



Experiencia en el ámbito universitario: autoeficacia y motivación docente

Experience in the university field: self-efficacy and teacher motivation

Carlos Manuel Martínez Luque
Universidad de Sevilla (España)
carlosmanuel1991@msn.com

Carlos Hervás Gómez
Universidad de Sevilla (España)
hervas@us.es

Pedro Román Graván
Universidad de Sevilla (España)
proman@us.es

RESUMEN.

Este estudio se basa en el supuesto de que los docentes, por un lado, son autoeficaces para llevar a cabo determinadas actividades relacionadas con su profesión, y por otro, están motivados (intrínsecamente o debido a otras fuentes de motivación) para llevar a cabo su función docente.

La autoeficacia y la motivación docente son conceptos amplios y complejos, por lo que su medición no es tarea sencilla. Son diversos los factores que influyen en el docente (sociales, afectivos, psicológicos, culturales, el propio contexto...). De modo que, establecer una medición única y objetiva para conocer el grado de autoeficacia y motivación, que contemple todos los aspectos que afecten en mayor o menor medida a éstas, es una tarea que resulta imposible de realizar. Por lo tanto, el estudio de esta investigación se centra en conocer las creencias y valoraciones de los docentes sobre su propia eficacia y motivación en su labor educativa.

PALABRAS CLAVE.

Autoeficacia, motivación, docente, investigación, valoración, labor educativa.

ABSTRACT.

This study is based on the assumption that teachers, on the one hand, they are self-efficacy to perform certain activities related to their profession, and on the other hand, they are motivated (intrinsically or due to other sources of motivation) to perform their teaching.

Teaching self-efficacy and motivation are two large and complex concepts, so its measurement is not easy. Several factors influencing the teaching (social, emotional, psychological, cultural, context itself...). So, to establish a single, objective measure to determine the degree of self-efficacy and motivation, which covers all aspects affecting a greater or lesser extent these, it is a task that we find impossible. Therefore, the study of this research focuses on knowing the beliefs and values of teachers on their own effectiveness and motivation in their educational work.



**KEY WORDS.**

Self-efficacy, motivation, teacher, research, value, educational work.

1. Introducción.

Esta experiencia nace ante la preocupación sobre la eficacia de los docentes y la motivación de estos en el ámbito educativo. En los últimos años se ha producido un gran cambio social que afecta directamente a la educación, y en consecuencia a los docentes. Este cambio ha transformado la labor de los docentes, su imagen y la valoración que la sociedad tiene sobre su tarea, haciéndoles responsables de los fallos del sistema de enseñanza. Así pues, las responsabilidades y exigencias a las que se somete el docente han aumentado considerablemente, lo que supone un desconcierto generalizado debido a la falta de preparación para afrontar los nuevos retos que acontecen (Marcelo, 2013).

El docente como agente que forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje ha de estar dotado de una serie de capacidades y habilidades que le conceden eficacia para desempeñar su función educativa (conocimiento y valores para instruir a sus estudiantes; utilización de métodos de enseñanza variados; competencias en comunicación, etc...) y para llevar a cabo esta labor, es importante que el docente se encuentre motivado, ya sea intrínsecamente o debido a otras fuentes de motivación, como puede ser el reconocimiento social, incrementos salariales... En este estudio nos centramos en medir la propia percepción de los docentes en lo que respecta a su autoeficacia y motivación. Al hablar de la propia percepción de los docentes, se hace referencia al conjunto de creencias y pensamientos de estos en lo que respecta a su función educativa. De este modo, para comentar las distintas creencias y pensamientos del profesorado, se hace mención a las llamadas teorías implícitas del profesorado. Marrero (1991, en Montero, 1994:17) hace referencia a ellas como *“mecanismos cognitivos que activan los conocimientos y creencias del profesorado en torno a todos los componentes del currículum (alumnado, contenidos, metodología, didáctica, relaciones, entornos,...)”*. La formulación de estas teorías, que dirigen las creencias y el pensamiento del profesor, proceden de un conjunto de experiencias diversas que tienen lugar en la actividad profesional. Por tanto, a partir de creencias previas, su uso interpreta situaciones, realiza inferencias prácticas para la comprensión y predicción de sucesos, y planifica la conducta.

