



SENTIDO Y FUENTES DE AUTOEFICACIA PARA LA DOCENCIA: REFLEXIONES DE PSICOPEDAGOGOS EGRESADOS

Ezequiel Hernández Mendoza

*Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo
ezherna@uqroo.edu.mx*

María del Rosario Reyes Cruz

*Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo
rosreyes@uqroo.edu.mx*

Mariela Estefanía Azcorra Romano

*Instituto Universitario Carl Rogers Quintana Roo
marielaazcorra@gmail.com*

Área temática: Procesos de Aprendizaje y Educación

Línea temática: 1. Procesos cognitivos y socio-afectivos

Tipo de ponencia: Reporte parcial o final de investigación



Resumen

El presente estudio se planteó como objetivo general analizar las características particulares que influyen en el desarrollo del sentido de autoeficacia para la docencia de egresados de la Licenciatura en Psicopedagogía del Instituto Universitario Carl Rogers Quintana Roo sede Chetumal.

Para ello se utilizó un enfoque cualitativo con un diseño narrativo; se empleó como instrumento de colecta de información una guía semiestructurada de entrevista construida considerando elementos emanados de la Teoría de la Autoeficacia de Bandura. En ella se señalan cuatro fuentes de la autoeficacia: experiencia previa, experiencia vicaria, persuasión verbal y estados fisiológicos y afectivos. En la investigación participaron siete psicopedagogos egresados de la licenciatura mencionada.

Los resultados mostraron la presencia, en mayor o menor medida, de todas las fuentes de la autoeficacia en los egresados participantes; no obstante, la experiencia previa sobresalió como la de mayor influencia dado que fue mencionada de forma consistente, sobre todo por quienes manifestaron niveles altos de competencia docente. Asimismo, todos ellos señalaron tener una figura de inspiración docente y haber hallado en el Instituto un modelo de referencia para la práctica en aula.

La persuasión verbal fue de las fuentes menos mencionadas, se describieron diversos persuasores y se señaló una postura positiva antes sus comentarios, fueran éstos favorecedores o no para

cada uno de los participantes. Por último, se describieron estados afectivos positivos, pero con consecuencias un tanto negativas para la salud física de los psicopedagogos participantes.

Palabras clave: Sentido de autoeficacia, docencia, psicopedagogía, psicopedagogos

Introducción

En los últimos años el quehacer educativo ha enfrentado grandes retos emanados de demandas sociales que han provocado su reconceptualización y la búsqueda de respuesta a éstas. De esta manera el paradigma educativo centrado en la transmisión de información, donde el docente fungía como total responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje y el alumno como mero receptor-reproductor de información, resulta un tanto obsoleto; sobre todo dados los avances en ciencia y tecnología que han modificado la forma en la que se conciben el aprendizaje.

De ahí que actualmente se espere de los docentes un desempeño profesional capaz de contribuir a una formación integral de los estudiantes enseñándoles no únicamente el saber disciplinar, sino aprender a aprender, a pensar, a ser y a actuar en contextos diversos, propiciando su desarrollo pleno como personas (Delors, 1996; Morín, 1996; Tobón, 2017). La función del profesor exige entonces la puesta en marcha de *haceres* pedagógicos, socioemocionales, comunicativos, sociales, axiológicos y, desde luego, disciplinares; esto implica todo un despliegue de competencias docentes, disciplinares y personales (Morín, 1999).

Ahora bien, más allá de los procesos formales de formación docente, cada persona tiene su propia idiosincrasia y principios que rigen su actuar, a lo cual Monroy y Díaz (2011) llaman *pensamiento del profesor*; derivado de sus estudios se hace evidente que el trabajo docente no sólo es de carácter técnico o práctico, también implica, como señalaba Schön desde 1992, un cúmulo de experiencias biográficas constructivas que son recuperadas y activadas en respuesta a las necesidades planteadas por el contexto, las directrices institucionales y situaciones que pudieran generarse en el ambiente áulico.

Así pues, las preconcepciones del profesor acerca de la enseñanza, el aprendizaje, su función en el aula, el rol de los materiales didácticos, entre otros elementos, se convierten en el punto de inicio de su labor docente; esta serie de representaciones del pensamiento didáctico, que algunos denominan sentido común, se convierte en el componente clave que guía las acciones pedagógicas que realiza en el aula.

