

**EXPECTATIVAS DE EFICACIA DE PROFESORES EN
EJERCICIO Y ASPIRANTES A DOCENTES:
ADAPTACIÓN ESPAÑOLA DE LA TSES
(TEACHERS' SENSE EFFICACY SCALE)**

**De la Torre Cruz, M. J.
Casanova Arias, P.F.**

Departamento de Psicología. Universidad de Jaén.

RESUMEN

El propósito fundamental de este estudio consistió en llevar a cabo la adaptación al castellano de una medida reciente destinada a evaluar las creencias de eficacia docente: la Teachers' Sense of Efficacy Scale (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Un total de 247 participantes (138 profesores en ejercicio y 109 aspirantes en formación) emitieron sus juicios de autoeficacia percibida. A diferencia de los resultados obtenidos en la investigación precedente, el análisis factorial desarrollado reveló la existencia de dos factores moderadamente relacionados entre sí que recibieron la denominación de "eficacia para implicar al alumno en la actividad académica y gestionar el aula" y "eficacia para desempeñar actividades instructivas". Se cuestiona, por tanto, lo adecuado de importar teorías, constructos y medidas desarrolladas en el contexto anglosajón a otras culturas que puedan diferir, en ciertos aspectos, de la primera.

Palabras clave: *profesores en ejercicio, aspirantes a docentes, expectativas de eficacia, análisis factorial.*

INTRODUCCIÓN.

No son pocas las ocasiones en las que quienes se dedican al ejercicio de la enseñanza manifiestan con escepticismo la verdadera influencia que atribuyen a sus acciones como elementos determinantes para la mejora del logro escolar de los alumnos instruidos. Las dudas relacionadas con los procedimientos más adecuados para fomentar un alto nivel de implicación académica en los estudiantes, los medios para lograr que adquieran y elaboren a través de su actividad constructiva conocimientos, destrezas, habilidades e incluso actitudes positivas hacia la tarea escolar o, las estrategias más efectivas para gestionar la conducta de los alumnos en el contexto del aula, no parecen quedar disipadas a pesar de los años de ejercicio en la profesión. Interrogantes de esta naturaleza reflejan el mayor o menor grado de confianza que los docentes depositan en sí mismos y en las acciones que despliegan durante sus prácticas educativas, es decir, son indicios reveladores de las expectativas de eficacia profesional.

Esta última expresión, eficacia profesional o autoeficacia percibida, fue propuesta por Bandura (1994), quien la definió como las creencias mantenidas por los individuos sobre sus propias capacidades para organizar, promover y ejecutar los cursos de acción requeridos para alcanzar un resultado deseado. En buena medida, las creencias de eficacia condicionan los sentimientos, pensamientos, motivaciones y comportamientos manifestados en un momento particular. Un elevado juicio de eficacia permite abordar las tareas complejas, y la enseñanza es una de ellas, como desafíos que han de ser aceptados y no como amenazas que se han de evitar. De otro lado, las personas que albergan dudas sobre su propia competencia dirigen la atención hacia las deficiencias personales, a los obstáculos a los que habrán de hacer frente y a todo tipo de consecuencias desfavorables, traduciéndose en un frágil compromiso con la tarea, una reducción del esfuerzo dispensado y al consiguiente abandono ante la mínima adversidad.

Si atendemos al ámbito educativo formal en el que tienen lugar los procesos de enseñanza – aprendizaje, Woolfolk señala que las expectativas de eficacia docente pueden ser concebidas como *“las opiniones o juicios manifestados por profesoras/es acerca de la confianza depositada en sus propias capacidades para mejorar los resultados de aprendizaje y el grado de implicación académica de los alumnos instruidos”* (Shaughnessy, 2004, p. 154).

Un segundo constructo que difiere del anterior, si bien tiene su origen en la teoría cognitivo – social de Bandura, es el de expectativas de resultado. Estas últimas se definen como *“las creencias personales relativas a las posibles consecuencias o resultados que caben obtenerse en aquellas ocasiones en las que una determinada acción es ejecutada en un nivel de competencia esperado”*. (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998). Dado que estos resultados pueden traducirse en recompensas tangibles, aprobación y reconocimiento social, o bien, en un incremento del propio juicio de com-

petencia, servirían asimismo como incentivos para atesorar y perfeccionar la acción desarrollada.

