

ALEJANDRO DIAZ-CABRIALES
GONZALO ARREOLA MEDINA

AUTOEFICACIA PERCIBIDA Y ENGAGEMENT

EN DOCENTES EN FORMACIÓN



**Universidad
Pedagógica
de Durango**
Educar para Transformar

ISBN: 978-607-8730-45-2



9 786078 730452

Primera edición: marzo de 2022.

Editado en México. ISBN: 978-607-8730-45-2

Editor: Universidad Pedagógica de Durango.

Autores:

Alejandro Díaz-Cabriales

Gonzalo Arreola Medina

Diseño de portada: Alejandro Díaz Cabriales

Licencia de uso de imágenes: Item License Codes Envato: WUNYAFCES4 Z9FAV3G2JD

Obra dictaminada de manera favorable para su publicación por el programa editorial la Universidad Pedagógica de Durango a través de la técnica de doble par ciego.

Este libro no puede ser impreso ni reproducido total o parcialmente por algún medio sin la autorización por escrito de los editores.

ÍNDIC

E

ÍNDICE.....	3
PRESENTACIÓN.....	4
CAPÍTULO I.....	6
Contexto.....	6
Antecedentes.....	8
Justificación.....	22
CAPÍTULO II.....	29
Teoría Social Cognitiva.....	29
Autoeficacia.....	31
Experiencias directas.....	34
Experiencias vicarias.....	35
Persuasión Verbal.....	36
Estados fisiológicos y emocionales.....	37
Autoeficacia General.....	38
Autoeficacia Docente.....	38
Autoeficacia Académica.....	40
Psicología Positiva.....	41
Engagement.....	44
Vigor.....	48
Dedicación.....	49

Absorción.....	49
CAPÍTULO III.....	50
Posicionamiento Epistemológico.....	50
Operacionalización de Variables.....	52
Muestra.....	55
Instrumentos de recolección de información.....	56
Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPEASA).....	57
Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-S 9).....	59
Plan General de Análisis.....	61
CAPÍTULO IV.....	63
Análisis de confiabilidad y validez del EAPESA.....	63
Análisis de confiabilidad y validez UWES-S.....	66
Análisis descriptivo.....	68
Análisis descriptivos por ítem.....	71
Niveles de autoeficacia académica percibida.....	84
Niveles de <i>engagement</i>	86
Niveles de vigor.....	88
Niveles de dedicación.....	90
Niveles de absorción.....	92
Análisis Inferencial.....	93
Prueba de normalidad.....	93
Análisis de Correlación entre Autoeficacia, Engagement, Vigor, Dedicación y Absorción.....	94
Análisis de Correlación entre Autoeficacia y Variables Sociodemográficas.....	95

Análisis de Engagement y Variables Sociodemográficas.....	96
Análisis de Vigor y Variables Sociodemográficas.....	97
Análisis de Dedicación y Variables Sociodemográficas.....	97
Análisis de Absorción y Variables Sociodemográficas.....	98
CAPÍTULO V.....	105
Conclusiones.....	105
Referencias.....	109
Anexo 1 Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (EAPESA).....	120
Anexo 2 Utrech Work Engagement Scale (UWES-S) para el contexto mexicano.....	121

PRESENTACIÓN

En el proceso de formación inicial docente se ponen en juego una gran cantidad de habilidades y competencias que definen no solo el tipo de maestro que se entrega al ámbito laboral, sino también los enfoques mediante los cuales deben de ser elaboradas las estrategias didácticas para la educación de esos maestros y maestras. En este libro se realiza un acercamiento a entender dos aspectos esenciales que permiten el desarrollo de los estudiantes de las licenciaturas en educación primaria del estado de Durango; el primer factor a analizar es la autoeficacia percibida, así como las tres dimensiones propuestas por Albert Bandura (Bandura, 1977), en segundo lugar, se mide el nivel de *engagement* que tienen los estudiantes de estas licenciaturas.

En el capítulo I, se plantea el contexto, en el que no solamente se referencia la importancia de investigar estos aspectos dentro de la formación de los maestros, sino que se analiza la trascendencia del tema, tanto para los formadores de docentes como para los profesores que se encuentran dentro del proceso llamado formación inicial. Una vez establecido el tema, se hace una revisión de la literatura existente y de las investigaciones realizadas durante los últimos cinco años.

Una de las partes medulares de este trabajo es la teoría, la cual se desarrolla en el capítulo II, dentro del cual se establecen conceptos y teorías que dan sustento al trabajo realizado; en primer lugar se define el concepto de la teoría social cognitiva, a partir de la cual surge el concepto de autoeficacia, la que según Albert Bandura (1977) se genera a partir de cuatro fuentes; las experiencias directas, las experiencias vicarias, la persuasión verbal y los estados fisiológicos y emocionales. Es importante además mencionar que existen diferencias en la conceptualización de la autoeficacia dependiendo del contexto en el que se esté observando, como es el caso de la autoeficacia general (Bandura, 1997), la autoeficacia docente (Fernández-Viciano y Fernández-Costales, 2019; Malinauskas, 2017; Titrek et al.,

2018; Wyatt, 2010) y la autoeficacia académica (Blanco et al., 2012; Borzone, 2017; Del Valle et al., 2020).

Otro de los fundamentos de este libro es la psicología positiva (Contreras y Esguerra, 2006), disciplina de la cual se desprende el concepto de *engagement* y sus tres componentes; vigor, dedicación y absorción (Schaufeli et al., 2002) los cuales permiten conocer algunas dimensiones del desempeño de los estudiantes como la intensidad y el compromiso con la que realizan sus actividades escolares.

Finalmente, las conclusiones de este trabajo son que la mayoría de los estudiantes de ambas instituciones presentan niveles medios de autoeficacia percibida, de *engagement*, de vigor y de absorción, registrando niveles muy altos de dedicación en la mayoría de los casos. Se registra también que los aspectos sociodemográficos no son determinantes en los niveles de cada una de las variables estudiadas. Finalmente se establece que, si bien existe una correlación altamente significativa entre las dos principales variables de autoeficacia percibida y *engagement*, esta se puede clasificar como débil, lo cual coincide con las investigaciones similares realizadas en otros contextos, estos resultados permiten que quienes se dedican a diseñar las políticas educativas así como los currículums en las escuelas formadoras de docentes pongan especial atención en fortalecer estos aspectos que permitirán que los estudiantes tengan un mejor desempeño, de manera que los indicadores se muevan de nivel medio a nivel alto o muy alto a través de estrategias efectivas que aumenten la autoeficacia percibida y el *engagement*.

