



## EL SENTIDO DE EFICACIA: UN ELEMENTO DE COMPRENSIÓN DE LA MOTIVACIÓN DOCENTE

AINA MOREY ALZAMORA (\*)

**RESUMEN.** Se presta especial atención al pensamiento del profesor centrado en el contexto educativo y se estudia la satisfacción del docente, sus deseos de permanecer en la enseñanza y la motivación consiguiente que incide en nuevas formas de enseñar y de innovar. El sentido de eficacia del profesor está relacionado con variables contextuales que influyen no sólo en la dimensión laboral, sino también en la colaboración con los alumnos como contexto en el sentido de eficacia y, por otra, las relaciones entre el sentido de eficacia y, por otra, las relaciones entre el sentido de eficacia y las conductas de alumnos y profesores junto con las estrategias que permiten mejorar «el sentido de eficacia».

### INTRODUCCIÓN

El estudio del sentido de eficacia del profesor es uno de los temas de mi memoria de investigación basada en el análisis del pensamiento del profesor desde un enfoque centrado en el contexto educativo. Con este constructo he conseguido indagar en aspectos tan importantes, pero también en ocasiones olvidados, como son la satisfacción del docente, la motivación y sus deseos de permanecer en la enseñanza. Estudiando este factor en mi revisión bibliográfica he conseguido comprender qué aspectos de la función docente pueden incidir en que contemos con un cuerpo de profesores que realmente estén satisfechos con la docencia, lo cual, al mismo tiempo, les impulsa también a experimentar nue-

vas formas de enseñar y de llevar adelante innovaciones educativas. Como veremos, el sentido de eficacia del profesor está relacionado con variables contextuales que influyen directamente en su ámbito laboral desde las más inmediatas, en el caso de enseñar a determinados grupos de alumnos con unas características específicas, o el mismo trabajo en equipo por parte de los docentes de un mismo centro, hasta factores más generales vinculados a la sociedad como es la colaboración con los padres o el mismo concepto de inteligencia dominante.

### EL SENTIDO DE EFICACIA DE LOS PROFESORES

A lo largo de nuestra experiencia como docentes, ¿cuántas veces hemos escuchado algunas de las siguientes palabras?: «no hay

---

(\*) Profesora de Educación Secundaria. Palma de Mallorca, Baleares.

nada que hacer»; «los alumnos de hoy en día ya no son los mismos de antes»; «me gustaría cambiar de trabajo»; «estoy desmotivado»... Seguramente que alguna que otra frase de las que se han ofrecido en el ejemplo nos resulta familiar y, sin embargo ¿conocemos los motivos que provocan estos pensamientos (y sentimientos) en los profesores?, ¿y qué pasa con sus consecuencias?, ¿sabemos cómo superarlos? Ante la evidencia de la existencia de docentes que pueden identificarse con el sentido de ineficacia, este artículo responde a la motivación personal de dar respuesta a algunos de los interrogantes planteados previamente, y que se vinculan al hecho de que los profesores no se sientan eficaces en relación con la tarea docente que practican o incluso a la enseñanza en general, indagando cuáles son sus causas, los factores que lo provocan así como sus consecuencias tanto a nivel personal como a nivel profesional. Sin embargo nuestra intención no sólo es la de profundizar en el concepto del sentido de eficacia del profesor, sino que también lo es el despertar de las conciencias respecto a su importancia, de modo que se puedan establecer las medidas oportunas para atenderlo y mantenerlo vivo sin que el profesorado caiga en una situación de desánimo, desmotivación, falta de responsabilidad hacia el trabajo e incluso la desprofesionalización, por nombrar algunas de las consecuencias con las que se ha relacionado y que repercuten inevitablemente en el rendimiento de nuestros alumnos.

## ¿QUÉ SE ENTIENDE POR SENTIDO DE EFICACIA?

En la literatura sobre el sentido de eficacia del profesor hemos encontrado distintas definiciones y posturas, aunque definiciones preci-

sas del concepto han sido siempre problemáticas (Guskey, 1999) al disponer de toda una proliferación de constructos de eficacia y una elevada similitud en sus conceptualizaciones (Pajares, 1996). La más generalizada y aceptada es la que defienden autores como Ashton, Webb y Doda (1983), Ashton y Webb (1986), Gibson y Dembo (1984) y Dembo y Gibson (1985), quienes, al tomar como referencia la teoría del aprendizaje cognitivo-social de Bandura (1977), parten del constructo de autoeficacia para aplicarlo al área de la investigación académica. En los ambientes académicos el estudio sobre la autoeficacia se ha interesado por las relaciones entre las creencias de eficacia, constructos psicológicos relacionados y la motivación académica y rendimiento (Pajares, 1996)<sup>1</sup>, siendo el sentido de eficacia del profesor un constructo crítico para entender no sólo la motivación, la cual influye en la naturaleza y extensión de la conducta, sino también el grado de persistencia de la dificultad y la cantidad de esfuerzo que se dedica a la tarea, además de representar la forma con la que los profesores ven las relaciones generales entre la enseñanza y el aprendizaje. El sentido de eficacia, desde esta perspectiva, refleja la extensión con la que los profesores creen que tienen capacidad para influir en la actuación del alumno, diferenciándose dos dimensiones independientes: el *sentido de eficacia personal docente* o creencia de que uno «tiene las habilidades y capacidades necesarias para provocar el aprendizaje de los alumnos» y el *sentido de eficacia docente* o «creencia de que la capacidad de un profesor para producir el cambio está significativamente limitada por factores externos al profesor, como son el ambiente de casa, el contexto familiar y las influencias parentales» (Gibson y Dembo, 1984, pp. 573-574), creencias que conciernen a la amplitud

(1) Recomendamos la consulta del artículo de PAJARES (1996), «Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings», en *Review of Educational Research*, 66 (4), pp. 543-578, en el que se ilustra claramente la diferencia conceptual entre la definición y uso de percepciones de competencia en la teoría social cognitiva y otras perspectivas teóricas de motivación y en el que se examina la forma con que las autopercepciones se emplean en dos campos teóricos, expectativa y autoconcepto, fuera de la perspectiva social cognitiva de Bandura.

con la que la enseñanza puede vencer las influencias externas sobre el alumno. Desde esta línea de estudio, el primer factor correspondería a la dimensión de autoeficacia de Bandura, o expectativa de eficacia, mientras que el segundo factor se relaciona con la dimensión de expectativa de resultado.

Los efectos de la motivación docente han sido el punto de interés de posteriores trabajos que han debatido una conceptualización más ajustada del constructo reduciendo las perspectivas teóricas a tres líneas principales de actuación (Rowan, Chiang y Miller, 1997): autoeficacia de Bandura (1993); teoría atribucional del locus de control interno o externo (Rotter, 1966 y Weiner, 1986) y diferentes versiones de la teoría de expectativa (Kanfer, 1992 y Vroom, 1964). En la revisión realizada Rowan y sus colaboradores (1997) nos indican que los investigadores educativos han tendido a mezclar estos tres distintos enfoques del estudio de la motivación en una única línea de trabajo de la eficacia docente en la que se mantiene la tendencia a medir dicho constructo siguiendo la distinción de expectativas de eficacia y expectativas de resultado originalmente establecida en los estudios iniciales.

A medida que se ha ido avanzando en su estudio han ido apareciendo otras formas de interpretar y conceptualizar el sentido de eficacia del profesor, tal es el caso de Woolfolk y Hoy (1990; 1993) quienes lo consideran como un constructo de expectativa al entender que la correspondencia entre las dos dimensiones mencionadas con las expectativas de eficacia y de resultado de Bandura no acaba de estar muy clara, aunque sí sigue manteniéndose la presencia de dichas dimensiones consideradas como independientes. Dichos autores entienden que la eficacia general, más que reflejar las expectativas de resultado según Bandura (1977), es más indicativa de una ideología de control del alumno, orientación burocrática y una actitud fundamental hacia la educación. Desde su perspectiva ambas dimensiones serían ex-

pectativas de eficacia, conceptualizándolas como *sentido de eficacia personal docente* o la creencia del impacto que puede provocar un profesor particular en el alumno, y *sentido de eficacia general docente* o la creencia de que se puede contrarrestar cualquier influencia negativa del contexto del alumno haciéndose referencia, en este caso, a las creencias de los profesores en general y no de uno en particular.

