



ugr | Universidad
de **Granada**

Curso Académico 2016/2017



AUTOEFICACIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Paula Gutiérrez Romero

Tipología TFG: Investigación Educativa

Trabajo Fin de Grado

Grado en Educación Primaria

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Autoeficacia en Educación Primaria
Paula Gutiérrez Romero
Facultad de Ciencias de la Educación

CONTENIDOS

Resumen y palabras clave.....	4
Introducción	5
Método	10
Participantes	10
Materiales	10
Diseño y procedimiento.....	11
Resultados.....	11
Conclusiones y discusión.....	13
Referencias.....	15

Resumen

El objetivo de este trabajo de investigación educativa ha sido determinar el nivel de autoeficacia de cuatro grupos de alumnado, de quinto y sexto curso de Educación Primaria de un centro educativo del área central de Granada. Este trabajo se llevó a cabo mediante cuestionarios realizados a los estudiantes, para ello se utilizó la Escala de Autoeficacia para Niños (Bandura, 1990), adaptada a la población española (Pastorelli, Caprara, Barbaranelli, Rola, y Rozsa, 2001). Los resultados obtenidos revelan diferentes niveles de autoeficacia entre los participantes, así como la necesidad de aplicar medidas de intervención para mejorar el grado de autoeficacia de determinados participantes.

Palabras clave: Motivación, Autoeficacia, Educación Primaria.

Autoeficacia en Educación Primaria

Introducción

La adquisición de cualquier aprendizaje en Educación Primaria resulta ser una tarea sencilla o compleja, pues se deben considerar diversos factores, como por ejemplo, el contexto en el que se encuentran el alumnado, sus condiciones de aprendizaje y características, pero sobre todo se debe tener en cuenta la motivación. La motivación es un factor fundamental en el proceso de aprendizaje, necesario para que el alumnado aprenda, tanto en términos cognitivos como conductuales, sin olvidar el componente emocional (Woolfolk, 2014a), ya que sin la suficiente motivación, “incluso los alumnos con las habilidades más notables pueden no lograr metas a largo plazo” (Dörnyei, 1998, p. 117).

Woolfolk (2014a) define la motivación como “un estado interno que activa, dirige y mantiene el comportamiento, orientado a un objetivo, en el tiempo” (p. 376), estableciendo dos tipos de motivación, intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca está asociada a vencer los desafíos por uno mismo, sin incentivos, sintiéndose gratificado con la propia actuación a realizar, mientras que, en cambio, la motivación extrínseca está asociada a factores externos al individuo, como incentivos o castigos, por lo que la diferencia principal entre ambos tipos de motivación se asocia al locus de causalidad, concretamente si es externo o interno (Woolfolk, 2014a).

A la hora de abordar la explicación de la motivación, tomando como referencia los diferentes modelos teóricos que han tratado este factor, se deben tener en cuenta diferentes elementos, como son las consecuencias, las necesidades, las metas, las expectativas, las atribuciones, los intereses y las creencias.

En este sentido, en primer lugar, desde la perspectiva conductual, para comprender la motivación de una persona se deben analizar tanto los incentivos, u objetos o estímulos que alientan o desalientan una conducta, como las recompensas, o aquello que aparece como consecuencia o estímulo agradable a un comportamiento, ya sea objeto o situación, tomando como principal referente que el valor de los incentivos y recompensas varía dependiendo de la persona, de la historia personal de cada una de ellas (Woolfolk, 2014a).

En segundo lugar, desde la perspectiva humanista, los estudios psicológicos infirieron la motivación en virtud de las necesidades como rasgos o características personales, de entre las que se estudiaron ampliamente en las primeras investigaciones las

necesidades de logro, de poder y de afiliación (Pintrich, 2003). Por otro lado, la teoría de Abraham Maslow, que tuvo una gran influencia en este movimiento teórico, destaca una jerarquía de necesidades, concibiendo una necesidad como un estado de privación que motiva al ser humano a llevar a cabo una acción y llegar a su meta, representada en forma piramidal (Maslow, 1970): (a) necesidades por deficiencia, de supervivencia, de seguridad, de pertenencia y de autoestima, y (b) necesidades existenciales, de logro intelectual, de apreciación estética y de autorrealización. Esta última necesidad, necesidad de autorrealización, es la que Maslow define como realización personal, es decir, como el mayor logro personal a conseguir, considerando además que, hasta que no se supera o satisface una determinada necesidad no se puede abordar o alcanzar la siguiente, logrando así que la motivación del individuo no se detenga, sino que incremente para lograr mayor realización (Woolfolk, 2014a).

