

# Análisis de las creencias de los docentes en el desarrollo de su labor profesional

*M<sup>a</sup> Inmaculada Rodríguez Gómez*

*Universidad Autónoma de Madrid*

*macurodrig@gmail.com*

*Sagrario del Valle Díaz*

*Universidad de Castilla-La Mancha*

*sagrariodel.valle@uclm.es*

*Ricardo de la Vega Marcos*

*ricardo.delavega@uam.es*

*David Paniagua Sánchez*

*davidpaniaguasanchez@gmail.com*

Recibido: 21.12.2016

Aceptado: 27.3.2017

## Resumen

---

En este estudio se analizan las creencias de *autoeficacia* de los y las docentes españoles y españolas, en el contexto de la Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, aplicando el cuestionario *CACPD* (Cuestionario de autoeficacia de las competencias profesionales del docente), en el curso escolar 2014-2015. Los resultados arrojan que las creencias sobre la propia eficacia docente, evaluada teniendo en cuenta las competencias docentes, depende del género, la etapa educativa, la titularidad del centro y las materias. No existiendo diferencias significativas en cuanto a los años de experiencia. El estudio concluye que en la formación inicial y continua del profesorado, sería posible llevar a cabo un trabajo centrado en el desarrollo de profesores líderes cuya relación con el alumno sea de reciprocidad, que sepan poner en práctica

su capacidad creativa, con una actitud elevada hacia el esfuerzo, motivación y perseverancia en la adversidad, con buena práctica pedagógica y que desarrollen una capacidad de autoevaluación reflexionando y autorregulando su actuación docente, con mirada metacognitiva, cuya finalidad sea mejorar su propia actuación docente.

## **Palabras clave**

---

**Autoeficacia docente, creencias, competencias profesionales, formación inicial, formación continua.**

# **Analysis of teachers' perceptions in the development of their professional work**

## **Abstract**

---

In this study we analyze Spanish teachers' beliefs in Elementary, Middle and High School, applying the questionnaire CACPD (Questionnaire self-efficacy teachers' beliefs), in the school course 2014-2015. The study shows that the teachers' beliefs evaluated efficiency in their competences depends on the kind, the educational stage, the ownership of the center and the matters. Not existing significant differences as for the years of experience. The study concludes that in the initial and continuous formation, we could be a work focuses on the development of leading teachers whose relation with the pupil will be of reciprocity, which they can put into practice his creative capacity, with an attitude raised towards the effort, motivation and perseverance in the adversity, with good pedagogic practice and that develop an individual teacher's capacity of self-evaluation thinking over and self-regulation on their educational action, with metacognition, whose purpose is to improve his own educational action.

## Key words

---

Teachers', self-efficacy, believes, competences, initial formation, continuous formation.

## Introducción

---

Esta investigación viene derivada del estudio de las creencias que tienen los profesores y profesoras españolas respecto a su eficacia como docentes, teniendo en cuenta el desarrollo de sus competencias.

Se toma como referencia la teoría socio-cognitiva de Bandura (1977, 1986, 1987), Bandura, Azzi y Polydoro (2008), cuyos componentes están determinados por: a) Los determinantes personales (emociones, cogniciones y factores biológicos de la persona); b) La conducta propiamente dicha y c) El contexto que lo circunda, entendiendo el valor dialéctico en la interacción de estos componentes y destacando que en la autoeficacia percibida resultan claves los juicios que cada persona desarrolla sobre su capacidad, en base a los que organiza y ejecuta sus actos para alcanzar el resultado deseado.

Bandura (1977, p.123) aborda el concepto de autoeficacia desde la *expectativa de eficacia* entendida como la creencia o convicción de la persona para realizar con éxito la ejecución del comportamiento requerido para producir los resultados junto con la *expectativa de resultados* como la estimación personal donde un determinado comportamiento dará lugar a ciertos resultados.

En la autoeficacia docente una de las claves sin lugar a dudas, para dar sentido a los propios logros, es la reflexión de manera continua sobre la propia actuación laboral y más en concreto sobre las propias creencias que uno construye a nivel profesional, como elementos que provocan la mejora en la enseñanza, ya que no basta con que el profesor solo adquiera nuevas destrezas docentes para su desempeño laboral (Bandura, 1977).

Teniendo en cuenta que la manera en que se forjan las creencias de la persona es un proceso complejo basado en el *Modelo de reciprocidad triádica* en el que la conducta, los factores personales cognoscitivos y de otra clase, así como los acontecimientos del entorno son determinantes que interactúan unos con otros (Bandura, 1986). Modelo que clarifica de qué manera los elementos que interfieren en el desarrollo del pensamiento y la conducta se interrelacionan entre sí.

Por tanto, la *autoeficacia docente* se puede considerar como el conjunto de creencias personales que tiene el profesorado, sobre sus propias capacidades para desempeñar su labor docente en el centro educativo, tratando de alcanzar los logros y objetivos que considere deseables y que se encuentran acotados por las características del contexto en el que se desarrolla su intervención profesional.

Así pues, analizar las creencias que tienen los docentes en el desempeño de sus *competencias profesionales* puede aportar luz sobre cuáles son los aspectos sobre los que se construye la eficacia del profesorado actual en España, con el objetivo de sacar conclusiones y proponer un modelo de trabajo que pueda generar mejoras en los estudiantes en el futuro.

Sin embargo aunque la propuesta de investigación parece sencilla hay que destacar que revisada la literatura científica en el ámbito de la autoeficacia docente, se hallan resultados dispares que hacen muy complejo el objeto de estudio, por ejemplo: Ross (1994), identifica que en la autoeficacia docente es necesario destacar los *factores de carácter personal* (el género, las atribuciones causales, la experiencia docente, el nivel de preparación y la formación académica) y los *factores de carácter contextual* (el nivel de enseñanza, las características del grupo y el clima de centro), que facilitan las creencias acerca del posible éxito en el desempeño docente.

Con respecto al *género*, hay investigaciones que concluyen que existen diferencias a favor del género femenino como las aportadas por Alpaslan (2009); Ávalos (2003); Coladarci y Bretón (1997); Erdem y Demirel (2007); Raudenbush, Rowen y Cheong (1992); Riggs (1991); Romi y Leyser (2006); Sáenz-López, Sicilia y Manzano (2010); Sanz, Hernando y Mula (2015); En cambio, otras investigaciones no aportan diferencias significativas en la variable *género* en línea con

Covarrubias (2014); Del Valle, De la Vega y Rodríguez (2015), Hernández et al. (2010) y Tschannen-Moran y Johnson (2011).

