

CREENCIAS DE AUTOEFICACIA ESTUDIANTELES Y DOCENTES: ¿UN VÍNCULO INSEPARABLE? PROPUESTAS PARA LA INTERVENCIÓN

STUDENTS AND TEACHERS SELF-EFFICACY BELIEFS. AN INSEPARABLE LINK? PROPOSALS FOR INTERVENTION

Arreola Rico, Roxana Lilian

 **Roxana Lilian Arreola Rico**
roxarreola@yahoo.com.mx
Universidad Pedagógica Nacional, México

Revista Académica UCMAule
Universidad Católica del Maule, Chile
ISSN-e: 0719-9872
Periodicidad: Semestral
vol. 62, 2022
revista@ucm.cl

Recepción: 03 Septiembre 2021
Aprobación: 18 Abril 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/600/6003357006/>

DOI: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.62.106>

Autor de correspondencia: roxarreola@yahoo.com.mx



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: El artículo analiza los conceptos y características de las creencias de autoeficacia y autorregulación de los estudiantes, su vinculación con las creencias de autoeficacia de los profesores desde la perspectiva sociocognitiva, las formas en cómo estas últimas pueden incidir en la formación de las creencias del alumnado, así como las condiciones que favorecen o no el desarrollo de estas, la función y la aportación que tienen en el proceso de aprendizaje; finalmente se presenta una propuesta de intervención a fin de reorientar las prácticas educativas. El objetivo fue analizar los factores formativos formales y no formales asociados con el desarrollo de creencias de autoeficacia y su implicación en los procesos de aprendizaje. El trabajo es producto de un enfoque metodológico mixto que aborda el nivel de posgrado con profesores de Educación Básica, alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional (México). Entre los hallazgos se logró identificar que los éxitos contribuyen a generar un sentimiento de seguridad con presencia de rasgos de autonomía académica y la congruencia entre las creencias de autoeficacia y el desempeño logrado en el aula; asimismo, los que no poseen creencias de autoeficacia, generan una inseguridad que les impide ser propositivos e innovadores.

Palabras clave: autoeficacia, autorregulación, orientación a metas.

Abstract: The article analyzes the concepts and characteristics of the beliefs of self-efficacy and self-regulation in the students, their link with the teachers' beliefs of self-efficacy from a sociocognitive perspective, the ways in which the latter can influence the formation of the students' beliefs, as well as the conditions that favor or not the development of these, the function and the input they have in the learning process; finally an intervention proposal is presented in order to reorient the educative practices. The objective was to analyze the formal and non-formal training factors associated with the development of self-efficacy beliefs and their involvement in learning processes. The work is product of a qualitative methodological approach that addresses the postgraduate level with teachers of Basic

Education, students of the Universidad Pedagógica Nacional (México). Among the findings, it was possible to identify that the successes contribute to generating a feeling of security with the presence of academic autonomy traits and the congruence between the beliefs of self-efficacy and the performance achieved in the classroom; in addition, the ones that do not have self-efficacy beliefs, generate an insecurity feeling that prevents them from being purposeful and innovative.

Keywords: self-efficacy, self-regulation, goal orientation.

1. INTRODUCCIÓN

La autoeficacia se encuentra íntimamente relacionada con aspectos socioafectivo-emocionales; este constructo se refiere a los juicios personales que se tienen de sí mismo respecto a la capacidad de logro. Un estudiante puede poseer autoeficacia positiva cuando se considera capaz de realizar eficientemente las tareas académicas, mientras que la autoeficacia negativa implica que no se siente capaz de realizar tareas académicas y tiene la creencia de que está destinado al fracaso.

Las creencias de los estudiantes acerca de sus capacidades académicas juegan un papel esencial sobre su motivación para alcanzar logros. Bandura (1999) definió la autoeficacia percibida como los juicios personales sobre sus propias capacidades para organizar o ejecutar cursos de acción para lograr ciertas metas. Los criterios de la autoeficacia están referidos al autofuncionamiento futuro y son evaluados antes de que los estudiantes realicen ciertas actividades relevantes.

Bandura (1999) postulaba que las creencias de autoeficacia influyen sobre el nivel de esfuerzo, persistencia y selección de actividades. Los estudiantes con un alto sentido de eficacia participarán con mayor disposición, se esforzarán más y persistirán durante más tiempo que aquellos que dudan de sus capacidades ante las dificultades. La autoeficacia percibida influye sobre el aprendizaje de los estudiantes a través de mecanismos cognitivos y motivacionales. De acuerdo con Schunk (2005), los hallazgos globales de estudios seccionales, longitudinales y experimentales han podido corroborar este postulado.

Las creencias de los estudiantes en relación a su eficacia para manejar demandas académicas influyen sobre los estados emocionales, como el estrés, la ansiedad y la depresión, así como sobre la motivación y el logro académico (Bandura, 1999), aspectos que habrán de incidir en el proceso de aprendizaje y la cuestión relacional entre alumnos y profesores. Hay evidencia de que los estudiantes autoeficaces participan mucho más seguros, trabajan con más rigor, persisten por más tiempo y tienen mucho menos reacciones emocionales adversas cuando se enfrentan a dificultades en comparación con aquellos que dudan de sus capacidades (Zimmerman, 2000b).

Linnenbrink y Pintrich (2002) señalan que los estados de ánimo de los estudiantes influyen sobre el aprendizaje y los objetivos en el aula; aquellos que se sienten bien en ella tienden a adoptar metas de aproximación mientras que quienes se sienten en estados de ánimo negativos se ven más inclinados hacia las metas de evitación o evitan llegar a las metas. Concluyen en su investigación que el aumento positivo de afecto propicia que el alumno muestre un mayor esfuerzo, tenga estrategias para la autorregulación y esto despliega un mayor

aprendizaje y una mejor motivación para aprender. Pese a la importancia del papel que juegan los aspectos socioafectivos en el aprendizaje y desarrollo de un individuo, la escuela tradicionalmente ha estado centrada en la esfera cognitiva. Los hallazgos encontrados por Linnenbrink y Pintrich dejan de manifiesto la creciente necesidad de atender no solo la formación cognitiva, sino también la socioafectiva de los alumnos y el sentido de bienestar que debe prevalecer en el aula e institución escolar.

2. LAS CREENCIAS DE AUTOEFICACIA Y EL APRENDIZAJE AUTO-RREGULADO

Según Panadero y Alonso-Tapia (2014), el modelo sociocognitivo iniciado por Bandura ha avanzado en los últimos años y fue Zimmerman quien lo amplió. La versión actual de los procesos regulatorios contiene procesos cognitivos, emocionales y motivacionales, organizados en torno a tres fases cíclicas de activación: planificación, ejecución y autorreflexión.