2. Objetivos.

Los objetivos concretos que nos planteamos en este trabajo han sido:

- Conocer en qué medida los docentes se consideran autoeficaces para:
 - Optimizar su propia instrucción.
 - Gestionar el aula.
 - Implicar al estudiante en el proceso de aprendizaje.

- Conocer en qué medida los docentes se sienten motivados atendiendo a diferentes razones que explican su implicación en la actividad docente:
 - Razones intrínsecas del docente.
 - Razones vinculadas a la imagen como profesor.
 - Razones que provocan desmotivación en el docente.



2. Descripción de la experiencia.

Desde un primer momento, la evolución del trabajo causó una atención progresiva debido a los resultados aparecidos en la investigación. Este trabajo a priori suscitó un gran interés y curiosidad. Normalmente al hablar de educación nos centramos en los discentes (su motivación, su conducta, posibles problemas de aprendizaje...), sin embargo, también es muy importante prestar atención a los docentes, puesto que, son ellos los que van a formar e instruir a los estudiantes. De este modo, nos propusimos indagar y pensar en cómo sería posible medir si un profesor es eficaz en su labor docente y si está motivado para ello. Tal y como hemos podido observar en este estudio, el cuestionario empleado para la investigación recoge distintos ítems que miden la autoeficacia y la motivación del docente, no obstante, estos ítems miden las creencias y pensamientos de los encuestados, es decir, sus percepciones acerca de su propia docencia en cuanto a autoeficacia y motivación se refiere. Así pues, los ítems del cuestionario recogen ideas, pensamientos y creencias, de modo que, cada respuesta esconde una explicación que no aparece reflejada en los resultados. Un ejemplo de ello sería, estar de acuerdo con respecto a malhumorarse por ir a la Facultad. Esto no indica necesariamente que los docentes muestren desmotivación hacia la enseñanza, sino que puede deberse a otros motivos que no tienen nada que ver con actividades relacionadas con la enseñanza, como puede ser dar clases, la interacción con alumnos y compañeros de trabajo, etc. Aunque, esto sería lo ideal para comprender en su esencia determinadas cuestiones, sería una investigación muy compleja y costosa para llevarse a cabo, dado que son múltiples los factores que forman parte de la actividad del docente y controlar todas las variables que intervienen resultaría casi imposible de realizar. Una vez analizados y descritos los resultados obtenidos del cuestionario base de este trabajo, destaca en dicho análisis la complejidad que surge de las respuestas sobre la intencionalidad del docente y la puesta en práctica de dichas ideas. De modo que, no podemos determinar la veracidad de que dichas creencias sean llevadas a la acción. Esta disyuntiva existente entre la realidad de la acción y el pensamiento docente no resulta demostrable mediante este cuestionario, puesto que las respuestas de los encuestados están basadas en función de los ítems que miden el pensamiento y las creencias sin que puedan ser demostradas de modo empírico. De este modo, podemos apreciar que esta encrucijada en la que se encuentra el docente, no es de naturaleza lógica, sino que se asocia a diversos componentes (afectivos, de experiencias, de ámbito social...); también en base a la diversidad de contextos (psicológicos, sociales, culturales...) y en función de la disponibilidad de recursos y del tiempo requerido para el desarrollo de determinadas cuestiones (número de alumnos, infraestructura del aula, densidad de temarios,...). Por lo tanto determinamos, que la conducta del profesor no se deriva en la puesta en práctica directa de sus pensamientos, puesto que existen diversos factores que determinan la acción o no, del pensamiento, que escapan al análisis científico. Aunque algunos patrones sean permanentes en el tiempo, las creencias y teorías personales pueden reconstruirse continuamente a partir de nuevas experiencias y situaciones. Justo por todo ello, la distancia entre el pensamiento y la puesta en práctica mediante la acción, dejan abierta una brecha que hace vulnerable la actividad docente.