En cuanto a la variable *años de experiencia*, hay investigaciones contradictorias que imposibilitan llegar a un acuerdo en el cómo y cuándo la experiencia aumenta o disminuye el sentimiento de *autoeficacia* en el profesorado (Chrysostomou y Philippou, 2010; Mulholland y Wallace, 2001; Woolfolk y Burke-Spero, 2005). Autores como Feiman-Nemser (2003) y Tschannen-Moran y Woolfolk (2007), afirman que sí existen diferencias en esta variable al pasar de una concepción idealista de los profesores con pocos años de experiencia a una más realista ante el choque con la realidad de los profesores más experimentados.

Para la variable *etapa educativa*, hay estudios que revelan mejores sentimientos de *autoeficacia* para los profesores de enseñanza Primaria que para los de enseñanza Secundaria como los aportados por Baker, 2005; Del Valle et al. (2015); Fives y Buehl (2010); Hernández et al. (2010); Wolters y Daugherty (2007).

Para la variable *titularidad*, es relevante que los resultados de la autoeficacia no son estables, sino que varían dependiendo del contexto. Las investigaciones al respecto, se han estudiado desde perspectivas socioeconómicas y demográficas. Las aportaciones de Covarrubias y Mendoza (2016) y Takahashi (2011) arrojan unos resultados donde los profesores de centros públicos poseen niveles más bajos de autoeficacia que los profesores de centros privados. En cambio Siwatu (2011) manifiesta lo contrario en cuanto que los profesores de centros públicos poseen sentimientos de autoeficacia para enseñar y están mejor preparados que los profesores de centros privados.

En cuanto a la variable *materias*, el profesor, además de poseer una amplia formación de la materia impartida, necesita un dominio de las estrategias de enseñanza, gestión de la clase, motivación y crear un buen clima de aula (Blonder, Benny y Jones, 2014). Gil Flores (2016), obtiene mayores niveles de autoeficacia en los profesores de ciencias para la enseñanza y menores para conseguir la motivación e implicación del alumnado en su aprendizaje. En su trabajo, la autoeficacia no difiere entre el profesorado de ciencias y el que imparte otras materias. Aspecto que contradice los estudios de Tschannen-Moran

y Woolfolk (2001) donde la autoeficacia varía en función de la materia impartida y el trabajo de Howitt (2007), donde el profesorado de ciencias se siente menos eficaz, especialmente en educación primaria, que los profesores que imparten otras materias.

Por tanto, el sentido de *autoeficacia* del profesor en el desarrollo de sus competencias profesionales, en cualquier área es una variable fundamental para determinar la calidad del manejo del aula en la práctica pedagógica (Tschanen-Moran, Woolfolk y Hoy, 1998). Eso sí, como expone Tejada (1999), para ser competente no sólo es necesario poseer capacidades, sino que hay que ponerlas en práctica. Las rutinas de enseñanza, no sólo motivan el aprendizaje, sino que también aumentan los juicios de eficacia personal del profesorado (Guo, Justice, Sawyer y Tompkins, 2011; Wolters y Daugherty, 2007). El docente debe saber motivar a los alumnos porque así conseguirá más tiempo para aprender y menos para mantener la disciplina en el aula (Yeo, Ang, Chong, Huan y Quek, 2008), con una actitud más optimista porque así estarán menos estresados y deprimidos (Erdem y Demirel, 2007). Si se comparte responsabilidades con los alumnos aumenta el nivel de satisfacción con el trabajo docente (Klassen et al., 2009). En este sentido, el profesor debe tener un pensamiento estratégico (Ortín, De la Vega y Gosálvez, 2013) y visionar objetivos de mejora (Moreno, 1988), siendo un líder educativo más cercano, optimista, con sentido del humor, amable, empático, preocupado por el aprendizaje de cada uno de los alumnos, creando un buen clima de aula, con gran capacidad para adaptarse a los cambios sin perder la calma ante los conflictos, siendo un guía en todo el proceso de aprendizaje de todos y de cada uno de sus alumnos (Allinder, 1994; Gento, 2002; Giuliani, 2002; Not, 1987 y Ross, 1998).

No basta con tener un adecuado juicio personal sobre la propia capacidad (Bandura, 1987), sino que requiere también del conocimiento de la materia, el dominio de una serie de destrezas docentes para garantizar una enseñanza eficaz asumiendo el *Modelo de reciprocidad triádica* de Bandura (1986), donde el profesor opte por reconocer al estudiante como “estatuto del *co-sujeto*”(Not, 1987), cuyo significado no es otro que establecer una relación dialéctica entre profesor y el alumno, donde en el proceso de enseñanza aprendizaje el profesor aprende más que enseña; y donde las actitudes y los comportamientos, así como los roles que entre el profesor y el/los estudiantes se establecen, junto con la metodología de enseñanza, el resultado del proceso de aprendizaje, la

capacidad de ser innovador y creativo, dará lugar a que se adapte a retos complejos (Boada-Grau, Sánchez-García, Prizmic-Kuzmica y Vigil-Colet, 2014; Palus y Horth, 2007), sin olvidar el apoyo institucional que permita a los docentes fomentar y desarrollar sus ideas creativas necesarias, para poder mejorar en el aprendizaje de los alumnos (Babicka, Dudek, Makiewicz y Perzycka, 2010; Menchén, 2009).

Como se ha podido observar, en educación no se halla unanimidad en los resultados obtenidos en las investigaciones, de ahí que se necesite seguir investigando con respecto a las creencias de autoeficacia del profesorado, con el objetivo de aportar más luz al respecto.

## **Método**

### **Objetivo**

---

Se pretende analizar las diferencias en las creencias de *autoeficacia docente* de los y las docentes españoles y españolas, en función del *género*, *años de experiencia*, *etapa educativa*, *titularidad* del centro educativo y entre las diferentes *materias*, en el curso escolar 2014-2015.

### **Diseño**

---

El diseño empleado en esta investigación es un estudio descriptivo, cuantitativo, correlacional (factorial) y de carácter transversal (Montero y León, 2007).