Para Zimmerman (2000a, p. 14) “la autorregulación es un proceso formado por pensamientos autogenerados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales”. La autorregulación implica la activación y uso de estrategias de aprendizaje de los estudiantes para alcanzar las metas planteadas.

Pintrich también estaba interesado en el aprendizaje autorregulado, destacaba el papel de la planificación como un elemento importante para el logro; de acuerdo con él, los constructos motivacionales tales como la orientación a metas, el valor de la tarea, las creencias de eficacia y control actúan como mediadores en el proceso de aprendizaje, influyen en factores cognitivos tales como la atención selectiva, activación del conocimiento previo, uso de un procesamiento más profundo o más superficial, identificación y solución de problemas, evaluación metacognitiva, y control y regulación de la volición. También destacaba que los aprendices tienen intenciones, metas, propósitos y creencias que impulsan y sostienen su pensamiento, y que estas creencias motivacionales influyen en cómo piensan los estudiantes cuando intentan adaptarse a las demandas y restricciones impuestas por el contexto de clase.

Para Pintrich (2000) un aprendiz intencional monitoriza y autorregula su motivación, su comportamiento y algunas de las características del contexto, incluyendo los aspectos sociales del aprendizaje. La orientación a metas es la razón por la cual los alumnos se dedican a las tareas.

Pintrich et al. (1993, citado en Sinatra, 2005) trajeron una visión mucho más amplia de los estudiantes, en la cual los constructos cognitivos y motivacionales operan en interacción para el estudio de la reconstrucción del conocimiento, a lo que se le llamó la teoría del cambio conceptual caliente, argumentando que el contexto del salón de clases puede influir en la motivación y cognición de los alumnos y mayormente en la interacción entre estos dos constructos. Para Pintrich et al. (1994) las perspectivas del cambio conceptual frío se deben a su enfoque centrado en los factores cognitivos racionales sobre la exclusión de constructos extrarracionales calientes.

Sinatra (2004) considera que Pintrich revolucionó la investigación sobre el cambio conceptual cuando publica sobre la “cognición caliente”, lo cual condujo

a nuevos modelos que destacaron el papel de la motivación como un factor determinante, subrayando la importancia de los factores afectivos, situacionales y motivacionales que influyen en el aprendizaje. Al respecto, Pintrich (1994; 2000; 2003) destaca tres componentes para explicar los procesos de aprendizaje en contextos académicos:

- Motivacionales: orientación a metas de logro, expectativas de éxito y fracaso, autopercepciones de competencia y habilidad (creencias de autoeficacia), creencias de control, valor asignado a la tarea y reacciones afectivas y emocionales.
- Cognitivos: estrategias de autorregulación cognitiva, estrategias de aprendizaje, metacognición, activación del conocimiento previo, etc.
- Relativos al contexto de aprendizaje: características de la tarea, contexto en el que tiene lugar la actividad, percepción del alumno de ambos aspectos, metas que se proponen en el aula, estructura del trabajo, métodos de enseñanza, conducta del profesor y tipo de interacciones entre alumnos y entre profesores y alumnos.

Se consideró interesante realizar el análisis de cada uno de estos componentes. Lo motivacional debe trabajarse desde los primeros años desde el seno familiar y consolidarse en la escuela, pues es clave plantearse metas, planificar esfuerzos hacia el logro de ellas y tener expectativas en las diferentes esferas de la vida, particularmente en la académica y profesional. Un estudiante que se impone metas estará motivado para realizar tareas que se orienten hacia su logro, incluso será capaz de superar obstáculos inherentes a él o externos.

Respecto a los obstáculos externos de los que hablaba Printich en el componente motivacional del proceso de aprendizaje, Arreola (2014) encontró que los docentes pueden constituirse en uno de estos obstáculos cuando a través de sus prácticas, acciones y comentarios mitigan las expectativas de éxito, debilitan los deseos de aprender, aminoran las posibilidades de esfuerzo, y en cambio priorizan los fracasos, evidencian los errores y poco se hace por ponderar los aciertos. De acuerdo con esos resultados, frecuentemente los estudiantes se encuentran en situación de desventaja y sumisión ya que los profesores ejercen el poder a través de estas prácticas educativas y soslayan el esfuerzo invertido por los alumnos, generándoles desmotivación y posteriormente asumen que ellos no tienen interés por aprender y que nada les importa, delegando la total responsabilidad en el educando.

Existe una creciente necesidad de asumir prácticas de docencia reflexiva que no baste con la aflicción, las quejas o el desconsuelo sobre las debilidades del estudiantado, sino que movilice a los profesores para actuar y transformar las prácticas educativas, reorientando la función de la escuela. Un alumno que se cree capaz de hacer las tareas académicas y tener éxito tiene amplias posibilidades de lograrlo, razón para que las instituciones educativas promuevan la formación de creencias de autoeficacia.

El componente cognitivo hace alusión a estrategias de autorregulación cognitiva, de aprendizaje y de metacognición. La escuela y los profesores deben dedicar tiempo y esfuerzo a centrarse más en los procesos que en los resultados. Cuando el estudiante se equivoca, es importante que identifique por qué se produjo, examine su proceso de aprendizaje y ejecución y tenga conciencia para posteriormente recuperar la vivencia y regular las acciones futuras.

En cuanto a las estrategias de activación del conocimiento previo, es posible que hallemos estudiantes que cuentan con conocimientos previos suficientes o abundantes pero desestructurados, lo cual dificulta seriamente el uso de estrategias de activación de los mismos ya que la falta de estructura ocasiona que se pierdan entre tanta información y sean incapaces de relacionar lo que es pertinente para el nuevo aprendizaje.

Respecto al componente contexto de aprendizaje, claramente requiere el compromiso docente para generar un ambiente de aprendizaje propicio. La creación de un clima de confianza, respeto y reciprocidad tiene un papel fundamental, pues este habrá de permitir que el alumno perciba una sensación de bienestar y condiciones psicosociales necesarias para comprometerse con las tareas académicas. El docente y la escuela conllevan una gran responsabilidad y juegan un rol trascendental en la formación de estudiantes autónomos, eficaces, intencionales y autorregulados. De acuerdo con Barreto y Álvarez (2017, p. 32),

Diversas investigaciones han demostrado que el clima escolar influye en el comportamiento de los alumnos (Cunningham, 2002). Para Claro (2013, citado en Barreto & Álvarez, 2017) el clima escolar es un fenómeno que surge de las comunidades escolares, el cual influirá de forma significativa en los procesos de aprendizaje en los alumnos, ya sea de forma positiva o negativa.

