

**Análisis del
sentido de eficacia
docente y sus
factores
determinantes**

Aina Morey
Alzamora
*Lcda. en Ciencias de la
Educación.
Profesora de Educación
Secundaria. Mallorca.
Balears*

Educació i Cultura
(2000), 13:
149-165

Análisis del sentido de eficacia docente y sus factores determinantes

Aina Morey Alzamora

Lcda. en Ciencias de la Educación.

Profesora de Educación Secundaria. Mallorca. Baleares.

Introducción (presentación)

El estudio del sentido de eficacia del profesor es uno de los temas de mi memoria de investigación centrada en el estudio 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 profesores que realmente estén satisfechos con la docencia lo cual, al mismo tiempo, les impulsa también ha experimentar nuevas 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 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 las consecuencias? ¿sabemos cómo superarlos?. Ante la evidencia de que son muchos los 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 a 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, entre las cuales 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), consideran que el sentido de eficacia del profesor es 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*, 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 cualquier capacidad del 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; p573-574), creencias que son concernientes a la amplitud 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.

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) 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 expectativas 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.

El modelo estructural del sentido de eficacia. Factores influyentes

Para entender y conceptualizar el sentido de eficacia del profesor consideramos oportuno presentar un cuadro explicativo que nos aportan Ashton y sus colaboradores (1983; 1986), donde podremos observar que 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 1 veremos que dicho modelo se caracteriza por estructurar 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:¹

— **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 rol 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, pues, muy diversos los diferentes elementos incluidos en este modelo, pudiendo encontrar (cuadro 1) aquellos que se encuentran más cercanos al profesor como pueden ser el contexto del aula y sus variables, las creencias culturales que inciden en los pensamientos y prácticas escolares o aquellos otros 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

¹ 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.

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 importantes elementos como son la retribución salarial o la propia concepción que tiene la sociedad en cuanto a la docencia, profesión que cada vez más está desprestigiada y desvalorada. 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 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, porcentaje de alumnos con bajos niveles de logro. 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 aquellas 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 autoeficacia 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 profesores, 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 concepción que presenta el profesor respecto a la tarea docente y a las necesidades de los alumnos.^{2 y 3}

Por otro lado, encontramos los trabajos realizados por Ashton, Webb y Doda (1983) y Asthon y Webb (1986) quienes defienden que las relaciones entre los profesores y los alumnos son interactivas. En sus estudios se demostró que, efectivamente, 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, en cuanto que unos y otros se ejercen una influencia recíproca. Esta interacción queda demostrada en tanto que las conductas que manifestaron unos y otros se diferenciaron en cuanto al ambiente disciplinado y ordenado del aula en contra de las dificultades que presentan los de baja eficacia para controlar la

² Las variables que presentan los alumnos consideradas de mayor relevancia a la hora de su influencia en el sentido de eficacia del profesor son: relaciones que establecen con los profesores y características de las clases (actitudes de los alumnos, niveles de competencia, niveles de motivación, intereses profesionales, expectativas académicas, estatus socioeconómico y niveles de atención).

³ Los modelos de respuesta del profesor en cuanto a las estrategias educativas a adoptar 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 a 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 rol que adjudica al profesor como docente.

clase y de los métodos que utilizaban destacando principalmente el sarcasmo y el subrayar los fallos y fracasos del alumnos. Estos resultados los podemos observar con mayor detalle en el Cuadro 2 que expondremos 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, éstos 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.⁴

La importancia del contexto

Como hemos visto 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). El hecho es que se han establecido importantes relaciones entre el sentido de eficacia y varias dimensiones de la escuela y contextos del aula, lo cual nos conduce a pensar que se debería prestar mayor atención a dichos elementos si queremos que nuestros profesores se sientan realmente eficaces y satisfechos en cuanto a su profesión. En este aspecto, se ha demostrado que determinadas variables ambientales de la estructura organizativa, como pueden ser las condiciones de trabajo, reducen la incerteza y proporcionan a los profesores la oportunidad de tener éxito influyendo así (Rielh y Sipple, 1996) tanto en el sentido de eficacia de los profesores como en sus propias percepciones del rol como profesores (Fuller et al.; 1982).⁵

Inciendo en factores propios de las organización y estructura escolar, no podemos dejar de remitirnos a los estudios propios de las escuelas eficaces, 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

⁴ Apoyamos la idea aportada por Ashton et al; (1983) en cuanto que se deberían realizar estudios que ayudasen a clarificar si las actitudes de eficacia provoca que tanto alumnos como profesores se comporten de una manera determinada o si realmente las conductas de los alumnos que se dan en el aula influye 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.

