



CREENCIAS DE AUTOEFICACIA DOCENTE EN ESTUDIANTES DEL CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO

María del Rosario Reyes Cruz

Andrilú Guadalupe Aguilar Garrido

William Abraham Puc Cárdenas

Área temática: Procesos de aprendizaje y educación.

Línea temática: procesos cognitivos y socio-afectivos.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.

Resumen:

La presente investigación tuvo como objetivo describir las fuentes y creencias de autoeficacia de los estudiantes del Centro de Actualización del Magisterio en el contexto de sus prácticas docentes. Como referente teórico se utilizó la teoría de la autoeficacia de Bandura. El diseño del trabajo fue cuantitativo por encuesta. Los participantes fueron 42 alumnos que cursaban el cuarto año de la Licenciatura en Educación Secundaria en las especialidades de Formación Cívica y Ética, Matemáticas y Telesecundaria del estado de Quintana Roo. En cuanto a las fuentes de la autoeficacia los estudiantes mencionaron contar con poca experiencia previa al momento de realizar sus prácticas; sin embargo, dijeron haber tenido numerosas experiencias vicarias, haber recibido mucha persuasión verbal y haber experimentado estados fisiológicos y emocionales en su mayoría positivos. Los estudiantes dijeron sentirse muy capaces para el desarrollo e implementación de sus actividades docentes.

Palabras clave: Autoeficacia, escuelas normales, práctica docente.

Introducción

Las investigaciones en el contexto internacional sobre el sentido de autoeficacia docente han encontrado de manera consistente que este influye de manera importante en el interés que los profesores ponen en sus clases (Mirsanjari, Karbalaei & Afraz, 2013), la satisfacción en el empleo (Caprara, 2006) y la perseverancia frente a las adversidades (Milner & Woolfolk, 2003), entre otros. No obstante, en México la investigación sobre este tema es aún escasa. Específicamente en el contexto de las escuelas normales únicamente se detectaron tres estudios que investigan la autoeficacia docente en los formadores de docentes (Garduño, Carrasco & Raccanello, 2010); el sentido de autoeficacia de los futuros profesores (Ortega, Rosales & Sánchez, 2016) y las creencias de autoeficacia para el uso de la tecnología en profesoras de educación preescolar (Reyes-Cruz, Díaz-Mendoza & Castillejos-García, 2017).

El papel de los docentes de secundaria cobra actualmente gran relevancia debido a que según los resultados de PLANEA (Instituto nacional para la evaluación de la educación, 2018) es el nivel que presenta mayores desafíos en cuanto al desarrollo de los aprendizajes claves. En Quintana Roo el 71% de los alumnos obtuvo en lenguaje y comunicación los niveles 1 (insuficientes) y 2 (elemental); mientras que en matemáticas el 88.3 obtuvo esos mismos niveles. Luego entonces, las instituciones formadoras de docentes deben interesarse en egresar alumnos con las competencias necesarias para trabajar en un nivel que demanda una alta capacidad para diseñar estrategias, actividades y material didáctico. Los estudios muestran que las creencias de qué tan capaz se es para realizar estas actividades docentes influyen fuertemente en el desempeño real de los futuros profesores.

Es relevante entonces investigar el sentido de autoeficacia de los maestros en formación del Centro de Actualización del Magisterio (CAM) para contar con un panorama inicial sobre lo que ocurre en la formación de los futuros profesores. Tschannen-Moran, Hoy & Hoy (1998) mencionan que evaluar el sentido de autoeficacia de los profesores en formación ayuda a detectar sus debilidades con el fin de superarlas. Las reformas educativas de los últimos años han generado la necesidad de transformar el desarrollo profesional de los nuevos docentes. De ahí la importancia de empezar a generar investigaciones que permitan a las escuelas normales tener bases sólidas para realizar propuestas que apoyen la formación de maestros con la capacidad de responder a las necesidades educativas nacionales e internacionales. Por ende, el objetivo de esta investigación fue describir las fuentes y creencias de autoeficacia de los estudiantes del Centro de Actualización del Magisterio en el contexto de sus prácticas docentes.

