



EL LIDERAZGO EN LOS CENTROS ESCOLARES: CONFIANZA Y EFICACIA DOCENTE COLECTIVA

REVISIÓN NARRATIVA

Trabajo Fin de Máster

Máster en Dirección, Evaluación y Calidad de Instituciones de Formación

Alumno/a: Ana Belén Sánchez Martínez

Tutor/a: Dr. Julián López Yáñez

Curso 2019/2020

Índice

	Página
Agradecimientos.....	3
Resumen.....	4
Abstract.....	4
1. Introducción.....	5
1.1. El liderazgo en los centros educativos	
1.2. Conceptos de autoeficacia, eficacia colectiva y confianza en el ámbito educativo	
2. Método.....	7
2.1. Estrategias de búsqueda	
2.2. Criterios de validez	
2.3. Evaluación de artículos	
3. Resultados y discusión.....	9
3.1. Eficacia docente en el ámbito escolar	
3.1.1. Factores que condicionan o son condicionados por la eficacia docente	
3.2. La confianza en el ámbito escolar	
3.3. El papel del liderazgo en el desarrollo de la confianza y eficacia docente	
4. Conclusión.....	16
5. Referencias bibliográficas.....	17
6. Anexos.....	21

Agradecimientos

Quisiera agradecer a varias personas la realización del presente Trabajo Fin de Máster- Máster Universitario en Dirección, Evaluación y Calidad de las Instituciones de Formación de la Universidad de Sevilla.

En primer lugar, agradecer a la Universidad de Sevilla, por hacer frente a la situación excepcional en la que nos hemos visto envueltos y brindar a sus alumnos el apoyo y las adaptaciones necesarias. Seguidamente debo agradecer a mi tutor, el doctor Julián López Yáñez, por su paciencia, confianza y consejos.

Por último, mencionar a compañeros, amigos y familia, por su apoyo y confianza.

Resumen

Este estudio se enfoca en los constructos Eficacia Docente Colectiva y Confianza del Profesorado, así como en el concepto de liderazgo como elemento facilitador de los mismos. El propósito de esta investigación es adentrarnos en el análisis de este conjunto de constructos, buscando la relación entre ellos, conociendo la confianza como propiedad organizativa y la percepción del profesorado sobre su 'eficacia docente colectiva' y como esto anima o por el contrario dificulta la innovación educativa. Para ello, realizamos una revisión narrativa, analizando diferentes artículos y documentos relacionados con este conjunto de constructos, para cuya selección se establecen ciertos criterios, seleccionándose un total de 45 artículos de impacto que nos ofrecen información sobre la Confianza y la Eficacia Docente Colectiva y como ambos conceptos se relacionan con el liderazgo y la innovación educativa, por lo que el estudio pretende obtener información en cuatro ámbitos; la docencia, la gestión escolar, la convivencia e innovación. El estudio nos permitirá establecer conclusiones sobre estos conceptos y el modo en que el liderazgo favorece la Eficacia Docente Colectiva y la Confianza del Profesorado y como éstos constructos influyen sobre la innovación educativa del centro.

Palabras clave: Liderazgo, Confianza, Eficacia Docente Colectiva, Constructos, Innovación Educativa.

Abstract

This study focuses on the constructs Collective Teaching Efficacy and Teacher Confidence, as well as on the concept of leadership as a facilitating element of the same. The purpose of this research is to delve into the analysis of this set of constructs, looking for the relationship between them, knowing trust as organizational property and the perception of teachers about their 'collective teaching effectiveness' and how this encourages or conversely hinders the educational innovation. To do this, we carried out a narrative review, analyzing different articles and documents related to this set of constructs, for the selection of which certain criteria are established, selecting a total of 45 impact articles that offer us information on Trust and Collective Teaching Efficacy and how Both concepts are related to educational leadership and innovation, so the study aims to obtain information in four areas; teaching, school management, coexistence and innovation. The study will allow us to draw conclusions about these concepts and how leadership favors Collective Teaching Efficacy and Teacher Confidence and how these constructs influence educational innovation at the center.

Key words: Leadership, Trust, Collective Teaching Efficacy, Constructos, Educational Innovation.

1. Introducción

1.1. El liderazgo en los centros educativos.

El liderazgo es reconocido como la influencia que algunos miembros de una organización ejercen sobre otros miembros a través de sus actuaciones, así como las acciones que los miembros de las instituciones perciben como influyentes en su conducta (López-Yáñez, Perera-Rodríguez, Del Pozo-Redondo & Budia, 2014; Spillane, 2006).

Las investigaciones sobre liderazgo, han evidenciado su importancia como un factor que incide en la gestión escolar y consecuentemente en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, López Yáñez & Lavié Martínez (2010) han relacionado el liderazgo con la sostenibilidad de la mejora en las instituciones. Precisamente lo han identificado como un catalizador de estos procesos de mejora. Tal es su importancia, que organismos de gran relevancia como la OCDE, la UNESCO o la Unión Europea han admitido la aportación del liderazgo a la calidad de la educación (Gallegos & López, 2019).

Actualmente, no existe una única tipología de liderazgo. En las escuelas se han llegado a desarrollar conceptos diversos como liderazgo transformacional, persuasivo, sostenible, facilitador, etc. Ante esta situación, recientemente ha surgido un nuevo marco conceptual en el que encuadrar el liderazgo escolar para analizar y contrastar la situación, el liderazgo distribuido.

Sin embargo, autores como Santaella, Fernández y Real (2016) señalan que no cualquier tipo de liderazgo se relaciona con la mejora de las instituciones educativas, sino que debe ser uno capaz de desarrollar una comunidad de aprendizaje y con plena convicción de que la dirección es tarea de todos, lo que lleva a distribuir el liderazgo.

López-Yáñez et al. (2014) añaden que para que el liderazgo tenga efectos positivos en la enseñanza, debe entenderse la dirección como una tarea conjunta, responsabilidad de todos los docentes que intervienen en la enseñanza, es decir, la dirección de la institución educativa debe ejercer un liderazgo distribuido.

Hulpia, Devos, & Rosseel, (2009) señalan que el liderazgo distribuido está constituido por tres dimensiones: a) Apoyo y supervisión a los docentes; b) Cooperación de los equipos de liderazgo; y c) Participación en la toma de decisiones. Estas dimensiones inducen la interacción social entre los líderes y las de todos los miembros de la escuela, contribuyendo a aumentar tanto el compromiso de los docentes, como la eficacia de éstos (Leithwood, Patten, & Jantzi, 2010).

El liderazgo distribuido facilita e impulsa el desarrollo profesional, creando una visión compartida de la escuela. Se establecen acuerdos y metas deseables, estimulando y desarrollando un clima de colaboración, apertura y confianza, y se genera un incremento de la capacidad de la escuela para resolver sus problemas (Murillo Torrecilla, 2006). En este sentido, Leithwood, Patten, & Jantzi, (2010) consideran el liderazgo distribuido facilitador de los constructos de eficacia docente colectiva y confianza en la escuela, los cuales contribuyen a un clima seguro que anima y permite la introducción de cambios en la escuela, por lo que ambos constructos, eficacia docente y confianza podrían considerarse factores que influyen en la innovación educativa de los centros.

1.2. Conceptos de autoeficacia y eficacia colectiva en el ámbito educativo

La autoeficacia es la percepción sobre la capacidad propia para actuar y hacer frente con éxito a las diferentes situaciones y tareas que se presentan en la escuela (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998). La persona se valora a sí misma como “capaz” o “incapaz” de realizar una tarea teniendo en cuenta la situación y el grado de dificultad de la tarea. Este concepto está íntimamente relacionado con la satisfacción laboral de los docentes, de forma que, los docentes con un alto sentimiento de autoeficacia están más satisfechos con su labor en la escuela, al considerarse más competentes y capaces (Skaalvik & Skaalvik, 2010; Kennedy & Smith, 2013).

La educación es una labor que se realiza en grupo, los docentes no actúan solos ni aislados en la escuela, sino que viven y se desarrollan en relación con otros, lo que supone que surjan creencias sobre los recursos personales y actitudinales que tiene el grupo para trabajar colaborativamente por un objetivo común, por lo que del concepto de autoeficacia deriva el concepto de eficacia docente colectiva (Salloum, 2011; Quiñones, 2016).

Asimismo, se concibe la eficacia docente colectiva como la percepción de la capacidad que tiene el grupo de docentes para afrontar los retos educativos que se presenten en la escuela. No debe concebirse ésta como la suma de eficacias individuales, sino que es un sentimiento que surge a nivel de conjunto (Caprara, Regalia, Scabini, Barbaranelli, & Bandura, 2004). Esta eficacia surge como el convencimiento de un grupo en sus aptitudes para la consecución de las metas propuestas y la superación de las dificultades.

1.3. La confianza en el ámbito escolar

La eficacia docente colectiva requiere relaciones basadas en la confianza. La confianza es un constructo dinámico, que puede cambiar el curso de las relaciones sociales de un centro educativo.

Hoy & Tschannen-Moran (2003) señalan la confianza en los demás como un aspecto fundamental para el aprendizaje humano debido principalmente a que el aprendizaje es un proceso típicamente colectivo. Cuando docentes, familias y estudiantes tienen objetivos de aprendizaje comunes, la confianza y la cooperación son fundamentales para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, por lo que la confianza se convierte en el recurso central para la mejora escolar (Bryk & Schneider, 2002;2003).

Por todo esto, en el presente trabajo se propone realizar una revisión bibliográfica con el fin de analizar los constructos de Confianza del Profesorado y Eficacia Docente Colectiva, junto al concepto de liderazgo como facilitador de éstos, así cómo la influencia de la Confianza en los colegas y la Eficacia Docente Colectiva en la innovación educativa, como aspectos que animan o por el contrario dificultan los cambios en la escuela.

2. Método

2.1. Estrategias de búsqueda

Con el fin de conocer cuál es el estado actual del tema planteado se realiza una revisión narrativa, dirigida a conocer la relación existente entre liderazgo, percepción de eficacia docente colectiva y la percepción de confianza que los docentes tienen en el resto de sus colegas docentes.