⁵ En esta línea de trabajo (Fuller et al.; 1982) defienden que la eficacia docente es mejorada cuando entre profesores y administradores: a) encontramos que los roles y tareas están altamente diferenciadas; b) existe compromisos en objetivos comunes y en la forma de conseguirlos, c) existen relaciones calurosas que animan al intercambio de recursos necesarios, d) los profesores creen que los métodos que emplean para evaluarlos son lógicos y e) se aplican variados criterios de evaluación.

estrechamente con las dimensiones propias de la literatura sobre las escuelas eficaces en cuanto que también contribuye, según el modelo propuesto por Asthon et al. (1983) y Ashton y Webb (1986), a las relaciones entre la organización escolar y el logro del alumno. Las características que se han atribuido a las escuelas eficaces en general coinciden en mencionar los siguientes puntos, 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):

1. Fuerte dirección administrativa del director del centro además de proporcionar apoyo y reconocimiento a los profesores de su centro.⁶
2. Clima escolar que se dirige al aprendizaje, ambiente ordenado libre de problemas de disciplina y vandalismo.
3. Énfasis escolar en habilidades de instrucción básicas.
4. Expectativas del profesor de que todos los alumnos, a pesar del origen familiar, pueden alcanzar apropiadamente niveles de rendimiento.
5. Un sistema para seguir y valorar la actuación del alumno el cual está vinculado a los objetivos instruccionales.
6. Sentido de comunidad, participación y colegialidad.
7. Presencia de unas interacciones colegiadas.
8. Autonomía para tomar decisiones.
9. Existencia de unas normas de de experimentación.
10. Mantenimiento de un foco académico.

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 dejar de lado 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 , al fin de mejorar el sentido de eficacia de los profesores, que se potencie: el sentido de comunidad entre los profesores; establecimiento de unos objetivos compartidos; planificar y enseñar en equipo; tomar decisiones colegiadas; agrupar los alumnos atendiendo a la multi-edad y multi-capacidad; implicar a 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...)

⁶ La teoría organizativa apoya la hipótesis de que formas de apoyo del director, participación significativa en toma de decisiones organizativas y altos niveles de cooperación laboral mejoran la motivación del trabajador, esfuerzo y aumentan su moral y eficacia docente (Rowan, Raundebush y Kang, 1991).

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 abre luces respecto a 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 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 entre el sentido de eficacia y la conducta del profesor, tal es el caso del esfuerzo y la persistencia que presentan los profesores en relación a 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, el cual 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. Sin embargo los profesores de baja eficacia, con un sentimiento universal de impotencia, no experimentarían o experimentarían poco estrés. Además de todos estos factores, el compromiso profesional es otro de los aspectos que se han vinculado al estudio del sentido de eficacia, entendiéndolo como un estado motivacional hacia el trabajo o sentido profesional estrechamente relacionado con el desarrollo tanto personal como profesional.

Como hemos avanzado, 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 estrechamente con las conductas de los profesores en el aula reconociéndose su influencia en el aprendizaje del alumno, la elección de estrategias de gestión e instruccionales en el aula, con el cambio en la práctica docente relacionada con la implementación de innovaciones escolares (Smyle, 1988) y otros aspectos directamente vinculados con el desarrollo profesional del profesor y el cambio educativo. 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 a continuación expondremos un resumen (Cuadro 3) 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, las cuales, como veremos en próximas líneas, 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 en cuanto que se ha demostrado su relación con ciertos aspectos subjetivos docentes como son el rol 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 como son 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.⁷ 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 Ahston 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 tan 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. Este hecho, y como reflexión de la importancia de atender a la influencia del sentido de eficacia en la conducta docente, lo consideramos ciertamente peligroso en cuanto que nos conduce a pensar que difícilmente con dichas manifestaciones se puede llegar al reconocimiento de que que la acción educativa conduce a unos resultados en el aprendizaje, siendo probable que dichos profesores no sólo no se esfuerzen por mejorarla sino que presenten atribuciones del fracaso a factores externos a dicha acción y acepten que el fracaso generalizado de los alumnos es un hecho normal en el contexto de la enseñanza. En este aspecto, en los centros de secundaria hemos podido observar que los profesores ven el fracaso (bastante generalizado) de los alumnos en la etapa de secundaria obligatoria como algo normal y habitual; dicho fracaso es tan asumido por los docentes que incluso se ponen en marcha mecanismos de compensación educativa como son las materias optativas de refuerzo educativa, taller de matemáticas o procesos de comunicación, o recurrir al recurso de profesores de “apoyo” dedicados todos ellos a la enseñanza de los alumnos “de bajo niveles de rendimiento” que, inexplicablemente, rozan en cincuenta por ciento de los alumnos de dicha etapa. Lo llamativo, y asombroso, de esta situación es que se han encontrado centros de secundaria en los que el número de alumnos que reciben estas clases de refuerzo son mayores que aquellos que permanecen en el aula ordinaria para seguir la

