

Percepción de la Autoeficacia Docente Colectiva en el Profesorado de una Universidad Pública Española

Dra. Milagros del Carmen Gonzales Miñán

Escuela Académico Profesional de Ciencias y Tecnologías de la Comunicación. Facultad de Humanidades. Universidad Continental/Perú,
mgonzalesm@continental.edu.pe

Resumen. El objetivo de este estudio fue describir y analizar el nivel de percepción de la autoeficacia docente colectiva de los profesores de una universidad pública española, a través de la aplicación de la *Escala de Autoeficacia Docente Colectiva del Profesorado Universitario* conformada por 30 ítems con una escala de respuesta tipo Likert de 6 puntos. El nivel de la investigación fue descriptivo, el tipo no experimental y el diseño transversal. La muestra estuvo conformada por 414 profesores universitarios (41.1% mujeres y 58.9% hombres) de distintas facultades y fue obtenida mediante un muestreo no probabilístico incidental. Los resultados indican un nivel moderado de autoeficacia docente colectiva total y también en 4 de sus 6 dimensiones. La *Investigación* fue la dimensión que obtuvo el mejor nivel de percepción de autoeficacia docente colectiva y la *Interacción y creación de un clima positivo* la que resultó con la más *baja* percepción del constructo.

Abstract. The objective of this study was to describe and analyze the level of perception of the collective teaching self-efficacy of the professors of a Spanish public university, through the application of the Collective Teaching Self-Efficacy Scale of University Teachers consisting of 30 items with a scale of Likert response of 6 points. The level of the research was descriptive, the non-experimental type and the cross-sectional design. The sample consisted of 414 university professors (41.1% women and 58.9% men) of different faculties and was obtained through an incidental non-probabilistic sampling. The results indicate a moderate level of total collective teaching self-efficacy and also in 4 of its 6 dimensions. Research was the dimension that obtained the best level of perception of collective teaching self-efficacy and the Interaction and creation of a positive climate which resulted in the lowest perception of the construct.

Palabras clave: Autoeficacia Docente Colectiva, Profesorado Universitario, Educación Superior Universitaria

1 Introducción

Actualmente, el docente universitario se enfrenta a cada vez mayores exigencias para el logro de la mejora de la calidad educativa de la institución universitaria [1-3]. Así, además de un reciclaje continuo de sus conocimientos científicos, se le exige la capacidad de generar y publicar sus propios hallazgos, manejar los medios tecnológicos y además ser portador de un amplio abanico de estrategias didácticas que permitan lograr un rol activo del estudiante [4].

Los profesores universitarios no trabajan de forma aislada, por ello, muchas de esas exigencias representan retos colectivos que requieren ser afrontados de manera conjunta, es decir, se necesita que los integrantes de la comunidad de docentes se implique en un esfuerzo colectivo común que permita rentabilizar al máximo el trabajo que realiza cada profesor de manera individual [5].

Para lograrlo, es necesario que el equipo docente esté capacitado y motivado. Sin embargo, no es suficiente puesto que es también imprescindible que los profesores confíen en la capacidad del equipo docente del que son parte [6].

Las percepciones que tiene el profesor acerca de la capacidad docente del colectivo de profesores del que es parte, es denominada por Bandura [7] como autoeficacia docente colectiva. Dicho constructo cobra gran relevancia, tal como se indicó anteriormente, porque “los individuos que trabajan de forma independiente, dentro de un mismo grupo, no son personas aisladas socialmente ni resultan inmunes a la influencia de las otras personas que se encuentran a su alrededor” (p. 469).

Incluso, Tschannen-Moran y Barr [8] sostienen que las instituciones educativas cuyos profesores poseen un nivel alto de percepción de autoeficacia docente colectiva, promueven un sentido de responsabilidad compartida entre sus miembros. Es que el constructo es fundamental para comprender la cultura organizacional que viven los profesores porque las instituciones cuyos miembros se perciben colectivamente capaces de promover el éxito académico la impregnan con una atmósfera positiva para el desarrollo [9].