Díaz-Barriga (2002) y Monroy y Díaz (2011) señalan como imprescindible que los procesos de formación de profesores consideren el hecho que éstos tienen una carga personal repleta de ideas, creencias, acciones, sentimientos, pensamientos, comportamientos y actitudes que, sin duda, influyen en su quehacer docente. Asimismo, indican que este bagaje, muchas veces acrítico, conforma una docencia de sentido común que se vuelve inmune al cambio y llega a convertirse en un verdadero obstáculo para la innovación educativa.

En 2008, Díaz-Barriga y Núñez identificaron un componente más a tomar en cuenta al momento de analizar la práctica docente, el cual consiste en ubicar la etapa formativa en la que se encuentra el profesor y su grado de experiencia en el área. En sus estudios se concluyó que los docentes enfrentaban retos específicos cuando eran noveles; entre éstos se encontró una tendencia hacia una imitación acrítica de comportamientos observados en otros docentes (sobre todo si éstos habían sido sus profesores).

En este tenor, se vuelve imprescindible analizar el *pensamiento del profesor* puesto que actúa determinantemente en su práctica docente; por lo tanto, éste se convierte en un parteaguas de su figura como mediador en el aula influido por su bagaje personal y su formación profesional. El estudio del *pensamiento del profesor* integra diversos elementos como el enfoque de enseñanza, la perspectiva pedagógica, las creencias, los idearios filosóficos, las percepciones, los propósitos educativos y las actitudes.

El análisis de las creencias permite detectar los puntos de encuentro y de quiebre del profesional de la educación, siendo éste un elemento indispensable para su mejora continua. En particular, las creencias de autoeficacia han sido identificadas como componentes vitales para el desarrollo cognitivo del mismo profesor (Erdem y Demirel, 2007) y que tienen un efecto importante sobre el aprendizaje de los estudiantes (Hiver, 2013) así como en la disposición hacia la innovación educativa (Milner y Woolfolk, 2003).

Por lo anterior, este estudio analiza las características particulares que influyen en el desarrollo del sentido de autoeficacia para la docencia de egresados de la Licenciatura en Psicopedagogía del Instituto Universitario Carl Rogers (IUCR) Quintana Roo sede Chetumal. Dado que la Licenciatura en Psicopedagogía de esta institución cuenta con un área de formación en docencia, a la cual contribuyen más del 30% de las asignaturas del plan de estudios vigente.

Sin duda, esta investigación aporta en gran medida al análisis de los procesos de aprendizaje y educación, específicamente a los procesos cognitivos y socioafectivos ya que estudia la relación entre estos factores y el aprendizaje, en este caso, de la práctica docente. El sentido de autoeficacia refleja la presencia e intensidad con la que estuvieron presentes determinados elementos durante el trayecto formativo; a su vez, permite una valoración de cómo influyen éstos en su integración al campo educativo.

Específicamente, en este reporte se abordan los siguientes objetivos específicos, dado que éste es un reporte parcial de la investigación:

- Describir el sentido de autoeficacia para la docencia de los egresados participantes
- Detallar las experiencias de los psicopedagogos arriba mencionados respecto de las fuentes de la autoeficacia para la docencia

Desarrollo

El sentido de autoeficacia se define como la creencia en la propia capacidad de organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar los logros deseados (Bandura, 1997). Es decir, implica reconocer qué tan capaz se siente un individuo para desarrollar una determinada actividad de manera exitosa; en lo que respecta a este estudio, se analiza el sentido de autoeficacia para la docencia y se busca determinar qué tan autoeficaces se siente los egresados del programa educativo mencionado para el quehacer en el aula, entendiéndose como actividades sustantivas la planificación didáctica, el desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

Es así como el sentido de autoeficacia se convierte en un predictor del comportamiento humano, en este caso, de la práctica docente. Para Bandura (1977) el origen del sentido de autoeficacia se define a partir de cuatro fuentes posibles: experiencia previa, experiencia vicaria, persuasión verbal y estados fisiológicos y afectivos.

Experiencia previa. Es considerada como la más determinante puesto que representa el cúmulo de experiencias habidas a lo largo de la vida y que le dan a la persona la sensación de un sentido sólido de autoeficacia. Para Bandura cuenta tanto la experiencia en sí misma como su manejo exitoso.