Del mismo modo, como parte de esta perspectiva humanista, la teoría de la autodeterminación afirma que es necesario para cualquier individuo sentirse competente y capaz en las interacciones del día a día, dentro un grupo social (Woolfolk, 2014a). Esta teoría también plantea como necesidades clave la necesidad de autonomía, aquella que logra que nuestros actos se determinen por nuestros deseos, no por la presión externa y, la necesidad de relación, que establece que el ser humano precise relacionarse con otras personas y tener apego a ellas (Deci y Ryan, 2002). Por tanto, para conseguir el incremento de la motivación es necesario que la autodeterminación aumente, logrando un ambiente que la fomente, así como una relación positiva entre los diferentes agentes implicados, sin olvidar que se debe garantizar que el individuo satisfaga su necesidad de competencia.

Por otro lado, en tercer lugar, desde la perspectiva cognitiva, es importante considerar el resto de elementos anteriormente mencionados (i.e., metas, expectativas, atribuciones, intereses y creencias), comenzando por las metas. Una meta es un objetivo específico que la persona lucha por conseguir, y que, según Locke y Latham (2002), dirigen la atención del ser humano a una tarea concreta, evitando el despiste, movilizándolo esfuerzos, promoviendo el desarrollo de estrategias diferentes a las utilizadas e incrementando la perseverancia.

Existen diferentes tipos de metas, como por ejemplo, (a) las metas de dominio, que tienen como objetivo aprender y mejorar, sin importar la calidad del proceso, y (b) las

metas de desempeño, que son aquellas que buscan demostrar las habilidades a los demás individuos (Woolfolk, 2014a), si bien es necesario enumerar los diversos factores que determinan que las metas resulten efectivas. El primero de estos factores es la retroalimentación, si ésta resalta el logro, consigue incrementar la autoconfianza, el desempeño de los sujetos y el pensamiento analítico (Bandura, 1977); el segundo es la manera de enmarcar las metas, relacionando así las actividades con las metas planteadas por los sujetos, de esta forma aumenta la memorización, aunque no lo hacen la perseverancia ni la comprensión profunda (Vansteenkiste, Lens, y Deci, 2006); y el último de estos factores es la aceptación de las metas, es decir, si los individuos se sienten comprometidos con las metas propuestas, el desempeño hasta conseguirlas será mayor (Locke y Latham, 2002).

Otro de los elementos a tener en cuenta a la hora de abordar la motivación, en cuarto lugar, son las expectativas, ya que el valor que representa la meta en un individuo junto con las expectativas que éste tenga de alcanzarla generará que varíe su motivación, resultando ésta ser el producto de las dos fuerzas (Woolfolk, 2014a). Y es que la Teoría de expectativa x valor establece que la motivación es el producto de dos fuerzas, por lo que si uno de los factores es cero, no habrá motivación (Woolfolk, 2014a).

En quinto lugar, se debe hacer referencia a los intereses, ya que diversos estudios realizados señalan que el interés tiene relación con la atención, las metas y el grado de aprendizaje (Hidi y Renninger, 2006). Existen dos clases de intereses (Woolfolk, 2014a): (a) de carácter situacional, o aspectos perdurables en un ser humano, y (b) de carácter personal, menos duraderos que los anteriores. No obstante, para captar el interés de una persona es necesario generar en ella curiosidad, la cualidad a interesarse en diversas áreas (Pintrich, 2003). Además, Lowenstein (1994) señala que los vacíos de información crean un sentimiento de privación llamado curiosidad, por lo que las personas curiosas están motivadas para obtener información sobre ese vacío y deshacerse de él.