En palabras de Gibson & Dembo (1984), la aplicación de la teoría de Bandura al constructo de eficacia docente revela que las expectativas de resultado reflejan la convicción mantenida por los profesores relativa a la posibilidad de controlar un conjunto de factores ambientales, es decir, en qué medida un alumno puede ser instruido a pesar del marco familiar de procedencia, su capacidad intelectual o unas condiciones escolares desfavorables. De la misma forma, las creencias de autoeficacia representan el juicio del profesor acerca de su capacidad para promover cambios positivos en los estudiantes (Tournaki & Podell, 2005; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

El grueso de la investigación destinada a conocer las expectativas de eficacia de profesores en ejercicio y aspirantes en formación ha estado fundamentada en la utilización del instrumento de medida desarrollado por Gibson & Dembo (1984), al que denominaron “Teacher Efficacy Scale” (Escala de Eficacia Docente). Tal y como han señalado Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001), el análisis factorial realizado por los autores tras aplicar la escala a una muestra compuesta por profesores en activo y futuros docentes reveló la existencia de dos factores que se correspondieron con las expectativas descritas en la teoría cognitivo-social de Bandura, factores a los que optaron por denominar “eficacia docente personal”, asumiendo que reflejaba la idea expresada en el constructo autoeficacia percibida y, “eficacia docente general”, equiparado con las expectativas de resultado antes descritas.

La aceptación de este instrumento de medida puede quedar ejemplificada por el número de investigaciones en las que ha sido utilizado con objeto de obtener conocimiento acerca de las relaciones existentes entre eficacia docente y una serie de dimensiones de interés entre las que cabe citar: las creencias sobre el control y motivación de los alumnos (Woolfolk & Hoy, 1990); el mantenimiento de un clima escolar armónico (Hoy & Woolfolk, 1993); las preferencias por la utilización de ciertas estrategias docentes en el marco de clase (Emmer & Hickman, 1990); las actitudes hacia la implementación de nuevas prácticas instructivas (Ghaith & Yaghi, 1997); la elección de actividades educativas para promover una enseñanza efectiva en aulas inclusivas (Wertheim & Leyser, 2002) o; las predicciones académicas realizadas con relación a una serie de alumnos que difieren en un conjunto de variables personales y que muestran un rendimiento lector diferencial (Tournaki & Podell, 2005).

No obstante, a pesar de que la escala elaborada por Gibson y Dembo ha sido el instrumento más popular hasta la fecha para evaluar las creencias de eficacia docente, no por ello carece de problemas a nivel conceptual (verdadero significado de la dimensión eficacia docente general o influencias externas como también ha sido denominada) y estadístico (inconsistencias de algunos de los ítems propuestos que presentan pesos factoriales considerables en cada una de las dimensiones).

Cuestiones de esta naturaleza y otras adicionales han servido de estímulo para que Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001), elaboraran un nuevo instrumento de evaluación llamado *Teachers's Sense of Efficacy Scale "TSES"* (una adaptación al castellano podría ser la siguiente: Escala del Juicio de Eficacia del Profesor). La medida original quedó conformada por 24 ítems, cuyos pesos factoriales fueron superiores a .45, agrupados en tres dimensiones diferentes que recibieron la siguiente denominación: "*Efficacy in Student Engagement*"; "*Efficacy in Instructional Practices*" y "*Efficacy in Classroom Management*".

Así pues, considerando esta nueva propuesta, el objetivo pretendido se concretó en desarrollar una adaptación al castellano de la *Teacher's Sense of Efficacy Scale* (TSES), con objeto de corroborar la estructura factorial obtenida en el estudio precedente. Por medio de esta adaptación pretendíamos descubrir si un instrumento de evaluación diseñado en la cultura anglosajona podría ser utilizado, siempre y cuando reúna algunas condiciones mínimas de fiabilidad y validez, en el marco educativo español.

MÉTODO.

Participantes.

Un total de 247 encuestados, pertenecientes a dos grupos bien establecidos, tomaron parte en esta investigación. El primero de los grupos estuvo constituido por 138 profesores en ejercicio (55.87 % de la muestra total), procedentes de 35 centros escolares de educación infantil y primaria de la provincia de Jaén. La distribución en función de la variable género fue la siguiente: 105 mujeres (76.08 %) y 30 varones (21.73 %), 3 de los encuestados (2.17 %), omitieron esta información. El promedio de edad de los docentes estuvo cercano a los 37 años, dentro de un rango cuyos valores mínimos y máximos fueron 23 y 59, respectivamente. La experiencia promedio en el ejercicio de la enseñanza fue ligeramente superior a los 15 años de dedicación profesional, cuyo intervalo osciló entre algunos meses del profesor más novel y los 40 años de actividad en las aulas del más experimentado. El segundo grupo, estuvo compuesto por 109 aspirantes a docentes (especialidades de Educación Infantil y Primaria) que cursaban su último año académico de la Diplomatura de Magisterio (44.13 % de los participantes), aspirantes que completaban o habían finalizado su período formativo de carácter práctico en los distintos centros educativos. Atendiendo a la variable género, la superioridad de la participación femenina es manifiesta (89.65 % vs. 10.34 %), tal y como se corresponde con esta diplomatura. El promedio de edad de los futuros docentes estuvo próximo a los 22 años de edad, dentro de un intervalo cuyos valores mínimos y máximos se correspondieron con los 20 y 39 años, respectivamente.

