

LA AUTOEFICACIA COLECTIVA DEL PROFESORADO COMO MOTOR DE CAMBIO

Leonor Prieto Navarro
Universidad Pontificia Comillas

ESCENARIOS DE ENCUENTRO EN LA COMUNIDAD DOCENTE

En cualquier contexto resulta indiscutible el hecho de que saber colaborar con otros es una competencia deseable por los beneficios múltiples que genera tanto en las personas que cooperan entre sí como en los resultados de esta acción conjunta. Tanto es así que, en algunos ámbitos, como en el educativo, la colaboración profesional se define como una de las líneas de innovación más prometedoras. La preocupación hoy en día no es tanto justificar la necesidad de cooperar con otros en la búsqueda de un objetivo común, ni siquiera la de saber cómo trabajar en equipo; la reflexión actual recae en las oportunidades de *encontrarse con el otro* y en el modo de equipar a los profesores con la firme creencia de que forman parte de un proyecto común, de un colectivo capaz de influir positivamente en los logros de los estudiantes. Solamente así puede cobrar sentido el trabajo conjunto del profesorado, pues sin este sentimiento de unidad al servicio de una meta común –la calidad del aprendizaje en aspectos muy diversos– se perderían los beneficios más importantes de la colaboración docente.

Tradicionalmente se ha hablado del *aislamiento profesional* de los profesores entendido bien como la falta de oportunidades para interactuar con los compañeros o bien como un estado psicológico derivado

de tal sentimiento de soledad (Ostovar-Nnameghi y Sheikahmadi, 2016). Resulta paradójico que un profesor pueda sentirse así cuando gran parte de su tiempo transcurre en clases llenas de alumnos, o en ocasiones en espacios comunes o en reuniones de trabajo, pero no son tantas las oportunidades que encuentra para poder dialogar con otros compañeros sobre cuestiones relativas al aprendizaje de los estudiantes, sobre sus motivaciones como docente o sobre su propio quehacer profesional. Lo importante es cómo el profesor percibe y vivencia la interacción, o falta de ella, con otros docentes, cómo se siente cuando la red de interacciones sociales dentro del centro no funciona adecuadamente en algún aspecto o cuando la propia estructura de la institución perpetúa esta sensación de aislamiento al restringir las posibilidades de colaborar de forma auténtica con otros compañeros.

Prestar atención a este posible sentimiento de soledad es importante, pues trabajar en un ambiente seguro y de confianza, en el que se potencia la cultura de la colaboración y la percepción de que entre todo el profesorado se pueden asumir retos y lograr cambios significativos en los estudiantes, es vital para la salud de la institución (Eells, 2011).

Equilibrar la balanza entre la grata percepción de autonomía de los profesores y su deseo de colaborar con otros colegas, de compartir conocimientos, modos de hacer y de enseñar, etc., es una tarea compleja que ha de ser tenida en cuenta por los responsables educativos. Generar una cultura de colaboración, brindar oportunidades de encuentro y ofrecer espacios de trabajo compartido para potenciar la motivación tanto individual como colectiva es una función imprescindible que estos deben desarrollar para aprovechar al máximo las potencialidades del equipo docente y cultivar su satisfacción personal y su implicación profesional.

MÁS ALLÁ DE LA COLABORACIÓN: EL PODER COLECTIVO DE LA AUTOEFICACIA

Entre los múltiples factores que pueden afectar a la calidad del aprendizaje, algunos se enmarcan en el contexto familiar de los estudiantes mientras que otros pertenecen más bien a su esfera personal (expectativas sobre uno mismo, conocimientos previos, motivación) o a los