### **Participantes**

---

En este estudio han participado 1.238 profesores de los cuales 480 (38,8%) son de Educación Primaria, 468 (37,8%) de Educación Secundaria Obligatoria

(ESO), 290 (23,4%) de Bachillerato, pertenecientes a centros públicos, privados y concertados de España. Todos ellos han sido seleccionados mediante un método de muestreo basado en una participación voluntaria a nivel nacional. La mayor parte de los profesores son de género femenino 799 (62,9%), con edades comprendidas entre 24 y 69 años ( $M= 45,30$ ;  $DT= 9,47$ ). Respecto a los años de experiencia un 15,30% tiene más de 30 años; un 24,6% entre 21 a 30 años; un 30% entre 11 y 20 años; un 18,7% entre 6 y 10 años y un 11,5% menos de 5 años de experiencia. De acuerdo con los criterios éticos inherentes a este tipo de investigación, se solicitó a los profesores un consentimiento informado, cuya participación fue voluntaria, garantizando en todo momento el anonimato. Los profesores participaron libremente en este estudio y se ha mantenido la confidencialidad de su identidad. Se respetó la Declaración de Helsinki en todos sus términos (World Medical Association, 2013).

## Procedimiento

El método que vamos a utilizar para llevar a cabo en esta investigación es la *autoevaluación* mediante la aplicación del cuestionario CACPD (Cuestionario de autoeficacia de las competencias profesionales del docente) (Comparative Fit Index (CFI)=,92; Tucker-Lewis Index (TLI)=,92; Root Mean Square Error of Aproximation (RMSEA)=,04). Los factores del cuestionario son: *Liderazgo recíproco* ( $\alpha = ,88$ ); *Potencial creativo con apoyo institucional* ( $\alpha = ,92$ ); *Dominio Técnico didáctico* ( $\alpha = ,87$ ) y *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva* ( $\alpha = ,85$ ).

Los análisis se llevaron a cabo con el programa R (R Development Team, 2012), utilizando el paquete lavaan (Rosseel, 2012). Se analizaron las diferencias que existían entre las variables independientes (*género, años de experiencia, etapa educativa, titularidad y materias*) y las variables dependientes (Factor 1: *Liderazgo recíproco*, Factor 2: *Potencial creativo con apoyo institucional*; Factor 3: *Dominio técnico didáctico* y Factor 4: *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva*). Se hicieron los contrastes de medias utilizando un modelo ANOVA. Para saber qué medias diferían entre sí se utilizó el contraste de comparaciones múltiples *post hoc* o comparaciones a *posteriori* corregido por Bonferroni, permitiendo así controlar la tasa de error al efectuar varios contras-



tes usando las mismas medias. En el caso de encontrar diferencias ( $p < ,05$ ), el coeficiente eta-cuadrado parcial ( $\eta^2$ ) será la medida utilizada para estudiar el tamaño del efecto. Para comprobar las estimaciones del grado en que cada factor está afectando a la variable dependiente, indicando la relevancia o la magnitud de la diferencia encontrada (Sun, Pan y Wang, 2010). Por otra parte, para la interpretación del tamaño del efecto se han utilizado los criterios de Cohen (1988) según el cual, el efecto es pequeño  $\eta^2=,01$ , mediano  $\eta^2=,06$  y grande  $\eta^2=,14$ . En consecuencia, se ha analizado la potencia para comprobar la capacidad del contraste de cada efecto, siendo el valor 0,8 el mínimo aceptable (Keppel, 1991).

## **Resultados**

---

A continuación se presentan los resultados de los valores medios de los participantes para cada uno de los factores (Tabla 1) para poder realizar posteriormente el análisis inferencial de las diferencias que existen entre las variables independientes (*género, años de experiencia, etapa educativa, titularidad y materias*) y las variables dependientes (Factor 1: *Liderazgo recíproco*, Factor 2: *Potencial Creativo con apoyo institucional*, Factor 3: *Dominio técnico didáctico* y Factor 4: *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva*).

**Tabla 1**

*Valores medios por factores*

Factores	LR		PC		DTD		PA	
Género	Masculino	56,11	Masculino	28,67	Masculino	53,67	Masculino	47,61
	Femenino	<b>56,79</b>	Femenino	<b>28,86</b>	Femenino	<b>54,59</b>	Femenino	<b>48,06</b>
Años de Experiencia	Menos de 5	56,65	Menos de 5	28,24	Menos de 5	53,38	Menos de 5	<b>48,35</b>
	6-10	<b>56,72</b>	6-10	28,15	6-10	53,73	6-10	48,24
	11-20	56,63	11-20	28,79	11-20	53,84	11-20	47,91
	21-30	56,56	21-30	<b>29,36</b>	21-30	<b>55,36</b>	21-30	47,59
	Más 30	56,02	Más 30	29,08	Más 30	54,56	Más 30	47,60
Etapa educativa	Primaria	<b>57,27</b>	Primaria	<b>29,94</b>	Primaria	54,08	Primaria	<b>49,16</b>
	ESO	56,13	ESO	28,22	ESO	54,17	ESO	47,20
	Bach	55,98	Bach	27,81	Bach	<b>54,66</b>	Bach	46,92
Titularidad	Público	56,17	Público	28,19	Público	53,98	Público	47,64
	Privado	<b>58,64</b>	Privado	<b>30,60</b>	Privado	<b>56,18</b>	Privado	<b>49,12</b>
	Concertado	57,08	Concertado	30,37	Concertado	54,47	Concertado	48,36

Materias	EP		EP		EP		EP	
	General	57,51	General	29,75	General	54,60	General	48,93
	Idioma	57,31	Idioma	30,38	Idioma	54,10	Idioma	<b>50,66</b>
	EF	55,37	EF	29,65	EF	52,37	EF	48,30
	Músi/ Plás	56,66	Músi/ Plás	<b>31,58</b>	Músi/ Plás	50,75	Músi/ Plás	48,62
	Religión	<b>58,66</b>	Religión	29,08	Religión	53,41	Religión	47,25
	<b>ESO/BACH</b>		<b>ESO/BACH</b>		<b>ESO/BACH</b>		<b>ESO/BACH</b>	
	Científico	55,34	Científico	27,82	Científico	53,73	Científico	46,53
	Sociolingü.	56,48	Sociolingü.	27,93	Sociolingü.	54,23	Sociolingü.	46,75
	Música	57,13	Música	28,26	Música	54,73	Música	48,76
	EF	55,60	EF	27,26	EF	53,68	EF	47,39
	Dibujo	56,41	Dibujo	28,33	Dibujo	54,04	Dibujo	49,33
	Religión/Ética	54,83	Religión/Ética	27,41	Religión/Ética	53,83	Religión/Ética	48,66
	Idiomas	56,88	Idiomas	29,15	Idiomas	<b>56,33</b>	Idiomas	48,04

