., Sandretto, S. y Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasising reflective practice. *Higher Education*, 47, 3, 283-310.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7, 255-275.
- Kember, D. y Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 5-6, 469-490.
- Kember, D., Kwan, K. y Ledesma, J. (2001). Conceptions of good teaching and how they influence the way adults and school leavers are taught. *International Journal of Lifelong Education*, 20, 5, 393-404.
- Kline, P. (1986). *A handbook of test construction, introduction to psychometric design*. London: Methuen.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Newbury Park: Sage.
- Knight, S. y Boudah, D. (1998). *Participatory research and development*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- Labone, E. (2000). *The role of teacher efficacy beliefs in the development and prevention of teacher burnout*. Tesis doctoral no publicada. University of Sidney: Australia.
- Labone, E. (2004). Teacher efficacy: Maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education*, 20, 341-359.
- Laurillard, D. (1993). *Rethinking university teaching: A framework for the effective use of educational technology*. London: Routledge.
- Lent, R. y Hacket, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 20, 347-382.

- Lent, R., Brown, S. y Gore, P. (1997). Discriminant and predictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy, and mathematics-specific self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology*, 44, 307-315.
- Linton, M., Gallo, P. y Logan, C. (1975). *The Practical Statistician, Simplified Handbook of Statistics*. Monterey: Brooks/Cole.
- Litt, M.D. y Turk, D.C. (1985). Sources of stress and dissatisfaction in experienced high school teachers. *Journal of Educational Research*, 78, 3, 178-185.
- Little, B. y Madigan, R. (1994). *Motivation in work teams: A test of the construct of collective efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the Academy of Management. Houston: Texas.
- López Ruiz, J.I. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Madrid: Aljibe.
- Loup, K., Clarke, J. y Ellet, C. (1997). *Exploring dimensions of personal and organizational efficacy motivation: A study of teachers, social workers, and university faculty*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chic ago.
- Madewell, J. y Shaughnessy, M.F. (2003). An interview with Frank Pajares. *Educational Psychological Review*, 15, 4, 375-397.
- Marcelo García, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC
- Marcelo García, C. (2001). *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- Marsh, H. W. y Roche, L. (1993). The use of students' evaluations and an individually structured intervention to enhance university teaching effectiveness. *American Educational Research Journal*, 30, 217-251.
- Marsh, H., Walker, R. y Debus, R. (1991). Subject-specific components of academic self-concept and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 16, 331-345.
- Martin, E. y Balla, M. (1991). *Conceptions of teaching and implications for learning*. Paper presented at the 16th Annual Conference of the Higher Education Research Association, Brisbane, Queensland, Australia.
- Martin, E. y Ramsden, P. (1993). An expanding awareness: How lecturers change their understanding of teaching. *Research and Development in Higher Education*, 15, 148-155.
- Martin, E., Prosser, M., Trigwell, K., Ramsden, P. y Benjamin, J. (2000). What university teachers teach and how they teach it. *Instructional Science*, 28, 5-6, 387-412.
- McAlpine, L. y Weston, C. (2000). Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science*, 28, 363-385.
- McAlpine, L. y Weston, C. (2002). Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. En N. Hativa y P. Goodyear (Eds.), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in Higher Education*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 59-78.
- McKeachie, W.J. (1999). *Teaching tips: Strategies, research and theory for college and university teachers* (10th ed.). Boston: Houghton Mifflin.

- McLaughlin, N. y Marsh, D. (1978). Staff development and school change. *Teachers College Record*, 80, 70-94.
- Menges, R.J. y Rando, W.C. (1989). What are your assumptions? Improving instruction by examining theories. *College Teaching*, 37, 2, 54-60.
- Mertz, N. y McNeely, S. (1990). *How professors "learn" to teach: Teacher cognitions, teaching paradigms and teacher education*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, Boston.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. y Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 2, 247-258.
- Mone, M., Baker, D. y Jeffries, F. (1995). Predictive validity and time dependency on self-efficacy, self-esteem, personal goals, and academic performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 716-727.
- Moore, W. y Esselman, M. (1992). *Teacher efficacy, power, school climate and achievement. A desegregating district's experience*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Morine-Dersheimer, G. (1988). Premises in the practical arguments of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 4, 215-229.
- Morine-Dersheimer, G. (1991). *Tracing conceptual change in preservice teachers*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Chicago.
- Multon, K., Brown, S. y Lent, W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Munby, H. (1982). The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology. *Instructional Science*, 11, 201-225.
- Munby, H. (1984). A qualitative approach to the study of a teacher's beliefs. *Journal of Research in Science Teaching*, 21, 27-38.
- Murray, K. y MacDonald, R. (1997). The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice. *Higher Education*, 33, 331-349.
- Murray, H., Rushton, P. y Paunonen, S. (1990). Teacher personality traits and student instructional ratings in six types of university courses. *Journal of Educational Psychology*, 82, 2, 250-261.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 4, 317-328.
- Neumann, R. (1992). Perceptions of the teaching-research nexus: a framework for analysis. *Higher Education*, 23, 2, 159-171.
- Nisbett, R. y Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Northcote, N. (2002). *The development of an Educational Belief Inventory for university students and teachers: Constructing each others' beliefs*. Consultado el 18 de marzo de 2004 en http://www.ecu.edu.au/conferences/tlf/2003/pub/pdf/15_Northcote_Maria.pdf

Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory* (2ª ed.). New York: McGraw-Hill.

Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.

Pajares, F. (1996a). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 4, 543-578.

Pajares, F. (1996b). *Assessing self-efficacy beliefs and academic outcomes: The case for specificity and correspondence*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.

Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. En M. Maehr y P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10) (pp. 1-49). New York, JAI Press.

Pajares, F. y Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 124-139.

Palenzuela, D. (1986). A literature review of some problems and misconceptions related to locus of control, learned helplessness and self-efficacy. *Social and Behavioral Sciences Documents*, 16, 11.

Parkay, F., Greenwood, G., Olejnik, S. y Proller, N. (1988). A study of the relationships among teacher efficacy, locus of control, and stress. *Journal of Research and Development in Education*, 21, 13-22.

Pérez, A., Barquín, R. y Angulo, J. (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

Perry, R. y Smart, J. (1997). *Effective teaching in higher education*. New York: Agathon Press.

Peterson, P.L. (1988). Teachers' and students' cognitional knowledge for classroom teaching and learning. *Educational Researcher*, 17, 5, 5-14.

Poole, M.B., Okeafor, K. y Sloan, E.C. (1989). *Teachers' interactions, personal efficacy, and change implementation*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Porter, A.C. y Freeman, D.J. (1986). Professional orientations: An essential domain for teacher testing. *Journal of Negro Education*, 55, 284-292.

Pratt, D.D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42, 203-220.

Prosser, M. y Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching. The experience in higher education*. Buckingham: Open University Press.

Prosser, M. Trigwell, K. y Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4, 217-231.

- Quinlan, K. (1997). *Case studies of academics' educational beliefs about their discipline: toward a discourse on scholarly dimensions of teaching*. Paper presented to the Higher Education Research and Development Society of Australasia, Adelaide.
- Quinlan, K. (1999). Commonalities and controversy in context: A study of academic historians' educational beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 15, 447-463.
- Race, P. y Brown, S. (1993). *500 Tips for Tutors*. London: Kogan Page.
- Rahilly, T y Saroyan, A. (1997). *Characterizing poor and exemplary teaching in higher Education: Implications for faculty development*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Rando, W.C. y Menges, R.J. (1991). How practice is shaped by personal theories. *New Directions for Teaching and Learning*, 45, 7-14.
- Raudenbush, S., Rowen, B. Cheong, Y. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65, 150-167.
- Richardson, V. y Anders, P. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28, 3, 559-586.
- Riggs, I. (1995). *The characteristics of high and low efficacy elementary teachers*. Paper presented at the annual meeting of the National Association of Research in Science Teaching. San Francisco.
- Riggs, I. y Enochs, L. (1990). Towards the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74, 625-638.
- Rivière, A. (1990). La teoría cognitiva social del aprendizaje: Implicaciones educativas. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid: Alianza Psicología.
- Roberts, J. y Henson, R. (2001). *A confirmatory factor analysis of a new measure of teacher efficacy Ohio State Teacher Efficacy Scale*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle.
- Robertson, J. y Bond, C.H. (2001). Experiences of the relation between teaching and research: What do academics value? *Higher Education Research and Development*, 20, 1, 5-19.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rose, J. y Medway, F. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research*, 74, 185-190.
- Ross, J. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 1, 51-65.
- Ross, J. (1994). *Beliefs that make a difference: The origins and impact of teacher efficacy*. Paper presented at the meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies. Canadá.

- Ross, J. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. En J. Brophy (Ed.), *Research on Teaching* (vol. 7) (pp. 49-74). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ross, J. y Gray, P. (2004). *Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- Ross, J., Cousins, J. y Gadalla, T. (1996). Within-teachers predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12, 4, 385-400.
- Ross, J., Hogaboam-Gray, A. y Gray, P. (2003). *The contribution of prior student achievement and collaborative school processes to collective teacher efficacy in elementary schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Ross, J., Hogaboam-Gray, A. y Gray, P. (2004). *Prior student achievement, collaborative school processes, and collective teacher efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1, 1-28.
- Saklofske, D., Michaluk, B. y Randhawa, B. (1988). Teachers' efficacy and teaching behaviors. *Psychological Report*, 63, 407-414.
- Samuelowicz, K. (1999). Academics' educational beliefs and teaching practices. *Australian Digital Thesis Database*. Griffith University. Disponible en <http://www4.gu.edu.au:8080/adt-root/public/adt-QGU20030228.152452/>
- Samuelowicz, K. y Bain, J.D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24, 93-111.
- Samuelowicz, K. y Bain, J.D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299-325.
- Saroyan, A. y Snell, L.S. (1997). Variations in lecturing styles. *Higher Education*, 33, 85-104.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Nueva York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass. Brookfield, S.D.
- Schön, D.A. (1998). *El profesor reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Schunk, D.H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149-154.
- Schunk, D.H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 3, 173-207.
- Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D.H. y Zimmermann, B.J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.