Desarrollo

Marco teórico

De acuerdo con Bandura (1997) la autoeficacia es la creencia que se desarrolla sobre nuestras propias capacidades y habilidades para alcanzar ciertos objetivos, en el caso de la presente investigación se trata de descubrir qué tan capaces se sienten los alumnos de cuarto año de la Licenciatura en Educación Secundaria de llevar a cabo de manera adecuada sus prácticas docentes.

Bandura (1997) señala que “las creencias de autoeficacia constituyen un factor decisivo en el logro de metas y tareas de un individuo. Si las personas creen que no tienen poder para producir resultados, no harán el intento para hacer que esto suceda”. (p. 2) .De acuerdo con Bandura (1977) “la autoeficacia, se define como el conjunto de juicios de cada individuo sobre las capacidades propias para organizar y ejecutar las acciones requeridas en el manejo de posibles situaciones específicas”. (p.3). Tales juicios tienen importantes efectos sobre la elección de conductas o actividades, sobre el esfuerzo empleado y la persistencia, y sobre los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales ante las tareas. El proceso de construcción de las creencias de autoeficacia se basa fundamentalmente en las fuentes de información propuestas por Bandura (1997), a continuación se describen:

1. Experiencias de desempeño. Las creencias de autoeficacia se generan a partir del éxito o fracaso en la ejecución de una tarea Bandura (1997). “El éxito tiende a fortalecer las creencias en la autoeficacia personal percibida, mientras que el fracaso tiende a debilitar dichas creencias” (p.7). Pensar solo en obtener el éxito también provoca que la gente se desaliente cuando ese resultado no ocurre, por lo tanto es importante considerar cierta dificultad en la tarea o meta que se espera lograr ya que ello permitirá al individuo perseverar y convertir los fracasos en éxitos utilizando las capacidades individuales para ejercer el control que necesita.

2. Experiencias vicarias. Permite al individuo evaluar en términos de observación, sus habilidades para llevar a cabo la tarea prevista. Bandura (1997) sostiene que “mediante la observación de los logros de otras personas el individuo se compara y se ve a sí mismo desempeñándose en la misma situación. Cuando se supera el logro de colegas o compañeros, éste éxito contribuye a incrementar las creencias de autoeficacia, mientras que lo contrario, es decir, ser superado, tiende a disminuirlas”(p.7). Por lo tanto, la observación de cómo los demás realizan con éxito determinadas actividades puede producir expectativas de eficacia en observadores que también poseen las capacidades para dominar actividades comparables.

3. Persuasión verbal. Bandura (1997) afirma que “cuando las personas reciben apreciaciones en “juicios valorativos o evaluativos” de personas cercanas en torno a sus capacidades para alcanzar el éxito, esta persuasión verbal parece fortalecer el sentido de autoeficacia, lo cual induce al individuo a esforzarse para alcanzar sus metas, ya sea a través de nuevas estrategias o poniendo mayor voluntad y esfuerzo de su parte” (p.7). Es por esto que las personas pueden incrementar sus expectativas de eficacia para una tarea dada e iniciar en consecuencia un determinado curso de acción cuando por persuasión se establece el convencimiento de que poseen ciertas capacidades y pueden superarse los obstáculos y dificultades de la misma.

4. Estados fisiológicos y emocionales. Bandura (1997) sostiene que los estados emocionales de una persona ejercen influencia sobre el sentido de eficacia desde la perspectiva de que la activación fisiológica evidenciada en ansiedad, estrés, estado de ánimo, y temores, afectan el desempeño del individuo. Así, quienes se consideran altamente eficaces suelen beneficiarse de dicha activación fisiológica debido a que

perciben tal activación como facilitadora para la realización de la tarea. (p. 7). Es por ello que las situaciones estresantes generan reacciones emocionales muy intensas que favorecen a que las personas desarrollen bajas expectativas de éxito y por el contrario si las situaciones son motivadoras generan alta expectativa de éxito.