docentes y sus modos particulares de enseñar (relación profesor-alumno, claridad expositiva y calidad del *feedback*, entre otros). Hay, además, otra serie de variables a las que quizás se les ha prestado menor atención a pesar de hallarse estrechamente vinculadas con el rendimiento académico; se trata de aquellas asociadas a la propia institución y al currículo que en esta se implementa. En este último grupo destaca la *autoeficacia colectiva del profesorado* como el aspecto que influye en mayor medida en los logros que los estudiantes pueden alcanzar. Recientemente, el prestigioso investigador John Hattie (2016), en la última actualización de más de mil doscientos meta-análisis realizados con su equipo sobre los efectos de numerosas variables sobre el aprendizaje, señala la *autoeficacia colectiva del profesorado* como el factor que tiene un mayor impacto en el rendimiento de los alumnos, superando incluso aspectos tan relevantes como la calidad del *feedback* que estos reciben, el contexto familiar o los conocimientos previos. Cuando el profesorado cree en sí mismo y en el equipo docente, en que el esfuerzo conjunto puede afectar a la calidad del aprendizaje y en que la acción colectiva beneficia directamente los logros de los alumnos, el éxito está asegurado (Hattie, 2016). Este autor emplea el *tamaño del efecto* como medida estadística para realizar su clasificación, y es en la última actualización de estudios donde ha quedado de manifiesto que la variable *autoeficacia docente colectiva* es la que tiene una mayor influencia sobre el aprendizaje, con un tamaño del efecto de 0.57.

El interés por la percepción de eficacia docente colectiva y sus posibles efectos en diversos aspectos académicos y personales no es algo nuevo. Albert Bandura (1993), en el marco de la teoría social cognitiva, señaló que su efecto sobre el rendimiento era mayor que la relación existente entre este y otras variables consideradas de gran importancia hasta el momento, tales como el estatus socioeconómico del alumnado o sus logros académicos anteriores. Este autor conceptualizó la autoeficacia colectiva como «las creencias compartidas por el grupo sobre su capacidad conjunta para organizar y realizar las acciones necesarias para alcanzar determinados resultados» (Bandura, 1997, p. 447), poniendo de manifiesto que el progreso académico de las escuelas era más que el reflejo de la suma de las aportaciones individuales y, sobre todo, que en gran medida podría explicarse como un resultado colectivo fruto del trabajo compartido del profesorado. Llegó incluso a afirmar que «las instituciones cuyos miembros se perciben colectivamente capaces de

promover el éxito académico impregnan la institución de una atmósfera positiva» (Bandura, 1993, p. 141). Desde entonces, la autoeficacia colectiva del profesorado se ha investigado con empeño por numerosos autores y equipos de investigación, que han constatado, en el ámbito de la docencia, que las creencias de autoeficacia docente del profesorado pueden llegar a determinar el grado en el que los estudiantes consiguen los logros pretendidos. Fruto del esfuerzo colectivo de los profesores, se crea una dinámica de interacción e interdependencia entre los miembros del equipo docente que puede potenciar la calidad del aprendizaje más aún que otras características particulares de los propios alumnos (Goddard, 2002; Goddard, Hoy y Woolfok, 2000, 2004; Prieto, 2007; Tschannen-Moran y Barr, 2004).

Centrar la atención en este tipo de percepción colectiva puede generar beneficios notables, especialmente por el tinte que cobra la enseñanza de los profesores que mantienen expectativas positivas de autoeficacia colectiva y por cómo estas características de su acción docente afectan, en última instancia, a los resultados de aprendizaje de los estudiantes, a la propia motivación de los docentes y al clima del centro de trabajo.

En la medida en que los profesores tienen una percepción positiva de autoeficacia, es más probable que superen posibles obstáculos, que se planteen retos de mayor envergadura y que pongan y mantengan el esfuerzo necesario para conseguir que los alumnos aprendan. Además, la percepción colectiva de autoeficacia para enseñar puede marcar diferencias en las escuelas desde el mismo momento en que los profesores creen en su capacidad como grupo para *llegar a todos los alumnos* y, como así lo sienten, trabajan juntos con el convencimiento de que todos los alumnos pueden progresar (Tschannen-Moran y Barr, 2004).

