

La enseñanza universitaria se encuentra inmersa en una época de profundos cambios derivados del proceso de implantación del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES). Las modificaciones necesarias que afectan directamente a la metodología docente obligan al profesorado universitario a *repensar* la enseñanza y a emprender procesos de adaptación y de innovación didáctica que le permitan dar respuesta a esta nueva realidad.

En el marco de esta reflexión, necesaria para la mejora de la docencia universitaria, se otorga un papel central a la *autoeficacia del profesorado*, entendida ésta como la confianza que tienen los docentes en su propia capacidad para ayudar a los alumnos a aprender.

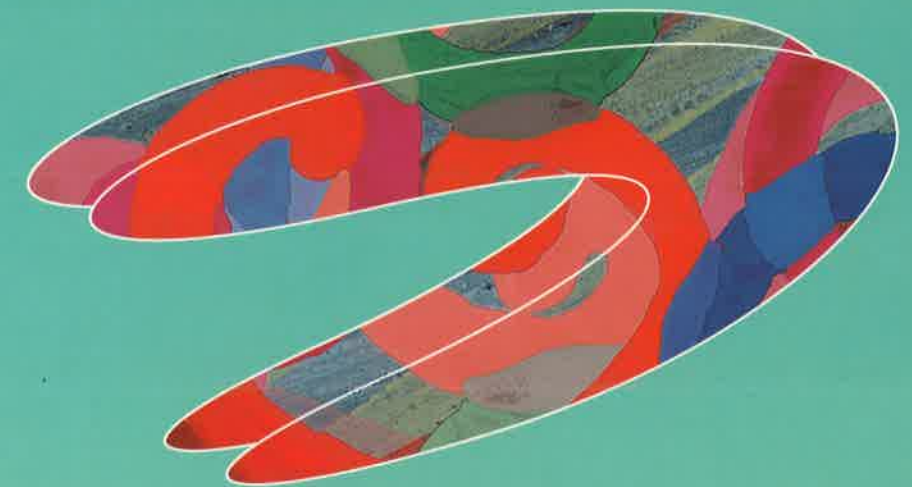
Las *creencias de autoeficacia docente* pueden marcar diferencias en la enseñanza y en el uso de las estrategias didácticas que utiliza el profesorado para potenciar la calidad del aprendizaje universitario, y se convierten en un motor importante de la propia práctica profesional. Su relación ampliamente constatada con numerosos aspectos relativos a la enseñanza y al aprendizaje las sitúan en un lugar preferente en los procesos de reflexión que llevan a cabo los profesores para poder mejorar y para dar respuesta al *reto didáctico* que han de afrontar. En este sentido el libro presta también atención a la *autoeficacia colectiva del profesorado*, ya que aunar esfuerzos y sentirse parte de un proyecto común resulta necesario para poder avanzar con éxito en la creación de esta nueva realidad educativa.

Al final de la obra se ofrece una *Escala sobre la Autoeficacia Docente* que permite al profesorado constatar su práctica docente y tomar decisiones posteriores sobre la propia enseñanza.

**Leonor Prieto Navarro.** Doctora en Psicopedagogía, es especialista en el área de Didáctica Universitaria. Pertenece a diversas asociaciones de carácter nacional e internacional dedicadas a la investigación sobre la enseñanza y ha sido premiada por su trabajo en el área de investigación pedagógica sobre la función docente.