Método

La presente investigación es cuantitativa exploratoria (Hernández, Fernández y Baptista, 2006) dado que, como ya se ha mencionado, solo se encontraron dos trabajos cuyos participantes son estudiantes normalistas. La selección de la muestra fue por criterio (Creswel, 2007) y estuvo constituida por 42 estudiantes. Estos debían encontrarse en cuarto grado porque es en ese nivel donde realizan prácticas en contexto real por un mayor número de horas. Solo había 42 estudiantes realizando prácticas en el momento del levantamiento de los datos, por lo que se realizó un censo. Se diseñó un instrumento tipo Lickert expresamente para esta investigación. Se siguieron los procedimientos sugeridos por Levi y Varela (1998) para asegurar la validez y confiabilidad del mismo. La versión final estuvo conformada por 30 ítems: 11 para medir las creencias de autoeficacia, 5 para la experiencia previa, 5 para la experiencia vicaria, 4 para la persuasión verbal y 5 para los estados fisiológicos y emocionales. La confiabilidad fue de un alfa de Cronbach de .75. Se realizaron análisis descriptivos de los datos obtenidos.

Resultados y discusión

A continuación se presentan los resultados obtenidos. Respecto de la experiencia docente previa al inicio de las prácticas, la mayoría de los participantes dijo que esta fue suficiente, aunque también se presentaron porcentajes de entre el 15 y 25 % en las opciones escasa y nula. Solo en la pregunta 4, un 28% dijo haber tenido bastante experiencia informal. Un 69% calificó esta experiencia previa como de regular calidad. Los porcentajes específicos se consignan en la tabla 1.

Tabla 1: Experiencia previa

PREGUNTA.	NULA	ESCASA	SUFICIENTE	BASTANTE	MUCHO
1. MI EXPERIENCIA IMPARTIENDO CLASE ANTES DE INICIAR LA PRÁCTICA DOCENTE FUE:	25	22	38	12	3
2. MI EXPERIENCIA DANDO ASESORÍAS HA SIDO	20	20	40	18	3
3. MI EXPERIENCIA DOCENTE FORMAL (SUPLENCIAS, AYUDANTÍAS) HA SIDO.	25	15	40	20	0
4. MI EXPERIENCIA DOCENTE INFORMAL (ASESORÍAS, PLÁTICAS INFORMALES) HA SIDO	15	23	31	28	3
PREGUNTA.	PÉSIMA	MALA	REGULAR	MUY BUENA	EXCELENTE
5. MI EXPERIENCIA DOCENTE ANTES DE MI PRIMERA PRÁCTICA FUE	3	18	69	10	0

Bandura (1997) afirma que las experiencias previas de desempeño son un factor muy importante que incide en el sentido de autoeficacia. Es previsible entonces que los estudiantes no se sintieran muy seguros al

inicio de sus prácticas docentes dado que se trataba de una actividad nueva para un buen número de ellos y el resto habría tenido escaso o regular contacto con las aulas. Respecto de la calidad de la experiencia, la mayoría de los estudiantes la reporta como regular. Bandura señala que el éxito tiende a fortalecer las creencias en la autoeficacia personal percibida, mientras que el fracaso tiende a debilitar dichas creencias. La poca experiencia previa de los estudiantes no les había permitido fortalecer su sentido de autoeficacia, por lo que el buen desarrollo del programa de prácticas docentes cobra especial relevancia.

En cuanto a la experiencia vicaria, la tendencia de los alumnos fue responder en las opciones siempre y casi siempre en los ítems que se referían al ejemplo de los profesores o a observar a sus compañeros tener logros de ejecución. No obstante, el ítem 2 muestra diversidad de opiniones respecto de considerar a los compañeros como modelos a seguir. Los porcentajes en detalle se observan en la tabla 2.

