

PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO: INFANCIA Y ADOLESCENCIA

**ESTILOS DE ENSEÑANZA Y AUTOEFICACIA DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA
TEACHING STYLES AND SELF-EFFICACY IN PRIMARY SCHOOL TEACHERS*****Juan Antonio Valdivieso Burón. *Natalia Reoyo Serrano. *Luis Jorge Martín Antón*****Miguel Ángel Carbonero Martín. **Alvaci Freitas Resende.**

*Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid (Spain)

** Universidad de Tiradentes (Brasil)

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.698>

Fecha de recepción: 19 de Marzo de 2014

Fecha de admisión: 30 de Marzo de 2014

Correspondencia:

Miguel Ángel Carbonero Martín. Departamento de Psicología. Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid (España). Campus Miguel Delibes. Paseo de Belén; N°1. 47011. Valladolid. Tel. +34 983 424 495; Fax +34 983 423 436. carboner@psi.uva.es

ABSTRACT

This research aims to analyze the relationship between self-perceived competence dimensions of Primary School teachers in Spain and their level of self-efficacy. A sample of N = 40 teachers in Castilla y León area of this educational level, answered two Likert self-rating scales: the ECAD-EP (Valdivieso, Carbonero & Martín-Antón, 2013) for the measurement of teaching style with three dimensions (a. Social and Emotional, b. Communicative and Relationship and c. Instructional) and the test Teacher Sense of Efficacy Scale –TSES– (Tschannen –Moran & Woolfolk, 2001) for the self-efficacy assessment. The process of data analysis focused on descriptive statistical calculations, bivariate correlation and linear regression. The results showed that the social-emotional factor has a significant linear correlation ($r=.623$) with self-efficacy dimension and it explains a 48.90% variance. Thus we can say that in the teacher training process it is necessary to include emotional skills in order to improve their effectiveness in the teaching.

Key words: Teaching Styles, Self-Efficacy of Teaching, self-perceived teaching competence, instructional variables, psychological-instructional profile, Primary Education.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar la relación existente entre las dimensiones competenciales autopercibidas del profesorado de Educación Primaria en España y su nivel de autoeficacia. A una muestra de N=40 maestros en activo de Castilla y León pertenecientes a esta etapa educativa, se le aplicaron dos escalas de autovaloración tipo Likert: la ECAD-EP (Valdivieso, Carbonero & Martín-Antón, 2013) para la medición del estilo de enseñanza con tres dimensiones (socioemocional, comunicativo-relacional e instruccional) y el TSES (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001). Se hicieron cálculos estadísticos descriptivos, de correlación bivariada (Rho de Spearman) y de regresión lineal. Los resultados obtenidos muestran que el factor socioemocional posee una correlación lineal significativa ($r = .623$) con la autoeficacia y explica el 48.90% de su varianza. De este modo se puede afirmar la necesidad de formación del profesorado en habilidades socioemocionales con el fin de mejorar su eficacia en los procesos de enseñanza.

Palabras Clave: Estilos de Enseñanza, Autoeficacia docente, competencia docente autopercibida, variables instruccionales, perfil psicoinstruccional, Educación Primaria.

ANTECEDENTES

Actualmente existe un interés creciente por la calidad educativa, si bien son muchas las correlaciones existentes entre cada uno de los elementos que inciden en la eficiencia del sistema educativo y, por ende, en su calidad (García y Congosto 2000), hay uno que es especialmente sensible y ha sido objetivo preferente de evaluación: se trata del profesorado (Danielson y McGreal, 2000).

Desde este enfoque, el clarificar la validez de las competencias docentes emergentes se convierte en una necesidad, lo que está vinculado a su evaluación. La mayoría de las investigaciones al respecto, o bien se han centrado en opiniones y valoraciones externas (percepciones de jueces, estudiantes, etc.), o bien en *teorías implícitas* (Marrero, 1993; Pozo y Scheuer, 1999), existiendo una preocupación común por el diseño y desarrollo de procedimientos y técnicas de evaluación docente, como medidas válidas para el aprendizaje docente y para la mejora de los programas de formación del profesorado (Pozuelo, 1997) y, por ende, para lograr la eficacia instructiva (Cohen-Vogel y Smith, 2007; Mohan, Lundeberg y Reffitt, 2008; Tam, Pak, Hui, Kwan y Goh, 2010; Yu y Ding, 2009;).