En general, la eficacia docente se ha definido como la creencia o convicción del profesor de que puede influir en el aprendizaje de los alumnos, y se puede observar cómo a lo largo de veinte años de investigación se ha vinculado con otros constructos como son las percepciones de eficacia y la responsabilidad por los éxitos y fracasos de los alumnos, así como las expectativas de eficacia y las expectativas de resultado. Las interpretaciones más actuales apuntan a confirmar que es un constructo bidimensional compuesto por las dimensiones independientes de eficacia personal y eficacia docente (Gibson y Dembo, 1984; Woolfolk y Hoy, 1990; Coladarsi, 1992); la primera es interna: la extensión con la que los profesores creen que ellos, y otros profesores, influyen en el aprendizaje del alumno, mientras que la segunda es externa al medir las percepciones de los profesores de la influencia y control de factores fuera del aula (Guskey y Passaro, 1994). Siguiendo las aportaciones de los últimos estudios se conceptualiza la eficacia del profesor de manera distinta a las dimensiones de la teoría de la atribución debido a que, en este caso, ambas dimensiones no se consideran polos opuestos sino más bien factores independientes, sin poderse tampoco identificar con el locus de control porque estos dos factores operan, como ya se ha indicado, independientemente (Guskey, 1998).

A pesar de toda esta diversidad de definiciones y posturas, el estudio del sentido de eficacia del profesor es un tema de interés que se ha relacionado con multitud de factores como son el contexto educativo, el cambio docente, los resultados instruccionales

de los alumnos o el propio desarrollo profesional docente, entre otros. Si tomamos como referencia el exhaustivo estudio realizado por Ashton et al. (1983) son ocho los puntos básicos en los que fundamentan el estudio de la eficacia del profesor:

- Los profesores con un sentido positivo de eficacia se ven a sí mismos como capaces de enseñar y ven a los estudiantes capaces de aprender, mientras que las actitudes de la eficacia están empeoradas o bien por una percepción baja de las capacidades personales o bien una baja percepción de las capacidades del alumno.
- Se reconoce el hecho de que las actitudes de eficacia del profesor pueden diferir dependiendo de los alumnos con los que trabajan.
- Las percepciones de eficacia hacen referencia a actitudes que pueden estar o no relacionadas con la eficacia del profesor, concibiéndose la posibilidad de que un profesor que informe de su alto sentido de eficacia pueda no poseer las capacidades que él cree tener; y viceversa, un profesor insatisfecho con su actuación que duda de sus capacidades puede ser un profesor eficaz.
- Las percepciones de eficacia de un profesor están directamente relacionadas con sus sentimientos de competencia profesional y autovalía.
- El sentido de eficacia de un profesor puede variar dependiendo de los objetivos que están bajo consideración, por lo que su estudio necesita atender a los objetivos de la materia.
- El sentido de eficacia personal puede verse influido por los objetivos que los profesores establecen para sí mismos, pudiendo marcarse unos fácilmente alcanzables mientras que otros presenten una mayor dificultad en su logro.
- En cuanto a la relación entre actitudes y conducta, se admite la idea

de que un sentido positivo de eficacia puede «causar» el hecho de que un profesor utilice conductas docentes eficaces, mientras que también puede suceder que el empleo de conductas docentes eficaces puedan influir en el sentido de eficacia del profesor.

- Factores no relacionados con las actitudes y conductas pueden influir en lo que un profesor piensa y hace. La conducta del alumno, la organización escolar, el clima del aula o las actitudes de profesores compañeros son algunos ejemplos de los factores que pueden influir en el sentido de eficacia.

La mayoría de los estudios existentes sobre el sentido de eficacia suelen ser parciales al analizar una parte de las múltiples variables que se relacionan con el constructo que nos ocupa. Con el fin de obtener una visión global sobre el mismo, a continuación presentaremos uno de los modelos clásicos en el que se presentan las variables más significativas.

#### **EL MODELO ESTRUCTURAL DEL SENTIDO DE EFICACIA. FACTORES INFLUYENTES**

Para entender y conceptualizar el sentido de eficacia del profesor, consideramos oportuno presentar el modelo aportado por Ashton y sus colaboradores (1983; 1986), en el que queda patente cómo dicho constructo está influido por diversos factores que corresponden a los niveles ecológicos de la enseñanza y donde se muestran sus relaciones con el contexto educativo. Si observamos el cuadro I veremos cómo se estructura el sentido de eficacia del profesor en torno a diferentes sistemas que influyen en él: mesosistema, microsistema, macrosistema y exosistema, los cuales están formados por diferentes variables que tendrían un impacto en aquellas condiciones de la enseñanza que

tienden a aumentar o disminuir el sentido de eficacia<sup>2</sup>:

- *Microsistema*. Variables que hacen referencia al clima del aula, ambiente inmediato de los profesores, como son el tipo de alumno, el tamaño del aula, las definiciones del papel como profesor y la estructura de la actividad.
- *Mesosistema*. Variables relacionadas con la organización escolar, como son la participación de los profesores en la toma de decisiones, agrupamiento de los alumnos por «multiedad», normas escolares, relaciones colegiadas, relaciones con el director, relaciones con los padres así como el trabajo en equipo por parte del profesor.
- *Exosistema*. Hacen referencia a las variables externas al centro escolar correspondientes a las estructuras sociales, formales o informales, pero que incidirían y tendrían una repercusión en el sentido de eficacia. Entre estas contamos con el salario de los profesores, el nivel sociocultural de la comunidad o las decisiones escolares legisladas a nivel político que influyen en la instrucción de la clase.
- *Macrosistema*. Entre las variables que influirían en el sentido de eficacia correspondiente a este nivel nos indican las creencias culturales acerca del alumno, la naturaleza de la inteligencia y la influencia de la familia en la motivación y su capacidad; así como concepciones del papel de la educación. Estas creencias influirían en las expectativas de la eficacia docente, las cuales, consecuentemente, afectarían a los juicios de los profesores acerca de su eficacia personal docente.

Son muy diversos los elementos incluidos en este modelo, desde los más cerca-

nos al profesor, como son el contexto del aula y sus variables o las creencias culturales que inciden en los pensamientos y prácticas escolares, o aquéllos menos próximos, como son la propia estructura organizativa del centro y sus dimensiones, concretamente los diferentes tipos de interacciones que se establecen entre los miembros que trabajan en el centro educativo, su nivel de participación, la existencia o no de estructura de toma de decisiones y, entre otros, el importante papel que juega el equipo directivo a la hora de que se establezca un determinado sentido de eficacia en el profesorado. En el nivel que corresponde al exosistema vemos que en la profesión docente inciden aspectos como la retribución salarial o la propia concepción que tiene la sociedad de la docencia. Las decisiones legislativas, como es el caso de las normas legales que establece nuestra reforma educativa, también repercuten en el sentido de eficacia del profesor.

#### LA IMPORTANCIA DEL CONTEXTO

La docencia tiene lugar en un contexto en el que se dan diferentes procesos que están en constante interacción, como son las dinámicas que se establecen en el aula, la tipología de alumnos, e incluso las propias relaciones que se mantienen a nivel laboral y profesional con los propios compañeros docentes, factores todos ellos que pueden influir de algún modo no tan sólo en el sentido de eficacia sino también en la forma en que los profesores piensan sobre la práctica, así como en lo que hacen en el aula –actitudes y prácticas– (Fuller, Wood, Rappaport y Dornbusch, 1982). Numerosos estudios han explorado las relaciones entre la cultura y organización escolar y el sentido de eficacia derivando en importantes hallazgos que conducen a aceptar la

---

(2) El modelo propuesto por Ashton et al. (1983) y Ashton y Webb (1986) consideramos que es el más coherente y completo a la hora de entender mejor el constructo del sentido de eficacia del profesor. Dichos autores sugieren que ciertas variables deberían incluirse en un modelo estructural respecto a las relaciones entre las actitudes del sentido de eficacia del profesor y el logro del alumno.