CAPÍTULO I.

Contexto

El contexto de la educación durante la contingencia sanitaria provocada por el COVID-19 logró modificar la dinámica educativa en todo el mundo. A partir del establecimiento de maneras alternativas de formación, los estudiantes de todos los niveles se enfrentaron no solo a la necesidad de responder a una emergencia sanitaria de alto riesgo, sino también a continuar con la preparación académica. En este contexto los docentes en formación enfrentaron muchos desafíos que no serán profundizados en este texto pues ya han sido explicados y analizados por múltiples investigaciones (De Luca, 2020; García-Planas y Taberna, 2020; Colorado, 2020; Dussel, 2020; Sánchez et al., 2020), pero se puntualiza que tanto los aspectos éticos (Novoa y Pirela, 2020), profesionales (Martínez-Garcés y Garcés-Fuenmayor, 2020), de habilidades técnico-pedagógicas (SOP, 2020), así como socio-emocionales (Ruiz-Sánchez, 2020) fueron modificados o incluso acelerados en su dominio y puesta en práctica dentro de la labor educativa.

Para la UNESCO (2020) es necesario que “se invierta en la formación inicial de calidad de los docentes y en su desarrollo profesional permanente” (párr. 3) ante la encrucijada que presenta la situación actual y tras el riesgo de que la crisis de aprendizaje pueda derivar en una catástrofe educativa, se hace necesario realizar un análisis de todos los ámbitos de la formación inicial de maestros y maestras, pero sobre todo es importante conocer el grado de compromiso (*engagement*) que los alumnos han tenido para con las actividades académicas, y analizar los factores que han permitido el éxito o fracaso de las estrategias empleadas por los formadores de docentes, como lo pueden ser la motivación, las emociones, la resiliencia, el *burnout*, entre otros aspectos.

Uno de esos elementos a considerar es la autoeficacia como un mecanismo autorregulador del aprendizaje, ya que la autopercepción y las creencias en las propias capacidades “influyen en el logro y en la elección de conductas” (Zamora-Araya, Cruz-Quesada

y Amador-Montes, 2020, p. 139), las cuales deben de ser positivas para lograr que la dinámica educativa durante la formación no presencial pueda darse de manera eficiente, ya que esta crisis que “ha afectado a más de 63 millones de docentes, ha puesto de relieve las persistentes deficiencias de numerosos sistemas educativos y ha exacerbado las desigualdades” (UNESCO, 2020, párr. 5), algunas de las cuales tienen que ver con el grado de resiliencia de los docentes y por su puesto con la autopercepción de sus capacidades y posibilidades de realizar con éxito la tarea educativa.

La formación docente en tiempos de pandemia no ha sido la excepción en las modificaciones de la dinámica pedagógica a nivel mundial. La importancia de analizar la manera en que los futuros docentes se están formando dentro de esta particular situación académica, demanda que se realicen estudios empíricos sobre los diferentes aspectos que contribuyen al éxito o fracaso de las estrategias de formación inicial en las escuelas formadoras de docentes.

Sin duda alguna el rol del docente, del estudiante, e incluso del padre de familia se modificó de una manera acelerada una vez que las clases presenciales fueron suspendidas, potenciando la necesidad de algunas competencias y valores las cuales cobraron mayor relevancia ante la enseñanza a distancia, algunas de ellas son “la solidaridad, el aprendizaje autónomo, el cuidado propio y de otros, las competencias socioemocionales, la salud y la resiliencia, entre otros” (CEPAL-UNESCO, 2020, p. 4), todos ellos factores que se relacionan directamente con la autopercepción y las formas individuales de trabajo y de estudio y que son afectadas por las condiciones de confinamiento en las que se encuentran los estudiantes durante la pandemia, en donde no se cuenta en la mayoría de los casos con un espacio adecuado dentro del hogar para estudiar, haciéndose necesario el desarrollo de la resiliencia emocional, por lo tanto “el aprendizaje socioemocional es una herramienta valiosa para mitigar los efectos nocivos de la crisis sociosanitaria y una condición para el aprendizaje. Ello requiere

acompañamiento, apoyo y recursos especialmente orientados a esta dimensión” (CEPAL-UNESCO, 2020, p. 14).

Sin embargo, ningún problema puede ser resuelto si no se tiene un diagnóstico adecuado para proponer estrategias viables para su solución. En el caso de los maestros en formación del estado de Durango, se enfrentan no solo a la necesidad de dominar los contenidos curriculares de los planes y programas de estudio, sino de llevar a cabo una dinámica diferente de práctica profesional en la que por el momento no es posible asistir a una escuela a trabajar con un grupo de alumnos, esto demanda que el docente en formación ponga en juego una serie de habilidades para lograr tener un compromiso con su propia educación.

Por lo anterior se hace necesario analizar la relación que existe entre la autoeficacia académica y el compromiso o *engagement* de los maestros en formación en el estado de Durango, ya que según Cárdenas y Jaik (2014), la autoeficacia es “tanto causa como consecuencia de *engagement*, ya que apoya las creencias en las propias competencias para realizar bien el trabajo (otra causa) y esto a su vez consolida las creencias en la propia eficacia” (p. 37), destaca que existe poca producción académica referente a esta relación entre las dos variables, ya que si bien existen cientos de investigaciones relacionadas tanto con la autoeficacia como con el *engagement*, se encontraron pocas de ellas centradas en correlacionar a estas dos variables (Tortul y Schönfeld, 2017), y en algunos casos ambas se correlacionan con otras variables como con el *burnout* (Usán, Salavera y Domper, 2019; Sokmen y Kilic, 2019; Arias, Tomasini, Méndez y Ahumada, 2019), con la autoestima (Pérez, Molero, Barragán, Martos, Simón y Gázquez, 2018) y con el desempeño académico (Oskal, 2018), encontrando sin embargo un gran número de investigaciones en diferentes contextos que analizan ambas variables de forma separada.

Antecedentes

Dentro de los llamados componentes axiales de la personalidad propuestos por Albert Bandura, la autoeficacia ha sido uno de los temas más analizados durante los últimos 30 años

en el ámbito académico. Investigadores de todo el mundo han volteado a ver la correlación que existe entre este concepto derivado de la Teoría del Aprendizaje Social que Bandura elaboró en 1986 y de la Teoría Social Cognitiva, elaborada por el mismo Bandura en 1987, contra algunas otras variables que permean la vida académica como el rendimiento académico, el *burnout*, el uso de las TIC, la autoestima, la motivación, la autorregulación del aprendizaje, la inteligencia emocional y por supuesto el tema de esta investigación; el *engagement*.