Por último, y en sexto lugar, si se pretende que el individuo de lo mejor de sí y se enfrente a las diferentes situaciones que se le presentan en su vida cotidiana, como pueden ser las tareas y actividades a realizar, así como las dificultades que se le puedan plantear en su día a día, la literatura especializada plantea que se debe tener en cuenta las creencias, es decir, si la persona espera llegar al éxito considerando que dispone de habilidades para ello

o no (Alonso, 2007).

Hay diferentes tipos de creencias, entre las que se pueden diferenciar (Woolfolk, 2014a):

- Las creencias epistemológicas, que son aquellas que influyen en el conocimiento de los individuos y en las estrategias que éstos utilizan, entre las que destacan dimensiones como por ejemplo: la estructura del conocimiento, la estabilidad de éste, la habilidad para aprender, la velocidad de aprendizaje y la naturaleza de este último.
- Las creencias acerca de las causas y el control, con la cual se intenta dar sentido a la conducta, o atribuciones que “describen la forma en que las explicaciones, justificaciones y excusas de los individuos sobre sí mismos y sobre los demás influyen en la motivación” (Anderman y Anderman, 2009, citado en Woolfolk, 2014b, p. 389).
- Las creencias acerca de la valía personal, con las que se intenta tener una conducta adecuada ante ciertas situaciones, evitando la indefensión aprendida, por la que las personas creen que aquello que les pasa es incontrolable.
- Las creencias sobre las capacidades, de las más destacables e importantes, porque gracias a ellas los seres humanos consiguen controlar sus acciones, ejerciendo así poder sobre el funcionamiento y los eventos de sus vidas. Concretamente, se diferencian dos perspectivas sobre la capacidad: la perspectiva estática, que supone que la capacidad es una característica incontrolable y estable, y la perspectiva dinámica, que señala lo contrario, que la capacidad es inestable y controlable.

En este sentido, si se fija el foco de atención en los diferentes tipos de creencias, especialmente en las creencias sobre las capacidades, destaca la autoeficacia, que como afirma Bandura (1997, citado en Carrasco y del Barrio, 2002), “contribuye a la consecución de los logros humanos y a un incremento de la motivación” (p. 323). La autoeficacia desempeña un papel fundamental en el desarrollo humano y determina en gran medida la motivación, la elección de actividades, el esfuerzo y el logro de metas, sintiendo así las tareas complejas no como algo amenazante, sino como retos con posibilidad ser superados (Carrasco y del Barrio, 2002). Por tanto, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, conocer y evaluar el nivel de autoeficacia del alumnado adquiere una gran importancia. Es

por ello que se debe determinar el concepto, el papel que juega en el desarrollo humano, su importancia en el sentido escolar y su evaluación.

En cuanto al concepto, Bandura (1987, citado en Carrasco y del Barrio, 2002) establece que la autoeficacia hace referencia a “los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (p. 323). Ésta es el producto de diversas fuentes, como “la persuasión social, la experiencia propia o de dominio, la experiencia vicaria y el estado fisiológico y afectivo” (Carrasco y del Barrio, 2002, p. 323). La persuasión social consiste en dar feedback específicamente de desempeño, no provoca un aumento perdurable de la autoeficacia, pero puede ayudar a buscar el éxito (Woolfolk, 2014b); la experiencia de dominio hace referencia a la propia experiencia, considerando que el éxito de ésta aumenta la autoeficacia, mientras el fracaso la disminuye (Woolfolk, 2014b); de igual modo, en la experiencia vicaria es otra persona la que modela los éxitos (Woolfolk, 2014b); y por último, el estado fisiológico y afectivo influyen por el nivel de activación, es decir, dependiendo de cómo se interprete la tarea, con emoción y mentalmente preparada, una persona logrará el éxito en la tarea y conseguirá incrementar su autoeficacia, en cambio, si no se siente así, la disminuirá (Bandura, 1977; Schunk, Pintrich, y Meece, 2008).

La autoeficacia juega un papel fundamental en el desarrollo humano, ya que conseguir un alto nivel de autoeficacia ayuda a controlar la conducta y las emociones, además de las percepciones que tiene cada individuo sobre sus capacidades y características, alcanzando así un determinado grado de destreza en ciertas tareas (Bueno, 2004). Actualmente, la literatura especializada dispone de evidencias sobre que los individuos con alta autoeficacia consiguen mejorar su rendimiento escolar, pues una alta percepción del nivel de competencia para una determinada actividad tiene relación directa con la obtención de resultados positivos, potenciando así el éxito, la socialización, la motivación y las conductas saludables (Carrasco y del Barrio, 2002).

