



Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

I.S.S.N. 1575-0965 • D.L. VA-369-99

*Revista Electrónica Interuniversitaria
de Formación del Profesorado, 2(1), 1999*

<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

La promoción de la autoeficacia en el docente universitario

MARGARITA GOZALO DELGADO & BENITO LEÓN DEL BARCO

RESUMEN

Nuestra tendencia cultural es creer en la estabilidad de las características humanas, por eso es posible que pensemos que los sentimientos de autoeficacia del profesor forman parte del mismo. Sin embargo, se trata de un sentimiento "negociado" diariamente con sus alumnos. Es específico de la situación y depende de los individuos y de las relaciones involucradas en cada transacción. Por tanto, el profesor siempre puede ser vulnerable a las dudas sobre sí mismo provocadas por lo imperceptible e incontrolable de las interacciones humanas. Incluso los profesores más seguros de sí mismos han pasado por momentos de frustración y desaliento como respuesta a situaciones específicas y a temporadas negativas. Desde el punto de vista de la teoría del Aprendizaje Social, la interacción es analizada como un proceso de determinismo recíproco (BANDURA, 1977). Según este modelo, tanto los factores personales internos como los factores situacionales y la conducta son determinantes que actúan en un proceso de interacción recíproca triádica. Las personas con sus interacciones producen condiciones ambientales que, a su vez, afectan a su comportamiento. Ofrecemos un breve análisis sobre algunas variables que, a nuestro juicio, pueden influir sobre los sentimientos de eficacia del profesor universitario, especialmente, en el inicio de su carrera docente.

PALABRAS CLAVE

Profesión docente, Expectativa, Interacción, Aprendizaje social.

Características de la docencia en la Universidad

La docencia universitaria comparte junto a la de otros niveles de enseñanza muchas características, al tiempo que encontramos diferencias significativas entre este nivel y los anteriores:



- En la docencia universitaria, el nivel de especialización y actualización sería muy superior al exigido al docente de otros niveles.

- Los objetivos han cambiado, teóricamente el docente universitario ya no es un "educador", y el alumno universitario está recibiendo una formación especializada que le permitirá desarrollar una ocupación de un elevado nivel de cualificación dentro del entorno laboral.

- En cualquier otro nivel de docencia está asumido que el profesor no sólo necesita los conocimientos propios de su materia; sino que será necesario que aprenda las técnicas necesarias para aprender a transmitirlos, de forma que:

- O bien, dentro del curriculum de la propia titulación existen materias específicas para desarrollar este tipo de funciones: por ejemplo, titulaciones como Bellas Artes o Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (cuyas salidas profesionales se han orientado típicamente a la enseñanza) tienen asignaturas específicas como "Didáctica de la Expresión Plástica", etc.

- O bien, se articulan cursos de formación como el C.A.P. cuyo objetivo es introducir (de forma obligatoria) a los licenciados procedentes de un gran número de titulaciones en conceptos básicos de la pedagogía, las didácticas específicas de sus materias, etc.

En la Universidad Española, se da una gran importancia al rol investigador del profesor, mientras que no existe un reconocimiento explícito de su tarea docente. Esta afirmación no responde únicamente a una opinión generalizada; sino que es una conclusión que podemos sacar de observar cuáles son los baremos de valoración curricular en cualquier comisión de contratación de nuestras universidades. Habitualmente, la experiencia docente se valora por años, y no se emplea ningún criterio que se refiera a su calidad.

El "control de calidad" que se establece se limita al juicio del centro y del departamento en el caso de los profesores asociados y ayudantes. Y el juicio de un "grupo de pares" en el caso de los titulares y catedráticos, que serían los únicos en pasar por un examen en el que se valoran sus aptitudes docentes y su capacidad para realizar una programación docente, organizar la información, transmitir los contenidos educativos, etc.

Por otra parte, el profesor es evaluado por los alumnos en determinadas ocasiones teniendo acceso al resultado de estos juicios; se puede decir que éste es el único *feedback* oficial que el profesor recibe respecto a su actuación. Otra alternativa sería que el profesor se plantease la necesidad de hacer por su cuenta una evaluación; el único problema que se plantearía en este caso es que los alumnos que respondieran a sus preguntas lo hicieran con total sinceridad, y que no anticiparan consecuencias positivas o negativas de su participación en este proceso.