Los equipos docentes que albergan expectativas positivas de autoeficacia colectiva se muestran más propensos a desarrollar actividades nuevas, a ensayar estrategias didácticas que puedan favorecer el aprendizaje, a persistir cuando encuentran obstáculos, a esforzarse al máximo especialmente con los estudiantes que encuentran una mayor dificultad, a atender con mayor optimismo las necesidades particulares de aprendizaje e incluso a concebir los errores como oportunidades para mejorar y seguir aprendiendo (Ashton y Webb, 1986; Goddard, Hoy y Woolfolk Hoy, 2000; Ross y Bruce, 2007; Tschannen-Moran y Barr, 2004). *Esfuerzo y persistencia* son, pues, atributos básicos de los profesores que

confían en la capacidad docente del grupo al que pertenecen y con el que comparten metas e inquietudes.

De igual modo, los profesores que tienen una percepción positiva de autoeficacia para enseñar potencian aspectos muy valiosos del aprendizaje de los alumnos. Así, les ofrecen más oportunidades para que puedan conseguir los objetivos y confían en que todos ellos pueden hacerlo, expectativas que a su vez alimentan la autoeficacia académica de los propios estudiantes (Bandura, 1997). Por otra parte, tienen más destrezas para potenciar la autonomía para aprender y para que los estudiantes resuelvan retos y situaciones problemáticas por sí mismos (Woolfolk, Rosoff y Hoy, 1990).

Quienes comparten una tarea común y se caracterizan por una autoeficacia docente positiva afrontan con confianza y seguridad posibles conductas disruptivas en el aula, manejando la quiebra de las normas o las conductas inaceptables de un modo más eficaz que aquellos profesores que no se sienten parte de un colectivo con capacidad para conseguir que los alumnos alcancen los resultados pretendidos (Sorlie y Torsheim, 2011).

Finalmente, conviene destacar que las expectativas de autoeficacia docente colectiva pueden llegar a determinar el grado de implicación y de compromiso con la profesión docente (Lee, Zhang y Yin, 2011). Este factor es clave para el éxito de las organizaciones, pues sin el compromiso personal de los docentes, sin la pasión por educar y sin la firme creencia en las potencialidades de cada alumno y en la capacidad del propio colectivo, sería impensable que los equipos docentes lograran los efectos esperados en términos de resultados educativos.

A la luz de tantos hallazgos que ponen de relieve la importancia de la autoeficacia docente colectiva para el aprendizaje, convendría potenciarla en todas las instituciones educativas y equipos de profesores. Independientemente del área de especialización del profesorado, de la materia que se enseñe, del mayor o menor tamaño del claustro docente, del contexto en el que se encuentre el centro o del perfil del alumnado, es muy importante centrar la reflexión en cómo nos sentimos como parte de un colectivo que persigue los mismos logros y, más aún, analizar también qué efectos negativos se dejan sentir cuando el grupo de profesores no comparte un sentimiento de autoeficacia colectiva, lo que les lleva a trabajar sin interdependencia alguna y con escasa confianza mutua.

CÓMO POTENCIAR LAS CREENCIAS DE AUTOEFICACIA COLECTIVA DEL PROFESORADO

Para comprender el origen de las creencias de eficacia docente colectiva es preciso atender a cuatro fuentes principales de información (Bandura, 1986, 1997; Bloomberg y Pitchford, 2017):

(a) *el historial de éxitos o fracasos* de la propia institución determina en cierto modo la percepción de eficacia colectiva de sus profesores. Es importante por ello proporcionarles oportunidades para que puedan realizar con éxito diversas tareas, esforzándose y confiando en sus propias capacidades para poder conseguir las metas pretendidas;

