

SENTIDO DE AUTOEFICACIA DE LOS PROFESORES DE INGLÉS EN FORMACIÓN

MARÍA DEL ROSARIO REYES CRUZ

UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

DIANA ASHANDY POOL ANTONIO

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA

TEMÁTICA GENERAL: EDUCACIÓN EN CAMPOS DISCIPLINARES

Resumen

El objetivo de este estudio fue entender cómo la experiencia previa, la persuasión verbal y los elementos del contexto influyen en el sentido de auto-eficacia de profesores de inglés en formación. Se utilizó como marco teórico la Teoría de la Auto-eficacia de Bandura (1997). El diseño utilizado fue cualitativo descriptivo. Los participantes fueron cinco estudiantes que se encontraban realizando su segunda práctica docente. Los resultados indicaron que efectivamente los practicantes parecen evaluar su sentido de autoeficacia de acuerdo con la cantidad de experiencia que poseen. Quienes realizaron servicio social como profesores o dieron asesorías antes de su primera práctica poseen un mayor sentido de auto eficacia. La persuasión verbal recibida por parte de los compañeros, los profesores a cargo de las materias de práctica docente y de profesores de otras materias, también jugó un papel importante en la construcción de las creencias de los participantes. Los elementos del contexto (ambiente, infraestructura de la escuela y disponibilidad de materiales didácticos) ejercieron una influencia negativa en las emociones de algunos estudiantes, aunque prácticamente no tuvieron repercusión en su sentido de auto-eficacia. En conclusión puede decirse que los resultados de este estudio apoyan la teoría de Bandura al afirmar que los niveles de auto-eficacia se relacionan con la experiencia y persuasión verbal. De igual forma, que los estudiantes en formación pueden ejercer influencia sobre el contexto donde trabajan y crear ambientes más favorables para el aprendizaje.

Palabras clave: autoeficacia, profesores en formación, inglés, factores contextuales

INTRODUCCIÓN

En los años recientes la investigación sobre el sentido de autoeficacia ha generado un gran interés en los investigadores educativos tanto en el contexto nacional (Ornelas, Blanco, Gastelum & Muñoz, 2013; Pool-Cibrian, & Martínez-Guerrero, 2013; Rodríguez Rocha, 2016) como en el internacional (Cabaroğlu, 2014; Erdem & Demirel, 2007; Reilly, Dhingra & Boduszek, 2014). Estas investigaciones se interesan en diversos tipos de autoeficacia (lectora, electiva, docente) y su relación con otras variables (autoestima, factores contextuales, habilidades cognitivas).

En el caso de la enseñanza, se ha encontrado que evaluar el sentido de autoeficacia de los profesores en servicio y de los profesores en formación ayuda a detectar sus debilidades con el fin de superarlas (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998). De manera particular, fomentar el sentido de autoeficacia es vital para el desarrollo cognitivo del futuro profesor (Erdem, Demirel, 2007). No obstante, en el área de la enseñanza del inglés en México sólo encontramos dos investigaciones sobre el tema (Cocca & Cocca, 2016 y Reyes-Cruz & Murrieta-Loyo, 2017), a pesar de que la evidencia empírica señala que el sentido de autoeficacia tiene efectos importantes sobre el aprendizaje de los estudiantes (Hiver, 2013) y la apertura a las innovaciones de los profesores (Milner & Woolfolk, 2003), entre otros.

La mayoría de los estudios (en el contexto internacional) ha encontrado que las creencias de los profesores de inglés sobre su eficacia se relaciona con su capacidad real, motivación (Kim & Cho, 2014), formación (Pendergast, Garvis, & Keogh, 2011), estrategias de enseñanza y nivel de inglés. También existe consenso en que a mayor experiencia mayor sentido de autoeficacia (Praver, 2014). Igualmente, se ha hallado que el sentido de autoeficacia varía según la cultura (Berg y Smith, 2016; Ho & Hau, 2004; Phan & Locke, 2015), que la inteligencia emocional se relaciona positivamente con el sentido de autoeficacia (Moafian & Ghanizadeh, 2009; Rastegar y Memarpour, 2009) y los profesores en formación albergan creencias positivas sobre su eficacia (Külekçi, 2011; Tagle, del Vale, Flores & Ackley, 2012). El diseño que predomina en las investigaciones sobre estudiantes en formación y profesores en servicio es por encuesta. Se han realizado pocos estudios cualitativos y menos aún mixtos.