Por lo tanto, el constructo ayuda a explicar el efecto diferencial que pueden llegar a tener dos o más instituciones educativas en sus logros. Por eso, algunas universidades ejercen una influencia más positiva que otras en sus profesores y estudiantes. Dicha influencia afecta, según Bandura [10], la manera de pensar de los profesores, haciéndolos más optimistas o pesimistas en las metas que se trazan y en su compromiso para alcanzarlas, en los resultados que esperan obtener mediante sus acciones y en la perseverancia frente a los obstáculos.

Goddard y Goddard [11] explican la razón del impacto de la autoeficacia docente colectiva a través de la creación de un contexto normativo que influye en las acciones del grupo. Por eso, de acuerdo con Prieto [12], si la mayoría de los profesores de una institución son eficaces en el aprendizaje de los estudiantes, el

mismo contexto normativo ejercerá presión sobre el resto de los docentes para esforzarse más con la finalidad de alcanzar resultados parecidos y, si existen profesores que realicen acciones inconsistentes con las expectativas del grupo, es probable que sean sancionados por el propio cuerpo docente.

Desde una perspectiva social cognitiva el poder del contexto normativo radica en una de las principales fuentes de la autoeficacia: la persuasión social, que se ejerce sobre los docentes alentando o limitando ciertas acciones [13]. Por eso, si un docente se percibe medianamente capaz, podría aumentar considerablemente su percepción en un contexto en el que exista una elevada autoeficacia docente colectiva.

En suma, la autoeficacia docente colectiva ejerce una enorme influencia en la calidad educativa que imparten las universidades porque contribuye al desarrollo del profesorado y de la universidad en su conjunto [14]. Por eso, el estudio sobre el constructo se hace muy necesario [15-16] y es lamentable que hasta la fecha no haya sido objeto de un estudio sistemático en el campo de la educación [12] y menos en el nivel universitario.

Por ello, esta investigación pretende llenar este vacío al plantearse como objetivo: describir y analizar el nivel de percepción de la autoeficacia docente colectiva, general y por dimensiones, del profesorado de una universidad pública española.

2 Metodología

Metodológicamente, y de acuerdo con Goddard et al. [13], la evaluación de la autoeficacia docente colectiva se obtiene a partir de la media de las percepciones individuales que tiene cada profesor sobre la capacidad del grupo de docentes al que pertenece. De esta manera, la unidad de análisis es el colectivo docente. Incluye, por tanto, las evaluaciones de cada uno de los miembros acerca de las capacidades grupales operando de forma conjunta. Esta evaluación, al ser holística, incluye aspectos interactivos y coordinativos que operan dentro de los grupos docentes.

2.1 Nivel, tipo y diseño de la investigación

El nivel del estudio es descriptivo y el tipo no experimental [17]. El diseño es transversal considerando que cuando la percepción de autoeficacia docente colectiva se establece en el sistema de creencias del profesor se hace estable en el tiempo [18].

2.2 Población y muestra

La población del estudio está conformada por 3673 profesores (Personal Docente Investigador) que laboran en una universidad pública española. La muestra se obtuvo a través de un muestreo no probabilístico incidental quedando representada por 414 profesores de diversas facultades, siendo el 41.1% mujeres y el 58.9% hombres, distribución muy semejante a la que tiene la población.

2.3 Técnicas e instrumentos

Se utilizó la técnica de la encuesta al aplicar la *Escala de Autoeficacia Docente Colectiva del profesorado Universitario* [19] conformada por 30 ítems cuya escala de respuesta es de tipo Likert de 6 puntos, para evaluar la percepción del constructo desde 1 (poco capaces) a 6 (muy capaces).

De acuerdo con Gonzales [19] el instrumento cuenta con sólidas propiedades psicométricas teniendo una fiabilidad alta general (Alfa de Cronbach de .965) y en todas sus 6 dimensiones (Alfa de Cronbach de .834, .908, .826, .850, .840 y .765). Además, posee validez de constructo puesto que el análisis factorial confirmatorio arrojó buenos índices de ajuste (Chi-cuadrado de Satorra Bentler de 583.185 y gl: 367, RMSEA 0.0378, Intervalo de confianza para el RMSEA 0.0319; 0.0434, RMR 0.0445, NNFI 0.994, CFI 0.995 y PGFI 0.683).

