



## AUTOEFICACIA DOCENTE Y DESEMPEÑO DOCENTE, ¿UNA RELACIÓN ENTRE VARIABLES?

**Luis Fernando Hernández Jácquez**  
Universidad Pedagógica de Durango

**Delia Inés Ceniceros Cázares**  
Universidad Pedagógica de Durango

**Frine Virginia Montes Ramos**  
Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 3

---

**Área temática:** Evaluación educativa.

**Línea temática:** Evaluación docente y desarrollo profesional.

**Tipo de ponencia:** Reportes final de investigación.

---

### **Resumen:**

La presente investigación trata sobre la percepción de autoeficacia docente en profesores de educación superior en México y la relación con su desempeño, a través de una evaluación dada por los estudiantes que atendieron. La pregunta principal de investigación cuestiona sobre la relación del nivel de autoeficacia docente del profesor y su nivel de desempeño, teniendo como referente la Teoría de la Autoeficacia de Bandura. La investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, de alcance correlacional, no experimental y transeccional, considerando a 220 sujetos (30 docentes y 190 estudiantes), a quienes se les aplicó la Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario (Prieto, 2017), en el caso de los profesores, y una adaptación del Cuestionario de Evaluación de la Docencia (Universidad Jaume I, 2008), a los estudiantes. Los resultados indican un nivel alto de autoeficacia docente, un nivel alto de desempeño docente y una correlación positiva significativa entre ambas variables.

**Palabras claves:** autoevaluación, educación superior, evaluación de profesores, investigación descriptiva y comparativa, percepción.

## Introducción

La autoeficacia percibida de los profesores, tiene implicaciones que trascienden al ámbito de su vida privada e impacta en la cotidianidad de su función docente y en las actividades que realiza, pero fundamentalmente impacta en el desarrollo de sus estudiantes, en su productividad y en su propia percepción de autoeficacia, actuando como modelo de conducta. La importancia del enfoque sociocognitivo resulta trascendental en el estudio del sentimiento de autoeficacia del profesor (Chacón, 2006).

Pajares (2006) sostiene que la autoeficacia personal tiene una influencia determinante en los niveles de realización y logro que ostenta una persona, ya que al ser un elemento dinámico, el nivel de la misma (en cada momento de la vida de una persona) impacta decididamente en los resultados esperados y logrados.

Estudios recientes han mostrado que los profesores con un nivel alto de confianza en sus conocimientos, capacidades, potencialidades y habilidades, desarrollan una práctica educativa más asertiva, más enfocada en los logros de los estudiantes y con un mayor nivel de compromiso, que aquellos cuyo nivel de confianza en sus recursos profesionales y personales es menor (Klassen, Tze, Betts y Gordon, 2011).

La autoeficacia percibida constituye entonces, el detonante para el desarrollo de una práctica docente adecuada. Esta afirmación es consistente tanto con la propuesta de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001), quienes se enfocan más en las capacidades de que dispone el profesor para organizar y ejecutar cursos de acción necesarios para lograr con éxito una tarea de enseñanza en un contexto específico; como con la de Ross y Bruce (2007), que conciben la eficacia del profesor como una expectativa que promueve el aprendizaje en los estudiantes. Probada ya la fuerza predictiva de la autoeficacia en la conducta del ser humano, es innegable la importancia que ésta tiene en el desarrollo de una práctica educativa eficaz. No basta con poseer una gran cantidad de información y convertirla en conocimiento útil, es imprescindible contar con una total confianza en lo que se hace y con la convicción de que se tienen los elementos necesarios para llevar a cabo la tarea de enseñar de la mejor forma posible.

En el contexto mexicano, no se tiene una gran cantidad de antecedentes respecto a la autoeficacia de los profesores, a pesar de que en el año 2009, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico señalara en su informe sobre el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje que algunas prácticas de los docentes mexicanos están vinculadas de manera cercana con su autoeficacia. Dentro de los antecedentes empíricos, se puede citar que Hernández y Montes (2015) encontraron un nivel alto de autoeficacia percibida en docentes de educación superior tecnológica; Sánchez, Salaiza y Pérez (2013) identificaron un nivel alto de percepción de autoeficacia que está relacionado con la capacitación que han recibido; mientras que Ortega, Rosales y Sánchez (2011) reportaron también un nivel alto de autoeficacia en profesores de una Escuela Normal.