Instrumentos y procedimiento.

Se llevó a cabo una adaptación al castellano de la Teachers's Sense of Efficacy Scale (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). El instrumento se compone de 24 cuestiones distribuidas equitativamente en tres factores moderadamente relacionados entre sí que han recibido las siguientes etiquetas: "Efficacy in Student Engagement" (Eficacia para implicar al estudiante en la actividad académica); "Efficacy in Instructional Practices" (Eficacia para desempeñar prácticas instructivas) y; "Efficacy in Classroom Management" (Eficacia para gestionar o controlar la actividad del grupo-clase). La respuesta demandada exige la selección de un valor a lo largo de un rango de 9 puntos que describe la opinión del participante respecto a la pregunta formulada. Los valores impares se equiparan con las siguientes categorías (1 = nada; 3 = muy poco; 5 = alguna influencia; 7 = bastante y 9 = mucho). Los pares se consideran estimaciones intermedias entre las categorías propuestas.

La adaptación fue realizada a través del proceso de codificación inversa. La traducción de los ítems al castellano por uno de los autores fue seguida por la transformación por parte de un alumno de doctorado de Filología Inglesa al idioma originario. Existió una correspondencia total en el 80 % de los ítems adaptados (19 de 24). Sin embargo, en las ocasiones en las que no se observó esta reciprocidad, se discutía la naturaleza de la cuestión hasta alcanzar un acuerdo.

De los 325 cuestionarios enviados a los diferentes centros educativos, se obtuvo un total de 138 respuestas lo que supuso una tasa de devolución próxima al 43 % por parte del grupo profesional. De otro modo, de los 130 aspirantes con los que se mantuvo contacto, 109 cumplieron la información requerida, lo que representó un porcentaje de respuesta cercano al 85 %. Como han informado Cook, Health & Thompson, (2002) y Shannon & Bradshaw (2002), la tasa de participación se considera adecuada, inclusive considerando a ambos grupos de manera independiente.

RESULTADOS.*Estructura factorial de la adaptación española de la Escala del Juicio de Eficacia Docente.*

La totalidad de las respuestas aportadas por aspirantes y profesores fue sometida a un análisis factorial exploratorio mediante el método de ejes principales y un procedimiento de rotación varimax. Los valores obtenidos en la prueba de adecuación muestral K-M-O (.937) y en el test de Bartlett (3212.51, $p < .000$), confirmaron la conveniencia del análisis desarrollado (Catena, Ramos & Trujillo, 2003). La solución inicial obtenida arrojó la existencia de dos factores con eigenvalores mayores que 1, explicando respec-

tivamente el 41.28 % y el 5.16 % de la varianza total de las puntuaciones emitidas. El primero de los factores quedó conformado por 16 ítems que englobaban en una sola dimensión dos de las dimensiones halladas en el estudio pionero de Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001). Las cargas factoriales de los ítems incluidos en este primer factor oscilaron entre .43 y .72. Se decidió deponer el ítem número 22 (ver tabla 1) del segundo factor e incluirlo en el primero dado que su contenido, a pesar del resultado obtenido, parece más acorde con el resto de cuestiones incluidas en la primera dimensión. El segundo factor aglutinaba 7 ítems (precisamente el número 7 fue desestimado por mostrar cargas factoriales similares en ambos factores), reproduciendo casi en su totalidad el factor "Eficacia para desempeñar estrategias instructivas", de la medida original. Los índices de fiabilidad calculados mediante el estadístico alpha de Cronbach fueron, respectivamente, .91 y .88 para cada uno de los factores señalados. La correlación existente entre ambas dimensiones fue de .73.

Validez de constructo de la adaptación española de la Teacher' Sense Efficacy Scale.

