

Percepciones de Estudiantes del Sexto Año sobre su Autoeficacia para Autorregular el Aprendizaje

Sixth Grade Student's Self-Efficacy Perception in Self-Regulated Learning

Daniela Couto Guerreiro Casanova ^{1,*} y Roberta Gurgel Azzi ²

¹ Universidad Central de Chile, Chile

² TSC Centro de Estudos e Pesquisas, Brasil

RESUMEN:

Este estudio está dedicado a analizar las percepciones sobre la autoeficacia para la autorregulación y las percepciones de sí mismos, a través de preguntas sobre fortalezas y debilidades y el grado de acuerdo sobre la inteligencia de los alumnos del 6.º año, clasificando dicho análisis según el género de los estudiantes y la escuela en la que estudiaban. Con un diseño descriptivo y análisis cualitativo fue desarrollado en tres momentos de recolección de datos. Se tuvo como participantes a 28 estudiantes clasificados en dos grupos: sin prioridad y prioritario. Como resultados, fue posible verificar que los estudiantes del "grupo prioritario" tenían creencias de autoeficacia y percepciones de sí mismos (inteligencia, fortalezas y debilidades) más frágiles que el "grupo sin prioridad". Sin embargo, se discute que el "grupo sin prioridad" no presentó percepciones tan positivas como se esperaba, habiendo espacio para intervenciones psicopedagógicas en ambos grupos.

DESCRIPTORES:

Autorregulación, Autoeficacia, Autoesquema, Aprendizaje social, Transición escolar.

ABSTRACT:

This study is dedicated to analyzing the perceptions of self-efficacy to self-regulate the learning of 6th year students and their relationship with their perceptions of themselves in terms of intelligence, strengths and weaknesses related to study, classifying said analysis according to the gender of the students and the school in which they studied. With a descriptive design and an analyze qualitative, the data were collected during three moments, 28 students classified into two groups were included as participants: non-priority and priority. The study verified that the students of the "priority group" had more fragile self-efficacy beliefs and self-perceptions than the "non-priority group". However, it is disputed that the "non-priority group" did not present as positive perceptions as expected, with room for psycho-pedagogical interventions in both groups.

KEYWORDS:

Self-regulation, Self-efficacy, Self-schemata, Social learning, Scholar transition.

CÓMO CITAR:

Casanova, D. y Azzi, R. G. (2023). Percepciones de estudiantes del sexto año sobre su autoeficacia para autorregular el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 77-92.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000100077>

1. Introducción

Este artículo explora algunos resultados de la investigación *Éxito Escolar: en busca de estrategias para fortalecer las creencias de eficacia*¹ (Azzi y Casanova, 2020, en lo sucesivo mencionada como *Éxito Escolar*) teniendo como objetivo general analizar las percepciones sobre la autoeficacia para la autorregulación y las percepciones de sí mismos a través de preguntas de fortalezas y debilidades y el grado de acuerdo sobre la inteligencia de los alumnos del 6.º año clasificando dicho análisis según el género de los estudiantes y la escuela en la que estudiaban.

El artículo orienta su análisis según la visión sociocognitiva de la psicología, principalmente desde la teoría social cognitiva elaborada por Bandura (1986, 2023). La teoría social cognitiva, de la que forma parte la teoría de la autoeficacia (Bandura, 1997), explica la constitución de las personas a través de la reciprocidad triádica entre el ambiente social, las características personales y el comportamiento (Bandura, 1986, 2023). Bandura (1997) menciona que las creencias de autoeficacia constituyen el principal aspecto del autoconocimiento personal, integran un sistema estructurado de creencias y están constituidas por una construcción cognitiva a partir de las informaciones captadas durante las interacciones persona-ambiente. A través de estas experiencias transaccionales con el ambiente, las personas desarrollan una rica red semántica, entendida como estructuras de autoconocimiento, también conocidas como autoesquemas. Las creencias de autoeficacia, definidas como las creencias de alguien en su capacidad para organizar y ejecutar cursos de acciones requeridas para producir ciertos logros (Bandura, 1997, p. 3), se consideran mediadoras de los procesos cognitivos, afectivos, selectivos y motivacionales, contribuyendo a la regulación del comportamiento humano, elaboración de planes y estrategias de acción en varios dominios. En este estudio se destaca el dominio autoeficacia para autorregular el aprendizaje, definida como la capacidad percibida por el estudiante para utilizar varias estrategias de aprendizaje autorregulado (Zimmerman et al., 1992).

Entre los resultados de la investigación *Éxito Escolar* (Azzi y Casanova, 2020), se encontró que los estudiantes del 6º año de educación básica se percibieron más capaces de autorregular el aprendizaje que los estudiantes de los años siguientes. Esta percepción no fue significativamente diferente entre niñas y niños, tampoco se pudo observar fuertes percepciones de las creencias de autoeficacia para la autorregulación, ya que los promedios estuvieron alrededor del punto medio de la escala. Sin embargo, el resultado encontrado para las creencias de autoeficacia para la autorregulación del aprendizaje mostró diferencias significativas entre las escuelas participantes, un aspecto que pone en evidencia la importancia del contexto escolar como uno de los aspectos que afectan a las creencias de autoeficacia para la autorregulación del aprendizaje.

Cervone (2004) desarrolló el modelo Knowledge-and-Appraisal Personality Architecture (KAPA), que proporciona un conjunto de principios para delinear distintos subsistemas psicológicos que contribuyen a la coherencia general del

¹ Los resultados aquí discutidos son parte integral del proyecto de investigación "Éxito escolar: en busca de estrategias para fortalecer las creencias de eficacia", coordinado por la Profesora. Dra. Roberta Gurgel Azzi. Este proyecto contó con el financiamiento de Itaú Social y el apoyo de la Fundación Carlos Chagas, obtenidos a través de la convocatoria de investigación Últimos Años de Educación Básica: adolescencias, calidad y equidad en las escuelas públicas. Se puede acceder a algunas producciones derivadas a través del enlace:

<https://www.itausocial.org.br/divulgacao/central-de-pesquisas/-sucesso-escolar>

funcionamiento de la personalidad, siendo que las creencias son un tipo de pensamiento importante del modelo. El autor destaca que entre los sistemas psicológicos que contribuyen a la variabilidad, coherencia y singularidad del funcionamiento de las personas se encuentran los sistemas de creencias que ellas desarrollan. Es a través de este sistema de creencias que las personas interpretan los eventos que suceden, reflexionan sobre sí mismas y planifican cursos de acción. Este sistema de creencias incluye la autoeficacia percibida, así como percepciones de sí mismos, entre otras. Cervone y colegas (2020) defienden la necesidad de ampliar el uso de otras formas de investigar creencias, distintas de los cuestionarios y las escalas privilegiando estudios cualitativos que puedan identificar alteraciones en las creencias personales de acuerdo a los contextos en que las personas actúan.