Por último, destacaría posibles factores a considerar en líneas de investigación futura, como por ejemplo: la redacción de preguntas cortas en el cuestionario que recojan información relevante sobre la docencia de los encuestados; tener en cuenta, la opinión y creencias de los alumnos con respecto a la autoeficacia y motivación del docente (puesto que éste también forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y puede aportar información relevante sobre determinados aspectos del docente) ; realizar un estudio más amplio, incluyendo en la investigación a docentes de otras facultades y establecer posibles relaciones y diferencias entre la autoestima, la motivación o variables como el sexo, la edad, años de docencia, departamento y la autoeficacia docente para comprender cómo y en qué medida afectan a ésta. También sería interesante considerar el uso efectivo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la práctica educativa, ya que requiere que los docentes mantengan una actitud positiva hacia estas actividades, así como comprobar que son capaces de desarrollarlas en los distintos contextos educativos

Una de las limitaciones para la realización de este trabajo tuvo que ver con el período en el que tuvo lugar la recogida de datos, puesto que se llevó a cabo en el mes de julio, en pleno período de corrección de exámenes y otras tareas que mantenían a los docentes bastante ocupados. Por lo que algunos docentes realizaban el cuestionario con rapidez, sin detenerse a reflexionar sobre determinadas cuestiones, mientras que otros afirmaban que no disponían de tiempo suficiente como para realizarlo. Como aclaración, la recogida de datos tuvo que llevarse a cabo con premura en esta fecha y no en otra, ya que los docentes tenían vacaciones y no era posible realizarla posteriormente.

La falta de información con respecto a cuestionarios de motivación docente también ha supuesto una limitación para realizar esta investigación, ya que la mayoría de cuestionarios están enfocados a medir la motivación del estudiante y distintas estrategias que deben usar los docentes para motivar a sus estudiantes para evitar así su desmotivación. Además, la mayoría de las investigaciones donde se emplean instrumentos de medida sobre motivación docente centran su estudio en el ámbito de primaria y E.S.O, sin embargo, el ámbito universitario no goza de numerosos estudios que utilicen estos instrumentos.

3. Metodología.

3.1. Sujetos y contexto.

El grupo total de sujetos que participan en esta experiencia está compuesto por 52 docentes pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Dado el gran número de profesores y profesoras que forman parte de esta institución, se les ha realizado la prueba a los docentes cuyo departamento tienen sede administrativa en la Facultad. De este modo, se ha reducido significativamente el número de docentes para realizar la presente investigación, facilitando así el acceso a los mismos. Podemos afirmar que la muestra es representativa, dado que sobrepasa el porcentaje (10%) de la población, asumiendo que hay cerca de 400 docentes en la Facultad de Ciencias de la Educación de la U.S.





3.2. Instrumento de recogida de datos.

El cuestionario empleado en esta investigación se compone por una serie de ítems que pertenecen a cuestionarios utilizados en investigaciones anteriores relacionadas con el tema en cuestión. Para evaluar la auto-eficacia docente se utilizó una versión adaptada al español de la Teacher's Sense of Efficacy Scale de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001). A través de esta escala se mide la percepción de auto-eficacia docente en tres dimensiones: eficacia percibida para optimizar la propia instrucción, eficacia percibida para gestionar el aula y eficacia percibida para implicar al estudiante en el propio aprendizaje. Esta escala se ha demostrado en otras investigaciones como muy fiable y con excelente validez. La fiabilidad de la escala total es elevada ($\alpha = 0.92$), siendo también excelentes la fiabilidad de las tres sub-escalas: eficacia percibida para optimizar la propia instrucción $\alpha = 0.81$, eficacia percibida para gestionar el aula $\alpha = 0.86$, eficacia para implicar al estudiante en el aprendizaje $\alpha = 0.81$.

Por otro lado, para evaluar la motivación docente se utilizó el cuestionario de Rodríguez, Núñez, Valle, Blas & Rosario (2009). El análisis factorial realizado en dicha investigación permitió establecer diferencias según tres dimensiones motivacionales: orientación motivacional intrínseca, motivación centrada en el yo y desmotivación. Se ha demostrado en dicha investigación que los tres factores obtenidos explican conjuntamente el 77.9% de la varianza total, y que la fiabilidad de las escalas es aceptable: motivación intrínseca, $\alpha = 0.76$; desmotivación, $\alpha = 0.78$ y motivación hacia el yo, $\alpha = 0.88$.

El cuestionario elaborado contiene 32 ítems, donde cada uno de ellos alude a categorías importantes sobre la auto-eficacia y la motivación docente (8 ítems para medir la eficacia percibida para optimizar la propia instrucción; 8 ítems para medir la eficacia percibida para gestionar el aula; 6 ítems para medir la eficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje; 4 ítems para medir la motivación centrada en el yo; 4 ítems para medir la desmotivación; 2 ítems para medir la orientación motivacional intrínseca).

