



<https://doi.org/10.71770/rieipd.v1i1.1869>

Revisión conceptual de la autoeficacia escolar y su utilidad en la clase de idiomas de jóvenes universitarios

Conceptual review of school self-efficacy and its usefulness in the language class of higher education students

Bélgica María Romero de Loera*
Michel Victoria Valencia**

Recibido: 21 de abril de 2023 | Aceptado: 31 de mayo de 2023

Resumen

El artículo es una revisión teórica del concepto de autoeficacia. Este concepto desarrollado por Albert Bandura desde la perspectiva social del aprendizaje, se define como la creencia en las propias habilidades y capacidades para producir resultados positivos sobre una tarea específica. Este concepto converge en algunas características con otros como autoestima, autoconcepto, motivación o agencia. Sin embargo, estos términos describen procesos diferentes y atienden a distintos rasgos del factor "persona" por lo que es esencial identificarlos y analizarlos de forma independiente. El artículo discute las similitudes y diferencias de estos términos a partir de describir especificidades de la autoeficacia como son sus efectos, fuentes e impacto en el desempeño académico. El artículo concluye con el análisis de estrategias que permiten mejorar la autoeficacia académica desde la enseñanza en educación superior, concretamente en el dominio de una lengua extranjera. Todo esto, a partir del supuesto de que la autoeficacia académica determina en gran medida el éxito escolar.

Palabras clave

Autoeficacia, educación superior, idiomas.

Abstract

The article is a theoretical review of the e concept of self-efficacy. This concept, developed by Albert Bandura from the social perspective of learning, is defined as the belief in one's own abilities and capabilities to produce positive results on a specific task. This concept converges in some characteristics with others such as self-esteem, self-concept, motivation or agency. However, these terms describe different

processes and address different features of the "person" factor so it is essential to identify and analyze them independently. The article discusses the similarities and differences of these terms by describing specificities of self-efficacy such as its effects, sources and impact on academic performance. The article concludes with the analysis of strategies to improve academic self-efficacy in higher education, specifically in the mastery of a foreign language. All this, based on the assumption that academic self-efficacy determines to a great extent academic success.

Key words

Self-efficacy, higher education, languages.

*Doctora en Estudios Socioculturales. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
Contacto: belgicaromero@gmail.com ORCID: 0000-0002-4029-7377

**Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad Tecnológica El Retoño.
Contacto: michel.valencia@utr.edu.mx ORCID: 0009-0009-5942-3845

Introducción

El objetivo de este artículo es realizar una revisión teórica del concepto de autoeficacia escolar, con el fin de examinar la bibliografía publicada y situarla desde la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje de idiomas. En primer lugar, se matiza el término de autoeficacia y se le diferencia de otros, tales como: agencia, autoconcepto y autoestima. Posteriormente, se analizan los efectos de la autoeficacia sobre tres diferentes dimensiones de la persona, a saber, sobre los aspectos cognitivos, motivacionales y emocionales.

De igual forma, se describen las fuentes de la autoeficacia, las cuales cubren desde las propias experiencias de dominio o maestría y las experiencias vicarias hasta la persuasión social. Debido a la naturaleza dinámica de esta percepción, la cual tiende a modificarse por diversos factores, se explica el desarrollo de la autoeficacia a lo largo de la vida de una persona.

Finalmente, se mencionan distintas estrategias para fortalecer la autoeficacia de los estudiantes en el contexto del aprendizaje de idiomas, en particular de la lengua inglesa, en la educación superior.

El concepto

El concepto de autoeficacia es un término acuñado por Albert Bandura y forma parte de su Teoría Cognitiva-Social del Aprendizaje. En su libro, *La Teoría del Aprendizaje Social* (1982), Bandura destaca que los factores sociales y cognitivos, así como el comportamiento, tienen un papel destacado en el aprendizaje. Su modelo de determinismo recíproco está formado por tres factores: el entorno, la conducta y la persona. El factor "persona" está conformado por la personalidad, el temperamento y los rasgos cognitivos, estos últimos se refieren a expectativas, creencias, actitudes, estrategias, pensamiento e inteligencia del individuo. La conducta se refiere a patrones de comportamiento del individuo, mientras que el entorno tiene relación con la situación o contexto específico de aprendizaje.