⁷ 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.

programación establecida por el profesor del área correspondiente, lo cual entendemos que aún se alimenta más la idea de que el fracaso de los alumnos es “algo normal” al tiempo que se despoja al profesor de su responsabilidad de responder por los fracasos de los alumnos y de la posibilidad de emprender nuevas formas pedagógicas que den respuesta a las necesidades educativas de nuestro alumnado, contribuyendo así a un bajo sentido de eficacia. Sin nombrar que al concentrar a alumnos de bajas capacidades y pobres niveles de rendimiento en una misma aula se está contribuyendo a que el profesorado baje sus niveles de exigencia y expectativas en cuanto a los objetivos a lograr, presente, consecuentemente, un bajo sentido de eficacia y aumenten así aún más sus deseos de abandonar la enseñanza. El hecho es que los profesores pueden manifestar unas conductas muy específicas en función de los niveles que presentan respecto al sentido de eficacia, conductas que repercuten directamente en los rendimientos y resultados de nuestros alumnos y que pueden ir, en el caso de profesores 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 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.

Estrategias para mejorar el sentido de eficacia del profesor⁸

Partiendo de la exposición realizada podemos concluir que se han obtenido evidencias de 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. Por ello 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 programas dirigidos no sólo a conocer los niveles de eficacia sino también a mejorarlos?. Como se ha manifestado al principio de este artículo las intenciones no sólo son dar a conocer la importancia de este constructo, sino el motivar y proporcionar una llamada de atención que

⁸ Nuestras propuestas de mejora del sentido de eficacia se basan en las reflexiones que tienen como punto de partida la literatura acerca del sentido de eficacia entendiendo que toda actuación debe enmarcarse en los diferentes niveles ecológicos que en él influyen.

favorezca la proliferación de iniciativas que contribuyan a que el profesorado se sienta realmente eficaz y pueda emprender la docencia como una verdadera profesión que implica ciertos niveles de reto y desafío además de favorecerse un verdadero desarrollo y mejora profesional.

Según hemos visto, 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 satisfacción 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 al 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 en cuanto que se siente apoyado por la institución educativa.

En cuanto a la influencia de los alumnos en el sentido de eficacia de los profesores, creemos necesario que se potencien programas de formación que ayuden a enfrentarse con el fracaso del alumno y puedan superar la incerteza de si sienten o no que están teniendo un efecto en el aprendizaje del alumno. Este aspecto es de suma importancia 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 para caracterizarse por 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 sólo delega 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 rol 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.

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, estimular la evaluación interna de centros de modo que se conozca en profundidad cuáles son los sentimientos y pensamientos de los docentes, favorecer espacios de coordinación en los que el pro-

esorado pueda trabajar en equipo, ofrecer un verdadero apoyo al profesorado permitiendo que este colectivo no sea únicamente escuchado sino también atendido en sus demandas y, por no extendernos más, facilitar 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 conocimiento pedagógico profesional y en el que se revisen todas sus concepciones educativas respecto a su rol 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 tomando como referencia el exhaustivo estudio realizado por Asthon et al.; (1983), y ya resumiendo, ocho son los puntos básicos en los que fundamentan el estudio de la eficacia del profesor:

1. 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.

2. Se reconoce el hecho de que las actitudes de eficacia del profesor pueden diferir dependiendo de los alumnos con los que trabajan.

