

## LA PERCEPCIÓN DE LA AUTO-EFICACIA DOCENTE EN EL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID

**Martínez Vargas, Ana Elena<sup>1</sup>; Cruz Chust, Ana<sup>2</sup>; Bamond, Victoria<sup>3</sup>;  
Strotmann, Birgit<sup>4</sup>; Fernández Chaves, Ismael<sup>5</sup>.**

1: Language Center  
Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación  
Universidad Europea de Madrid  
c/ Tajo, s/n, 28670 Villaviciosa de Odón, Madrid  
e-mail: anaelena.martinez@uem.es

2: Centro Profesional Europeo de Madrid  
Universidad Europea de Madrid  
c/ Tajo, s/n, 28670 Villaviciosa de Odón, Madrid  
e-mail: ana.cruz@uem.es

3: Language Center  
Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación  
Universidad Europea de Madrid  
c/ Tajo, s/n, 28670 Villaviciosa de Odón, Madrid  
e-mail: bamond.victoria@uem.es

4: Language Center  
Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación  
Universidad Europea de Madrid  
c/ Tajo, s/n, 28670 Villaviciosa de Odón, Madrid  
e-mail: birgit.strotmann@uem.es

5: Language Center  
Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación  
Universidad Europea de Madrid  
c/ Tajo, s/n, 28670 Villaviciosa de Odón, Madrid  
e-mail: ismael.fernandez@uem.es

**Resumen.** *Los resultados de investigaciones previas han establecido que la relación entre formación y transformación de la praxis educativa no es directa, sino que está mediada por variables extrínsecas e intrínsecas al propio docente (Pozo, 2006). En este último sentido, la percepción del profesorado respecto a su eficacia y las áreas de desarrollo en las que tienen más interés, son aspectos a tener en cuenta en el diseño, implantación y evaluación de los planes de formación del profesorado de las instituciones educativas.*

*Como primera parte de un proyecto de investigación cuyo objetivo es comprobar el impacto de la observación en la eficacia docente, se presentan los resultados de la percepción de autoeficacia de 35 profesores antes de su proceso de observación. Los resultados van en línea a los obtenidos en otras investigaciones (Prieto, 2009) en los que los profesores universitarios se perciben más capaces de implicar a los alumnos activamente en su aprendizaje y menos capaces al evaluar los aprendizajes.*

**Palabras clave:** Autoeficacia, Observación formativa, Formación del profesorado, Educación superior, Desarrollo docente

## **1. INTRODUCCIÓN**

La incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior ha llevado consigo un replanteamiento de todo el sistema educativo universitario. Biggs (2006) describe una serie de factores a los que el profesorado académico tiene que enfrentarse en el nuevo marco académico (tamaño de las clases, nuevas asignaturas, reciclaje, ...) y que le exigen más desarrollo en sus competencias docentes. También añade que las tensiones por el aumento del coste de la educación para los estudiantes y las exigencias del retorno de la inversión en investigación de las instituciones apuntan a tener consecuencias en la calidad del aprendizaje.

Por su parte, Benito y Cruz (2005) resaltan que el cambio en el planteamiento de la enseñanza que actualmente se viene desarrollando en las universidades, ha surgido a raíz de la redefinición de los objetivos de la Educación Superior. El profesorado universitario del siglo XXI está siendo testigo de cómo la docencia tradicional, donde el profesor es el centro de todo el proceso de aprendizaje, va poco a poco siendo desplazada por un tipo de enseñanza más activa, donde el estudiante juega un papel principal y autónomo en su propio aprendizaje. La enseñanza tradicional está dando paso a las metodologías activas, mucho más acordes con el perfil del estudiante actual.

La adopción de estas metodologías activas arrastra consigo un cambio en la concepción del aprendizaje. El profesorado no sólo deberá hacer cambios en su enseñanza directa en el aula, sino que, además, tendrá que adquirir una serie de conocimientos para poder hacer un seguimiento adecuado al alumno, cambiar los modelos tradicionales de evaluación por unos más amplios, o adquirir una serie de competencias para adaptarse a los cambios tecnológicos.