Las puntuaciones que se pueden obtener con la escala se calculan sumando las respuestas de los participantes, alcanzando puntajes que oscilan entre 30 y 180 puntos, tal como aparece en la Tabla 1.

Tabla 1. Dimensiones, ítems y puntuaciones de la Escala de Autoeficacia Docente Colectiva del Profesorado Universitario.

<i>Dimensiones</i>	<i>Ítems</i>	<i>Puntuación mínima posible</i>	<i>Puntuación máxima posible</i>
I Dimensión: Planificación y diseño del proceso de enseñanza aprendizaje.	1-9-13-18	4	24
II Dimensión: Implicación activa en el aprendizaje de los estudiantes.	2-5-10-14- 19-22-26-27- 28	9	54
III Dimensión: Interacción y creación de un clima positivo en el aula, departamento y facultad.	3-15-23	3	18

IV Dimensión: Evaluación del aprendizaje de los estudiantes y de la función docente.	4-6-11-16-20-24	6	36
V Dimensión: Investigación y publicación de los conocimientos científicos.	7-21-25-29	4	24
VI Dimensión: Capacitación y actualización profesional y pedagógica.	8-12-17-30	4	24
ESCALA TOTAL:		30	180

El instrumento está conformado por las 6 dimensiones que conforman el constructo, las mismas que describen las actividades que caracterizan el quehacer de todo profesor universitario. Son las siguientes:

- *Planificación y diseño del proceso de enseñanza aprendizaje:* Si bien el proceso de enseñanza aprendizaje es dinámico, la planificación es importante porque proporciona una guía que orienta el quehacer docente. Esta dimensión comprende los juicios que formulan los profesores sobre la eficacia que perciben en su colectivo docente para la planificación y diseño del proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, las decisiones que se toman previamente a la enseñanza y que aparecen en la programación a largo y corto plazo.
- *Implicación activa en el aprendizaje de los estudiantes:* los profesores universitarios son agentes que generan interés en los contenidos que se trabajan en clase proporcionando variadas oportunidades de implicarse, reconocer la utilidad de lo que se aprende y vivir la experiencia personal del aprendizaje. Esta segunda dimensión se traduce en la percepción de autoeficacia docente colectiva que tienen los profesores sobre las capacidades de su equipo docente para fomentar la participación activa de los estudiantes en el proceso de construcción del aprendizaje.
- *Interacción y creación de un clima positivo en el aula:* la interacción entre el profesorado y sus estudiantes podría convertirse en un agente que beneficia o dificulta el aprendizaje, ya que el estudiante puede sentirse amenazado o estimulado según el contexto. Esta dimensión involucra la percepción de autoeficacia docente colectiva que tienen los profesores sobre la capacidad de su colectivo docente para propiciar interacciones positivas con los estudiantes y con los colegas, lo que se traduce en el entusiasmo que transmite el profesor por la asignatura, su tolerancia frente a las críticas, el respeto a las ideas y pensamientos diferentes, el manejo de conflictos y dificultades, entre otros.

- *Evaluación del aprendizaje de los estudiantes y de la función docente*: la evaluación es sumamente importante para el logro de la calidad de la enseñanza universitaria porque es una herramienta que permite conseguir el aprendizaje efectivo de los estudiantes. Esta dimensión incluye la percepción que tiene el profesor sobre la capacidad de su equipo docente para comprobar el logro del aprendizaje y de esta manera retroalimentar permanentemente a los estudiantes y guiarlos en su aprendizaje. También incluye juicios de autoevaluación, es decir, la reflexión sobre la propia actividad con el fin de mejorar el desempeño docente.
- *Investigación y publicación de los conocimientos científicos*: la labor de un docente universitario es un binomio que incluye además de la enseñanza la investigación. La investigación debe estar integrada en la enseñanza, debiéndose combinar para conseguir una educación de calidad. En este contexto, la dimensión se traduce en la percepción que tiene el profesor sobre la capacidad de su colectivo docente para la investigación y difusión de lo investigado. Es decir, el compromiso que tiene el colectivo docente con la promoción de la curiosidad científica y vocación investigadora de los estudiantes y de los propios docentes.
- *Capacitación y actualización profesional y pedagógica*: la docencia universitaria requiere una sólida formación tanto en la materia que se imparte como en la metodología para su enseñanza. Por eso, el profesorado debe poseer una sólida formación inicial y una capacitación y actualización a lo largo de toda su vida académica con la finalidad de garantizar el desarrollo personal y profesional.