Evidentemente, considerando los argumentos expuestos con anterioridad, es recomendable desarrollar en el alumnado el sentido de la autoeficacia para el aprendizaje, para lo que sería necesario, tal y como señala Woolfolk (2014a), que el alumnado tenga control sobre sus procesos y productos de aprendizaje, controlar la dificultad de la tarea en cuestión y participar, con ayuda de los docentes, en el establecimiento de criterios de

evaluación, para valorar su propio trabajo, así como participar con los demás compañeros y compartir opiniones.

Entre la gran variedad de escalas disponibles en la literatura especializada para evaluar la autoeficacia, ajustada al alumnado de Educación Primaria, destaca la Escala de Autoeficacia para Niños (Bandura, 1990), creada originalmente para evaluar este constructo en población italiana, aunque adaptada posteriormente a población española (Pastorelli, Caprara, Barbaranelli, Rola, y Rozsa, 2001). Esta escala se suele emplear para recoger datos a través de 32 ítems, midiendo así la percepción de eficacia de los individuos, tanto en el contexto escolar como en el social y de autocontrol.

En definitiva, el objetivo de la investigación fue evaluar la percepción de autoeficacia del alumnado de 5º y 6º curso de Educación Primaria de un centro educativo del centro de Granada capital.

Método

Participantes

En esta investigación han participado un total de 98 alumnos de 5º y 6º curso de Educación Primaria de un centro educativo de Granada capital. Por edad, en 5º curso, 35 alumnos tenían 10 años y 12 de ellos 11 años, con una media de edad de 10,25 años, mientras que en 6º curso, 1 alumno presentaba 10 años, 34 de ellos 11 años y los 16 restantes 12 años, con una media de 11,29 años. Su distribución por sexo es de 54 alumnas y 44 alumnos, 24 alumnas y 23 alumnos en 5º curso y 30 alumnas y 21 alumnos en 6º curso.

Materiales

Escala de Autoeficacia para Niños. Escala constituida por 37 ítems de 5 alternativas de respuesta (i.e., 1 «fatal», 2 «no muy bien», 3 «bien», 4 y 5 «fenomenal»), agrupados en 3 escalas: autoeficacia académica (i.e., ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 27 y 28), de autorregulación (i.e., ítems 22, 23, 24, 25 y 26) y social (i.e., ítems 18, 19, 20, 21, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36 y 37). Este instrumento fue elaborado por Bandura (1990) y adaptado por Pastorelli et al. (2001) para evaluar la percepción de eficacia del alumnado en distintos ámbitos de su vida, y se seleccionó para esta trabajo de investigación

por ser uno de los pocos instrumentos disponibles, con adecuadas propiedades psicométricas, para evaluar la percepción de autoeficacia en alumnado de Educación Primaria.

Diseño y procedimiento

En esta investigación se ha empleado un diseño metodológico de carácter descriptivo, específicamente un diseño de encuesta transversal (Montero y León, 2007).

La escala original constaba de 37 ítems, si bien se eliminaron los ítems 23, 24 y 25, pues no se consideraron adecuados para su administración por parte de los responsables del centro. Igualmente, de cara a facilitar la administración de la escala, se consideraron 4 alternativas de respuesta (i.e., 1 «Fatal», 2 «no muy bien», 3 «bien», y 4 «muy bien»).

El proceso de administración de la Escala de Autoeficacia para Niños (Pastorelli et al., 2001) se llevó a cabo grupalmente, en cada una de las aulas de los diferentes grupos de 5º y 6º curso del centro educativo, durante la primera quincena de abril de 2017. Este procedimiento fue ejecutado por la investigadora, con la colaboración de distintos docentes que había en cada una de las aulas participantes. Para ello, inicialmente se dieron a conocer los objetivos e instrucciones al alumnado, para que posteriormente pasaran a completar el instrumento durante unos 20 minutos, aproximadamente.

El análisis de los datos se ha limitado a un análisis descriptivo, centrado en la media (M) y desviación típica (DT).