# Autoeficacia del profesor universitario

## Eficacia percibida y práctica docente



Leonor  
**PRIETO NAVARRO**

# **Autoeficacia del profesor universitario**

---

Eficacia percibida  
y práctica docente

Leonor Prieto Navarro

Prólogo de Albert Bandura  
y Frank Pajares

NARCEA, S.A. DE EDICIONES

# Índice

<b>PRÓLOGO</b> de Albert Bandura y Frank Pajares .....	11
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	15
<b>1. LAS CREENCIAS PEDAGÓGICAS DE LOS PROFESORES COMO ELEMENTO DE CALIDAD DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA</b> .....	21
Hacia la excelencia docente en la enseñanza universitaria. Un modelo sobre las dimensiones básicas de una enseñanza universitaria de calidad. La reflexión como elemento integrador de las dimensiones básicas de la excelencia docente. Los procesos metacognitivos implicados en la reflexión: el modelo de McAlpine y Weston. Las creencias pedagógicas de los profesores como objeto de reflexión. La investigación sobre las creencias pedagógicas de los profesores. Enfoques metodológicos en la investigación sobre las creencias pedagógicas de los profesores. Creencias del profesorado universitario y calidad de la enseñanza. Las creencias del profesorado universitario: un recorrido por la literatura universitaria.	
<b>2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA AUTOEFICACIA</b> .....	65
El origen de la teoría de la autoeficacia. El modelo de <i>determinismo recíproco</i> . El concepto de <i>agencia</i> en la teoría de Bandura. Capacidades básicas del ser humano. Las creencias de autoeficacia en la teoría social cognitiva. Influencia de las creencias de autoeficacia en la actuación personal. Efectos de la autoeficacia sobre los procesos psicológicos que influyen en la conducta. Fuentes básicas de la autoeficacia. Otras fuentes de la autoeficacia docente. El procesamiento de las fuentes de la autoeficacia general y docente: cómo integrar y valorar la información disponible. Autoeficacia y conceptos relacionados.	

## 2.ª edición

© NARCEA, S.A. DE EDICIONES  
Avda. Dr. Federico Rubio y Galí, 9. 28039 Madrid. España

[www.narceaediciones.es](http://www.narceaediciones.es)

Cubierta: Francisco Ramos

I.S.B.N.: 978-84-277-1548-6  
Depósito legal: M-31.057-2009

Impreso en España. Printed in Spain  
Imprime: LAVEL. 28970 Humanes (Madrid)

*Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos ([www.cedro.org](http://www.cedro.org)) vela por el respeto de los citados derechos.*

<b>3. LAS CREENCIAS DE AUTOEFICACIA DOCENTE .....</b>	<b>111</b>
<p>Panorámica histórica de la evolución de la autoeficacia docente como constructo teórico. La concepción original de la autoeficacia docente. La autoeficacia docente en el marco de la teoría social cognitiva. Avances más recientes en la clarificación conceptual y metodológica de la autoeficacia docente. El modelo de autoeficacia docente de Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy. Nuevos rumbos en la evaluación de la autoeficacia docente: <i>Ohio State Teacher Efficacy Scale</i> (OSTES). Las creencias de autoeficacia docente y su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>	
<b>4. AUTOEFICACIA DOCENTE COLECTIVA: EFECTOS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE .....</b>	<b>145</b>
<p>La autoeficacia colectiva en el comportamiento de los grupos. La autoeficacia docente colectiva en las instituciones educativas. Modelo de autoeficacia docente colectiva. Fuentes de información de la autoeficacia de los grupos. Variables que influyen en las creencias de autoeficacia colectiva del profesorado. Relaciones entre autoeficacia individual, autoeficacia colectiva y rendimiento. La autoeficacia colectiva del profesorado universitario. Características de las instituciones educativas con un alto grado de autoeficacia colectiva. La medida de la autoeficacia docente colectiva: alternativas metodológicas.</p>	
<b>ANEXO. ESCALA DE AUTOEFICACIA DOCENTE DEL PROFESOR UNIVERSITARIO. ORIENTACIONES PRÁCTICAS PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL .....</b>	<b>171</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>185</b>

## Prólogo

Es un placer tener la ocasión de dedicar unas palabras introductorias a esta obra de la profesora Prieto Navarro sobre la relación que se da entre la autoeficacia docente del profesorado y sus prácticas de enseñanza. Desde que fue introducido por vez primera en 1977, el constructo de la *autoeficacia* ha desempeñado un papel fundamental en los estudios dirigidos a explicar fenómenos tales como la motivación humana, el aprendizaje, la autorregulación y las consecuencias concretas de los individuos. De hecho, una ojeada al ámbito de la motivación en la actualidad revela que casi la totalidad de constructos y teorías que se enmarcan en este campo de estudio parecen tener un foco de interés común: se da por hecho que las creencias que tienen las personas sobre sus capacidades representan un componente crítico del esfuerzo humano.