En otro orden de ideas, la evaluación del desempeño docente es una actividad cotidiana en las instituciones educativas, evaluación que aporta información valiosa para el mejoramiento de la práctica del profesorado,

sin embargo, para el contexto mexicano no se localizaron investigaciones que reflejen si dicha evaluación (dada por los estudiantes) se refleja en la percepción de eficacia de los profesores, y es justamente esto, lo que da pie a las preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es el nivel de autoeficacia docente percibida por los profesores de una institución de educación superior en México?
2. ¿Cuál es el nivel de desempeño mostrado por los profesores, a través de la evaluación docente realizada por los estudiantes en una institución de educación superior en México?
3. ¿Qué relación existe entre el nivel de autoeficacia docente percibida por los profesores y el nivel de desempeño de los mismos a través de la evaluación docente (dada por los estudiantes) en una institución de educación superior en México?

Con esto, la hipótesis principal de investigación se determinó de la siguiente manera: “existe una relación positiva entre el nivel de autoeficacia docente percibida por el profesor y el nivel de desempeño del mismo a través de la evaluación docente (dada por los estudiantes)”.

## Desarrollo

### La autoeficacia percibida

En los años 70, Albert Bandura desarrolló la Teoría de la Autoeficacia Percibida, teniendo como marco de referencia a la Teoría del Aprendizaje Social. Bandura postula la existencia de un mecanismo cognitivo a través del cual las personas ejercen cambios en su conducta y motivación (Garrido, 2004). La teoría de la autoeficacia percibida se centra en la identificación y descripción de dos tipos de expectativas: expectativas de autoeficacia percibida y expectativas de resultado.

Bandura (1977) explicó teóricamente cómo funciona la motivación en el ser humano, recalcó la importancia de los juicios personales y evidenció que la autoeficacia con un papel central en los comportamientos de miedo y evitación, puede favorecer o entorpecer, la motivación y acción humana (Bandura, 1977; Garrido, 2004).

Para Bandura los comportamientos son determinantes de los resultados que a su vez dependen de la gestión de los propios recursos, por lo que la autoeficacia no consiste en una situación inmutable del ser humano, por el contrario, los diversos estudios que se han realizado sobre la misma (Schunk y Pajares, 2004; Pajares, 2006; Del Río, Lagos y Walker, 2011; y Tagle, Del Valle y Flores, 2012) han confirmado uno a uno la naturaleza mutable de la misma. Así, la autoeficacia se reconfigura predominantemente a partir de las experiencias sociales que el ser humano vive cotidianamente. Los retos, los triunfos e incluso los fracasos, constituyen la esencia para el desarrollo de ella.

Al experimentar éxitos en cualquier índole de la vida, las personas fortalecen las expectativas que tienen respecto a la situación vivida, lo cual redundará en un mejor concepto de sí, al menos en dicho ámbito.

Por el contrario, los tropiezos y resultados adversos, contribuyen a mermar la confianza, a demeritar el autoconcepto y evidentemente, a disminuir la autoeficacia percibida.

Los mensajes del pensamiento son extremadamente poderosos a nivel psicológico, por lo tanto, una de las propuestas de la teoría de la autoeficacia consiste fundamentalmente en la preservación de los pensamientos positivos como un catalizador de la autoeficacia percibida, aunque no todo se reduce a dirigir mensajes positivos o a manejar nuestras reacciones emocionales.

Según Bandura (1977), el sentimiento de autoeficacia puede ser desarrollado a través de cuatro fuentes: las experiencias de dominio, las experiencias vicarias, la persuasión social, y las experiencias afectivas.

## Metodología

El estudio se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo de investigación, siguiendo un diseño no experimental, transeccional y de alcance correlacional. Como tal, la investigación no experimental:

...es la búsqueda empírica y sistemática en la que el científico no posee control directo de las variables independientes, debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o a que son inherentemente no manipulables... (Kerlinger y Lee, 2002, p. 504).

Por su parte, un estudio correlacional “describe la relación lineal entre dos o más variables sin tratar en lo absoluto de atribuir a una variable el efecto observado en otra” (Salkind, 1999, p. 223).

Para la recolección de la información de utilizaron dos cuestionarios:

- a) Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario (Prieto, 2017). Instrumento de 44 ítems que a manera de auto reporte proporciona información sobre la medida en que los profesores universitarios se sienten capaces de utilizar una serie de estrategias de didácticas, clasificadas en las dimensiones: estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza, estrategias para la implicación activa de los estudiantes en el aprendizaje, estrategias para favorecer la interacción y creación de un clima positivo en el aula, y estrategias para la evaluación del aprendizaje.