Experiencia vicaria. Se fundamenta en modelos sociales, es decir, en identificar personas con características y contextos similares que son exitosas en determinada área, acción o actividad. La observación permite percatarse del esfuerzo, empeño y perseverancia que alguien más invierte para alcanzar sus objetivos; esto se toma como referencia y se reafirma el sentido de autoeficacia con la idea de *si alguien más lo logró, uno también lo puede realizar*.

Persuasión verbal. Está relacionada con la realimentación y comentarios verbales que pudiera tener una persona en cuanto a un desempeño determinado; es, por lo tanto, un elemento social por igual. Cuando a alguien se le persuade oralmente de su capacidad para llevar a cabo tareas específicas tiende a incrementarse su sentido de autoeficacia; los individuos mostrarán mayor esfuerzo, dedicación, compromiso y perseverancia cuando se les menciona que *ellos pueden hacerlo*.

Estados fisiológicos y afectivos. Se vincula directamente con lo que la persona experimenta en cuanto a emociones y estados de ánimo se refiere, física y emocionalmente. Las personas se guían por su situación física y psicológica para establecer una evaluación sobre sus propias capacidades. Es así como logran definir y relacionar una situación física y/o emocional con un determinado sentido de autoeficacia.

En lo que concierne los aspectos metodológicos, esta investigación parte de un enfoque cualitativo de corte narrativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Los datos se colectaron mediante una entrevista semiestructurada teniendo como instrumento la guía de preguntas correspondiente, elaborada a partir de las precisiones de Bandura. Posteriormente, se piloteó

con una egresada de la misma licenciatura del IUCR y se procedió a realizar los ajustes y correcciones necesarios.

Los participantes fueron siete psicopedagogos egresados del IUCR Quintana Roo sede Chetumal; todos ellos elegidos, en un primer momento, al azar y, posteriormente, por conveniencia de acuerdo con su disposición para colaborar en la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

En la Figura 1 se muestran los datos sociodemográficos de los participantes bajo sus respectivos seudónimos.

Figura 1. Datos sociodemográficos de los participantes

Nombre	Sexo	Edad	Estado civil	Tiempo de experiencia docente
Entrevistado 1	M	39	Soltero	14 años
Entrevistado 2	F	28	Soltero	10 años
Entrevistado 3	F	25	Soltera	8 años
Entrevistado 4	F	27	Soltera	6 meses
Entrevistado 5	F	26	Soltera	2 años
Entrevistado 6	F	23	Soltera	1 año 8 meses
Entrevistado 7	F	22	Soltera	1 año 4 meses

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis de los datos, se transcribieron las grabaciones de las entrevistas. Después, se hizo una lectura inicial de los datos obtenidos para obtener las impresiones y reflexiones preliminares. Luego, se hizo una segunda lectura para identificar las unidades de análisis y después ésta se volvió a revisar para definir las. Posteriormente, se procedió a la codificación de la información.

En esta investigación, los temas que surgieron fueron el sentido (alto, medio y bajo) y las cuatro fuentes de la autoeficacia para la docencia. Después de tener estos elementos definidos se procedió a explicar los resultados del análisis y así responder las preguntas de investigación. Es importante mencionar que se solicitó a los participantes leer las transcripciones y análisis de las entrevistas y confirmar su acuerdo con la información.

En cuanto a los resultados, se encontró que, de los siete participantes, dos de ellos, E1 y E3, se identificaron con un nivel alto de autoeficacia. E1 considera que éste se debe principalmente a su experiencia previa, la cual dijo que era de 14 años:

“Comencé a dar clases desde que estudié mi primera carrera, cuando realicé mis prácticas profesionales y me gustó”.

Ahora bien, para E3 parece que los estados fisiológicos y afectivos son los que le dan los elementos para considerarse con un nivel alto, sin dejar de mencionar su experiencia docente que es de ocho años. Al respecto, comentó:

“...toda mi familia es docente, desde que era pequeña recuerdo observar cómo mis familiares daban clases y yo también quería ser como ellos, me gustaba jugar a la maestra y hasta ahora me encanta esta labor docente.”