La autoeficacia forma parte del factor "persona", y consiste en las creencias de la gente sobre sus capacidades para producir niveles de desempeño (Bandura, 1994). Es decir, es la creencia de que uno es capaz de dominar una situación y producir resultados positivos. Entonces, la autoeficacia determina lo que las personas sienten y piensan sobre su desempeño y motivación en una determinada tarea. Estas creencias producen efectos diversos a través de cuatro procesos principales: cognitivo, motivacional, emocional, y sobre los patrones de conducta.

Un fuerte sentido de autoeficacia mejora las posibilidades de logro y de bienestar. Las personas con confianza en sus capacidades ven las tareas difíciles como retos a ser conquistados en lugar de verlas como amenazas a ser evadidas. Las

personas con alta autoeficacia no sólo se plantean metas retadoras si no que mantienen un alto nivel de compromiso en su persecución, así mismo atribuyen sus fracasos a un esfuerzo insuficiente o a deficiencias en el conocimiento o habilidades que, sin embargo, son adquiribles. En contraste, Bandura (1994) señala que las personas que dudan de sus capacidades se retraen de las tareas difíciles que ven como amenazas personales. Tienen bajas aspiraciones y bajo nivel de compromiso. En este caso, las personas con una autoeficacia débil atribuyen su fracaso a una deficiente aptitud por lo que se dan por vencidas fácilmente.

Efectos de la autoeficacia

Como se comentó anteriormente, existen cuatro principales procesos psicológicos a través de los cuales la autoeficacia afecta el funcionamiento del ser humano. En los siguientes párrafos se ponen de manifiesto los efectos en cada uno de los procesos.

- *Procesos Cognitivos*

Los efectos de la autoeficacia sobre los procesos cognitivos toman una variedad de formas. En el artículo titulado "autoeficacia percibida" de Bandura publicado en 1993, se menciona que uno de estos efectos se puede observar en el establecimiento de metas personales, el cual se ve influenciado por la percepción de nuestras capacidades. A mayor autoeficacia, mayor será el desafío en las metas establecidas y mayor el grado de compromiso a cumplirlas.

En este mismo artículo Bandura señala que el curso de acción que se toma en una situación concreta es inicialmente organizado en el pensamiento, así la autoeficacia modela los posibles escenarios que el individuo construye y ensaya mentalmente. Los que tienen una alta percepción de eficacia visualizan escenarios de éxito que se convierten en guías y apoyo de su desempeño. Aquellos que tienen dudas sobre su eficacia visualizan escenarios de fracaso y se concentran en todas las cosas que podrían salir mal.

Una función vital del pensamiento es empoderar a las personas para anticipar eventos y desarrollar estrategias que permitan controlar aquellos eventos que los afectan. Para esto se necesitan habilidades cognitivas efectivas, además de un fuerte sentido de autoeficacia a fin de mantenerse enfocado y orientado hacia la tarea. Con respecto a las habilidades cognitivas Bandura (1993), específica que se refiere a la elaboración de reglas predictivas y regulatorias sobre las cuales las personas construyen sus opciones, sopesan e integran factores predictivos, prueban y revisan los resultados de sus acciones a corto y largo plazo, y, recuerdan cuáles fueron los factores puestos a prueba y que tan bien funcionaron.

De hecho, cuando las personas enfrentan tareas complejas bajo circunstancias demandantes, aquellos con dudas sobre su eficacia se vuelven más erráticos en su

pensamiento analítico, disminuyen sus aspiraciones y la calidad de su desempeño se deteriora. En contraste, los que tienen un elevado nivel de eficacia resiliente continúan con un buen pensamiento analítico que se demuestra en su desempeño (Bandura, 1998).

- *Procesos Motivacionales*

La autoeficacia juega un papel importante en la autorregulación de la motivación, esta, en gran parte, se genera cognitivamente. Las personas se motivan y guían sus acciones anticipadamente a través del pensamiento reflexivo, esto es: las personas anticipan el probable resultado de sus acciones prospectivas y este pensamiento regula su nivel de motivación. A este respecto, Bandura (1998) señala la existencia de tres tipos de motivación cognitiva y sus correspondientes teorías: la primera es la teoría de las atribuciones causales, la segunda es la teoría de la expectativa de resultados o de expectativa-valor y por último la teoría de motivación al logro.