La forma de respuesta para cada uno de los ítems del instrumento corresponde a una escala tipo Likert de seis puntos, siendo 1 el valor más bajo (poco capaz) y 6 el valor más alto (muy capaz). La aplicación del instrumento reportó una confiabilidad de .992 en alfa de Cronbach.

- b) Adaptación del Cuestionario de Evaluación de la Docencia (Universidad Jaume I, 2008). Instrumento de 34 ítems proporcionado a los estudiantes mediante el cual y a través de las dimensiones aspectos generales del curso, aspectos concretos de las sesiones de clase, y aspectos relacionados con las prácticas de evaluación; evalúan el desempeño de los docentes que tuvieron como titulares de las asignaturas que cursaron.

La forma de respuesta corresponde a una escala tipo Likert de cinco puntos (nunca, casi nunca, regularmente, casi siempre y siempre). La aplicación del instrumento reportó una confiabilidad de .971 en alfa de Cronbach.

En la investigación, se involucró a los 30 docentes (100%) que participaron en un determinado plan de estudios de la Universidad Pedagógica de Durango, México, y a 190 estudiantes (95%) del propio plan (el restante 5% son estudiantes irregulares que no fue posible localizar para fines del estudio). En suma, la investigación se considera censal y abarcan a 220 participantes.

En cuanto a los docentes, se sitúan en un rango de edad de los 25 a los 66 años, con un total de años de servicio que va de los 2 a los 46. El 53.3% son del género masculino, y el restante 46.7% del género femenino. La mayor parte de ellos (79.3%) son docentes con plaza base, mientras que el 20.7% es de contrato. El 60% cuenta con grado de maestría, el 16.7% con doctorado y el restante 23.3% con licenciatura.

## Resultados

Los resultados descriptivos para la variable autoeficacia docente se muestran en la tabla I, en la que se aprecia una media aritmética general de 5.092, la cual resulta alta considerando que el valor máximo posible es de 6. Tal como lo ha explicado Bandura (1977), estos juicios positivos favorecen la motivación y acción humana y además predicen una conducta positiva hacia las actividades, en este caso docentes; lo que en buena medida ocurre con los profesores implicados en el estudio ya que suelen mostrar modos favorables para el desarrollo de su práctica que se evidencian por ejemplo, a través de las reuniones colectivas que se tienen, ya que en la mayoría de ellos se aprecian actitudes e ideas buscando la mejora del rendimiento propio y de sus estudiantes. A nivel áulico, aunque se llegan a tener algunas diferencias con estudiantes, y considerando las capacidades y personalidades distintas, el grueso del colectivo docente suele ser bien visto por los estudiantes.

**Tabla 1:** Estadística descriptiva para la variable autoeficacia docente

DIMENSIÓN DE AUTOEFICACIA DOCENTE	$\mu$	$\sigma$
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA	5.101	1.007
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA IMPLICAR ACTIVAMENTE A LOS ESTUDIANTES	5.150	1.027
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FAVORECER LA INTERACCIÓN EN EL AULA	5.205	1.003
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EVALUAR EL APRENDIZAJE	4.912	1.016
AUTOEFICACIA DOCENTE (GENERAL)	5.092	.986

La misma tabla I muestra que la dimensión con menor valoración fue la autoeficacia para diseñar y aplicar estrategias didácticas tendientes para evaluar el aprendizaje ( $\mu=4.912$ ), sin embargo, está por encima de la media teórica de la escala (3.500 puntos), por lo que aun siendo la más baja, resulta ser una autovaloración positiva del docente. El resto de las dimensiones obtuvo promedios similares y por encima de los 5 puntos.

Dentro de cada una de las dimensiones se puede destacar el aspecto autoevaluado de manera más positiva. Así, en la dimensión de autoeficacia relacionada con el diseño y aplicación de estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza, se tiene como aspecto más positivo el “identificar claramente los objetivos de cada clase” ( $\mu=5.36$ ,  $\sigma=1.096$ ) lo que significa que el docente conoce la estructura y finalidad de las asignaturas que imparte, situación que es real ya que además de eso, sabe la aportación que cada una de ellas hace al perfil de egreso, así como su ubicación dentro de la malla curricular, y los conocimientos previos y posteriores a ella.