Con miras al objetivo mencionado anteriormente, este artículo organiza algunas de las respuestas de 28 estudiantes brasileños que cursaban el sexto año de educación básica cuando participaron en la investigación Éxito Escolar en el segundo semestre de 2019. Las respuestas destacadas a ser analizadas toman el modelo KAPA (Cervone, 2004) como inspiración para explorar las percepciones sobre la autoeficacia para la autorregulación, y las percepciones de sí mismos a través de preguntas sobre fortalezas y debilidades y el grado de acuerdo sobre la inteligencia. Según el aporte teórico de este estudio se presupone diferencias en las creencias de autoeficacia para autorregular el aprendizaje de acuerdo con las percepciones de sí mismos percibidas por los estudiantes.

2. Revisión de la literatura

Bajo la perspectiva de la Teoría Social Cognitiva, el aprendizaje escolar contempla aspectos personales (cognitivos y emocionales), comportamentales y contextuales (Bandura, 1986; Kim et al., 2022; Schunk y Usher, 2013; Zimmerman, 1998). Es un proceso multidimensional en el que los estudiantes necesitan reevaluar constantemente sus interpretaciones sobre sus propias creencias de autoeficacia, así como sus capacidades de autorregulación de aprendizaje, las estrategias utilizadas y los objetivos estipulados, entre otros aspectos cognitivos y emocionales, teniendo en cuenta el contexto escolar específico en el que experimentan sus procesos de aprendizaje.

Considerada como uno de los aspectos que más contribuyen al desempeño académico (Bandura et al., 1996; Doménech-Betoret et al., 2017; Schunk y Usher, 2013), la creencia de la autoeficacia para la autorregulación del aprendizaje abarca diversas tareas relacionadas con el acto de estudiar y aprender. Las creencias de autoeficacia más robustas ayudan al establecimiento, por ejemplo, de un enfoque en la atención durante la realización de diversas actividades de aprendizaje, evitando la dispersión y los pensamientos de preocupación con la posibilidad de errores (Kim et al., 2022; Schunk y Usher, 2013; Zimmerman, 1998;). Esta creencia parece contribuir directamente a la concentración durante las clases, al tomar notas, organizar y planificar los estudios, entre otras estrategias de aprendizaje e, indirectamente, al establecimiento de objetivos personales de aprendizaje y calificaciones escolares (Zimmerman et al., 1992), observándose niveles más robustos de esta creencia en estudiantes con dotación y talentos superiores (Freitas, 2011). Estudiantes con creencia de autoeficacia para la autorregulación del aprendizaje presentan mayor probabilidad de terminar una tarea escolar mismo cuando ha “cosas” más interesantes que hacer (Kim et al., 2022).

La autoeficacia para la autorregulación del aprendizaje puede considerarse un aspecto que contribuye al equilibrio emocional (Kim et al., 2022) y comportamental de los estudiantes (Bandura et al., 1999). Cuanto mayor es esta creencia, menor es la

posibilidad de desarrollar depresión (Bandura et al., 1999), ansiedad y procrastinación (Yerdelén et al., 2016) estando también asociada con menores incidencias de vinculación de los estudiantes con: compañeros considerados como influencias negativas; comportamientos disruptivos o antisociales en adolescentes (Fluminhan y Murgo, 2020).

Cuando esta creencia se investiga considerando el sexo de los estudiantes, los resultados han revelado diferencias significativas que tienden a ser favorables a las niñas (Pajares, 2002; Webb-Williams, 2014). Según Webb-Williams (2014), además de que las niñas presentaron creencias de autoeficacia para autorregular el aprendizaje significativamente más fuerte que los niños, el patrón de respuesta también fue diferente: las niñas mostraron más confianza en sus capacidades para concentrarse durante las clases en las asignaturas escolares y para planificar sus trabajos; ya los niños mostraron más confianza para hacer el trabajo escolar y usar la biblioteca como fuente de información. Esta investigadora también advierte que la amplitud de la diferencia entre las percepciones de autoeficacia para la autorregulación del aprendizaje entre los sexos fue mayor para su muestra, que tenía entre 10 y 12 años de edad, que la reportada en otros estudios con participantes ligeramente mayores. Las niñas han demostrado una autoeficacia para la autorregulación del aprendizaje más alta que los niños durante los primeros años de la educación escolar, mientras que en la escuela secundaria los niños tienden a juzgarse más capaces que las niñas (Pajares, 2002). Sin embargo, la literatura ha sido unánime en afirmar que las diferencias en las percepciones de autoeficacia para autorregular el aprendizaje pueden deberse a los estereotipos culturales y a las influencias derivadas del ambiente familiar, cultural, educativo y mediático, que tienden a minimizar las habilidades académicas de las niñas en detrimento de los niños (Pajares, 2002; Pastorelli et al., 2001; Usher y Pajares, 2006; Webb-Williams, 2014), siendo que, por lo tanto, tales creencias se construyen a través de la cultura y el aprendizaje social (Bandura, 2023; Heyes, 2018).