Un problema es la dificultad de determinar el modelo explícito y completo para su evaluación, que ha tratado de compensarse a partir del empleo de distintos modelos de acercamiento y de metodologías cuantitativas, cualitativas y mixtas, así como mediante diversos instrumentos con diferentes características (Elizalde y Reyes, 2008).

Desde hace varias décadas se intenta descubrir aquellos rasgos docentes que mejor demuestran una alta efectividad en el quehacer profesional (Korthagen, 2004; Koster, Brekelmans, Korthagen y Wubbles, 2005), para la configuración de un estilo de enseñanza eficaz y así posibilitar la vinculación de las variables docentes con el constructo de autoeficacia (Avalos, 2011).

Desde el nacimiento del constructo hasta nuestros días la *autoeficacia docente* continúa despertando interés entre los investigadores, dada la relevancia que tiene en diversos aspectos del proceso instructivo, como han demostrado múltiples estudios (Hanif, 2004; Tschannen-Moran y Johnson, 2011; Wolters y Daugherty, 2007; Ashton y Webb, 1986; Rosenhotz, 1989, en Day, 2006). La creencia de los docentes de que pueden ejercer un influjo positivo en el éxito de su alumnado es un factor clave para la enseñanza (Shidler, 2009).

Tschannen-Mora y Woolfolk (2001) hacen una revisión de todas las fuentes en las que aparece el constructo de eficacia docente entre 1974 y 1997, concluyendo que la autoeficacia del profesorado no sólo se relaciona con los resultados del alumnado en cuanto a su rendimiento, motivación y autoeficacia, sino que, además, está en cierto modo vinculada a las conductas que éste manifiesta en el aula. En general, el profesorado con un elevado sentimiento de autoeficacia muestra mayor apertura a nuevas ideas, está más dispuesto a probar métodos nuevos de enseñanza, si se adaptan a las necesidades del alumnado, planifican y organizan mejor sus clases, dedican más tiempo y energía al alumnado que se esfuerza en su aprendizaje, manifiesta gran entusiasmo por la enseñanza y se encuentra más comprometido con su profesión.

Algunos estudios han relacionado la mejora de la eficacia de los docentes con la reducción de su estrés (Parkay y cols., 1998). Otros autores (Moore y Esselman, 1992; Ross, 1992) han descubierto que el nivel personal de eficacia docente dependía de la materia impartida y del grupo concreto de alumnado, llegando a afirmar que el profesorado más eficaz conseguía un grado mayor de rendimiento en su alumnado. Ashton y Webb (1986) han establecido que el sentido de la eficacia del profesorado está influido por uno o varios factores contextuales relacionados con el aula, como son: condiciones de organización e influencias externas, exigencias excesivas del rol, salarios insuficientes y baja categoría social, falta de reconocimiento y aislamiento profesional, incertidumbre, sensación de impotencia, alienación y disminución de la moral del docente.

En fin, la eficacia docente estaría estrechamente relacionada con variables educativas tan significativas como la insistencia del profesor, el entusiasmo, la implicación y el comportamiento instructivo, y variables del alumnado, tales como el rendimiento, la motivación y la autoeficacia (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001).

Como se puede apreciar, la autoeficacia docente se convierte en una variable moduladora de la enseñanza con cierta relevancia y que se relaciona con otras dimensiones competenciales.

En esta comunicación se presenta la relación de tres dimensiones de la competencia docente en la Educación Primaria (la comunicativa-relacional, la socioemocional y la instruccional) con la autoeficacia, en aras a analizar descriptivamente el perfil de formación competencial del profesorado de la etapa de Educación Primaria desde un punto de vista psicoinstruccional y, así, configurar una tendencia curricular formativa que optimice los ajustes personales del profesorado con los profesionales.

OBJETIVOS

La presente investigación realiza un acercamiento experimental al análisis de aquellas dimensiones competenciales docentes autopercebidas por el profesorado de Educación Primaria relacionadas con el desarrollo de la autoeficacia docente.

PARTICIPANTES

En esta investigación han participado maestros/as de Educación Primaria en activo (N=40), pertenecientes a centros escolares de titularidad pública y concertada de las provincias de Valladolid y de Segovia, en su mayoría del género femenino (97.50%) y con un rango de edad entre 31 y 40 años (52.50%), todos con funciones de tutoría.