Resultados

Los resultados de la Escala de Autoeficacia en el curso-grupo 5ºA arrojan puntuaciones medias similares en las tres subescalas, oscilando entre los 64,17 puntos ($DT = 6,35$ puntos) de la subescala de autoeficacia académica y los 27,73 puntos ($DT = 2,47$ puntos) de la subescala de autoeficacia social, mientras que en el curso-grupo 5ºB las puntuaciones medias se ubican entre los 15,37 puntos ($DT = 2,73$ puntos) en la subescala de autoeficacia autorregulatoria y los 26,29 puntos ($DT = 2,99$ puntos) de la subescala de autoeficacia social.

Por su parte, en el curso-grupo de 6ºA la puntuación media más elevada se observa en la subescala de autoeficacia académica con 72,11 puntos ($DT = 10,32$ puntos), frente a la

puntuación media menos elevada obtenida en la subescala de autoeficacia autorregulatoria, con 15,73 puntos ($DT = 2,86$ puntos). Así, en el curso-grupo de 6ºB las puntuaciones medias logradas fueron de entre 30,52 puntos ($DT = 3,86$ puntos) en la subescala de social y 16,84 puntos ($DT = 2,68$ puntos) en la subescala de autoeficacia autorregulatoria.

En cuanto a las puntuaciones medias obtenidas en la subescala de autoeficacia total, destaca la puntuación media lograda por el curso-grupo de 6ºB, con una puntuación de 48,46 puntos ($DT = 36,22$ puntos), frente a los 33,69 puntos ($DT = 19,39$ puntos) del curso-grupo de 5ºB.

Por otro lado, considerando las puntuaciones medias logradas por los diferentes cursos-grupos, la subescala de autoeficacia social es la que adquiere una mayor puntuación media ($M = 3,29$ puntos) y la subescala de autoeficacia autorregulatoria arroja la menor puntuación media ($M = 3,24$ puntos).

Tabla 1
Medidas y desviaciones típicas por curso y grupos de la Escala de Autoeficacia para Niños (Pastorelli et al., 2001)

Subescalas	5º A		5º B		6º A		6ºB		Total	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Autoeficacia académica	64,17	6,35	59,41	6,83	72,11	10,32	98,04	9,36	73,75	17,16
Autoeficacia social	27,73	2,47	26,29	2,99	29,42	3,68	30,52	3,86	28,54	3,65
Autoeficacia autorregulatoria	17,08	2,46	15,37	2,73	15,73	2,86	16,84	2,68	16,24	2,75
Autoeficacia total	36,33	20,72	33,69	19,39	39,08	25,01	48,46	36,22	39,51	26,79

No obstante, un análisis más detallado en cada curso-grupo, es decir, un análisis de los diferentes participantes en este trabajo, indica que en el curso-grupo de 5ºA los resultados obtenidos son similares y no hay ningún caso individual a destacar, si bien en el curso-grupo de 5ºB se puede identificar el caso de una alumna que muestra un nivel medio-bajo de autoeficacia, especialmente en autoeficacia social y académica. Contrariamente, en el curso-grupo de 6ºA se observa una alumna con un elevado nivel de autoeficacia, en términos muy similares al curso-grupo de 6ºB, en el que se aprecian doce alumnos altos niveles de autoeficacia.

Por último, el análisis de los resultados por curso-grupo, edad y sexo arroja que: (a) el alumnado de 5º curso muestra puntuaciones medias mucho más bajas que el alumnado de 6º curso, y el alumnado del curso-grupo de 6ºB presenta unas puntuaciones medias bastante más elevadas que el alumnado del curso-grupo de 6ºA, sobre todo en la subescala de autoeficacia académica, (b) el alumnado de 12 años de edad manifestaron unos mayores niveles de autoeficacia, frente al alumnado de 10 años, que fueron los que obtuvieron menores niveles de la misma, y (c) las alumnas muestran mayores puntuaciones medias en autoeficacia que los alumnos.