*Resultados en función del género:* al comprobar si existen diferencias significativas entre el *género* y cada uno de los factores del cuestionario, en el *Liderazgo recíproco (LR)*, los datos nos indican que existen diferencias significativas para el total de la muestra ( $p=,037$ ). Al comprobar las medias, las diferencias son a favor del *género* femenino ( $X=56,79$ ) frente al masculino ( $X=56,11$ ), pudiéndose así corroborar que las profesoras se perciben con un nivel de competencia mayor para dicha variable siendo la magnitud de las diferencias y su potencia pequeña ( $\eta^2=,004$ ; potencia=,551).

Con respecto a las medias por *género* para el *Dominio técnico didáctico (DTD)*, el femenino presenta una media superior ( $X=54,59$ ) con respecto a la media del masculino ( $X=53,67$ ). Existiendo diferencias significativas ( $p=,036$ ) a favor del *género* femenino. Estos datos apuntan que las profesoras se perci-

ben con mayor competencia docente para dicha variable siendo la magnitud de las diferencias y su potencia pequeña ( $\eta^2=,004$ ; potencia=,553) (Tabla 2).

**Tabla 2**

*Resultados de los ANOVA para el Género*

	Efecto de la interacción				
	<i>F</i>	Sig	Gl	$\eta^2$	Poten- cia
<b><i>Liderazgo recíproco</i></b>	4,369	<b>,037</b>	1,1236	,004	,551
<b><i>Potencial creativo</i></b>	,212	,646	1,1236	< 001	,075
<b><i>Dominio técnico</i></b>	,4391	<b>,036</b>	1,1236	,004	,553
<b><i>Didáctico</i></b>	1,347	,246	1,1236	,001	,213
<b><i>Personalidad activa</i></b>					
Post-hoc					
Masculino					
Femenino					

$p < ,05$

*Resultados en función de los años de experiencia:* realizando la prueba del ANOVA, vemos que las variables están relacionadas, es decir, hay diferencias entre los grupos. Pero para ver el alcance de la significación, se detecta que en la prueba post hoc corregida por la solución de Bonferroni, el umbral BSD (Bonferroni significant difference) de las diferencias entre las medias, nos indica que no existen diferencias significativas para cada uno de los factores del cuestionario, datos que apuntan que los docentes se perciben igual de competentes para cada uno de los factores independientemente de los años que hayan ejercido su tarea como docentes (Tabla 3).

**Tabla 3**

*Resultados de los ANOVA para años de experiencia (ajuste para comparaciones múltiples:Bonferroni)*

	Efecto de la interacción				
	<i>F</i>	<i>Sig</i>	<i>Gl</i>	$\eta^2$	Poten- cia
<b>Liderazgo recíproco</b>	,516	,724	4,1236	,002	,175
<b>Potencial creativo</b>	1,243	,291	4,1236	,004	,393
<b>Dominio técnico</b>	2,795	,025	4,1236	,009	,768
<b>Didáctico</b>	,567	,687	4,1236	,002	,190
<b>Personalidad activa</b>					
Post-hoc					
Menos de 5 años					
6-10 años					
11-20 años					
21-30 años					
Más de 30 años					

$p < ,05$

*Resultados en función de la etapa educativa:* las medias de la *etapa educativa* para el *Liderazgo recíproco (LR)*, corresponde para la etapa de Educación Primaria ( $X=57,27$ ), Educación Secundaria ( $X=56,13$ ) y la Educación en Bachillerato ( $X=55,98$ ). Según los resultados existen diferencias muy significativas a nivel ( $p=,001$ ) para el factor, hallando diferencias muy significativas ( $p=,005$ ) entre Primaria y la ESO y ( $p=,006$ ) entre Primaria y Bachillerato a favor de la Educación Primaria en los dos casos. Las medias de las *etapas educativas* en *Potencial creativo con apoyo institucional (PC)*, la Educación Primaria

( $X=29,94$ ) obtiene mayor puntuación que la Educación Secundaria ( $X=28,22$ ) y que en Bachillerato ( $X=27,81$ ). Existen diferencias muy significativas ( $p<,001$ ) con respecto a la variable *etapa educativa* siendo la magnitud de las diferencias pequeña ( $\eta^2=,017$ ) y su potencia alta ( $,989$ ). Según los resultados se halla una diferencia muy significativa ( $p=,001$ ) entre Primaria y ESO a favor de la Educación Primaria y una diferencia muy significativa ( $p<,001$ ) entre Primaria y Bachillerato a favor de la Educación Primaria ( $X=29,94$ ). Las medias de las *etapas educativas* en *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva (PA)*, la Educación Primaria ( $X=49,16$ ) obtiene mayor puntuación que la Educación Secundaria ( $X=47,20$ ) y la Educación en Bachillerato ( $X=46,92$ ). Se observa que existen diferencias muy significativas ( $p<,001$ ) con respecto a la variable *etapa educativa* siendo la magnitud de las diferencias pequeña ( $\eta^2=,023$ ) y su potencia alta ( $,999$ ). En las comparaciones por pares se ve una diferencia ( $p<,001$ ) entre Primaria y ESO a favor de la Educación Primaria y una diferencia de ( $p<,001$ ) entre Primaria y Bachillerato a favor de la Educación Primaria ( $X=49,16$ ) (Tabla 4).