3. INFLUENCIAS PARA LA GENERACIÓN DE CREENCIAS DE AUTOEFICACIA

De acuerdo con Bandura (1986, citado en Zimmerman, 2000b), las influencias sociales y de instrucción en creencias de autoeficacia son de cuatro tipos:

1. Experiencias en acción
2. Experiencia vicaria
3. Persuasión verbal
4. Estados fisiológicos

El modo más efectivo de crear una fuerte sensación de eficacia son las experiencias de dominio. Los éxitos crean una robusta creencia en relación con la eficacia personal; los fracasos la debilitan, especialmente si se producen antes de haberse establecido firmemente un sentido de eficacia.

En tanto se ha demostrado que las creencias de autoeficacia son predictivas de la motivación, las expectativas de resultados, el autoconcepto o el autocontrol de los estudiantes, es indispensable priorizar los éxitos en las experiencias en acción. Hay que destacar que en estas experiencias pueden presentarse también fracasos y si la persuasión verbal y actitudinal del profesor se orienta a enfatizar el error, entonces, la influencia en las creencias de autoeficacia será muy probablemente negativa; de ahí la importancia que el docente utilice el error como una oportunidad de aprendizaje mediante la recuperación del proceso metacognitivo, persuadiendo positivamente al estudiante para las experiencias posteriores.

Los docentes juegan un papel fundamental como agentes de persuasión social, pues a través de expresiones verbales, actitudinales y comportamentales pueden contribuir o no a que los alumnos tengan vivencias de éxito. En frecuentes ocasiones los profesores presentan retos inalcanzables a sus estudiantes, quizá con un propósito de desafío o como una forma de ejercer poder y demostrar

su sabiduría; en ambos casos no es operable para favorecer las creencias de autoeficacia, por el contrario, puede producirse un efecto de desmotivación y la creencia de que no son capaces. Evidentemente mayores experiencias de éxito favorecerán el surgimiento de creencias de autoeficacia y las vivencias de fracaso serán un obstáculo para ello.

Otro modo influyente de crear y fortalecer creencias de eficacia son las experiencias vicarias. Observar el éxito de personas similares, tras esfuerzos perseverantes, aumenta las creencias del observador en relación con que él también posee las capacidades necesarias para dominar actividades comparables (Bandura, 1986; Schunk, 2005). El profesor debe considerar la necesidad de introducir prácticas de aprendizaje entre iguales y trabajar por comunidades de aprendizaje, como un factor importante para promover las creencias de autoeficacia.

Si las influencias más impactantes son las experiencias de acción y las vicarias se puede deducir que el rol del docente es muy importante en tanto favorezca el empleo de estrategias, metodologías o situaciones didácticas que promuevan la aplicación y uso de aprendizajes adecuados al nivel educativo y de dificultad creciente.

La persuasión social es otro modo de fortalecer las creencias de autoeficacia, las personas a quienes se persuade verbalmente de que poseen las capacidades para dominar determinadas actividades tienden a movilizar más esfuerzo y a sostenerlo durante más tiempo (Litt, 1988; Schunk, 1989). Por ello se considera importante que el profesor enfatice verbalmente los aciertos y las posibilidades que tienen sus estudiantes para dominar tareas académicas.

Respecto a los estados fisiológicos, si estos constituyen indicadores de autoeficacia, entonces, el clima psicosocial que se genere en el aula desempeña un papel importante en tanto este puede ser generador de estrés, aburrimiento, fatiga, etc. Arreola (2014) encontró que el sentimiento de bienestar de los estudiantes en la escuela depende de dos aspectos, los intrínsecos y los extrínsecos:

a) Cuando obedece a factores intrínsecos, el bienestar o malestar está más asociado a las características de los estudiantes que a las de la escuela o del ambiente escolar, lo cual hace pensar que aquellos alumnos que tienen una deficiente motivación intrínseca o carecen de creencias de autoeficacia dependen más de lo extrínseco y serán quienes tengan mayores dificultades para mantenerse en el sistema escolar, ya que este hace muy poco en torno a la motivación y retención de los estudiantes; e incluso puede contribuir al abandono escolar cuando se afecta negativamente a los alumnos.

b) Cuando responde a factores extrínsecos, el profesor vuelve a cobrar importancia, específicamente sus competencias docentes, tanto las referidas a desempeños técnico-pedagógicos como sociopersonales (autoeficacia instructiva), ya que estas tienen impacto en la motivación, el aprendizaje, la comunicación, el sentimiento de comprensión, de apoyo, de sentirse atendido y, en general, su percepción de bienestar o malestar.

El ambiente escolar también debe ser considerado como un factor relevante ya que las personas responden parcialmente a sus estados psicológicos y emocionales al juzgar sus capacidades. El estado de ánimo positivo fomenta la autoeficacia percibida; el estado de ánimo negativo la reduce (Kavanag y Bower, 1985).

Según Bandura (1999), una fuerte sensación de eficacia potencia los logros humanos y el bienestar personal. Las personas con mucha seguridad en sus capacidades para determinados dominios enfocan las tareas difíciles como retos a ser alcanzados y no como amenazas a ser evitadas, y mantienen ante ellas un fuerte compromiso. Atribuyen los fracasos a la insuficiencia de esfuerzos o a la deficiencia de conocimientos y destrezas que son adquiribles. Enfocan las situaciones amenazantes con la seguridad de que pueden ejercer control sobre ellas. Una perspectiva tan eficiente produce logros personales, reduce el estrés y la vulnerabilidad a la depresión o frustración.

En síntesis, las experiencias en acción son la fuente más influyente de las creencias de eficacia debido a que están basadas en los resultados de experiencias personales, mientras que las influencias vicarias dependen de una autocomparación, los observadores van a rescatar los resultados del modelo para ellos mismos. La persuasión verbal tiene un impacto más limitado en los estudiantes debido a que los resultados dependen del persuasor. Por último, los estudiantes basan los criterios de autoeficacia en sus reacciones fisiológicas percibidas (la fatiga, el estrés, ansiedad, temor y otros) que interpretan como incapacidad física. Así, las creencias de autoeficacia son el producto de un complejo proceso de autopersuasión derivado del procesamiento cognitivo de diversas fuentes de información relativa a la eficacia transmitida activa, vicaria, social y fisiológicamente (Bandura, 1986).