Para realizar las búsquedas bibliográficas, se enunciaron los términos relevantes o palabras clave, que son los siguientes: liderazgo, eficacia docente colectiva, confianza.

Tabla 1: LENGUAJE USADO EN LA BÚSQUEDA (elaboración propia)	
Término en español	Término en inglés
Liderazgo	Leadership
Eficacia docente colectiva	Collective efficacy
Confianza	Trust

Para realizar la revisión narrativa se utilizaron las siguientes bases de datos: Dialnet, Web of Science (WOS) y ERIC.

Para la búsqueda de información sobre la temática en todas las bases de datos introducimos las mismas estrategias de búsqueda, tanto en inglés como es español, éstas son:

1. Liderazgo + Eficacia Docente Colectiva/Leadership+Collective Efficacy.
2. Liderazgo + Confianza/Leadership+Trust.
3. Eficacia Docente Colectiva + Confianza/ Collective Efficacy+Trust.

2.2. Criterios de validez

Los criterios de validez se han desarrollado conforme a varios aspectos tales como el idioma, la antigüedad, la calidad y el impacto de los documentos. Conforme a estos ítems, en la siguiente tabla (tabla 2) se desarrollan los criterios de inclusión y exclusión aplicados para la selección de información.

Tabla 2: CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN (elaboración propia)		
ÍTEMS	CRITERIOS DE INCLUSIÓN	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN
IDIOMA	Español e inglés.	Idiomas diferentes a los de los criterios de inclusión.
ANTIGÜEDAD	Máximo de 25 años, es decir, desde 1995 en adelante.	Superior a los 25 años.
CALIDAD	Sigue las recomendaciones de la Critical Appraisal Skills Programme Español (CASPe) si las hay para cada artículo.	No sigue las recomendaciones CASPe.
IMPACTO	Artículos incluidos en revistas de impacto JCR.	No pertenecen a revistas de gran impacto.

2.3. Evaluación de los artículos

Se ha llevado a cabo un riguroso proceso de evaluación de los artículos presentes en las diferentes bases de datos siguiendo las diferentes estrategias de búsqueda. En este proceso de evaluación se diferencian dos fases. En una primera fase, se realiza una evaluación previa a la lectura del documento. En primer lugar, se evalúan los artículos siguiendo los criterios de inclusión/exclusión detallados anteriormente. Tras ello, nos cercioramos de que el artículo no coincide con los encontrados en otras estrategias de búsqueda u otras bases de datos. Posteriormente, procedemos a evaluar los artículos por su título y finalmente se evalúa el resumen, asegurándonos que puede ofrecernos información relevante relacionada con nuestro objeto de estudio. Finalmente, en la segunda fase, se evalúan los artículos tras una lectura. Este proceso de evaluación y selección, se detalla en el anexo 1.

3. Resultados y discusión

Tras llevar a cabo las estrategias de búsqueda anteriormente descritas y la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión se obtuvo un total de 45 artículos que aparecen recogidos en el anexo 2. Asimismo, el análisis de su contenido queda recogido en las siguientes categorías presentadas.

3.1. Eficacia docente en el ámbito escolar

Ross & Gray (2006) y Pantic (2015) consideran la eficacia docente un predictor consistente de la voluntad de probar nuevas ideas de enseñanza. Afirman que las altas expectativas de éxito motivan la experimentación porque los maestros anticipan que podrán superar los obstáculos, considerando las creencias sobre eficacia docente como un mediador entre objetivos y acciones. Es por ello que Çalik, Sezgin, Kavgaci, & Kilinc (2012) afirman que la eficacia docente determina el rendimiento y la efectividad de los docentes en las escuelas.

La eficacia docente hace referencia tanto a la autoeficacia, como a la eficacia docente colectiva. Ninkovic & Knezevic (2018) apuntan a una alta y significativa correlación entre la autoeficacia y la eficacia colectiva docente, de manera que las percepciones de eficacia personal fueron un predictor independiente de la eficacia colectiva. Al parecer, los docentes en escuelas con altos niveles de eficacia docente colectiva generalmente también tienen altos niveles de autoeficacia individual (Ross & Gray, 2006). Los docentes que trabajan y desarrollan su tarea, en un grupo con una alta percepción de eficacia colectiva se verán motivados a actuar, a mejorar y ello conlleva al aumento del sentido de autoeficacia.

Skaalvik & Skaalvik (2010) también apuntan que ambos conceptos son diferentes pero correlacionados, se relacionan positivamente aunque el contexto influye en ellas de diferente forma.

Goddard, Hoy, et al. (2004) también respaldan esta posición, afirmando que un fuerte sentido de eficacia colectiva mejora las creencias de autoeficacia de los docentes, mientras que las débiles creencias de eficacia docente colectiva socavan el sentido de autoeficacia y viceversa. Igualmente, Demir (2008) afirma que la autoeficacia de los docentes y la cultura escolar colaborativa son los antecedentes de la eficacia colectiva de los docentes. Así, la creencia de un maestro en las capacidades de sus colegas profesionales para realizar tareas colectivas se relaciona con sus propias capacidades personales para el trabajo colectivo.

Contrariamente, los hallazgos de Çalik, Sezgin, Kavgaci, & Kilinc (2012) señalan que no hay relación significativa entre autoeficacia y eficacia docente colectiva.

3.1.1. Factores que condicionan la eficacia docente

Tanto la autoeficacia como la eficacia docente colectiva son conceptos complejos, multidimensionales y dinámicos, ya que su percepción cambia constantemente (Skaalvik & Skaalvik, 2010; Fackler & Malmberg, 2016).

Bandura, en su teoría cognitivo social, señala que la eficacia docente se conforma en función de cuatro fuentes de información: la persuasión social, la experiencia indirecta, la experiencia de dominio y los estados afectivos (Goddard, Hoy, & Hoy, 2004; Fackler & Malmberg, 2016).

La escuela es una organización en la cual sus miembros interactúan continuamente, comparten sus prácticas y experiencias, se dan consejos, etc., lo que provoca que la persuasión social influya en el sentimiento de eficacia, pudiendo inspirar acciones y alentar a los miembros del grupo a innovar y superar desafíos difíciles (Goddard, Hoy, et al., 2004).

Otro factor importante en la eficacia docente es la experiencia vicaria. Madimetsa, Branwen, & Mgadla (2018) sugieren que los docentes conforman su autoeficacia en función del aprendizaje de otras personas. De forma directa o indirecta los docentes se ven influenciados por las acciones y prácticas del resto de profesores, por lo que la experiencia indirecta afecta a nuestra propia

autoeficacia.

Asimismo, Goddard, Hoy, et al.(2004) expresan que la fuente más poderosa de información de eficacia son las experiencias de dominio, es decir, la experiencia propia, el haber experimentado anteriormente una situación o realizado una tarea de forma exitosa.

Diversos autores, como Goddard, Hoy, et al. (2004) y Madimetsa et al. (2018) también consideran la relación entre autoeficacia y emoción y cognición, señalando que las personas al juzgar sus capacidades, confían parcialmente en su estado emocional, por lo que los estados afectivos influyen en cómo las personas y las organizaciones interpretan y reaccionan ante los desafíos que enfrentan. Asimismo, Goddard, Gerfo, & Hoy (2004) afirman que la autoeficacia percibida dista de otras concepciones del yo, como el autoconcepto y la autoestima. Mientras que el autoconcepto es más estable, la autoeficacia es específica para una tarea en particular, ya que puede variar en función de la tarea y del conocimiento y habilidades relacionados con ésta.

Los resultados de la investigación evidencian muy diversos factores relacionados con las características de la escuela que afectan la eficacia docente (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998; Ross & Gray, 2006; Fackler & Malmberg, 2016; Dumay & Galand, 2011).

Fackler & Malmberg (2016) exponen que la OCDE, en 2009, identifica 5 áreas de enfoque para examinar la eficiencia escolar, es decir, 5 aspectos que condicionan y en los cuales también influye la eficacia docente:

- Liderazgo
- Evaluación y feedback.
- Trabajo docente (desarrollo profesional)
- Creencias y actitudes acerca de la enseñanza de los profesores.
- Prácticas pedagógicas en el aula.

En este sentido, Fackler & Malmberg (2016) también apuntan factores como el género, el rendimiento estudiantil o el carácter de la institución influyen.

Asimismo, Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy y Hoy (1998) relacionan la eficacia docente con una serie de variables, como el clima escolar y el sentido de comunidad, el comportamiento del director y las estructuras de toma de decisiones. Ross & Gray (2006) añaden que el rendimiento de los estudiantes, el nivel socioeconómico de la escuela y la participación docente en la toma de decisiones influyen notablemente en las creencias de eficacia docente.

Dumay & Galand (2011) completan que la cohesión grupal y la fuerza de las normas de un grupo están positivamente relacionadas con las creencias de eficacia docente colectiva. Así, los docentes cuyas escuelas se caracterizan por la fortaleza cultural, tienen mayor eficacia docente colectiva.

La eficacia docente también se relaciona con la persistencia, la unidad del grupo, la preparación, el esfuerzo y el compromiso (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Asimismo, los directores tienen un fuerte impacto en la eficacia docente, tanto a través de las autoevaluaciones de los docentes, las cuales contribuyen a la autoeficacia, como a través de la propia autoeficacia de los directores en sus comportamientos (Demir, 2008; Fackler & Malmberg, 2016). Así, Hallinger & Hosseingholizadeh (2017) muestran que los directores con mayor autoeficacia fueron percibidos por los maestros para participar más activamente en el rol de líder instructivo que los directores con menor eficacia. En este sentido, Leithwood & Jantzi (2008) consideran que las creencias de autoeficacia del líder tienen efectos sobre la elección de actividades y entornos y pueden afectar los esfuerzos de afrontamiento una vez que se inician esas actividades.

Para Ghamrawi (2011) la confianza, es la herramienta más efectiva para aumentar la autoeficacia docente. Proporciona al personal de la escuela una tranquilidad permanente que los hace abordar tareas difíciles y los empuja a esforzarse más para lograr los objetivos, persistir a pesar de los contratiempos y desarrollar estrategias de afrontamiento para superar posibles dificultades.