En ningún caso esto es más cierto que en el ámbito académico, en el que quienes han investigado la autoeficacia se han centrado en tres áreas críticas. En el primero de los casos, los investigadores han puesto de manifiesto que las creencias de autoeficacia de los estudiantes se hallan relacionadas con multitud de constructos motivacionales, con su desempeño académico y con los logros que alcanzan en dominios muy diversos. Este tipo de estudios incluyen constructos tales como las atribuciones, el establecimiento de metas, el modelado, la resolución de problemas, la ansiedad ante exámenes o en ámbitos académicos, las contingencias de refuerzo, la autorregulación, las comparaciones sociales, la enseñanza de estrategias, otras autocreencias y constructos sobre expectativas, y desempeños de tipo académico tales como la lectura, la escritura, las matemáticas y las ciencias. Diversos estudios experimentales y longitudinales, así como otros que han analizado los datos a través de modelos causales, han mostrado sistemáticamente que las creencias de autoeficacia influyen de forma decisiva en la motivación académica, en la autorregulación y en los logros de los estudiantes.

Los investigadores que han enmarcado sus estudios en un segundo ámbito se han centrado en explorar la relación entre las creencias de autoeficacia y la elección de carrera por parte de los estudiantes, y han puesto de

relieve que estas elecciones se encuentran fuertemente condicionadas por las creencias de autoeficacia que estos tienen sobre sus capacidades académicas. Esta línea de investigación tiene implicaciones muy importantes para la teoría y la práctica de la orientación y de la psicología vocacional. Los hallazgos resultantes en este sentido pueden emplearse, pues, para orientar la elección y el desarrollo de la carrera en los estudiantes jóvenes.

Los resultados obtenidos en el tercer ámbito de estudio, que es el que acoge el volumen escrito por la profesora Prieto Navarro, indican que las creencias de autoeficacia de los profesores guardan relación con su práctica docente y con el éxito académico de sus estudiantes. En esta área tan relevante, los investigadores han puesto de manifiesto que las creencias de autoeficacia de los profesores influyen en sus estrategias didácticas y en su orientación hacia el proceso educativo. Algunas prácticas instructivas pueden llegar a minar tanto el desarrollo cognitivo de los estudiantes como los juicios que se forman acerca de sus propias capacidades. Los profesores que tienen un sentimiento débil de autoeficacia tienden a mantener un enfoque autoritario que se traduce en una visión pesimista de la motivación de los alumnos, en cierto énfasis en la necesidad de un control rígido para mantener la disciplina en el aula y en la confianza en refuerzos externos y en sanciones negativas para que los estudiantes estudien. Por el contrario, los profesores con un sentimiento positivo de autoeficacia crean experiencias de dominio para sus estudiantes, que les permiten desarrollar sus intereses personales y su autorregulación académica. La autoeficacia del profesor también predice el rendimiento de los alumnos y las creencias de estos últimos sobre su aprovechamiento en distintas áreas y niveles.

En muchas ocasiones, los problemas asociados a la evaluación de la autoeficacia docente han dificultado la investigación en este ámbito de estudio. La profesora Prieto Navarro ha evitado con éxito estos problemas elaborando un instrumento de sólidas propiedades psicométricas y que además es fiel a los fundamentos de la teoría social cognitiva. La *Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario* ofrece un modelo para evaluar las creencias de autoeficacia docente de los profesores universitarios y puede adaptarse fácilmente a niveles académicos inferiores. Además, la profesora Prieto Navarro es la primera investigadora que ha llevado a cabo un estudio en profundidad sobre las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario. Sus hallazgos no sólo representan una contribución importante a la literatura existente sobre la autoeficacia docente sino que, además, amplían dicha literatura al ámbito de la enseñanza superior.

En esta exhaustiva obra, la profesora Prieto Navarro ha explorado las creencias de autoeficacia de los profesores universitarios en las dimensiones básicas de la enseñanza, poniéndolas en relación con las estrategias didácticas que pueden tener un efecto más relevante en el aprendizaje de los estudiantes. Entre éstas se incluyen la planificación de la asignatura, la selección

de objetivos y actividades de aprendizaje, la creación de un clima positivo en clase, el mantenimiento de expectativas positivas hacia el aprendizaje así como la utilización de métodos específicos para enseñar y evaluar a los alumnos. Además, se investigan también las fuentes de la autoeficacia con el fin de llegar a conocer cuáles tienen una mayor influencia en el desarrollo de las creencias del profesorado.

Conviene tener bien presente que este libro se basa en los contextos de enseñanza y aprendizaje de donde han nacido las ideas que lo conforman y que dotan de sentido a las conclusiones alcanzadas. Los lectores también apreciarán que a lo largo de la obra, la autora nunca deja a un lado su firme convicción de que uno de los principales objetivos de su trabajo es proporcionar *pistas* para mejorar la motivación y la excelencia docente del profesorado y, en última instancia, el aprendizaje de los estudiantes. Su esfuerzo investigador ofrece nuevos descubrimientos al tiempo que proporciona pautas de interés para que tanto los gestores de la educación como el profesorado, en este país y en el extranjero, diseñen espacios capaces de potenciar la motivación y la excelencia académicas.