En estudios realizados se ha encontrado que personas que se consideran a sí mismas como altamente eficaces atribuyen sus fracasos al esfuerzo insuficiente o a las condiciones situacionales adversas, mientras que aquellas que se consideran ineficaces tienden a atribuir sus fracasos a su escasa habilidad, lo cual tiene una implicación afectiva en la persona y su autoconcepto.

Retomando el planteamiento de Bandura, las personas necesitan una robusta sensación de eficacia personal para mantener el perseverante esfuerzo necesario para alcanzar el éxito, de lo contrario renuncian, eliminan sus esfuerzos prematuramente, convirtiéndose esta situación en un círculo vicioso, los profesores se quejan de la falta de interés y escaso esfuerzo de los alumnos y estos se quejan de prácticas educativas plagadas de obstáculos, generándose un sentimiento de malestar en ambos actores.

4. CREENCIAS DE EFICACIA INSTRUCTIVA DE LOS PROFESORES

De manera similar, las creencias que alojan los educadores influyen y determinan la conducta docente. De acuerdo con Prieto (s/f), los profesores poseen determinadas creencias sobre su propia eficacia a la hora de enseñar (creencias de autoeficacia docente o instructiva).

Bandura (1999) menciona que crear ambientes conducentes al aprendizaje reside en el talento y autoeficacia de los profesores. La atmósfera de la clase frecuentemente está determinada por las creencias de eficacia instructiva del profesorado. Los docentes que confían en su eficacia crean experiencias de dominio para sus estudiantes (Gibson & Dembo, 1984). Aquellos con escasa confianza en su eficacia instructiva generan ambientes negativos que suelen ser tendentes a minar el sentido de la eficacia y el desarrollo cognitivo de

los alumnos, favorecen una orientación custodial que se sustenta en sanciones negativas para lograr que estos estudien y muestran un compromiso débil hacia la enseñanza, dedican menos tiempo a los temas en sus áreas de ineficacia percibida y destinan menos tiempo a cuestiones académicas. Por el contrario, los profesores que confían fuertemente en su eficacia instructiva fomentan el desarrollo de los intereses intrínsecos y la autodirección de los estudiantes (Hoy & Woolfolk, 1990).

Gibson y Dembo (1984) investigaron acerca de las estrategias de enseñanza más características de los profesores con alta y baja autoeficacia. Concluyen que los primeros emplean más tiempo en la clase para el desarrollo de actividades académicas, utilizan métodos instructivos más complejos, proporcionan gran ayuda y orientación para que los alumnos con dificultades puedan llegar a alcanzar las metas de aprendizaje y alaban los logros académicos de los estudiantes. Por el contrario, los docentes con baja autoeficacia dedican más tiempo a tareas no académicas, retiran el apoyo a los alumnos cuando no alcanzan relativamente pronto los resultados y critican los errores que estos cometen. Al respecto, ¿cuál de estos dos tipos de profesores predomina en las aulas?

La investigación de Arreola (2014) con estudiantes de escuela secundaria permite suponer que los profesores están más centrados en una orientación de carácter custodial, en tanto imponen su autoridad, normas y castigos, el control del grupo y la disciplina (uniforme completo, cabello corto, sin maquillaje, uñas pintadas, etc.) y en menor medida las cuestiones académicas, mostrando un débil compromiso hacia la enseñanza (acciones rutinarias, sin sentido y monótonas tales como el dic-tado, la copia, llenado de libros, etc.), lo que lleva a pensar que los propios docentes no confían en su eficacia instructiva.

Ashton et al. (1982, citado en Prieto, s/f) concluyen que los profesores con bajas creencias de autoeficacia suelen mostrar preferencia por estrategias cercanas a la humillación y los castigos para controlar a los alumnos (ejercicio del poder docente), mientras que los profesores que confían en su eficacia se muestran más relajados y cercanos ante cualquier problema.

Es innegable que existe un vínculo estrecho entre las creencias de autoeficacia de los profesores y las de los estudiantes, ya que las acciones docentes en términos cognitivos, didácticos, afectivos y relacionales propician un determinado tipo de clima psicosocial en el aula y un tipo de relación maestro-alumno que habrán de incidir en el desarrollo o no de las creencias de autoeficacia del estudiantado. A continuación, se incluye la investigación que constituye el punto de partida para el presente artículo.

5. PROBLEMÁTICA

En el contexto de los retos educativos del siglo XXI, la educación tiene como una de sus aspiraciones la formación de sujetos críticos, autorregulados, emprendedores, propositivos y seguros de sí mismos, no obstante, en los ambientes escolares suelen observarse prácticas orientadas al seguimiento de instrucciones, actitudes pasivas, inseguras y poco propositivas, con tendencia a hacer lo que se espera de ellos y a regirse por factores externos.

Específicamente, en el ámbito escolar es deseable que los estudiantes sean capaces de autorregular su proceso de aprendizaje, sin embargo, este tipo de aprendiz

no es el común ni el que predomina entre los alumnos de los distintos niveles del sistema educativo mexicano, por el contrario, frecuentemente nos enfrentamos a estudiantes con inseguridad en el desempeño académico, poca o nula orientación a metas y con creencias o juicios de escasa capacidad de logro, situación que no es exclusiva de algún nivel educativo y que incluso permanece en los niveles más avanzados como el posgrado. Por lo tanto, resulta necesario dirigir esfuerzos a la formación de alumnos autorregulados, con sólidas creencias de autoeficacia para que estos aspectos sean promovidos por el docente y se favorezca el desarrollo de estas características del aprendizaje intencional.

Asimismo, no perder de vista que los profesores que privan en las escuelas frecuentemente muestran características de baja eficacia instructiva, lo cual impacta en la presencia de un contexto de aula socioafectivo poco propicio para el aprendizaje y la formación de estudiantes autorregulados y con creencias de autoeficacia, lo que se convierte en un círculo vicioso que poco aporta a la calidad educativa y a la sociedad.

Si consideramos las conclusiones a las que llegaron Gibson y Dembo (1984) respecto a que los profesores con baja autoeficacia dedican más tiempo de clase a tareas no académicas, retiran rápidamente el apoyo a los alumnos que no alcanzan los resultados previstos, critican los errores que estos cometen y suelen mostrar preferencia por estrategias cercanas a la humillación y a los castigos (ejercicio del poder docente), entonces nos enfrentamos a un grave problema educativo, lo cual nos lleva a pensar en la necesidad de atender no solo la formación de competencias docentes, sino a generar condiciones institucionales, laborales e infraestructura escolar orientadas al bienestar, a fin de propiciar entornos y contextos para potencializar las cualidades de autoridades escolares, docentes y estudiantes.