Dicho cuestionario es de tipo Likert de 5 puntos o niveles de respuesta (1. Nada; 2. Poco; 3. Suficiente; 4. Bastante; 5. Mucho).

3.3. Diseño y procedimiento de la investigación.

El diseño de esta investigación es de carácter descriptivo, ya que el propósito de la investigación es conocer y describir el grado en que los docentes se perciben así mismos autoeficaces y motivados en su labor educativa. Para llevar a cabo esta investigación, en primer lugar se realizó una búsqueda exhaustiva de cuestionarios sobre motivación y eficacia docente. Tras encontrar dos cuestionarios que servían al propósito de dicha investigación, se procedió a la elaboración de un único cuestionario que recogía los ítems de ambos. Los cuestionarios fueron aplicados en el mes de julio en la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. A los participantes, que contestaron de forma individual y sin límite de tiempo a los cuestionarios, se les recordaba que era muy importante que respondieran con sinceridad a las distintas cuestiones planteadas.





3.4. Técnicas de análisis de datos.

Para llevar a cabo el análisis de los datos se ha utilizado el programa SPSS para calcular la frecuencia, los porcentajes, la media y la desviación típica de las respuestas a los distintos ítems del cuestionario elaborado, así como para generar gráficas que nos ayuden a esclarecer los resultados obtenidos.

4. Resultados.

Los ítems del cuestionario se agrupan en torno a seis categorías:

- Autoeficacia:
 1. Eficacia percibida para optimizar su propia instrucción.
 2. Eficacia percibida para gestionar el aula.
 3. Eficacia percibida para implicar al estudiante en el propio aprendizaje.
- Motivación docente:
 4. Orientación motivacional intrínseca.
 5. Motivación centrada en el yo.
 6. Desmotivación.

Así pues, procederemos a analizar los resultados obtenidos en el cuestionario en base a estas categorías:

4.1. Eficacia percibida para optimizar la propia instrucción.

Es la categoría empleada para medir la percepción de auto-eficacia del docente en función de las capacidades y habilidades que posea para mejorar su propia enseñanza. La mayoría de los docentes de la muestra manifiestan estar cercanos al totalmente de acuerdo en lo que respecta a responder a preguntas difíciles de los estudiantes (I 6), a formular preguntas a sus estudiantes (I 10), y a dar explicaciones o ejemplos alternativos cuando los estudiantes están confusos. Por otro lado, manifiestan estar de acuerdo con respecto a poder valorar la comprensión de los estudiantes sobre lo que han explicado (I 9), a utilizar distintas estrategias de evaluación (I 17), a implementar distintas metodologías en el desarrollo de las clases (I 21), y a proporcionar retos apropiados a estudiantes con altas capacidades (I 22). Por otro lado, aunque una parte significativa de los encuestados están a favor en lo que respecta a ajustar el nivel de las clases a las necesidades individuales de los estudiantes (I 16), hay un pronunciamiento a destacar por parte de algunos docentes que se muestran indiferentes o contrarios en esta cuestión.

4.2. Eficacia percibida para gestionar el aula.

Esta categoría se utiliza para medir la percepción de auto-eficacia del docente en función de las habilidades y capacidades que éste posea para administrar y dirigir una clase. En esta categoría la mayoría de los docentes manifiestan estar de acuerdo o cercano a éste en cuanto en cuanto a establecer rutinas para que las actividades se realicen sin distracciones (I 7), a emplear métodos para que los estudiantes sigan las normas de clase (I 12), y a evitar que los estudiantes problemáticos arruinen la clase (I 18), a responder a los estudiantes desafiantes (I 20). Cabe destacar un pronunciamiento considerable de sujetos que se muestran indiferentes en lo que respecta a estas cuestiones. Existe una tendencia



cercana al acuerdo desde la indiferencia con respecto a “controlar” a los estudiantes que son molestos o ruidosos (I 14), sin embargo también llama la atención la indiferencia que presentan algunos sujetos, así como una minoría que se posiciona en contra de esta cuestión. Por otra parte, los docentes se muestran indiferentes (debido en parte a la compensación entre acuerdos y desacuerdos) en lo que respecta a plantearse una metodología distinta con cada uno de los grupos de clase (I 15) y a hacer un pronóstico preciso del comportamiento de los estudiantes (I 4), aunque este último ítem destaca sobre todo por el elevado número de docentes que han respondido “indiferente” a esta cuestión.