Dentro de los primeros intentos por investigar los efectos de la autoeficacia en la vida académica, encontramos los trabajos realizados por la corporación RAND (Research and Development) quienes hicieron un estudio en 20 escuelas estadounidenses sobre la correlación entre la autoeficacia docente en relación con el rendimiento en lectura (Chacón, 2006), a partir de este punto los investigadores empezaron a tomar interés en la materia y como ya se mencionó se inicia un trabajo intenso para explicar el fenómeno de la autoeficacia relacionado con múltiples variables que pueden ser relacionadas tanto con el docente, como con el contexto (Ross, 1994), tomando en cuenta que “la autoeficacia se postula como un elemento que el proceso educativo debe poseer, ya que para el cumplimiento exitoso de las tareas que la educación plantea, se debe creer y sentir que es posible el aprendizaje” (Yevilao, 2020, p. 93).

Respecto al *engagement*, cabe mencionar que se utiliza el término anglosajón ante la imposibilidad de encontrar un vocablo en español que refleje la complejidad del concepto, documentando que algunos autores lo relacionan con entusiasmo por el trabajo (Flores, Fernández, Juárez, Merino y Guimet, 2015), y considerando que el Cambridge University Press lo traduce como “compromiso” (De la Cruz, Resendiz, Romero, Domínguez, 2017), sin embargo, ninguna de las acepciones anteriores se relacionan tan fuertemente con el significado que le asigna la rama de la psicología donde obtiene la connotación de “obligación”, determinando que para este trabajo se tomará en cuenta el término de “engagement” como “un estado mental positivo” (Schaufeli et al., 2002) para la realización de las tareas.

Para escribir este texto se llevó a cabo la revisión de 60 investigaciones, de las cuales fueron eliminados un total de 16 trabajos, tomando en cuenta el contexto, la falta de rigor científico, la ausencia de elementos esenciales de la investigación o bien el año en el que fueron realizadas. De esta muestra de investigaciones analizadas se incluyen 13 trabajos realizados en España: (Yuste, 2015; Cavazos y Encinas, 2016; Tárraga--Mínguez et al., 2017; Fernández-Viciano y Fernández-Costales, 2017; Cachón-Zagalaz et al., 2018; Usán et al., 2017; Pérez et al., 2018; Luna, 2019; Abellán et al., 2019; Fernández-Viciano y Fernández-Costales, 2019; Delgado et al., 2019; Mateos-Núñez et al., 2020; Montull, 2019), cinco investigaciones provenientes de México, (Torres, 2018; Arreola, 2018; Arias et al., 2019; Murillo et al., 2020; Sánchez, 2020), cuatro de Turquía (Titrek et al., 2018; Simsek y Yazar, 2019; Firat y Demir, 2019; Sokmen y Kilic, 2019), cuatro de Perú (Flores et al., 2015; Díaz, 2019; Montesinos, 2019; Sosa, 2020), tres de Chile (Galleguillos y Olmedo, 2017; Borzone, 2017; Del Valle et al., 2020), dos de Argentina (Tortul y Schönfeld, 2017; Cecilia-Tumino et al., 2020), dos de Colombia (Suárez, 2017; Usán et al., 2019), dos de Ecuador (Portalanza et al., 2017; Solís Zambrano, 2020) y una investigación proveniente de los siguientes países; Brasil (Carmona-Mesa et al., 2020), Chipre (Oskal, 2018), Costa Rica (Zamora-Araya et al., 2020), Cuba (Vizcaino y Ramos, 2020), Puerto Rico (Sánchez-Cardona et al., 2016), República Dominicana (Uriarte et al., 2019), Lituania (Malinauskas, 2017) y Tanzania (Raphael y Mtebe, 2017).

Respecto al enfoque, se observa que solamente dos de ellas (4.5%) son investigaciones cualitativas, siendo el resto realizadas bajo un enfoque cuantitativo. En cuanto al año en que fueron realizadas, en el 2015 y 2016 se registra un 4% en cada año, un 20% en el 2017, un 16% en el 2018, un 31% en el 2019 y un 24% en el 2020. En relación con el país de origen el 11% son nacionales y el resto de origen internacional.

Respecto a los instrumentos utilizados destaca el uso del UWES-S y de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica en Situaciones Académicas (EAPESA) como los dos instrumentos más utilizados, compartiendo con otros 43 instrumentos que fueron utilizados en

estos trabajos, se destaca la gran variedad de instrumentos que han sido diseñados para medir estas dos variables, sobre todo la autoeficacia, que dentro de sus diferentes definiciones tiene la posibilidad de medir la autopercepción de los individuos en diferentes ámbitos como lo laboral y lo educativo, así como en diferentes aspectos de la vida social, cultural y laboral de las personas, como por ejemplo su percepción de autoeficacia docente, general, académica, laboral, etc.