(b) *el aprendizaje vicario* mediante la observación de otros centros docentes o grupos de profesores que tienen éxito en la realización de diversas actividades o proyectos puede llevar a pensar a un determinado colectivo de profesores que ellos también son capaces de conseguir esos resultados exitosos, siempre que esta comparación se haga con modelos de competencia similar. Ciertamente no existen muchas ocasiones para que las instituciones se observen entre sí, pero cabría pensar en estrategias más sencillas tales como la observación de algunas experiencias entre grupos de profesores incluso del mismo centro de trabajo (Ross, Hogaboam-Gray y Gray, 2003). El principal beneficio reside en estimular la interacción entre los compañeros, la búsqueda conjunta de soluciones a problemas, la puesta en común de ideas y proyectos, las decisiones consensuadas sobre aspectos relacionados con el proceso didáctico, etc. Estos intercambios entre profesores favorecen tanto la autoeficacia individual como colectiva, al tiempo que contribuyen al desarrollo de la confianza mutua y de un buen clima de trabajo;

(c) *la persuasión verbal o social* es la tercera fuente que puede fortalecer las creencias de autoeficacia docente colectiva. Persuadir al equipo de profesores acerca de su capacidad colectiva para conseguir que los alumnos aprendan es una estrategia fundamental para favorecer la motivación colectiva y el sentimiento de eficacia como grupo, especialmente proporcionándoles retroalimentación a partir de los logros conseguidos;

(d) *el estado emocional* de los profesores influye notablemente en la evaluación que estos realizan de sus propias capacidades. Las expectativas positivas de autoeficacia colectiva permiten afrontar con mayor

éxito las posibles situaciones de tensión que forman parte del quehacer cotidiano.

Si el sentimiento de autoeficacia docente del profesorado se alimenta de estas cuatro fuentes principales, habría que dedicarles una reflexión intencionada en el seno de las instituciones para que su desarrollo sea una meta programada por parte de los responsables académicos. Dar oportunidades al colectivo docente para que pueda conseguir éxitos derivados de su acción conjunta, permitirles que observen a modelos eficaces a nivel de grupo, proporcionarles una retroalimentación positiva tras los logros alcanzados y hacer todo lo posible para que el ambiente laboral sea cómodo y seguro, son sin duda estrategias que descansan ampliamente en el papel fundamental del responsable o responsables del equipo educativo.

Además de atender al desarrollo de la autoeficacia docente colectiva a través de estos cuatro posibles cauces que tienen que ver, sobre todo, con la experiencia y con la interpretación personal que hacen los profesores a nivel colectivo de lo que viven, de lo que les dicen acerca de su quehacer profesional y de cómo se sienten en su lugar de trabajo, existen también algunas condiciones ligadas al contexto institucional que inciden en el grado en que el profesorado puede llegar a sentirse más o menos implicado con el grupo de compañeros con los que comparte una tarea común. Merece la pena detenerse en esta cuestión, pues si no existe un sentimiento de pertenencia al grupo e incluso de bienestar en su seno, es difícil que se pueda fortalecer la autoeficacia colectiva del grupo de profesores.

En ocasiones puede parecer que los docentes, especialmente en el ámbito universitario, valoran por encima de todo su autonomía profesional y el amplio margen de trabajo autónomo que se les concede. Es innegable que esto es un bien y que además es parte de la naturaleza de la profesión docente en contextos de Educación Superior. Sin embargo, no es posible dejar de cultivar la potencialidad del grupo docente al que se pertenece, pues hay aprendizajes valiosos que solo pueden acontecer cuando uno es parte de un proyecto común orientado a la consecución de metas compartidas.

Alcanzar acuerdos entre todos, reflexionar sobre experiencias de aprendizaje para el alumnado, revisar prácticas ya instauradas con vistas a la mejora o el cambio, compartir estrategias didácticas positivas para el aprendizaje, poner en común nuevos conocimientos, expresar

en el equipo opiniones o pensamientos sobre aspectos profesionales, admitir posibles errores, afrontar como un colectivo las nuevas demandas de la profesión, etc., son, sin duda y a modo de ejemplo, acciones muy diversas que solo cabe pensar en un equipo docente que se sienta como tal. En un clima de seguridad y bienestar, donde compartiendo crece la confianza mutua, para cualquier docente sería muy satisfactorio desempeñar estas acciones que, con gran probabilidad, redundarían en beneficios notables para la formación de los estudiantes, al tiempo que les daría la oportunidad de vivenciar esta *cultura de la colaboración* y convertirla en un modelo profesional. Se trata, en última instancia, de compartir, analizar y resolver situaciones de la práctica educativa cotidiana, pero de forma conjunta, escuchando a los compañeros del claustro docente y avanzando hacia el logro de las metas consensuadas.