Conclusiones y discusión

El objetivo principal de este trabajo de investigación educativa fue determinar el nivel de autoeficacia del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de un centro escolar de Granada. Por lo tanto, teniendo en cuenta los resultados, se puede manifestar como principal conclusión que el nivel de autoeficacia de los participantes difiere considerablemente en función del nivel o curso escolar, pues en 5º de Educación Primaria se aprecia un bajo nivel de autoeficacia, mientras que en 6º de Educación Primaria el nivel se ajusta a los niveles normativos, en términos muy similares a los resultados obtenidos en estudios previos (Carrasco y del Barrio, 2002).

Según Carrasco y del Barrio (2002), el nivel de autoeficacia decrece conforme la edad aumenta, si bien los resultados de este trabajo de investigación, contrariamente, revelan que el alumnado de 5º de Educación Primaria muestra un menor nivel de autoeficacia que el alumnado de 6º de Educación Primaria. En la escala académica, el alumnado de 5º de Educación Primaria obtuvo una puntuación media bastante inferior a los resultados logrados por Carrasco y del Barrio (2002), mientras que el alumnado de 6º de Educación Primaria mostró un nivel muy superior a éstos. Sin embargo, en las demás escalas, las puntuaciones de ambos cursos son más bajas que los obtenidos en otros estudios previamente realizados (Carrasco y del Barrio, 2002).

Las diferencias encontradas en este trabajo respecto a los niveles de autoeficacia entre 5º y 6º de Educación Primaria sugieren que las experiencias de los participantes en lo que se refiere a las fuentes de autoeficacia han sido diferentes, es decir, las experiencias de dominio, experiencias vicarias, persuasión social y activación fisiológica (Bandura, 1997).

En este sentido, considerando las recomendaciones de la literatura especializada, las medidas de intervención dirigidas a mejorar el nivel de autoeficacia entre los participantes en este trabajo con menores niveles de autoeficacia (i.e., alumnado de 5º de Educación Primaria), deben tomar como referencia las fuentes anteriormente mencionadas. Por tanto, en primer lugar, en lo que respecta a las experiencias de dominio, Woolfolk (2014b), establece que el éxito se le ha de atribuir a la habilidad, las decisiones, el empeño y las estrategias del alumnado, y para ello se debe hacer hincapié en logros pasados, haciendo al alumnado reflexionar sobre el éxito alcanzado y cómo conseguirlo con esfuerzo. También se puede aumentar logrando que el alumnado relacione los objetivos con experiencias positivas pasadas (Rozalén, 2009).

En segundo lugar, en cuanto a las experiencias vicarias, como es otro individuo el que realiza el logro, se deben proponer modelos efectivos al alumnado, siempre y cuando los objetivos no sean inalcanzables. Leer historias en las que ciertas personas hayan superado contratiempos o problemas también sería útil para fomentar la autoeficacia, como por ejemplo, charlas impartidas por los padres, redacciones sobre éxitos que hayan tenido a lo largo de su vida e incluso charlas en clase sobre otro alumnado que haya logrado sus objetivos.

Por su parte, en tercer lugar, la persuasión social puede ayudar al alumnado a realizar una tarea de forma eficaz, si bien su efectividad dependerá de la fiabilidad, la pericia y la credibilidad del persuasor (Bandura, 1997). Para ello es necesario reconocer los logros del alumnado, hacer sugerencias específicas para la mejora de las tareas, animar al alumnado para que aprendan más y hacerle ver que es capaz de superar cualquier tarea, entre otros.

Por último, y en cuarto lugar, el fomento de la activación fisiológica se puede llevar a cabo mediante elogios, por supuesto, en torno al progreso del alumnado, lo que generará que se sienta animado a realizar las tareas y se elimine la ansiedad ante ellas.

No obstante, además de las fuentes de autoeficacia, se deben tener en cuenta también los intereses y la curiosidad de los escolares, considerando para ello diversas pautas, como son, por ejemplo: relacionar los objetivos con las experiencias del alumnado, identificar los intereses del alumnado para incorporarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, apoyar la enseñanza con sentido del humor y anécdotas, y fomentar la sorpresa

siempre que se pueda.