**Tabla 4**

*Resultados de los ANOVA) para etapa educativa (ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni*

	Efecto de la interacción					Efectos simples	
	<i>F</i>	sig	gl	$\eta^2$	Potencia	Dif, Medias	<i>p</i>
<b>Liderazgo recíproco</b>	6,784	<b>,001</b>	2,1235	,011	,919		
Post-hoc							
E. Primaria vs ESO						1,134	<b>,005</b>
E. Primaria vs Bachiller.						1,283	<b>,006</b>

<b>Potencial Creativo</b>	10,528	<,001	2,1235	,017	,989		
Post-hoc							
E. Primaria vs ESO						1,715	,001
E. Primaria vs Bachiller.						2,127	<,001
ESO vs Bachi-llerato						,411	1,000
Dominio técnico didáctico	,573	,564	2,1235	,001	,146		
<b>Personalidad activa</b>	14,241	<,001	2,1235	,023	,999		
Post-hoc							
E. Primaria vs ESO						1,951	<,001
E. Primaria vs Bachiller.						2,236	<,001
ESO vs Bachillerato						,285	1,000

p <,05

*Resultados en función de la titularidad:* observando las medias y analizado las diferencias para el *Liderazgo recíproco (LR)*, existen diferencias muy significativas ( $p < ,001$ ). Hallamos un valor de ( $p < ,001$ ) entre los centros públicos ( $X=56,17$ ) y los privados a favor de los centros privados ( $X=58,64$ ), siendo la magnitud de las diferencias pequeña ( $\eta^2 = ,016$ ) y su potencia alta ( $,988$ ). Para el *Potencial creativo con apoyo institucional (PC)*, se observa en la Tabla 4 que existen diferencias muy significativas ( $p < ,001$ ) con respecto a la variable *titularidad* siendo la magnitud de las diferencias pequeña ( $\eta^2 = ,019$ ) y una potencia alta ( $,996$ ). Entre el centro público ( $X=28,19$ ) y el privado ( $X=30,60$ ), la diferencia ( $p = ,004$ ) es a favor de los centros privados. También existe una diferencia muy significativa ( $p < ,001$ ) entre el centro público y el centro concertado a favor de los centros concertados ( $X=30,37$ ). En cuanto al *Dominio técnico didáctico (DTD)*, existen diferencias significativas ( $p = ,018$ ) con respecto a la variable *titularidad* siendo la magnitud de las diferencias pequeña ( $\eta^2 = ,007$ ) y su potencia aceptable ( $,722$ ). Hallando una diferencia entre el público ( $X=53,98$ ) y el privado a favor de los centros privados ( $X=56,18$ ), significativo al nivel de ( $p = ,015$ ) (Tabla 5).

**Tabla 5**

*Resultados del ANOVA para titularidad (ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni)*

	Efecto de la interacción				Efectos simples	
	<i>F</i>	sig	gl	$\eta^2$	Potencia	Dif. Medias <i>p</i>
<b>Liderazgo recíproco</b>	10,338	<,001	2,1235	,016	,988	
Post-hoc						
Público vs Privado						2,471 <,001
Público vs Concertado						,914 ,079
<b>Potencial Creativo</b>	12,155	<,001	2,1235	,019	,999	
Post-hoc						
Público vs Privado						2,405 ,004
Público vs Concertado						2,172 <,001
Privado vs Concertado						,233 1,000
<b>Dominio Técnico Didáctico</b>	4,052	,018	2,1235	,007	,722	
Post-hoc						
Público vs Privado						2,204 ,015
Público vs Concertado						,491 1,000
Privado vs Concertado						1,712 ,168
<b>Personalidad activa</b>	2,885	,56	2,1235	,005	,565	

*p* <,05

*Resultados en función de la materia:* respecto a las *materias* existen diferencias muy significativas en *Liderazgo recíproco (LR)* ( $F(11,1226)=2,817$ ;  $p=,001$ ;  $\eta^2=,025$ ; potencia=,983) para al menos una comparación. La diferencia es significativa entre el profesorado de Educación Primaria *Generalista* ( $X=57,51$ ) con los profesores de ESO y Bachillerato de ámbito científico ( $X=55,34$ ) ( $2,172$ ;  $p<,001$ ), siendo a favor de los primeros. En cuanto a los resultados en *Potencial creativo*, hay una tendencia de significación entre los profesores de Educación Primaria *Generalistas* y los profesores de ámbito científico de ESO y Bachillerato ( $1,927$ ;  $p=,072$ ), a favor de los profesores de Primaria. En el factor *Dominio técnico didáctico*, se puede constatar que entre el profesorado de *música y plástica* de Primaria comparado con los profesores de *idiomas* de ESO y Bachillerato, existe una tendencia significativa a favor de estos últimos ( $5,583$ ;  $p=,058$ ). Entre los profesores que imparten diferentes *materias* existe diferencias muy



significativas en *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva (PA)* ( $F(11,1226)=4,179$ );  $p<,001$ ;  $\eta^2=,036$ ; potencia=,999) para al menos una comparación. Las diferencias encontradas son entre: Educación Primaria *Generalistas* ( $X=48,93$ ) con ESO y Bachillerato de ámbito científico ( $X=46,53$ ) ( $2,401$ ;  $p=,001$ ), a favor de Educación Primaria. Otras diferencias se hallan entre Educación Primaria *Generalistas* ( $X=48,93$ ) con ESO y Bachillerato del ámbito sociolingüístico ( $X=46,75$ ) ( $2,175$ ;  $p=,008$ ), a favor de los primeros. También existen diferencias muy significativas entre los profesores de *idiomas* de Educación Primaria ( $X=50,66$ ) con los de ESO y Bachillerato del ámbito científico ( $X=46,53$ ) ( $4,133$ ;  $p<,001$ ), a favor de los profesores de Educación Primaria. Y entre los profesores de *idiomas* de Educación Primaria ( $X=50,66$ ) con los profesores de ESO y Bachillerato del ámbito sociolingüístico ( $X=46,55$ ) ( $3,906$ ;  $p<,001$ ), a favor de los primeros (véase Tabla 6).