3 Resultados

Los resultados obtenidos tras la aplicación de la *Escala de Autoeficacia Docente Colectiva del Profesorado Universitario* [19] son puntajes o calificaciones directas las cuales se interpretan a través de unidades de medición que se presentan en tablas de baremos o normas (ver Tabla 2). En la fila que aparece casi al final de la tabla, se indican las medias de las percepciones de autoeficacia docente colectiva obtenidas a nivel general y por cada una de sus dimensiones.

Tabla 2. Resultados totales y por dimensiones de las percepciones de autoeficacia docente colectiva (N=414).

<i>Autoeficacia Docente Colectiva</i>								
<i>ESTADÍSTICOS</i>	I	II	III	IV	V	VI	TOTAL	
	Planificación	Implicación	Clima	Evaluación	Investigación	Capacitación		
MEDIA	10	12.50	23.00	8.00	16.00	13.00	11.00	89.00

20	15.00	27.00	9.00	19.00	15.00	12.00	102.00
30	16.00	29.00	10.00	21.00	17.00	14.00	109.00
40	17.00	32.00	11.00	22.00	18.00	15.00	116.00
50	18.00	34.00	12.00	24.00	20.00	16.00	122.00
60	19.00	36.00	12.00	25.00	20.00	17.00	129.00
70	20.00	38.00	13.00	27.00	22.00	18.00	134.00
80	21.00	41.00	14.00	29.00	23.00	19.00	143.00
90	22.00	44.00	15.00	31.00	24.00	20.00	150.00
Media	17.4875	33.6524	11.4855	23.6391	18.8303	15.6881	120.7829
D.T	3.86226	8.14135	2.97748	5.75427	4.18715	3.76456	24.55420

Para interpretar dichas puntuaciones medias, es necesario compararlas con una tabla de categorías y niveles de interpretación. En la Tabla 3 aparecen las categorías y niveles de interpretación para la puntuación media total de la escala.

Así, la puntuación media total (120.78), que aparece en la Tabla 2, refiere que la percepción general de autoeficacia docente colectiva del profesorado de la universidad pública estudiada, alcanza un nivel moderado, el cual oscila entre 106 y 122 (ver Tabla 3).

Asimismo, los resultados refieren que las percepciones de autoeficacia docente colectiva son diferentes en las dimensiones del constructo. Así, se puede afirmar que es la *Investigación y publicación de los conocimientos científicos*, quien obtiene las mejores percepciones de autoeficacia docente colectiva (18.83), alcanzando un nivel *bueno*, el cual oscila entre 18 a 31. Sin embargo, hay que considerar que esta dimensión también posee una desviación típica considerable (4.18) indicando poca homogeneidad en las percepciones de los profesores participantes.

Tabla 3. Categorías y niveles de interpretación para la puntuación media total de la Escala de Autoeficacia Docente Colectiva del Profesorado Universitario.

<i>Categorías</i>	<i>Niveles de interpretación</i>
De 30 a 105 puntos	El profesor posee una autoeficacia docente colectiva <i>baja</i> . Ubicándose dentro del 25% inferior del grupo normativo.

De 106 a 122 puntos	El profesor posee una autoeficacia docente colectiva <i>moderada</i> . Ubicándose dentro del 50% inferior del grupo normativo.
De 123 a 137 puntos	El profesor posee una autoeficacia docente colectiva <i>buen</i> a. Ubicándose dentro del 50% superior del grupo normativo.
De 138 a 180 puntos	El profesor posee una autoeficacia docente colectiva <i>excelente</i> . Ubicándose por encima del 75% del grupo normativo, es decir, en el 25% superior.