Hasta aquí una somera descripción de las circunstancias que rodean de forma típica la tarea docente del profesor universitario. Se podrían añadir situaciones menos generalizables, como el clima de competitividad propio de algunos departamentos, en los cuales, las posibilidades de promoción del profesorado pueden depender de criterios que son percibidos como "incontrolables" por el profesor, que en la mayoría de los casos no tienen que ver con la calidad de la docencia sino con la cantidad de investigación desarrollada. En vista de esta situación, no sería extraño que un



elevado número de profesores considere que los esfuerzos encaminados a la mejora de la docencia nunca van a derivar en beneficios personales, al contrario de lo que ocurre con el tiempo y el esfuerzo invertido en realizar publicaciones, aportaciones a congresos, etc.

Además, en aquellos departamentos altamente competitivos, las relaciones con los compañeros se caracterizan por una cierta ambivalencia que entorpecen la percepción del grupo como una fuente de apoyo social, la solidaridad y la mutua confianza típicas de un equipo de compañeros: éstos pueden provocar dudas en los profesores sobre la conveniencia de compartir con otros compañeros problemas y preocupaciones propios de su actuación como docentes.

La Teoría de la Autoeficacia

La teoría de BANDURA de la autoeficacia ha sido la más empleada para la investigación de la autoconfianza en múltiples contextos. La autoeficacia se entiende como un *mecanismo cognitivo habitual que media entre la motivación y la conducta*.

ALBERT BANDURA (1977, 1986) formuló un concepto de confianza en el que se fundían los conceptos de "confianza" y "expectativas". La Autoeficacia se define como la percepción que una persona tiene de su propia capacidad para realizar satisfactoriamente una tarea.

Desde el punto de vista de la *Teoría del Aprendizaje Social*, la interacción es analizada como un proceso de **determinismo recíproco** (BANDURA, 1977). Según este modelo, tanto los factores personales internos como los factores situacionales y la conducta son determinantes que actúan en un proceso de interacción recíproca triádica. Las personas con sus interacciones producen condiciones ambientales que, a su vez, afectan a su comportamiento. Por otra parte, las experiencias generadas por el comportamiento también determinan las cogniciones del sujeto. Cuando las condiciones ambientales obligan a emitir una conducta determinada, éstas se convierten en los principales determinantes del comportamiento, sin embargo, cuando los imperativos de la situación son débiles, los factores personales son los que actúan determinando la conducta (BANDURA, 1986). Desde esta perspectiva, la preocupación por descubrir si la causa última es la conducta o el ambiente suele resultar inútil, ya que el mismo evento puede ser un estímulo, una consecuencia o un refuerzo ambiental, dependiendo de dónde empecemos el análisis.

El sentimiento de autoeficacia del profesor se ve continuamente enfrentado a nuevos retos. Los profesores que sucumben a los sentimientos de ineficacia se ven debilitados por el estrés y desarrollan actuaciones menos efectivas con los estudiantes. Por otra parte, ha sido repetidamente probado que la sensación de autoeficacia del profesor es una de sus pocas características que se relaciona con la conducta o el aprendizaje de sus alumnos. Sería interesante analizar cuáles son las condiciones internas y externas que influyen en este sentimiento.

El constructo de autoeficacia en el profesor

De acuerdo con BANDURA, el comportamiento es adquirido y regulado a través de un mecanismo cognitivo central: el sentimiento personal de autoeficacia. BANDURA propone que el comportamiento no es regulado por sus consecuencias inmediatas sino por las **expectativas de eficacia**, la convicción de que se puede tener éxito en los comportamientos requeridos para alcanzar los resultados esperados.

BANDURA enfatizó que es importante distinguir entre *expectativa de autoeficacia* y *expectativa de resultados*. Las personas pueden creer que cierto comportamiento dará lugar a un resultado deseado (expectativa de resultado) pero puede que no se sientan capaces de conseguir realizar este comportamiento (expectativa de autoeficacia).