La teoría de la atribución tiene sus inicios en los trabajos de Heider (1958) quien plantea que nuestras conductas están determinadas por la forma en que se perciben los hechos y no por el modo en que realmente ocurren. El concepto de atribución causal se refiere al proceso por medio del cual las personas interpretan su comportamiento y el de otros asignándole una causa (Del Valle, 2013).

De acuerdo a Heider, la motivación cumple un rol fundamental para que las personas sean capaces de llevar a cabo una tarea debido a que de la motivación depende la intensidad del esfuerzo. En 1974 Weiner (1974) ofrece una nueva interpretación de las atribuciones causales al establecer que el tipo de atribuciones que realiza el alumno tiene repercusiones a nivel cognitivo (expectativas) y a nivel afectivo-emocional (autoconcepto). Por ejemplo, una alumna o alumno recibe los resultados de su evaluación, al hacerlo se pregunta cuáles fueron las causas que generaron el resultado, las cuales pueden ser atribuidas a su habilidad, estado anímico, incentivos, suerte, preparación. etc. De acuerdo con el tipo de justificación (atribución), la motivación y, por lo tanto, el logro de futuras tareas, puede verse afectado.

La relación entonces entre la autoeficacia y la motivación bajo la perspectiva de la teoría de atribución se explica de la siguiente manera: ante el éxito o fracaso de una actividad, un individuo atribuye causas que los expliquen, lo que repercute en la motivación y sobre sus expectativas futuras. Esto determina el nivel de autoeficacia con respecto a una actividad específica.

La teoría de la expectativa-valor de Atkinson (1964) propone que la decisión de realizar una acción está determinada por las expectativas de alcanzar un incentivo y por el valor otorgado a dicho incentivo. Es decir, Atkinson plantea que la conducta es

resultado de tres componentes: el motivo o necesidad de logro, la probabilidad de éxito, y el valor del incentivo de la tarea.

La autoeficacia está presente en todos estos tipos de motivación cognitiva. Por ejemplo, la autoeficacia ejerce una influencia sobre las atribuciones causales. La gente que se percibe con un alto nivel de eficacia atribuye sus fracasos a un esfuerzo insuficiente (lo cual puede modificarse), en cambio aquellos que se perciben como ineficaces atribuyen su fracaso a una baja habilidad (lo que, bajo su perspectiva, no puede modificarse). Las atribuciones causales afectan la motivación, el desempeño y las reacciones afectivas principalmente a través de las creencias de autoeficacia.

Con respecto a la teoría de expectativa de valor o resultado, esta describe como la conducta es resultado de las expectativas de éxito sobre una tarea y del valor percibido que se le asigna a este éxito. Es decir, se describe la conducta en términos de cálculos mentales de costo-beneficio y probabilidad de logro. En este caso la autoeficacia juega un papel determinante para pronosticar el éxito en una tarea específica, y de este pronóstico se deriva la cantidad de esfuerzo que un estudiante dedica a dicha actividad.

En relación con la teoría de motivación al logro, Atkinson, (1953) establece que la conducta es resultado del conflicto entre la motivación al logro y la motivación de evitar el fracaso. Las personas con una motivación orientada al logro gustan de actividades retadoras, son persistentes, y se desmotivan ante tareas que perciben por debajo de sus capacidades, en contraste las personas con motivación orientada a evitar el fracaso muestran preferencia por tareas sencillas, fragmentadas en pasos manejables y suelen darse por vencidos ante las dificultades. Nuevamente la percepción de autoeficacia del individuo es fundamental para determinar qué orientación predomina en los estudiantes.

Como se ha señalado, la autoeficacia influye en la motivación a través del establecimiento de metas (Woodfolk, 2010). Si se tiene un alto nivel de autoeficacia en una tarea determinada, se establecen metas más elevadas, se recurre a nuevas estrategias para hacer frente al reto y se siente menos miedo al fracaso. Por el contrario, si el nivel de autoeficacia es bajo, es altamente probable que se abandone la tarea ante las dificultades o ante una tarea más atractiva. Existe evidencia (Flammer, 1995; Seligman, 2006; Herrera y Moreno, 2019) de que un nivel de autoeficacia más alto se relaciona con un aumento en la motivación, incluso cuando se sobreestima la eficacia.