MÉTODO

Se aplicaron dos escalas de autovaloración tipo "Likert", graduadas de 1 a 5: ECAD-EP y TSES. La ECAD-EP (Valdivieso, Carbonero y Martín-Antón, 2013), referida a la evaluación autopercebida de los Estilos de Enseñanza en el profesorado de Educación Primaria, posee un grado de fiabilidad significativamente alto (factor A socioemocional: α de Cronbach de .852; factor B comunicativo-relacional: α de Cronbach de .788; y factor C instruccional: α de Cronbach de .721).

El Test Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES) (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001), es una escala de evaluación centrada en la medición de la Autoeficacia Docente, empleándose una adaptación en castellano.

Los análisis estadísticos efectuados con el paquete estadístico SPSS 20.0 han sido: (a) Análisis Exploratorios de los datos; (b) Correlaciones bivariadas para variables ordinales (Rho de Spearman); (c) Regresión lineal;

RESULTADOS

Como muestra la Tabla 1 se aprecian puntuaciones medias muy altas en todas las dimensiones competenciales evaluadas, siendo relevante la menor dispersión en la socioemocional.

ESTILOS DE ENSEÑANZA Y AUTOEFICACIA DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la ECAD-EP y del TSES

Dimensiones	N	X _{min}	X _{máx}	Media	Sx
Socioemocional	40	3.97	5.00	4.71	.247
Comunicativo-relacional	40	3.60	5.00	4.56	.321
Instruccional	40	3.44	5.00	4.44	.367
Autoeficacia	40	3.63	5.00	4.54	.358

Una vez agrupados los ítems de la ECAD-EP según el área de pertenencia (socioemocional, comunicativa-relacional o instruccional), y de estimar su media y de los componentes de la autoeficacia docente, se realiza un análisis de correlación bivariada (Rho de Spearman) entre los factores y la dimensión autoeficacia, cuyos resultados se reflejan en la Tabla 2:

Tabla 2. Correlaciones bivariadas (Rho de Spearman) entre los factores y la dimensión autoeficacia

Dimensiones	N	Socio emocional	Comunicativo-relacional	Instruccional	Autoeficacia
Socioemocional	Coefficiente de correlación	1.000	.793**	.479**	.623**
	Sig. (bilateral)	.	.000	.002	.000
	N	40	40	40	40
Comunicativo-relacional	Coefficiente de correlación	.793**	1.000	.473**	.455**
	Sig. (bilateral)	.000	.	.002	.003
	N	40	40	40	40
Instruccional	Coefficiente de correlación	.479**	.473**	1.000	.370*
	Sig. (bilateral)	.002	.002	.	.019
	N	40	40	40	40
Autoeficacia	Coefficiente de correlación	.623**	.455**	.370*	1.000
	Sig. (bilateral)	.000	.003	.019	.
	N	40	40	40	40

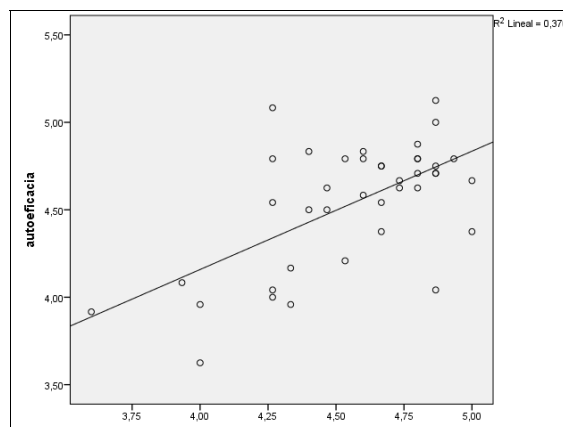
**La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

*La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

Como se ve, los tres factores poseen una alta correlación con la autoeficacia docente, sin embargo son los factores socioemocional y comunicativo-relacional los que sostienen la relación más fuerte, pues tienen un nivel de correlación lineal de $r=.623$ ($p<.01$) y de $r=.455$ ($p<.01$), respectivamente. Existe, por tanto, una notable vinculación positiva entre ambas variables: a medida que una aumenta, la otra hace lo mismo.