En definitiva, los resultados indican que la eficacia docente se debe a factores del microsistema, es decir, del grupo-clase (características de los estudiantes y del profesor, los vínculos entre ellos, características de la tarea y definiciones del rol, etc.), factores del mesosistema, es decir, de la escuela (las normas de centro, las relaciones con los compañeros, la relación profesor-director, el proceso en la toma de decisiones), factores procedentes del exosistema, es decir, del barrio, del entorno del centro (el contexto del centro o la libertad de cátedra) y factores del macrosistema (concepciones del profesor/estudiante, responsabilidad excesiva de los profesores, relación profesor/alumno y éxitos de los estudiantes).

Además de ser influenciada por múltiples factores y aspectos, los resultados llevan a afirmar que la eficacia docente afecta a diversos ámbitos en la escuela. Goddard, Hoy, et al. (2004) concluyen que la eficacia docente colectiva influye significativamente en:

- Satisfacción del maestro.
- Compromiso del maestro.
- Logro estudiantil.
- Abandono/asistencia.
- Aprendizaje e innovación docente.
- Empoderamiento del maestro.

Los altos niveles de eficacia colectiva generan un alto compromiso con la comunidad educativa, desarrollando un fuerte sentido de pertenencia al grupo y a las decisiones que en ella se toman (Lee, Zhang & Yin, 2011). Es por ello que la eficacia docente se relaciona con la satisfacción laboral, ya que ésta se forma a través de la autonomía, la presión del tiempo, las relaciones entre los docentes y las relaciones docentes-familias (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

La eficacia docente colectiva, afecta a la concienciación y motivación del grupo sobre si es capaz de realizar o hacer frente a algo, repercutiendo en los esfuerzos que los docentes ponen en sus prácticas educativas, por lo que la eficacia colectiva docente puede predecir de forma significativa el compromiso docente (Ware & Kitsantas, 2011; Lee et al., 2011). Los sentidos de autoeficacia y eficacia colectiva determinan el comportamiento del docente, llevan a la implicación y motivación del profesor por desarrollar su tarea en el aula, los objetivos y metas que se marca así como la forma y precisión en que los profesionales deciden lógralos, la forma y el esfuerzo al enfrentarse a las nuevas situaciones, e incluso en la dificultad de las tareas que decide realizar en el aula (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2010; Gökdağ & Güven, 2019; Leithwood et al., 2010; Ross & Gray, 2006).

El hecho de que la eficacia docente repercuta en el sentido de responsabilidad y compromiso docente, hace que la eficacia docente afecte consecuentemente al rendimiento de los estudiantes (Goddard, Hoy, & Hoy 2004; Madimetsa et al., 2018).

Leithwood et al. (2010) y Gökdağ & Güven (2019) muestran que las altas creencias de eficacia colectiva lleva a los docentes a creer en sí mismos y en sus estudiantes, brindan más orientación, usan estrategias más efectivas, incluyen tareas colaborativas y les llevan a experimentar e innovar. Así, las escuelas con altas tasas de eficacia colectiva tienen menores tasas de suspensos y abandono. Por lo que la eficacia colectiva del maestro se asocia positivamente con las diferencias en el rendimiento de los estudiantes que ocurren entre las escuelas, siendo un predictor significativo del

rendimiento de los estudiantes (Goddard, Hoy, & Hoy 2004; Goddard, Hoy, & Hoy, 2000; Madimetsa et al., 2018). Moolenaar, Slegers, & Daly (2012) incluso concluyen que este concepto es una de las principales variables en el éxito académico, incluso por encima de factores socioeconómicos.

Los factores organizacionales y contextuales y las percepciones de competencia tienen un significativo impacto en los maestros principiantes, por este motivo, la rotación docente también se ve afectada por la eficacia docente colectiva, ya que cuando los docentes principiantes perciben altos niveles de eficacia docente colectiva tienen menos intenciones de abandonar la profesión o su puesto (Tiplic, Brandmo, & Elstad, 2015; Ware & Kitsantas, 2007).

Asimismo, un personal docente implicado se esfuerza en sus funciones y fomenta la interacción familia-escuela. Por ello, una escuela con un alto índice de eficacia docente generalmente también tiene una alta participación por parte de las familias (Skaalvik & Skaalvik, 2010; Ross & Gray, 2006). Skaalvik & Skaalvik (2010) muestran como la evaluación de los padres influye en la autoeficacia mientras que las oportunidades y limitaciones percibidas del estilo de liderazgo influyen a la eficacia colectiva, lo cual muestra que la eficacia colectiva es más dependiente del funcionamiento de la dirección de la escuela que la autoeficacia. Sin embargo, Çalik et al. (2012) piensan que la autoeficacia modera la relación entre el liderazgo educativo y la eficacia docente colectiva.

En definitiva, la eficacia docente colectiva mejora el rendimiento de los estudiantes; puede reducir los efectos negativos de un bajo estatus socio-económico de los alumnos; mejora las relaciones entre padres y maestros; y crea un mejor ambiente de trabajo que repercute en el compromiso del profesor hacia la escuela. Por todo ello, las escuelas donde la percepción de eficacia colectiva es mayor, existe más organización, planificación y colaboración entre el profesorado y toda la comunidad educativa, así como mayor compromiso y entusiasmo ante la innovación.

3.2. La confianza en el ámbito escolar

Autores como Weinstein, Raczynski, & Peña, (2018) llegan a considerar la confianza como un elemento clave, como un “pegamento” que une las organizaciones, además de ser el lubricante que las mantiene en movimiento. En este sentido, la confianza es un factor significativo en las escuelas en relación a la eficacia docente y la mejora (Bryk & Schneider, 2003; Weinstein, Raczynski, & Peña, 2018; Van Maele & Van Houtte, 2009), ya que las metas desafiantes que deben cumplir las escuelas, requieren un alto nivel de coordinación entre las partes, así como la interdependencia entre los distintos roles involucrados (Weinstein, Raczynski, & Peña, 2018; Van Maele & Van Houtte, 2009). Es por ello que Tschannen-Moran & Hoy (2000) señalan que la confianza es un concepto multifacético, ya que puede ser observada en diversas dimensiones: la confianza de los docentes en el director, en los colegas, la confianza en los padres y la confianza en estudiantes (Kennedy & Smith, 2013; Hoy & Tschannen-Moran, 1999; Demir, 2015).

Para tener efectos tan positivos, las relaciones de confianza deben basarse en 5 facetas, tales como la benevolencia, la honestidad, la transparencia, la competencia y la consistencia (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

- Benevolencia: actuar con buenas intenciones buscando el bien común.
- Honestidad: actuar con carácter, integridad y autenticidad.
- Transparencia: compartir la información con el resto de docentes, ser claro.
- Competencia: tener conocimientos sobre el tema.
- Consistencia: ser coherente en las actuaciones.

Demir (2015) concluye que la confianza de los maestros en su organización aumenta en una cultura escolar que apoya el liderazgo docente. Así, Zheng, Yin, Liu, & Ke (2016) respaldan la importancia de generar confianza en las escuelas y su importancia en la colaboración y comunicación entre docentes y entre docentes y director.

La confianza entre los distintos agentes educativos es una variable importante para facilitar el aprendizaje de los alumnos. Wahlstrom & Louis (2008) sostienen que la satisfacción docente, el sentido de profesionalismo, la confianza y las oportunidades de colaborar influyen en el aprendizaje del estudiante. Así, Leithwood et al. (2010), comprobaron que tanto la eficacia docente colectiva como la confianza de los maestros explican la variación en el rendimiento estudiantil, aunque la influencia de la confianza docente es menor. A pesar de ello, Wahlstrom & Louis (2008) consideran que la confianza mutua y la influencia entre los adultos en la escuela mejoran las prácticas de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Goddard, Salloum, & Berebitsky (2009) también comprobaron que existe una fuerte relación, entre la confianza y el rendimiento escolar en las escuelas primarias.

Para Louis, Dretzke, & Wahlstrom (2010) la confianza tiene fuertes efectos en las relaciones entre docentes, así como en las relaciones entre los docentes y los directores. Así, Demir (2015), muestra que el impacto más significativo en la confianza de los maestros hacia una organización es el nivel de confianza en sus colegas, seguido por la confianza en los padres y el alumnado y la confianza en los directores.

Cuando los docentes perciben a sus colegas como abiertos, benevolentes, honestos y confiables están más dispuestos a colaborar con ellos, observar las lecciones de los demás, dar retroalimentación y compartir sus prácticas con sus compañeros. Por lo que en las escuelas con mayor confianza entre los colegas, los maestros tienden a tener una colaboración más auténtica y efectiva (Zheng et al., 2016).

De este modo, la confianza del profesorado en los colegas es identificada por Lee, Zhang, y Yin, (2011) como un factor significativo para mejorar las percepciones de eficacia docente colectiva en las estrategias de instrucción y la disciplina de los estudiantes.

La confianza en los colegas es esencial para el cumplimiento de los objetivos de la escuela, ya que en un clima de confianza, las personas se sienten seguras para actuar, y ensayar la resolución de problemas. Por ello, la confianza se convierte en fundamental para la experimentación de nuevas prácticas y la innovación docente, tal y como mencionan Hoy y Tschannen-Moran (2003). Solo en un clima de confianza los docentes asumen los riesgos que llevan la innovación. Es por ello que las relaciones de confianza conllevan a mejores niveles organizacionales, incluyendo la toma de decisiones más eficiente (Yin, Lee, & Jin, 2013).

La teoría del capital social, postula que las relaciones sociales proporcionan acceso a recursos que pueden intercambiarse, prestarse y aprovecharse para facilitar el logro de objetivos. Concretamente esta teoría hace referencia a que los maestros con muchas relaciones sociales pueden acceder a más recursos, como asesoramiento, materiales de instrucción, apoyo social y conocimiento o información (Coburn & Russell 2008, citado en Moolenaar, Slegers, & Daly 2012).