- *Procesos Emocionales o Afectivos*

Las creencias de la gente sobre su capacidad para enfrentar dificultades tienen un efecto en el nivel de estrés y depresión que experimentan en situaciones de dificultad

o amenaza. Las personas que se sienten en control sobre estas amenazas y dificultades no desarrollan patrones de pensamiento perturbado.

La teoría cognitivo social prescribe experiencias de dominio o maestría sobre situaciones difíciles o estresantes como el principal medio de cambio de la personalidad. Estas experiencias de dominio guiadas son herramientas poderosas para fortalecer la percepción de eficacia en las personas cuyo funcionamiento se ve impedido por una intensa aprensión o por razones de autoprotección fóbica. Estas experiencias de dominio deben ser cuidadosamente diseñadas para fragmentar una tarea difícil o compleja en varias sub-tareas más manejables. Otra estrategia es reducir el tiempo que la persona enfrenta una situación amenazante o estresante. El tiempo de exposición a este tipo de situaciones se irá ampliando en la medida que su eficacia percibida se incrementa.

Entonces, una baja autoeficacia produce depresión y ansiedad de diferentes formas. Una de estas rutas a la depresión es a través de las aspiraciones insatisfechas, como en el caso de las personas que se imponen estándares de autovalía que juzgan no poder alcanzar. La segunda ruta de la autoeficacia a la depresión se da por medio de una baja percepción de eficacia social. Las personas que se juzgan con una elevada eficacia social buscan relaciones sociales que les proveen modelos sobre cómo hacer frente a las dificultades, por el contrario, una baja percepción de eficacia social crea vulnerabilidad a la depresión a través del aislamiento social (Bandura, 1999).

Autoeficacia, autoconcepto y autoestima

Estos términos a simple vista similares tienen diferentes aspectos y matices. Pajares (1997) señala que la primera diferencia radica en que la autoeficacia está orientada al futuro, debido a que es la evaluación específica en un contexto, una capacidad para desempeñar una tarea en particular. El auto concepto, por su parte, es un constructo más general que abarca muchas percepciones acerca del yo, el cual incluye a la autoeficacia. El autoconcepto se desarrolla como resultado de comparaciones externas e internas con otros individuos que sirven como marco de referencia (Massenzana, 2017), mientras que la autoeficacia no se desarrolla sobre estas comparaciones y contrastes, si no en lo que un individuo cree que puede hacer con relación a una tarea específica. Otro aspecto de diferenciación, tal como señala Anderman y Anderman (2009) es que la autoeficacia es un fuerte factor de predicción del comportamiento, mientras que el autoconcepto tiene un menor valor predictivo.

Es importante enfatizar que la autoeficacia es específica al contexto, lo cual significa que varía en función de la materia o tarea. Una persona puede tener un bajo nivel de autoeficacia para pintar un paisaje, no obstante, puede tener un fuerte sentido de autoeficacia para una tarea administrativa. Un estudio realizado por Wilson y

Trainin (2007) reveló que ya en primero de primaria los niños demuestran un sentido diferenciado de la autoeficacia para la lectura, la escritura y la ortografía.

Por último, la principal diferencia entre la autoeficacia y la autoestima, radica en que la primera es un juicio sobre las habilidades personales, mientras que la autoestima es un juicio de valor personal. Como señalan Valentine, Dubois y Cooper (2004) no hay relación entre la autoeficacia y la autoestima, un individuo puede sentirse eficaz en cierta área y no tener una autoestima elevada y viceversa.

- *Fuentes de Autoeficacia*

Bandura (1994) identificó cuatro fuentes de autoeficacia: experiencias de dominio o maestría, experiencias vicarias, persuasión social y activación fisiológica y emocional. Las experiencias de dominio son la fuente más poderosa de información sobre la eficacia. Se refieren a las experiencias directas percibidas por el individuo como éxitos o fracasos. Woolfolk (2010) señala que, para incrementar la autoeficacia, se debe atribuir el éxito a la habilidad, el esfuerzo, las decisiones y las estrategias del individuo y no a la suerte o ayuda de los demás.