3. 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 el cree tener; y viceversa, un profesor insatisfecho con su actuación que duda de sus capacidades puede ser un profesor eficaz.

4. Las percepciones de eficacia de un profesor están directamente relacionadas con sus sentimientos de competencia profesional y autovalía.

5. El sentido de eficacia de un profesor pueden variar dependiendo de los objetivos que están bajo consideración, por lo que su estudio necesita atender a los objetivos de la materia.

6. 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.

7. 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.

8. 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.

VARIABLES QUE COMPONEN EL MODELO ESTRUCTURAL DEL SENTIDO DE EFICACIA DEL PROFESOR

| MICROSISTEMA | MESOSISTEMA | MACROSISTEMA | EXOSISTEMA |
|---|---|--|---|
| <p>.Clima del aula/centro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Énfasis académico - Objetivos educativos - Grado por el alumno que asume la responsabilidad por los aprendizajes. -Feedback 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. - Definiciones del rol del profesor | <p>Variables organizativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Normas escolares (influyen en la actitud y conducta del profesor mediante su relación con las expectativas y percepción del rol 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 y 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 | <ul style="list-style-type: none"> - 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. | <ul style="list-style-type: none"> -Estructuras sociales formales e informales que influyen en ambiente inmediato profesor. - Salarios. -Empobrecimiento estatus docente -Decisiones legislativas que influyen en instrucción del aula. |

Cuadro 1. (Ashton,et al; 1983; Ashton, Webb, 1986; Ashton, 1984).

RELACIONES ENTRE EL SENTIDO DE EFICACIA 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"> - 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. - Las actitudes de eficacia del profesor y la conducta en el aula se consideran recíprocas. - Estilos docentes con un elevado sentido de eficacia personal docente: <ul style="list-style-type: none"> Ashton, Webb y Doda (1983): <ul style="list-style-type: none"> . Mayor confianza en su enseñanza . Trabajo en el aula con pequeños grupos . Asignan trabajo a todos los alumnos . Tienen a dar atención individualizada . Seguimiento estrecho del alumno . Comprueban el progreso antes de pasar a un nuevo tema. . No ignoran a los alumnos de baja capacidad . Tienen a prestar una estrecha atención a todos los alumnos. . Aceptan los sentimientos de sus alumnos. - Los profesores con un elevado sentido de eficacia tratan competentemente a los alumnos, reconociendo el problema que supone trabajar con alumnos de bajo rendimiento, 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. | <ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos de profesores con un alto sentido 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 mostrándose los alumnos más entusiasmados, espontáneos y motivados. - Los alumnos de profesores con un bajo sentido 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. - El clima del aula 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 feedback 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 sollicitaban su ayuda. El clima creado era de aceptación positiva, confianza y apertura de las ideas de los alumnos. | <p>Formas de mejorarla:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La incerteza que sientan 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. <p>Formas de mejorarla:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los logros de los alumnos (actuación exitosa) son un fuerte primaria de información respecto a su sentido de eficacia. - Trabajar colegiadamente a la hora de planificar, conseguir y evaluar los objetivos educativos establecidos (Shunk, 1984). El apoyo colegial puede ayudar a combatir las influencias del aislamiento del aula así como las incertezas sobre la propia efectividad docente personal. - Mejorar los sistemas de evaluación como fuente de información de su propia competencia docente. - Los premios en la enseñanza aumentan la eficacia percibida cuando proporcionan información sobre la propia competencia profesional (Shunk, 1984). - El propio pensamiento reflexivo puede ser un instrumento para la autoevaluación de la propia eficacia. - Mejorar la evaluación institucional analizando aspectos específicos de su actuación docente y desarrollar un enfoque más analítico de la enseñanza. |

Cuadro 2: Ashton et al. (1983).