E3 da elementos para considerar que la experiencia vicaria es su mayor fortaleza pues mencionó que estar con su familia, todos maestros, la hacía sentir bien, se sentía a gusto y contenta; al igual que estar en práctica día a día le hacía sentir activa, feliz y satisfecha con su labor.

En un nivel medio del sentido de autoeficacia, encontramos a la mayoría (E2, E5, E6 y E7). Las razones por las que E5 se considera en este nivel se relacionan con los estados fisiológicos y afectivos, ella mencionó:

“Desde que nació mi hija, me entró la emoción de aprender más sobre la enseñanza, para poder enseñarle a mi hija, me siento feliz enseñando, tengo mucha felicidad al ver que mis alumnos tienen logros.”

E6 se consideró eficiente en un nivel medio, sus repuestas permiten relacionarlas con la persuasión verbal, ella comentó:

“...mis padres son los más felices de que haya concluido mi licenciatura, siempre me han hecho comentarios, pero los más importantes y los que me motivan a ser docente son los de mi madre”.

También señaló que:

“mi mamá todos los días me recuerda que me crea que soy ya maestra, que entienda que soy muy buena dando clases con sólo escuchar a veces cómo me dicen de cosas bonitas mis alumnos”.

E2 se consideró eficiente también este nivel y lo atribuyó a su experiencia previa y las altas expectativas sobre sí misma, expresó lo siguiente:

“La motivación es la principal fuente por la cual me considero competente, porque sin la motivación no tuviera ganas de planear, es fundamental la motivación y el compromiso que tengo como docente; este nivel de competencia que considero que tengo es porque me exige mucho a mí misma y porque aún siento que me falta mucha experiencia por tener”.

E7 se ubicó en este nivel por igual; sus comentarios estuvieron relacionados con la persuasión verbal dado que le encanta recibir comentarios ya sean positivos o negativos de las personas que observan su labor docente, ella señaló lo siguiente:

“me identifico en ser una persona que me gusta escuchar opiniones para mejorar, creo que gracias a eso soy como soy dando clases y me siento competente en esta área educativa gracias a los comentarios que recibo.”

E4 fue la única que se sintió eficiente en un nivel bajo, aseguró que había sido por falta de motivación para ser competente en un nivel mayor. Ella indicó lo siguiente:

“Para mejorar mi desempeño docente tengo que mejorar la confianza en mí misma.”

De acuerdo con la información obtenida a través de las entrevistas, la mayoría de los participantes manifestó un sentido positivo de la autoeficacia para la docencia, resultando en una sola persona de las siete que dijo situarse en una posición baja; todos los demás se ubicaron en un lugar medio o alto. Esto conlleva aspectos positivos acerca de la formación de los psicopedagogos pues, al únicamente dos de ellos tener experiencia previa, implica que las estrategias empleadas en aula en el IUCR y durante la prestación del servicio social y de las prácticas profesionales formaron y consolidaron su sentido de autoeficacia docente.

Ahora bien, en cuanto a los niveles de autoeficacia, dos de ellos se manifestaron como de niveles altos (E1 y E3); cuatro, de nivel medio (E2, E5, E6 y E7) y uno se asignó un nivel bajo (E4). Un aspecto notorio del nivel bajo es el hecho que esta egresada no contaba con experiencia docente posterior a su formación de licenciatura, solamente la que realizó durante sus prácticas profesionales.

E4 fue también la única que señaló como fuente de inspiración para su incursión en la docencia a un familiar ajeno al mundo educativo, es decir, identificó su fuente de inspiración, pero ésta no correspondía con un modelo de referencia para contrastar su “yo” docente; también expresó una fuerte necesidad de crecimiento personal para llegar a sentirse una docente competente.

En cuanto a las fuentes de la autoeficacia, al describir la experiencia previa se encontró con una gran diferencia en años de docencia entre E1, E2 y E3 comparados con las demás entrevistadas, la menor diferencia puede encontrarse es de seis años. Estos mismos participantes son quienes tienen trabajo docente realizado en diversos niveles y contextos educativos.

Asimismo, se halló que los dos participantes con más años de experiencia (E1 y E2) señalan justamente a la “Experiencia previa” como la principal razón de sus niveles alto y medio respectivamente. De igual forma, describen una mejora de su práctica docente durante su proceso de formación profesional en el Instituto.