Podemos observarlo en los siguientes diagramas de dispersión (ver Figuras 1, 2 y 3), donde se incluye la recta de regresión entre ambas variables:

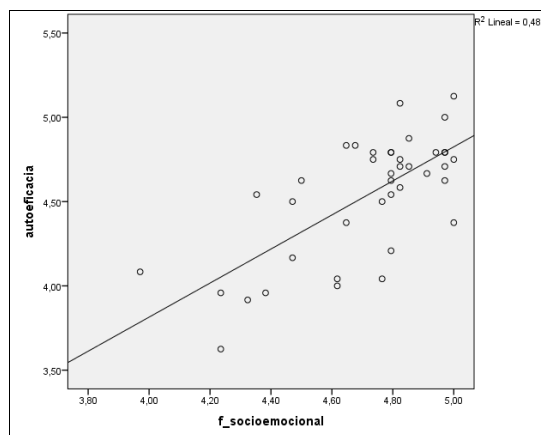
Figura 1. Diagrama de dispersión de las variables comunicativa-relacional y autoeficacia docente



En la dimensión comunicativa-relacional la recta de regresión lineal indica que ésta (tomada como la variable independiente) explica el 37.0% de la variabilidad de la autoeficacia docente (variable dependiente).

En segundo lugar, en el factor socioemocional la recta de regresión lineal indica que la variable independiente (dimensión socioemocional) explica el 48.9% de la variabilidad de la variable dependiente (autoeficacia docente).

Figura 2. Diagrama de dispersión de las variables socioemocional y autoeficacia docente

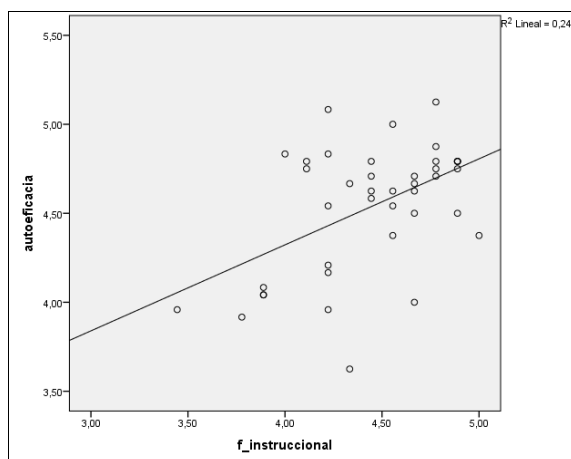


Por último, el grado de correlación entre la autoeficacia docente y el factor instruccional es el menor del conjunto, aunque sigue siendo destacable su coeficiente de correlación $r=.370$ ($p<.05$), indicando la existencia de una relación positiva más débil entre ambos elementos que en los anteriores factores.

Gráficamente puede apreciarse que la recta de regresión lineal indica que la variable independiente (dimensión instruccional) explica el 24.6% de la variabilidad de la variable dependiente (autoeficacia docente), como aparece en la figura 3.

ESTILOS DE ENSEÑANZA Y AUTOEFICACIA DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Figura 3. Diagrama de dispersión de las variables instruccional y autoeficacia docente



A pesar de lo indicado, hay que recordar que correlación no implica dependencia. Por este motivo, se ha realizado un análisis de regresión lineal múltiple (ver tablas 3, 4 y 5), con el objetivo de establecer un modelo de predicción de la autoeficacia docente a partir de los tres factores constituidos.

Tabla 3. Resumen del modelo de análisis de regresión lineal múltiple

Modelo	R	R ²	R ² corregida	Error típ. de la estimación
1	.715 ^a	.511	.471	.26033

a. Variables predictoras: (Constante), dimensiones instruccional, comunicativa-relacional y socioemocional.

Tabla 4. Tabla ANOVA^a

Modelo	Sumas de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	2,553	3	.851	12,555	.000 ^b
Residual	2,440	36	.068		
Total	4,992	39			

a. Variable dependiente: Autoeficacia.

b. Variables predictoras: (Constante), dimensiones instruccional, comunicativa-relacional y socioemocional.

Tabla 5. Coeficientes del modelo de regresión lineal múltiple

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	-.294	.807		-.364	.718
	Socioemocional	.794	.297	.550	2,678	.011
	Comunicativa-Relacional	.088	.225	.079	.392	.697
	Instruccional	.154	.137	.158	1,124	.268

a. Variable dependiente: Autoeficacia.

Los resultados muestran que solamente el factor socioemocional es capaz de predecir en cierto modo la autoeficacia del profesorado. A priori la Tabla ANOVA es significativa (.000), por lo que pasamos a analizar la tabla de los coeficientes, siendo la dimensión socioemocional la única significativa (a un nivel de significatividad $p < .05$).

Realizado el análisis de regresión lineal, incluyendo solamente la variable significativa, es decir, la dimensión socioemocional (ver tablas 6, 7 y 8), se ve cómo ésta explica el 48,9% de la variabilidad o varianza de la autoeficacia docente.