Con esta obra, la profesora Leonor Prieto Navarro se posiciona como una de las voces destacadas en la psicología educativa y como una figura internacional en el área de la autoeficacia y la motivación académica. Esperamos que este libro sirva como modelo para los investigadores que deseen llevar a cabo estudios teóricos sobre la autoeficacia docente en distintos niveles y ámbitos. Este tipo de investigaciones resultan esenciales para hacer progresar el conocimiento relativo a los procesos y mecanismos a través de los cuales la autoeficacia docente influye en la motivación, la autorregulación y las estrategias didácticas de los profesores, así como en el impacto consecuente en la motivación, la autorregulación y el rendimiento de sus estudiantes. Queremos finalizar elogiando sinceramente a la profesora Prieto Navarro por este excelente trabajo que se situará a la vanguardia de la investigación en autoeficacia.

*It is a pleasure to offer a few words of introduction to this important volume by Professor Leonor Prieto Navarro on the relation of professors' perceived teaching efficacy to their instructional practices. Since it was first introduced in 1977, the construct of self-efficacy has played a prominent role in studies that seek to explain phenomena such as human motivation, learning, self-regulation, and accomplishment. Indeed, a casual glance toward the area of achievement motivation these days reveals that the near totality of constructs and theories in this area seem to share one focus in common: the discipline's taken-for-granted assumption that individuals' beliefs about their capabilities are a critical component of human striving.*

*Nowhere is this more the case than in the academic domain, where self-efficacy researchers have focused on three critical areas. Researchers in the first area have shown that students' self-efficacy beliefs are related to myriad motivational factors and to students' academic performances and achievement across domains. The factors in*

these studies have included attributions, goal setting, modeling, problem solving, test and domain-specific anxiety, reward contingencies, self-regulation, social comparisons, strategy training, other self-beliefs and expectancy constructs, and academic performances such as reading, writing, mathematics, and science. Experimental and longitudinal studies, as well as those using causal modeling, have consistently shown that self-efficacy beliefs powerfully influence students' academic motivation, self-regulation, and attainment.

Researchers in the second area have explored the link between efficacy beliefs and students' career choices, and they have reported that career choices are strongly influenced by the efficacy beliefs that students hold about their academic capabilities. This line of inquiry has important implications for counseling and vocational psychology theory and practice. The findings provided by this research can be used to aid career development in young men and women.

Findings from the third area, which is the subject of Professor Prieto Navarro's volume, indicate that the efficacy beliefs of teachers are related to their instructional practices and to their students' academic success. In this critical area, researchers have reported that teachers' self-efficacy beliefs influence their instructional activities and their orientation toward the educational process. These practices undermine students' cognitive development as well as students' judgments of their own capabilities. Teachers with a low sense of efficacy tend to hold an authoritarian orientation that takes a pessimistic view of students' motivation, emphasizes coercive control of classroom behavior, and relies on extrinsic inducements and negative sanctions to get students to study. Teachers with a strong sense of efficacy create mastery experiences for their students that foster development of intrinsic interest and academic self-directedness. Teacher self-efficacy also predicts student achievement and students' achievement beliefs across various areas and levels.

In too many cases, problems related to the assessment of teachers' sense of efficacy have impeded research in this area of study. Professor Prieto Navarro has successfully rectified these problems by constructing an instrument with strong psychometric properties that is also faithful to the tenets of social cognitive theory. The College Teaching Self-Efficacy Scale (CTSES) offers a model through which to assess the teaching self-efficacy beliefs of university professors, and it can easily be adapted to assess self-efficacy at lower academic levels. Moreover, Professor Prieto Navarro is the first researcher to undertake an in-depth investigation of the self-efficacy beliefs of university professors. Her findings not only provide an important contribution to the literature on teachers' self-efficacy beliefs but extend this literature to the realm of higher education.