Dejar a la libertad del profesorado la posibilidad de tener *encuentros* con las finalidades anteriores, u otras, es dejar escapar una gran ocasión para beneficiar en algo el aprendizaje de los estudiantes. No es posible hablar de colaboración auténtica ni de potenciar la autoeficacia docente colectiva como un motor para el cambio si no existen procesos estructurados y planificados para que esto sea una realidad. Cuando el profesorado sienta que el aprendizaje de los alumnos es fruto de la capacidad colectiva del equipo, en el que cree y confía, es cuando se puede hablar del poder colectivo de la acción docente. Ello supone crear intencionadamente oportunidades para que el grupo de profesores pueda compartir y analizar el impacto de su acción docente en un contexto de confianza y de colaboración mutuas, e implica también gestionar el tiempo, los procedimientos y los espacios de encuentro necesarios para que este trabajo conjunto sea posible.

CONDICIONES PARA EL DESARROLLO DE LA AUTOEFICACIA DOCENTE COLECTIVA

Dado el efecto positivo de las expectativas de autoeficacia colectiva, conviene planificar su desarrollo en todos los centros docentes de una forma intencionada y más aún cuando *el éxito de la institución educativa descansa en gran medida en la percepción colectiva que tienen los profesores en su capacidad conjunta para influir en el rendimiento de los estudiantes* (Tschannen-Moran y Barr, 2004, p. 142). Generar algunas condiciones

favorables para potenciar la autoeficacia docente colectiva es sobre todo una responsabilidad de la persona que lidera el equipo de profesores. Sin embargo, esta figura no es la única que puede ser un agente de cambio; todo profesor puede serlo independientemente de la posición que ocupe; basta con *liderar* pequeños cambios positivos para el buen funcionamiento del centro docente desde la actividad cotidiana que cada uno realiza.

Donohoo (2017) expone una serie de factores que favorecen el desarrollo y el mantenimiento de las creencias de autoeficacia docente colectiva. Exponerlos a modo de autorreflexiones del profesor puede servir para comprender mejor el propio sentimiento de autoeficacia colectiva y las condiciones personales en las que uno desarrolla su labor profesional.

¿Siento que tengo algún margen para poder tomar decisiones?

Existe una clara relación entre la autoeficacia docente colectiva y el grado en el que el profesor considera que puede ejercer algún tipo de liderazgo en su centro de trabajo (Derrington y Angelle, 2013; Goddard, 2002). Poder decidir sobre algún aspecto relativo a su tarea cotidiana, compartirlo y dialogarlo con sus compañeros, llevarlo a la práctica y analizar en equipo los resultados y efectos sobre el aprendizaje, es un buen aliento para la motivación colectiva y para alimentar y reforzar el sentimiento de autoeficacia del grupo de profesores implicados en un mismo curso o titulación. Los profesores necesitan oportunidades para participar en los procesos de toma de decisiones, especialmente en aquellos que afectan directamente a su quehacer docente y a sus grupos de estudiantes, para así ganar mayor confianza en su capacidad conjunta para liderar cambios educativos, especialmente si logran cualquier beneficio para el aprendizaje y si reciben una retroalimentación positiva, a la luz de los logros alcanzados, por parte de sus propios compañeros docentes y de sus responsables educativos. ¿Por qué no dar mayor protagonismo al profesorado a la hora de tomar decisiones sobre la mejora de la institución como una estrategia eficaz para el cambio educativo? Tener en cuenta la opinión y el trabajo conjunto de los profesores en aspectos relativos al diseño instructivo, a la evaluación, a su propio desarrollo profesional, a sus necesidades formativas, etc., es, sin duda, un buen modo de contribuir al desarrollo de la autoeficacia docente del equipo.