La densidad de estas redes sociales entre los docentes se relaciona con la medida en que los maestros confían en el resto de docentes y, consecuentemente, con la medida en que éstos están dispuestos a participar en procesos de mejora e innovación educativa. De este modo, las redes densamente conectadas reflejan el intercambio de experiencias y orientaciones personales que a su vez amentan las percepciones sobre eficacia docente colectiva para resolver problemas y mejorar el rendimiento de los estudiantes. La confianza favorece la densidad de la red de docentes, lo cual conecta con la medida en que los docentes están dispuestos a correr riesgos para mejorar su escuela,

están continuamente aprendiendo y tratando de mejorar su enseñanza y en la implementación de reformas y decisiones (Moolenaar, Slegers, & Daly, 2012).

Thomsen, Karsten, Oort (2015) mostraron que la confianza en los miembros del equipo está relacionada con el compromiso organizacional afectivo y el comportamiento de ciudadanía organizacional, debido a que el apoyo organizativo percibido estaba relacionado con la confianza de los maestros en los objetivos. De este modo, la confianza del profesorado en los colegas contribuía de forma independiente a explicar la profesionalidad del profesorado, mientras que la confianza del profesorado en el director y la confianza del profesorado en los estudiantes y los padres desempeñan un papel moderador.

En definitiva, la confianza es considerada una de las condiciones básicas de las relaciones sociales estables, fundamental para estimular relaciones armoniosas y productivas entre colegas y establecer la cooperación en las escuelas. Por ello, las relaciones de confianza entre maestros, estudiantes y padres son extremadamente importantes para la formación de un ambiente de trabajo adecuado para el liderazgo docente (Demir, 2015; Yin, Lee, Jin, & Zhang, 2013). Tschannen-Moran & Hoy (2000) reconocen la confianza como un elemento vital en las organizaciones que funcionan bien. De este modo, mencionan que las nuevas formas de liderazgo, con intereses, objetivos compartidos y un mayor nivel de efectividad requieren una atmósfera de confianza entre los diferentes agentes educativos (Tschannen-Moran & Hoy, 2000).

Wahlstrom & Louis (2008) mencionan que en las escuelas con alta confianza entre sus docentes y entre sus docentes y el/la director/a, las tomas de decisiones y las iniciativas de reforma son más colectivas. De este modo, Yin, Lee, Jin & Zhang (2013), Ford (2019) y Ghamrawi (2011) sugieren que cuando una escuela se caracteriza por la confianza entre sus profesionales y el apoyo mutuo, se sienten seguros para correr riesgos y experimentar con nuevas prácticas.

3.3. Papel del liderazgo en el desarrollo de la confianza y eficacia docente

Las relaciones de los directores afectan fuerte y directamente las actitudes de los maestros, en cuanto al clima escolar, es decir, las relaciones de los directores con sus maestros afectan los niveles de satisfacción, cohesión y compromiso de los directores y maestros (Price, 2012). Por ello, el liderazgo es uno de los contribuyentes principales para el fomento de confianza entre toda la comunidad educativa, especialmente entre los docentes del centro, ya que la confianza en el director, conlleva a la confianza en el resto de compañeros docentes, a los cuales perciben más comprometidos, competentes y cooperativos (Zheng et al., 2016). Por tal motivo, Tschannen-Moran & Hoy (2000) defienden que los líderes efectivos deben centrarse en la construcción de relaciones de confianza entre los miembros de las instituciones.

Igualmente, los directores influyen en la eficacia docente colectiva a través de diferentes prácticas (Çalik, Sezgin, Kavgaci, & Kilinc, 2012; Minckler, 2014; Ma & Marion, 2019). Wahlstrom & Louis (2008) muestran que la forma más efectiva en que los líderes pueden influir en la percepción de eficacia de la organización es a través del fomento de un ambiente positivo. En este sentido, Demir (2008) señala que la cantidad de colaboración de los maestros junto con un fuerte liderazgo del director son factores importantes en la configuración del clima escolar.

El estudio realizado por Leithwood y Jantzi, (2008), demuestra efectos positivos significativos sobre la eficacia colectiva docente cuando los directores aclaran los objetivos y promueven la cooperación entre el personal hacia objetivos comunes (Leithwood & Jantzi 2008). Asimismo, un líder confiable, abierto, benevolente y competente tiene un mayor nivel de eficacia (Zheng, Yin, & Liu, 2019).

La confianza en los colegas se convierte en fundamental para marcar objetivos y metas comunes para el aprendizaje de los alumnos y el éxito de las escuelas. Es por ello que las relaciones de confianza son necesarias para un clima escolar positivo, basado en una comunicación productiva

con procesos de decisión participativos (Tschannen-Moran & Hoy, 2000; Muijs & Harris, 2007). Así, los líderes escolares que fomentan vínculos basados en la confianza, llevan a los docentes hacia la motivación y la seguridad, lo cual produce que éstos se esfuercen más en su labor y colaboren en la resolución de los problemas, aumentando su percepción de eficacia colectiva (Goddard, Salloum, & Berebitsky, 2009).

El liderazgo también tiene efectos en el compromiso del maestro, estrechamente vinculado con la eficacia docente y la confianza. Las personas que se sienten capaces y apoyadas por su líder, adoptan objetivos desafiantes, se esfuerzan más por alcanzarlos, persisten a pesar de los contratiempos y desarrollan mecanismos de afrontamiento para mejorar sus estados emocionales (Ross & Gray, 2006; Dumay & Galand, 2011; Hallinger & Hosseingholizadeh, 2017).

Demir (2015) señala que para lograr una confianza mutua entre docentes y directores en las prácticas de liderazgo es necesaria la apertura de los administradores a la participación de los docentes en el proceso de toma de decisiones. Asimismo, Goddard, Hoy & Hoy (2004) concluyeron que cuando los profesores tienen mayores oportunidades de influir en las decisiones relacionadas con la enseñanza, la eficacia docente colectiva es mayor. Wahlstrom & Louis (2008) añaden que cuando se reduce la distancia jerárquica entre los directores y profesores, la enseñanza se ve afectada positivamente.

El liderazgo distribuido exige una cultura en la que las personas trabajen juntas de manera colaborativa y en un ambiente de confianza (Copland, 2003), por lo que la distribución del liderazgo depende en gran medida del grado de confianza en el director. Así, una mayor percepción de liderazgo distribuido conduce a un mayor intercambio de conocimiento y confianza en el director, que a su vez se asoció con mayores comportamientos de cambio (Hollingworth, Olsen, Asikin-Garmager, & Winn, 2017). El liderazgo distribuido aumenta la motivación, la confianza, la asunción de riesgos y la construcción de un sentido de comunidad y eficacia entre sus miembros (Wahlstrom & Louis, 2008).

En definitiva, lo que los directores hacen en las escuelas y como lo hacen juega un papel clave en el desarrollo del propósito compartido y el enfoque colectivo de los maestros en el aprendizaje de los estudiantes (Zheng, Yin, Liu, & Ke, 2016; Çalik, Sezgin, Kavgaci, & Kilinc, 2012). Así, un liderazgo educativo fuerte puede crear estructuras para facilitar el trabajo de los maestros de manera que fortalezcan los sistemas de creencias organizacionales y, en conjunto, estos factores fomentan el aprendizaje de los estudiantes (Goddard, Goddard, Kin, Miller, 2015). Un liderazgo distribuido, donde diferentes profesionales asumen responsabilidades sobre el aprendizaje y desarrollo del alumnado requiere la confianza entre toda la comunidad educativa, especialmente en el director como líder y en los colegas, para la evolución en los objetivos comunes de la escuela. La mayor autonomía y participación de los docentes en este tipo de liderazgo, además, aumenta la autoeficacia y la eficacia colectiva docente, constructos que traen consigo múltiples beneficios y efectos positivos tanto para profesores, en el desempeño de su tarea, como para alumnos/as en un proceso de aprendizaje exitoso.

4. Conclusión

Las nuevas perspectivas de cambio educativo, sugieren que las organizaciones educativas deben tener un dinamismo interno adecuado para generar el cambio necesario desde dentro, adaptarse a las nuevas condiciones y lograr un desarrollo sostenible.

Crear un ambiente escolar apropiado facilita el inicio y desarrollo del cambio. Para ello es necesario establecer prácticas de gestión que permiten la visibilidad, la acumulación, el intercambio y la institucionalización de los cambios en curso para permitir un cambio continuo y para extender, completar e incluso reforzar el cambio planificado.

En este sentido, la investigación ha revelado que la eficacia docente colectiva es determinante de la calidad de los centros educativos. De este modo, las escuelas en las cuales sus docentes poseen altos niveles de eficacia colectiva, impregnan la institución con una atmósfera positiva para su desarrollo, que junto a un ambiente de confianza entre los colegas conllevan a un buen ambiente en la escuela, facilitándose la colaboración entre los docentes, que se sienten motivados en el desempeño de sus obligaciones y con ganas y energías de incluir nuevas estrategias de innovación en el centro.

Tal y como mencionábamos en la introducción, los resultados han demostrado que tanto la eficacia docente colectiva como la confianza en la escuela, principalmente la confianza en los colegas son dos constructos fundamentales para propiciar el cambio, ya que la innovación educativa hace imprescindible un clima escolar en el que los docentes se sientan seguros de sus prácticas educativas, con motivación y compromiso con la educación, persistentes en los retos que se marcan y una visión prospectiva. Asimismo, la literatura ha demostrado que el desarrollo de estos dos conceptos, eficacia docente colectiva y confianza está muy vinculado al enfoque de un liderazgo distribuido, debido a que ambos constructos se desarrollan principalmente en ambientes y climas escolares colaborativos, con una atmósfera de confianza y un amplio intercambio de conocimientos, una escuela en la que los docentes disfrutan de autonomía y participan en la toma de decisiones, es decir, en contextos con un liderazgo distribuido. De acuerdo con Hollingworth, Olsen, Asikin-Garmager, & Winn (2017), puedo afirmar que la distribución de funciones de liderazgo entre las unidades formales e informales se identifican como una práctica clave en el desempeño de los procesos organizacionales, incluido el proceso de cambio e innovación educativa.