Esta distinción entre las distintas expectativas puede ser útil para explicar la motivación y el comportamiento: ABRAMSON, SELIGMAN Y TEASLADE (1978) consideran que el sentimiento de autoeficacia puede deberse a una expectativa de éxito, por ejemplo, la creencia de que ciertos estudiantes no pueden ser motivados porque las expectativas laborales que les esperan cuando acaben su carrera son inexistentes. Sobre la base de la teoría de BANDURA, los profesores con estas creencias invertirán menor esfuerzo para motivar a sus alumnos, ya que perciben que este esfuerzo será inefectivo. Estos profesores se resisten a aprender de aquellas experiencias con estudiantes con pocos logros que contradigan su creencia básica. Pero **mantienen su autoconcepto** porque no se sienten responsables de no ser capaces de hacer lo que nadie conseguiría en su lugar (*no hay un déficit afectivo*).

Como contraste, un **bajo sentimiento de autoeficacia en profesores** puede deberse a un sentimiento de ineficacia personal. En este caso, los profesores pueden creer que otros docentes eficaces sí son capaces de motivar a los alumnos, pero se sienten personalmente incapaces de ello. Esto puede conducirles a tener dudas sobre su valor como profesionales y experimentar un déficit afectivo que se acompaña de altos sentimientos de estrés y, puede ser seguido de interacciones hostiles y negativas con estudiantes "rebeldes".

Un análisis ecológico de la eficacia del profesor

En el comportamiento humano siempre aparecen implicadas complejas interacciones. Como modelo de análisis podemos recurrir al **modelo del determinismo recíproco** de BANDERA. De acuerdo con este modelo, **el comportamiento, complejos factores internos y las influencias del ambiente** actúan como causas recíprocas, unas de otras.

El sentimiento de autoeficacia del profesor influye en su comportamiento y en las expectativas de los alumnos sobre su comportamiento futuro, de un modo continuo. Además de las influencias recíprocas en el aula, otras variables del entorno pueden influir en el sentimiento de eficacia del profesor. La concepción del entorno establecida en 1975 por BRONFENBRENNER se basa en las interacciones que se establecen entre tres sistemas:

1. El **Microsistema**, constituido por la actuación inmediata del profesor dentro de la clase.
2. El **Mesosistema**, que comprende otras relaciones más amplias del profesor, por ejemplo, el hogar, el aula el centro educativo y los órganos de gobierno de la Universidad.
3. El **Exosistema**, se refiere a estructuras sociales formales e informales que influyen en la actuación inmediata del profesor; se incluyen aquí el nivel socio-económico de la comunidad, la naturaleza de la Universidad a la que pertenece, los medios de comunicación y los agentes administrativos locales y nacionales.



4. El **Macrosistema** consiste en las instituciones educacionales, económicas, legales y políticas de la cultura que tienen impacto sobre el maestro y su comportamiento.

1. El microsistema

El estudio de COOPER (1979) sugiere que las expectativas de éxito dependen de características específicas del aula, como:

Características de los estudiantes: Referidas a su estatus socioeconómico, habilidad y sexo. Se trata de *una de las variables que más efecto tiene sobre los sentimientos de eficacia del profesor*. La más importante de ellas es la *habilidad* del estudiante. En ocasiones, los profesores manifiestan mayores sentimientos de satisfacción cuando se enfrentan a un grupo de alumnos con mayor nivel, a pesar de que esto signifique incrementar su esfuerzo de preparación, actualización, etc.

Características del profesor: Por ejemplo, los profesores con *pocos años de experiencia* tienden a ser más optimistas respecto a las expectativas que tenían sobre sus alumnos.

El *estado de madurez del profesor y su relación con sus propias metas* afectan a la orientación del trabajo de clase. El *status* profesional y las metas alcanzadas influyen sobre el sentimiento de autoeficacia.