Tabla 1

Relación de instrumentos utilizados en las investigaciones consultadas

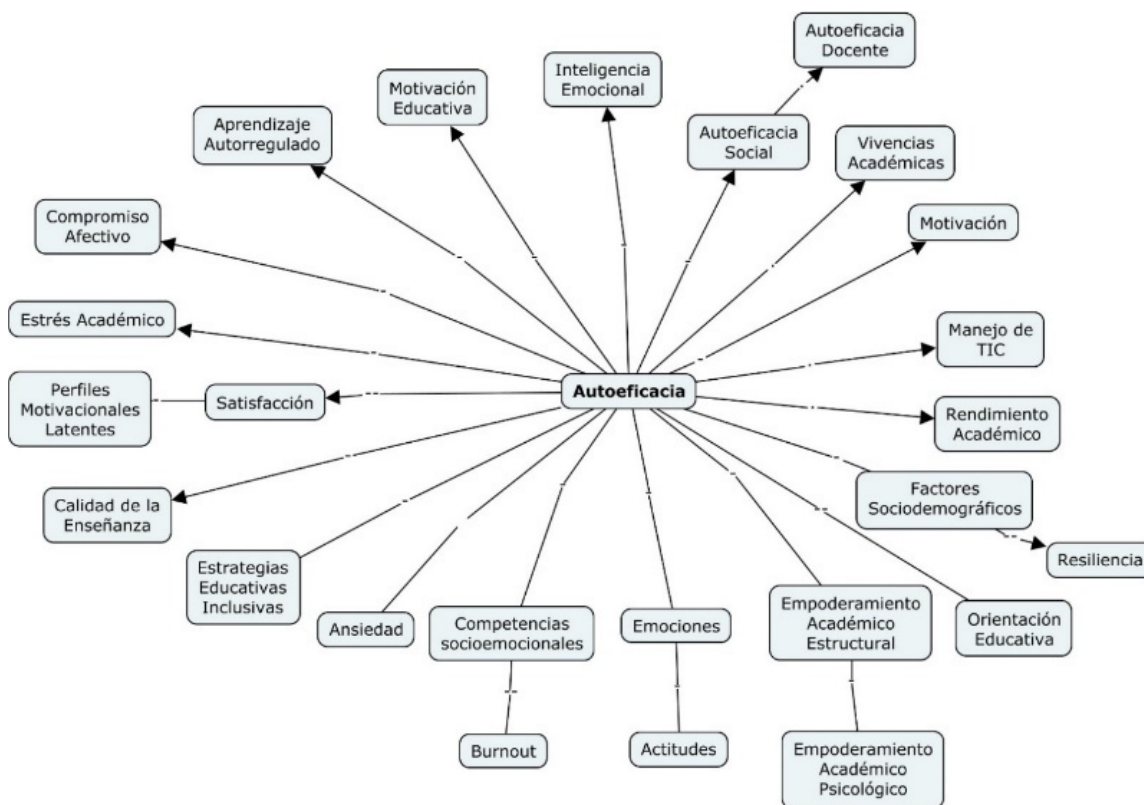
Instrumento	Frecuencia
Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S) 9 y UWES	10
Escala de Autoeficacia Percibida Específica en Situaciones Académicas	7
Escala de Autoeficacia Docente	4
Propio	4
Escala de Autoeficacia General	3
No lo menciona	3
Escala de autoeficacia en conductas académicas (EACA)	2
Escala de autorregulación académica	2
Escala de Satisfacción Académica	2
Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS)	2
Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards	2
Traid Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)	2
Academic Motivation Scale	1
Autoeficacia Docente	1
Cuestionario de vivencias académicas (QVA-R)	1
Cuestionario para la autoevaluación de las competencias TIC	1
Engagement and Disaffection Scale	1
Escala de Actitudes del Profesor hacia las Aulas Inclusivas- STATIC-	1
Escala de Autoeficacia Académica de los escolares (ACAES)	1
Escala de Autoeficacia de O’Sullivan.	1
Escala de Autoeficacia para Implementar Prácticas Inclusivas	1
Escala de Autoestima de Rosenberg	1
Escala de Comportamientos Resilientes para Profesores (ECRP)	1
Escala de fuentes de autoeficacia matemática (EFAM)	1

Escala de Maslach Burnout Inventory-GS	1
Escala de Motivación Educativa	1
Escala de Resiliencia Docente	1
Escala del Sentido de Eficacia Docente	1
Estrategias para fortalecer el aprendizaje	1
Inventario de aprendizaje autorregulado	1
Inventario de Competencias Socioemocionales (ICSE)	1
Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica	1
Inventario Sistémico Cognitivista para el Estudio del Estrés Académico, SV –	1
Instrumento	Frecuencia
Preparación en el uso de tecnología para enseñar matemáticas	1
Self-Efficacy sub dimension Motivation Scale	1
Self-perception of Candidate Teachers on Teaching Proficiency Scale	1
Social Self-efficacy Scale	1
Teacher Autonomy Scale	1
Teacher Efficacy Scale (TES)	1
Teacher's Sense of Efficacy Scale (TSES)	1
Teachers' Sense of Efficacy Scale	1
Teaching Occupation Anxiety Scale	1
Test de Autoestima en Profesores	1
TPACK-ISTE self-efficacy scale	1
Escala del Sentido de Eficacia Docente	1
Estrategias para fortalecer el aprendizaje	1
Inventario de aprendizaje autorregulado	1
Inventario de Competencias Socioemocionales (ICSE)	1
Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica	1
Inventario Sistémico Cognitivista para el Estudio del Estrés Académico, SV –	1
Preparación en el uso de tecnología para enseñar matemáticas	1
Self-Efficacy sub dimension Motivation Scale	1
Self-perception of Candidate Teachers on Teaching Proficiency Scale	1
Social Self-efficacy Scale	1
Teacher Autonomy Scale	1
Teacher Efficacy Scale (TES)	1
Teacher's Sense of Efficacy Scale (TSES)	1
Teachers' Sense of Efficacy Scale	1
Teaching Occupation Anxiety Scale	1
Test de Autoestima en Profesores	1
TPACK-ISTE self-efficacy scale	1

El análisis de las variables que las diferentes investigaciones relacionan con los dos conceptos de esta investigación, autoeficacia y engagement, resulta un ejercicio muy interesante cuando se trata de tener una fotografía de hacia dónde se ha inclinado la investigación en los últimos años respecto a ambos fenómenos educativos. De esta manera encontramos en primer lugar que la autoeficacia se relaciona de la siguiente manera:

Figura 1

Variables relacionadas con autoeficacia

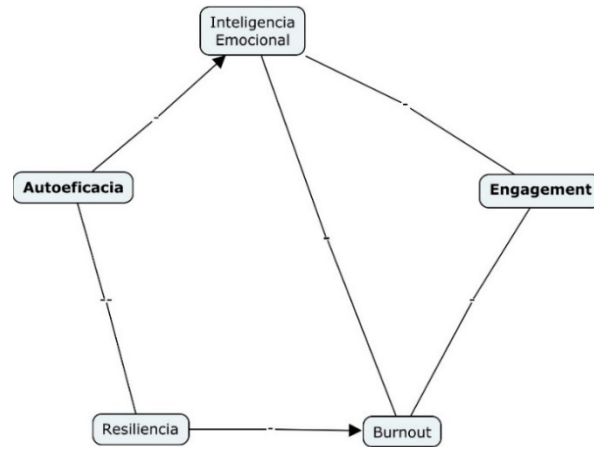


En

cuanto a la variable engagement, la relación que mantiene con autoeficacia y otras variables se ilustra a continuación.

Figura 2

Relación entre autoeficacia, engagement y otras variables



ya fuera que se analizaran solamente esas dos variables, o que se correlacionaran con alguna otra.