La Universidad del Sureste (seudónimo) ofrece una licenciatura que prepara a los estudiantes como futuros profesores de inglés. Con tal fin, dentro del currículo se contemplan dos cursos de prácticas donde los profesores en formación adquieren experiencia con el objetivo de mejorar sus habilidades. El primer curso se dedica básicamente a la micro enseñanza y el segundo a la realización de prácticas con grupos reales en los niveles de jardín de niños, primaria y secundaria.

Investigar el sentido de autoeficacia en los estudiantes que cursan esta licenciatura puede ayudar a comprender qué factores la alientan y qué otros la obstaculizan. De manera tal que la evidencia empírica puede contribuir a comprender mejor el fenómeno y ofrecer datos que contribuyan a la mejora de los programas de práctica y de su implementación. El objetivo de esta investigación fue

entender cómo los elementos de contexto (recursos para la enseñanza, calidad de las instalaciones escolares), la experiencia previa y la persuasión verbal influyen en el sentido de autoeficacia de los profesores en formación de una licenciatura que forma profesores de inglés.

DESARROLLO

Marco teórico

Para la realización de este trabajo nos apoyamos en la teoría de la autoeficacia de Bandura (1997). Éste define el sentido de autoeficacia como “la creencia en la propia capacidad de organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar los logros deseados” (p. 3). Para el autor, las creencias sobre la autoeficacia se consideran como los más importantes mediadores de la conducta y del cambio de la misma. En esta investigación se define el sentido de autoeficacia para la docencia como “la creencia de los profesores en su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para llevar a cabo de manera exitosa, tareas específicas de enseñanza en un contexto determinado” (Tschannen-Moran & Hoy, 2001, p.796).

Bandura (1997) propone que son cuatro las fuentes que influyen de manera importante en el sentido de autoeficacia de las personas: las experiencias previas de desempeño, la experiencia vicaria, la persuasión verbal y los estados fisiológicos y afectivos. Las experiencias previas son la fuente más influyente para desarrollar la autoeficacia (Pasupathy y Siwatu, 2013) ya que son precisamente los éxitos y fracasos que los individuos experimentan al realizar la actividad (en este caso impartir clases) los que actúan como indicadores. En general, el éxito aumenta la autoeficacia, mientras que el fracaso la disminuye.

La experiencia vicaria es la comparación de las habilidades de uno mismo en relación con el desempeño y los resultados de un modelo (Bandura, 1997). Los practicantes pueden aprender consciente o inconscientemente por medio de la observación de otros profesores o de compañeros. La persuasión verbal es la motivación, apoyo, aliento y críticas que un individuo recibe de otros (Bandura, 1997). Los futuros profesores reciben observaciones principalmente de sus profesores pero también pueden provenir de compañeros o amigos. Los comentarios, en dependencia de la credibilidad del persuasor, serán tomados en cuenta o descartados.

Los estados fisiológicos y afectivos son los estados y reacciones del cuerpo que los individuos experimentan cuando llevan a cabo una tarea (Bandura, 1997). Los nervios, el miedo, la felicidad, la satisfacción o el estrés son algunos de los estados que pueden experimentar los profesores en formación al realizar sus prácticas. Esta fuente de la autoeficacia no fue explorada en el presente estudio.

Bandura (1997) también establece que el contexto en el que se desempeña una determinada actividad (en nuestro caso la práctica docente) puede tomar tres formas diferentes: el contexto impuesto (físico y socio estructural) que no puede modificarse; el contexto seleccionado en donde el

practicante elige cómo actuar (tomar ventaja/ desmoralizarse) y el contexto creado, donde el futuro profesor construye condiciones que le permite manejar mejor su entorno.