Comportamiento interactivo entre el estudiante y el profesor

Existen comportamientos específicos de los profesores que han sido relacionados con los logros de los alumnos. Por ejemplo, FELDMAN (1986), a partir del estudio de una serie de conductas, verbales y no verbales, relacionadas con sus propias expectativas; obtuvo datos que sugerían que los estudiantes pueden identificar cuándo el comportamiento verbal del maestro está en relación con sus verdaderos sentimientos. *El comportamiento no verbal del maestro puede revelar sutiles expectativas que los profesores ocultan sobre los estudiantes y también su propio sentimiento de autoeficacia.*

83

El tamaño de la clase

No está clara la reivindicación que sostienen los profesores de que el tamaño de la clase influye sobre el rendimiento escolar de los alumnos. *Parece que se establece una relación entre esta creencia del profesor y sus expectativas de autoeficacia frente a un determinado número de alumnos que son los causantes de los logros de éstos.*

Definiciones de rol

Las diferentes definiciones de rol influyen en el sentimiento de eficacia del profesor. No es lo mismo el profesor que define su rol como educador para habilidades básicas, que aquel que espera grandes logros académicos. Este último se sentirá más fácilmente cuestionado en su eficacia y habilidad.

Estructura de la actividad

La elección de la actividad académica tiene fuertes implicaciones en los logros de los estudiantes y su desarrollo social. Existe una interacción entre las variables, pre-

ferencias del profesor, logros de los estudiantes y sentimientos de autoeficacia. El proceso de determinismo recíproco puede crear un círculo y autoperpetuarse.

2. Mesosistema

Un clima educacional efectivo variará como resultado de diferentes combinaciones de factores organizacionales, interpersonales y sociopsicológicos. Entonces, una variedad de diferentes "climas escolares", se asociaría con altos sentimientos de autoeficacia de los profesores y logros de los alumnos. Algunas variables del "mesosistema" que influyen de forma recíproca sobre el sentimiento de eficacia del profesor serían:

Las normas del centro

Cada organización se caracteriza por su propia "cultura organizacional" que comprende expectativas colectivamente aceptadas sobre los estudiantes, y estilos de relación con ellos. Por ejemplo, en algunos centros estará asumido que una asignatura en el que aprueben más del 60% de los alumnos es una "maría", con las consecuencias que esto puede tener en las relaciones que se establecen entre profesores, entre profesores y alumnos, etc.

Las relaciones con los compañeros

Varios estudios han sugerido que las estructuras escolares que ofrecen a los profesores *oportunidades de interacción*, tienen efectos positivos sobre las actitudes del profesor y el desempeño de sus alumnos. Un fuerte apoyo por parte del centro puede servir para apoyar y sostener el sentimiento de eficacia del profesor, permitiendo que los profesores sean más efectivos con relación a sus alumnos.

Las relaciones profesor-director

Un aspecto relacionado con la autoeficacia percibida por el profesor es el reconocimiento y apoyo de las personas que asumen el rol de coordinador, director del departamento, etc.: **A.** El sentimiento de apoyo y reconocimiento que es transmitido al profesor por parte de sus superiores puede estar relacionado con su satisfacción en el trabajo. **B.** Por otra parte, cuando el director es a su vez fuente de apoyo material, la manera en que el director elige asignar los recursos también puede influir en el sentimiento de eficacia del profesor.

Las estructuras de toma de decisiones

Estudios generales sobre la satisfacción en el trabajo coinciden en que ésta está relacionada en la medida en que el trabajador participa en la toma de decisiones. Lo mismo ocurre cuando el profesor percibe que puede tomar parte en aquellas decisiones que le afectan.

3. El exosistema

Muchos aspectos del entorno, formales e informales, son influencias potenciales sobre el sentimiento de autoeficacia de los profesores. Por ejemplo, los medios de comunicación de masas y su influencia sobre la pérdida de confianza pública en los profesores, se han relacionado como una de las causas que provocan en los profesores sentimientos de ineficacia.



La naturaleza de la comunidad en la que se ubica el centro

Por ejemplo, la localización de la comunidad, su tamaño, su composición étnica y socioeconómica, el rol de las organizaciones de profesores en el distrito; las relaciones entre los profesores y la administración, y la participación de los agentes sociales en la toma de decisiones, etc. pueden influir en los sentimientos de eficacia.