Tabla 2. Experiencia Vicaria

ÍTEM	NUNCA	ALGUNAS VECES	NEUTRAL	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. MIS TUTORES HAN SERVIDO DE EJEMPLO PARA MEJORAR MI DESEMPEÑO DOCENTE	2	16	17	25	40
2. MIS COMPAÑEROS SON UN MODELO A SEGUIR PARA MI	7	28	20	35	10
3. OBSERVAR LOS ÉXITOS DE MIS COMPAÑEROS EN SU PRÁCTICA DOCENTE ME ALIENTAN A CONTINUAR MEJORANDO.	5	10	15	30	40
4. VER QUE UN COMPAÑERO SUPERE ADVERSIDADES DE SU PRÁCTICA DOCENTE ME ANIMA A INTENTARLO A PESAR DE LAS DIFICULTADES.	7	7	18	23	45
5. EL INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS ENTRE COMPAÑEROS NORMALISTAS APOYAN LA MEJORA DE MI PRÁCTICA DOCENTE.	7	7	13	23	50

Estos hallazgos son similares a los de Maldonado (2011) quien encontró que docentes de Guatemala catalogaron su experiencia vicaria como alta al tener profesores que ellos consideraban como modelos eficaces que influyeron durante su proceso de formación. En cuanto a los estudiantes del CAM, los resultados podrían explicarse porque los alumnos desde primer semestre cursan asignaturas relacionadas la práctica docente. En dichas asignaturas se programan jornadas de observación y práctica, esto contribuye a que los alumnos detecten a ciertos profesores como ejemplo a seguir y también a la observación del desempeño de sus compañeros. Bandura (1997) sostiene que “mediante la observación de los logros de otras personas el individuo se compara y se ve a sí mismo desempeñándose en la misma situación”, lo que puede alentarlos a mejorar.

En cuanto a la cantidad de persuasión verbal recibida por parte de los supervisores de práctica y del personal directivo, las respuestas de los estudiantes se ubicaron mayormente en las opciones suficiente y regular. En cuanto a la contribución de la retroalimentación en la mejora de su desempeño docente, los estudiantes tendieron a responder en las opciones casi siempre y siempre (Véase tabla 3).

Tabla 3: Persuasión verbal

PREGUNTA.	NULA	POCA	REGULAR	SUFICIENTE	MUCHA
1. LA RETROALIMENTACIÓN DE LOS SUPERVISORES DE MI PRÁCTICA DOCENTE HA SIDO.	0	5	32	43	20
2. LA RETROALIMENTACIÓN QUE RECIBO DEL PERSONAL DIRECTIVO DE LA SECUNDARIA DE PRÁCTICAS HA SIDO	5	13	20	45	17
PREGUNTA	NUNCA	ALGUNAS VECES	NEUTRAL	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
3. LA RETROALIMENTACIÓN DE LOS SUPERVISORES DE MI PRÁCTICA DOCENTE HA CONTRIBUIDO A LA MEJORA DE MI DESEMPEÑO DOCENTE	0	5	17	25	53
4. LOS COMENTARIOS QUE RECIBO DE MIS ALUMNOS SOBRE MI PRÁCTICA DOCENTE HAN CONTRIBUIDO EN LA MEJORA DE MI FORMACIÓN PROFESIONAL	0	0	10	35	55

Pudiera ser que los practicantes perciban una persuasión verbal suficiente debido a que reciben retroalimentación por medio de 3 rúbricas y un análisis FODA. Estos cuatro elementos permiten analizar desde todas las perspectivas la práctica del alumno y le da el sustento al maestro que la supervisa para retroalimentar su desempeño. Reyes-Cruz y Pool-Antonio (2017) señalan que los profesores a cargo de las materias de práctica docente influyen mediante la persuasión verbal en el sentido de autoeficacia de los practicantes.