La estructura de los salones de clase afecta las percepciones de las habilidades cognitivas y el proceso de aprendizaje cuando no se encuentran bien equipados y en buenas condiciones. Esto influye en las experiencias de eficacia que puedan tener los profesores y los estudiantes al igual que la disponibilidad o no de recursos para la enseñanza.

Método

Esta investigación adoptó un diseño cualitativo de tipo exploratorio. Los participantes fueron cinco estudiantes de una licenciatura que forma profesores de inglés. El criterio (Creswell, 2007) para elegir a los participantes fue que se encontraran realizando su segunda práctica docente. Se les solicitó el consentimiento informado y se protegió su identidad mediante el uso de seudónimos. Se realizaron entrevistas semiestructuradas con una duración de entre 60 y 90 minutos cada una. Éstas se transcribieron mediante el programa *Dragon Naturally Speaking*®. Para el análisis de los datos se siguieron las estrategias que Saldaña (2009) propone: exploración de los datos, primer y segundo ciclo de codificación, reducción de códigos a temas y familias. El análisis estuvo guiado por la teoría pero estuvimos abiertas a códigos emergentes. Para validar los datos las transcripciones fueron enviadas por correo electrónico a los participantes para que confirmaran su veracidad. También realizamos una doble codificación para establecer la idoneidad de los códigos.

Resultados y discusión

Uno de nuestros objetivos fue determinar qué experiencias de desempeño previas a las prácticas docentes habían tenido los participantes. Todos habían realizado la primera práctica en un jardín de niños y se encontraban realizando la segunda en una escuela secundaria. Adicionalmente, la Participante 1 había realizado su servicio social en una preparatoria y había dado clases en una ludoteca (seis meses) y en una estancia para niños (dos meses). El Participante 2 había impartido 20 horas de asesorías. La Participante 4 había trabajado en el CONAFE y daba clases de español e inglés en un jardín de niños. Ésta explicó: “bueno ahorita estoy dando clases a cuatro grupos, a niños de preescolar y pues siento que esto es una gran oportunidad para mí”. El participante 5 también había dado clases en el CONAFE y asesorado a niños. Únicamente la participante 3 no tenía ninguna experiencia previa a las prácticas.

Los estudiantes contaban con experiencias de desempeño de una duración moderada. Los que habían impartido clases con anterioridad a las prácticas se dijeron más eficaces que quienes no tenían experiencia o ésta era poca. Bandura (1997) menciona que las experiencias previas ayudan a incrementar el sentido de auto eficacia y que su fuerza es más alta que otras formas de influencia. Los resultados de nuestro estudio coinciden con el Woolfolk y Burke (2005) y el de

Gurvitch y Metzler (2009) en que también hallaron que el sentido de autoeficacia se incrementaba durante las prácticas.

Otro aspecto que exploramos fue la persuasión verbal. Todos los participantes recibieron durante sus prácticas retroalimentación verbal de diversas fuentes: profesor encargado de su supervisión (Todos dos veces), compañeros de clase (Tres participantes), profesores a cargo de otras materias (2 participantes), familia (1 participante), director de la escuela (1 participante).

Los estudiantes informaron que los comentarios recibidos fueron tanto positivos como negativos. Por ejemplo, la Participante 1 mencionó:

La maestra de práctica me hizo algunos comentarios como por ejemplo yo no solía incluir a todos los estudiantes en las actividades los dejaba de lado; entonces ella me hizo la observación de que debía incluirlos y ahora pues trato de que en todas las clases todos los alumnos participen.

El participante 2 comentó “Sí, de mis compañeros he tenido buenos y malos comentarios. Di clases con otro compañero y al final de la clase decíamos: dime qué hice bien y qué hice mal. Me decía: te pusiste nervioso pero en general estuviste bien”.