En el modelo ya depurado (habiendo suprimido las variables no significativas) se observa que no la Constante, pero sí la Variable Independiente incluida (dimensión socioemocional) es significativa, como se aprecia en las siguientes tablas:

Tabla 6. Resumen del modelo depurado

Modelo	R	R ²	R ² corregida	Error típ.de la estimación
1	.700 ^a	.489	.476	.25900

a. Variables predictoras: (Constante), dimensión socioemocional.

Tabla 7. Tabla ANOVAa del modelo depurado

Modelo	Sumas de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	2,443	1	2,443	36.426	.000 ^b
Residual	2,549	38	.067		
Total	4,992	39			

a. Variable dependiente: Autoeficacia.

b. Variables predictoras: (Constante), dimensión socioemocional.

Tabla 8. Coeficientesa del modelo depurado

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	-.227	.790	-.287	.776
	Socioemocional	1,010	.167	.700	.000

a. Variable dependiente: Autoeficacia.

CONCLUSIONES

La propuesta de variables docentes que se han analizado en este trabajo pretende llenar el vacío existente en la dinámica interactiva del proceso relacional del profesorado con el alumnado, tanto en el ámbito intrapersonal como interpersonal del docente, de entre aquellas variables que mediatizan la enseñanza-aprendizaje y configuran un modo específico de enseñar, llegando así a controlar y sistematizar un perfil apropiado del profesorado eficaz.

El docente que pretenda ejercer su tarea de manera eficiente tiene que hallarse en posesión de diversas competencias, aparte de ser un experto en la materia instruccional correspondiente: tiene que ser buen planificador e impulsor de la enseñanza en los diferentes aspectos de la vida del alumnado, con capacidad de selección y organización de los contenidos a enseñar mediante métodos y técnicas específicas, así como capacidad para diseñar procesos de evaluación coherentes con el modelo de trabajo implementado en el aula (Mohan, Lundeberg y Reffitt, 2008; Pecheone y Chung, 2006).

Así pues, el profesorado que se ha preparado bien para impartir conocimientos de sus materias académicas, se ve abocado a responsabilizarse de un grupo de alumnos, que le plantea muchas veces retos ajenos a las lecciones que imparte. Poco a poco, el profesor descubre que no es suficiente su buena preparación académica, por-

ESTILOS DE ENSEÑANZA Y AUTOEFICACIA DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

que otros problemas de comportamiento, actitudes y relaciones, desbordan sus planes. Problemas sociales, afectivos y emocionales se entrecruzan en el devenir de la vida de los centros y de las aulas, y no siempre se está preparado suficientemente para hacerlos frente y solucionarlos (Carbonero, Ortiz, Martín-Antón y Valdivieso, 2010; Carbonero, Román, Martín-Antón y Reoyo, 2009). Con frecuencia, ni siquiera es posible detectarlos con claridad, por eso se hace necesario adoptar una perspectiva amplia, que admita la participación de un conjunto grande de habilidades y destrezas para abordar los nuevos problemas que presenta la actividad docente y la dinámica convivencial en las aulas y en los centros educativos (Martín-Antón, Carbonero y Román, 2012).

El aprendizaje significativo también se encuentra en otras acciones no académicas que son propias del que-hacer docente, estrechamente ligadas al proceso de socialización, como: el diálogo, el respeto mutuo, la participación, el compromiso. Todas ellas serán palabras vacías de contenido si no se las reconoce en los actos y se las vivencia. Para poder apropiarse de estos "contenidos para la vida" hay que probarlos, ensayarlos, ejercitarlos, practicarlos, repetirlos, es decir, vivirlos (Onafowora, 2005).

En conclusión, el estilo docente afecta tanto a las acciones instructivas (actividades, pautas comunicativas, etc.) como a aquellas que se refieren a la organización y a la vida del aula (distribución de espacios y tiempos, reglas y normas de funcionamiento, etc.), consideradas en su conjunto como tareas técnico-instructivas y de gestión, pero hay elementos que intervienen en la enseñanza susceptibles de estudio y evaluación, que están relacionados con el pensamiento implícito, las creencias, actitudes, emociones y conductas aprendidas por parte del maestro y que influyen en las concepciones y prácticas de enseñanza a partir de las tareas realizadas, las experiencias obtenidas y las interacciones vividas.