Derivado del ejercicio, se encontraron varias investigaciones que aportan resultados interesantes para el establecimiento del estado del arte, como la realizada por los mexicanos José Alberto Hidalgo Arias, Guadalupe Acle Tomasini, Mirna García Méndez y José Horacio Tovalín Ahumada (2019), en la que se analiza la relación que existe entre el *burnout*, la resiliencia, el compromiso laboral y la autoeficacia en maestros de educación especial. Los investigadores trabajaron con 80 docentes que atendían a estudiantes con discapacidades severas y utilizaron para la medición de las variables la Escala de Comportamientos Resilientes para Profesores, el Maslach Burnout Inventory-General Survey, el Utrecht Work Engagement Scale (UWES) y la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer.

De entre los hallazgos más importantes se puede mencionar que “a la vez que se encuentran un grupo de maestros que no se desgastan emocionalmente, son eficaces profesionalmente, que mantienen comportamientos resilientes y un compromiso laboral que les lleva a ser autoeficaces en sus labores” (Hidalgo et al., 2019, p.55) y a la vez aquellos maestros con alto desgaste tienen un desempeño más deficiente en cuanto a resiliencia y compromiso laboral. La resiliencia es además un factor para que los docentes mantengan “el compromiso con sus actividades docentes, en las que sobresalen características de autoeficacia al atender a niños con discapacidades severas” (Hidalgo et al., 2019, p.55), teniendo la posibilidad de mantener su compromiso laboral. La investigación concluye que “se destaca el comportamiento mediador entre el *burnout*, el compromiso laboral y la autoeficacia, lo que indica que comportamientos resilientes, tales como la orientación al logro y la autoevaluación mantienen una estrecha relación con la eficacia profesional y el compromiso laboral” (Hidalgo et al., 2019, p.55).

Otra investigación que aporta conocimiento a este estado del arte es la realizada en Turquía por Yavuz Sokmen y Durmus Kilic (2019), de la Universidad de Ataturk, en donde se

analizó la relación existente entre autoeficacia, *engagement*, autonomía, satisfacción laboral y *burnout* en docentes en servicio de nivel primaria. Usando la Teacher Autonomy Scale, los autores encontraron que cuando se analiza la autoeficacia relacionada con el *engagement*, éstas se correlacionan de forma positiva, tomando como mediadores algunas otras variables como la autonomía que produce satisfacción laboral y por lo tanto contribuye a la consolidación del *engagement*.

Otra de las investigaciones que analizan la correlación entre autoeficacia y *engagement* es la llevada a cabo en Argentina por María Candela Tortul y Fátima Schönfeld, quienes trabajaron con 303 estudiantes adolescentes de ambos géneros, con el fin de estudiar no sólo la relación entre ambas variables, sino que representa un esfuerzo por determinar el poder predictor de la autoeficacia sobre el *engagement*, que es en esencia lo que se pretende hacer en esta investigación pero con los docentes en formación del Estado de Durango. Para la recolección de datos las autoras recurrieron al uso del Utrecht Work Engagement Scale (UWES) y de la Escala de Autoeficacia de O'Sullivan, encontrando que existe:

una asociación significativa, moderada y positiva entre la autoeficacia y el vigor ($r = .615$), la dedicación ($r = .552$) y la absorción ($r = .551$). El Análisis de Regresión Lineal Simple muestra que la autoeficacia académica constituye un predictor significativo del *engagement* ($R^2 = 0,43$), explicando un 43% de su varianza en estudiantes secundarios: a mayor autoeficacia percibida, mayor *engagement* académico. (Tortul y Schönfeld, 2017, p. 375)

Otro estudio que analiza la relación entre autoeficacia y *engagement* es el realizado en España por María del Carmen Pérez Fuentes, María del Mar Molero Jurado, Ana Belén Barragán Martín, África Martos Martínez, María del Mar Simón Márquez y José Jesús Gázquez Linares (2018), y aun cuando se refiere a estudiantes de ciencias de la salud y no a docentes en formación, los hallazgos correlacionales entre las dos variables aportan conocimiento complementario valioso a esta investigación. Este estudio proporciona una perspectiva

diferente de la relación entre la autoeficacia y el *engagement*, ya que no sólo las analiza en su conjunto, sino que las implica con predictores como el de la autoestima. Este trabajo utilizó la Escala de Autoestima de Rosenberg, la Escala de Autoeficacia General y la Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S), las conclusiones de este trabajo de investigación indican que respecto a la autoeficacia “las relaciones resultan significativas con todos los componentes del *engagement*” (Pérez et al., 2018, p. 205), encontrando que los análisis de regresión logística determinaron que los componentes de la autoeficacia percibida y las dimensiones del *engagement* ejercen una influencia sobre la autoestima, con la posibilidad de que sean los factores del *engagement* los que estén actuando sobre la autoeficacia y ésta incida en la autoestima.

A partir de este momento estaremos hablando exclusivamente de aquellas investigaciones encontradas que tomaron como sujetos de estudio a los docentes en formación, iniciando con el trabajo “la autoeficacia percibida en los futuros docentes de inglés de educación primaria” de los españoles Ana Fernández-Viciano y Alberto Fernández-Costales (2019), quienes trabajaron con 37 estudiantes del último grado de Maestro de Primaria mención en Inglés de la Universidad de Oviedo. La investigación relaciona las competencias lingüísticas de los estudiantes con su percepción de autoeficacia, encontrando que:

el principal hallazgo del presente estudio es el contraste entre la competencia comunicativa de los alumnos y su autoeficacia metodológica percibida ya que son, precisamente, los participantes con niveles más altos en la L2 quienes se muestran más prudentes con respecto a su capacidad para impartir docencia desde el punto de vista metodológico. (Fernández-Viciano y Fernández-Costales, 2019, p. 228)

La riqueza de este trabajo radica en la reflexión que realiza ante los resultados de la investigación, en donde no solamente las competencias lingüísticas determinan el nivel de autoeficacia percibida, sino que los autores también mencionan la importancia de considerar

las estrategias metodológicas adecuadas dentro de la formación docente, así como la pertinencia de los planes y programas de estudio.

Revisemos ahora la investigación realizada en Lituania por Romualdas K. Malinauskas (2017), titulada "Enhancing of Self-Efficacy in Teacher Education Students" en donde se implementa un módulo de entrenamiento para mejorar la autoeficacia de 68 docentes en formación. Para medir los valores de las variables la autora utiliza tres instrumentos; la General Self-efficacy Scale, la Social Self-efficacy Scale y la Teacher Self-Efficacy Scale. La investigación determinó que los alumnos lograron un avance significativo en la autoeficacia general, en la autoeficacia social y en la autoeficacia docente una vez que recibieron el entrenamiento necesario, encontrando que todos los indicadores de autoeficacia en el grupo experimental fueron mayores en comparación a la medición que se realizó previa a la intervención, por lo que se reafirma el hecho de que la aplicación de programas educativos tiene un efecto positivo en la autoeficacia.