Si las y los estudiantes experimentan sólo éxitos fáciles llegan a esperar resultados rápidos y se desaniman ante el fracaso. Un sentido de eficacia resiliente requiere enfrentarse a obstáculos a través del esfuerzo perseverante. Algunas dificultades y contratiempos pueden ser valiosos para enseñar que el éxito usualmente requiere de un esfuerzo sostenido. Sólo hasta que el alumnado se convence de que tiene lo que se necesita para triunfar, persevera ante la adversidad y se repone a los contratiempos.

En las experiencias vicarias, otros modelan los logros, es decir se producen cuando se ve a otras personas como nosotros tener éxito en una tarea o alcanzar una meta similar a la que ellos se plantean. Cuanto más se identifique un alumno con el modelo, mayor será el efecto en su autoeficacia. Un estudio de Keyser y Barling (1981) encontró que entre niños de primaria el modelamiento es la fuente predominante de información de la autoeficacia.

La persuasión social casi siempre viene en forma de retroalimentación sobre el desempeño o como plática motivacional. Sin embargo, la persuasión social por sí misma no produce cambios permanentes en el nivel de autoeficacia, aunque es un incentivo para que el estudiante se esfuerce para tener éxito (Bandura, 1982). El poder de la persuasión social depende de la credibilidad, la confiabilidad y la pericia del persuasor.

La activación fisiológica y emocional tiene relación con las reacciones físicas y psicológicas que hacen que una persona se sienta emocionada, alerta o tensa, la activación positiva se relaciona con sentirse mentalmente preparado con un

correspondiente aumento de la eficacia, por contraste una activación negativa es la sensación de ansiedad que conlleva una disminución de la eficacia.

Autoeficacia y Agencia

De acuerdo con Zimmerman y Cleary (2006) agencia personal se refiere a la capacidad de una persona para iniciar y dirigir acciones hacia el logro de propósitos determinados. Es la capacidad de coordinar las habilidades de aprendizaje, la motivación y las emociones para alcanzar una meta. La diferencia entre estos dos conceptos radica en que la autoeficacia de hecho afecta a la agencia, esto es: depende de qué tan bien una persona piensa que puede realizar una tarea, se compromete a iniciar y sostener acciones para efectuarla.

Los juicios de autoeficacia, acertados o no, influyen en la elección de actividades y en el establecimiento de un ambiente propicio para lograrlas. Las personas evitan actividades en las que ellos creen que sus capacidades se ven excedidas, mientras que enfrentan y realizan aquellas en las que se perciben como capaces (Bandura, 1977). La autoeficacia, de acuerdo con Bandura y Schunk (1981) también determina el nivel de esfuerzo y persistencia que se invierte en una tarea. Una fuerte autoeficacia intensifica y sostiene el esfuerzo necesario para la realización de una tarea.

Un concepto importante para entender la agencia es el “compromiso”. Generalmente, se habla de alumnos comprometidos cuando muestran entusiasmo y pasión por lo que están aprendiendo. Especialmente en el aprendizaje de un idioma es esencial la práctica y el uso de la lengua meta lo que implica una participación activa en clase. Debido a esto, el maestro debe evitar en lo posible las situaciones que pueden mermar “el compromiso” como la falta de conexión personal con el contenido (en este caso la lengua), la apatía, la pasividad, la ansiedad o el aburrimiento

La agencia y el compromiso están interconectadas con el contexto de aprendizaje. Ambas no se dan en solitario, por el contrario, se sitúan contextual y socialmente. El sentido de agencia puede aumentar debido a nuestros sentimientos dentro de un grupo o de nuestras relaciones con pares y maestros. En otras palabras, el compromiso puede contagiarse cuando las ideas se comparten y se trabaja cooperativamente con otros. Los alumnos tienen más oportunidades de desarrollar agencia cuando se involucran en actividades en las que encuentran sentido y donde se pueden expresar ellos mismos, para ello hay que provocar la curiosidad y el interés, lo cual se logra en gran medida al relacionarse personalmente con lo que aprenden. Otra estrategia es variar en clase, los recursos, el tipo de tareas, las habilidades del idioma que se van a trabajar, las habilidades de pensamiento requeridas, los temas, el ritmo de la clase y el formato de clases (Willims, 2015).