4.3. Eficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje.

Con esta categoría se pretende medir la percepción de auto-eficacia del docente en función de las habilidades y capacidades que éste posea para inducir al estudiante en su proceso de aprendizaje. Los docentes manifiestan estar cercanos al totalmente de acuerdo en cuanto a ayudar a sus estudiantes a pensar de forma crítica-reflexiva (I 1), y a fomentar que los estudiantes valoren el aprendizaje (I 8). Por otro lado, manifiestan estar de acuerdo con respecto a motivar a los estudiantes que muestran poco interés por el trabajo de clase (I 3), a conseguir que los estudiantes se sientan seguros al realizar trabajos en clase (I 5), a fomentar la creatividad de los estudiantes (I 11), y a ayudar a los estudiantes que suspenden (I 13).

4.4. Orientación motivacional intrínseca.

Esta categoría mide la percepción de motivación intrínseca del docente en base a opiniones y acciones de éste. Los docentes manifiestan estar cercanos al totalmente de acuerdo en lo que respecta a esforzarse en preparar las clases, o los materiales, porque les gusta ver como sus estudiantes aprenden (I 24), y en cuanto lo agradable que es para ellos la actividad de enseñar (I 31).

4.5. Motivación centrada en el yo.

En esta categoría se incluyen los ítems que miden la percepción de la motivación del docente en función de la imagen que pueda ofrecer como profesor. Existe variedad de creencias manifestadas por los sujetos en cuanto a esta categoría. Por un lado, los docentes manifiestan cercanía al totalmente de acuerdo en lo que respecta a esforzarse en preparar las clases, o los materiales, porque es su obligación (I 23). También manifiestan estar de acuerdo en cuanto a la preocuparse por lo que sus estudiantes puedan pensar de él como profesor (I 28). Por otro lado, los docentes encuestados no manifiestan acuerdos o desacuerdos mayoritarios con respecto al esfuerzo realizado en preparar las clases, o los materiales porque no quieren que sus estudiantes piensen que es un mal profesor (I 25). Por último, cabe destacar que aunque un número significativo de los encuestados manifiestan estar en contra en lo que respecta al esfuerzo realizado en preparar las clases, o los materiales porque es importante la consideración como gran profesor que puedan tener sus compañeros sobre ellos (I 26), hay un pronunciamiento considerable por parte de algunos docentes que se muestran indiferentes o a favor en esta cuestión.





4.6. Desmotivación.

Esta categoría mide la percepción del docente atendiendo a posibles tendencias desmotivadoras de éste. La mayoría de los docentes encuestados manifiestan estar en desacuerdo con respecto a esforzarse más o menos en la enseñanza, puesto que el pago recibido será el mismo (I 27), a que ir a la facultad les pone de mal humor (I 30), y a que cada vez se encuentran menos motivados/as para enseñar (I 32). Por último, los docentes muestran una opinión cercana al totalmente en desacuerdo con respecto a dejar la enseñanza si pudiesen (I 29). Es digno de mención, que cierto número de docentes están a favor con respecto al ítem 27 y al ítem 32.

5. Conclusiones.

Teniendo en cuenta los objetivos fijados al inicio de este trabajo, las conclusiones se elaboran en torno a las categorías establecidas, atendiendo al grado de percepción de los docentes en relación con sí mismos según su autoeficacia y motivación.

En primer lugar, podemos señalar que la mayoría de los docentes manifiestan ser autoeficaces para optimizar su propia instrucción. Tan solo encontramos un ítem perteneciente a esta categoría, el cual hace referencia a ajustar el nivel de las clases a las necesidades individuales de los estudiantes (I 16), con el que los docentes manifiestan estar de acuerdo en su mayoría, sin embargo existe un considerable pronunciamiento a destacar por parte de algunos docentes que se muestran indiferentes o contrarios a esta cuestión.