¿Puedo participar en el establecimiento de las metas que se han de conseguir?

El profesorado que tiene la oportunidad de participar en la toma de decisiones para fijar objetivos que atañen a su trabajo cotidiano suele ver reforzadas sus expectativas de autoeficacia colectiva. *Contar con los propios docentes* como protagonistas de los logros que deben alcanzar favorece su satisfacción y compromiso profesionales y su motivación colectiva para perseguir con empeño los logros pretendidos. El hecho de que los responsables educativos inviten al equipo de profesores a dialogar en torno a los resultados que se han de alcanzar, especialmente sobre aquellos vinculados a los aprendizajes de los alumnos, influye directamente en el rendimiento académico (Kurz y Knight, 2003).

¿Percibo cohesión en el equipo docente al que pertenezco?

Sentir que uno forma parte de un grupo más amplio de profesores y además percibir que existe un grado elevado de acuerdo en cuestiones fundamentales sobre los objetivos prioritarios, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, los sistemas de evaluación, las necesidades más importantes del alumnado, etc., favorece el deseo de trabajar unidos, de depender unos de otros y, en última instancia, de colaborar con el resto de compañeros y comprender mejor sus necesidades particulares. Todo ello va alimentando en el grupo la percepción colectiva sobre la eficacia instructiva del equipo docente.

¿Siento un liderazgo responsable y al servicio del claustro docente?

Para el profesorado es decisivo saberse respaldado por el líder del centro, que debe asumir la responsabilidad de ayudar a los profesores a desarrollar sus funciones con eficacia, manifestando siempre una actitud de respeto y de colaboración. Al mismo tiempo ha de proteger a su equipo de posibles conflictos o situaciones externas que exceden su área de competencia profesional, reconocer y potenciar las cualidades personales de cada uno, proporcionar los medios necesarios para que puedan llevar a cabo su trabajo en las mejores condiciones posibles y responder a posibles necesidades y demandas individuales.

¿Tengo conocimiento de lo que hacen mis colegas profesionales, de sus proyectos y trabajos, de aspectos relativos a su enseñanza?

Saber qué hacen los compañeros en sus clases a nivel didáctico, al menos en algún grado, contribuye a la percepción de eficacia docente colectiva (Newmann, Rutter y Smith, 1989). Cualquier docente puede aprender aspectos valiosos de sus compañeros, bien por la experiencia acumulada, por los resultados exitosos de alguna intervención, por la capacidad de resolver algún conflicto o situación con el grupo de alumnos, por el dominio y la actualización en su área de competencia, etc. Aprender y tener oportunidades de trabajar cooperativamente, compartir y construir el conocimiento de forma conjunta e incluso celebrar juntos los buenos resultados de aprendizaje, son situaciones que promueven la autoeficacia colectiva del profesorado.

¿Considero que como grupo de profesores al servicio de una meta común podemos conseguir que todos los alumnos lleguen a dar lo mejor de sí mismos?

Los profesores que comparten expectativas positivas de autoeficacia docente colectiva se sienten más comprometidos y se implican con más confianza en apoyar y ofrecer oportunidades a cada estudiante para que pueda alcanzar los objetivos pretendidos, con el convencimiento de que como colectivo docente es posible llevar a todos al máximo rendimiento posible.

Tomar algunas decisiones, consensuar objetivos con otros profesores, favorecer la cohesión en el grupo, tener algún conocimiento sobre qué o cómo enseñan otros, sobre cuáles son sus intereses de investigación, o en qué acciones formativas participan, etc., son algunos de los mecanismos que favorecen la percepción de eficacia colectiva. A nivel informal, algunos docentes realizan acciones en este sentido, pero se precisa un *estilo de liderazgo* que incluya el desarrollo de la autoeficacia docente como una línea de acción prioritaria y el compromiso de impulsarla atendiendo a las posibles estrategias que se han sugerido a lo largo del texto. No existe un proceso paso a paso para potenciar la percepción de eficacia colectiva; se trata más bien de un enfoque más global que permita generar de forma progresiva un clima de confianza donde puedan darse estas condiciones.