Bandura (1997) afirma que la persuasión verbal si se realiza de manera constructiva sirve como un medio adicional para reforzar las creencias de las personas sobre sus capacidades para lograr lo que buscan. La retroalimentación por parte de los profesores tiene una influencia importante en el sentido de autoeficacia del practicante dado que éstos ya dominan las habilidades que están evaluando y el estudiante los juzga dignos de credibilidad (Bandura (1997). Los hallazgos de este estudio se encuentran en línea con los de Duffin, French y Patrick (2012) y O’Neill y Stephenson (2012) quienes también descubrieron que la persuasión verbal ejerce una influencia importante en la construcción de las creencias de autoeficacia docente.

Un tercer aspecto que indagamos fue la influencia de los elementos contextuales en el sentido de autoeficacia de los profesores en formación. El entorno dado (Bandura 1997) en la mayoría de los casos era desfavorable.

Las condiciones de la escuela como dije tiene mucho que ver con los estudiantes, influye mucho en ellos porque no están felices. No se sienten a gusto en el salón, por lo mismo no prestan atención. Creo que tampoco han estado expuestos al inglés entonces no saben o no tienen conocimiento, por eso no les importa aprender (Participante 1).

No obstante, la mayoría de los participantes opina que el medio ambiente se crea. “Bueno el ambiente ya estaba ya tenían su forma de ser pero tú tienes que crear un nuevo ambiente y en lo personal yo propicié un ambiente agradable, de confianza, más de buena onda con ellos” (Participante 5). Bandura (1997) afirma que el comportamiento altera las condiciones ambientales y que es, a su vez, alterado por las condiciones que crea. Los participantes construyeron una relación positiva con sus estudiantes que les permitió desempeñarse mejor. Estos resultados son similares a los de Schechter y Tschannen-Moran (2006) y Berg y Smith (2014), quienes hallaron que el ambiente ejerce un papel importante en el sentido de autoeficacia de los profesores y futuros profesores, respectivamente.

En cuanto a las instalaciones, tres de los practicantes trabajaron en buenas condiciones y dos en condiciones adversas. El Participante 5 señaló “Sí son buenas (las instalaciones), hablando de lo que son las sillas están en buenas condiciones, ventiladores sí hay. Tal vez aire (acondicionado) ya sería mucho pedir, pero sí influye en el aprendizaje estar todo el día con calor”. Bandura (1997) afirma que la estructura del aula afecta el proceso de aprendizaje cuando no está bien equipada o se trabaja en malas condiciones. Este resultado difiere del hallado por Tschannen-Moran y Hoy (2007) dado que estos autores no encontraron relación entre la calidad de las instalaciones y la autoeficacia docente.

Respecto de los recursos didácticos, cuatro de los participantes informaron sufrir una falta de materiales. El Participante 3 apuntó:

Quando contamos con los materiales puedes tener un mejor desempeño como docente y los niños como estudiantes, pero si te ponen la limitante de no tener material y que tú te encargues de conseguirlos... entonces ¿cómo lidias con esos problemas de que un niño lo que quiere es aprender jugando?

Los participantes indicaron que los materiales didácticos son una parte importante para el buen desarrollo de las clases. La misma opinión externaron los profesores participantes en la investigación de Tschannen-Moran y Hoy (2007). Bandura (1997) establece que los estudiantes sufren más y aprenden con dificultad cuando toda la clase tiene que compartir el mismo material.

Un cuarto aspecto que abordamos fueron las creencias sobre la autoeficacia docente y la influencia que ejercen la experiencia previa, la persuasión verbal y las condiciones del contexto. Cuatro de los cinco participantes dijo sentirse con eficacia alta y uno con eficacia moderada. “Pues yo creo que soy bueno porque siento que he aprendido y tengo las herramientas necesarias para poder enseñar el idioma y pues yo creo que es eso” (Participante 4). Estos resultados son análogos a los obtenidos por Külekçi (2011), Reyes-Cruz y Murrieta-Loyo (2017) y Tagle, del Vale, Flores & Ackley (2012).