- Schunk, D.H., Hanson, A. y Cox, P. (1987). Peer-model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 79, 54-61.
- Schwarzer, R., Schmitz, G. y Daytner, G. (1999). *The teacher self-efficacy scale*. Disponible en <http://www.fu-berlin.de/gesund/skalen/tse.htm>
- Shaughnessy, M. (2004). An interview with Anita Woolfolk: The educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, 16, 2, 1-24.
- Shavelson, R. J. y Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Sherman, T., Armistead, L., Fowler, F., Barksdale, M. y Reif, G. (1987). The quest for excellence in university teaching. *Journal of Higher Education*, 58, 1, 66-84.
- Shulman, L. (1986). Paradigms and research in the study of teaching: a contemporary perspective. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3ª ed.) (pp. 3-37). New York: Macmillan.
- Sirotnik, K. (1980). Psychometric implications of the unit-of-analysis problem. *Journal of Educational Measurement*, 17, 245-282.
- Skaalvik, E. y Rankin, R. (1996). *Self-concept and self-efficacy: Conceptual analysis*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Smeby, J.C. (1998). Knowledge production and knowledge transmission. The interaction between research and teaching at universities. *Teaching in Higher Education*, 3, 1, 5-20.
- Smith, D.C. y Neale, D.C. (1989). The construction of subject matter knowledge in primary science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 5, 1-20.
- Smylie, M.A. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25, 1-30.
- Soodak, L. y Podell, D. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multifaceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12, 401-411.
- Stajkovic, A. y Lee, D. (2001). *A meta-analysis of the relationship between collective efficacy and group performance*. Paper presented at the Academy of Management meeting, Washington.
- Stajkovic, A. y Luthans, F. (1997). A meta-analysis of the effects of organizational behavior modification on task performance. *Academy of Management Journal*, 40, 1122-1149.
- Stajkovic, A. y Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance : A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240-261.
- Sternberg, R.J. y Horvath, J.A. (1995). A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher*, 26, 6, 9-17.
- Tabachnick, B.R. y Zeichner, K.M. (1984). The impact of the student teacher experience on the development on teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35, 6, 28-36

- Thompson, A.G. (1984). The relationship of teachers' conceptions of mathematics and mathematics teaching to instructional practice. *Educational Studies in Mathematics*, 15, 105-127.
- Trigwell, K. y Prosser, M. (1996a). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21, 275-284.
- Trigwell, K. y Prosser, M. (1996b). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32, 77-87.
- Trigwell, K., Prosser, M. y Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to first year university science. *Higher Education*, 27, 75-84.
- Tschannen-Moran, M. y Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3, 3, 189-209.
- Tschannen-Moran, M. y Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk, A. y Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Valcárcel, M.A. (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en Educación Superior*. Consultado el 1 de abril de 2005 en http://www.upv.es/informa/infomiw/VEEES/PRY_MECD_PDI_EEES.pdf.
- Villar, L.M. (1986) (Ed.), *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Villar, L.M. (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Villar, L.M., Aceval, I., Caro, F., Casanueva, C. y Correa, J. (2000). Innovaciones en la docencia de la Universidad de Sevilla (curso 99-00): una perspectiva interfacultativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, número extraordinario, 313-341.
- Weimer, M. y Lenze, L. (1991). Instructional interventions: A review of the literature on efforts to improve instruction. En J. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of theory and Research* (vol. 7) (pp. 294-333). New York: Agathon Press.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1980). *Human motivation*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Wheatley, K. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher education*, 18, 15-22.
- Wilson, S. y Wineburg, S (1988). Peering at history through different lenses: The role of disciplinary perspectives in teaching history. *Teachers College Record*, 89, 525-539.
- Woolfolk, A. (2000). *Changes in teacher efficacy during the early years of teaching*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

Woolfolk, A. (2004). *What teachers need to know about self-efficacy?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego.

Woolfolk, A. y Burke-Spero, R. (en preparación). The need for thick description: A qualitative investigation of developing teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*.

Woolfolk, A. y Hoy, W. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.

Woolfolk, A., Rosoff, B. y Hoy, W. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.

Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

Zimmerman, B.J. (1996). *Misconceptions, problems, and dimensions in measuring self-efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.