En cuanto a las estrategias didácticas para implicar activamente a los estudiantes, se destaca el “aceptar las iniciativas de los estudiantes relacionadas con su aprendizaje, como actividades individuales, trabajos voluntarios, etc.” ( $\mu=5.34$ ,  $\sigma=1.078$ ), situación que habla de la apertura del docente para escuchar y dar seguimiento a los intereses de los estudiantes.

En lo concerniente a las estrategias didácticas para favorecer la interacción en el aula, el aspecto más sobresaliente fue “mostrar respeto a los estudiantes a través de las conductas que manifiesto en clase” ( $\mu=5.55$ ,  $\sigma=1.055$ ) lo que habla, en cierta medida, de un equilibrio emocional del docente al interactuar con los estudiantes.

Por último, dentro de la dimensión “estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje”, se tiene que “actualizar mis conocimientos sobre los contenidos de la asignatura” ( $\mu=5.25$ ,  $\sigma=1.076$ ) resultó el aspecto más alto.

Para la segunda de las variables, el promedio dado por los estudiantes al desempeño docente se situó en los 3.152 puntos (tabla 2), en una escala con rango de 0 a 4, por lo que el desempeño general puede considerarse alto (la valoración de 0 a 1.33 corresponde a un nivel bajo, de 1.34 a 2.67 a un nivel medio, y de 2.68 a 4.00 a un nivel alto). De hecho, las tres dimensiones del desempeño docente mostraron promedios similares.

Tabla 2: Estadística descriptiva para la variable desempeño docente

DIMENSIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE	$\mu$	$\sigma$
ASPECTOS GENERALES DEL CURSO	3.133	.461
ASPECTOS CONCRETOS DE LAS SESIONES	3.198	.440
PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN	3.125	.417
DESEMPEÑO DOCENTE (GENERAL)	3.152	.427

En cuanto a la primera dimensión, los estudiantes valoraron con alta puntuación las actividades que los docentes realizan en torno a la planeación, ejecución y comunicación de los aspectos generales del curso, actividades dentro de las que se destaca el informar a los estudiantes el plan del curso (competencias, objetivos, actividades, criterios de evaluación, etc.), con una media de 3.7 puntos ( $\sigma=1.220$ ).

En cuanto a los aspectos concretos de las sesiones de clase, se tiene que el rasgo evaluado con más alto puntaje fue el asistir regularmente a clase ( $\mu=3.29$ ,  $\sigma=.924$ ) que concierne al compromiso que muestra la planta docente con sus grupos, lo que se visualiza en que en la mayoría de las asignaturas suele cubrirse el contenido en tiempo y forma (son pocos los casos en que se tiene problemas relacionados con la asistencia de algún profesor).

Por último, en torno a las prácticas de evaluación, la actividad con más alta valoración corresponde a evaluar el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con lo establecido en la planificación, contenidos y actividades ( $\mu=3.26$ ,  $\sigma=.859$ ); lo que significa que los docentes son congruentes al evaluar de acuerdo a como se determinó.

Con lo anterior, se da respuesta a las dos primeras preguntas de la investigación. Para dar respuesta a la tercera pregunta (pregunta principal de investigación), se calculó el estadístico *r* de Pearson, cuyos resultados se muestran en la tabla 3.

**Tabla 3:** Correlaciones para las variables autoeficacia docente y nivel del desempeño docente.

VARIABLE (Y DIMENSIONES)	ASPECTOS GENERALES	ASPECTOS CONCRETOS	PRÁCTICAS DE	DESEMPEÑO
	DEL CURSO	DE LAS SESIONES	EVALUACIÓN	DOCENTE (GENERAL)
AUTOEFICACIA EN CUANTO A ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA	.483**	.544**	.595**	.554**
AUTOEFICACIA EN CUANTO A ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA IMPLICAR ACTIVAMENTE A LOS ESTUDIANTES	.455*	.490**	.567**	.516**
AUTOEFICACIA EN CUANTO A ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FAVORECER LA INTERACCIÓN EN EL AULA	.435*	.472**	.549**	.497**
AUTOEFICACIA EN CUANTO A ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EVALUAR EL APRENDIZAJE	.477**	.538**	.600**	.551**
AUTOEFICACIA DOCENTE (GENERAL)	.476**	.525**	.594**	.544**

\* Correlación bilateral significativa al .01.

\*\* Correlación bilateral significativa al .05.