**CUADRO I**  
*Variables que componen el modelo estructural del sentido de eficacia del profesor*

<b>Microsistema</b>	<b>Mesosistema</b>	<b>Macrosistema</b>	<b>Exosistema</b>
<i>Clima del aula/centro</i> – Énfasis académico. – Objetivos educativos. – Grado por el alumno que asume la responsabilidad por los aprendizajes. – <i>Feedback</i> que los alumnos reciben de su trabajo. – Expectativas de los profesores sobre el trabajo de sus alumnos. – Tamaño del aula. – Estructura de la actividad. – Tipo de alumno.	<i>Definiciones del papel del profesor</i> – Normas escolares (Influyen en la actitud y conducta del profesor mediante su relación con las expectativas y percepción del papel del profesor). – Interrelaciones con los compañeros. – Trabajo en equipo (reduce el sentimiento de aislamiento y reduce el estrés). – Relaciones colegiadas. – Participación en la toma de decisiones. – Grado de control sobre el trabajo, métodos lugar de trabajo (vinculado a la satisfacción laboral). – Liderazgo directivo -relaciones con el director. – Sistema de apoyo social a los profesores (familias). – Agrupamiento multi-edad.	– Creencias culturales sobre la inteligencia como rasgo fijo o variable e influencia de la familia en la capacidad y motivación del alumno (influyen en las expectativas de eficacia docente y como consecuencia en los juicios de los profesores acerca de su eficacia personal docente). – Expectativas culturales respecto al papel de la educación en la sociedad. – Concepciones sobre el alumno. – Concepciones sobre la psicología del aprendizaje. – Relaciones con los alumnos de «hoy en día». – Preferencias por un tipo particular de alumnado. – Atribuciones del éxito/fracaso del alumno. – Responsabilidad por el éxito/fracaso del alumno.	– Estructuras sociales formales e informales que influyen en el ambiente inmediato del profesor. – Salarios. – Empobrecimiento del estatus docente. – Decisiones legislativas que influyen en la instrucción del aula.

Fuente: Ashton et al., 1983; Ashton y Webb, 1986; Ashton, 1984.

idea de que éste es un constructo pluridimensional y complejo que integra un amplio conjunto de dimensiones y variables que afectan a la motivación y conducta docente. Entre las numerosas variables contextuales con las que se le ha vinculado, mayoritariamente estudiadas de forma aislada y que actúan como determinantes, encontramos: la influencia percibida de la toma de decisiones en importantes actividades (*teacher empowerment*), el clima escolar e instruccional, traducido en la falta de impedimentos para el aprendizaje eficaz y el grado de colegialidad entre el profesorado/personal –atmósfera escolar– (Moore y Esselment, 1992), la percepción del control sobre la instrucción en el aula y el grado con que los docentes están impli-

cados en la toma de decisiones curriculares y en el agrupamiento de los alumnos (Fletcher, 1990), las percepciones de la cultura escolar –planificación, desarrollo personal y de programas y asesoramiento escolar– y el compromiso organizativo (Reames y Spencer, 1998) o las dimensiones de la salud organizativa entre las que encontramos relaciones colegiadas entre los docentes, elevadas expectativas o influencia del director (Hoy y Woolfolk, 1993). En esta línea de investigación se ha demostrado que determinadas variables ambientales de la estructura organizativa, como pueden ser las condiciones de trabajo, reducen la incertidumbre y proporcionan a los profesores la oportunidad de tener éxito influyendo así (Riell y Sipple, 1996) tanto en el sentido de efica-

cia de los profesores como en sus propias percepciones del papel como profesores (Fuller et al., 1982)<sup>3</sup>. Los análisis de antecedentes y consecuentes de la eficacia docente (Ross, 1994) han establecido que atributos personales y características organizativas están asociadas con un mayor eficacia docente. Los docentes con mayores niveles de eficacia son mayoritariamente, femeninos, realizan atribuciones del éxito/fracaso del alumno a fuerzas que están bajo su control y se encuentran impartiendo clases a niveles de primaria, y con alumnos que presentan una conducta ordenada y de mayor capacidad. Entre las características de los centros se mencionan bajos niveles de estrés, sensibilidad por parte del director a responder a las necesidades de los docentes, uso de técnicas docentes retadoras y difíciles, voluntad de implementar programas innovadores y desarrollo de prácticas de gestión en el aula. Partiendo de estos resultados que defienden que el contexto es una importante influencia de la eficacia docente, se recomienda que en el futuro la investigación educativa se centre en el uso del sentido de eficacia como un constructo en el estudio de la mejora escolar (Ross, 1994), al tiempo que se propone mejorar aspectos del centro educativo como son la instrucción, el clima escolar, y proporcionar oportunidades para planificar e influir en la toma de decisiones tanto curriculares como instructivas (Moore y Esselman, 1994).

Partiendo de la consideración de que la confianza es un constructo tanto personal como social y de los sistemas colectivos como son las aulas, los grupos de profesores, escuelas e incluso los distritos escolares se ha ampliado el sentido de eficacia a las organizaciones, el sentido de

eficacia colectiva (*sense of collective efficacy*), definida como «la creencia compartida de un grupo en sus capacidades para alcanzar unos niveles dados de logro» (Bandura, 1996). Los alumnos, profesores y administradores escolares operan más colectivamente que en aislamiento y, como resultado, «las escuelas desarrollan creencias colectivas respecto la capacidad de sus alumnos de aprender, de sus profesores a enseñar y mejorar las vidas de los alumnos y de sus administradores y políticos en crear los ambientes conductivos de estas tareas» (Pajares, 1996, p. 567). Así, las escuelas con un elevado ejercicio colectivo de eficacia impulsan y vitalizan las influencias de sus constituyentes y estos efectos están claramente en evidencia, pudiendo hablar de «atmósfera» o «clima» y describirlas como escuelas eficaces (Purkey y Smith, 1983). Como variable del clima organizativo el sentido de eficacia se considera una dimensión más a tener en cuenta para mejorar el logro de los alumnos (Newman et al., 1989).

Inciendo en los factores propios de las organización y estructura escolar, no podemos dejar de remitirnos a los estudios propios de las escuelas eficaces (Purkey y Smith, 1983), los cuales coinciden en cuanto a la importancia de atender a la variables propias de los contextos educativos con el fin de mejorar los resultados de los alumnos. Dichos trabajos se vinculan estrechamente con las investigaciones realizadas sobre el sentido de eficacia, llegándose a demostrar que las características de la organización influyen en gran medida en su formación al vincularlo estrechamente con las dimensiones propias de la literatura sobre las escuelas eficaces en cuanto que también contribuye, según el

---

(3) En esta línea de trabajo (Fuller et al., 1982) defienden que la eficacia docente es mejorada cuando entre profesores y administradores encontramos que los papeles y las tareas están altamente diferenciados, existen compromisos en objetivos comunes y en la forma de conseguirlos, existen relaciones calurosas que animan al intercambio de recursos necesarios, los profesores creen que los métodos que emplean para evaluarlos son lógicos y se aplican variados criterios de evaluación.

modelo propuesto por Asthon et al. (1983) y Ashton y Webb (1986), en las relaciones entre la organización escolar y el logro del alumno. Un ejemplo de ello es que los ambientes en los que los docentes reciben apoyo y ayuda por parte del director y de la administración, en los que tienen oportunidad de participar en la toma de decisiones curriculares e instruccionales así como de compartir información y colaborar con sus compañeros, son contextos altamente estimulantes que favorecen el sentido de eficacia de los profesores. Las características que se han atribuido a las escuelas eficaces en general coinciden en mencionar los siguientes puntos que se deben tener en cuenta para mejorar el sentido de eficacia, muchos de los cuales están incluidos en el modelo estructural presentado en líneas anteriores (Newman et al., 1989; McLauhling, 1997; Cohen, 1981 en Ashton et al., 1983; Woolfok y Hoy, 1993):

- Fuerte dirección administrativa del director del centro además de proporcionar apoyo y reconocimiento a los profesores de su centro<sup>4</sup>.
- Clima escolar que se dirige al aprendizaje, ambiente ordenado libre de problemas de disciplina y vandalismo.
- Énfasis escolar en habilidades de instrucción básicas.
- Expectativas del profesor de que todos los alumnos, a pesar del origen familiar, pueden alcanzar apropiadamente niveles de rendimiento.
- Un sistema para seguir y valorar la actuación del alumno el cual está vinculado a los objetivos instruccionales.
- Sentido de comunidad, participación y colegialidad.
- Presencia de unas interacciones colegiadas.
- Autonomía para tomar decisiones.