Adicionalmente, los practicantes indicaron que los comentarios que reciben sobre su práctica docente han contribuido también en la mejora de su formación profesional fortaleciendo así su sentido de autoeficacia. Estos comentarios se dan regularmente al término de las semanas de práctica, cuando los practicantes se despiden y entonces quienes fueron sus alumnos les dicen que aprendieron mucho e incluso el docente tutor les pide sus planeaciones o el material didáctico para aplicarlo en otras clases. Bandura (1997) afirma que cuando la gente recibe apreciaciones basadas en juicios evaluativos en torno a sus capacidades para alcanzar el éxito, esta persuasión verbal tiende a fortalecer el sentido de la autoeficacia.

Respecto de los estados fisiológicos y emocionales, los resultados muestran que en general los estudiantes tienden a sentirse seguros durante su práctica y que son pocos los que experimentan estados emocionales o fisiológicos adversos (Ver los porcentajes en la tabla 4).

Tabla 4: Estados fisiológicos y emocionales

PREGUNTA.	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	NEUTRAL	ALGUNAS VECES	NUNCA
1. ME SIENTO SEGURO (A) AL REALIZAR MI PRÁCTICA DOCENTE	40	30	13	10	7
2. LAS PRÁCTICAS DOCENTES QUE HE REALIZADO ME HAN ESTRESADO.	0	12	15	50	23
3. EL ESTRÉS QUE ME CAUSA LA PRÁCTICA DOCENTE ES MAYOR AL RESTO DE LAS ACTIVIDADES ESCOLARES.	5	2	17	38	38
4. TENER MUCHAS OBSERVACIONES NEGATIVAS DE MI PRÁCTICA DOCENTE, ME HACE SENTIR TRISTE.	12	5	10	48	25
5. CUANDO CUMPO CON TODOS LOS ELEMENTOS PARA REALIZAR MI PRÁCTICA DOCENTE, ME SIENTO SEGURO	67	10	10	10	3

Este hallazgo es similar al de Furtado, et al. (2017) quienes encontraron que docentes brasileños se sintieron en confianza y motivados al momento de llevar a cabo sus clases, los autores lo atribuyen a la juventud de los sujetos y a actitud positiva de los futuros profesores ante las prácticas. Los alumnos del CAM cuentan con dos semanas para realizar planeaciones y estas son supervisadas rigurosamente por expertos en las áreas a enseñar, esto pudiera influir en que los estudiantes se sientan seguros y realicen sus prácticas adecuadamente. Sin embargo, algunos alumnos expresaron en ocasiones sentirse tristes al recibir comentarios negativos por parte de sus supervisores después de sus prácticas. Bandura (1997) señala que el humor o los estados emocionales pueden tener impacto en cómo las personas interpretan sus experiencias. Posiblemente los futuros profesores no estén acostumbrados a recibir críticas. Por ello, la reflexión en la acción que los estudiantes realizan en el contexto de sus prácticas es muy importante para analizar su desempeño y diseñar nuevas estrategias de mejora. Asimismo, los sujetos señalaron en gran mayoría sentir algunas veces estrés después de realizar sus prácticas, esto puede deberse a los numerosos productos que tienen que entregar a su regreso al CAM y que son base para diseñar una ruta de mejora. Bandura (1997) establece que el estrés puede ejercer influencia en el desarrollo y percepción de una determinada tarea.

En lo que atañe al sentido de la autoeficacia docente de los sujetos, la gran mayoría se dijo capaz y muy capaz. Únicamente en el diseño de materiales y la evaluación de los estudiantes hubo un porcentaje cercano al 3% que se autoevaluó como incapaz y un 5% se dijo poco capaz de identificar necesidades especiales (Ver tabla 5).