Por otro lado, si asumimos —como se señaló al principio— que las creencias de los estudiantes en relación a su eficacia para manejar las demandas de las tareas académicas influyen sobre los estados emocionales como el estrés, la ansiedad y la depresión, así como sobre la motivación y el logro académico, todos ellos aspectos que habrán de incidir directamente en el proceso de aprendizaje y la cuestión relacional entre estudiantes y profesores, podemos entonces suponer que es fundamental atender esta problemática a fin de buscar el bienestar estudiantil y, con ello, el éxito educativo.

La escuela tradicionalmente ha estado centrada en la esfera cognitiva, descuidando los aspectos socioafectivos, y el hecho de que el aumento positivo de afecto propicie que el alumno muestre un mayor esfuerzo, tenga estrategias para la autorregulación, un buen aprendizaje y una mejor motivación para aprender, entonces resulta prioritario introducir cuestiones afectivas al aula para la generación de un sentimiento de bienestar.

6. DISEÑO METODOLÓGICO

La experiencia se realizó en la Unidad 097 Sur de la Ciudad de México, perteneciente a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), institución en la que se ofrecen programas educativos de formación a profesores de Educación Básica en servicio — que en lo sucesivo se les denomina docentes-estudiantes— y tiene como principal objetivo la profesionalización de la práctica docente.

6.1. Actores

Docentes-estudiantes que se encuentran cursando la Maestría en Educación Básica en la UPN y que están en servicio docente, ya sea en educación preescolar, primaria o secundaria.

6.2. Objetivo de la investigación

Analizar los factores formativos formales (escolares) y no formales (familiares) asociados con el desarrollo de creencias de autoeficacia y su implicación en los procesos de aprendizaje.

6.3. Metodología

La presente investigación tiene un enfoque metodológico mixto. Por una parte, da importancia al aspecto subjetivo en la manera como se construye e interpreta la realidad social. Se recuperan elementos del enfoque biográfico que trata de un tipo de investigación cualitativa de carácter descriptivo, que se compone de dos elementos: la narración del informante y un comentario crítico del investigador. Por otra, se realiza una descripción cuantitativa de datos que aporta a la comprensión del fenómeno.

Los relatos de vida forman parte del campo de la investigación cualitativa, cuyo paradigma fenomenológico sostiene que la realidad es construida socialmente mediante definiciones individuales o colectivas de una determinada situación (Taylor & Bogdan, 1984); se interesa por el entendimiento del fenómeno social, desde la visión del actor.

Denzin (1970) propuso una distinción entre relato de vida e historia de vida: el primero designa la descripción de una vida tal como la cuenta la persona que la ha vivido y, el segundo, propone reservarlo para los estudios de casos sobre una persona determinada, incluyendo no solo su propio relato de vida, sino también otras clases de documentos como historia clínica, expediente judicial, tests psicológicos, testimonios de allegados, etc.

El enfoque biográfico otorga toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian y dan significado al mundo de la vida mediante el lenguaje (Bolívar, 2014). En este se pretende que los docentes-estudiantes se expresen como autores de sus relatos de vivencias y prácticas.

Según Goodson y colaboradores (2010), los relatos de vida no solo reflejan aspectos de lo que las personas han aprendido en sus experiencias, sino además constituyen en sí mismos un proceso de aprendizaje; el acto de narrar es un aprendizaje en acción en tanto es una práctica reflexiva de sus experiencias.

6.4. Estrategias de indagación

Para la recopilación de información se utilizaron los siguientes instrumentos:

- a) Relato biográfico de los docentes-estudiantes. Recoge la narración de una experiencia vivida y expresada con sus propias palabras. Para ello se entregó previamente al informante un guion de preguntas esenciales para la investigación.
- b) Cuestionario de estrategias motivacionales para el aprendizaje (MSLQ) para identificar las creencias de autoeficacia.
- c) Observación de clase.

La aplicación de instrumentos se realizó bajo un muestreo intencional en el que el investigador se basa en su propio juicio para elegir a los integrantes que forman parte del estudio. La tarea del investigador es hacer visible o evidente formas culturales y sociales presentes implícitamente en los relatos, para ello se analizaron los testimonios narrativos y se elaboró un conjunto de categorías de análisis para los tres campos de indagación: historia familiar, historia escolar y contexto actual. Las categorías fueron: dinámica escolar; disciplina heterónoma/autónoma; toma de decisiones; relación/comunicación; y vivencia de éxito/fracaso. Asimismo, se obtuvieron porcentajes de respuesta en el cuestionario, situando la interpretación en un contexto que lo dota de sentido. Para analizar la presencia de creencias de autoeficacia se tomó un instrumento elaborado por Pintrich en 1998 denominado Cuestionario de Estrategias Motivacionales para el Aprendizaje (MSLQ). La información obtenida se relacionó con los registros observacionales de clase, a fin de presentar de manera integral los resultados.

7. RESULTADOS

El relato permite identificar el tipo de educación y disciplina de crianza, el tipo de educación escolar, las formas de relación que establecen con la familia y los compañeros de trabajo y los sentimientos de seguridad e inseguridad, así como experiencias de éxito y fracaso, luego hacer una aproximación hacia las posibles relaciones entre estos aspectos con el desarrollo de creencias de autoeficacia.

De acuerdo con los testimonios se observan prioritariamente características de disciplina autoritaria, con altas limitaciones y escasa libertad de participación y comunicación; en su generalidad la dinámica escolar de imposición favoreció solo lo cognitivo, en donde se aprendió bajo la lógica de “la letra con sangre entra”, es decir, con la predominancia de experiencias de fracaso. En relación a la toma de decisiones, los sujetos que asumen características de educación y disciplina rígida y autoritaria utilizan como mecanismo para la toma de decisiones la evitación de castigos, sanciones o represalias, están muy preocupados por lo que opinen los demás y los convencionalismos sociales, algunos incluso se sienten con poca capacidad de decisión, por lo tanto, dependen de los padres, cónyuges u otras personas para hacerlo. En contraparte, los que adoptan características de una educación democrática refieren tomar decisiones desde el análisis y reflexión de las consecuencias, y a partir de sus propios intereses y convicciones, toman iniciativa y distinguen cuando deben seguir instrucciones por así convenir a sus expectativas.