Por su parte, Greta Luna Duarte (2019) se propuso comparar la autoeficacia docente entre estudiantes del grado de Magisterio en educación infantil, que se encontraban cursando el último grado con docentes que se encontraban ejerciendo la profesión, los hallazgos coinciden de alguna manera con lo encontrado por Malinuskas, en el sentido de que se observa que es en primer lugar la experiencia la que se reconoce como un factor para una alta autoestima, ya que el grupo de docentes con menos de cinco años de experiencia refleja un nivel de autoeficacia menor que los que tienen más años. Sin embargo, el grupo que obtiene una autoeficacia más alta es el que se encuentra entre los seis y 10 años de experiencia, incluso por encima de aquellos que tienen más de 10 años de trabajo en las aulas. Lo anterior podría significar que la inexperiencia de los docentes noveles influye en la autoeficacia, así como que en el segundo periodo la consolidación de las habilidades docentes influye en el nivel de autoeficacia y por último que una vez que se rebasan los 10 años de servicio, deben de

existir algunos factores que disminuyen la autoeficacia como podrían ser la monotonía y la rutina.

Otro estudio que se centra en medir la autoeficacia en docentes en formación es el realizado por Lucía Yuste Díaz (2015), quien tenía por objetivo identificar las creencias de autoeficacia docente de los estudiantes de Magisterio en las carreras de Educación Infantil y Primaria de una universidad privada en Valencia. La autoría utilizó en su estudio cuantitativo los instrumentos: Teacher Efficacy Scale (TES) y Teacher's Sense of Efficacy Scale (TSES). El estudio relaciona la autoeficacia con las variables de bienestar psicológico y personalidad, encontrando que los predictores que más influyen en la autoeficacia de los docentes en formación son las variables sociodemográficas que están directamente relacionadas con el proceso educativo, como el curso y la experiencia docente (Yuste, 2015). Respecto al curso se refiere a que aquellos estudiantes que estaban en el último curso de su formación presentaron mayores niveles de autoeficacia docente, de la misma manera aquellos estudiantes que presentaban mayor experiencia docente ya sea por las prácticas profesionales o por empleos previos como docente, presentaron mayores niveles de autoeficacia.

Con el fin de examinar la relación entre la autoeficacia percibida en maestros en formación y sus niveles de motivación, los investigadores Osman Titrek, Ceren Çetin, Esra Kayma y Merve Melike Kaşıkçı realizaron en Turquía el trabajo titulado Academic Motivation and Academic Self-efficacy of Prospective Teachers (Titrek et al., 2018), encontrando que los niveles de autoeficacia se encontraban en los niveles deseados, sin embargo los niveles de motivación registraron un nivel medio, contrariamente a lo que reportan la mayoría de las investigaciones, las percepciones de autoeficacia en este grupo de estudio si registraron diferencias en función del género, encontrando mayores niveles en los estudiantes del género femenino. El estudio determina también que las percepciones de autoeficacia difieren en favor de los estudiantes del cuarto grado, lo cual es consistente con las dos investigaciones analizadas previamente (Yuste, 2015; Malinauskas, 2017), consistentemente con hallazgos de

otros investigadores en los que la carrera o licenciatura es un factor que modifica significativamente la variable de autoeficacia, encontrando que aquellos docentes en formación que estudian educación preescolar y ciencias de la educación tienen mayores niveles de autoeficacia que los que estudian enseñanza del inglés, educación especial, enseñanza de las ciencias sociales y matemáticas, el hallazgo principal fue entonces encontrar una correlación significativa entre la motivación académica y la autoeficacia académica.

Judith Cavazos Arroyo y Francisca Celia Encinas Orozco (2016), se propusieron “analizar el impacto del compromiso afectivo y la autoeficacia académica percibida en la co-producción —medida a través del engagement académico de los estudiantes— y su efecto en el nivel de lealtad de los usuarios de servicios educativos de posgrado” (p. 229), en un estudio realizado con 484 estudiantes de posgrado en España de áreas de ingeniería, negocios y ciencias sociales: En el análisis correlacional los autores determinaron que “los resultados comprueban que el compromiso afectivo incide sobre el grado en que los estudiantes de posgrado se implican, conectan y comprometen activamente con el aprendizaje y buen desempeño, lo que se conoce como engagement académico” (Cavazos y Encinas, 2016, p. 234) y aclara que son las creencias de autoeficacia, medidas a través de la comunicación, la atención y la excelencia, las que tienen un mayor impacto en el engagement académico, medido a través del vigor, la dedicación y la concentración [absorción] de los estudiantes, dando al engagement una dimensión que no se vio en ninguna otra de las investigaciones, al considerarlo como predictor de la lealtad hacia la institución a la que se pertenece.

El fenómeno educativo relacionado con la autoeficacia y el engagement presenta una serie de variantes en cuanto a su análisis y atención por parte de los investigadores, que deriva en una amplia gama de estudios que relacionan una o ambas variables con otros aspectos de la vida académica que resultan importantes en la formación de docentes, encontrando algunas conclusiones interesantes como lo son las competencias socioemocionales consideradas como un predictor negativo para el *burnout* y en menor medida las creencias de autoeficacia también

lo son (Torres, 2018), además Mateos-Nuñez, Martínez-Borreguero y Naranjo-Correa (2020) corroboran las afirmaciones de otros trabajos investigativos al encontrar en su investigación que los niveles de autoeficacia en los alumnos varían dependiendo del nivel académico, encontrando grandes diferencias entre alumnos de educación secundaria y los docentes en formación.

Otras investigaciones se centraron en analizar la autoeficacia, el engagement o ambas relacionadas con materias en específico como es el caso de las matemáticas, encontrando que las creencias de autoeficacia relacionadas con el aprendizaje y el desempeño de las matemáticas, son predictores del *engagement* comportamental y afectivo de los estudiantes (Oskal, 2018). Mostrando una importante relevancia de la autoeficacia en el rendimiento académico, en especial la experiencia directa (Zamora-Araya et al., 2020), encontrando además que la edad, la experiencia profesional y el género no son variables que afecten significativamente la autoeficacia de los futuros profesores que utilizan la tecnología para la enseñanza de las matemáticas (Carmona-Mesa et al., 2020).