En cuanto a la autoeficacia percibida por los docentes para gestionar el aula, estos manifiestan ser autoeficaces, aunque en menor medida que en la anterior categoría. Cabe destacar el número de docentes que se muestran indiferentes con todas las cuestiones referentes a esta categoría, donde resaltan dos ítems concretamente: “hago un pronóstico preciso del comportamiento de los estudiantes” (I 4) y “me planteo una metodología distinta con cada uno de los grupos de clase” (I 15). Estos ítems llaman la atención especialmente, dado que no existe un pronunciamiento claro que evidencie el acuerdo o el desacuerdo en estas cuestiones.

Con respecto a la última categoría para medir la autoeficacia de los docentes, podemos decir que la gran mayoría de los encuestados mantienen la creencia de que son autoeficaces para implicar al estudiante en el aprendizaje. En lo que respecta a la motivación del docente, podemos decir que estos manifiestan una alta motivación intrínseca para implicarse en la actividad docente.

Cabe destacar la categoría que hace referencia a la motivación del docente atendiendo a razones para implicarse en la actividad docente vinculadas a la imagen como profesor, ya que hay variedad de opiniones en cuanto a los ítems que la conforman. Por un lado, los docentes encuestados manifiestan esforzarse en preparar las clases, o los materiales porque es su obligación (I 23), así como preocuparse por lo que sus estudiantes puedan pensar de éste como profesor (I 28). Por otro lado, los docentes encuestados no manifiestan acuerdos o desacuerdos mayoritarios con respecto al esfuerzo realizado en preparar las clases, o los materiales porque no quieren que sus estudiantes piensen que es un mal profesor (I 25). Por último, cabe destacar que aunque un número significativo de los



encuestados manifiestan estar en contra en lo que respecta al esfuerzo realizado en preparar las clases, o los materiales porque es importante la consideración como gran profesor que puedan tener sus compañeros sobre ellos (I 26), hay un pronunciamiento considerable por parte de algunos docentes que se muestran indiferentes o a favor en esta cuestión.

En cuanto a posibles razones que provocan desmotivación en el docente, se ha de señalar que los docentes encuestados no manifiestan estar desmotivados con respecto a su actividad docente. Cabe señalar que algunos docentes manifiestan estar a favor en lo que respecta a no darle importancia a esforzarse más o menos en la enseñanza, ya que el pago será el mismo (I 27), así como a encontrarse cada vez menos motivados/as para enseñar (I 29).

Los docentes manifiestan ser autoeficaces en gran medida con respecto a optimizar su propia instrucción e implicar al estudiante en el propio aprendizaje, sin embargo, aunque los docentes manifiesten ser autoeficaces para gestionar el aula, queda reflejado que algunos docentes no le prestan demasiada atención a determinadas cuestiones relacionadas con este aspecto.

En lo que respecta a la motivación de los docentes, estos manifiestan estar muy motivados intrínsecamente en su actividad docente, no obstante, en lo que respecta a la denominada motivación del docente centrada en el yo, los docentes manifiestan estar motivados en determinadas cuestiones y en otras, encontramos variedad de opiniones que no ofrecen un posicionamiento claro a favor o en contra. Por último, podemos decir que los docentes no se encuentran desmotivados por determinados aspectos que tienen lugar en su actividad docente.

Referencias.

- Marcelo García, C., & Vaillant, D. (2013). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* (3ªed.). Madrid: Narcea.
- Marcelo García, C. (1985). Un enfoque cognitivo para la formación del profesorado: Pensamientos, juicios y toma de decisiones. *Cuestiones Pedagógicas*, (2), 99-109. Recuperado de http://www.institucional.us.es/revistas/cuestiones/2/art_10.pdf
- Montero Alcaide, A. (1994). *Pensamiento y creencias de los profesores*. Alcalá de Guadaíra Sevilla: Centro de Profesores Alcalá de Guadaíra.
- Rodríguez, S., Núñez, J.C., Valle, A., Blas, R. & Rosario, P. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología – Psychological Writings*, 3(1), 1-7. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=271020403001>
- Silvero Miramón, M. (2006). *Motivación y calidad docente en la universidad*. Pamplona: Eunsa.





- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783-805. Recuperado de <http://0-www.sciencedirect.com.fama.us.es/science/article/pii/S0742051X01000361>
- Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy (1988). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248. Recuperado de http://www.mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/RER_TeacherEfficacy.pdf
- Villar Angulo, L. M. (2004). *Capacidades docentes para una gestión de calidad en educación secundaria*. Madrid: McGraw-Hill.