En las experiencias de éxito y fracaso se logró identificar que los éxitos contribuyen fehacientemente a generar un sentimiento de seguridad, pero se discrimina claramente el ámbito al que corresponde: personal, escolar o laboral.

Es decir, cuando se han tenido éxitos en lo escolar se observa mayor seguridad en el rol de estudiante. Por otro lado, la prevalencia de fracasos provoca inseguridad.

Se encontró que, de los diecinueve sujetos, catorce (73.7 %) declararon haber tenido un estilo de crianza autoritario, los padres eran quienes tomaban decisiones, imponían reglas, normas y castigos, y no dieron libertad para que ellos tomaran sus propias determinaciones o participaran en el establecimiento de la disciplina y la normativa familiar. Este tipo de educación propició una sumisión y el seguimiento de instrucciones de acuerdo con las necesidades y propósitos de los padres, por lo tanto, en su mayoría no se incentivó a que los hijos hicieran el establecimiento de metas y quienes se las plantearon comenzaron a hacerlo hasta la etapa casi adulta para la elección de carrera o de pareja; sin embargo, se observa claramente que hay una tendencia a seguir la inercia de la dinámica de vida más que el esfuerzo dirigido con orientación a metas.

En el Cuestionario de Estrategias Motivacionales para el Aprendizaje (MSLQ) se responde a preguntas reflejando las propias actitudes y comportamientos, se exploran aspectos relacionados con la motivación, las actitudes y las estrategias de aprendizaje, y se divide en dos factores:

Factor	Reactivos
Motivación y actitudes	1 - 31
Estrategias de aprendizaje	32 - 81

Elaboración propia

El conjunto de estas estrategias llevó a identificar cómo la persona asume creencias respecto a su propio comportamiento y los juicios personales que tiene de sí misma en torno a sus capacidades de logro, organización o ejecución de cursos de acción para lograr ciertas metas.

Se encontró que, en cuanto a la motivación y actitudes de los participantes, doce muestran estrategias motivacionales y los siete restantes no. De los diecinueve participantes, trece no poseen estrategias de aprendizaje. De los doce que ostentan estrategias motivacionales, solo cinco evidencian estrategias de aprendizaje satisfactorias, cinco no evidencian ninguno de los dos factores y otros cinco cuentan con ambos factores.

Posteriormente, se realizó un análisis sujeto por sujeto, estableciendo relaciones entre la observación de clase y los datos del cuestionario, encontrándose que de los diecinueve participantes, doce presentan creencias de autoeficacia y en siete de ellos su desempeño es exitoso; de los siete participantes que no poseen creencias de autoeficacia o sus creencias de autoeficacia son negativas, en cinco de ellos su desempeño es insatisfactorio, es decir, su desempeño corresponde a sus creencias ya que no son exitosos; en los otros dos casos a pesar de no tener dichas creencias tienen desempeños exitosos, quizá ello se deba a que se exigen demasiado, se juzgan severamente y no tienen seguridad en sí mismos, hipótesis que presumimos a partir de comentarios de los participantes realizados en clase.



Con la observaciones de clase se pudo constatar que en la mayoría de los participantes existe una congruencia entre las creencias de autoeficacia y el desempeño logrado en el aula. Los sujetos que poseen creencias de autoeficacia, y que corresponden al desempeño, generan confianza y seguridad, mismas que promueven que exhiban rasgos de autonomía académica; de manera antagónica, los que no poseen creencias de autoeficacia y ello corresponde a su desempeño, generan una inseguridad que les impide ser propositivos e innovadores y quedan a la espera de seguir instrucciones de los docentes.

También se relacionaron las experiencias de éxito y fracaso mencionadas en el relato y la presencia de creencias de autoeficacia; en doce de los participantes se puede asumir que la situación de éxito escolar promueve la formación de estas creencias y las experiencias de fracaso las inhiben; en los restantes siete, las creencias de autoeficacia fueron independientes del tipo de experiencias que tuvieron.

Respecto a las creencias de autoeficacia, el supuesto de que la situación de éxito escolar promueve la formación de estas creencias y las experiencias de fracaso las inhiben, quedó demostrado en la mayoría de los participantes y solo en la minoría las creencias de autoeficacia fueron independientes del tipo de experiencias que tuvieron.

8. PROPUESTA PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Según Pintrich (2003), la integración de los elementos motivacionales y cognitivos es necesaria para una visión completa del proceso de aprendizaje en el contexto escolar, así como para comprender dificultades que aparecen en el proceso. En la medida en que se reconozcan y comprendan dichas dificultades habrá posibilidades de implementar acciones de intervención para favorecer esa integración.

La propuesta recupera planteamientos de la teoría sociocognitiva, contribuciones de las teorías del procesamiento de la información, vygotskiana y constructivista. De acuerdo con estas teorías, el esfuerzo por autorregular el comportamiento se basa en la necesidad de sentirse competentes y en las expectativas de realizar adecuadamente la tarea y que dé resultado.

A continuación, se presentan propuestas para el docente y el trabajo en el aula, a fin de reorientar las prácticas educativas hacia una intervención conducente al desarrollo de creencias de autoeficacia y promoción del aprendizaje autorregulado. Respecto al componente motivacional se propone que el docente deberá:

a) Promover en la escuela, conjuntamente con la familia y desde los primeros años de vida, una formación con orientación a metas y expectativas de logro, considerando los intereses de los estudiantes (aspectos intrínsecos) y favoreciendo la participación de estos en el planteamiento de metas y objetivos, la planificación de acciones, actividades y esfuerzo, así como evitar la imposición de actividades y tareas que resulten sin sentido y significado.

b) Constituirse en agente de influencia social en la formación de creencias de autoeficacia a través de propiciar experiencias de acción destacando éxitos, experiencias vicarias modelando procesos, la persuasión enfatizando verbalmente los aciertos y las potencialidades del estudiante, y generar estados fisiológicos satisfactorios por medio del clima psicosocial del aula que deberá privilegiar la motivación, la comunicación, el sentimiento de comprensión, de apoyo, atención y, en general, la percepción de bienestar.

c) Informarse e involucrarse con gustos, necesidades y problemáticas de los estudiantes en función de la etapa de desarrollo, lo cual permitirá diseñar situaciones y estrategias de aprendizaje atractivas, interesantes y divertidas.

d) Generar la percepción de éxito mediante la promoción de expectativas de éxito, sin mitigar el deseo de aprender ni las potencialidades de los alumnos, minimizando los fracasos, para contribuir a la formación de creencias de autoeficacia en los alumnos. Priorizar éxitos y aciertos, reconociendo el esfuerzo del estudiante, incentivando el deseo por aprender, haciendo atractiva la clase acorde a sus intereses y a su realidad y utilizar el error como una posibilidad de retroalimentación y aprendizaje.