Tabla 5: Sentido de autoeficacia

PREGUNTA.	INCAPAZ	POCO CAPAZ	CAPACIDAD PROMEDIO	CAPAZ	MUY CAPAZ
1. SOY CAPAZ DE EVALUAR EL DESEMPEÑO DE MIS ALUMNOS.	2	0	18	60	20
2. SOY CAPAZ DE IDENTIFICAR LAS NECESIDADES PARTICULARES DE MIS ALUMNOS	0	5	22	60	13
3. SOY CAPAZ EXPRESAR MIS IDEAS CON CLARIDAD Y SENCILLEZ PARA MIS ALUMNOS	0	0	22	48	30
4. SOY CAPAZ DE DETECTAR LAS ÁREAS DE OPORTUNIDAD DE MIS ALUMNOS.	0	0	33	55	12
5. SOY CAPAZ DE AUTO EVALUAR MI PRÁCTICA DOCENTE.	0	0	33	55	12
6. SOY CAPAZ DE ESTABLECER UN CLIMA DE TRABAJO DOCENTE APROPIADO	0	0	22	45	33
7. SOY CAPAZ DE DISEÑAR MATERIAL DIDÁCTICO ADECUADO A LAS NECESIDADES DE MIS ALUMNOS	2	3	13	56	26
8. SOY CAPAZ DE USAR ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE ACUERDO A LAS CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES DE MIS ALUMNOS.	0	2	15	58	25
9. SOY CAPAZ DE VALORAR LA IMPORTANCIA DEL TRABAJO EN EQUIPO	0	0	5	65	30
10. SOY CAPAZ DE ESTABLECER UN CLIMA DE INCLUSIÓN EN MI GRUPO.	0	2	15	63	20
II. SOY CAPAZ DE DOMINAR LOS CONTENIDOS TEMÁTICOS A IMPARTIR A MIS ALUMNOS.	0	2	17	53	28

Estos resultados coinciden con los de Ortega-Muñoz & Rosales-Martínez (2016) quienes encontraron que los estudiantes de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango contaban con un nivel de autoeficacia alta. Los alumnos del CAM se consideran con autoeficacia alta, esto puede deberse a que en general han recibido persuasión verbal positiva, han tenido buenas experiencias vicarias y no han experimentado estados fisiológicos y emocionales muy negativos. Es decir, la información que las fuentes de autoeficacia les proporcionan les indican que se están desempeñando adecuadamente, salvo por algunos aspectos puntuales. La literatura reporta una tendencia en los profesores en formación a considerarse muy eficaces en sus prácticas debido a que esta experiencia aunque real, es supervisada y respaldada por profesores y autoridades. A este respecto Wheatley (2002) sugiere fomentar la autoreflexión para evitar sobrevalorarse y con ello ser menos vulnerables al shock de la realidad en las aulas (Roberts y Moreno, 2003).

Conclusiones

El objetivo de esta investigación fue describir las fuentes y creencias de autoeficacia de los estudiantes del Centro de Actualización del Magisterio en el contexto de sus prácticas docentes. Los estudiantes señalaron contar con poca experiencia previa al momento de realizar sus prácticas. E cuanto al aprendizaje vicario los sujetos mencionaron que este fue bastante. En lo que respecta a la persuasión verbal los alumnos dijeron que fue en general positiva. En la última fuente, los estados fisiológicos y emocionales, los practicantes manifestaron que factores como el estrés y la tristeza tuvieron poca influencia en el desarrollo de sus prácticas. Se halló que los profesores noveles consideran poseer un sentido de autoeficacia alto ya que dijeron sentirse muy capaces para el desarrollo e implementación de sus actividades docentes. Lo anterior indica que el diseño de las prácticas es adecuado y que la inclusión de una rigurosa observación y análisis de las mismas, contribuye a desarrollar la habilidad docente y a fortalecer el sentido de autoeficacia. No obstante, también hay que promover en los estudiantes la reflexión para que dimensionen adecuadamente la compleja tarea de enseñar. Las prácticas controladas difieren sustancialmente de la docencia autónoma en contexto real, sobre todo en la secundaria que es el nivel educativo para el que se preparan los participantes de esta investigación.