El contexto, el ambiente escolar en este caso, es considerado como una fuente importante que promueve la autorregulación del aprendizaje, proporcionado a través del modelado y del *feedback* social emitido al estudiante después de su desempeño (Zimmerman y Schunk, 2004). El contexto escolar, y las diversas características que lo componen a lo largo de los ciclos de enseñanza, podría ser uno de los aspectos que influyen negativamente en la percepción de autoeficacia para autorregular el aprendizaje. Esto se debe a que, al considerar las edades de los estudiantes, sin división según su género, los infantes han demostrado autoeficacia para la autorregulación más robusta que los adolescentes (Azzi y Casanova, 2021; Caprara et al., 2008; Melo-Hurtado y James-Valência, 2015). Dado que, a excepción de Caprara y otros (2008), hay pocos estudios longitudinales dedicados al estudio de esta relación, todavía es prematuro afirmar cuáles serían las posibles causas de las constataciones de creencias más débiles en adolescentes. Sin embargo, se sabe que el sexto año de la educación básica es considerado un año crítico de transición entre dos etapas de la educación básica en Brasil cuyas demandas escolares son muy diferentes entre sí: pueden ocurrir cambios de escuela, se aumenta el número de asignaturas y profesores y también requiere el desarrollo de nuevas relaciones entre pares y profesores (Silva et al., 2022). Esta transición escolar suele ocurrir al inicio de la adolescencia, cuyas transformaciones biológicas y psicosociales se caracterizan por ser un desafío para las niñas y los niños (Silva et al., 2022). Tales aspectos están relacionados con la creencia de autoeficacia para autorregular el aprendizaje, lo cual se entiende como que dicha creencia se forma a través de la interpretación de las experiencias directamente vividas y/u observadas, así como de los estados físicos y emocionales, además de estar contextualizada de acuerdo con las persuasiones sociales a las que están expuestos (Bandura, 2023) y

requieren de una mayor comprensión. Una de las posibles explicaciones para la disminución de la creencia de autoeficacia a medida que avanzan los años escolares provendría del hecho de que al iniciar un ciclo escolar, como el sexto año por ejemplo, los estudiantes aún no tienen una noción concreta de los nuevos desafíos de aprendizaje que se les serán presentados y, por lo tanto, juzgan sus percepciones de acuerdo con las experiencias previas que han tenido (Guerreiro-Casanova y Polydoro, 2011) y con las acciones instruccionales que han vivido (Yerdelen et al., 2016).

Cervone (2020) comenta que hay varias investigaciones que han buscado predecir la coherencia de los juicios de autoeficacia de las personas entre diversas situaciones y/o dominios de acciones. Sin embargo, de acuerdo con la propuesta de este autor, que busca integrar las formas como las creencias personales, los objetivos y los patrones de evaluación como medios fundamentales para la coherencia de la estructura de la personalidad, la autoeficacia percibida será evaluada de acuerdo con el autoesquema que cada persona tiene sobre determinado atributo que se asocie de alguna manera con el dominio de autoeficacia analizado.

El autoesquema se ha definido como “generalizaciones cognitivas sobre el *self*, derivadas de experiencias pasadas, que organizan y guían el procesamiento de informaciones relacionadas con el *self* contenidas en las experiencias sociales de cada individuo” (Markus, 1997, p. 64). Dicho esto, según Cervone (2020) un estudiante que presenta un autoesquema que lo define como “decidido”, probablemente evaluará de forma más positiva su autoeficacia para autorregular el aprendizaje específicamente en relación con el cumplimiento de plazos o la consecución de objetivos, siendo que también se verifica lo contrario. Así, conocer las percepciones de sí mismos² que los estudiantes tienen en relación con sus fortalezas y debilidades, o sobre ser inteligentes, pueden ser ejemplos de cómo las percepciones de sí mismos pueden ayudar en la constitución de creencias de autoeficacia según los desafíos propuestos y el contexto en el que se encuentran (Cervone et al., 2020). Contexto que, considerando tanto el ambiente físico como el social, con su variedad de estímulos proporcionados, o la ausencia de ellos, contribuye al desarrollo de las estructuras cognitivas, de las creencias (Heyes, 2018) y de los autoesquemas de los estudiantes (Cervone et al., 2020; Markus y Kitayama, 1991).

3. Método

El estudio³ aquí reportado se caracteriza por ser descriptivo, ya que pretende describir las percepciones de los participantes (Laville y Dione, 1999), realizado de acuerdo con las características de diseños de investigaciones, compuesto por tres momentos de recolección de datos. Además, puede ser considerado un estudio cualitativo (Lankshear y Knobel, 2004), una vez que los datos obtenidos fueron analizados buscando identificar tendencias entre los participantes.

² El autoesquema es un constructo más amplio, este estudio analiza las percepciones de sí mismos a través de preguntas sobre fortalezas y debilidades y el grado de acuerdo sobre la inteligencia como una variable que propicia un entendimiento inicial sobre su relación con la autoeficacia para autorregular el aprendizaje.

³ Los resultados aquí discutidos son parte del proyecto de investigación “Éxito escolar: en busca de estrategias para fortalecer las creencias de eficacia” anteriormente presentado. Esta investigación se llevó a cabo tras la aprobación del Comité de Ética en Investigación (n.º CAEE 13472819.6.0000.9047).

Participantes

La muestra no-probabilista (Laville y Dione, 1999) fue seleccionada de acuerdo con la conveniencia de los investigadores, quienes contactaron a las escuelas y solo después de la autorización de las directoras y directores escolares se iniciaron los procedimientos de recolección de datos. Los participantes de este estudio fueron seleccionados a partir de una muestra de 1455 estudiantes de educación básica -últimos años- de escuelas públicas de tres estados brasileños (Río de Janeiro, São Paulo y Pará), que constituyó la amplia investigación comentada. A través de un procedimiento de clasificación⁴, que consideró las calificaciones de los estudiantes en matemáticas y lengua portuguesa, así como los promedios de las respuestas proporcionadas por los participantes para los diversos dominios de autoeficacia (es decir: autoeficacia para la lectura, autoeficacia para la escritura, autoeficacia para las matemáticas, autoeficacia para la autorregulación del aprendizaje y autoeficacia autorreguladora), se establecieron tres cuartiles: muy bajo y bajo, cuando estaban por debajo del promedio (promedio menor que 2,5), y cuartil alto, cuando estaban por encima del promedio (promedio menor o igual a 2,5). A partir de esto, se estableció que los participantes clasificados como muy bajo en tres de las creencias analizadas serían considerados como “grupo prioritario”. Y los estudiantes que solo presentasen puntajes superiores al promedio en todas las creencias serían considerados en el “grupo sin prioridad”. A partir de esta clasificación, los estudiantes de ambos grupos fueron seleccionados aleatoriamente para participar en la segunda fase de la investigación.

Para el presente estudio, se seleccionaron los estudiantes del sexto año de educación básica que habían participado en las tres primeras fases de la investigación amplia. También se decidió incluir solo a los estudiantes que habían respondido a todas las preguntas de interés para el estudio que aquí se presenta.