Del mismo modo, el entrenamiento del aprendizaje autorregulado, aquel en el que es el propio estudiante el que participa activa-metacognitiva, conductual y motivacionalmente en su proceso de aprendizaje, puede ayudar a mejorar el nivel de autoeficacia del alumnado. Y es que el alumnado que autorregula su aprendizaje es experto en cómo planificar, dirigir y controlar sus procesos cognitivos hacia las metas, manejar estrategias metacognitivas, planificar el esfuerzo y el tiempo, controlar sus emociones, crear ambientes funcionales para el aprendizaje, controlar sus tareas académicas y colaborar con las de la clase, y poner en marcha estrategias voluntarias (Torrano y González, 2003), todos ellos fuertes predictores del rendimiento, lo que ayudaría a incrementar el grado de autoeficacia. Por tanto, otras medidas de intervención podrían dirigirse al entrenamiento de los participantes en aprendizaje autorregulado, mediante tareas específicas (i.e., enseñanza directa de estrategias, modelado, práctica guiada, práctica independiente, autoobservación, apoyo social y práctica de reflexión) y/o programas, como el PROGRESINT 31 (Yuste y Ayala, 2000), Notice (Hernández y García, 1997) y PRO®ULA (De la Fuente y Martínez, 2000).

Referencias

- Alonso, J. (2007). Evaluación de la motivación en entornos educativos. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Ed.), *Manual de orientación y tutoría* (pp. 1-37). Barcelona: Kluwer.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. Extraído de http://www.jku.at/org/content/e54521/e54528/e54529/e178059/Bandura_SocialLearningTheory_ger.pdf
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. Extraído de http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1990). *Multidimensional scales of perceived self-efficacy*. Stanford, CA: Stanford University.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York, NY: Freeman.
- Bueno, J. A. (2004). *La motivación del alumno en el aula*. Madrid: ICCE.

- Carrasco, M. A., y del Barrio M. V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323–332. Extraído de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=727>
- De la Fuente, J., y Martínez, J. M. (2000). PRO®ULA: *Un programa para aprender a autorregularse durante el aprendizaje*. Málaga: Aljibe.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, UK: University of Rochester Press.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117–135. Extraído de <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/motivation-in-second-and-foreign-language-learning/CF6301F6C401F2CB511529925B298004>
- Hernández, P., y García, L. A. (1997). *Enseñar a pensar. Un reto para los profesores*. Notice. La Laguna: Tafor.
- Hidi, S., y Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127. doi:10.1207/s15326985ep4102_4
- Locke, E. A., y Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705–717. Extraído de <http://www-2.rotman.utoronto.ca/facbios/file/09%20-%20Locke%20&%20Latham%202002%20AP.pdf>
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2a. ed.). New York, NY: Harperand Row.
- Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847–862. Extraído de http://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07_es.pdf
- Pastorelli, C., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S., y Bandura, A. (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: a cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 87–97. Extraído de <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2001EJPA.pdf>
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667–686. Extraído de https://ueeval.ucr.edu/teaching_practices_inventory/Pintrich_2003.pdf

- Rozalén, M. (2009, noviembre). *Creencias de autoeficacia y coaching. Cómo mejorar la productividad de las personas*. Comunicación presentada a las IV Jornadas Internacionales de Mentoring & Coaching, Madrid, España. Extraído de http://innovacioneducativa.upm.es/jimcue_09/comunicaciones/02_22-45_Coaching_Creencias.pdf
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., y Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3ª ed.). Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall.
- Torrano, F., y González, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1–34. Extraído de <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/index.php?n=3>
- Vansteenkiste, M., Lens, W., y Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19–31. Extraído de https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2006_VansteenkisteLensDeci_IntrinsicvExtrinsicGoal_EP.pdf
- Woolfolk, A. (2014a). Motivación para el aprendizaje y la enseñanza. En A. Woolfolk (Ed.), *Psicología educativa* (11ª ed.) (pp. 375-415). Naucalpan de Juárez, México: Pearson.
- Woolfolk, A. (2014b). Perspectivas cognoscitivas sociales del aprendizaje y la motivación. En A. Woolfolk (Ed.), *Psicología educativa* (11ª ed.) (pp. 347–371). Naucalpan de Juárez, México: Pearson.
- Yuste, C., y Ayala, C. (2000). *Programas para la estimulación de las habilidades básicas de la inteligencia: Estrategias de regulación y motivación para aprender (PROGRESINT)*. Madrid: CEPE.