Respecto al componente cognitivo, se puede decir que las estrategias de autorregulación cognitiva, de aprendizaje y de metacognición, frecuentemente son producto de las prácticas educativas instrumentadas por los profesores, por lo tanto, es importante que los docentes se den a la tarea de implementar acciones para:

a) Promover el aprendizaje integrado desde la educación básica, no fragmentar los saberes por áreas de conocimiento sino establecer relaciones entre conceptos, sucesos, fenómenos, etc., de manera intencionada, sin dejarlo al azar o a la capacidad o interés de cada estudiante. Se recomienda el uso de metodologías activas y situaciones y estrategias didácticas que posibiliten abordar simultáneamente saberes de distintas áreas del conocimiento, promoviendo el aprendizaje complejo.

b) Permitir que los alumnos se organicen en torno a las fases de activación autorregulatoria: planificación, ejecución y autorreflexión, lo cual implica la participación activa del estudiante.

c) Utilizar estrategias de enseñanza para promover el análisis, síntesis, organización de información y estructuración mediante el uso de esquemas, cuadros, mapas, organizadores gráficos, etc.

d) Recuperar el proceso de aprendizaje individual de los estudiantes y la toma de conciencia de los procesos autorregulatorios, mediante la autorreflexión de las acciones, el trayecto realizado, el producto final, el análisis de aciertos y errores sin sancionarlos, así como la exteriorización y expresión de los alumnos para llegar a la meta, favoreciendo el autoconcepto, la automonitorización y autoevaluación. Es importante que el estudiante identifique las estrategias de aprendizaje que le han permitido mayores éxitos, promoviendo así el desarrollo de procesos metacognitivos. Trabajar con los alumnos: qué son las estrategias, cómo, cuándo y por qué se usan. Esta toma de conciencia será fundamental para la autorregulación cognitiva, emocional y conductual.

e) Generar conflicto cognitivo para movilizar conocimientos previos y promover interés por lo nuevo. Cuando se enfrenta al estudiante a algo que no puede comprender o resolver con los conocimientos que posee, se propicia el desequilibrio y provoca la necesidad de reflexionar y hacer algo para resolverlo. El estudiante se da cuenta de lo que sabe, lo que no sabe y lo que debería saber.

Respecto al tercer componente, el contexto de aprendizaje, se contemplan dos niveles de influencia de este: el primero se explica por la influencia que tiene el entorno en la autorregulación del alumno (naturaleza de la tarea, aprendizajes cooperativos, etc.) y el segundo cuando el entorno a través de agentes sociales ejerce influencia directa en el alumno y este aprende a autorregularse (modelado, aprendizaje vicario, conflicto cognitivo, descubrimiento, etc.). Para trabajar este componente se sugiere:

a) Mostrar pasión y compromiso en la labor docente ya que los estudiantes se implican más en la tarea escolar con este tipo de profesor.

b) Favorecer un ambiente agradable, de confianza y bienestar en el aula a través del establecimiento de un diálogo, claridad en metas y tareas, estructuración y organización de clase, uso de metodologías didácticas activas y participativas. Concebir al alumno como un agente activo en su aprendizaje, condición imprescindible para que pueda autorregularse.

c) Establecer relaciones empáticas y afectivas sanas con los estudiantes, estar atento a sus reacciones afectivas y emocionales, sin perder la línea del respeto y con la claridad del papel docente que se tiene. El uso de palabras de aliento y reconocimiento frecuentemente tiene un efecto positivo en las personas.

9. CONCLUSIONES

Según Bandura (1999), el rápido ritmo del cambio tecnológico y el acelerado crecimiento del conocimiento exigen una capacidad para el aprendizaje autodirigido. Un buen sistema escolar fomenta el crecimiento psicosocial que contribuye a la calidad de vida más allá del dominio vocacional. Uno de los principales fines de la educación formal debería ser equipar a los estudiantes con instrumentos intelectuales, creencias de eficacia e interés intrínseco para educarse a sí mismos a lo largo de toda su vida.

Lo anterior es una aspiración de las actuales reformas educativas. En el caso de México, reconoce que en el mundo global en el que vivimos y con la actual producción de conocimiento resulta fundamental formar competencias en los estudiantes para enfrentar la incertidumbre desde una perspectiva de la

complejidad y proveerlos de habilidades de pensamiento e instrumentos que les permitan afrontar retos y problemas que la vida les presente; las creencias de autoeficacia constituyen uno de estos instrumentos.

La familia juega un papel fundamental también como agente persuasor en la formación de sujetos con orientación a metas, por ello debe trabajarse desde los primeros años en el seno familiar y consolidarse en la formación escolar.

El profesor debe considerar que el aumento positivo de afecto propicia que el alumno muestre mayor esfuerzo y tenga estrategias para la autorregulación y el aprendizaje, asimismo favorece un sentimiento de bienestar, no basta con que el docente promueva la esfera cognitiva como tradicionalmente ha sido, sino que debe poner especial atención a lo socioafectivo como un mecanismo para formar creencias de autoeficacia. Al concluir que la formación de creencias de autoeficacia en los estudiantes generalmente es resultado del tipo de experiencias escolares, las de éxito favorecen su formación mientras que las de fracaso las inhiben, resulta fundamental generar situaciones de aprendizaje que representen experiencias satisfactorias y de éxito y que los errores no sean vividos como fracasos, sino como oportunidades de aprendizaje.

Los profesores tienen un papel fundamental; en la medida que ofrezcan ambientes de confianza, reconocimiento a los aciertos y no solo recriminaciones a los errores, estarán propiciando vivencias satisfactorias y de éxito y, con ello, promoviendo la formación de creencias de autoeficacia con el respectivo fortalecimiento de la autoestima del estudiante, impactando en todas las esferas del sujeto, más allá de su rol estudiantil.

Las creencias de autoeficacia cobran un papel fundamental en el aprendizaje ya que hay evidencia de que los alumnos autoeficaces participan mucho más seguros, trabajan con más rigor, persisten por más tiempo y tienen mucha menos reacciones emocionales adversas cuando se enfrentan a dificultades. Así se puede asumir que quienes poseen creencias de autoeficacia tendrán un desempeño académico satisfactorio.