De manera opuesta, los profesores perciben menos autoeficacia docente colectiva para la dimensión *Interacción y creación de un clima positivo* (11.48) alcanzando un nivel considerado como *bajo*, porque se ubica entre los 3 y 12 puntos. Esta dimensión se relaciona con la capacidad para ejecutar estrategias para establecer comunicación con los estudiantes, enfrentar los problemas y en general crear actitudes positivas hacia la asignatura y el aprendizaje. Las 4 dimensiones restantes alcanzan nivel *moderado* de percepción de autoeficacia docente colectiva en los profesores universitarios de la muestra.

4 Discusión y Conclusiones

La percepción más alta de autoeficacia docente colectiva la tiene la dimensión de *Investigación y publicación de los conocimientos científicos* y, ello podría deberse a que la investigación es una actividad a la que los profesores universitarios españoles prestan mucha atención y dedican mucho tiempo, no solo por su importancia para la mejora de su ejercicio docente sino también porque otorga prestigio académico, el cual es reconocido para la promoción y mejora salarial. Además, al profesorado se le denomina como Personal Docente Investigador (PDI) enfatizando así la dicotomía inseparable de la docencia y la investigación en el quehacer cotidiano.

Incluso para algunos autores [20-22] la universidad española concede mayor reconocimiento al rol investigador que al docente. Dicha afirmación se hace evidente al observar los baremos de valoración curricular en las comisiones de contratación así como para la promoción docente.

Por otro lado, la dimensión con la más baja percepción de autoeficacia docente colectiva es la *Interacción y creación de un clima positivo*. Es probable que los tiempos de cambio que vive la universidad española, desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, podrían haber influido en estos resultados. Además, el hecho de que la función docente suela estar relegada a un segundo plano

frente a la de investigación, podría ser un aspecto que ayuda a entender y justificar estos hallazgos.

Por lo mencionado, sería oportuno que las autoridades universitarias pudieran introducir progresivamente incentivos en el ámbito de la función docente con el fin de valorar el rendimiento alcanzado por el profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus estudiantes.

Como los estudios sobre la versión colectiva de la autoeficacia docente en el nivel universitario son prácticamente inexistentes, comparamos los hallazgos con los obtenidos por Prieto [12], quien evaluó la versión individual de la autoeficacia docente en una muestra de 362 profesores de universidades españolas (10 públicas y 4 privadas), encontrando que los profesores no se perciben igual de eficaces en todas las dimensiones del constructo, siendo la *Planificación* y la *Implicación activa* las que obtienen los mejores niveles de autoeficacia docente.

5 Trabajos futuros

Siendo la autoeficacia docente colectiva el mejor predictor del desempeño del profesor universitario [7] resulta sumamente importante que las autoridades universitarias dediquen atención especial a la formación de su profesorado en estrategias para el desarrollo del constructo. En suma, el desarrollo de todas las dimensiones de la autoeficacia docente colectiva debería ser un elemento especialmente importante a considerar en futuros trabajos de investigación.

En esta línea, la mejor manera de desarrollar la autoeficacia docente colectiva sería a través de sus fuentes [23], siendo la *persuasión social* y el *aprendizaje vicario*, las más importantes.

En cuanto a la *persuasión social*, la intervención, como sostienen Martínez y Salanova [23], deberá buscar el establecimiento de redes de comunicación válidas y fluidas, así como relaciones dinámicas que favorezcan la retroalimentación entre las autoridades de la facultad y el profesorado. El reconocimiento público que se haga del trabajo bien hecho será una manera efectiva de generar altos niveles de autoeficacia docente, más aún si la persona que reconoce es valorada por el profesorado.

El *aprendizaje vicario* se desarrollaría a través de la observación de experiencias exitosas de los compañeros docentes. Además, la colaboración entre los profesores puede crear un clima institucional en el que se haga legítima la busca de ayuda y la unión para dar solución a los problemas. Para hacer más efectivos los grupos, habría que conformarlos por profesores con similares competencias y, además, la figura de uno más experimentado que compartiera sus vivencias y del que los noveles aprendieran mediante el modelado.