En cuanto a la “Experiencia vicaria”, todos los participantes manifestaron tener una fuente de inspiración personal que los llevó a interesarse por la docencia; cuatro de ellos señalaron a un docente como esa persona que los animó, directa o indirectamente, a estudiar una carrera relacionada con la educación. Dos de las participantes, E3 y E5, definieron a un familiar docente

como quien las motivó a ser profesoras; E4 fue la única entrevistada que indicó que un familiar no relacionado con el área educativa la inspiró para ser docente.

Un elemento importante para señalar es que todos los egresados han encontrado modelos a seguir al interior de la planta docente del Instituto, reconociendo su trayectoria y habilidades pedagógicas, sobre todo mencionan sus cualidades profesionales y personales; esto se puede percibir al momento que, de las características aludidas, la mayoría se relacionan con actitudes y valores.

La persuasión verbal es la tercera fuente más influyente en la autoeficacia para Bandura y, en este caso, todos los egresados dijeron que han recibido en algún momento y, de al menos un persuasor, comentarios positivos sobre su práctica. Los persuasores que ellos señalan como más significativos son los alumnos, los familiares, siempre y cuando sean docentes, así como padres y madres de familia.

La persuasión verbal negativa se manifestó en únicamente tres de los participantes (E1, E2 y E6) siendo los jefes inmediatos y los compañeros de trabajo los principales persuasores. Asimismo, manifestaron que, pese a la connotación de desaprobación, ellos les asignaron un efecto positivo a estos comentarios y los utilizaron como elementos indicadores de áreas de oportunidad.

En este mismo sentido, los tres anteriores egresados (E1, E2 y E6) son los únicos que han sido evaluados en cuanto a su práctica docente se refiere; indicaron haber estado de acuerdo con los resultados obtenidos y haberlos tomado de la mejor manera para la mejora continua; a excepción de E6 quien se describió como estar “más o menos” conforme.

Por último, se tienen los estados fisiológicos y afectivos; al conversar acerca de ellos, exceptuando E4, quien comentó que debido a su poca experiencia profesional no podía establecer una postura al respecto, los seis restantes indicaron que la docencia les evoca emociones y sentimientos positivos. No obstante, tras una jornada laboral, estar frente a grupo les provoca cansancio y agotamiento, es decir, la profesión es inspiradora, pero a su vez, desgastante.

Tres de los egresados (E1, E2 y E3) incluso describieron situaciones negativas de salud física provocadas por la tensión, el estrés y la sobrecarga laborales. E7 fue la única participante que mencionó el hecho de sentirse triste porque sus estudiantes no parecían aprender.

Como se puede notar, la gran mayoría de los participantes indicó un nivel alto o medio de sentido de autoeficacia, esto puede deberse, como Bandura describe, al hecho que estos egresados mencionaron las cuatro fuentes; así, a mayor presencia de las cuatro fuentes, el sentido de autoeficacia tiende a incrementarse. Por igual, este autor establece que la experiencia previa es la fuente más influyente, lo cual es afín a lo que se encontró en los resultados de los participantes con un nivel más alto de sentido de autoeficacia.

Por otro lado, los participantes expresaron tener modelos de docencia, con características similares a las suyas, que han sido exitosos y que ellos mismos reconocen su trabajo en aula; esto va acorde a la teoría, la cual indica que contar con ejemplos cercanos competentes contribuye

a consolidar el propio sentido de autoeficacia. Ahora bien, respecto de la persuasión verbal y los estados fisiológicos y afectivos, según señala Bandura, cuando se tiene un sentido alto de autoeficacia, más allá de si los comentarios, las emociones y el estado físico son en esencia negativos, se tiende a tomarlos como parte del proceso de aprendizaje y de fortalecimiento de la práctica docente, es decir, se abordan desde un punto de vista positivo.

Conclusiones

A partir del análisis presentado, se concluye que como señala Bandura, todas las fuentes de la autoeficacia están presentes en mayor o menor medida, como fue el caso de los participantes; no obstante, la experiencia previa sobresalió como la de mayor influencia dado que fue mencionada de forma consistente, sobre todo por quienes manifestaron niveles altos de sentido de autoeficacia para la docencia, lo cual coincide con Bandura. Asimismo, todos ellos señalaron tener una figura de inspiración docente y haber hallado en el Instituto un modelo de referencia para la práctica en aula.