La realidad muestra que profesores y líderes educativos se preocupan profundamente por los estudiantes y trabajan exhaustivamente para

favorecer el aprendizaje, pero en numerosas ocasiones pueden sentirse frustrados y desmotivados por la falta de progreso o por diversas circunstancias. Sentirse vinculado a un grupo donde sea posible compartir, reflexionar, fracasar, perseverar y conseguir éxitos es el aprendizaje más valioso y un buen lugar para renovar la ilusión y el compromiso educativo.

En un contexto donde la literatura científica, los proyectos de innovación, el rumbo de la oferta formativa para el profesorado de cualquier nivel, etc., parecen tan centrados en la necesaria renovación metodológica, la incorporación de estrategias que exijan menos control por parte del profesor, las posibilidades que ofrecen las últimas tecnologías, las nuevas estructuras de organización de espacios y tiempos para aprender, etc., ¿dónde queda la riqueza del equipo humano? ¿Por qué no emplear lo que todo centro docente tiene –sus profesores– para desarrollar al máximo sus potencialidades como equipo? Permitir que el profesorado tenga espacios para el encuentro y diseñar las situaciones adecuadas para cuidar y potenciar sus creencias de autoeficacia docente puede contribuir, por encima de otros factores, a la calidad del aprendizaje. En el momento en el que el profesor sienta que *juntos somos mejores de lo que yo mismo soy* (Bloomberg y Pitchford, 2017), podremos afirmar que la autoeficacia docente colectiva puede ser un auténtico motor para el cambio.

BIBLIOGRAFÍA

- ASHTON, P. T. y WEBB, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- 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.
- BLOOMBERG, P. y PITCHFORD, B. (2017). *Leading impact teams. Building a culture of efficacy*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- DERRINGTON, M. y ANGELLE, P. (2013). Teacher leadership and collective efficacy: Connections and links. *International Journal of Teacher Leadership*, 4, 1, 1-13.
- DONOHOO, J. (2017). *Collective efficacy: How educators' beliefs impact student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- EELS, R. (2011). *Meta-analysis of the relationship between collective efficacy and student achievement*. Disponible en https://ecommons.luc.edu/luc_diss/133/

LA AUTOEFICACIA COLECTIVA DEL PROFESORADO
COMO MOTOR DE CAMBIO

- GODDARD, R. (2002). Collective efficacy and school organization: A multilevel análisis of teacher influence in schools. *Theory and Research in Educational Administration*, 1, 169-184.
- GODDARD, R.; HOY, W. y WOOLFOLK HOY, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37, 2, 479-507.
- GODDARD, R.; HOY, W. y WOOLFOLK HOY, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *American Educational Research Association*, 33, 3, 3-13.
- HATTIE, J. (2016). Third Annual Visible Learning Conference *Mindframes and Maximizers*. Washington, DC, 11 de julio de 2016.
- KURZ, T. B. y KNIGHT, S. (2003). An exploration of the relationship among teacher efficacy, collective efficacy, and goal consensus. *Learning Environments Research*, 7, 111-128.
- LEE, J.; ZHANG, Z. y YIN, H. (2011). A multilevel análisis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and Teacher Education*, 27, 820-830.
- NEWMANN, F. M.; RUTTER, R. A. y SMITH, M. S. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community, and expectations. *Sociology of Education*, 62, 221-238.
- OSTOVAR-NNAMEGHI, S. y SHEIKHAHMADI, M. (2016). From teacher isolation to teacher collaboration: Theoretical perspectives and empirical findings. *English Language Teaching*, 9, 5, 197-205.
- PRIETO, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- 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.
- 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.
- SORLIE, M. y TORSHEIM, T. (2011). Multilevel analysis of the relationship between collective teacher efficacy and problem behavior in school. *School Effectiveness and School Improvement*, 22, 2, 175-191.
- 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.
- WOOLFOLK, A.; ROSOFF, B. y HOY, W. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 2, 137-148.