Estrategias para el desarrollo de la autoeficacia en el contexto de la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera

A continuación se describen aquellas estrategias que permiten desarrollar y fortalecer la autoeficacia, motivación y agencia en beneficio del aprendizaje propuesto. Si los alumnos creen que tienen la capacidad de aprender un idioma (autoeficacia) y se asume que están motivados y comprometidos a iniciar un rol activo en su aprendizaje (agencia) aun necesitan saber qué acciones deben tomar para aprender un idioma, esto requiere conocimiento de las estrategias de aprendizaje. Las estrategias se definen como las acciones conscientes e intencionadas que los estudiantes usan para aprender, otra definición útil la proporciona Cohen (2011, como se citó en García, Vázquez y Romero, 2018) para el cual, las estrategias son *“pensamientos y acciones escogidos conscientemente y operacionalizados por el aprendiz de un idioma para ayudarlos a efectuar una multiplicidad de tareas”* (p. 253).

Las estrategias pueden categorizarse según su naturaleza en: cognitivas, sociales, afectivas, metacognitivas y de compensación. Las cognitivas son procesos mentales que los estudiantes usan para memorizar, retener información, analizar, y recuperar información (Ryan y Dörnyei, 2015). Dentro de la enseñanza de idiomas los enfoques cognitivos y de procesamiento de la información sugieren estrategias donde se le permita a los estudiantes identificar patrones del idioma, deducir reglas y experimentar usando el lenguaje (Williams, 2015). De igual forma, cometer errores es visto, dentro de estos enfoques, como una parte importante del proceso de aprendizaje.

Las estrategias de tipo social se requieren para comunicarse, preguntar para clarificar algo, expresarse con propiedad, y trabajar cooperativamente. Estas estrategias son una aplicación de la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, en la cual el “andamiaje” o apoyo que cada alumno necesita para dominar una tarea puede brindarse por el maestro o por los compañeros del estudiante. De acuerdo con Mitchell y Milles (1998), las funciones cognitivas se desarrollan primero socialmente a través de la conversación para posteriormente interiorizarse y finalmente formar parte del consciente de cada individuo. Específicamente en el área de idiomas, se encuentran las estrategias de tipo compensatorio, este tipo de estrategias se utiliza cuando hay una falta de vocabulario o estructuras para comunicar algo y se usa la mímica, los gestos, o sinónimos para transmitir significado.

Las y los estudiantes usan las estrategias de tipo afectivo para regular sus emociones, como, por ejemplo, respirar profundamente para reducir su ansiedad, el diálogo positivo con uno mismo para animarse a emprender una acción o conversación en la lengua extranjera. Las emociones positivas y los niveles bajos de ansiedad en el

salón de clase son condiciones esenciales para el aprendizaje. Maslow (1968) desde la perspectiva humanista, enfatiza que el miedo inhibe la participación y genera dinámicas de grupo negativas que afectan la adquisición de conocimiento (Willims, 2015). De igual forma, el concepto de Krashen (1985, citado en Du, 2009) de “filtro afectivo”, el cual es un proceso donde las emociones negativas impiden el aprendizaje, reitera la importancia de mantener relaciones positivas con los alumnos y fomentar este mismo tipo de interacción entre ellos.

Finalmente, las estrategias metacognitivas se usan para controlar y regular el proceso de aprendizaje, involucra: planear lo que hay que hacer, monitorear su progreso y la manera de afrontar el proceso de aprendizaje mismo. La metacognición es parte del comportamiento autorregulatorio (Willims, 2015) y requiere de tres tipos de conocimiento. Como la teoría de la mente de Flavell señala, debemos identificar el conocimiento sobre nosotros mismos como aprendices, conocimiento sobre las tareas que debemos realizar, y conocimiento sobre las estrategias que podemos usar para llevarlas a cabo. Una de las actividades que se pueden realizar en clase de idiomas para comenzar a guiar a los estudiantes en el desarrollo de la metacognición son los llamados “Can Do Statements” o enunciados de yo puedo, donde el alumno después de cada lección se autoevalúa sobre lo que ahora es capaz de hacer.