Teniendo en cuenta lo anterior, los participantes en este informe son 28 alumnos del 6° año. El “grupo sin prioridad” está integrado por 4 niñas y 6 niños; y el grupo “prioritario” está integrado por 13 niñas y 5 niños. Estos participantes fueron autorizados por sus responsables a formar parte de la muestra de investigación y también tuvieron la oportunidad de decidir participar mediante un formulario de consentimiento libre e informado.

Procedimientos

Tras las debidas autorizaciones, la primera fase de recolección de datos, que tuvo lugar en agosto de 2019, y la tercera fase, en noviembre de 2019, se realizaron de forma colectiva en el aula. Los cuestionarios fueron digitales, a través de la plataforma SurveyMonkey, que fueron respondidos a través de tablets proporcionadas por los investigadores, o, como ocurrió solo en una escuela, a través de computadoras de la propia unidad escolar. A lo largo de todo el proceso, se contó con la presencia de un investigador que guio el procedimiento y se aseguró de que el ambiente fuera apropiado para dicha actividad, por ejemplo, evitando conversaciones paralelas a fin de obtener respuestas que de hecho fueran individuales.

La segunda fase de la recolección de datos, realizada en septiembre de 2019, se realizó solo con estudiantes previamente seleccionados que fueron clasificados como “grupo prioritario” y “grupo sin prioridad”. También fue realizada a través de cuestionarios en

⁴ Para obtener más información sobre los procedimientos brevemente expuestos aquí, consulte Azzí, R.G. y Casanova, D.C.G. (2021). Relato do método de uma pesquisa sobre crenças de autoeficácia de estudantes. *TSC em foco*. 15, 22-36. <https://editoralettera1.com.br/epub/tsc/15/>

línea disponibles en la plataforma de SurveyMonkey. Los participantes de esta investigación participaron en las tres fases aquí descritas.

Instrumentos

Los resultados analizados en este artículo fueron tomados de escalas y cuestionarios utilizados en la investigación más amplia, que se describirán brevemente aquí. De la primera fase de la investigación y por medio de la Escala Multidimensional de Autoeficacia Percibida (Bandura, 1989) debidamente adaptada al contexto brasileño (Azzi y Casanova, 2021) se extrajo el ítem “¿cuánto te consideras capaz de concentrarte en las asignaturas escolares durante las clases?”, que permite identificar las percepciones de los estudiantes sobre su autoeficacia para autorregular el aprendizaje específicamente en la concentración, teniendo como posibilidades de respuesta una escala tipo Likert de cinco puntos: Nada capaz, poco capaz, más o menos capaz, capaz y muy capaz.

Para obtener datos sobre las percepciones de los estudiantes acerca de sí mismos se utilizaron dos preguntas abiertas, a saber: ¿Cuáles son tus fortalezas que te ayudan a tener éxito en la escuela? y ¿Cuáles son tus debilidades que te obstaculizan en la escuela? Estas preguntas se extrajeron de los cuestionarios elaborados por los investigadores, utilizados en la segunda fase de la investigación. Además de estas se utilizó el ítem “Creo que soy inteligente”, con posibilidad de respuesta en una escala tipo Likert de tres puntos: mucho, poco, nada, que formaba parte del cuestionario sobre la percepción de sí mismo elaborado por los investigadores (Azzi y Casanova, 2021) que fue utilizado en la tercera fase de la investigación.

Análisis de datos

Las respuestas obtenidas durante las tres fases de la investigación que aquí se analizan se organizaron en una base de datos. Una vez seleccionados todos los estudiantes de sexto año, se observó la presencia de *missings* de modo que los estudiantes que no presentaron todas las respuestas a las preguntas de interés en este estudio fueron ignorados, lo que culminó en la exclusión de seis estudiantes del “grupo prioritario”. Se organizaron dos tablas con las respuestas de los estudiantes, una para cada grupo, que fueron la base para el análisis a ser presentado. Tales respuestas fueron analizadas según el análisis de contenido con lo cual captó lo esencial de las percepciones expuestas por los estudiantes para elucidar sus significados, buscando identificar patrones y similitudes en cada uno de los grupos analizados (Laville y Dionne, 1999).

4. Resultados

Los resultados se describirán, en un primer momento, considerando los grupos “sin prioridad” y “prioritario” como unidades de análisis. A continuación, se presentará una comparación entre los dos grupos, finalizando con los análisis según el género de los estudiantes y la escuela a la que asisten.

Considerando el “grupo sin prioridad”, en relación con la percepción de sí mismos sobre su propia inteligencia, se pueden observar respuestas divididas entre muy inteligente ($n=4$) y poco inteligente ($n=4$). En el Cuadro 1 se puede observar que, como fortalezas, estos estudiantes señalaron casi siempre aspectos personales relacionados con las posturas de comportamiento socialmente esperadas para el ambiente escolar, así como el esfuerzo personal (por ejemplo, comprender las cosas con rapidez, si no la primera vez, en la segunda explicación), lo que puede indicar la comprensión de que las habilidades se pueden desarrollar, hecho generalmente

asociado con estudiantes que se perciben positivamente autorregulados (Zimmerman, 1998). Las percepciones de apoyo por parte de la familia y de los profesores “geniales que explican la asignatura” también se señalaron como fortalezas que los ayudan a tener éxito en la escuela, lo que destaca la importante contribución del entorno como medio para promover percepciones positivas de sí mismos (Markus, 1977). Como debilidades, estos estudiantes reportaron percepciones con respecto a comportamientos considerados inapropiados para el ambiente escolar, como conversar mucho. En cuanto a las percepciones de autoeficacia para autorregular el aprendizaje, se observaron tendencias a creencias de medianas a robustas (más o menos capaces: n=3, capaces: n=5 y muy capaces: n=5, percepciones concentradas en las tres principales fortalezas de la escala utilizada).