BIBLIOGRAFIA

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.
- Ashton, P. T. y Webb, R. B. (1986). Making a difference. Teachers' sense of efficacy and student achievement. New York: Longman.
- Carbonero, M. A., Ortiz, E. Martín-Antón, L. J., y Valdivieso, J. A. (2010). Identificación de las variables docentes moduladoras del profesorado eficaz en Secundaria. *Aula Abierta*, 38(1), 15-24.
- Carbonero, M. A., Román, J. M., Martín-Antón, L. J., y Reoyo, N. (2009). Efecto del programa de habilidades docentes motivadoras en el profesorado de secundaria. *Revista de psicodidáctica*, 14(2), 229-244.
- Cohen-Vogel, L. y Smith, T.M. (2007). Qualifications and assignments of alternatively certified teachers: Testing core assumptions. *American Educational Research Journal*. 44 (3), 732-753. Florida State University. Tallahassee, Florida.
- Danielson, Ch. y McGreal, T.L. (2000). Teacher evaluation to enhance professional practice. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Elizalde, L. y Reyes, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Número especial. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-elizaldereyes.html> (el 24 de junio de 2010).
- García Ramos, J.M. y Congosto Luna, E. (2000). "Evaluación y calidad del profesorado". En T. González Ramírez (Ed.). *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. (Pp. 127-157). Málaga: Aljibe.
- Hanif, R. (2004). Teacher Stress, Job Performance, and Self-efficacy of Women School Teachers. Unpublished PHD. Dissertation of Quaid-eAzam University, Islamabad.
- Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*. 20, 77-97.
- Koster, B.; Brekelmans, M.; Korthagen, F.; y Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 157-176.

- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza; en M.J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Eds.), *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor. (Pp. 243-276).
- Martín-Antón, L. J., Carbonero, M. A., y Román, J. M. (2012). Efecto modulador de variables socioemocionales en el entrenamiento en estrategias de elaboración en Educación Secundaria Obligatoria (ESO): paráfrasis y aplicaciones. *Psicothema*, 24(1), 35-41.
- Mohan, L.; Lundeberg, M. A. y Reffitt, K. (2008). Studying teachers and schools: Michael Pressley's legacy and directions for future research. *Educational Psychologist*. 43 (2), 107-118. Michigan State University.
- Moore, W. y Esselman, M. (1992). Teacher efficacy, power, school climate and achievement: a desegregating district's experience. Annual Conference of the American Educational Research Association. San Francisco.
- Onafowora, L. L. (2005). Teacher efficacy issues in the practice of novice teachers. *Educational Research Quarterly*, 28, 34-43
- Parkay, F., y otros (1998). A study of the relationship among teacher efficacy, locus of control and stress. *Journal of Research and Development in Education*, 21 (4), pp. 13-22.
- Pecheone, R.L. y Chung, R.R. (2006). Evidence in teacher education. The Performance Assessment for California Teachers (PACT). *Journal of Teacher Education*. 57 (1), 22-36. Universidad de Stanford.
- Pozo, J.I. y Scheuer N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J. I. Pozo y C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico (87-108)*. Madrid: Santillana.
- Pozuelo, I. (1997). La formación teórico-práctica y didáctico-científica del profesorado en los niveles de enseñanza primaria, fundamentada en los factores psico-sociopedagógicos. *Revista Electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. 1 (0). Recuperado de <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edprima.htm> (el 30 de marzo de 2009).
- Ross, J.A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian journal of education*, 17 (1), pp. 51-65.
- Shidler, L. (2009). The impact of time spent coaching for teacher efficacy on student achievement. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 453-460.
- Tam, K. P.; Pak, S. T.; Hui, C. H.; Kwan, S. O. y Goh, M. K. H. (2010). Implicit person theories and change in teacher evaluation: A longitudinal field study. *Journal of applied social psychology*. 40 (2), 273-286. Universidad de Hong Kong.
- Tschannen-Moran, M. y Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27, 751-761.
- Tschannen-Moran, M. y Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17: 783-805.
- Valdivieso, J. A.; Carbonero, M. A. y Martín, L. J. (2013). La competencia docente autopercibida del profesorado de Educación Primaria: un nuevo cuestionario para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 47-78.
- Wolters, C. A. y Daughterty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(11), 181-193.
- Yu, S. y Ding, R. J. (2009). Multi-level Fuzzy Assessment Application in Teaching Evaluation. ICAIE 2009: Proceedings of the 2009 International Conference on Artificial Intelligence and Education. Vols. 1-2, 94-98. Huazhong Normal Univ. China Assoc Educ. Technol.