Asumir este modelo de aprendizaje está siendo un importante reto para docentes e instituciones educativas para dotar de calidad la docencia universitaria. De los profesores está requiriendo que se impliquen activamente en su proceso de formación, que reflexionen sobre sus formas de hacer y que compartan sus buenas prácticas. De las instituciones educativas está demandando un papel decisivo en canalizar el desarrollo del profesorado hacia este modelo educativo, aportando, a su vez, planes de formación que incorporen metodologías alternativas y que atiendan a la diversidad de perfiles e intereses de los profesores.

Según Pozo (2006) la relación entre la formación y la transformación de la praxis educativa no es directa sino, que está mediatizada por variables extrínsecas e intrínsecas tanto del contexto como las referidas al propio docente. Respecto a estas últimas, el mencionado autor asegura que las creencias implícitas del profesorado juegan un papel determinante en el proceso de cambio de la práctica. Prieto (2009), siguiendo los postulados de la teoría socio cognitiva de Bandura (1977), establece diferentes tipos de creencias comunes en todos los profesores, abarcando desde el aprendizaje, la evaluación, o la propia función docente hasta el control o la disciplina en el aula. Y hace una mención aparte a la autoeficacia del profesor, o la confianza que tiene en sí mismo en que el alumno aprenda. Numerosos estudios han surgido en este sentido, ya que el

concepto de eficacia percibida, entendida como la creencia del profesor en su propia capacidad para conseguir logros, tiene amplias implicaciones en el campo docente, al estar estrechamente ligada a la motivación, ya que si no se confía en la propia capacidad no existen incentivos para actuar. La ausencia de autoeficacia influye, por lo tanto, en la labor de desempeño del profesor. Cuanto mayor sea el sentimiento de autoeficacia del profesor, más dispuesto estará a realizar cambios de mejora en su práctica docente (Valle y Núñez, 1989; Dodobara, 2005).

Una de las fuentes directas de información sobre la propia eficacia es la *experiencia vicaria*, definida por la teoría social cognitiva como el aprendizaje a través de la observación de otras personas, que se eligen como modelos. En el campo docente, observar a otros compañeros realizar con éxito una tarea puede llevar a pensar al profesor que observa, que él mismo puede llegar a mejorar sus destrezas docentes si realiza un esfuerzo, siempre que las comparaciones se realicen con personas de característica similares. Si el observador no se identifica con el observado, la conducta de éste no tendrá un efecto importante en sus creencias de autoeficacia.

Valverde (2011) en su tesis *Las Creencias autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de Humanidades, Ciencias Sociales, Educación y Ciencias Contables, Económicas y Administrativas*, resalta el papel fundamental que juega la observación de la actuación de otros profesores en la actividad de la práctica pedagógica del profesor universitario. Y cita literalmente a Aebli (1998, pág.63):

“Qué importante es en toda sociedad humana el aprendizaje mediante imitación. Bandura (1969, 1971, 1976) ha hecho ver en cuántos campos del comportamiento humano desempeña un papel el aprendizaje por observación. El lenguaje, costumbres y usos, modelos de comportamiento profesional, [...] **prácticas pedagógicas**, sociales y políticas se aprenden a partir de la observación de modelos”.

Como variable extrínseca, autores como Darling-Hammond y Snyder (2000) y Paricio (2013) señalan la necesaria orientación experiencial de los programas de formación para que el profesorado reflexione sobre sus preconcepciones, realice un análisis crítico de sus modelos e indague en nuevas formas de desarrollar su práctica docente. Una de las fuentes directas de información sobre la propia práctica y la de otros es la *observación entre iguales*.

En el ámbito docente, ser observado y observar a otros compañeros realizar con éxito una tarea puede llevar a confrontar concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje y mejorar las competencias docentes. Los beneficios para el profesorado pueden ser múltiples, desde aprender diferentes metodologías hasta mejorar en el uso de nuevas tecnologías aplicadas a la docencia.