Cuadro 1

Percepciones sobre la autoeficacia para la autorregulación del aprendizaje y la percepción de sí mismos de los estudiantes del grupo “sin prioridad”

P*.	1ª fase	2ª fase	2ª fase	3ª fase
	Concentración	Fortalezas	Debilidades	Percepción de sí mismo
8.1.F	capaz	Prestar atención en las clases y no conversar	Conversar	poco inteligente
9.1.F	capaz	Prestar atención	Desconcentración, etc...	muy inteligente
32.2.M	capaz	Mi comportamiento y yo ser capaz de realizar todas las actividades de las clases	Yo ser colérico con mis compañeros	muy inteligente
38.3.M	más o menos capaz	El estudio con mi familia y mis amistades	Soy malo solo en ciencias	poco inteligente
40.3.M	capaz	Entiendo las cosas rápido y si no entiendo al principio entiendo en la segunda explicación	Pereza y hay cosas que no entiendo	poco inteligente
78.6.F	más o menos capaz		Dedicar estúdiosa	poco inteligente
132.9.F	muy capaz	estudiar bastante en casa	tal vez conversar un poco y acaba siendo un obstáculo para mí	poco inteligente
133.9.M	más o menos capaz	los profesores deben ser geniales y dar asignaturas geniales y explicar bien las actividades	No sé	muy inteligente
136.9.M	capaz	atención y buena memoria	Conversación	muy inteligente
159.10.M	muy capaz	Estoy motivada	Entender algunas asignaturas	poco inteligente

Nota. *Participante, Escuela, Género. En la primera columna “Part.” es la abreviatura de participante.

En cuanto al “grupo prioritario” se puede observar en el Cuadro 2 percepciones de sí mismo frágiles para inteligencia (nada inteligente: n=6 y poco inteligente: n=12). Como percepción de sí mismos para las fortalezas que los ayudan a avanzar en la escuela, estos estudiantes mostraron percepciones positivamente relacionadas con los comportamientos socialmente esperados al ambiente escolar, como prestar atención, no conversar, ser estudiosos y dedicados, evidenciando una cierta percepción de que tienen lo socialmente esperado para experimentar el proceso de aprendizaje. Y como

debilidades, los estudiantes del “grupo prioritario” señalaron percepciones relacionadas con comportamientos considerados inapropiados para el ambiente escolar, como conversar, jugar, ser desobedientes y tener falta de determinación, además de percepciones que parecen explicar la causa de sus debilidades como derivadas de causas externas (como amigos que los molestan y profesores que los incomodan, entre otros). En cuanto a las percepciones de autoeficacia para autorregular el aprendizaje, específicamente en lo que respecta a concentrarse durante las asignaturas de las clases, se observaron tendencias un poco más dirigidas a los puntos debiles de la escala (no capaz: n=1, poco capaces: n=4 y más o menos capaces: n=5), con una menor parte de los estudiantes que informaron percepciones con tendencias más robustas (capaz: n=5 y muy capaz: n= 3).

Comparando el “grupo sin prioridad” con el “grupo prioritario”, cuando se les preguntó sobre las debilidades que perciben en sí mismos, el comportamiento de conversar en el aula fue mencionado directamente por varios estudiantes de ambos grupos, aunque las frecuencias de los estudiantes que mencionaron conversar fueron diferentes, 3 en el “grupo sin prioridad” y 9 en el “grupo prioritario”. Este es un resultado interesante a destacar, porque no depende de una mayor o menor creencia de autoeficacia para la autorregulación, ya que fue mencionado por estudiantes de ambos grupos y por estudiantes que indicaron todas las alternativas de percepción de capacidad, nada, poco, más o menos y muy capaz. Entre las fortalezas, prestar atención fue mencionada por estudiantes de ambos grupos. Es interesante destacar aquí que los tres estudiantes del “grupo sin prioridad” que señalaron prestar atención como fortaleza, se juzgaron a sí mismos como capaces de concentrarse durante las clases. Ya de los cinco estudiantes del “grupo prioritario” que señalaron prestar atención como fortaleza, dos se consideraron capaces de concentrarse durante las clases, dos más o menos capaces y uno poco capaz. Los resultados destacados para debilidades y fortalezas muestran que varios estudiantes reconocen conversar en clase como algo que dificulta el aprendizaje y que prestar atención es un comportamiento que lo favorece. Por otro lado, la indicación de que realizan estos comportamientos es una señal en sí misma de que hay espacio y necesidad de trabajar en las habilidades autorreguladoras de aprendizaje para que la incidencia de conversaciones disminuya y la de prestar atención aumente.

Cuadro 2

Percepciones sobre la autoeficacia para la autorregulación del aprendizaje y la percepción de sí mismos de los estudiantes del grupo prioridad

Part.	1ª fase	2ª fase	2ª fase	3ª fase
	Concentración	Fortalezas	Debilidades	Percepción Inteligencia
6.1.F	más o menos capaz	Prestar atención a lo que se enseña y ser una buena alumna	Conversación, dormir y hablar mucho	poco inteligente
7.1.F	más o menos capaz	Leer bien, estudiosa, etc.	Conversar, no prestar atención en las clases,	poco inteligente
10.1.F	poco capaz	Ser un poco atenta		nada inteligente
36.2.F	nada capaz	Estudiar	Conversaciones juegos fuera de hora	nada inteligente
37.3.M	poco capaz	Portugués	Matemática	poco inteligente
54.4.M	más o menos capaz	Soy inteligente y educado	Pereza, conversación y	nada inteligente

			ansiedad para llegar a casa y jugar	
71.5.M	poco capaz	Interesante	Converso con mis amigos	poco inteligente
72.5.F	más o menos capaz	Las personas no conversan conmigo	Las personas conversan conmigo	poco inteligente
83.6.M	muy capaz	Tengo mucha concentración cuando voy a hacer las actividades o las pruebas	Que hablo mucho, me río mucho y soy un poco desobediente	poco inteligente
89.7.M	muy capaz	Interés	La conversación	poco inteligente
90.7.F	más o menos capaz	Estudiar, prestar atención		poco inteligente
113.8.F	poco capaz	Aprendo rápido y soy dedicada.	Inseguridad, falta de determinación y falta de atención.	nada inteligente
115.8.F	capaz	Creo que soy buena cuando presto atención porque cuando converso no presto atención y termino perjudicándome, pero creo que soy buena si presto atención, solo que no lo práctico.	No prestar atención en clase porque mi debilidad es distraerme con facilidad.	poco inteligente
116.8.F	capaz	Mis fortalezas son que hago nuevas amistades rápidamente, me gusta aprender cosas nuevas y me encanta la ciencia.	a veces bromas de mal gusto	poco inteligente
130.9.F	capaz	obtener buenas notas	amigos incomodar para prestar algo	nada inteligente
135.9.F	capaz		Mis colegas me llaman para conversar, hablan muy alto y los profesores me incomodan.	nada inteligente
137.9.F	muy capaz	leer libros		poco inteligente
156.10.F	capaz	prestar atención	Asignaturas muy difíciles	poco inteligente

Nota. En la primera columna “Part.” es la abreviatura de participante.