#### **Tabla 6**

*Resultados de los ANOVA para materias (ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni)*

	F	Efecto de la interacción			Potencia	Efectos simples	
		Sig	gl	$\eta^2$		Dif, Medias	p
<b>Liderazgo recíproco</b>	2,817	<b>,001</b>	11,1226	,025			
Post-hoc					,983	2,172	
EP Generalista vs ESO							<b>&lt;,001</b>
Bach A. Científico							
<b>Potencial creativo</b>	2,396	<b>,006</b>	11,1226	,021		1,927	
Post-hoc					,959		
EP Generalista vs ESO						5,583	
Bach A. Científico							,072
<b>Dominio Técnico Di- dático</b>	1,805	<b>,049</b>	11,1226	,016			
Post-hoc					,872		
EP Música y Plástica vs Idiomas ESO-Bach							,058
<b>Personalidad activa</b>	4,179	<b>&lt;,001</b>	11,1226				
Post-hoc				,036	,999		
EP General. vs ESO- Bach Á. Científico						2,401	<b>,001</b>
EP Generalista vs ESO- Bach Á. Sociolingüístico						2,175	<b>,008</b>
Idiomas Primaria vs ESO-Bach Á. Científico						4,133	<b>&lt;,001</b>
Idiomas Primaria vs ESO-Bach Á. Sociolin- güístico						3,906	<b>&lt;,001</b>

p <,05

## Conclusiones y Discusión

*En función del género:* respecto al *Liderazgo recíproco*, los resultados demuestran que existen diferencias significativas a favor del *género* femenino frente al masculino en todos los factores del cuestionario. Ello nos hace pensar que la profesión docente, por los roles de *género* culturalmente adquiridos, sea una carrera para féminas (Ávalos, 2003), corroborando los estudios de Alpaslan (2009); Coladarci y Bretón (1997); Erdem y Demirel (2007); Raudenbush et al. (1992); Riggs (1991); Romi y Leyser (2006); Sáenz-López et al., (2010); Sanz et al., (2015). A su vez, puede deberse a que el *género* femenino puede destacar por la amabilidad, la cercanía, la sociabilidad, el saber interactuar y trabajar en equipo, el optimismo. Características que esperan los alumnos de un profesor en el aula, cercano al rol de liderazgo recíproco que propone (Not, 1987).

A su vez dichos resultados estarían en la línea de lo que proponen Tschanen-Moran et al. (1998), cuando citan que una buena gestión, manejo de aula y una buena práctica pedagógica, son las fuentes de la *autoeficacia docente*. En este aspecto deberíamos incidir si se pretende obtener mayor eficacia en la educación. Parece que se apunta a que la actitud en la enseñanza no debe depender sólo del género.

*En función de los años de experiencia:* al no concluir que existan diferencias significativas entre los intervalos de *años de experiencia*, nos sugiere que los docentes tienen un alto nivel de percepción de *autoeficacia* independientemente de la experiencia que tengan. Las investigaciones arrojan resultados contradictorios que imposibilitan llegar a un acuerdo en el cómo y cuándo la experiencia aumenta o disminuye el sentimiento de *autoeficacia* en el profesorado (Chrysostomou y Philippou, 2010; Mulholland y Wallace, 2001; Feiman-Nemser, 2003; Ortín et al., 2013; Sanjuán et al., 2000; Tejada, 1999; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007; Woolfolk y Burke-Spero, 2005). El que no exista diferencias en función de los años de experiencia nos debe hacer reflexionar en qué tipo de autorregulación formativa sufre un profesor durante el desempeño de su vida laboral y qué medios se han puesto para ello.

*En función de la etapa educativa:* los resultados muestran que existen diferencias significativas a favor de la Etapa de Primaria en el factor *Liderazgo recíproco*. Estas diferencias nos hace pensar que la acción pedagógica que los profesores se manifiesta a través de una eficaz relación de reciprocidad con el alumno (Not, 1987). Por la edad de los alumnos y la dificultad para resolver conflictos en las etapas superiores, cabe pensar que el profesorado se puede percibir con menos competencias, ya que en estas etapas de la ESO y Bachillerato se producen mayores problemas de disciplina donde el nivel de exigencia por parte del docente es mayor. En este sentido, creemos que existe mayor dificultad en las etapas superiores para promover la participación y el compromiso en los estudiantes debido a la dificultad que presentan los adolescentes para implicarse en el aprendizaje. Los profesores de Primaria, juegan con ventaja ya que están más tiempo con sus alumnos y permite que las rutinas de enseñanza, no sólo motiven el aprendizaje, sino que también aumenten los juicios de eficacia personal del profesorado (Guo et al., 2011; Wolters y Daugherty, 2007). Los resultados obtenidos de esta variable apoyan los estudios de Del Valle et al. (2015); Fives y Buehl (2010); Hernández et al. (2010); Wolters y Daugherty (2007). Estos resultados podrían tornar si se focaliza en la formación inicial del profesorado y en la formación continua, el desarrollo de una actitud de reciprocidad (Not, 1987), en la enseñanza-aprendizaje. En el factor *Potencial creativo con apoyo institucional* existen diferencias significativas también a favor de la etapa de Primaria. Ello hace pensar que en las etapas superiores no existe el apoyo institucional que permita a los docentes fomentar y desarrollar sus ideas creativas, para poder mejorar en el aprendizaje de los alumnos (Babicka et al., 2010). En la sociedad actual se necesita romper con las metodologías tradicionales fomentando, dentro de los márgenes del currículum oficial, las ideas y las formas creativas que tiene el docente para resolver los problemas del aula que puedan surgir con el objetivo de ayudar al alumno en su aprendizaje (Menchén, 2009). Los docentes de la ESO y Bachillerato no han de tener miedo a crear, innovar y así poder adaptarse a retos complejos (Palus y Horth, 2007). En el factor *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva*, también existen diferencias significativas a favor de Primaria. Podemos pensar que en la Etapa de Primaria, por la organización y planificación del currículo, invita a pensar que los profesores tienen una enseñanza globalizadora e interdisciplinar que ayuda al alumno a ver el uso que tiene su aprendizaje para la vida cotidiana a través de aprendizaje significativo. La dinámica que se produce en el aula de Educación Primaria, permite que el profesor esté constantemente planificando y

controlando su propia actividad mediante un proceso de reflexión construyendo ambientes de aprendizaje durante y después de su acción pedagógica, siendo un visionario que formula objetivos de mejora. Creemos que los docentes de la ESO y Bachillerato deben confiar más en los alumnos, compartir responsabilidades para aumentar el nivel de satisfacción con su trabajo docente (Klassen et al., 2009). Estos resultados corroboran los hallados en otras investigaciones donde confirman que la etapa de Primaria tiene mayor autopercepción de eficacia que la ESO y Bachillerato (Baker, 2005; Del Valle et al., 2015; Hernández et al., 2010 y Wolters y Daugherty, 2007). Se echa de menos que en la ESO y Bachillerato el profesorado dé prioridad a una enseñanza global sin perder de vista la especialización de las partes. El éxito está en el saber ofrecer a los alumnos un locus de control global y específico del aprendizaje.