Bilash (2011) describe la observación en el aula como la práctica de acudir a la clase de otro profesor con el objetivo de observar, aprender y reflexionar. Por su parte, Waxman (2003) enfatiza la importancia de la observación vinculada a tres finalidades: 1) describir prácticas de enseñanza; 2) explorar metodologías en función de la tipología del alumnado; 3) mejorar la enseñanza del profesorado a través de la retroalimentación. Este aspecto, el feedback proporciona a los docentes información sobre cómo se

desempeñan en el aula que les sirve para implementar cambios y mejoras. Sternberg y Horvath (1995) afirman que es a través de la reflexión cuando el docente transforma su experiencia en aprendizaje y desarrollo profesional. Además, Bandura (1997) sostiene que cambiar las creencias de la autoeficacia requiere una retroalimentación capaz de cuestionar las creencias preexistentes y la práctica actual.

## **2. CONTEXTUALIZACIÓN**

En el curso 2015-16 la Universidad Europea ha puesto en marcha un Plan de Desarrollo del Claustro en el que se ha complementado la formación genérica y tradicional basada en cursos y actividades breves, a una propuesta más intensiva y participativa que incorpora las comunidades de práctica, los proyectos de investigación-acción, las estancias internacionales y en empresa y la observación formativa. En su diseño el Plan incorpora los presupuestos del aprendizaje experiencial al ofrecer modalidades formativas en las que el profesor tiene que ser sujeto activo de la acción, reflexionar y compartir los resultados con otros para volver a mirar sobre su propia práctica mejorándola, como es el caso de la observación formativa. Las áreas de interés del Plan, y por tanto de mejora docente, se engloban en la labor de mentoría, la enseñanza en entornos híbridos de aprendizaje y las vertientes tecnológica, metodológica, competencial e investigadora.

En base a lo anteriormente expuesto, el grupo de autores del presente artículo lidera una investigación cuyo objetivo principal es evaluar el impacto de la observación formativa en la autoeficacia y práctica docente, sirviendo como origen de una tesis doctoral y precursora del establecimiento de vías de investigación futuras. Como objetivos específicos se plantean:

- Determinar si la observación formativa produce cambios en la eficacia percibida de los profesores participantes y su práctica docente en las dimensiones: estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza, implicación activa de los alumnos, interacción y creación de un clima positivo en el aula y evaluación del aprendizaje.
- Establecer en qué áreas de desarrollo se produce un mayor impacto: mentoría, enseñanza en entornos híbridos, tecnología, metodología, desarrollo competencial e investigación.
- Identificar posibles efectos colaterales que provoca la observación formativa en el desarrollo docente.

## **3. METODOLOGÍA**

La metodología de la investigación se enmarca dentro de un paradigma de métodos mixtos (Johnson y Christensen, 2004), que combina recogida de datos cuantitativa y cualitativa. El enfoque escogido para el diseño del estudio es cuasi-experimental sin grupo de control, ya que la observación, al formar parte del plan de desarrollo del claustro de la Universidad Europea, la tienen que realizar todos los docentes y por lo tanto no existe posibilidad de formar un grupo de control con un grupo de docentes que no fuese a realizar dicha observación.

En una primera fase se ha aplicado la escala de autoeficacia docente (desarrollado y validado por Prieto, 2009) antes de que los participantes hayan realizado su observación. Una vez finalizada la acción de observar y ser observado se pasará de nuevo el mismo instrumento con el fin de observar los cambios ocurridos. Durante el proceso se entrevistará a los participantes para estudiar los factores que influyen en el aumento o descenso de los niveles de autoeficacia.

El instrumento utilizado está compuesto por 44 ítems que en los que se solicita información al participante en dos cuestiones: Por un lado que expresen el grado en el que se sienten capaces de utilizar distintas estrategias de enseñanza posicionándose en una escala de 1 a 6 (poco capaz/muy capaz), y por otro la frecuencia con que las utilizan, donde el 1 representa “nunca” y el 6 “siempre”. Este doble análisis permite contrastar los datos entre la percepción que de sí mismo tiene el profesor y el uso que hace de dichas estrategias. Según la autora tiene que haber una coherencia entre la autoeficacia percibida de los profesores y su enseñanza, lo que implica un uso frecuente de las diferentes estrategias didácticas. Los ítems que conforman la escala se encuentran dentro de cuatro grandes dimensiones de la enseñanza universitaria: *la planificación de la enseñanza, la implicación activa de los alumnos en su aprendizaje, la interacción positiva en el aula y la evaluación del aprendizaje y de la función docente.*