Teniendo en cuenta a los estudiantes del “grupo sin prioridad” y a los del “grupo prioritario”, vale la pena señalar que cinco estudiantes que indicaron que se percibían a sí mismos como ‘muy capaces’ de concentrarse en las asignaturas escolares durante las clases se encuentran entre los estudiantes que se perciben a sí mismos como poco inteligentes. No hay información adicional para este tema, pero los resultados encontrados parecen revelar que para los estudiantes que participaron en esta investigación las percepciones sobre la capacidad de prestar atención en clase no están asociadas a coincidir o no con ser inteligente.

En la coincidencia o no con la frase que expresaba la percepción de la propia condición de inteligencia, el “grupo sin prioridad” varió entre dos alternativas de respuestas, poco inteligente (6 respuestas) y muy inteligente (4 respuestas). En el “grupo prioridad”, las respuestas también variaron entre dos alternativas: poco inteligente (12 respuestas) y

nada inteligente (6 respuestas). Estos resultados muestran que la mayoría de los estudiantes eligieron la alternativa ‘poco inteligente’. Por otro lado, la segunda alternativa escogida entre los grupos revela una percepción bien diferenciada, en el “grupo sin prioridad” la alternativa escogida fue muy inteligente y en el “grupo prioridad” la alternativa fue nada inteligente. La diferencia de grado observada en la segunda alternativa revela una autopercepción negativa más enfática del grupo más vulnerable

Cuando los datos de los estudiantes fueron analizados según el género, no se identificó un patrón de respuestas que pudiera evidenciar diferencias en las percepciones de autoeficacia para la autorregulación para concentrarse durante las clases y de percepción de sí mismos derivada del género de los estudiantes, ya sea en el “grupo prioridad”, ya sea en el “grupo sin prioridad”. Como la cantidad de estudiantes de sexo femenino y masculino es diferente, se debe tener cuidado de no destacar diferencias entre los sexos, las que no pueden verificarse significativamente aquí. La ausencia de un patrón entre las respuestas también se verificó cuando se consideraron las escuelas, tanto para la autoeficacia para concentrarse durante las clases, como para la percepción de sí mismos.

5. Discusiones y conclusiones

Como estaba previsto, por medio del análisis de contenido fue posible identificar patrones de respuestas en que los estudiantes del “grupo prioritario” demostraron visiones más frágiles de sí mismos al considerar la coincidencia con cuán inteligentes se veían a sí mismos. Lo mismo puede observarse con respecto a las percepciones de autoeficacia para autorregular el aprendizaje, específicamente en cuanto a concentrarse durante las asignaturas de las clases, con juicios con tendencias un poco más dirigidas a los puntos débiles de la escala. Aunque en el “grupo sin prioridad” se podían observar percepciones de sí mismos con respecto a la inteligencia un poco más positivas, se dio la constatación de que algunos estudiantes se percibían como poco inteligentes. Este grupo demostraba percepciones más robustas de autoeficacia, pero hubo juicios de creencias valoradas como “más o menos capaces”. Tales constataciones parecen indicar que ambos grupos requieren puntos de vista psicopedagógicos que puedan estimular el fortalecimiento de las creencias de autoeficacia para la autorregulación del aprendizaje y la construcción de percepciones más positivas.

La literatura (Schunk y Usher, 2013; Yerdelen et al., 2016; Zimmermann, 1998) ha demostrado que generalmente los estudiantes con percepciones de autorregulación más frágiles tienen una mayor tendencia a atribuir sus fracasos escolares a la falta de habilidades previas, un aspecto que tiende a disminuir la creencia sobre su propia capacidad e interés en el aprendizaje. Algo en este sentido se puede notar en los estudiantes del “grupo prioritario”, que en su mayoría tienen percepciones de creencia de autoeficacia para la autorregulación más frágil, y reportaron sus debilidades para que puedan interpretarse como una percepción de que sus fragilidades, como la “falta de atención”, se consideren como falta de habilidades previas y fijas, es decir, que no se pueden desarrollar. Sin embargo, algunas percepciones de sí mismos sobre los puntos frágiles de este estudio parecen sugerir que los estudiantes de esta muestra atribuyen sus debilidades a causas externas, como profesores que los incomodan u otros compañeros que los molestan durante las clases, aspecto que no fue verificado en la literatura considerada como base para esta investigación. Tanto la visión de que las fragilidades se deben a habilidades previas y fijas, como la atribución de causalidad externa a sus propias fragilidades pueden contribuir a debilitar el proceso cíclico de

autorregulación, como postula Zimmerman (1998), llevando a estos estudiantes a un proceso de repetición de errores. Estos mismos aspectos, cuando se consideran desde la perspectiva del modelo KAPPA (Cervone, 2004), parecen señalar que los estudiantes han construido a lo largo de sus experiencias escolares percepciones de sí mismos poco positivas y relacionadas con habilidades como atributos estáticos, aspectos que posiblemente estarían contribuyendo a fragilizar las creencias de autoeficacia para autorregular el aprendizaje. Estas constataciones parecen apoyar lo evidenciado por Cervone y otros (2020), quienes relataron la importancia de las percepciones de sí mismos, o autoesquema, como fundamento de las creencias de autoeficacia.