In this comprehensive volume, Professor Prieto Navarro analyzes the self-efficacy beliefs of university professors along basic dimensions of teaching, and she compares these beliefs with professors' use of key didactic strategies, including their curriculum planning, selection of learning objectives and activities, creation of classroom climate, maintenance of positive expectations for learning, as well as the specific methods they select to teach and evaluate their students. In addition, the sources of self-efficacy are also investigated to identify which of them are especially influential in creating the instructional self-efficacy beliefs of the professors. Professor Prieto Navarro also com-

pares the teaching self-efficacy of new college professors with that of those who are already established in the academy.

It bears noting that this is work that is carefully grounded in the teaching and learning contexts from which the data are gathered and ideas generated. Readers will also note that it is evident from Professor Prieto Navarro's work that she never loses sight of the conviction that one of the primary aims of her research is to provide insights that will help increase the motivation and teaching excellence of the professors and students who are the focus of her inquiry. Her research efforts break theoretical ground and at the same time provide school and college practitioners, both in the United States and overseas, with insights they can use to create structures in which academic motivation and excellence can be enhanced.

With this volume, Professor Leonor Prieto Navarro positions herself as one of the prominent voices in educational psychology and an international figure in the area of self-efficacy and academic motivation. We expect that this volume will serve as a model that self-efficacy researchers can use to conduct theoretically grounded investigations of teacher self-efficacy across levels and domains. Such investigations are key to advancing knowledge of the processes and mechanisms by which teaching self-efficacy influences the motivation, self-regulation, and instructional practices of teachers, as well as the subsequent impact on their students' own motivation, self-regulation, and achievement. We heartily commend Professor Prieto Navarro for this impressive scholarship that will stand at the forefront of self-efficacy research.

ALBERT BANDURA  
Stanford University

FRANK PAJARES  
Emory University

## Introducción

Las publicaciones sobre didáctica universitaria han proliferado enormemente en estos últimos años. La gran variedad de obras, con distintos enfoques y planteamientos, permite entrever la importancia que de manera progresiva han ido cobrando las estrategias que utilizan los profesores y los alumnos para enseñar y aprender, así como los procesos de pensamiento que, de modos muy diversos, guían sus acciones. Además de las aproximaciones con las que las distintas obras han tratado, fundamentalmente, el quehacer didáctico de los profesores y la eficacia de los distintos métodos de aprendizaje, hemos asistido a un avance progresivo en las concepciones acerca de lo que representa una enseñanza universitaria de calidad, concepciones que se han plasmado, a través del tiempo, en numerosas recomendaciones didácticas para convertirse en lo que generalmente se entiende, con los matices propios de los tiempos cambiantes, por ser un *buen profesor*.

Estas concepciones diferenciales sobre lo que representa una docencia de calidad han marcado énfasis distintos en la propia enseñanza de los profesores. El hecho de poner el énfasis en la figura del docente, en sus métodos de enseñanza, en las destrezas pedagógicas que debe dominar, etc., tiene implicaciones didácticas ciertamente distintas a las que se derivan de situar el centro de la acción didáctica en los estudiantes, en sus características como sujetos activos de aprendizaje, en sus particularidades a la hora de aprender; en definitiva, en lo que hacen para llegar a adquirir y dominar las competencias necesarias para convertirse en profesionales competentes en sus disciplinas y con capacidad para seguir aprendiendo de forma autónoma y responsable. Este giro progresivo de la enseñanza al aprendizaje, del profesor al alumno, se ha manifestado igualmente en el *tono* de las publicaciones sobre la enseñanza universitaria. Algo lejos ya de la mera exposición de conductas eficaces del profesor, investigaciones más recientes en el ámbito de la didáctica universitaria vinculan, de forma explícita y tanto a nivel teórico como práctico, la enseñanza de los profesores con el aprendizaje de los alumnos, de tal modo que la primera sólo cobra sentido cuando se pone en relación con su objetivo fundamental: la calidad del aprendizaje.



En esta relación deseable y necesaria entre enseñanza y aprendizaje, centrada en lo que el profesor hace cuando enseña para que el alumno aprenda del mejor modo posible, no podemos dejar de considerar algo que subyace a esta propia dinámica: las creencias pedagógicas de los profesores como motor de su práctica profesional. Tomar conciencia de la predisposición que uno tiene a enseñar de un modo determinado es imprescindible para llevar a cabo procesos de mejora, ya que no es posible, o al menos no es lo más eficaz, cambiar aspectos de la propia enseñanza sin considerar las razones capaces de explicarla.