La libertad de cátedra

La autonomía y responsabilidad del profesor a la hora de elaborar sus programas y estructurar su tarea docente, y los sentimientos de independencia que se derivan de ello, actúan de forma positiva sobre los sentimientos de autoeficacia.

4. El macrosistema

Un número de creencias culturales básicas tiene implicaciones importantes en los sentimientos de eficacia del profesor:

Concepciones del profesor y del estudiante

Para obtener sentimientos de autorrealización ejerciendo la enseñanza, se puede no poseer el conocimiento y habilidades necesarias para motivar a los estudiantes. Sin admitir esta inadecuación no puede hacerse ningún esfuerzo para descubrir estrategias más efectivas. Simplemente, los profesores aprenderán a vivir con un bajo sentimiento de eficacia y aceptarán complacientes las características de los estudiantes.

Concepciones del rol de la educación

Se refiere a cuáles son las concepciones típicas, presentes en una cultura, sobre el valor de la educación y la responsabilidad que tienen los distintos participantes en este proceso. En ocasiones, se ha considerado que la mayor parte de la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje reside en el profesor. Asumir este tipo de planteamientos sin un adecuado sentido crítico puede crear en el profesor sentimientos de indefensión.

Sentimientos de eficacia del profesor, interacción profesor alumno y logros de los estudiantes

Los comportamientos que desarrolla el profesor que tiene alto sentimiento de eficacia respecto a la enseñanza, se caracterizan por un mayor apoyo y aceptación de los estudiantes, tolerando sus desacuerdos y desafíos. El profesor con un alto sentimiento de eficacia personal se caracteriza por crear un entorno educativo positivo y responsivo, dando cuidado y educación a los alumnos y animando su entusiasmo.

BANDURA (1977) en su modelo del determinismo recíproco plantea una relación bidireccional entre la eficacia y el desempeño, pero los estudios correlacionales que se han realizado sobre el sentimiento de eficacia en el profesor no nos proporcionan suficiente evidencia.

Se parte de la hipótesis de que el sentimiento de eficacia afecta a los resultados de los estudiantes a través del comportamiento del profesor, y es mediatizado por el propio sentimiento de autoeficacia del estudiante.

Los logros de los estudiantes, en cambio, afectan a la eficacia percibida en ambos, estudiantes y profesor. *El sentimiento de eficacia del profesor actuaría como un*



proceso cognitivo mediador, que contribuye a la relación de interdependencia entre el comportamiento del profesor y los resultados de los estudiantes.

El desarrollo de actitudes de alta eficacia

De acuerdo con la teoría del Aprendizaje Social de BANDURA, el desarrollo individual de las expectativas de eficacia procede de cuatro **fuentes de "información"** primarias:

*** Los logros de Ejecución.**

Proporcionan la base más fiable para las apreciaciones de autoeficacia, porque están basadas en experiencias de **dominio y control**. Si estas experiencias son satisfactorias aumentarán los niveles de autoeficacia. Si un profesor inicia su experiencia docente desarrollando una práctica con un grupo reducido de alumnos, respecto a un tema que conoce bien y con bastante tiempo para preparar esta actividad; será más probable, que el resultado de la experiencia sea positivo que si en su primera experiencia docente se enfrenta a un grupo grande de alumnos y, tiene que desarrollar un tema complejo que, desde su punto de vista, no domina lo suficiente.

*** Las experiencias vicarias (aprendizaje por observación).**

- El sujeto se convence a sí mismo de que si otra persona es capaz de realizar una tarea, él también será capaz si se esfuerza (BANDURA, 1977). Las experiencias vicarias no son tan efectivas respecto al aumento de la autoeficacia como los logros en situaciones reales.

86

El aprendizaje por observación puede entenderse mejor distinguiendo **cuatro fases**: atención, retención, reproducción, motivación.