Para ambos grupos, no se pudo verificar diferencias entre las percepciones aquí estudiadas según el género de los estudiantes. Aunque esta muestra no sea equitativa, es posible afirmar que, como lo demuestran otras investigaciones (Pajares, 2002; Webb-Williams, 2014), tanto las niñas como los niños pueden desarrollar la creencia de autoeficacia para autorregular el aprendizaje con los mismos potenciales, ya que su constitución no difiere según el género del estudiante, de modo que es importante analizar esa creencia con foco en las características personales de los estudiantes (Kim et al., 2022). Siendo lo mismo válido para la percepción de sí mismos sobre la inteligencia, al menos para los estudiantes de este grupo de edad, que parecen identificarse con percepciones positivas o negativas en relación con la inteligencia de manera similar para ambos géneros (Markus, 1977). Recordemos que diferencias en las percepciones de autoeficacia para autorregular el aprendizaje y en las percepciones de sí mismos según el género, a veces identificadas en estudiantes mayores que en los analizados aquí (Pajares, 2002; Webb-Williams, 2014), pueden destacar el papel de la cultura y la interacción social (Bandura, 2023; Pajares, 2002) experimentada en la escuela a lo largo del tiempo, lo que “moldea gradualmente los mecanismos cognitivos de los niños para que se parezcan a las personas que los rodean” (Heyes, 2018, p. 44).

En este estudio, por medio del análisis de contenido, no se pudo constatar un patrón entre las percepciones de los estudiantes de acuerdo con la escuela a la que asistían. Este resultado deberá investigarse más a fondo en otros estudios, sea cualitativo o cuantitativo. Sin embargo, como sabemos, las percepciones sobre sí mismo se construyen, entre otros procesos, a través de las interpretaciones de los *feedback* recibidos en diversas situaciones experimentadas, lo que pueden contribuir a fortalecer o no las creencias de autoeficacia (Cervone et al., 2020), lo que también está sujeto a las interpretaciones realizadas por la persona a partir de los estímulos sociales, como el aprendizaje vicario y la persuasión social (Bandura, 2023). Vale la pena mencionar que la escuela, considerada como el contexto en el que los estudiantes pasan gran parte de sus vidas, tiene un papel importante en la configuración de las características cognitivas humanas como el pensamiento y las autocreencias, a través del aprendizaje social y la cultura escolar (Heyes, 2018), así como el currículo oculto (Araújo, 2018), el que constantemente envía mensajes a los estudiantes señalando comportamientos considerados apropiados o no en cada situación cultural. Esto resalta la importancia de los ambientes escolares, que necesitan estar atentos a los estudiantes y sus especificidades biopsicosociales para garantizar prácticas que favorezcan la construcción de una percepción positiva de sí mismo y creencias de autoeficacia robustas.

Cabe destacar el hecho de que este estudio se realizó antes de la pandemia de la Covid-19. Esto se debe a que, como se ha visto, ambos grupos ya requerían en 2019 acciones promotoras e intencionales que pudieran fortalecer sus creencias de autoeficacia para el aprendizaje autorregulado, así como favorecer una percepción más positiva de sí mismos, incorporando la noción de que las habilidades pueden ser desarrolladas. La

pandemia citada y la imposición de clases virtuales de manera abrupta y sin una preparación adecuada tanto por parte de los profesionales de la educación como de los estudiantes, que a menudo no tenían acceso a las condiciones técnicas necesarias, pusieron de relieve la gran deficiencia de estrategias de autorregulación para el aprendizaje de los estudiantes, bajo la cual está implícita la fragilidad de la creencia de la autoeficacia para la autorregulación del aprendizaje, dado que declaraciones actuales revelan que los puntos abordados en este estudio se agravaron con el período de aislamiento y distanciamiento social (Capuchinos, 2020; Casanova, et al., 2021; Lima, 2020; Ritchie et al., 2021).

Posiblemente algunos estudiantes encontraron estrategias de interacción y estudio que pudieron haberlos fortalecido en algunas percepciones y habilidades de estudio, sin embargo, las fragilidades de los estudiantes se hacen más visibles al regresar a la escuela, como lo demuestran algunos estudios (Instituto Ayrton Senna (IAS), 2022; Instituto Península (IP), 2021). Como ejemplo podemos mencionar una investigación que pudo comparar los resultados de las percepciones de los estudiantes entre 2019 y 2021, e identificó que, además de la disminución en el aprendizaje en portugués y matemáticas, hubo un aumento significativo en el porcentaje de estudiantes que se juzgaron a sí mismos nada o poco capaces para autodirigir su propio aprendizaje después de la pandemia (IAS, 2022). Otro estudio indicó que, según las percepciones de los docentes, buena parte de los estudiantes (69 %) no se consideraban preparados para reanudar el proceso de aprendizaje (IP, 2021).

Dicho esto, es necesario señalar que, de acuerdo con la Teoría Social Cognitiva, marco teórico que apoya el análisis de este estudio, los individuos se desarrollan a partir de interacciones entre el ambiente, las características propias de los individuos y sus comportamientos. En este sentido, es necesario pensar en el papel de la escuela como una institución que mantiene una mirada atenta hacia los estudiantes, sus debilidades y fortalezas, para que sus interacciones académicas y sociales sean fomentadas y promovidas de manera efectiva, a fin de garantizar el bienestar necesario para un buen aprendizaje.

Dada la importancia del contexto como espacio promotor del aprendizaje social, quizás uno de los desafíos de la educación actual sea cambiar las percepciones docentes sobre el aprendizaje de niñas y niños, con sus más diversas características biopsicosociales, para que los educadores sean responsables de promover el *feedback* adecuado y la mirada individualizada que cada estudiante requiere, promoviendo la inclusión de todas y todos los estudiantes. También desafío a las políticas públicas a que proporcionen las condiciones adecuadas para que los educadores puedan llevar a cabo su práctica pedagógica con menos estereotipos y puedan estar más aptos a dar valor a las individualidades con las que tratan diariamente, buscando el equilibrio entre el currículo formal y el oculto.

Referencias

- Araújo, V. P. C. (2018). O conceito de currículo oculto e a formação docente. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, 3(6), 29-39. <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol3n6.5341>
- Azzi, R. G. y Casanova, D. (2021). Relato do método de uma pesquisa sobre crenças de autoeficácia de estudantes. *TSC em Foco*, 1, 2-36.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2023). *Social cognitive theory: An agentic perspective on human nature*. John Wiley & Sons.