5. Referencias bibliográficas

- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage.
- Bryk, A.S., & Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for reform. *Educational Leadership*, 60(6), 40-44. Disponible en: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar03/vol60/num06/Trust-in-Schools@-A-Core-Resource-for-School-Reform.aspx#.Xk-h3MpNTsQ.mendeley> (consultado el 8 de febrero de 2020)
- Çalik, T., Sezgin, F., Kavgaci, H., & Kilinc, A. C. (2012). Examination of Relationships between Instructional Leadership of School Principals and Self-Efficacy of Teachers and Collective Teacher Efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2498–2504.
- Caprara, G.V., Regalia, C., Scabini E., Barbaranelli, C. & Bandura, A. (2004). Assessment of Filial, Parental, Marital, and Collective Family Efficacy Beliefs. *European Journal of Psychological Assessment*, 20(4), 247-261. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.20.4.247>
- Copland, M. A. (2003). Leadership of Inquiry: Building and Sustaining Capacity for School Improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 375–395.
- Demir, K. (2008). Transformational Leadership and Collective Efficacy : The Moderating Roles of Collaborative Culture and Teachers´ Self-Efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 8(33), 93–112.
- Demir, K. (2015). The Effect of Organizational Trust on the Culture of Teacher Leadership in Primary Schools. *Schools Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(3), 621–634. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.3.2337>
- Dumay, X., & Galand, B. (2011). The multilevel impact of transformational leadership on teacher commitment: cognitive and motivational pathways. *British Educational Research Journal*, 38(5), 703–729. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.577889>
- Fackler, S., & Malmberg, L. (2016). Teachers´ self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher , student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185–195. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.002>
- Ford, T.G. (2019). Can the use of informal control mechanisms increase trust among teachers? An evaluation of the Accelerated Schools intervention. *Studies in Educational Evaluation*.
- Gallegos, V., & López, P. (2019). Influencia del liderazgo distribuido y de la eficacia colectiva sobre el compromiso organizacional docente. *Profesorado*, 23(2). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9270>
- Ghamrawi, N. (2011). Trust Me: Your School Can Be Better — A Message from Teachers to Principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(3), 333–348. <https://doi.org/10.1177/1741143210393997>
- Goddard, R. D., Gerfo, L. L. O., & Hoy, W. K. (2004). High School Accountability: The Role of Perceived Collective Efficacy. *Journal of Education Policy*, 18(3). <https://doi.org/10.1177/0895904804265066>
- Goddard, R., Goddard, Y., Kin, E.S., Miller, R. (2015). A Theoretical and Empirical Analysis of the Roles of Instructional Leadership, Teacher Collaboration and Collective Efficacy beliefs in Support of Student Learning. *American Journal of Education*, 121, (4), 501-530.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning , Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507.

- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- Goddard, R., Salloum, S., & Berebitsky, D. (2009). Trust as a mediator of the relationships between poverty, racial composition, and academic achievement. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 292–311. <https://doi.org/10.1177/0013161X08330503>
- Gökdağ, M., & Güven, M. (2019). Relationship between self-efficacy, learning strategies, and learning styles of teacher candidates (Anadolu University example). *South African Journal of Education*, 39(2), 1–11.
- Hallinger, P., & Hosseingholizadeh, R. (2017). Do beliefs make a difference? Exploring how principal self-efficacy and instructional leadership impact teacher efficacy and commitment in Iran. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(5), 800–819. <https://doi.org/10.1177/1741143217700283>
- Hollingworth, L., Olsen, D., Asikin-Garmager, A., & Winn, K. M. (2017). Initiating conversations and opening doors: How principals establish a positive building culture to sustain school improvement efforts. *Educational Management Administration & Leadership*, 1–21. <https://doi.org/10.1177/1741143217720461>
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five Faces of Trust : An Empirical Confirmation in Urban Elementary Schools. *Journal of Schools Leadership*, 9(3), 184–208. <https://doi.org/10.1177/1052684699009003017>, 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Hoy, W.K., & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools : the omnibus T-scale. *Studies in Learning and Organizing Schools*, 71–92.
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). Development and Validation of Scores on the Distributed Leadership Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 69(6), 1013–1034. <https://doi.org/10.1177/0013164409344490>
- Kennedy, S. Y., & Smith, J. B. (2013). The relationship between school collective reflective practice and teacher physiological efficacy sources. *Teaching and Teacher Education*, 29, 132–143.
- Lee, J. C., Zhang, Z., & Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 820–830. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.006>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking Leadership to Student Learning: The Contributions of Leader Efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496–528. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321501>
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a Conception of How School Leadership Influences Student Learning. *Educational Administration Quarterly*, 45(5), 671–706. <https://doi.org/10.1177/0013161X10377347>
- López-Yáñez, J., Perera-Rodríguez, V. H., Bejarano-Bejarano, E., Del-Pozo-Redondo, M., & Budia, C. (2014). La trama social del liderazgo. Un estudio sobre las redes de colaboración docente en escuelas primarias. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(5), 99-117.
- López Yáñez, J., & Lavié Martínez, J. M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado*, 14(1), 71–92.

- Louis, K. S., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315–336. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.486586>
- Ma, X. & Marion, R. (2019). Exploring how instructional leadership affects teacher efficacy: A multinivel analysis. *Educational Management Adminsitration & Leadership*.
- Madimetsa, J. M., Branwen, H. C., & Mgadla, I. X. (2018). Perceived collective teacher efficacy in low performing schools. *South African Journal of Education*, 38(2), 1–9. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n2a1153>
- Minckler, C.H. (2014). School Leadership that builds teacher social capital. *Educational Management Adminsitration & Leadership*. 42 (5), 657-679.
- Moolenaar, N., Slegers, P. J. C., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Educación*, 28(2), 251–262.
- Muijs, D. & Harris, A. (2007). Teacher Leadership in (In)action. Three case studies of contrasting schools. *Educational Management Adminsitration & Leadership*.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación.*, 4(4), 11–24.
- Ninkovic, S. R., & Knezevic, O. C. (2018). Transformational school leadership and teacher self-efficacy as predictors of perceived collective teacher efficacy. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 49–64. <https://doi.org/10.1177/1741143216665842>
- Pantic, N. (2015). A Model for Study of Teacher Agency for Social Justice. *Teachers and Teaching*, 21(6), 759–778. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044332>
- Price, H.E. (2012). Principal Teacher Interactions How affective Relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48 (1), 39-85.
- Quiñones, M. (2016). La eficacia docente colectiva en una muestra de profesores de formación profesional. Tesis doctoral. *Universidad Complutense de Madrid*.
- Ross, J.A., & Gray, P. (2006). Transformational Leadership and Teacher Commitment to Organizational Values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179–199. <https://doi.org/10.1080/09243450600565795>
- Salloum, S.(2011). *Collective Efficacy, Social Context, Teachers ' Work, and Student Achievement : A Mixed- Method Study*.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Santaella, C. M., Fernández, F. J. A., y Real, M. R. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. *Estudios sobre educación*, 30, 115-143.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco, C.A: Josse.
- Tiplic, D., Brandmo, C., & Elstad, E. (2015). Antecedents of Norwegian beginning teachers ' turnover intentions. *Cambridge Journal of Education*, 45(4), 451–474. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.987642>
- Thomsen, M., Karsten, S., Oort, F.J. (2015). Social Exchange in Dutch Schools for Vocational

education and training: The role of teachers' trust in colleagues, the supervisor and higher management. *Educational Management Administration & Leadership*, 43 (5), 755-771.