- Existencia de unas normas de experimentación.
- Mantenimiento de un foco académico.

En este marco conceptualizador uno de los factores que más se ha estudiado en relación con la eficacia docente ha sido el papel que juegan los alumnos como un elemento influyente más del contexto educativo y que procederemos a examinar a continuación con mayor detalle.

#### **LA INFLUENCIA DE LOS ALUMNOS COMO CONTEXTO EN EL SENTIDO DE EFICACIA**

Ciertos trabajos han profundizado en el papel que juegan los alumnos a la hora de que el profesor presente un determinado sentido de eficacia, centrándose en la importancia de las características que presentan las aulas en cuanto a su complejidad, homogeneidad o porcentaje de alumnos con bajos niveles de logro, y defendiendo que la eficacia docente se puede explicar no sólo por el contexto de trabajo sino también por el papel que juegan los alumnos, especialmente en lo que se refiere a su nivel de rendimiento (Moore y Esselman, 1994). Respecto a las relaciones existentes entre el sentido de eficacia y las características de las aulas en las que trabajan los profesores podemos encontrar varias posturas. Por una parte encontramos aquéllas que defienden que los alumnos forman parte del contexto de trabajo de los profesores, y como tal influyen en la forma de pensar de éstos (McLaughling, 1992; 1997), entendiéndose que el sentido de eficacia de los profesores puede variar en función de las características de las aulas (Raundebusch, Rowan y Cheon, 1990; McLaughling, 1997). En este caso, los alumnos determinan el sentido de eficacia de los

(4) La teoría organizativa apoya la hipótesis de que las formas de apoyo del director, la participación significativa en toma de decisiones organizativas y los altos niveles de cooperación laboral mejoran la motivación del trabajador, su esfuerzo y aumentan su moral y eficacia docente (Rowan et al., 1991).



**CUADRO II**  
*Relaciones entre el sentido de eficacia y las conductas  
de los alumnos y profesores*

Influencias en la conducta	Influencias del sentido de eficacia del profesor en el clima del aula, rendimiento y conductas del alumno	Formas de mejorarla
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Se recomienda explorar una relación dinámica entre sentimiento, pensamiento y conducta para poder entender mejor el proceso mediante el cual las expectativas de eficacia influyen en la conducta.</li> <li>– Las actitudes de eficacia del profesor y la conducta en el aula se consideran recíprocas.</li> <li>– Estilos docentes de profesores con un elevado sentido de eficacia personal docente: Ashton, Webb y Doda (1983):</li> <li>– Mayor confianza en su enseñanza.</li> <li>– Trabajo en el aula con pequeños grupos.</li> <li>– Asignan trabajo a todos los alumnos.</li> <li>– Tienden a dar atención individualizada.</li> <li>– Seguimiento estrecho del alumno.</li> <li>– Comprueban el progreso antes de pasar a un nuevo tema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Se han encontrado relaciones recíprocas entre las conductas de los profesores y las conductas de los alumnos.</li> <li>– Es una variable que se debe considerar en el <i>rendimiento</i> del alumno (en función de la naturaleza del sentido de eficacia específica a la materia).</li> <li>– Los alumnos de profesores con un <i>alto sentido</i> de eficacia muestran mayor progreso académico, mayor interés en la actividad del aula y menor hostilidad hacia su profesor. El ambiente del aula es ordenado, académicamente orientado, los alumnos son más entusiasmados, espontáneos y motivados.</li> <li>– Los alumnos de profesores con un <i>bajo sentido de eficacia</i> muestran menor implicación en los aprendizajes, menor interés y menor respeto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– La incertidumbre que sienten al no saber si han tenido o no un efecto en el aprendizaje del alumno influye en su sentido de eficacia, por ello se requieren procedimientos de autoevaluación de la propia eficacia.</li> </ul> <p><i>Formas de mejorarla:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Los logros de los alumnos (actuación exitosa) son una fuente primaria de información respecto a su sentido de eficacia.</li> <li>– Trabajar colegiadamente a la hora de planificar, conseguir y evaluar objetivos educativos establecidos (Shunk, 1984). el apoyo colegial puede ayudar a combatir las influencias del aislamiento del aula así como las incertidumbres sobre la propia efectividad docente personal.</li> <li>– Mejorar los sistemas de evaluación como fuente de información.</li> </ul>

profesores<sup>5</sup>, proporcionándoles recompensas e influyendo en sus sentidos profesionales y de satisfacción, la forma en que consideran su trabajo, su sentido de identidad y en la construcción de la instrucción, además del establecimiento de los objetivos dirigidos a los alumnos, los cuales se reflejan en la concep-

ción que presenta el profesor respecto a la tarea docente y a las necesidades de los alumnos<sup>6</sup>. Por otro lado, encontramos los trabajos realizados por Ashton, Webb y Doda (1983) y Ashton y Webb (1986), quienes defienden que las relaciones entre los profesores y los alumnos son interactivas al demostrar

(5) Las variables que presentan los alumnos consideradas de mayor relevancia a la hora de su influencia en el sentido de eficacia del profesor son las relaciones que establecen con los profesores y las características de las clases (actitudes de los alumnos, niveles de competencia, niveles de motivación, intereses profesionales, expectativas académicas, estatus socioeconómico y niveles de atención).

(6) Los modelos de respuesta del profesor en cuanto a las estrategias educativas que se adoptan para responder a las necesidades de los alumnos pueden ir desde intentar retirarse de su trabajo, lo cual indica un elevado índice de insatisfacción (McLaughlin, 1992; 1997), mantener niveles tradicionales, presentar unas expectativas más bajas por cubrir y lograr o adoptar nuevas prácticas pedagógicas. Dichas respuestas educativas se vincularán a las clases de contenido que el profesor decide trabajar, los objetivos instructivos establecidos, la metodología que siguen para conseguir sus objetivos, las expectativas hacia el alumno y el papel que adjudica al profesor como docente.

*Relaciones entre el sentido de eficacia y las conductas de los alumnos y profesores (cont.)*

Influencias en la conducta	Influencias del sentido de eficacia del profesor en el clima del aula, rendimiento y conductas del alumno	Formas de mejorarla:
<p>–No ignoran a los alumnos de baja calidad.</p> <p>–Tienden a prestar una estrecha atención a todos los alumnos.</p> <p>–Aceptan los sentimientos de sus alumnos</p> <p>– Los profesores con un elevado sentido de eficacia tratan competentemente a los alumnos, reconociendo el problema que supone trabajar con alumnos de bajo rendimiento y asumen la responsabilidad de ayudarlos a superar esas dificultades, mientras que los de bajo sentido de eficacia tienen la tendencia de atribuir el fracaso del aprendizaje a los alumnos mostrando métodos de control más duros y presentando mayor desorden en las aulas.</p>	<p>– Los alumnos de profesores con un <i>bajo sentido</i> de eficacia muestran una menor implicación en los aprendizajes, menor interés y menor respeto hacia los profesores. Éstos presentan dificultades para controlar el ambiente del aula, empleando el sarcasmo como método de disciplina.</p> <p>– El <i>clima del aula</i> de los profesores con un alto sentido de eficacia se diferencia de los de bajo sentido de eficacia en que los primeros apoyan el logro de los alumnos, premian el rendimiento mediante sistemas claros de incentivos; establecen un fuerte énfasis académico, realizan un continuo seguimiento del aprendizaje y trabajo del alumno; proporcionan <i>feedback</i> correctivo y establecen unas fuertes relaciones colegiadas con sus compañeros. Los alumnos de estos profesores expresaban sus sentimientos en el aula, preguntaban al profesor y solicitaban su ayuda. El clima creado era de aceptación positiva, confianza y apertura de las ideas de los alumnos.</p>	<p>– Mejorar los sistemas de evaluación como fuente de información de su propia competencia docente.</p> <p>– Los premios en la enseñanza aumentan la eficacia percibida cuando proporcionan información sobre la propia competencia profesional (Shunk, 1984).</p> <p>– El propio pensamiento reflexivo puede ser un instrumento para la autoevaluación de la propia eficacia.</p> <p>– Mejorar la evaluación institucional analizando aspectos específicos de su actuación docente y desarrollar un enfoque más analítico de la enseñanza.</p>