*En función de la titularidad:* en cuanto a la variable *titularidad*, se hallan diferencias significativas entre los profesores de los centros privados y los centros públicos a favor de los centros privados en los factores de *Liderazgo recíproco*, *Potencial creativo con apoyo institucional* y diferencias significativas para el *Dominio técnico didáctico*. También se han hallado diferencias significativas, entre los centros públicos y concertados a favor de estos últimos, en el factor *Potencial creativo con apoyo institucional*. Estos resultados vienen a señalar que los docentes de los centros públicos se perciben con menos nivel de competencias con respecto a los demás profesores de otros centros de *titularidad* privada y/o concertada. Corroborando así las investigaciones de Covarrubias y Mendoza (2016) y Takahashi (2011). Estas diferencias nos hacen pensar que es urgente mitigar estas diferencias para que exista igualdad de oportunidades. En cuanto al *Potencial creativo con apoyo institucional*, los datos confirman que los docentes de los colegios privados y concertados se perciben con más apoyo institucional que los docentes de los centros públicos para poder desarrollar sus ideas creativas. En este sentido, es posible que en los centros públicos exista un trabajo más individualizado que sería necesario analizar más en profundidad. Las diferencias que nos ofrece el factor *Dominio técnico didáctico*, se postula que pueden ser debidas a que los docentes de la enseñanza pública han de ser más exhaustivos en sus programaciones y evaluaciones, ya que tienen un seguimiento y una inspección por parte de los organismos oficiales con mayor grado de exigencia que el que se produce en la enseñanza privada. Futuras investigaciones deberán de arrojar más luz sobre este punto.

Si analizamos los resultados en función de las *materias* que imparten los profesores: Para el factor *Liderazgo recíproco*, existen diferencias significativas entre los maestros *generalistas* frente a los del ámbito científico. Estos datos arrojan que los maestros *generalistas* poseen un perfil de líder cuya relación de reciprocidad con el alumno está mucho más afianzada que la figura del profesor del ámbito científico, que actualmente ejerce su labor en las aulas de la ESO y Bachillerato. El maestro *generalista* tiene unas expectativas de eficacia más altas porque tiene los rasgos propios de un líder educativo más cercano, optimista, con sentido del humor, amable, empático, preocupado por el aprendizaje de cada uno de los alumnos, creando un buen clima de aula, con gran capacidad para adaptarse a los cambios sin perder la calma ante los conflictos, siendo un guía en todo el proceso de aprendizaje de todos y de cada uno de sus alumnos (Allinder, 1994; Gento, 2002; Giuliani, 2002; Not, 1987 y Ross, 1998). A su vez, no existen diferencias significativas entre materias para el factor *Potencial creativo con apoyo institucional y Dominio técnico didáctico*. Para el último factor de *Personalidad activa con capacidad didáctica metacognitiva* existen diferencias significativas entre las *materias* de los maestros generalistas con las de ámbito científico y ámbito sociolingüístico a favor de los maestros generalistas y, entre la materia de idiomas de Primaria y ámbito científico y sociolingüístico a favor de la materia de Primaria. El que los maestros de Primaria generalistas y los de Idiomas tengan unos niveles altos de expectativas de eficacia, hace pensar que estos profesores desarrollan las capacidades de autorregulación y autorreflexión que les permiten cambiar ciertas facetas de la conducta por medio de la autoevaluación reflexiva con la finalidad de mejorar su propia actuación docente (Bandura, 1987). Aspectos fundamentales para que exista eficacia en los resultados de los alumnos. Estos resultados coinciden con los estudios de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) donde la autoeficacia varía en función de la materia impartida y el trabajo de Howitt (2007) donde el profesorado de ciencias se siente menos eficaz, que los profesores que imparten otras materias.

Para finalizar, a la luz de los resultados hallados en el estudio se ha podido comprobar que si hacemos un análisis de las creencias de autoeficacia de los profesores españoles, llegamos a la conclusión que hay disparidad de aspectos a los que habría que prestar atención de cara a hallar las claves de la eficacia de los alumnos en el futuro.

Como propuesta al respecto sería necesario introducir en la formación inicial y en la formación continua el desarrollo de profesores líderes cuya relación con el alumno sea de reciprocidad, que sepan poner en práctica su capacidad creativa, con una actitud hacia el esfuerzo, motivación y perseverar en la adversidad con buena práctica pedagógica y que desarrollen la capacidad de autoevaluación reflexionando y autorregulando su actuación docente, con mirada metacognitiva, con la finalidad de mejorar la eficacia de sus alumnos. De ahí que sea necesario formular objetivos concretos de mejora en la enseñanza, para obtener indicios de calidad.

## Referencias

---

Allinder, R. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(2), 86-95.

Alpaslan, O. (2009). Validation of the physical education teachers' physical activity self-efficacy scale with a turkish sample. *Revista Social behavior and personality*, 37(2), 223-230.

Ávalos, B. (2003). *La formación docente inicial en Chile*. Digital Observatory for Higher Education in Latin American and the Caribbean. Recuperado de [http://www.oei.es/docentes/info\\_pais/informe\\_formacion\\_docente\\_chile\\_iesalc.pdf](http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_chile_iesalc.pdf)

Babicka, A., Dudek, P., Makiewicz, M., y Perzycka, E. (2010). Competencia creativa del profesor. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 51-61. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1268615940.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268615940.pdf)

Baker, P. (2005). Managing student behavior: How ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33(3), 51-64.

Bandura, A. (1977). Self Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Bandura, A., Azzi, R. G., y Polydoro, S. (2008). *Teoría Social Cognitiva: conceptos básicos*. Porto Alegre: Artmed.

Blonder, R., Benny, N., y Jones, M.G. (2014). Teaching self-efficacy of science teachers. In R.H. Evans, J. Luft, C.Czerniak, y C. Pea (Eds.), *The Role of Science Teachers' Beliefs in International Classrooms* (pp. 3-15). Rotterdam, Netherland: SensePublishers.