Desarrollo y ejercicio de la autoeficacia a lo largo de la vida

A lo largo de la vida la percepción de autoeficacia varía y aunque pueden identificarse ciertas etapas de desarrollo de la misma, no todas las personas experimentan todas las etapas o alcanzan el mismo nivel de funcionamiento y desempeño. La autoeficacia debe determinarse en un momento específico y asumir que puede cambiar al ser contingente de diversos factores que pueden variar a lo largo del tiempo. En los siguientes párrafos se analiza en detalle cómo se origina y de qué forma la autoeficacia cambia a lo largo de la vida, al ser un proceso dinámico que responde a un contexto y tiempo específico.

Los orígenes del sentido de autoeficacia personal

El recién nacido carece del concepto del “yo”, es durante la infancia cuando los resultados de sus experiencias exploratorias sientan las bases para el desarrollo de su sentido de eficacia. Los infantes que tienen éxito en controlar los eventos de su ambiente se vuelven más atentos a su propia conducta y más competentes en aprender nuevas respuestas eficaces en contraste con los infantes para los cuales los eventos de su entorno ocurren sin importar su conducta. Sin embargo, el desarrollo de la autoeficacia requiere más que solo producir efectos por medio de las acciones. Esas

acciones se deben percibir como parte de uno mismo. El “yo” se diferencia de otros a través de las experiencias disímiles. Basados en las experiencias sociales y personales los infantes eventualmente forman una representación simbólica de ellos mismos (Bandura, 1994).

- *La Familia: Fuente de la Formación de Autoeficacia*

Los infantes tienen que desarrollar, evaluar y probar su capacidad física, su competencia social y sus habilidades lingüísticas y cognitivas para comprender y manejar las muchas y variadas situaciones que se les presentan día con día. El desarrollo de su capacidad sensorio motriz expande en gran medida el entorno a explorar y los medios para actuar en él. Estas actividades exploratorias y de juego les proveen de oportunidades de agrandar su repertorio de habilidades básicas y su sentido de eficacia.

Las madres y los padres que crean oportunidades para acciones eficaces al proveer un entorno físico enriquecido y permiten libertad de movimiento para explorar tienen hijos que se desarrollan aceleradamente en sentido social y cognitivo. Así mismo el desarrollo del lenguaje les da a los infantes los medios simbólicos para reflexionar sobre sus experiencias y sobre lo que otros dicen sobre sus capacidades, y por lo tanto de expandir su conocimiento sobre lo que pueden y no pueden hacer.

En definitiva, las experiencias iniciales de autoeficacia están centradas en la familia. Los infantes tienen que desarrollar, evaluar y probar su capacidad física, su competencia social y sus habilidades lingüísticas y cognitivas para poder comprender y controlar las situaciones que se les presentan día a día.

- *Los Socavadores de la Autoeficacia*

Sobre los factores que operan para socavar la percepción que se tiene de nuestras habilidades y el conocimiento que poseemos, Langer (1975) proporcionó una serie de condiciones que imposibilitan el ejercicio de nuestras capacidades: factores situacionales que generalmente acompañan un desempeño pobre pueden por sí mismas inculcar un sentido de incompetencia, por ejemplo la sola presencia de una persona con un elevado nivel de confianza mina el uso de ciertas habilidades rutinarias en algunas personas. De igual forma concentrarse en lo desconocido de una tarea en lugar de concentrarse en lo familiar y claramente en nuestro rango de capacidad debilita la autoeficacia. De igual forma, cuando a las personas se les delega a roles subordinados o se les asignan etiquetas inferiores, que impliquen competencia limitada, tienen desempeños inferiores a los ejecutados cuando no tienen estas etiquetas o roles.

Conclusiones

Como se describió el concepto de autoeficacia es un fuerte predictor del éxito o fracaso ante una tarea determinada. Aunque la autoeficacia se relaciona con otros términos como autoconcepto y autoestima, la autoeficacia está relacionada con una tarea específica y no puede generalizarse a todas las áreas en la construcción de la "persona". En la tesis doctoral "Relación del dominio del inglés con el nivel de autoeficacia de los estudiantes de inmersión de la Universidad Tecnológica El Retoño (Valencia, 2023), se pueden ver ejemplos empíricos de que la motivación, el esfuerzo, las metas y el compromiso sostenido de los estudiantes están relacionados con su nivel de autoeficacia. Como fuentes principales en la construcción de la autoeficacia se encuentran las experiencias de maestría y las experiencias vicarias. Tomando como base esta revisión teórica, se sugiere que los docentes diseñen situaciones de aprendizaje donde el alumno pueda experimentar el dominio de un contenido o habilidad y de esa forma fortalecer la auto percepción de capacidad. De igual forma, se recomienda el uso de modelos positivos para fomentar las conductas dirigidas hacia la consecución de una meta.