Fuente: Ashton et al. (1983).

que los alumnos de profesores con un elevado sentido de eficacia mostraban un mejor progreso académico, más interés en las actividades del aula y mayor respeto hacia sus profesores, mientras que los alumnos de profesores con un bajo sentido de eficacia presentaban una menor implicación, menor interés y menor respeto. Las relaciones, según indican estos autores, pueden considerarse interactivas y no lineales, ya que unos y otros se ejercen una influencia recíproca. Esta interacción queda patente en las diferencias de conducta que manifes-

taron unos y otros en cuanto al ambiente disciplinado y ordenado del aula, en contraste con las dificultades que presentan los de baja eficacia para controlar la clase y de los métodos que utilizaban, destacando principalmente el sarcasmo así como el subrayar los fallos y fracasos del alumnos. Estos resultados los podemos observar con mayor detalle en el cuadro II que exponemos a continuación, en el que se establecen las relaciones existentes entre el sentido de eficacia del profesor y las conductas de éste y sus alumnos.

En cuanto a las relaciones entre las conductas de profesores y alumnos, Smyle (1988) defiende que cuando los profesores se encuentran con clases compuestas primariamente por alumnos de bajo rendimiento, estos profesores pueden creer que tienen menos éxito en influir en el aprendizaje de los alumnos, pueden esperar menos de ellos en cuanto a su rendimiento y llegar a comportarse de diferente manera. En este caso, aspectos como la complejidad del aula: tamaño, heterogeneidad, y sobre todo la enseñanza a alumnos de bajo nivel de logro y con una historia educativa de fracasos puede influir en el sentido de eficacia<sup>7</sup>.

#### **EL SENTIDO DE EFICACIA Y LAS CONDUCTAS DOCENTES DE LOS PROFESORES**

Dejando de lado el contexto y centrándonos en el propio profesor, el estudio de su sentido de eficacia nos ilumina algunos aspectos importantes que nos ayudan a entender su conducta y actitudes no sólo hacia los alumnos sino también hacia la enseñanza en general. Nos referimos a aspectos tan importantes como son la responsabilidad que asumen por los éxitos y fracasos de los alumnos, las atribuciones que realizan respecto a dichos resultados académicos, la satisfacción docente o las propias explicaciones y expectativas que mantienen hacia los alumnos y la docencia. Las relaciones entre la responsabilidad que asume el profesor y dicho constructo son tan estrechas que se defiende la idea de que aquélla actúa como mediadora en-

tre el sentido de eficacia y la conducta del profesor, tal es el caso del esfuerzo y la persistencia que presentan los profesores en relación con la mejora del rendimiento de los alumnos. Además de vincular el sentido de eficacia a los factores anteriores, también se le ha relacionado con el estrés de los profesores, que se ha conceptualizado de manera similar al sentido de ineficacia del profesor, de manera que aquellos profesores que presentan un bajo sentido de eficacia personal, que además creen que los profesores eficaces en general pueden motivar a los alumnos de bajo rendimiento, experimentan una pérdida de autoestima profesional además de un déficit afectivo que probablemente vaya acompañado por altos sentimientos de estrés, aunque los profesores de baja eficacia con un sentimiento universal de impotencia no experimentarían o experimentarían poco estrés. Otro de los aspectos que se ha vinculado con el estudio del sentido de eficacia es el compromiso profesional, entendiéndolo como un estado motivacional hacia el trabajo o sentido profesional estrechamente relacionado con el desarrollo tanto personal como profesional. El sentido de eficacia, o creencia de los profesores de que pueden influir en el aprendizaje de los alumnos, incluso aquellos que pueden ser considerados como difíciles o desmotivados (Guskey y Passaro, 1992) se ha relacionado con el logro del alumno en numerosos estudios (Guyton et al., 1991) aceptándose la idea de que influye en la actuación docente (Kazelskis, Kazelskis y Kersh, 1991). La elección de estrategias de gestión e instruccionales en el aula, la pro-

---

(7) Apoyamos la idea aportada por Ashton et al. (1983) de que se deberían realizar estudios que ayuden a clarificar si las actitudes de eficacia provocan que tanto alumnos como profesores se comporten de una manera determinada o si realmente son las conductas de los alumnos que se dan en el aula las que influyen en las actitudes de la eficacia del profesor. Más bien tendemos a inclinarnos a pensar que son las experiencias (actuales) que vivencian los profesores en el aula las que se reflejan en sus actitudes en cuanto a la eficacia docente, sean positivas o negativas, por ello, las actitudes de eficacia pueden diferir dependiendo de los alumnos con los que el profesor trabaja, además de los objetivos de la materia que enseñan y de los objetivos (altos, moderados o bajos) que establecen para sí mismos.

**CUADRO III**  
*Dimensiones que distinguen a los profesores con un elevado/bajo sentido de eficacia*

Dimensiones	Alto sentido de eficacia	Bajo sentido de eficacia
Noción de inteligencia	Como rasgo variable y educable.	Como rasgo estable y fijo.
Sentido profesional de cumplimiento.	Sienten que su trabajo con alumnos es importante y significativo además de que ellos tienen un impacto en el aprendizaje del alumno.	Se sienten frustrados y desanimados respecto a la enseñanza.
Expectativas positivas por la conducta y logro del alumno.	Esperan que sus alumnos progresen. Encuentran que sus alumnos cumplen sus expectativas.	Esperan que sus alumnos fracasen y que reaccionen negativamente a su esfuerzo docente y presenten mal comportamiento.
Responsabilidad personal por el aprendizaje del alumno.	Crean que es su responsabilidad el que sus alumnos aprendan. Cuando sus alumnos fracasan (experimentan fracaso), examinan su propia actuación atendiendo a vías que podrían haber sido más eficaces. Consideran que podrían haber atendido y ayudado más a los alumnos.	Establecen la responsabilidad del aprendizaje en sus alumnos. Cuando fracasan, buscan explicaciones en términos de la capacidad de sus alumnos, el contexto familiar, la motivación o la actitud.
Estrategias para lograr los objetivos.	Planifican el aprendizaje del alumno y establecen objetivos tanto para éstos como para ellos mismos, identificando estrategias para conseguirlos.	Tienden a faltarle objetivos específicos dirigidos a sus alumnos. Están inseguros respecto a lo que les gustaría que sus alumnos aprendiesen y no planifican estrategias de acuerdo a los objetivos identificables.
Sentido de control.	Tienen la confianza de que son capaces de influir en el aprendizaje del alumno.	Experimentan un sentido de futilidad en el trabajo con los alumnos.
Sentido de objetivos comunes entre profesores y alumnos.	Sienten que están implicados en una aventura compartida con los alumnos para conseguir los objetivos que comparten con ellos.	Sienten que están en lucha con los alumnos cuyos objetivos y preocupaciones están en oposición a los suyos.
Toma de decisiones democráticas.	Implican a los alumnos en la toma de decisiones respecto a objetivos y estrategias para conseguirlos.	Imponen sus decisiones respecto a las estrategias de aprendizaje sin implicar a los alumnos en el proceso de toma de decisiones.