Como se observa (tabla 3), existe una correlación positiva entre las dimensiones de ambas variables y entre sus resultados generales. Así, se tiene que la autoeficacia docente y el desempeño docente alcanzaron una correlación de .544 (al nivel de significancia de .05), lo que se interpreta como una relación moderada entre las variables (Salkind, 1999, p. 226) y que significa que conforme aumenta la autoeficacia del docente aumenta su desempeño como tal (evaluado por los estudiantes), y viceversa. Esto es, aquel docente que se percibe lo suficientemente capaz de realizar su práctica, se conduce de tal manera que sus estudiantes lo señalan como tal. El coeficiente de determinación para esta relación resultó ser de .2959, lo que significa que el 29.59% de la variabilidad del desempeño docente se puede explicar por la variabilidad de la autoeficacia docente, y viceversa. El resto de la variabilidad, el 70.41% se asocia a otros elementos.

La correlación más alta se encuentra entre la autoeficacia en cuanto al diseño y aplicación de estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje y el desempeño de las propias prácticas de evaluación, alcanzando un valor de .600 (al nivel de significancia de .05), correlación que se ubica como “fuerte” (Salkind, 1999, p. 226) y que se interpreta como una relación intensa entre la autovaloración de las actividades para evaluar los conocimientos adquiridos por el estudiante y la percepción que tiene éste mismo de las prácticas de evaluación que se llevan a cabo. Estadísticamente, el coeficiente de determinación para esta relación es de .360, que significa que el 36.0% de la variabilidad de una de las variables es expresada por la variación de la otra.

La valoración del desempeño de las actividades relacionadas con el diseño y comunicación de los aspectos generales del curso y la autoeficacia en cuanto al diseño de estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza, alcanzó una correlación de .483 (al nivel de significancia de .05), es decir, una relación moderada (Salkind, 1999, p. 226); esto es, aquel docente que no se percibe lo suficientemente apto para planificar su curso, efectivamente lo refleja en la práctica de estas actividades, situación que a la inversa ocurre en quien se siente capaz, que es la mayoría del colegiado. Además, esa percepción y práctica se convierten ya sea en un círculo vicioso o virtuoso, según cada caso. La varianza explicada de una variable sobre otra es de 23.32%.

Por su parte, la evaluación del desempeño respecto a las actividades concretas de las sesiones de clase, reflejó una correlación de .490 y .472 (ambas al nivel de significancia de .05), respecto a la autoeficacia en cuanto a estrategias didácticas para implicar activamente a los estudiantes y a la autoeficacia en cuanto a estrategias didácticas para favorecer la interacción en el aula. Ambas, de acuerdo con Salkind (1999, p. 226) se consideran como moderadas. La variación explicada de una variable respecto a la otra fue del 24.01% y 22.27% respectivamente.

## Conclusiones

Antes de proceder a exponer las conclusiones generales del estudio, cabe destacar que aunque la investigación fue de tipo censal, la cantidad de la población (220 sujetos) hace necesaria que los hallazgos se tomen con cautela y que sean considerados solo para el universo estudiado, dadas las condiciones particulares de la institución en que se llevó a cabo y el plan de estudio bajo el que convergen los docentes y estudiantes participantes (relacionado con la formación de profesionales de la educación).

Con los resultados descritos anteriormente fue posible aceptar la hipótesis de investigación planteada, ya que se encontró una relación positiva entre el nivel de autoeficacia docente percibida por el profesor y el nivel de desempeño del mismo a través de la evaluación docente (dada por los estudiantes), conclusión que da respuesta a la tercera pregunta de investigación.

Ahora bien, una autovaloración alta tanto en la autoeficacia docente como en el nivel de desempeño (lo que representa las respuestas a las primeras dos preguntas de investigación) refuerza lo explicado por Klassen et al. (2011), ya que la confianza en las características relacionadas con la docencia que ellos citan (conocimientos, capacidades, potencialidades y habilidades) se refiere justamente a la autoeficacia docente (actividades de planificación de la enseñanza, implicación activa de los estudiantes, interacción en el aula y evaluación de los aprendizajes), que se relaciona con la alta apreciación de los estudiantes sobre la práctica educativa asertiva del profesor.

Situación similar ocurre con lo afirmado por Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) y Ross y Bruce (2007), ya que la alta autoeficacia corresponde con la alta valoración de una práctica docente adecuada, es decir, se relaciona la autovaloración en las capacidades para organizar y planear acciones para lograr con éxito la enseñanza, vista esta, desde la perspectiva de los estudiantes.