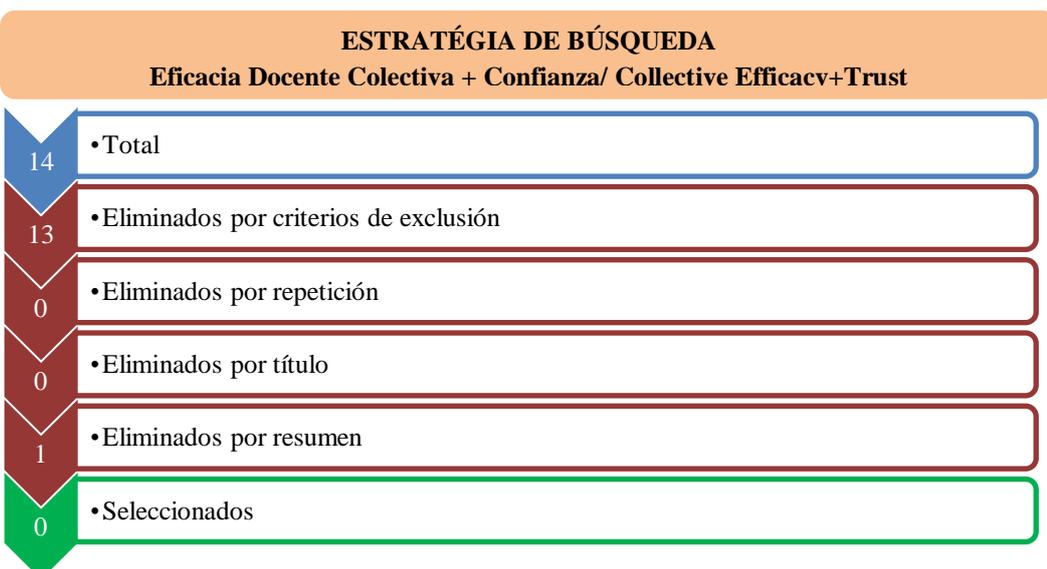
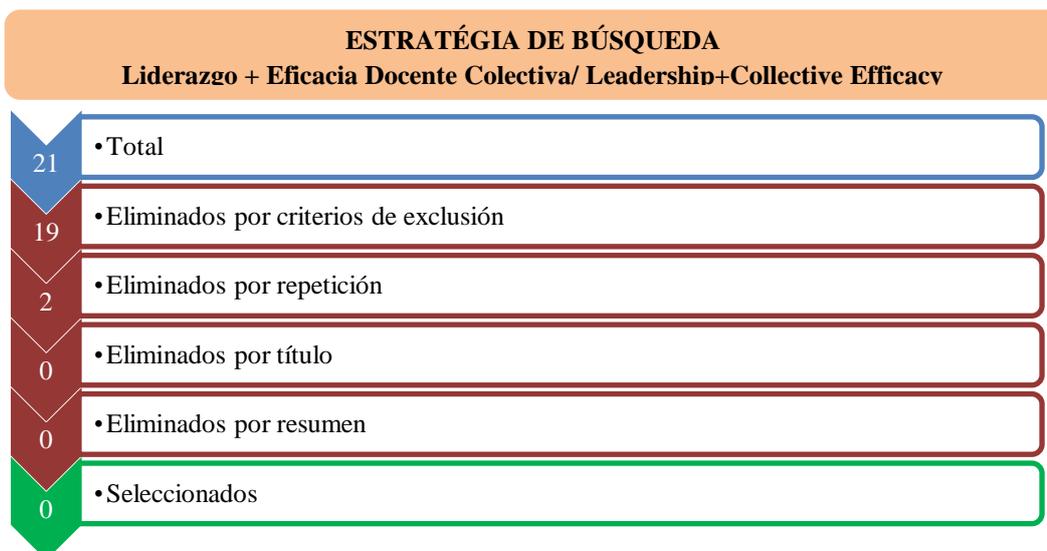
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593. <https://doi.org/10.3102/00346543070004547>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 1
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Van Maele, D. & Van Houtte, M. (2009). Faculty Trust and Organizational School Characteristics: An Exploration Across Secondary Schools in Flanders. *Educational Administration Quarterly*, 45(4), 556-589. <https://doi.org/10.1177/0013161X09335141>
- Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008). How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy, and Shared Responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321502>
- Ware, H. W & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *Journal of Educational Research*, 100 (5), 303-310.
- Ware, H. W. & Kitsantas, A. (2011). Predicting Teacher Commitment Using Principal and Teacher Efficacy Variables: An HLM Approach. *Journal of Educational Research*, 104(3), 183-193. <https://doi.org/10.1080/00220671003638543>
- Weinstein, J., Raczynski, D., & Peña, J. (2018). Relational trust and positional power between school principals and teachers in Chile: A study of primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-18. <https://doi.org/10.1177/1741143218792912>
- Yin, H., Lee, J. C., Jin, Y., & Zhang, Z. (2013). The effect of trust on teacher empowerment: the mediation of teacher efficacy. *Educational Studies*, 39(1), 13-28.
- Zheng, X., Yin, H.B, & Liu, Y. (2019). The Relationship Between Distributed Leadership and Teacher Efficacy in China: The Mediation of Satisfaction and Trust. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28(6), 509-518. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00451-7>
- Zheng, X., Yin, H.B, Liu, Y., & Ke, Z. (2016). Effects of leadership practices on professional learning communities: the mediating role of trust in colleagues. *Asia Pacific Education Review*, 17(3), 521-532. <https://doi.org/10.1007/s12564-016-9438-5>

6. Anexos

Anexo 1

- 1ª Fase:

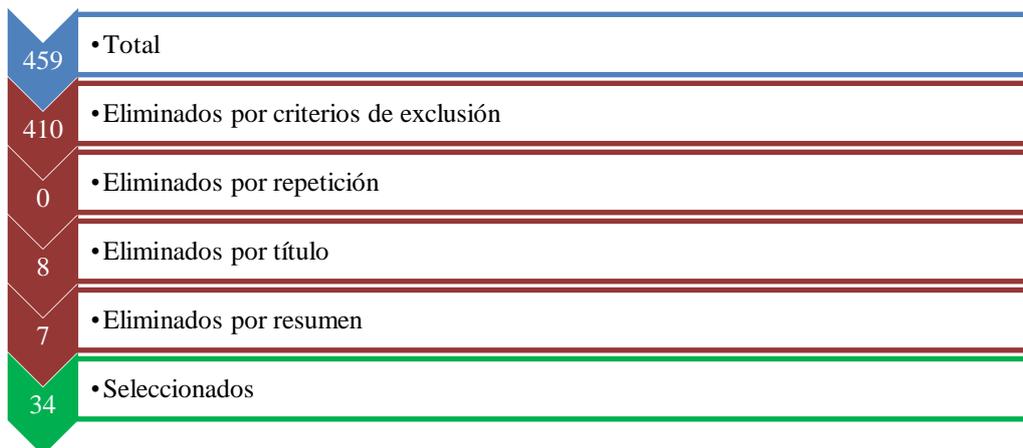
Dialnet



Web of science

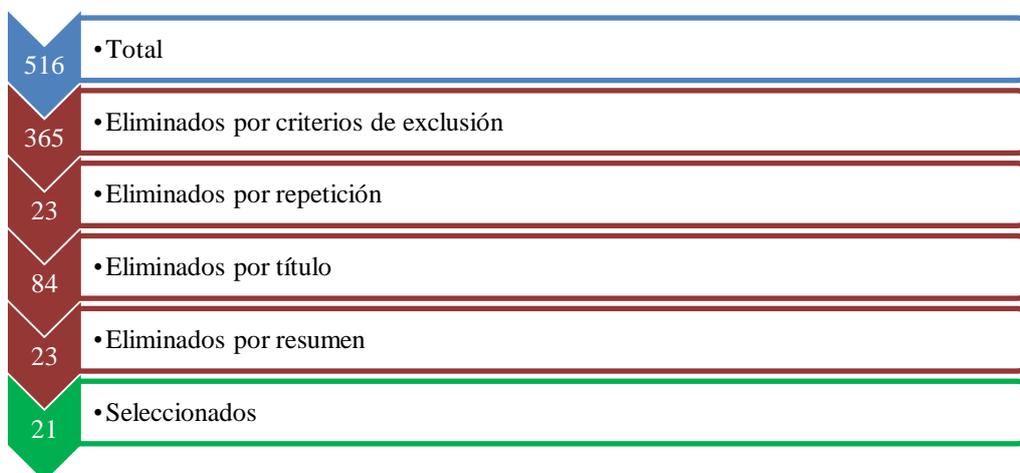
ESTRATÉGIA DE BÚSQUEDA

Liderazgo + Eficacia Docente Colectiva/ Leadership+Collective Efficacy



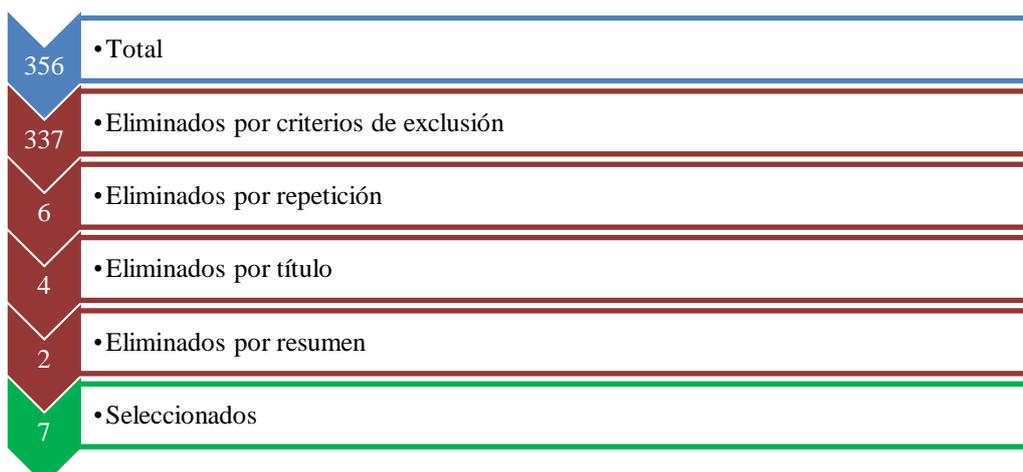
ESTRATÉGIA DE BÚSQUEDA

Liderazgo + Confianza/Leadership+Trust



ESTRATÉGIA DE BÚSQUEDA

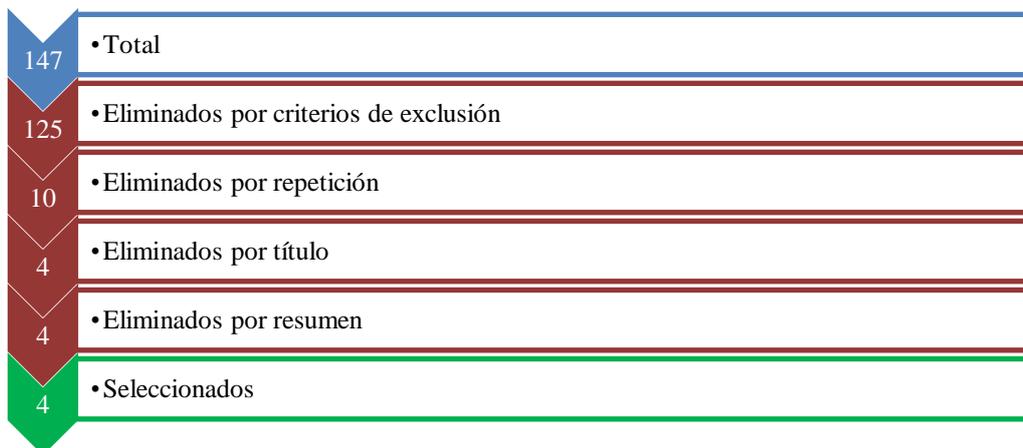
Eficacia Docente Colectiva + Confianza/ Collective Efficacy+Trust