La persuasión verbal fue de las fuentes menos mencionadas, se describieron diversos persuasores y se señaló una postura positiva ante los comentarios, fueran éstos, favorecedores o no; esto concuerda con lo que expresa Bandura al mencionar que, independientemente de si la realimentación es positiva o negativa, el solo hecho de presentarse influye en el sentido de autoeficacia. Por último, se describieron estados afectivos positivos, pero con consecuencias un tanto negativas para la salud física de los psicopedagogos participantes.

Tras estas conclusiones parciales sobre los resultados del estudio, se abona de manera científica al estado del arte sobre el sentido de autoeficacia para la docencia de profesionales de la educación. Éste es uno de los pocos estudios que se han realizado en el sur del país acerca de este tema y que pretende averiguar cómo se sienten respecto de esta área de desempeño profesional; el número de investigaciones se reduce aún más si señala que el IUCR es una institución privada.

Con la información aquí generada, los estudiantes del área educativa podrán reflexionar sobre los elementos que influyen en su labor docente y cómo atender sus necesidades a fin de garantizar una práctica docente exitosa, así como consolidar sus competencias docentes previo a su egreso de instituciones formadoras.

Los especialistas de la educación responsables de formar docentes, formadores de formadores, encontrarán en este trabajo una fuente confiable de información científica que les permitirá retroalimentar sus procesos de enseñanza-aprendizaje así como fortalecer su práctica en la formación profesional de futuros profesores respecto de la importancia de la práctica en aula, el hecho de mostrar modelos de práctica docente, una realimentación oportuna, apropiada y cualitativa así como crear ambientes de aprendizaje seguros y cómodos.

Los diversos centros educativos tendrán a su disposición información de primera mano y generada en el contexto mediato e inmediato que contribuirá a la toma de decisiones asertivas en cuanto a la formación de futuros docentes y, a su vez, brindar realimentación para la evaluación de sus planes y programas de estudio.

Para finalizar, se debe tener claro que los resultados planteados se basan en lo que los participantes reportaron durante la colecta de datos y se limitó únicamente a lo que ellos mencionaron. No hubo una observación directa del fenómeno, en este caso, de su desempeño docente. Asimismo, éstos no deben ser extrapolados a otros contextos ni generalizar a todos los egresados de la licenciatura en cuestión o de programas educativos afines.

Por otro lado, se toman como fuentes del sentido de autoeficacia sólo aquellas que señala Bandura (1997). Es necesario estar conscientes que sin duda habrá otros factores que pudieran influir en el sentido de autoeficacia, esta investigación se limita únicamente a abordarla desde la perspectiva teórica de este autor.

Por último, es necesario explicar a detalle las características particulares de cada una de las fuentes para un análisis más profundo de las mismas; asimismo, en futuras investigaciones se pueden abordar otras variables, así como considerar otros enfoques y diseños que puedan complementar los resultados aquí descritos.

Referencias

- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy. En: Bandura, A. (ed.) *Self – efficacy in Changing Societies*. EEUU: University of Cambridge.
- (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*. New York: Worth Publishers.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Díaz-Barriga, F. (2002). *Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato*. Perfiles Educativos, Tercera Época, 24 (97-98).
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGrawHill.
- Díaz-Barriga, F. y Núñez, P. (2008). *Formación y evaluación de profesores novatos: Problemática y retos*. Revista Reencuentro: Análisis de Problemas Universitarios, 53, 49-61.
- Erdem, E. y Demirel, O. (2007). *Teacher self-efficacy beliefs*. *Social Behavior and personality*, 35(5), 573-586. <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.5.573>
- Hiver, P. (2013). *The interplay of possible language teacher selves in professional development choices*. *Language Teaching Research*, 17(2), 210-227. 10.1177/1362168813475944
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

- Milner, H. R. y 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.
- Morín, E. (1996). *Introducción al Pensamiento Complejo*. España: Gedisa.
- (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- Monroy, M. y Díaz, M. (2011). “Las teorías y creencias docentes, una alternativa para la evaluación docente”, en Rueda, B. y Díaz – Barriga, F., (Coord.). *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, IISUE, p.p. 136 – 154
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Tobón, S. (2017). *Ejes esenciales de la sociedad del conocimiento y la socioformación*. Mount Dora (USA): Kresearch.