En una época de profundos cambios, como es la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior, la reflexión consciente y sistemática sobre las creencias que dan sentido a la práctica docente cobra una especial relevancia. Hacer frente a la nueva realidad educativa requiere, entre otros muchos aspectos, la renovación de los métodos, una gestión diferente del tiempo académico, un mayor énfasis en el aprendizaje activo por parte de los alumnos, un abanico más amplio de estrategias evaluativas, etc. Sin embargo, y a pesar de las innumerables propuestas formativas que surgen para apoyar este proceso de innovación en el contexto universitario, no basta con la pura adquisición de las destrezas mencionadas; la reflexión sistemática sobre la enseñanza y, especialmente, sobre las creencias pedagógicas que a ésta subyacen, se convierte en un proceso determinante para la mejora de la docencia.

Con esta finalidad, el capítulo primero del libro, *Las creencias pedagógicas de los profesores como elemento de calidad de la docencia universitaria*, aborda el estudio de las creencias pedagógicas de los profesores, situando la reflexión como el eje vertebrador de la calidad docente. Así pues, las creencias, entendidas como juicios personales que permiten al profesorado articular su pensamiento sobre la práctica docente, de un modo más o menos consciente, para dotarla de sentido, se convierten en objeto de reflexión en el capítulo inicial de este libro.

Las creencias pedagógicas que se encuentran en la base de la enseñanza son muy diversas. Creencias en torno al aprendizaje, a la evaluación, a la función docente, al control y la disciplina en el aula, etc., están presentes, de un modo u otro, en todos los profesores y pueden explicar, al menos en parte, las actuaciones diferenciales que unos y otros llevan a la práctica. De entre todas ellas destacan las expectativas de autoeficacia, entendidas como el grado en el que los profesores confían en su capacidad personal para ayudar a los alumnos a aprender. Numerosas investigaciones, avaladas por una sólida fundamentación teórica, han señalado la supremacía de estas creencias sobre el resto, convirtiéndose en un motor importante para la enseñanza al determinar, en gran medida, el uso que hacen los profesores de las estrategias necesarias para favorecer el aprendizaje de los alumnos.

En función de la percepción de autoeficacia docente, la enseñanza puede tomar rumbos muy diversos. El tipo de experiencias de aprendizaje que los

profesores diseñan para sus alumnos, el grado de protagonismo que les conceden a la hora de aprender, el clima de aprendizaje que generan, la planificación que hacen de sus clases, el análisis que realizan sobre su propia docencia, etc., son algunas de las conductas características de los profesores que tienen una percepción positiva de autoeficacia docente. Expectativas contrarias a éstas, es decir, de escasa confianza en la capacidad personal para enseñar, pueden impulsar estrategias de enseñanza muy distintas. Profesores que desisten fácilmente del logro de sus metas educativas, que se resisten a introducir innovaciones didácticas, que sienten que apenas pueden influir en el aprendizaje de sus alumnos, etc., son reflejo de una autoeficacia docente debilitada, que genera ciertas limitaciones en su modo particular de enseñar. Así pues, actuar en un sentido o en otro en función de la percepción de autoeficacia puede influir de un modo determinante en el aprendizaje de los estudiantes.

En el capítulo segundo, *Fundamentos teóricos de la autoeficacia*, se exponen las ideas principales de la teoría social cognitiva de Albert Bandura, referente intelectual de este trabajo. Se describen los principios básicos de la teoría de la autoeficacia y el papel central que ésta ocupa en el comportamiento humano. Tras la exposición de las claves teóricas de la autoeficacia, se dedica la segunda parte del capítulo al análisis de las fuentes de la autoeficacia así como su integración y clarificación conceptual, describiendo los aspectos diferenciales que ésta comporta respecto a otros constructos que pueden resultar similares. En el epígrafe que aborda las fuentes de la autoeficacia, se incluyen también las propias de la autoeficacia docente, tanto aquellas que ejercen un efecto más directo sobre el desarrollo y el mantenimiento de este tipo de creencias como otras variables contextuales y personales que igualmente ofrecen a los profesores algunos datos sobre su propia eficacia.