En el área de TIC o tecnología educativa, se encontraron también algunas investigaciones que aportan fundamentos valiosos para este estudio, como el trabajo realizado por José Manuel Sánchez Sordo quien afirma que con sencillas intervenciones realizadas a través del internet es posible modificar las creencias de autoeficacia (Sánchez, 2020), por su parte Tárraga-Mínguez, Sanz-Cervera, Pastor-Cerezuela y Fernández-Andrés (2017) encontraron una correlación estadísticamente significativa entre las horas de formación en el área de uso de TIC y la percepción de autoeficacia en sus uso, lo cual confirma los hallazgos de investigadores analizados previamente que relacionan la experiencia en un área específica con las altas percepciones de autoeficacia en esa área. Omer Simsek y Taha Yazar (2019), llevan este análisis del uso de las TIC en la instrucción enfocada al TPACK (Technology Pedagogical Content Knowledge) y establecen que la percepción de autoeficacia en el manejo de TPACK juega un rol importante en el futuro desempeño profesional de los docentes en

formación. Otro estudio más realizado en Tanzania por Christina Raphael y Joel S. Mtebe (2017), concluye que existen cuatro factores son los que influyen las percepciones de autoeficacia de docentes en formación respecto al uso de TIC; apoyo, expectativa de desempeño, expectativa de uso e influencia social, encontrando que el apoyo académico es el predictor más fuerte.

Otra de las áreas que ha llamado la atención de los investigadores es la enseñanza de las lenguas, en específico del inglés y su relación con la autoeficacia y/o el engagement, así como el área de educación física, relacionando la autoeficacia con el grado en el que los maestros se consideran capaces de planificar y desarrollar estrategias efectivas en la enseñanza del inglés (Fernández-Viciano y Fernández-Costales, 2019). Respecto al área de educación física y la inclusión Jorge Abellán, Nieves María Sáez-Gallego, Raúl Reina, Roberto Ferríz y Rubén Navarro (2019), encontraron que el contacto previo con las áreas de estudio, en este caso la participación previa en deporte inclusivo, aumenta el grado de autoeficacia percibida en los estudiantes. En relación a lo anterior, algunos estudios se centran en analizar la relación de la autoeficacia y/o el *engagement* con el área de la educación inclusiva, como el realizado por Juan de Dios Uriarte, Maitane Pegalajar, Jesús Ma de León y Héctor Galindo (2019) en donde se toma en cuenta el aspecto de la resiliencia, resaltando nuevamente la necesidad de que el profesorado tenga una mayor formación en el área específica de la inclusión, para que de este modo pueda ser aumentado la percepción de autoeficacia, ya que según el trabajo realizado por Luisa Dolores Murillo, Dora Yolanda Ramos, Ismael García y Mirsha Alicia Sotelo (2020), la autoeficacia presento correlaciones significativas y positivas con las estrategias educativas inclusivas.

En definitiva, es necesario que la autoeficacia sea analizada de manera amplia y cuidadosa, ya que se relaciona con algunas conductas favorables para la elevación de la calidad educativa, como lo es el empoderamiento psicológico como mediador del empoderamiento académico que deriva en una mayor percepción de autoeficacia (Cecilia-Tumino et al., 2020), permitiendo que

algunos estados psicológicos como la ansiedad, sean disminuidos en los docentes en formación (Firat y Demir, 2019).

Justificación

La formación docente es un complejo sistema de variables que determinan o afectan en gran medida el éxito o fracaso de los futuros maestros, factores como el contexto, la situación socioeconómica, la infraestructura, las capacidades, habilidades y conocimientos de los formadores de docentes, así como algunos aspectos que son inherentes al propio estudiante como la capacidad de resiliencia, el autoconocimiento, la autorregulación, entre otros componentes son sin duda alguna engranajes del sistema complejo que determina la dinámica dentro de las instituciones de educación superior, y en este caso específico de las formadoras de docentes.

Es por lo anterior y ante la necesidad de que la mayoría de estos aspectos sean atendidos de forma eficiente por las organizaciones escolares, es que se plantea un análisis desde dos teorías fundamentales; la teoría social cognitiva y la psicología positiva. El objetivo principal es conocer dos aspectos relevantes en la formación docente: la autoeficacia percibida y el *engagement* de los docentes en formación, tanto en su aspecto individual como la relación que guardan entre ellos. Como lo indica el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España:

Un rendimiento adecuado requiere tanto la existencia de habilidades como la creencia por parte del sujeto de que dispone de la eficacia suficiente para utilizarlas. La eficacia en el comportamiento requiere una continua improvisación de habilidades que permitan dominar las circunstancias continuamente cambiantes del entorno. [La mayoría de las cuales son elementos ambiguos, impredecibles y estresantes.] ... Por tanto, la iniciación y el control de las interacciones con el entorno están gobernadas en parte por el juicio que haga el individuo de sus propias capacidades operantes". (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte [MEPSYD], 2008, pp. 24-25)

Es importante entonces reconocer que la formación de los docentes está enmarcada en un cambio drástico dentro de la dinámica escolar, ya que pasan de un nivel bachillerato en el que la formación va dirigida a la conformación de habilidades sobre todo para la gestión del conocimiento, sin embargo, al ingreso a las instituciones formadoras de docentes, los jóvenes se enfrentan con la necesidad no solo de formarse, sino de poner en práctica casi de manera inmediata los conocimientos adquiridos dentro del trayecto formativo práctica profesional, en el que por ejemplo, en la Licenciatura en Educación Primaria se inicia desde el segundo semestre con “observación y análisis de prácticas y contextos escolares”, lo que obliga a que las habilidades y destrezas de los estudiantes se pongan en juego, abriendo la posibilidad de que se cumplan las finalidades formativas entre las que relacionamos a este estudio:

Promover una formación psicopedagógica que permita potenciar el desarrollo y el aprendizaje de sus alumnos e impulsar el desarrollo de la identidad profesional, a partir del reconocimiento de las dimensiones que estructuran el trabajo docente, para fortalecer el compromiso y la responsabilidad con la profesión. (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio [DGESUM], 2020, s.p.)