Eric

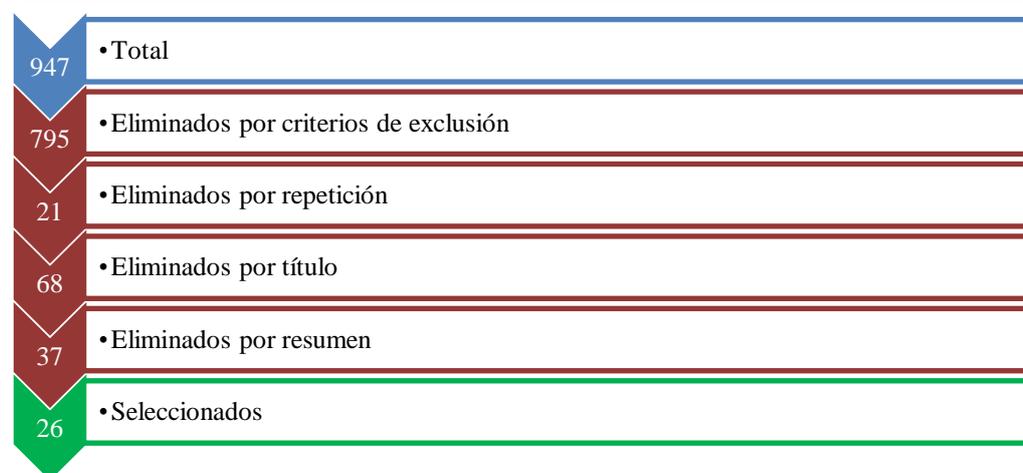
ESTRATÉGIA DE BÚSQUEDA

Liderazgo + Eficacia Docente Colectiva/ Leadership+Collective Efficacy



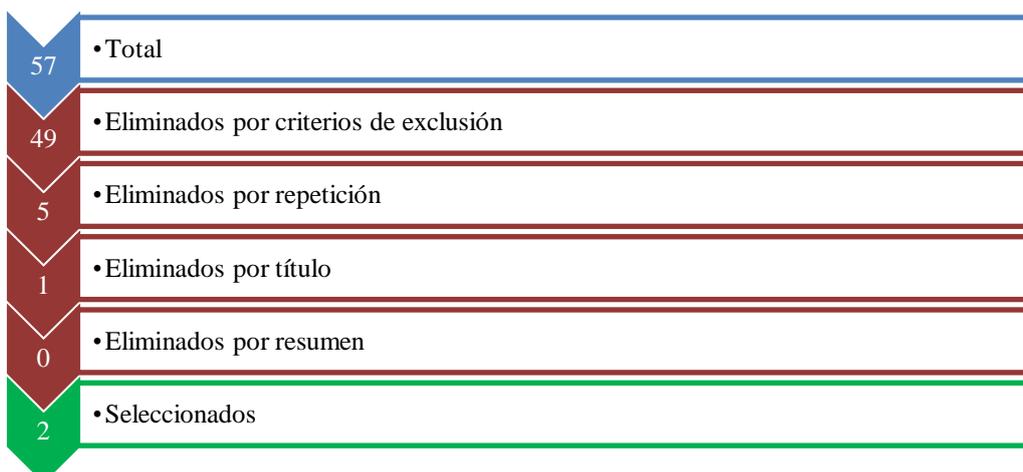
ESTRATÉGIA DE BÚSQUEDA

Liderazgo + Confianza/Leadership+Trust



ESTRATÉGIA DE BÚSQUEDA

Eficacia Docente Colectiva + Confianza/ Collective Efficacy+Trust



- 2º FASE:



Anexo 2

Tabla 3. Contenido resumido de los artículos incorporados a la presente revisión narrativa (elaboración propia basada en los artículos incorporados)

AUTORES	TÍTULO	AÑO	TIPO DE ARTÍCULO	POBLACIÓN Y ÁMBITO DE ESTUDIO	CONTENIDO
Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D.	Testing a Conception of How School Leadership Influences Student Learning.	2010	Estudio empírico	1445 docentes de 199 escuelas de Canadá.	Se estudia la influencia del liderazgo en el aprendizaje de los estudiantes en cuatro ámbitos (racional, emocional, organizacional y familiar), para lo que se miden las prácticas de liderazgo distribuido y cómo afecta al aprendizaje de los estudiantes.
Copland, M. A.	Leadership of Inquiry: Building and Sustaining Capacity for School Improvement.	2003	Estudio longitudinal mixto: cualitativo y cuantitativo.	16 escuelas de la Región del Área la Bahía de San Francisco.	Se trata de comprender el liderazgo escolar y su papel en los procesos de reforma escolar a gran escala.
Leithwood, K., & Jantzi, D.	Linking Leadership to Student Learning: The Contributions of Leader Efficacy.	2008	Estudio explicativo	96 directores y 2764 docentes	Como parte de un proyecto más amplio, el artículo va destinado a comprender como el liderazgo afecta a los estudiantes.
Moolenaar, N., Slegers, P. J. C., & Daly, A. J.	Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement.	2012	Estudio cuantitativo	775 docentes y directores de 53 escuelas primarias de Holanda.	Estudio sobre las redes de colaboración docente y su relación con el rendimiento estudiantil a través de las creencias de eficacia colectiva de los docentes. Se examina la eficacia docente colectiva como un mecanismo que explica la relación sugerida entre las redes de colaboración docente y el rendimiento de los alumnos.

Ross, J. A., & Gray, P.	Transformational Leadership and Teacher Commitment to Organizational Values : The mediating effects of collective teacher efficacy.	2006	Estudio empírico	3074 maestros de 218 escuelas primarias de Ontario (Canadá)	Se examinan los efectos mediadores de la eficacia docente comparando dos modelos derivados de la teoría sociocognitiva de Bandura.
Ware, H. & Kitsantas, A.	Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of profesional commitment.	2007	Estudio cuantitativo	26257 maestros y 6711 directores de EEUU.	Se analiza si las creencias de eficacia docente y colectiva predicen el compromiso con la profesión docente.
Lee, J. C., Zhang, Z., & Yin, H.	A multilevel analysis of the impact of a professional learning community , faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students.	2011	Estudio cuantitativo	480 maestros de 33 escuelas de primaria y secundaria de Hong Kong.	Se estudia la relación entre la comunidad de aprendizaje, la confianza en los colegas y su compromiso con los estudiantes.
Goddard, R.; Goddard, Y.; Kin, E. S.; Miller, R.	A Theoretical and Empirical Analysis of the Roles of Instructional Leadership, Teacher collaboration and Collective Efficacy beliefs in Support of Student Learning.	2015	Estudio empírico	480 maestros de 33 escuela de primaria y secundaria de Hong Kong.	Se estudia como el liderazgo educativo de los directores puede respaldar el grado en que los maestros trabajan juntos para mejorar la instrucción, y como esto puede contribuir a la eficacia escolar al fortalecer las creencias colectivas de eficacia.
Pantic, N.	A Model for Study of Teacher Agency for Social Justice.	2015	Revisión sistemática	No se limitó ni población ni ámbito.	Se analizan los componentes y factores potenciales que influyen en la agencia de maestros para la justicia social.

Demir, K.	Transformational Leadership and Collective Efficacy: The Moderating Roles of Collaborative Culture and Teachers' Self-Efficacy.	2008	Estudio cuantitativo	218 docentes de 66 escuelas de primaria de Edirne (Turquía).	Se investiga la relación directa de las prácticas de liderazgo transformacional con la eficacia colectiva docente y la relación indirecta del liderazgo transformacional con la eficacia colectiva del maestro a través de la autoeficacia de los maestros y la cultura escolar colaborativa.
Fackler, S., & Malmberg, L.	Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects.	2016	Estudio cualitativo	44748 docentes de 2800 escuelas de 14 países de la OCDE.	Se estudian los efectos de las características personales, grupo de alumnos y características del contexto de la escuela y los efectos del liderazgo en la autoeficacia docente, para ello se centra en las creencias y actitudes acerca de la enseñanza en 14 países de la OCDE en el estudio TALIS 2008.
Tiplic, D., Brandmo, C., & Elstad, E.	Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions.	2015	Estudio cuantitativo	227 maestros principiantes de 133 escuelas de Noruega.	Se estudian los factores contextuales que pueden afectar a los maestros principiantes.
Çalik, T., Sezgin, F., Kavgaci, H., & Kilinc, A. C.	Examination of Relationships between Instructional Leadership of School Principals and Self-Efficacy of Teachers and Collective Teacher Efficacy.	2012	Investigación asociativa	328 maestros de escuelas primarias en Ankara	Se examinan las relaciones entre las conductas de liderazgo instructivo y la autoeficacia docente y eficacia docente colectiva.
Ware, H. W., & Kitsantas, A.	Predicting Teacher Commitment Using Principal and Teacher Efficacy Variables: An HLM	2011	Estudio cuantitativo	26257 maestros y 6711 directores de escuelas públicas de EEUU.	Se examinan en qué medida factores como la eficacia del maestro, la eficacia colectiva y las creencias de eficacia docentes predicen el compromiso del maestro.