Boada-Grau, J., Sánchez-García, J., Prizmic-Kuzmica, A., y Vigil-Colet, A. (2014). Adaptación española de la escala de Potencial Creativo y de la Creatividad Practicada (CPPC-17) en el trabajo y en la organización. *Psicothema*, 26(1), 55-62.

Chrysostomou, M., y Philippou, G. (2010). Teachers' epistemological beliefs and efficacy beliefs about mathematics. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1509-1515.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2<sup>a</sup> Ed.). Hillsdale, NJ, USA: Erlbaum.

Coladarci, T., y Breton, W. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *Journal of Educational Research*, 90(4), 230-239.

Covarrubias, C. (2014). *El sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos*. Tesis doctoral. UCM: Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/24947/1/T35284.pdf>

Covarrubias, C., y Mendoza, M. (2016). Determinantes e impacto de los sentimientos de autoeficacia en los profesores. *Educación y Educadores*, 19(3), 339-354. Universidad de La Sabana. Cundinamarca, Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83448566002>

Del Valle, S. (1999). *La autorregulación de una tarea motriz: el equilibrio invertido*. Tesis Doctoral. Documento inédito. Madrid: UAM.

Del Valle, S., De la Vega, R., y Rodríguez, M. (2015). Percepción de las competencias profesionales del docente de educación física en primaria y secundaria.



*Revista internacional de medicina y ciencias de la actividad física y el deporte*, 15(59), 507-526. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.59.007>

Erdem, E., y Demirel, Ö. (2007). Teacher self-efficacy belief. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35(5), 573-586.

Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn? *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.

Fives, H., y Buehl, M. M. (2010). Examining the factor structure of the Teachers' Sense of Efficacy Scale. *The Journal of Experimental Education*, 78 (1), 118-134.

Gento, S. (2002). *Instituciones Educativas para la Calidad Total*. (3d. edición). Madrid: La Muralla.

Gil Flores, J. (2016). Variables asociadas a la autoeficacia percibida por el profesorado de ciencias en educación secundaria. *Revista de Educación*, 373, 85-108. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2016-373-322

Giuliani, R.W. (2002). *Leadership*. New York: Hyperion.

Guo, Y., Justice, L., Sawyer, B., y Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to Preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 961-968.

Hernández, J. L., Velázquez, R., Aguado, R., Álvarez, M. J., del Campo, J., Cid, L., (...), Moya, J. M. (2010). *La educación Física a estudio. El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza*. Barcelona: Grao.

Howitt, C. (2007). Pre-service elementary teachers' perceptions of factors in a holistic methods course influencing their confidence in teaching science. *Research in Science Teaching*, 37, 41-58. doi:10.1007/s11165-006-9015-8

Keppel, G. (1991). *Design and analysis: A researcher's handbook*. (3rd ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E.L., Chong, W.H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F. y Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 67-76.

Menchén, F. (2009). El maestro creativo: nuevas competencias. *Tendencias pedagógicas*, 14, 279-289.

Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.

Moreno, A. (1988). *Perspectivas psicológicas sobre la conciencia. Su desarrollo en relación a la acción*. Madrid: UAM.

Mulholland, J., y Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 243-261.

Not, L. (1987). El estatuto del co-sujeto en las situaciones pedagógicas. *Educación*, 11, 79-93.

Ortín, F.J., De la Vega, R., y Gosálvez, J. (2013). Optimismo, ansiedad-estado y autoconfianza en jóvenes jugadores de balonmano. *Anales de Psicología*, 29(3), 637-641.

Palus, C., y Horth, D. (2007). Liderazgo creativo: el arte de dar sentido. *Harvard Deusto Business Review*. 162, 52-59.

Raudenbush, S.W., Rowen, B., y Cheong, Y. F. (1992). Contextual factors of the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65 (2), 150-167.

R Development Core Team (2012). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Recuperado de <http://www.Rproject.org/>

Riggs, I. M. (1991). *Gender differences in elementary science teacher self-efficacy*. Comunicación presentada at the Annual Meeting of the American Education-

al Research Association Chicago, IL, Apr 3-7.

Romi, S., y Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.

Ross, A. T. (1998). Exploring connections among teacher empowerment, teacher efficacy, transformational leadership, and student achievement. *Dissertation Abstracts International*, 59(09).

Ross, J. (1994). Beliefs that make a difference: The origins and impacts of teacher efficacy. *Paper presented at the meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies: Canada*.

Rosseel, Y. (2012). Lavan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36.

Sáenz-López, P., Sicilia, A., y Manzano, J. I. (2010). La opinión del profesorado sobre la enseñanza de la educación física en función del género. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(37), 167-180. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista37/artopinion148.htm>

Sanjuán, P., Pérez, A. M., y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para la población española. *Psicothema*, 12(2), 509-513.

Sanz, J. R., Hernando, I., y Mula, J. M. (2015). La percepción del profesorado de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana acerca de sus conocimientos profesionales. *Estudios sobre educación*, 29, 215-234. doi: 10.15581/004.29.215-234

Siwatu, K. O. (2011). Preservice teachers' sense of preparedness and self-efficacy to teach in America's urban and suburban schools: Does context matter? *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), 357-365.

Sun, S., Pan, W., y Wang, L.L. (2010). A comprehensive review of effect size

reporting and interpreting practices in academic journals in education and psychology. *Journal of Educational Psychology*, 102, 989-1004.

Takahashi, S. (2011). Co-constructing efficacy: A “communities of practice” perspective on teachers’ efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 27 (4), 732-741.

Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales II. *Herramientas*, 57, 8-14.

Tschannen-Moran, M., y Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers’ self-efficacy beliefs: potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27 (4), 751-761.

Tschannen-Moran, M., y Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Tschannen-Moran, M., y Woolfolk, A. (2007). The differential antecedents of self efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk, A., y Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 2(68), 202-248.

Wolters, C. A., y Daugherty, S. G. (2007). Goal Structures and Teachers’ Sense of Efficacy: Their Relation and Association to Teaching Experience and Academic Level. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 181-193.

Woolfolk, A., y Burke-Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21 (4), 343-356.

World Medical Association (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. *Journal of the American Medical Association*, 310(20), 2191-2194.

Yeo, L., Ang, R., Chong, W., Huan, V., y Quek, C. (2008). Teacher Efficacy In the Context of Teaching Low Achieving Students. *Current Psychology*, 27(3), 192-204. doi:10.1007/s12144-008-9034-x.