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. y Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C. y Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 258-269. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.76.2.258>
- Caprara, G.V., Fida, R., Bandura, A., Vecchione, M., del Bove, G., Vecchio, G. M. y Barbaranelli, C. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 525-534. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.525>
- Casanova, D. y Polydoro, S. A. J. (2011). Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(1), 50-65. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000100006>
- Casanova, D., Azzi, R. G. y Basqueira, A.P (2021). Conhecendo práticas docentes e explorando aspectos relacionados às crenças de autoeficácia dos estudantes. *TSC em foco*, 13, 4-19.
- Cervone, D. (2004). The architecture of personality. *Psychological Review*, 111, 183-204. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.111.1.183>
- Cervone, D. (2020). Five paths to personality coherence: integrative implications of the knowledge-and-appraisal personality architecture. *European Journal of Personality*, 1(2) 1-28. <https://doi.org/10.1177/0890207021101559>
- Cervone, D., Mercurio, L. y Lilley, C. (2020). The individual STEM student in context: Idiographic methods for understanding self-knowledge and intraindividual patterns of self-efficacy appraisal. *Journal of Educational Psychology*, 112(8), 1597-1613. <https://doi.org/10.1037/edu0000454>
- Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L. y Gómez-Artiga, A. (2017). Self-efficacy, satisfaction, and academic achievement: the mediator role of students' expectancy-value beliefs. *Frontiers Psychology*, 8, e1193. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01193>
- Freitas, M. F. R. L. (2011). *Autoeficácia: Evidências de validade de uma medida e seu papel moderador no desenvolvimento de dotação e talento* (Trabajo Fin de Grado). Universidad Federal de Juiz de Fora.
- Heyes, C. (2018). *Cognitive gadgets: The cultural evolution of thinking*. Harvard University Press.
- Kim, Y, Yu, S. y Shin, J. (2022). How temptation changes across time: Effects of self-efficacy for self-regulated learning and autonomy support. *Educational Psychology*, 42(3), 278-295. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.2009774>
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Pesquisa pedagógica: Do projeto à implementação*. Artmed.
- Laville, C. y Dione, J. (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.*: UFMG.
- Lima, A. (2020). *Retratos da educação no contexto da pandemia do coronavírus: Um olhar sobre múltiplas desigualdades*. Rede conhecimento social. Relatório de pesquisa.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.2.63>
- Markus, H. y Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.98.2.224>
- Melo-Hurtado, D. S., Jaimes-Valencia, M. L. (2015). Self-efficacy, attitude towards drug use and health perceived by school children. *Hacia la Promoción de la Salud*, 20(29), 118-131. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2015.20.2.9>

- Fluminhan, C. S. L. y Murgo, C. S. (2020). Análise da produção científica sobre a autorregulação da aprendizagem acadêmica no contexto educativo. *Eccos-Revista Científica*, 55, 1-17. <https://doi.org/10.5585/eccos.n55.8210>
- Pajares, F. (2002). *Gender and Perceived self-efficacy. Theory into practice*, 41(2), 116-125. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_8
- Pastorelli, C., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Rolsa, J., Rozsa, S. y Bandura, A. (2001). The structure of childrens perceived self-efficacy: A cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 87-97. <https://doi.org/10.1027//1015-5759.17.2.87>
- Ritchie, L., Cervone, D. y Sharpe, B. T. (2021). Goals and self-efficacy beliefs during the initial Covid-19 lockdown: A mixed methods analysis. *Frontiers Psychology*, 11, e559114. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.559114>
- Silva, J. L., Figueiredo, G., Nascimento, L., Beretta, R., Fernandez, J. y Beatriz, O. P. (2022). Bullying e habilidades sociais de estudantes em transição escolar. *Psico-USF*, 27(1), 102-133. <https://doi.org/10.1590/1413-82712022270102>
- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on academic behavior. *Educational Psychologist*, 4(1), 48-58. <https://doi.org/10.1080/00461528409529281>
- Webb-Williams, J. (2014). Gender differences in school children's self-efficacy beliefs: Students' and teachers' perspectives. *Educational Research and Reviews*, 9(3), 75-82. <https://doi.org/10.5897/err2013.1653>
- Usher, E. L. y Pajares, F. (2006). Inviting confidence in school: Invitations as a critical source of the academic self-efficacy beliefs of entering middle school students. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 12, 7-16. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.03.002>
- Yerdelen, S., McCaffrey, A. y Klassen, R. M. (2016). Longitudinal examination of procrastination and anxiety, and their relation to self-efficacy for self-regulated learning: Latent growth curve modeling. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 5-22. <http://doi.org/10.12738/estp.2016.1.0108>
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). The Guilford Press. <https://doi.org/10.4324/9781410601032>
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. y Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676. <https://doi.org/10.3102/00028312029003663>
- Zimmerman, B. J. y Schunk, D. (2004). Self-regulating intellectual processes and outcomes: A social cognitive perspective. En D.Y. Dai y R. J. Stenberg (Eds.), *Motivation, emotion and cognition: Integrative perspectives in intellectual function and development* (pp. 323-349). Erlbaum.

Breve CV de las autoras

Daniela Couto Guerreiro Casanova

Doctora y Magister en Educación Universidad Estadual de Campinas, Brasil. Fundo de investigación FAPESP para la realización del doctorado. Psicopedagoga y Pedagoga con experiencia en gestión escolar en la educación básica y superior. Pós-doctorada en Políticas Educacionais. Académica Investigadora de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Central. Investigadora Asociada del TSC Centro de Estudios, Brasil. Se ha desempeñado como investigadora y docente en diferentes organizaciones educacionales de São Paulo, Brasil. Líneas de investigación: Creencias de autoeficacia de directivos escolares, docentes y estudiantes; Eficacia Colectiva

Escolar; Motivación y competencias socioemocionales. Email: danielaguerreiro18@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7155-1681>

Roberta Gurgel Azzi

Graduada en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, Magíster en Psicología Experimental por la Universidad de São Paulo, Doctora en Educación por la Universidad Estadual de Campinas y Libre Docente en Psicología Educativa (UNICAMP). Posdoctorado en Psicología en la UFSCar y en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo. Fondo de investigación FAPESP para realizar investigación en la Universidad de Porto (PT). Fondo de investigación CAPES_FULBRIGHT Investigador Visitante en la Universidad de Stanford. Profesor Titular, jubilado, de la Facultad de Educación de la UNICAMP. Coordinó el Centro de Estudios Avanzados en Psicología Cognitiva y Conductual - NEAPSI. Fondo de investigación de productividad CNPq - nivel 2. Ha publicado y realiza investigaciones basadas en la Teoría Social Cognitiva. Colabora con la iniciativa Realize3. Director del TSC - Centro de Estudios e Investigaciones. Email: betazzi@uol.com.br

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0971-7852>