Fuente: Ashton, 1984.

moción de tácticas innovadoras para resolver los problemas en el aula (Sparks, 1988), el cambio en la práctica docente junto con la implementación de innovaciones escolares (Smyle, 1988) y otros aspectos directamente vinculados con el desarrollo profesional del profesor y el cambio educativo son algunos de los ejemplos con los que se le ha relacionado. La

eficacia docente, como aspecto motivacional del profesor, conduce a tener una mayor voluntad a la hora de intentar nuevos métodos instructivos, lo cual, consecuentemente, puede resultar en un mayor logro en los alumnos que revierta positivamente en el sentido de eficacia y en la voluntad de invertir mayores esfuerzos en ayudar a los alumnos a aprender (Fritz et al., 1995).

Con el fin de entender mejor las relaciones entre el sentido de eficacia y las conductas docentes expondremos a continuación un resumen (cuadro III) en el cual podremos observar con detenimiento las diferencias que se han encontrado entre los profesores de alto y bajo sentido de eficacia en relación a diferentes variables psicológicas que tienen su repercusión en la práctica docente y en las conductas de los profesores en las aulas.

Las conclusiones a las que llegamos de su análisis es que el sentido de eficacia es un constructo que nos ayuda a entender ciertos patrones psicológicos y de conducta que presentan los profesores al asociarlo con aspectos subjetivos docentes, como son el papel que asume el profesor respecto a su papel docente, las concepciones sobre la inteligencia y el aprendizaje o los propios alumnos y las ya mencionadas responsabilidad y atribuciones sobre los resultados de los alumnos o con aspectos ya más comportamentales, tales como la promoción de actitudes participativas en los alumnos, la posibilidad de que se tomen decisiones democráticas en el aula o el compartir los objetivos instruccionales con los alumnos además de los propios sentimientos de afecto, no sólo hacia los alumnos sino también hacia la profesión docente. Al vincularse el sentido de eficacia de los profesores a la manifestación de unas conductas docentes identificadas como propias de los profesores más eficaces encontramos que éstas coinciden en gran medida con las que aporta la literatura sobre las características de las escuelas eficaces y los atributos que poseen los profesores que en ellas trabajan<sup>8</sup>. En este sentido, los estudios que vinculan el sentido de eficacia el profesor con el logro del alumno han encontrado que ambos están significativamente relacionados al haberse demostrado

que las conductas que manifiestan los profesores en el aula pueden tener una importante repercusión en el rendimiento de los alumnos. Así,

... los profesores con un alto sentido de eficacia presentaban más probabilidades de atender a las necesidades individuales de todos los alumnos y responder a los estudiantes en un estilo positivo de aceptación suportiva que animaba a los estudiantes a entusiasmarse e implicarse en la toma de decisiones (Ashton, Webb y Doda, 1983; p. 15).

Como ejemplo representativo contamos con el estudio realizado por Ashton y sus colaboradores (1983) en el cual se evidenció que una de las características que diferenciaban a los profesores de bajo sentido de eficacia no sólo era que no realizaban un exhaustivo seguimiento del proceso de aprendizaje del alumno, considerado como una conducta eficaz que conduce a unos buenos resultados académicos en los alumnos, sino que también fallaban en mantener adecuados registros del progreso de dicho proceso. El bajo sentido de eficacia puede contribuir a que los profesores perciban una falta de control sobre el aprendizaje del alumno (Lieberman y Miller, 1984), siendo menos efectivos en el aula sin que intenten experimentar nuevas estrategias para resolver los problemas con los que se encuentran en su práctica docente. Los profesores pueden manifestar unas conductas muy específicas en función de los niveles que presentan respecto al sentido de eficacia que repercuten directamente en los rendimientos y resultados de nuestros alumnos y que pueden ir, en el caso de docentes con bajo sentido de eficacia, desde no persistir en la ayuda pedagógica dirigida a los alumnos que tienen dificultades, evitar planificar actividades que creen que exceden

(8) Siempre considerando la posibilidad de que existan de diferencias entre las percepciones de eficacia y la eficacia actual en el aula de un profesor en cuanto a la experiencia que tiene éste en el contexto interactivo del aula y los alumnos con los que trabaja y su influencia directa en el sentido de eficacia.

de sus capacidades, hasta no estar motivados para gastar esfuerzo adicional en encontrar materiales o en volver a enseñar contenidos de manera que los alumnos puedan entenderlos mejor. Por el contrario los profesores con un elevado sentido de eficacia sí presentan mayores probabilidades de desarrollar actividades docentes consideradas como retadoras, ayudar a los alumnos a tener éxito en dichas tareas o incluso persistir más en enseñar a aquellos alumnos que presentan problemas de aprendizaje.

Reconocida la asociación entre el sentido de eficacia y los logros de los alumnos, aumentar el nivel de eficacia docente ha sido uno de los objetivos de algunos programas de formación del profesorado, ya sea en los estadios iniciales o a lo largo del ejercicio de su profesión docente. A continuación, y para finalizar esta exposición, facilitaremos algunas de las estrategias que se sugieren para mejorar el sentido de eficacia docente.

#### **ESTRATEGIAS PARA MEJORAR EL SENTIDO DE EFICACIA DEL PROFESOR**

Después de haber identificado la eficacia docente como una variable que puede influir en la mejora de la enseñanza y haberse basado en las aportaciones obtenidas a partir del análisis y estudio de este constructo, han ido apareciendo toda una serie de iniciativas que impulsan programas de prevención y mejora de los niveles de eficacia que presentan los profesores. En este aspecto, Ashton y Webb recomiendan incluir en los programas de formación de profesores experiencias que les permitan desarrollar unas habilidades sociales con el fin de establecer unas relaciones de confianza con los alumnos, posibilitándoles al mismo tiempo un aprendizaje más autónomo. A nivel contextual, y al considerar que el sentido de eficacia es altamente situacional, proponen que se proporcione a los profesores en proceso de formación un amplio rango de experiencias en diversos

contextos a fin de que se familiaricen con aquéllos con los que se enfrentarán una vez superada la etapa formativa. Aprender a reflexionar sobre la docencia es también uno de los puntos clave que sugieren a la hora de aumentar los niveles de eficacia, y se debe ayudar a los profesores, tanto en formación como en servicio, a analizar aspectos específicos de su actuación docente en relación con el contexto en el que ésta se da y así desarrollar un enfoque más analítico de su enseñanza. Los grupos de apoyo, la planificación docente y el trabajo en equipo, la facilitación de procedimientos de autoevaluación de la propia eficacia y la toma de decisiones colegiadas son algunos de los aspectos que se tiene que considerar en los programas de mejora del sentido de eficacia, ya sea de profesores que se encuentran en el proceso de formación inicial o en servicio, sin dejar de lado elementos de la organización como es la potenciación del liderazgo del director o la colaboración y participación tanto de los padres como de los alumnos en la toma de decisiones educativas. Como ejemplos de programas concretos podemos citar *Dare to be you* (Fritz et al., 1995), el proyecto Ride (Strychasz y Arredondo, 1996) o el FOCUS (Russell y Msnik, 1994; Frass et al., 1997). En general, dichos proyectos contribuyen a la mejora del sentido de eficacia mediante el desarrollo de prácticas docentes basadas en la reflexión y el trabajo en equipo, facilitando experiencias de apoyo compartidas y la toma de decisiones curriculares conjuntas que tienen un impacto significativo positivo en el sentido de eficacia, al tiempo que se facilitan y practican metodologías instructivas efectivas en el aula. Así, el proyecto Ride, basado en la premisa de que los profesores cuando se les proporcionan los recursos y el apoyo necesario pueden llegar a resolver eficazmente los problemas con los que se encuentran, facilitan la organización de sesiones compuestas por pequeños grupos de profesores en los que comparten y re-

suelven problemas con el fin de mejorar su sentido de eficacia.