Al igual que hicieran Tschannen-Moran & Woolfolk (2001), se intentó poner de relieve la validez de constructo de la medida adaptada calculando los índices de correlación entre la puntuación promedio arrojada en cada uno de los factores extraídos y la obtenida en otras medidas adicionales a las que los participantes respondieron durante el estudio tales como; los factores personal y general tanto de la Escala de Eficacia Docente de Gibson & Dembo (1984) como de la Escala Reducida de Eficacia Docente de Hoy & Woolfolk (1993). Los resultados pusieron de manifiesto la existencia de relaciones positivas y significativas entre ambas dimensiones y el factor eficacia personal de la medida desarrollada por Gibson y Dembo ($r = .298$ y $r = .353$, $p < .01$) y el factor del mismo nombre del instrumento propuesto por Hoy & Woolfolk ($r = .321$ y $.387$, $p < .01$, respectivamente). Estos resultados están próximos a los hallados en el estudio de las citadas autoras, concluyéndose que las correlaciones más elevadas entre la Teacher' Sense Efficacy Scale y otras medidas se producen en aquellas dimensiones que evalúan las creencias de naturaleza personal. La ausencia de correlación con las medidas de carácter general podría implicar que éstas últimas son menos apropiadas para capturar la esencia de lo que se ha entendido por eficacia docente profesional (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001, p. 801).

CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN.

El trabajo expuesto, como extensión y profundización del previamente desarrollado (De la Torre & Casanova, 2005), pretendía adaptar al castellano una escala reciente y novedosa destinada a evaluar las expectativas de eficacia docente. Con tal propósito, seleccionamos el instrumento confeccionado por Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001), la "Teachers' Sense Efficacy Scale", en un intento de concretar una nueva medida, válida y fiable, que pueda ser empleada en nuestro contexto educativo particular.

Como han señalado Ho & Hau (2004), a lo largo de los últimos veinte años, se ha venido observando un creciente interés tanto en la investigación psicológica como educativa, relativo a lo adecuado de importar teorías, constructos y medidas desarrolladas en el contexto anglosajón a otras culturas que puedan diferir, en ciertos aspectos, de la primera.

Tal y como se desprende de los resultados obtenidos tras la aplicación de la prueba a una muestra conformada por profesores en activo y aspirantes a docentes que se iniciaban en su período de formación práctica en aulas reales se constató, a diferencia de lo ocurrido en el estudio pionero, la existencia de dos factores. El primero de ellos, aunaba en una sola dimensión un total de dieciséis ítems que se correspondían con los incluidos originariamente en los factores “eficacia para fomentar la implicación del alumno” y “eficacia para controlar y gestionar la actividad del aula”. Este resultado sugiere que en esta muestra particular, los participantes no establecen una distinción notoria entre las actividades de enseñanza y aprendizaje tendentes a implicar a los estudiantes en la tarea académica y aquellas otras destinadas a la supervisión del comportamiento del alumno durante el desarrollo del quehacer escolar. Un examen más detallado del contenido de los ítems incluidos en este primer factor, al que hemos denominado “eficacia para implicar al alumno en la actividad académica y gestionar el aula”, con objeto de no distorsionar en demasía el significado inicial otorgado, pone de relieve que buena parte de las actuaciones que se describen en él tienen el cariz de actividades de regulación comportamental previas a la introducción de cualquier contenido o tarea de aprendizaje y su posterior evaluación (situaciones últimas que caracterizan en mayor grado a los ítems que conforman el segundo factor: “estrategias instructivas”). La concreción en un sólo factor de la existencia de más de una dimensión ha sido constatada en otros estudios (Ho & Hau, 2004). Estos hallazgos ponen de relieve la trascendencia de los aspectos socioculturales a la hora de extrapolar conceptos teóricos e instrumentos de medida de un contexto educativo a otro.

En relación con el segundo factor extraído (Eficacia para desempeñar estrategias instructivas), se apreció prácticamente una total correspondencia en la composición del mismo entre los resultados obtenidos por Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001) y los nuestros. Se intuye, por tanto, que la habilidad percibida por aspirantes y docentes para desarrollar actuaciones destinadas a fomentar el aprendizaje de los alumnos incluidos en sus clases parece ser una dimensión educativa consistente a lo largo de diferentes marcos socioculturales. No obstante, se hace necesario llevar a cabo nuevos estudios en los que se incluyan profesores de educación secundaria con objeto de verificar estos resultados. La ausencia de este último colectivo profesional supone una limitación del trabajo presentado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.). *Encyclopedia of human*