Si bien en varias investigaciones (Carranza Cruzado, 2021; Domínguez, 2022; Valencia, 2023; Velasco Zárate y Meza Cano, 2020), la autoeficacia está correlacionada con un buen desempeño en el aprendizaje de idiomas, se debe considerar que una sobrevaloración de las capacidades puede afectar de manera negativa el proceso de aprendizaje. La autoeficacia debe acompañarse de una valoración realista y debe ser sostenida por un sentido de agencia, es decir el alumno, además de sentirse capaz, debe organizar y movilizar acciones para el logro de sus objetivos.

REFERENCIAS

- Anderman, L. H., y Anderman, E. M. (2009). Oriented towards mastery: Promoting positive motivational goals for students. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 161-173). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton.
- Atkinson, J. W. (1953). The achievement motive and recall of interrupted and completed tasks. *Journal of Experimental Psychology*, 46(6), 381-390. <https://doi.org/10.1037/h0057286>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. En *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-78). Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. Academic Press.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe.
- Bandura, A., y Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586.
- Carranza Cruzado, J. (2021). *Autorregulación y autoeficacia académica en estudiantes universitarios del Centro de Idiomas FACSHE-UNPRG*.
- Domínguez, M. S. (2022). *El sentido de autoeficacia en la disposición oral en inglés como segundo idioma del estudiante de nivel universitario* [PhD Thesis]. Universidad Ana G Méndez-Gurabo.
- Flammer, A. (1995). Developmental analysis of control beliefs. Self-Efficacy in Changing Societies, 69-113. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511527692.005>
- García Fernández, I., Vázquez Cedeño, A. F. y Romero Molina, B. Elen. (2018). Empleo de canciones en Inglés para potenciar estrategias de aprendizaje de idiomas y desarrollar la comprensión auditiva. *Conrado*, 14(63), 251-258. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000300251&lng=es&tlng=es.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. American Psychological Association. <https://content.apa.org/PsycBOOKS/toc/10628>

- Herrera, P. G., y Moreno, E. M. O. (2019). Autoeficacia y motivación académica: Una medición para el logro de objetivos escolares. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(3), 119-135. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7109647>
- Keyser, V., y Barling, J. (1981). Determinants of children's self-efficacy beliefs in an academic environment. *Cognitive Therapy and Research*, 5(1), 29-39. <https://doi.org/10.1007/bf01172324>
- Langer, E. J. (1975). The illusion of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32(2), 311-328. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.32.2.311>
- Massenzana, F. (2017) Autoconcepto y autoestima: ¿sinónimos o constructos complementarios? *Psocial* 3(1). 39-52. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/download/2336/1984>
- Pajares, F. (1997). Current Directions in Self-efficacy Research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), 10, 1-49. <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/effchapter.html>
- Ryan, S. & Dörnyei, Z. (2015). The Psychology of the Language Learner Revisited. <https://doi.org/10.4324/9781315779553>
- Valencia, M. V. (2023). *Relación del dominio del inglés con el nivel de autoeficacia de los estudiantes de inmersión de la Universidad Tecnológica El Retoño* [Tesis de doctorado]. Universidad Cuauhtémoc.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., y Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111-133. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_3
- Velasco Zárate, K., y Meza Cano, J. M. (2020). Autoeficacia para el aprendizaje de la escritura académica en inglés como segunda lengua, mediada por WebQuest-Wiki, en un grupo de docentes de Idiomas en formación en México. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 289-305.
- Weiner B. (1974). *Cognitive views of human motivation*. Academic Press, New York.
- Wilson, K. M., y Trainin, G. (2007). *First-grade students' motivation and achievement for reading, writing, and spelling*. *Reading Psychology*, 28(3), 257-282.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. 11a. edición Pearson Educación, México.

Zimmerman, B. J. (2006). Adolescents' Development of Personal Agency. En T. J. Cleary (Ed.), *Adolescence and Education*. Vol. 5, pp. 45-69.