## CONCLUSIONES

Partiendo de la exposición realizada podemos concluir afirmando que las creencias de los profesores en sus capacidades de instruir a los alumnos pueden explicar o dar cuenta de las diferencias individuales en la eficacia docente, influyendo en sus estrategias no sólo instruccionales, sino también motivacionales. Dada por sentada esta idea, si queremos mejorar la educación deberíamos plantearnos la posibilidad de seguir los consejos de Shunk (1990) cuando nos dice que la investigación sobre la motivación y eficacia de los profesores «debería dirigirse a cómo las creencias de los profesores sobre sus capacidades de ayudar a los alumnos a aprender influyen en las conductas de los profesores en el aula y, consecuentemente, en las creencias de los alumnos y logros». En esta línea, si los profesores con un bajo nivel de eficacia dudan de sus capacidades para influir en el aprendizaje de sus alumnos, deberíamos ser capaces de responder a las siguientes preguntas: ¿cómo pueden estar lo suficientemente motivados para emprender nuevas pedagogías alternativas que den respuesta a la diversidad cada día más manifiesta y evidente de nuestros alumnos? Si realmente se ha demostrado que existe un vínculo entre el sentido de eficacia y sus conductas docentes, ¿por qué no se diseñan más programas dirigidos no sólo a conocer los niveles de eficacia sino también a mejorarlos? En este aspecto, y tomando en consideración la influencia de los alumnos en el sentido de eficacia, creemos necesario que se potencien programas de formación que ayuden a los docentes a enfrentarse con el fracaso del alumno y puedan superar la incertidumbre de si sienten o no que están teniendo un efecto en el aprendizaje del alumno, especialmente en momentos tan críticos como los actuales

en los que la enseñanza va dirigida a una tipología de alumnos que cada vez menos se caracteriza por su homogeneidad y en la que destaca su diversidad en cuanto a intereses, capacidades y motivaciones, especialmente en lo que se refiere a la etapa de secundaria obligatoria. Lo importante es que se enseñe al profesorado a valorar y analizar aspectos de su enseñanza, de modo que puedan localizar las fuentes de su sentido de ineficacia; con dichas habilidades se les podría ayudar a resolver los problemas con los que se enfrentan en su profesión docente, además de prevenir que desarrollen un sentido de indefensión (Dembo y Gibson, 1984). Si el profesor es capaz de reflexionar y resolver los problemas con los que se encuentra en su trabajo, si aprende a tomar decisiones críticas, si es capaz de concluir que sus actos tienen unas consecuencias y que no solamente delegue la responsabilidad de los fracasos a agentes externos como son los propios alumnos, los padres, la sociedad o la administración, entonces más cerca nos encontraremos de una verdadera profesión docente y de su reconocimiento por parte de la sociedad. El autoconocimiento de las propias habilidades, la definición de su papel como profesor y la práctica de estrategias docentes eficaces pueden contribuir a mejorar el sentido de eficacia, al tiempo que se atiende a la propia autoestima, el locus de control interno así como las habilidades sociales. Trabajando todas estas habilidades, el profesor puede llegar a adquirir mejores competencias vinculadas a la profesión docente, al tiempo que contribuimos a mayores niveles de satisfacción y eficacia. Como vemos, un peso muy importante en la mejora del sentido de eficacia es la formación, la cual ha de ir dirigida al amplio espectro de factores que integran la personalidad docente.

Por otro lado, las aportaciones del estudio del sentido de eficacia nos conducen a la consideración de los contextos educativos en los que se encuentran desempeñan-

do su labor docente, por ello, si queremos conseguir unos profesores que sientan que son eficaces, estén motivados y, consecuentemente se obtengan mejores resultados por parte del rendimiento de los alumnos, no podemos olvidarnos de los factores que se han mencionado previamente, especialmente aquellos puntos que más peso tienen según se ha evidenciado en los estudios realizados: el clima escolar, que se expresa mediante la presencia o ausencia de relaciones colegiadas entre los miembros, un fuerte liderazgo por parte de la dirección y un adecuado nivel de expectativas en el profesorado respecto a los aprendizajes y logros de los alumnos del centro. Reconociendo la importancia del contexto, Ashton et al. (1983) recomiendan, a fin de mejorar el sentido de eficacia de los profesores, que se potencie el sentido de comunidad entre los profesores, el establecimiento de unos objetivos compartidos, la planificación y la enseñanza en equipo, la toma de decisiones colegiadas, el agrupamiento de los alumnos atendiendo a la multi-edad y multi-capacidad, la implicación de los alumnos en la planificación curricular y una mayor participación e implicación de los padres. Además se aconseja establecer objetivos alcanzables y observables tanto para ellos mismos como para los alumnos y conseguir información sobre la propia competencia a través de la evaluación, teniendo un gran peso la evaluación institucional y el contar con unos objetivos educativos de referencia, así como los mecanismos reguladores propios para conseguirlos (supervisión, seguimiento, instrumentos adecuados...). Para que los docentes se sientan eficaces es importante que se superen los individualismos dominantes en los centros, y aún más en los de secundaria, y alcancen la cultura de la colaboración en la que los integrantes de un mismo grupo persiguen unos objetivos comunes y establecen los medios para alcanzarlos, evitando así que la organización constriña los sentimientos de satisfac-

ción y los sustituya por la frustración y las bajas autoestimas. Mediante relaciones colaborativas, interacciones profesionales y el trabajo en equipo, los profesores pueden conocer y adquirir habilidades docentes más eficaces que pueden aplicar en sus aulas y comprobar que pueden obtener mejores resultados en sus alumnos. Así pues, estimulando el cambio mediante la colegialidad, el profesor no se sentirá inseguro a la hora de intentar nuevas estrategias pedagógicas en sus aulas ni sufrirá su sentido de eficacia ya que se siente apoyado por la institución educativa.

La administración, por su parte, también tiene su importante papel a la hora de no sólo contribuir a la mejora de los niveles de eficacia del profesorado, sino también para obtener una mejor cualidad educativa. Entre las actuaciones que pueden mejorarlo encontramos la potenciación de la dirección, realizando un verdadero seguimiento del trabajo que ejercen los diferentes miembros del equipo directivo, la estimulación de la evaluación interna de centros de modo que se conozca en profundidad cuáles son los sentimientos y pensamientos de los docentes, el favorecimiento de espacios de coordinación en los que el profesorado pueda trabajar en equipo, el ofrecimiento de un verdadero apoyo al profesorado permitiendo que este colectivo no sea únicamente escuchado sino también atendido en sus demandas y, por no extendernos más, la facilitación de programas de formación específicos donde los profesores puedan realmente conocer cuáles son sus verdaderas competencias docentes, mejorar las relaciones interactivas con los alumnos así como las percepciones de los profesores respecto al papel del resto de la comunidad educativa y, entre otros, practicar nuevas técnicas docentes en las aulas con el adecuado seguimiento y supervisión de las mismas. Todo ello sin hablar de los programas iniciales de formación, en los que el profesorado reciba un conoci-



miento pedagógico profesional y en el que se revisen todas sus concepciones educativas respecto a su papel como docentes, el papel de los alumnos, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje o las propias ideas respecto a la inteligencia y sus posibilidades de mejorarla mediante la instrucción. El papel de la administración no se queda ahí, ya que si realmente queremos profesores que se sientan eficaces, sean eficientes y se consideren responsables de los resultados de su profesión, es necesario que juegue un papel supervisor que contribuya a que los docentes conozcan cuál es el verdadero origen de su ineficacia, además del papel asesor que ayude a resolver las dudas con las que se encuentran en la práctica docente.