Para que el aprendizaje vicario tenga éxito deben cumplirse una serie de requisitos:

- El modelado tendrá una mayor influencia sobre la autoeficacia cuando el individuo tiene poca o **ninguna experiencia previa** en la tarea. Es decir, si por ejemplo, un futuro profesor sin experiencia docente acude como observador a una clase en la que otro profesor desarrolla una determinada metodología. Cuando el profesor ya ha tenido una experiencia previa en este contexto, su propia experiencia tendrá mucho más valor para él que la observación del modelo.

- Las expectativas de eficacia mejoran cuando existe un **modelo similar** al observador o si diversificamos ofreciendo una exposición a **distintos modelos**. Asistir a la actuación de un profesor de gran experiencia y prestigio profesional no tendrá la misma utilidad que presenciar la experiencia de otro profesor joven, con el que puede identificarse, que consigue resultados positivos.

- **El estatus del modelo y su competencia** también mediatizan la experiencia de modelado: el rendimiento y la autoeficacia será superior cuando los sujetos observen modelos competentes y de alto estatus.

*** La persuasión verbal.**

Es típico de profesores y compañeros emplear técnicas de motivación persuasivas para influir sobre la conducta. Los cambios en la autoeficacia logrados por esta vía serán débiles y breves, al no basarse en la experiencia directa (BANDURA, 1977).



Es más fácil hacer disminuir la autoeficacia mediante persuasión que incrementarla, ya que las personas suelen tener un extenso repertorio de experiencias negativas; del mismo modo, es difícil emplear este método para incrementar la confianza cuando las personas tienen fuertes experiencias negativas previas. Por otra parte:

- La fuente de persuasión debe ser una persona con credibilidad, prestigio y alto nivel de conocimientos sobre el tema que se está tratando (BANDURA, 1981).
- La información que se ofrece al sujeto sobre sus posibilidades debe estar dentro de unos límites realistas. A ser posible tomando como ejemplo y referencia "logros reales".

* Estados fisiológicos / El arousal emocional.

Según BANDERA (1977), las percepciones del arousal afectan a la conducta a través de la interpretación cognitiva de tal estado, ya que alteran las expectativas de eficacia. Por ejemplo, un profesor novel podría interpretar los aumentos en su ansiedad o arousal como miedo a no poder ejecutar satisfactoriamente su labor; mientras que otros, pueden interpretar sensaciones similares como el estado óptimo para desarrollarla. Si la persona cuenta con los recursos necesarios para poder controlar su ansiedad (por ejemplo, mediante técnicas de relajación) la autoeficacia aumentará.

Bandura afirma que *el modo más eficaz de provocar cambio en los sentimientos de autoeficacia* es mediante el modelado, éxito guiado y las **experiencias de éxito personalmente vividas**.

Varios autores no están de acuerdo en que la mera experiencia de éxito pueda provocar cambios a largo plazo si las actitudes básicas que mantienen los comportamientos no cambian. Los estudios no han dejado claro si es más efectivo el cambio en los comportamientos específicos de los profesores o la influencia sobre sus actitudes. Parece ser que lo más efectivo es una modificación de ambas variables.

Por otra parte, los cambios estructurales tienen que ser instituidos, proporcionando a los profesores apoyos institucionalizados que mejoren las condiciones que influyen sobre el sentimiento de eficacia, mediante la asistencia requerida por parte de la supervisión, la comunidad, y la asistencia económica necesaria. Sin ello, los esfuerzos de los profesores para mejorar sus actitudes y comportamientos hacia sus estudiantes parece tener, como mucho, efectos transitorios.

Desarrollo de la autoconfianza

Por lo que hemos comentado previamente, el profesor universitario, especialmente en los periodos iniciales, puede encontrarse con una serie de limitaciones como la carencia de una formación específica en habilidades orientadas a la docencia que le hagan más difícil desarrollar su función, y pueden, asimismo, crearle sentimientos de ineficacia.

Existe la opinión bastante extendida de que las personas o tienen confianza o no la tienen; sin embargo, la confianza puede construirse con trabajo, entrenamiento y planificación.