Referencias

1. Angulo, P.; Espinoza J.A.; Angulo, P.: Educación universitaria de calidad con formación integral y competencias profesionales. *Horizonte de la Ciencia*, Vol. 6, No. 11, pp.159-167 (2016)
2. Campo, A.; Fernández, A.: La calidad de la enseñanza. Organización y gestión educativa. *Revista del Fórum Europeo de Administración de la Educación*, Vol. 26, No. 4, pp. 37-46 (2018)
3. González-Pérez, A.: Claves pedagógicas para la mejora de la calidad del EEES. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 33, No. 1, pp. 259-276 (2015)
4. Díaz, W.: Formación del profesorado universitario, evaluación de la actividad docente, recursos y promoción profesional. *Estudios Pedagógicos*, Vol. 1, pp. 65-85 (2016)
5. Gómez, M. C; Álvarez, L. (Coordinadores). *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior* (volumen I). Alicante: Editorial Marfil, S.A. (2016).
6. Rodríguez, S.; Núñez, J.; Valle, A.; Blas, R.; Rosario, P.: Autoeficacia Docente, Motivación del Profesor y Estrategias de Enseñanza. *Escritos de Psicología*, Vol. 3, No. 1, pp.1-7 (2009)
7. Bandura A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman (1997)
8. Tschannen-Moran, M.; Barr, M.: Fostering student learning: The relationship of collective efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, Vol. 3, No. 3, pp.189-209 (2004)
9. Bandura, A.: Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, Vol. 28, No. 2, pp. 117-148 (1993)
10. Bandura, A.: Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychology Science*, Vol. 9, No. 3, pp. 75-78 (2000)
11. Goddard, R; Goddard Y.: *An exploration of the relationship between collective efficacy and teacher efficacy*. Paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle (2001).
12. Prieto, L. *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea (2007)
13. Goddard, R.; Hoy, W.; Woolfolk A.: Collective Efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Research*, Vol. 3, No. 33, pp. 3-13 (2004)
14. Gonzales, M. C.: Influencia de la autoeficacia docente colectiva en el profesorado universitario. *Psicología Educativa*, Vol. 19, No. 1, pp. 3-12 (2013)
15. Casas, Y.; Blanco-Blanco, A.: Una revisión de la investigación educativa sobre autoeficacia y teoría cognitivo social en Hispanoamérica. *Bordón: Revista de Pedagogía*, Vol. 68, No. 4, pp. 27-47 (2016)
16. Tadeu, R; Alves da Costa, R.; Mota, M.; Canhina K.: Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. *Psicologia Escolar e Educacional*, Vol. 20, No. 1, pp. 45-54 (2016)
17. Hernández, R, Fernández, C, Baptista P.: *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill (2014)

18. Woolfolk, A.; Murphy, P. K.: Teaching educational psychology to the implicit mind. Torff, B, Sterberg, R. (Compiladores): *Understanding and teaching the intuitive mind*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 145-185 (2001)
19. Gonzales, M. C.: *La autoeficacia docente colectiva del profesorado universitario*. Departamento de Psicología y Sociología. Tesis doctoral: Universidad de Zaragoza (2012).
20. De Miguel, M.: Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, Vol. 331, pp. 13-34 (2003).
21. García-Valcárcel, A.: La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional. García-Valcárcel, A. (Coord.): *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla, pp. 9-43 (2007).
22. Tomás, M.; Castro, D.; Feixas M.: Tensiones entre las funciones docente e investigadora del profesorado en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 10, No 1, pp. 343-367 (2012)
23. Goddard, R.; Hoy, W.; Woolfolk A.: Collective Teacher Efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, Vol. 37, No. 2, pp. 479-507 (2000)
24. Martínez, I.; Salanova, M.: Autoeficacia en el trabajo: El poder de creer que tú puedes. *Estudios Financieros*, Vol. 279, pp. 175-202 (2006)