Para finalizar, y como se ha manifestado al principio de este artículo, nuestras intenciones no sólo son dar a conocer la importancia de este constructo, sino el motivar y proporcionar una llamada de atención que favorezca la proliferación de iniciativas que contribuyan a que el profesorado se sienta realmente eficaz y pueda emprender la docencia como una auténtica profesión que implica ciertos niveles de reto y desafío, además de favorecerse un verdadero desarrollo y mejora profesional. No quisiéramos acabar sin incidir en el hecho de que a pesar de la trascendencia del constructo de eficacia, se ha publicado poco sobre este tema a nivel español, encontrando más bien referencias a algún factor con el que se le ha conceptualizado como es el caso del estrés docente o *burneot*, o estudios sobre la satisfacción en el profesorado vinculado al clima institucional educativo (Martínez y Ulizarna, 1998). En relación con el estrés docente contamos con las investigaciones realizadas por Manassero y otros

(1994; 1995), en las que se plantea el estrés y el *burneot* como síndromes patológicos, causados principalmente por las condiciones en las que se desarrolla la docencia y cuyas causas específicas más importantes son aspectos vinculados con el contexto educativo, como son la falta de tiempo suficiente para preparar el trabajo, el excesivo número de alumnos por clase, la falta de motivación de los alumnos, el desinterés de los padres por sus hijos o la hostilidad o mala conducta de los alumnos, así como la baja consideración de la profesión docente. Muchas de estas causas se encuentran en el marco conceptual ofrecido por Ashton y Webb (1986), analizado en líneas anteriores, lo cual nos conduce a considerar el sentido de eficacia como un constructo integrador de distintas perspectivas del estudio de la motivación docente<sup>9</sup>. A nuestro entender este modelo aporta el marco teórico comprensivo, y necesario, que abarca el conjunto de teorías motivacionales en el contexto de la investigación educativa además de ofrecer a los educadores un poderoso foco organizador de la futura dirección del estudio de la mejora educativa.

## BIBLIOGRAFÍA

- ASHTON, P.; WEBB, R.; DODA, N.: *A Study of Teacher's Sense of Efficacy* (Final Report, National Institute of Education Contract Nº 400-79-0075). ED 231 834, 1983.
- ASHTON, P.: «Motivation and the teachers sense of efficacy», en *Research on Motivation in education*, vol. 2; The Classroom Meliuk, (1985), pp. 141-174.
- ASHTON, P., WEBB, R.: *Making a difference. Teacher's Sense of Efficacy and Student Achievement*. New York, University of Florida, Longman, 1986.

(9) Estos autores afirman que el sentido de eficacia está relacionado con el estrés, ya que aquellos docentes que creen que tienen la confianza de provocar un impacto positivo en el impacto del alumno presentan unos niveles de estrés más bajos. Igualmente, si los profesores dudan de su competencia como tales es improbable que estén satisfechos con su profesión.

- BANDURA, A.: «Self-Efficacy: Toward an unifying theory of behaviour change», en *Psychological Review*, 84 (1977), pp. 191-215.
- DEMBO, M. H.; GIBSON, S.: «Teacher's Sense of Efficacy. An Important Factor in School Improvement», en *Elementary School Journal*, 86 (1985), pp. 173-184.
- FLETCHER, S.: «The relation of the School Environment to Teacher Efficacy»; paper presented at the *Annual Meeting of the American Psychological Association*. Boston, MA., August, 10-14. ED329551, 1990.
- FRITZ, J. J.; MILLER-HEYL, J.; KREUTZER, J. C.; MACPHEE, D.: «Fostering Teacher Efficacy through Staff Development and Classroom Activities», en *The Journal of Educational Research*, 88 (1995), pp. 200-208.
- FULLER, B.; WOOD, K.; RAPOPORT, T.; DORBUSCH, S.: «The Organizational Context of Individual Efficacy», en *Review of Educational Research*, 52, 1 (1982), pp. 7-30.
- GIBSON, S., DEMBO, M. H.: «Teacher Efficacy: A Construct Validation», en *Journal of Educational Psychology*, 76, 4 (1984), pp. 569-582.
- GUYTON, E.; FOX, M. C.; SISK, K. A.: «Comparison of teaching attitudes, teacher efficacy and teacher performance of first year teachers prepared by alternative and traditional teacher education programs», en *Action in Teacher Education*, 13, 2 (1991), pp. 1-2.
- GUSKEY, T. R.: «Teacher Efficacy Measurement and Change»; paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Diego, CA, (April 1998), pp. 13-17.
- GUSKEY, T. R., PASSARO, T. D.: «Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions», en *American Educational Research Journal*, 31, 3 (1992), pp. 627-643.
- KAZELSKIS, R., REEVES-KAZELSKI, C., KERSH, M. E.: «Effects of student teaching on teaching concerns and efficacy»; paper presented at the twentieth annual meeting of the Mid-south Educational Research Association, Lexington, KY, 1991.
- MCLAUGHLIN, M. W.: «What Matters Most in Teacher's Workplace Context?». Washington, D. C. Office of *Educational Research and Improvement*, ED 342755, (1992), pp. 1-24.
- «Social Constructions of Students: Challenges to Policy Coherence», paper presented at the Annual Meeting of the *American Educational Research Association*. San Francisco, CA, April, ED 346098, (1997), pp. 20-24.
- MANASSERO, M. A. y otros: «Burnout en la enseñanza: análisis de su incidencia y factores determinantes», en *Revista de educación*, 308, (1995), pp. 241-266.
- MARTÍNEZ, A.; ULIZARNA, J. L.: «El clima de las instituciones educativas y la satisfacción laboral de los profesores», en *Revista de Ciencias de la Educación*, 176 (octubre-diciembre 1998), pp. 418-436.
- MOORE, W. P.; ESSELMAN, M. E.: *Teacher Efficacy, Empowerment, and a Focused Instructional Climate: Does Student Achievement Benefit*. 1992.
- «Exploring the Context of Teacher Efficacy: The Role of Achievement and Climate»; paper presented at the Annual Meeting of the *American Educational Research Association*, New Orleans, LA, ED 370919, (April 1994).
- NEWMAN, F. M.; RUTTER, R. A., SMITH, M. S.: «Organizational Factors that Affect School Sense of Efficacy, Community and Expectations», en *Sociology of Education*, (October 1989), pp. 221-238.
- PAJARES, F.: «Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings», en *Review of Educational Research*, 66, 4 (1996), pp. 543-578.
- PURKEY, C. S.; SMITH, M. S.: «Effective Schools: A review», en *Elementary School Journal*, 83 (1983), pp. 427-452.
- RANDEBUSCH, S. W.; ROWAN, B.; CHEONG, Y. F.: «Contextual effects on the Self-Efficacy of High School Teachers», en *Center for Research on the Context of Secondary Teaching*, (1990), pp. 90-94.

- «Higher Order Instructional Goals in Secondary Schools: Class, Teacher and School Influences», en *American Educational Research Journal*, 30, 3 (1993), pp. 523-553.
- REAMES, E. H.; SPENCER, W.A.: *The Relationship between Middle School Culture and Teacher Efficacy and Commitment*. ED428441, 1998.
- RIEHL, C.; SIPPLE, J. W.: «Making the Most of Time and Talent: Secondary Schools Organizational Climates, Teaching Task Environments and Teacher Commitment», en *American Educational Research Journal*, 33, 4 (1996), pp. 873-901.
- ROWAN, B.; CHIANG, F. S.; MILLER, R. J.: «Using Research on Employees' Performance to Study the Effects of Teachers on Students' Achievement», en *Sociology of Education*, 70 (October 1997), pp. 256-284.
- ROWAN, B.; RANDEBUSCH, S.; KANG, S. J.: «Organizational Design in High Schools: A Multilevel Analysis», en *American Journal of Education*, (February 1991), pp. 238-266.
- ROSS, J. A.: «Beliefs that Make a Difference: The Origins and Impacts of Teacher Efficacy»; paper presented at the annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies, Calgary, Alberta, Canada. ED 379216, 1994.
- SMYLE, M. A.: «The Enhancement Function of Staff Development: Organizational and Psychological Antecedents to Individual Teacher Change», en *American Educational Research Journal*, 25, 1 (1988), pp. 1-30.
- SHUNK, D. H.: «Introduction to the Special Section on Motivation and Efficacy», en *Journal of Educational Psychology*, 82, 1 (1990), pp. 3-6.
- WOOLFOLK, A. E., HOY, W. K.: «Prospective Teacher's Sense of Efficacy and Beliefs about Control», en *Journal of Educational Psychology*, 82, 1 (1990), pp. 81-91.