- behavior*, vol. 4, pp. 71-81. New York: Academic Press.
- Catena, A., Ramos, M. M., y Trujillo, H. M. (2003). *Análisis multivariado. Un manual para investigadores*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Cook, C., Health, F., & Thomson, R. (2000). A meta-analysis of response rates in Web – or Internet-based surveys. *Educational & Psychological Measurement*, 60(6), 821-826.
- De la Torre Cruz, M. J. y Casanova Arias, P.F. (2005). Diferencias en las expectativas de eficacia percibida entre profesores en ejercicio y aspirantes en formación (p. 735-744). En: *Nuevos contextos psicológicos y sociales en educación*. Santander. PSICOEX.
- Emmer, E. T., y Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 755-765.
- Emmer, E. T., y Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.
- Ghaith, G., y Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 451-458.
- Gibson, S. y Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569–582.
- Ho, I. T. y Hau, K. (2004). Australian and Chinese teacher efficacy: similarities and differences in personal instruction, discipline, guidance efficacy and beliefs in external determinants. *Teaching and Teacher Education*, 20 (4), 313-323.
- Hoy, W. K. y Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356–372.
- Shannon, D. M., y Bradshaw, C. C. (2002). A comparison for response rate, response time, and costs of mail and electronic surveys. *The Journal of Experimental Education*, 70(2), 179-192.
- Shaughnessy, M. F. (2004). An Interview with Anita Woolfolk: The educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, 16 (2), 153-176.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., y Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tournaki, N. y Podell, D. M. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and Teacher Education*, 21, 299-314.
- Tschannen-Moran, M., y Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Wertheim, C., y Leyser, Y. (2002). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 54-64.
- Woolfolk, A. E., y Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.

Tabla 1:

Resultados del análisis factorial exploratorio (método ejes principales y rotación varimax) de la adaptación española de la Escala del Juicio de Eficacia Docente.

Item	Factores	
	1	2
3. ¿Hasta qué punto cree ser capaz de controlar la conducta inapropiada en el aula?	.723	
15. ¿En qué medida es capaz de tranquilizar a un alumno revoltoso o disruptivo?	.701	
13. ¿En qué medida se considera capaz de lograr que los alumnos obedezcan las reglas de clase?	.662	
4. ¿En qué medida se siente capaz de motivar a los alumnos que muestran un escaso interés por el trabajo escolar?	.613	
19. ¿En qué grado se considera capaz de evitar que algunos estudiantes conflictivos entorpezcan el buen desarrollo de la clase?	.613	
6. ¿En qué medida se considera capaz de responder a las cuestiones difíciles planteadas por sus alumnos?	.612	
16. ¿En qué medida es capaz de mantener el control del aula cuando los alumnos trabajan en grupo?	.595	
21. ¿En qué grado se siente capaz de enfrentarse a alumnos desafiantes?	.595	
1. ¿En qué medida cree estar capacitado para entenderse con los alumnos más difíciles?	.549	
5. ¿Hasta qué extremo considera que es capaz de formarse unas expectativas claras sobre el comportamiento de sus alumnos?	.543	
2. ¿En qué medida cree que puede ayudar a sus alumnos a que reflexionen de un modo crítico?	.488	
14. ¿Hasta qué punto cree poder mejorar la comprensión de un alumno que muestra dificultades?	.482	
8. ¿Hasta qué punto puede establecer ciertas rutinas para que la actividad escolar transcurra plácidamente?	.469	
9. ¿En qué medida se considera capaz de ayudar a los alumnos a que valoren el aprendizaje realizado?	.460	
12. ¿En qué grado cree poder fomentar la creatividad de los alumnos de su clase?	.430	
18. ¿En qué medida está capacitado para emplear una variedad de estrategias de evaluación?		.779
23. ¿En qué medida cree poder utilizar estrategias alternativas en su clase?		.741
24. ¿Hasta qué punto puede ofrecer actividades educativas apropiadas para alumnos de alta capacidad intelectual?		.723
17. ¿En qué medida se considera capaz de ajustar las enseñanzas al nivel de conocimiento mostrado por cada uno de sus alumnos?		.665
11. ¿Hasta qué punto es capaz de plantear buenas cuestiones a sus alumnos?		.633
20. ¿En qué medida puede aportar una explicación o ejemplo alternativo cuando sus alumnos muestran confusión?		.611
22. ¿Hasta qué punto cree que puede asesorar a las familias para que sus hijos obtengan buenos resultados escolares?		.593
10. ¿Hasta qué punto se considera capaz de evaluar la comprensión del alumno respecto a los contenidos de aprendizaje mostrados?		.555
7. ¿En qué grado se considera capaz de responder a las cuestiones difíciles planteadas por sus alumnos?	.468	.447

Nota: El número que aparece a la izquierda de cada ítem indica su posición original en la escala de Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001).