Los estudiantes atribuyen esta percepción primeramente a sus experiencias de desempeño “Me siento apto para realizar este trabajo y aparte que he tenido otras experiencias como dar asesorías

a niños y a un niño especial. He tenido la oportunidad de dar clases personalizadas” (Participante 5). En segundo lugar al nivel de inglés “mi nivel si mejoró mucho porque tenía un inglés muy básico antes de entrar a la carrera y mejoró bastante, ahora me puedo comunicar fluidamente en inglés” (Participante 1). En tercer lugar a la persuasión verbal recibida, principalmente de los profesores “Mis maestros y alguna personas con las que he hablado me dicho que sí tengo materia para ser un maestro y es algo que aprecio mucho porque me lo han dicho maestros a los que respeto y quiero mucho” (Participante 2).

Los elementos del contexto desfavorables (instalaciones y recursos didácticos), aunque generaron reacciones emocionales negativas en los practicantes no parecen haber afectado su sentido de autoeficacia. Al contrario, la mayoría dijo haber creado un ambiente favorecedor a pesar de las condiciones adversas. En este sentido, podemos notar la capacidad de agencia de los estudiante, la cual juega un papel fundamental en la construcción de un sentido de autoeficacia elevado (Bandura, 1997). Estos resultados se encuentran en armonía con los de Erdem y Demirel (2007) y Cabaroglu (2014).

CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio fue comprender cómo la experiencia previa, la persuasión verbal y los elementos del contexto influyen en el sentido de auto-eficacia de profesores de inglés en formación. Los resultados indicaron que los practicantes evalúan su sentido de autoeficacia de acuerdo con la cantidad de experiencias de desempeño que poseen. La mayoría de ellos se juzgó muy capaz. La persuasión verbal recibida por parte de los compañeros, los profesores a cargo de las materias de práctica docente y de profesores de otras materias influyó en la construcción de las creencias de los participantes.

Los elementos del contexto (ambiente, infraestructura de la escuela y disponibilidad de materiales didácticos) ejercieron una influencia negativa en las emociones de algunos estudiantes, aunque prácticamente no tuvieron repercusión en su sentido de auto-eficacia. Los estudiantes en formación trataron de crear ambientes más favorables para el aprendizaje. Los resultados de este estudio apoyan la teoría de Bandura (1997) al afirmar que las experiencias de desempeño son las que más influyen en las creencias de auto-eficacia, seguidos de la persuasión verbal, sobre todo cuando se trata de profesores en formación.

A pesar del carácter exploratorio de este estudio y de la muestra reducida se pueden derivar implicaciones pedagógicas para la mejora de las prácticas y por ende del sentido de autoeficacia. En primer lugar, es evidente la necesidad de que los profesores encargados de las prácticas supervisen con mayor frecuencia a los estudiantes. Una buena parte del sentido de autoeficacia de éstos últimos se funda en la evaluación de su profesor. No obstante, ésta tiene su base en dos observaciones. Pudiera estarse generando un falso sentido de autoeficacia que a la postre perjudicara la auto-reflexión y el desarrollo profesional continuo. En segundo lugar, existe la necesidad de coordinación entre la institución de origen y las receptoras, dado que los futuros profesores realizan sus prácticas en condiciones desfavorables.

Referencias

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*. New York: Worth Publishers.
- Berg, D. A.G. & Smith, L. F. (2014). Pre-service teachers' efficacy beliefs and concerns in Malaysia, England and New Zealand. *Issues in Educational Research*, 24 (1), 21-40.
- Cabaroglu, N. (2014). Professional development through action research: Impact on self-efficacy. *System* 44, 79-88. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2014.03.003>
- Cocca, M. & Cocca, A. (2016). Self-efficacy in pre-school and primary teachers: Does experience, educational background, and teaching level matter? *International Conference on Education and New Learning Technologies*, Barcelona. doi: 10.21125/edulearn.2016.0910
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Duffin, L.C., French, B.F., & Patrick, H. (2012). The Teachers' Sense of Efficacy Scale: Confirming the factor structure with beginning pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28, 827-834.
- Erdem, E. & Demirel, O. (2007). Teacher self-efficacy beliefs. *Social Behavior and personality*, 35(5), 573-586. doi: <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.5.573>
- Gurvitch, R. & Metzler, M.W. (2009). The effects of laboratory-based and field-based practicum experience on pre-service teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education* 25, 437-443.
- Hiver, P. (2013). The interplay of possible language teacher selves in professional development choices. *Language Teaching Research*, 17(2), 210-227. doi: 10.1177/1362168813475944
- Ho, I.T. & 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, 313-323. doi: 10.1016/j.tate.2003.09.009
- Kim, H. & Cho, Y. (2014). Pre-service teachers' motivation, teacher efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 67-81. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2013.855999>
- Külekçi, G. (2011). A study on pre-service English teachers' self-efficacy beliefs depending on some variable. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 245-260.