Además, como bien describió Pajares (2006), la autoeficacia tiene influencia en los niveles de realización y logro de una persona, en este caso del profesor, que evidenció dicha influencia a través del logro que los estudiantes le otorgan a su labor, a las actividades que realiza, y en términos de Chacón (2006), a la cotidianidad de su función docente.

A nivel teórico, este alto desempeño valorado por los estudiantes, se asocia a la principal fuente de autoeficacia que Bandura (1977) determinó, las experiencias directas o de dominio, ya que con esta retroalimentación se fortalece el sentido de eficacia del profesor.

Por último, en términos únicos de la variable autoeficacia, el nivel alto coincide con lo reportado por Sánchez, Salaiza y Pérez (2012), Hernández y Montes (2015) y Ortega, Rosales y Sánchez (2011), pero cabe recalcar que en los últimos dos casos se investigó en docentes de educación superior específicamente en el estado de Durango (México) por lo que es posible perfilar una hipótesis al respecto de esta alta valoración en este tipo de población en el estado en mención, hipótesis que sin lugar a dudas conlleva a investigaciones futuras.

## Referencias

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84(2), 191-215. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Chacón, C. T. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica* 15, 44-54. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968869.pdf>
- Del Río, M. F., Lagos, C., y Walker, H. (2011). El efecto de las experiencias de práctica en el desarrollo del sentido de autoeficacia en la formación inicial de educadoras de párvulos. *Estudios Pedagógicos* XXXVII(1), 149-166. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100008>
- Garrido, E. (2004). Autoeficacia: origen de una idea. En M. Salanova, R. Grau, E. Cifre, S. Llorens y M. García-Renedo (Eds.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (pp.55-67). Castellón, España: Universitat Jaume I Servicio de Comunicación y Publicaciones. <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/NuevosHorizontes>

- Hernández, L. F. y Montes, F. V. (2015). Evaluación de la autoeficacia docente en educación superior. En L. Hernández (Ed.), *Autorregulación académica. Investigaciones desde la perspectiva docente* (pp. 90-112). México: ReDIE.
- Kerlinger, F. N., y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw Hill. Cuarta edición.
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M., y Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychological Review* 23(1), 21–43. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico OCDE (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. OCDE: Santillana.
- Ortega, F., Rosales, R. y Sánchez, B. (2011). Autoeficacia percibida por docentes educación primaria en formación: un estudio exploratorio en el contexto de la Reforma Integral de Educación Básica. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. En F. Pajares, y T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339–367). Greenwich, EUA: IAP. [https://sites.education.uky.edu/motivation/files/2013/08/18464-Self-Efficacy\\_During\\_Childhood\\_and\\_Adolescence-Implications\\_for\\_Teachers\\_and\\_Parents.pdf](https://sites.education.uky.edu/motivation/files/2013/08/18464-Self-Efficacy_During_Childhood_and_Adolescence-Implications_for_Teachers_and_Parents.pdf)
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. España: Narcea, S.A. de ediciones.
- Ross, J., y Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: results of randomized field trial. *Journal of Educational Research* 101(1), 50–60. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.1.50-60>
- Salkind, N. J. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall. Tercera edición.
- Sánchez, M., Salaiza, F., y Pérez, Y. (2013). Relación de la autoeficacia docente y la transferencia de la capacitación. *XVII Congreso Internacional en Ciencias Administrativas*. México. [http://sistemanodalsinaloa.gob.mx/archivoscomprobatorios/\\_15\\_memoriaextenso/606.pdf](http://sistemanodalsinaloa.gob.mx/archivoscomprobatorios/_15_memoriaextenso/606.pdf)
- Schunk, D. H., y Pajares, F. (2004). Self-efficacy in education revisited: Empirical and applied evidence. En D. McInerney y S. Van Ettem (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 115–138). Greenwich, EUA: IAP. [https://books.google.com.mx/books?id=p\\_snDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=p_snDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false)
- Tagle, T., Del Valle, R., y Flores, L. (2012). Las creencias de autoeficacia percibida de estudiantes de pregrado de pedagogía en inglés. *Revista Iberoamericana de Educación* 58(4). [rieoei.org/deloslectores/4667Tagle.pdf](http://rieoei.org/deloslectores/4667Tagle.pdf)
- Tschannen-Moran, M., y Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education* 17, 783–805. [http://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/TATE\\_TSECapturingAnElusiveConstruct.pdf](http://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/TATE_TSECapturingAnElusiveConstruct.pdf)
- Universidad Jaume I (2008). *Manual de evaluación docente*. España: Universitat Jaume I.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. México: Pearson-Educación.