Para iniciar un entrenamiento sobre adquisición y mejora de autoconfianza, es importante que los deportistas analicen y tomen conciencia de aquellas situaciones en las que han experimentado mucha o poca autoconfianza, nos interesa saber



cómo reacciona un deportista ante sus errores y en qué medida le influyen las distintas variables externas.

La confianza puede mejorarse:

◆ **Mediante experiencias positivas:** la conducta que conduce al éxito incrementa la confianza y da lugar a más logros de este tipo. ¿Cómo provocar la confianza en profesores que carecen de experiencia docente?. Lo ideal será tener experiencia previa en entornos controlados en los que se "ensayen" situaciones docentes, o empezar la práctica docente con actividades altamente estructuradas en las que el trabajo del profesor consista en orientar y guiar la actividad de los alumnos respondiendo a sus dudas (ej.: situación de prácticas), para ir pasando de forma progresiva a situaciones en las que la mayor parte del peso de la sesión recaiga sobre el profesor.

◆ **Actuando con confianza:** Existe una íntima relación entre los pensamientos, las emociones y las conductas: cuanto más confiadamente actuamos, más probable será que nos sintamos confiados. La mayoría de las situaciones que se producen en un aula se podrían definir como situaciones de comunicación: tener unas ciertas habilidades comunicativas, y dominar otras habilidades típicamente implicadas en la labor docente (como la capacidad de programar y secuenciar actividades, adaptarnos al ritmo de nuestros alumnos, etc.). Se trata de habilidades "entrenables" que pueden facilitar al profesor "novato" la sensación de que domina la situación.

88

◆ **Pensando con confianza.** Es esencial una actitud positiva para desplegar el potencial máximo. Hay que hacer un esfuerzo para eliminar pensamientos negativos y sustituirlos por otros positivos. El centro de nuestra atención se debe dirigir a darnos ánimo y a centrarnos en la tarea que estamos desarrollando.

◆ **Mediante la relajación,** y otras técnicas que nos permitan controlar la ansiedad, podemos anticipar las situaciones conflictivas que pueden presentarse y buscar las soluciones más adecuadas. Podemos vernos a nosotros mismos haciendo cosas que nunca hemos sido capaces de hacer, sin que esto nos provoque sentimientos de angustia.

◆ **Con la preparación adecuada del material y valiéndonos de los recursos que pueden proporcionarnos la tecnología educativa y las nuevas tecnologías aplicadas a la educación.** Sin preparación es muy difícil plantearse el éxito. Un plan de acción nos da seguridad, porque nos permite saber en todo momento lo que debemos hacer. La improvisación es un valor muy deseable, una vez que un profesor tiene suficiente dominio de la situación; mientras tanto, es mejor tener claro lo que queremos hacer, así como dominar tácticas alternativas y recursos que podemos emplear por si nos fallan nuestros planes iniciales.

Como última sugerencia, proponemos buscar contextos favorables a la relación entre compañeros, incluso procedentes de distintos centros y departamentos, que permitan a los docentes discutir los problemas que se plantean en su actividad docente; y recoger la experiencia de otros compañeros que han pasado por situaciones similares y han sabido encontrar soluciones creativas para salir de ellas. Potenciar la existencia de foros de debate sería deseable, y favorecería un mayor nivel de colaboración interdepartamental y un mayor nivel de satisfacción por parte de los docentes.



Conclusión

Aunque breve, hemos tratado de ofrecer un panorama de los factores que, a nuestro juicio, influyen negativamente sobre la autoeficacia del profesor universitario desde una valoración del elevado nivel de exigencias presente en este ámbito. Nos limitamos a proponer un modelo de análisis. Propuesta que se dirige a arbitrar los recursos necesarios que contribuyan a potenciar estos sentimientos de eficacia. A partir de aquí, las alternativas de actuación se podrían dividir en "oficiales", mediante la promoción de cursos opcionales que suministren al profesor, que comienza su carrera docente, de una serie de contenidos propios de la Pedagogía y la Psicología que le aproximen a tópicos fundamentales como la forma en la que aprenden los estudiantes, aspectos que inciden en su motivación, etc. Así como otras estrategias y habilidades de "supervivencia" que les permitan enfrentarse al estrés propio de la profesión y faciliten sus interacciones con los alumnos. Para ello, podemos sugerir programas de entrenamiento en comunicación o en inoculación del estrés. Otra propuesta, a un nivel más informal, sería la de facilitar situaciones y encuentros que permitan a profesores de distintos departamentos discutir problemas comunes y compartir experiencias. Recibiendo los beneficios del intercambio de recursos y experiencias con profesores de distintos departamentos, distintos niveles de edad, etc.