Esta publicación se centra sólo en el análisis de los datos cuantitativos recogidos en la fase inicial llevada a cabo hasta el momento sobre la percepción de la autoeficacia en un grupo de 35 profesores. Se ha optado por reunir una muestra de 35 docentes de la Universidad Europea de distintos departamentos. El número de participantes se considera oportuno para obtener datos cualitativos suficientemente ricos para asegurar la saturación. Aunque para estudios cuantitativos esta muestra es inferior a lo habitual, dentro de este diseño de estudio se considera de mayor relevancia hacer un seguimiento intensivo a los 35 sujetos reuniendo datos a través de varios métodos de recogida para así obtener una foto más completa de la realidad del impacto de la observación formativa en la percepción de su autoeficacia como profesores universitarios. El método de muestreo ha sido de tipo incidental, no probabilístico, seleccionando a los profesores a los que se ha tenido más fácil acceso. Es por ello, que al pertenecer la mayoría de los investigadores de este proyecto a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación la mayor parte de la muestra está formada por profesores de esta Facultad, con un 91% con contrato laboral de más de 20 horas.

Un dato interesante y a tener en cuenta es que el más del 90% han participado previamente en procesos de observación, bien como observados u observadores, lo que hace que la mayoría parta con experiencia similar en observación formativa.

Respecto a las variables género, edad y experiencia docente, la muestra de profesores se distribuye de la siguiente manera:

GÉNERO	Hasta 35 años		De 36 a 45 años		Más de 46 años		TOTAL
Femenino	6	55%	10	77%	5	50%	21
Masculino	5	45%	3	23%	5	50%	13
Total	11	100%	13	100%	10	100%	34

Tabla 1. Distribución de los participantes según género y edad

AÑOS EXPERIENCIA DOCENTE		
Hasta 5 años	6	18%
De 5 a 10 años	12	35%
Más de 10 años	16	47%
Total	34	100%

Tabla 2. Total de años de experiencia docente de participantes

#### 4. RESULTADOS

Considerando estas variables (género, edad y experiencia docente) la eficacia percibida por los profesores en cuanto a cuatro bloques característicos (*la planificación de la enseñanza, la implicación activa de los alumnos en su aprendizaje, la interacción positiva en el aula y la evaluación del aprendizaje y de la función docente*) se refleja en los siguientes resultados:

Como se puede observar en la tabla nº 3 tanto los profesores como las profesoras de la Universidad Europea de Madrid tienen una percepción de sí mismo como docentes bastante alta, con una media superior a 5 en cada una de las cuatro dimensiones medidas. Sin embargo, es interesante recalcar que los niveles de autoeficacia manifestados por las profesoras son ligeramente más altos que los profesores en lo que se refiere a la implicación, interacción y evaluación del aprendizaje, obteniendo los profesores una mayor puntuación en la planificación.

Género		Planificación	Implicación	Interacción	Evaluación
Femenino	Media	5,30	5,28	5,41	5,08
	Desv. tít.	0,81	0,82	0,67	0,99
Masculino	Media	5,33	5,15	5,13	4,90
	Desv. tít.	0,87	0,83	0,96	0,97

Tabla 3. Eficacia percibida por profesores según género

Por otra parte, la edad refleja que los docentes entre los 36 y los 45 años (tabla nº 4) son los que más capaces se perciben en lo que se refiere a la planificación, interacción y evaluación, mientras que los profesores con más de 45 años revelan unos niveles de autoeficacia ligeramente más bajos que el resto, con excepción de la planificación, donde se sitúan unos puntos más altos que los profesores más jóvenes de la muestra.