Este trabajo aporta elementos para la comprensión del fenómeno estudiado, no obstante, es claro que debido a que se contó con una muestra reducida, los resultados no pueden extrapolarse ni tomarse como definitivos. Es necesario continuar investigando con muestras más grandes y adicionar elementos cualitativos para una comprensión más completa. De esta forma estaremos abonando a una mejor comprensión del sentido de autoeficacia de los profesores en formación y por ende aportando elementos para mejorar la calidad de la educación nacional.

Referencias

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 2(84), 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*. New York, Estados Unidos: Worth Publishers.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. (2006). Teacher's self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and student's academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2da Ed.). Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage.
- Erdem, E. & Demirel, O. (2007). Teacher self-efficacy beliefs. *Social Behavior and personality*, 35(5), 573-586. doi: <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.5.573>
- Furtado, C. Ramos, E., Holanda Ramos, M., Silva, S., De Oliveira, A., & Ramos, F. (2016). Sources of Self-Efficacy in Teachers. *Revista de Psicología*, 25(1), 1-20. doi: <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2016.42685>
- Grediaga, K. (2012). *Socialización de la nueva generación de investigadores en México*. Ciudad de México, México: ANUIES.
- Garduño, L., Carrasco, M. & Raccanello, K. (2010). Los formadores de docentes y la autoeficacia para la enseñanza en una muestra de escuelas normales en el estado de Puebla. *Perfiles Educativos*, 32 (127), 85-104. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=13211845005>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Maldonado, G. (2011). *La autoeficacia docente percibida en el profesorado de los colegios de la Red San Francisco Javier y su relación con otras variables*. (Tesis de maestría sin publicar). Universidad Rafael Landívar. Facultad de Humanidades, Guatemala.
- Milner, H. R. & Woolfolk, A.W. (2003). A case study of an African American teacher's self-efficacy, stereotype threat, and persistence. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 263-276.
- Mirsanjari, Z., Karbalaei, A. & Afraz, S. (2013). Teacher's sense of efficacy in teaching English among Iranian EFL teachers. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 3(3), 417-428.
- Ortega, F., Rosales, R. & Sánchez, J. (2011). Autoeficacia percibida por docentes de educación primaria en formación: un estudio exploratorio en el contexto de la reforma integral de educación básica. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/309493874_AUTOEFICACIA_PERCIBIDA_POR_DOCENTES_DE_EDUCACION_PRIMARIA_EN_FORMACION_UN_ESTUDIO_EXPLORATORIO_EN_EL_CONTEXTO_DE_LA_REFORMA_INTEGRAL_DE_EDUCACION_BASICA
- Instituto nacional para la evaluación de la educación. (2018). *Planea, resultados nacionales 2018*. Recuperado de: http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2018/RESULTADOS_NACIONALES_PLANEA2018_INEE.pdf
- Reyes-Cruz, M.R., Díaz-Mendoza, M. & Castillejos-García, A. M. (2018). Creencias de autoeficacia y uso de tecnología en profesores de educación preescolar, en *Memorias del II Congreso Nacional sobre Educación Normal*, 2(2), 1-15. Recuperado de: <http://conisen.mx/memorias2018/inicio.html>
- Reyes-Cruz, M.R., Pool Antonio, D.A. (2018). Sentido de autoeficacia de los profesores de inglés en formación, en memorias del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2430.pdf>
- Roberts, J. K., & Moreno, N. P. (2003). Teacher self-efficacy is not enough! The problem of interpreting teacher self-efficacy apart from other measures of teacher performance. Ponencia presentada en el congreso anual de la *American Educational Research Association*, Illinois, Estados Unidos.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Wheatley, K. F. (2002). The potential benefit of teacher self-efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 5-22. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S1467-8050\(02\)00005-9](http://dx.doi.org/10.1016/S1467-8050(02)00005-9)