Referencias bibliográficas

- ABRAMSON, L. ; SELIGMAN, M.E.P. Y TEASDALE, J.D. (1978). Learned Helplessness in Humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- ALONSO, J. (1991). *Motivación y Aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana .
- AMES, R.; AMES, C. (1985). *Research on Motivation in Education* . New York: Academic Press.
- ASHTON, P. (1985). Motivation and the teacher's sense of Efficacy. En R.Ames & C. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education* . New York: Academic Press.
- BANDURA, A. (1977). Self Efficacy Toward and Unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- BANDURA, A. (1986). Social Foundations of thought and action. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall, (*Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Barcelona : Martínez Roca. 1987).
- BAR TAL, D. (1979). Interactions of teachers and pupils. En Frieze, E.; Bar-tal, D. y Carroll, J.S., *New Approaches to social Problems: Applications of Attribution Theory*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BLENDING, A. W. (1955). Ability and Personality characteristic of introductory psychology instructors rated competent and empathetic by their students. *Journal of Educational Research*, 48, 705-709.
- BROPHY, J.Y GOOD, T. (1974). *Teacher - Student relationships: causes and consequences*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- CASHING, W.E. (1990). Student do rate different academics fields differently. En M. Theall and J.Franklin (Eds.), *Student ratings of instruction : Issues for improving practice. New Directions for Teaching and Learning* (113-132), N. 43 Fall. San Francisco: Jossey Bass.
- CENTRA, J.A. (1979). Students ratings of instrutions and their relationships to students learning. *American Research Journal*, 14, 17-24.
- COOPER, H.M. (1979). Pigmalion Grows up: A model for teacher expectation communication and performance influence. *Review of Educational Research*, 49, 389-410.
- FELDMAN, K.A. (1986). The perceived instruccional effectiveness of college teachers as related to their personality and attitudinal characteristic: A review and syntesis. *Research in*



- Higher Education*, 24, 139-213.
- FELDMAN, K.A. (1988). Effective College teaching form students and Faculty views: Matched or mismatched priorities?. *Research in Higher Education*, 28, 291-344.
- FELDMAN, K.A. (1993). College Students's Views of male and female teachers: Part II-Evidence form students e evaluations of their Classroom teachers. *Research in Higher Education*, 34, 151-211.
- GARCÍA, J.M. Y RUIGARCÍA, A. (1985). Perfil del maestro motivante y desmotivante en las carreras de ingeniería. *Boletín Didac*, 13, Universidad Iberoamericana.
- MARSH, H.W. (1984). Students evaluations of University teaching: dimensionality, reliability, validity, potential biases and utility. *Journal of Educational Psychology*, 76, 707-754.
- PALENZUELA D.L. (1986). Autoeficacia. En J.Vega (Dir.), *Diccionario de Psicología de la Educación*. Madrid: Anaya.
- PALENZUELA, D.L. (1991). *The personal Control Approach: An integrative conceptual Scheme for School Psychology*. Paper Presented at the XIV International School Psychology Colloquium. Braga, Portugal.
- PALENZUELA D.L. (1986). Expectativas del profesor. En J.Vega (Dir.), *Diccionario de Psicología de la Educación*. Madrid: Anaya.

Dirección

90

Margarita Gozalo Delgado & Benito León del Barco

Escuela de Formación del Profesorado. Cáceres.
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Tel.: 927 22 18 20

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA DE ESTE TRABAJO

- GOZALO DELGADO, Margarita & LEÓN DEL BARCO, Benito (1999). La promoción de la autoeficacia en el docente universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>].