Edad		Planificación	Implicación	Interacción	Evaluación
Hasta 35 años	Media	5,27	5,26	5,24	4,99
	Desv. tít.	0,95	0,88	1,00	1,00
De 36 a 45 años	Media	5,40	5,22	5,46	5,17
	Desv. tít.	0,86	0,88	0,64	1,03
Más de 45 años	Media	5,29	5,20	5,15	4,84
	Desv. tít.	0,69	0,71	0,71	0,87

Tabla 4. Eficacia percibida por profesores según edad

Según Bandura (1997) las experiencias de dominio son la fuente principal de la que se alimenta la autoeficacia. Por ello, la experiencia docente constituye una variable importante en las creencias de los profesores. Tal y como se puede observar en la tabla nº 5, los profesores encuestados con más de 10 años de experiencia manifiestan unos niveles de autoeficacia bastante más altos que el resto en cuanto a la planificación, implicación y evaluación, sólo obteniendo una puntuación ligeramente más baja en la interacción. Curiosamente, son los profesores más jóvenes los que se revelan como más autoeficaces en lo que se refiere a la interacción en el aula, lo que no es una sorpresa, dado el esfuerzo que conllevan las relaciones interactivas que facilitan el aprendizaje en el aula.

Años Experiencia Docente		Planificación	Implicación	Interacción	Evaluación
Hasta 5 años	Media	5,14	5,03	5,43	4,85
	Desv. típ.	1,03	0,94	0,65	1,16
6 a 10 años	Media	5,18	5,09	5,13	4,84
	Desv. típ.	0,87	0,84	0,98	1,03
Más de 10 años	Media	5,56	5,41	5,39	5,23
	Desv. típ.	0,64	0,76	0,68	0,85

Tabla 5. Eficacia percibida por profesores según años de experiencia docente

Finalmente, las áreas de formación a las cuales los profesores encuestados otorgan mayor importancia se encuentran la investigación y la metodología, siendo la hibridación y la mentoría las menos importantes.

Área de formación	MEDIA	DT
Investigación	4,6	1,2
Metodología	4,5	1,0
Tecnología	4,3	1,2
Desarrollo competencial	4,2	1,1
Hibridación	3,8	1,5
Mentoría	3,5	1,2

Tabla 6. Áreas de formación ordenadas de mayor a menor nivel de importancia según la media

## 5. CONCLUSIONES

La homogeneidad de la muestra en cuanto a dedicación docente, área de conocimiento y experiencia previa en observación puede que sea la causa de que los resultados de la escala hayan salido tan altos. La mayoría de los sujetos están por encima del 5 de media en su escala de percepción de sí mismos como docentes.

Al contrastar los datos con el estudio de Prieto (2009), cuya muestra estaba formada por 362 profesores de 14 universidades españolas diferentes, se ha podido observar cierta similitud en los resultados. En ambos estudios una de las áreas en las que los profesores universitarios se sienten más capaces es la *implicación activa de los alumnos en su aprendizaje*, siendo la *evaluación del aprendizaje y de la función docente* la más baja.

## REFERENCIAS

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Benito, A.; Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Narcea, S.A. De Ediciones.
- Biggs, John. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario* (2ª edición). Narcea, S.A. De Ediciones.
- Bilash, O. (2009). The value of Observation. En línea:<http://www.education.ualberta.ca/>
- Darling-Hammond, L y Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education* 16, 523-545.
- Dodobara, F. R. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1(1), 16.
- Johnson, B., y Christensen, L. (2004) (2nd ed.) (2002) *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches*. Person Education Inc.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Paricio, J. (2013). ¿Repensar la formación del profesorado? ¿ Por qué habríamos de hacer tal cosa? *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 495-500.
- Pozo, J.I. et al. (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Prieto Navarro, L. (2009). *Autoeficacia del profesor universitario* (2ª edición) Narcea, S.A. De Ediciones.
- Richards, J. y Farrel, T. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. y Horvath, J.A. (1995). A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher*, 26 (6), 9-17.
- Valle, A. y Núñez, J.C. (1989) Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional. *Revista de educación*, 290, 293-319.
- Valverde, O. (2011) *Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de humanidades, ciencias sociales, educación y ciencias administrativas*. Universidad de Valencia. Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. En línea: <http://roderic.uv.es/handle/10550/23319>
- Waxman, Hersh C., (2003). Classroom Observation. *Encyclopedia of Education*.