Ciertamente este tipo de aprendiz no es el que predomina entre los estudiantes de los distintos niveles del sistema educativo mexicano, entonces resulta necesario dirigir esfuerzos a la formación de alumnos autónomos, autorregulados y con sólidas creencias de autoeficacia. El docente como agente persuasor debe promover y favorecer el desarrollo de estas características, así como la presencia de un contexto de aula socioafectivo propicio para el aprendizaje y no constituirse en un obstáculo cuando a través de sus prácticas, acciones y comentarios mitigan las expectativas de éxito, debilitan los deseos de aprender, aminoran las posibilidades de esfuerzo, priorizan los fracasos, evidencian los errores y poco se hace por ponderar los aciertos.

En cuanto al vínculo inseparable entre las creencias de autoeficacia tanto de los profesores como de los estudiantes, algunos estudios de Gibson y Dembo (1984) muestran una correlación positiva entre la autoeficacia docente y el logro académico de los alumnos, por lo tanto, es innegable la necesidad de favorecer el desarrollo de estas en ambos actores. El asunto no es irrelevante, por el contrario, se debe reconocer la trascendencia de los aspectos socioafectivos en el quehacer docente y mantener una reflexión permanente sobre las prácticas educativas, a fin de buscar mecanismos de intervención que contribuyan a la mejora de los procesos formativos.

Es relevante que las instituciones educativas se aboquen al desarrollo de creencias de autoeficacia, ya que si con ellas los estudiantes presentan mayor motivación, nivel de esfuerzo, persistencia, autocontrol, autorregulación y reacciones emocionales positivas, muchos de los grandes males de los que se quejan los docentes se minimizarían, contribuyendo a que los profesores vivieran la docencia de manera gratificante y no como un padecimiento o sufrimiento. Así, el desarrollo de las creencias de autoeficacia puede aportar condiciones favorables para generar un clima psicosocial agradable y propicio para el logro de las metas educativas.

Cada una de las aportaciones sobre el tema han permitido una mayor comprensión de la influencia de los factores socioafectivos en el aprendizaje, así como su reivindicación ante el menosprecio de estos frente a la sobrevalía y la predominancia de lo cognitivo, resignificando la función docente como un elemento clave para la mejora del aprendizaje y la vida escolar. Se recomienda profundizar en el rol docente como agente generador para poder valorar su impacto y la forma en cómo este puede contribuir a favorecer el desarrollo de estas creencias.

Por último, una limitación fue que hubo una gran dificultad y resistencia para que los sujetos accedieran a participar en la elaboración del relato autobiográfico, aludiendo a conflictos personales que no han sido superados ni con terapia o bien, a guardar su vida personal como tal. Esta situación originó que se perdiera población de estudio.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arreola Rico, R. L. (2014). *El adolescente de secundaria: significados en torno a las competencias docentes socio-afectivas y su impacto en el aprendizaje y desarrollo*. Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de https://tesiunam.dgb.unam.mx/F/AI6IUUD825C1YS L4B6H-5K5XELCXL87FGRU6T8Q1IX2SVDANN5F-40226?func=full-set-set&set_num-ber=642269&set_entry=000001&format=999
- Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Desclée de Brouwer.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Prentice Hall. [Trad. cast.: *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Martínez Roca, 1987].
- Barreto, F. y Álvarez, J. (2017). Clima escolar y rendimiento académico en estudiantes de preparatoria. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 12(2), 31-44. Recuperado de [http://www.spentamexico.org/v12-n2/A2.12\(2\)31-44.pdf](http://www.spentamexico.org/v12-n2/A2.12(2)31-44.pdf)
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734.
- Denzin, N. (1970). *Sociological Methods. A Sourcebook*. Aldine Publishing Company.
- Gibson, S. y Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Goodson, I., Biesta, G., Tedder, M. & Adair, N. (2010). *Narrative learning*. Routledge.

- Hoy, W. K. & Woolfolk, A. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27(2), 279-300. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312027002279>
- Hoy, W. K. & Woolfolk, A. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *Elementary School Journal*, 93(4), 355-372. DOI: <https://doi.org/10.1086/461729>
- Kavanag, D. & Bower, G. (1985). Mood and self-efficacy: Impact of joy and sadness on perceived capabilities. *Cognitive Therapy and Research*, 9, 507-525. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.3.499>
- Limón, M. (2004). Conceptual Change and the International Learner as outlined by Paul R. Pintrich. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 175-184. DOI: <https://doi.org/10.25115/ejrep.3.127>
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37, 69-78. DOI: https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_2
- Litt, M. (1988). Self-efficacy and perceived control: cognitive mediators of pain tolerance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 149-160. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.149>
- Montero, I. & De Dios, M. (2004). About Paul R. Pintrich's Work: self-regulation of motivational and cognitive processes in educational settings. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 189-196. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/264666119_About_Paul_Pintrich's_work_self-regulation_of_motivational_and_cognitive_processes_in_educational_settings
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología educativa*, 20, 11-22. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Pintrich, P. (1994). Student motivation in the college classroom. En Prichard, K. W. & Sawyer, R. M. (eds.), *Handbook of college teaching: Theory and applications*. Greenwood Press/Greenwood Publishing Group.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (eds.), *Handbook of Self-regulation*. Academic Press.
- Pintrich, P. & Zeidner, M. (Eds.) (1999). *Handbook of Self-regulation*. Academic Press.
- Pintrich, P. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Nárcea.
- Prieto, L. (s/f). El análisis de las creencias de autoeficiencia: un avance hacia el desarrollo profesional del docente. Recuperado de <http://ww.uky.edu/~eushe2/Pajares/Prieto.doc>
- Sinatra, G. (2001). Knowledge, Beliefs, and Learning. *Educational Psychology Review*, 13, 321-323.

Referencias

- Sinatra, D. (2004). Paul R. Pintrich's Contributions to Conceptual Change Research. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 171-174.

- Sinatra, G. (2005). The Warming Trend in Conceptual Change Research: The Legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 107-115. DOI: https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_5
- Schunk, D. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208. Recuperado de https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Self_1989.pdf
- Schunk, D. (2005). Self-Regulated Learning: The educational Legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94. DOI: https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_3
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1984) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Zimmerman, B. (1999). *Auto-eficacia y desarrollo educativo*. En *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Desclée de Brouwer.
- Zimmerman, B. (2000a). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. En Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M. (eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-40). Academic Press.
- Zimmerman, B. (2000b). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91. DOI: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zimmerman, B. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 1-37). Lawrence Erlbaum Associates.

Notas de autor

roxarreola@yahoo.com.mx