En el tercer capítulo, *Las creencias de autoeficacia docente*, se ofrece un análisis conceptual de la autoeficacia docente, además de una valoración global de la importancia que ésta tiene en diversos aspectos tanto de la enseñanza como del aprendizaje. Por otra parte, y puesto que desde su origen el significado de la autoeficacia docente se ha relacionado de forma muy estrecha con los instrumentos para su evaluación, se ofrece una revisión sistemática de los instrumentos utilizados hasta el momento. Posteriormente, la discusión se centra en el análisis de las fuentes, de índole muy diversa, que proporcionan datos al profesorado sobre su propia eficacia para enseñar y en el modo en el que esta información puede influir en la formación, el desarrollo y el cambio de este tipo de creencias de los profesores en distintas etapas de su desarrollo profesional.

El capítulo cuarto se centra en la *Autoeficacia docente colectiva: efectos sobre la enseñanza y el aprendizaje*. Siguiendo a Albert Bandura, los planteamientos

teóricos de la autoeficacia se amplían al nivel de la organización, de tal modo que en esta parte se aborda el análisis de la autoeficacia docente de los profesores en el contexto en el que trabajan no ya como profesionales individuales sino como parte de un colectivo docente. La confianza en la capacidad conjunta del grupo de pertenencia, bien sea la facultad, el departamento o incluso la propia institución, puede jugar un papel relevante en la consecución de las metas educativas. En la actualidad parece conveniente atender a este tipo de creencias colectivas de los profesores: ahora más que nunca se precisa la coordinación de esfuerzos, la asunción colectiva de nuevos retos a los que todo el profesorado debe dar respuesta, la capacidad de persistir a pesar de las dificultades iniciales percibidas, la disponibilidad para compartir experiencias didácticas innovadoras, etc. En tiempos de cambio, aunar esfuerzos y sentirse parte de un proyecto común resulta necesario para poder avanzar con éxito; en este sentido, la percepción de eficacia colectiva puede convertirse en una buena herramienta para afrontar los retos que comporta la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior.

En la última parte del libro, en el Anexo *Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario: Orientaciones prácticas para el desarrollo profesional*, se presenta un instrumento útil para la autoevaluación de la enseñanza universitaria. Esta nueva herramienta puede potenciar tanto en los profesores como en los equipos docentes la reflexión sobre los aspectos más importantes de la enseñanza universitaria, con énfasis en las creencias de autoeficacia docente que, en última instancia y como queda de manifiesto a lo largo del texto, pueden generar diferencias importantes en la enseñanza de los profesores y, en consecuencia, en la calidad del aprendizaje.

Tras presentar y explicar con cierto detalle la estructura de este nuevo instrumento de elaboración personal, se ofrecen algunas sugerencias para su utilización, además de una serie de instrucciones sencillas para su aplicación individual, de tal modo que los profesores pueden obtener una *panorámica* del uso que hacen de las estrategias de enseñanza más relevantes para potenciar la calidad del aprendizaje universitario y, más aún, de la confianza que tienen en sí mismos a la hora de utilizarlas. Por último, se proporcionan algunas pautas para recabar información sobre la propia eficacia docente, y ello tanto a nivel individual como a nivel de colectivo profesional.

- STERNBERG, R.J. y HORVATH, J.A. (1995): A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher*, 26 (6), págs. 9-17.
- SWEETLAND, S. y SMITH, P. (2002): Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38, págs. 77-93.
- 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), págs. 28-36
- THOMPSON, A.G. (1984): The relationship of teachers' conceptions of mathematics and mathematics teaching to instructional practice. *Educational Studies in Mathematics*, 15, págs. 105-127.
- TORRE PUENTE, J.C. (2007): *La autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Madrid: Servicio de publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.
- TRIGWELL, K. y PROSSER, M. (1996a): Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21, págs. 275-284.
- y PROSSER, M. (1996b): Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32, págs. 77-87.
- PROSSER, M. y TAYLOR, P. (1994): Qualitative differences in approaches to first year university science. *Higher Education*, 27, págs. 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), págs. 189-209.
- y WOOLFOLK, A. (2001): Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, págs. 783-805.
- WOOLFOLK, A. y HOY, W. (1998): Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, págs. 202-248.
- VILLAR, L.M. (2004): *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Pearson Educación.
- 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, págs. 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) (págs. 294-333). New York: Agathon Press.
- WEINER, B. (1979): A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, págs. 3-25.
- (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, págs. 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, págs. 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.

- (2004): *What teachers need to know about self-efficacy?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- y HOY, W. (1990): Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, págs. 81-91.
- ROSOFF, B. y HOY, W. (1990): Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, págs. 137-148.
- ZABALZA, M.A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- ZEICHNER, K. y LISTON, D. (1996): *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.