Dumay, X., & Galand, B.	The multilevel impact of transformational leadership on teacher commitment: cognitive and motivational pathways.	2011	Estudio analítico	660 maestros de 50 escuelas de primaria belgas francófonas.	Se estudia el impacto del liderazgo transformacional en el compromiso del maestro mediado por la cultura escolar, la fuerza y las creencias de eficacia docente colectiva como vía motivacional.
Ghamrawi, N.	Trust Me: Your School Can Be Better — A Message from Teachers to Principals.	2011	Estudio empírico	21 maestros, 21 líderes y 9 directores de tres escuelas privadas de K-12 en Beirut (Líbano)	Se explora el concepto de confianza como contexto para el establecimiento del liderazgo docente como parte de un estudio largo de dos años.
Minckler, C.H.	School Leadership that builds teacher social capital.	2014	Estudio cuantitativo	465 docentes de 13 escuelas de 2 distritos escolares del sureste de Louisiana y una escuela secundaria del norte de Louisiana.	Se explora la relación entre el liderazgo escolar y el desarrollo y sustento del capital social de los docentes.
Kennedy, S. Y., & Smith, J. B.	The relationship between school collective reflective practice and teacher physiological efficacy sources.	2013	Estudio cuantitativo	61 profesores de escuelas de primaria y secundaria de EEUU.	Se analiza la relación entre los comportamientos y prácticas de organización de la escuela, midiéndose la eficacia individual y los comportamientos en la escuela.
Hallinger, P., & Hosseingholizadeh, R.	Do beliefs make a difference? Exploring how principal self-efficacy and instructional leadership impact teacher efficacy and commitment in Iran.	2017	Estudio empírico	111 directores, 345 docentes y 111 supervisores de Mashad (Irán)	Se estudia la relación entre la autoeficacia del director, el liderazgo educativo, la eficacia colectiva docente y el compromiso organizacional del maestro en las escuelas primarias iraníes.
Ninkovic, S. R., & Knezevic, O. C.	Transformational school leadership and teacher self-efficacy as predictors of perceived collective	2018	Estudio descriptivo cuantitativo	120 maestros de secundaria en Serbia.	Se exploran las relaciones entre el liderazgo escolar transformacional, la autoeficacia de los maestros y la eficacia colectiva percibida de los docentes.

	teacher efficacy.				
Wahlstrom, K., & Louis K.S.	How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy, and Share Responsibility.	2008	Estudio cuantitativo	4165 profesores de 138 escuelas de 39 distritos de EEUU.	Se examinan los factores que inciden en las relaciones director-maestro y maestro-maestro y el impacto de estas relaciones en las prácticas docentes.
Louis, K. S., Dretzke, B., & Wahlstrom, K.	How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey.	2010	Estudio mixto (cualitativo y cuantitativo)	4491 maestros de 157 escuelas en 43 distritos de EEUU. 3900 maestros de 134 escuelas en 40 distritos de EEUU.	Se estudian los tres atributos específicos de comportamientos del liderazgo; el liderazgo compartido, el liderazgo instruccional y la confianza y como estos comportamientos de los líderes contribuyen al rendimiento estudiantil.
Price, H.E.	Principal Teacher Interactions How affective Relationships shape principal and teacher attitudes.	2012	Estudio cualitativo	No se expone de forma clara.	Se investiga como las relaciones interpersonales entre los directores y sus maestros influyen en las actitudes de los profesionales escolares que definen el clima escolar más amplio.
Van Maele, D. Van, & Houtte, M. Van.	Faculty Trust and Organizational School Characteristics: An Exploration Across Secondary Schools in Flanders.	2009	Estudio mixto	2104 docentes de 84 escuelas secundarias de Flandes.	Se explora hasta qué punto los maestros de una misma escuela comparten un nivel de confianza.
Thomsen, M.; Karsten, S.; Oort, F.J.	Social Exchange in Dutch Schools for Vocational education and training: The role of teachers' trust in	2015	Estudio cuantitativo	845 docentes de escuelas holandesas de educación y formación profesional.	Se examina el papel de la confianza como mediador en el intercambio social entre los maestros y su escuela.

	colleagues, the supervisor and higher management.				
Weinstein, J., Raczynski, D., & Peña, J.	Relational trust and positional power between school principals and teachers in Chile: A study of primary schools.	2018	Estudio secuencial mixto (cuantitativo y cualitativo)	Fase cualitativa: 9 escuelas. Fase cuantitativa: 205 directores y 1150 maestros.	Se analiza la relación de confianza entre los directores y maestros de escuelas primarias en Chile. Se mide la confianza, teniendo en cuenta los factores personales y escolares, comprendiendo como los directores y maestros reconocen y definen la confianza.
Ma, X. & Marion, R.	Exploring how instructional leadership affects teacher efficacy: A multinivel analysis.	2019	Estudio mixto	50 directores de escuelas secundarias y 714 docentes del oeste de China.	Se examina el impacto del liderazgo educativo principal en la eficacia de los maestros y el papel mediador desempeñado por la confianza del profesorado en ese proceso.
Zheng, X., Yin, H., & Liu, Y.	The Relationship Between Distributed Leadership and Teacher Efficacy in China: The Mediation of Satisfaction and Trust.	2019	Estudio cualitativo	570 maestros de primaria del Sur de China.	Relación entre el liderazgo distribuido y el sentido de autoeficacia de los maestros, con un enfoque en los roles mediadores de la satisfacción laboral y la confianza en el director.
Zheng, X., Yin, H., Liu, Y., & Ke, Z.	Effects of leadership practices on professional learning communities: the mediating role of trust in colleagues.	2016	Estudio cuantitativo	215 maestros de 35 escuelas primarias de Yunnan al suroeste de China.	La relación entre las prácticas de liderazgo y las comunidades de aprendizaje profesional, con un enfoque particular en el papel mediador de la confianza en los colegas.
Ford, T.G.	Can the use of informal control mechanisms increase trust among teachers? An evaluation of the Accelerated Schools intervention.	2019	Estudio longitudinal	1561 maestros de 54 escuelas.	Se estudia el diseño, implementación y efectividad de la instrucción de tres modelos de reforma escolar integral ampliamente adoptados, incluidas las Escuelas Aceleradas.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K.	A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust.	2000	Revisión sistemática	No se limitó ni población ni ámbito.	Estudio multidisciplinario sobre la confianza en las escuelas. Se examina la importancia de la confianza para las escuelas, su naturaleza y el significado de la confianza y la dinámica. Asimismo, se trata la confianza referida a procesos organizacionales entre los que se encuentra como la eficacia colectiva.
Hallinger, P., & Hosseingholizadeh, R.	Do beliefs make a difference? Exploring how principal self-efficacy and instructional leadership impact teacher efficacy and commitment in Iran.	2017	Estudio cualitativo	111 directores y 345 docentes de 229 escuelas de primaria de Mashad (Irán).	Relación entre la autoeficacia principal, el liderazgo educativo, la eficacia docente colectiva y el compromiso organizacional del maestro.
Madimetsa, J. M., Branwen, H. C., & Mgadla, I. X.	Perceived collective teacher efficacy in low performing schools.	2018	Estudio cuantitativo	217 maestros de 10 escuelas en el distrito educativo de Kenneth Kaunda.	La fuerza de la eficacia colectiva docente en las escuelas de bajo rendimiento.
Demir, K.	The Effect of Organizational Trust on the Culture of Teacher Leadership in Primary Schools.	2015	Estudio cualitativo	378 maestros de escuelas públicas de Budur.	El efecto del nivel de confianza de los maestros de primaria hacia su organización en relación con sus percepciones de que la escuela tiene una cultura de liderazgo docente.
Hollingworth, L., Olsen, D., Asikin-Garmager, A., & Winn, K. M.	Initiating conversations and opening doors: How principals establish a positive building culture to sustain school improvement efforts.	2017	Estudio empírico	687 maestros de 42 escuelas públicas de Turquía.	Los roles mediadores del intercambio de conocimientos y la confianza, en la relación entre las percepciones de liderazgo distribuido y los comportamientos de cambio continuo de los docentes.
Muijs, D. & Harris, A.	Teacher Leadership in (In)action. Three case studies of contrasting	2017	Revisión narrativa	No se limitó ni población ni ámbito.	Se presentan los resultados de tres estudios sobre el liderazgo educativo en el Reino Unido.

	schools.				
Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W.	Collective Teacher Efficacy : Its Meaning , Measure , and Impact on Student Achievement.	2000	Estudio teórico y empírico	Maestros y estudiantes de 47 escuelas primarias.	La construcción de la eficacia docente colectiva.
Goddard, R. D., Gerfo, L. L. O., & Hoy, W. K.	High School Accountability : The Role of Perceived Collective Efficacy	2004	Estudio cualitativo	Estudiantes y maestros de 96 escuelas de secundaria.	Se examina la relación entre la eficacia colectiva y el rendimiento de los estudiantes de secundaria.
Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W.	Collective Efficacy Beliefs : Theoretical Developments , Empirical Evidence , and Future Directions.	2004	Revisión sistémica	No se limitó ni población ni ámbito.	Se sintetiza la investigación sobre como la práctica de los docentes y el aprendizaje de los alumnos se ven afectados por las percepciones de eficacia colectiva.
Goddard, R., Salloum, S., & Berebitsky, D.	Trust as a mediator of the relationships between poverty, racial composition, and academic achievement.	2009	Estudio cualitativo	78 escuelas de Michigan.	Se estudia la relación entre la confianza y el rendimiento académico.
Gökdağ, M., & Güven, M.	Relationship between self-efficacy , learning strategies , and learning styles of teacher candidates (Anadolu University example).	2019	Estudio cuantitativo	4100 estudiantes de la facultad de educación en la Universidad de Anadolu.	La relación entre las percepciones de autoeficacia, así como los estilos y estrategias de aprendizaje de los candidatos a docentes en la Universidad de Anadolu.
Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S.	Teacher self-efficacy and teacher burnout : A study of relations.	2010	Estudio cualitativo	2249 maestros de escuelas de primaria y secundaria de Noruega.	Se prueba la estructura factorial de una escala de Noruega recientemente desarrollado para medir la autoeficacia docente y explorar las relaciones entre la percepción de los profesores del contexto de la escuela, la

					autoeficacia docente, la eficacia docente colectiva, el agotamiento docente, la satisfacción laboral de los docentes y las creencias de los docentes que son factores externos a la enseñanza.
Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Woolfolk Hoy, K.	Teacher Efficacy : Its Meaning and Measure.	1998	Estudio teórico y empírico	No se limitó ni población ni ámbito.	Los fundamentos teóricos y empíricos de la eficacia docente para aportar coherencia, a la construcción y su medida. Se exploran los correlatos de la eficacia docente, se presenta un modelo de eficacia docente que concilia dos competidores y se examinan las implicaciones de la eficacia del maestro para la preparación del maestro.
Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A.	Teacher Efficacy : Capturing an Elusive Construct Teacher efficacy : capturing an elusive construct.	2001	Estudio teórico y empírico	Estudio1: 224 docentes Estudio 2: 217 docentes Estudio 3: 410 docentes	Se revisan los principales instrumentos para medir la eficacia docente, señalándose sus principales problemas y proponiéndose una nueva y prometedora medida de eficacia docente.
Yin, H., Lee, J. C., Jin, Y, & Zhang, Z.	The effect of trust on teacher empowerment : the mediation of teacher efficacy.	2013	Estudio cuantitativo	1646 docentes en China Continental.	Se explora el impacto de la percepción de confianza en los colegas.