- Milner, H. R. & Woolfolk, A.W. (2003). A case study of an African American Teacher's self-efficacy, stereotype threat, and persistence. *Teaching and Teacher Education*, 19(2) 263–276.
- Moafian, F. & Ghanizadeh, A. (2009). The relationship between Iranian EFL teachers' emotional intelligence and their self-efficacy in Language Institutes. *System*, 37, 708–718. doi: doi:10.1016/j.system.2009.09.014
- O'Neill, S. & J. Stephenson. (2012). Exploring Australian pre-service teachers sense of efficacy, its sources and some possible influences. *Teach. Teacher Educ*, 28, 535-545. doi: 10.1016/j.tate.2012.01.008
- Ornelas, Martha, Humberto Blanco, Gabriel Gastelum y Francisco Muñoz. (2013). Perfiles de autoeficacia en conductas académicas en alumnos de primer ingreso a la universidad, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 17-28.
- Pasupathy, R. & Siwatu, K.O. (2013). An investigation of research self-efficacy beliefs and research productivity among faculty members at an emerging research university in the USA. *Higher Education Research & Development*, 33 (4), 728–741. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2013.863843>
- Pendergast, D., Garvis, S. & Keogh, J. (2011). Pre-Service Student-Teacher Self-efficacy Beliefs: An Insight into the Making of Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 46-58.
- Phan, N. T. T., & Locke, T. (2016). Vietnamese teachers' self-efficacy in teaching English as a foreign language. *English Teaching: Practice & Critique*, 15(1), 105–128. <http://doi.org/10.1108/ETPC-04-2015-0033>
- Pool-Cibrian, W. J. y Martínez-Guerrero J. I. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 21-37. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-pool-mtnez.html>
- Praver, M. (2014). *Japanese university English language teachers' self-efficacy beliefs: a mixed-methods exploration* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://digital.library.temple.edu/cdm/ref/collection/p245801coll10/id/280496>
- Rastegar, M. & Memarpour, S. (2009). The relationship between emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers. *System*, 37(4), 700–707. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2009.09.013>

- Reilly, E.; Dhingra, K. & Boduszek, D. (2014). Teachers' self-efficacy beliefs, self-esteem, and job stress as determinants of job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 28 (4), 365-378. doi: 10.1108/IJEM-04-2013-0053
- Reyes-Cruz, M.R. & Murrieta-Loyo, G. (2017). Los futuros profesores de inglés: experiencia previa y sentido de auto eficacia. *Mextesol Journal*, 41(2), 1-25. Recuperado de <http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=homepage>
- Rodríguez Rocha, E. (2016). *Autoeficacia electiva en la transición a los bachilleratos públicos de la Ciudad de México*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Schechter C. & Tschannen-Moran M. (2006). Teachers' sense of collective efficacy: an international view. *International Journal of Educational Management*, 20, 480 – 489.
- Tagle, T., Del Valle, R., Flores, L. & Ackley, B. (2012). Las creencias de autoeficacia percibida de estudiantes de pregrado de pedagogía en inglés. *Revista Iberoamericana de Educación*. 58(4), recuperado de http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=boletin58_4&titulo=Boletin%2058/4%2015-04-12
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Woolfolk H. A. & Burke S. R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343–356.