**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 desanimados respecto a 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 presenten mal comportamiento |
| Responsabilidad personal por el aprendizaje del alumno | - Creen 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 aprendizaje en sus alumnos. - Cuando fracasan buscan explicaciones en términos de capacidad de sus alumnos, contexto familiar, la motivación 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. | - Tienen a faltarle objetivos pecíficos dirigidos a sus alumnos. - Están inseguros respecto a lo les gustaría que sus alumnos aprendiesen y no planifican estrategias de acuerdo a objetivos identificables. |
| Afecto positivo | - Se sienten bien respecto a la Enseñanza, hacia sí mismos y hacia los alumnos. | - Están frustrados con enseñanza. - A menudo expresan desaliento (resistencia) y sentimientos negativos acerca de sus alumnos. |
| Sentido de control. | - Tienen la confianza de que son capaces de influir en el aprendizaje del alumno. | - Experimentan un sentido futilidad en el trabajo con 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 los alumnos cuyos objetivos 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 implicar a los alumnos en proceso de toma de decisiones. |

Cuadro 3. (Ashton, 1984).

Bibliografía

- ASHTON, P.; WEBB, R; DODA, N., (1983), *A Study of Teacher's Sense of Efficacy* (Final Report, National Institute of Education Contract N° 400-79-0075). ED 231 834.
- ASHTON, P., (1985), "Motivation and the teachers sense of efficacy", *Research on Motivation in education*, vol.2; The Classroom Meliuk, 141-174.
- ASHTON, P., WEBB, R., (1986), *Making a difference. Teacher's Sense of Efficacy and Student Achievement*, New York, University of Florida, Longman.
- BANDURA, A (1977), Self-Efficacy: "Toward and unifying theory of behaviour change", *Pshycological Review*,84, 191-215.
- DEMBO, M. H.; GIBSON, S. (1985), "Teacher's Sense of Efficacy. An Important Factor in School Improvement", *Elementary School Journal*, 86, 173-184.
- FRITZ, J. J.; MILLER-HEYL, J.; KREUTZER, J. C.; MACPHEE,D.(1995), "Fostering Teacher Efficacy through Staff Development and Classroom Activities", *The Journal of Educational Research*, 88, 200-208.
- FULLER, B.; WOOD, K.; RAPOPORT, T.; DORBUSCH, S (1982), "The Organizational Context of Individual Efficacy, *Review of Educational Reserach*, 52 (1), 7-30.
- GIBSON, S., DEMBO, M. H. (1984), "Teacher Efficacy: A Construct Validation" , *Journal of Educational Pshychology*, 76 (4), 569-582.
- GUSKEY, T. R. , PASSARO, T. D. (1992): "Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions" *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- McLAUHGLIN, M. W. (1992), "What Maters Most in Teacher's Workplace Context?", Washington, D.C. Office of *Educational Research and Improvement*, ED 342755, 1-24.
- McLAUGHLIN, M. W. (1997), "Social Constructions of Students: Chagenges to Policy Coherence", paper presented at the Annual Meeting of the *American Educational Research Association*, San Francisco, CA, April, ED 346098, 20-24.
- NEWMAN, F. M.; RUTTER, R. A., SMITH, M. S., (1989), "Organizational Factors that Affect School Sense of Efficacy, Community and Expectations, *Sociology of Education*, October, 221-238.
- RANDEBUSCH, S. W.; ROWAN, B.; CHEONG, Y. F. (1990), "Contextual effects on the Selff-Efficacy of High School Teachers, *Center for Research on the Context of Secondary Teaching*, 90-94.
- RANDEBUSCH, S. W., ROWAN, B.; CHEONG, Y. F. (1993), "Higher Order Instructional Goals in Secondary Schools: Class, Teacher and School Influences, *American Educational Research Journal*, 30 (3), 523-553.
- RIEHL, C.; SIPPLE, J. W. (1996): "Making the Most of Time and Talent: Secondary Schools Organizational Climates, Teaching Task Environments and Teacher Commitment", *American Educational Reserach Journal*, 33 (4), 873-901.
- ROWAN, B.; RANDEBUSCH, S.; KANG, S. J. (1991): "Organizational Design in High Schools: A Multilevel Analysis", *American Journal of Education*, February, 238-266.
- SMYLE, M. A. (1988), "The Enhancement Function of Staff Development: Organizational and Psychological Antecedents to Individual Teacher Change", *American Educational Research Journal*, 25 (1), 1-30.
- SHUNK, D. H. (1990), "Introduction to the Special Section on Motivation and Efficacy" *Journal of Educational Pshychology*, 82 (1), 3-6.
- WOOLFOLK, A. E., HOY, W. K., (1990), "Prospective Teacher's Sense of Efficacy and Beliefs about Control, *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 81-91.