De manera que las variables que este estudio pretende observar; la autoeficacia y el *engagement*, se consideran importantes dentro de estas finalidades formativas, cuando se habla de potenciar el desarrollo, así como de fortalecer el compromiso respectivamente, por lo que es importante iniciar a contextualizarlas dentro del ámbito de la formación de docentes, así como relacionarlas con las actividades diarias dentro de las aulas. Múltiples estudios se han enfocado en algunas variables predictoras que van a definir la presencia tanto de la autoeficacia como del *engagement*, ya sea de forma separada o interrelacionada. Tal como se mencionó en el apartado anterior, son muchas las variables que pueden ser predictoras de la autoeficacia, como por ejemplo la inteligencia emocional, el aprendizaje autorregulado, la calidad de la enseñanza, la motivación, la satisfacción entre otros. Para Ross (1994), las variables predictoras de la autoeficacia de los docentes pueden ser las que se relacionan con el

docente en sí mismo, y por otro lado las que se relacionan con el contexto, sin embargo existe aún un campo fértil para la investigación respecto a la autoeficacia, ya que como lo plantea Yevilao “la autoeficacia en el deporte, la salud, las ciencias y en la psicología, se plantea como una línea investigativa que constantemente genera nuevo conocimiento, no así la educación” (2020, p. 92), además de que existe un vacío en el estudio de la autoeficacia en la educación superior (Barraza, Ortega y Ortega, 2009).

Es por eso que cualquier estudio que pretenda analizar este fenómeno, deberá de tomar en cuenta múltiples aspectos que afectan el desempeño de los docentes en formación, ya que según Luna (2019), aquellos futuros maestros que posean un alto nivel de eficacia, tienen la posibilidad de ser generadores de “estrategias diversas en concordancia con las necesidades que tengan sus estudiantes, e incluso reflexionarán sobre sus prácticas pedagógicas”(p. 14), este ejercicio de introspección y autorreflexión es completamente necesario cuando se estudia la autoeficacia, ya que al ser un proceso interiorizado, no se pueden establecer tan fácilmente estándares de medición que lleven a conocer el grado de autoeficacia en cada persona, ante tal heterogeneidad Bandura (1977) nos dice que la autopercepción se basa en los juicios personales que realiza cada individuo, por lo que una generalización no es posible.

La importancia de analizar la autoeficacia dentro de los futuros maestros tiene múltiples dimensiones, una de ellas es el conocer la capacidad que tienen éstos para reconocer sus propias habilidades y fortalezas, para afrontar las situaciones del aula, sobre todo, como se mencionó anteriormente, cuando se trasladan a un ámbito áulico dentro del ejercicio de la práctica profesional, ya que para Hidalgo, Tomasini, Méndez y Ahumanda (2019), es el alto nivel de resiliencia y compromiso laboral lo que permite la autoeficacia en la labor docente, en contraparte, altos niveles de desgaste emocional y cinismo les hace menos eficaces profesionalmente. Por lo que la autoeficacia como predictor del engagement (Sokmen y Kilic, 2019), es un área de estudio que se debe analizar dentro de la formación de docentes en el Estado de Durango, con el fin de conocer aquellas dimensiones que pudieran estar afectando

al desempeño y compromiso mostrado, sobre todo en el contexto de pandemia, dinámica en la que se requieren no solamente habilidades individuales para la autorregulación del aprendizaje y sino también la consolidación de la formación docente.

Según el estudio realizado por Sokmen y Kilic (2019), el poseer un alto nivel de autoeficacia reduce el estrés, promueve el *engagement*, desarrolla un compromiso hacia el trabajo, impulsa la innovación, la iniciativa, la autonomía, el sentimiento de competitividad y posiblemente predice negativamente el burnout. Por su parte Tortul y Schönfeld encontraron que a mayor autoeficacia percibida, mayor *engagement* académico” (2017, p. 375), y aunque el estudio se hizo en estudiantes de nivel secundaria, y no con formadores de docentes, nos provee una clara relación positiva entre las dos variables.

Es por eso que si trasladamos el análisis hacia las instituciones formadoras de docentes, podemos tener un campo de acción en donde se generen no solo propuestas pedagógicas para fortalecer la autoeficacia, sino que se contribuye a la reducción del estrés y del burnout, así como al fortalecimiento de la resiliencia, siempre tomando en cuenta que con el avance de la formación docente y ante el fortalecimiento de las competencias docentes, la autoeficacia tiende a fortalecerse, como lo dice Yuste (2015), “los predictores más significativos de la eficacia docente total son, en primer lugar, todas las variables sociodemográficas más directamente relacionadas con el proceso educativo, tales como el curso y la experiencia docente previa” (p. 325) observando que los estudiantes del último año de formación, presentaron mejores niveles de autoeficacia, al igual que aquellos docentes en formación que de alguna manera contaban con mayor experiencia en la docencia que sus compañeros.

Es también importante el analizar ambas variables con relación a los aspectos sociodemográficos que influyen en la formación de los docentes, en cuanto al género se encuentran estudios que reportan resultados diferentes, tal es el caso de Pérez, et al. (2018) quien no encontró diferencias significativas relacionadas con el género, pero por el contrario Titrek et al. (2018) reportan mayores niveles de autoeficacia en el género femenino. También

se observa que dependiendo de la especialidad o carrera se reportan diferencias significativas en las variables de autoeficacia y *engagement* (Titrek et al., 2018; Yuste, 2015).

Por todo lo anterior, el analizar la relación que tiene la autoeficacia con el *engagement* dentro de la formación de docentes del Estado de Durango, permitirá la generación de propuestas pedagógicas acordes a los niveles que los estudiantes presenten en estas variables, lo que llevará según los estudios analizados dentro de los antecedentes investigativos, a fortalecer aspectos nodales de la formación docente como la resiliencia, la autorregulación y el desempeño académico.

Este libro centra sus esfuerzos en la comprensión del fenómeno que existe entre la autoeficacia percibida y el *engagement* de los docentes en formación del Estado de Durango. Durante el ejercicio de diagnóstico realizado en la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo y en el Centro de Actualización del Magisterio, ambas en el estado de Durango, se aplicaron una serie de entrevistas a los docentes sobre las dificultades que enfrentan con los estudiantes que están formándose para ser maestros de educación básica en estas instituciones, la respuesta generalizada fue la falta de compromiso que mostraban los estudiantes para cumplir con las tareas que exige la dinámica de aprendizaje no presencial, en la que habilidades como la autorregulación y la resiliencia son básicas para lograr que la ausencia física del profesor no influya negativamente en la adquisición de aprendizajes.

Lo anterior derivó en el cuestionamiento de las causas que generan ese bajo nivel de compromiso, motivo por el cual se realizó una revisión de trabajos de investigación que se centran en el análisis de este tema, encontrando que entre las propuestas teóricas destacaba el concepto del *engagement*, proveniente de la psicología positiva y acogido por estudios en diferentes países, ya que este concepto tiene una dimensión más amplia que el compromiso, pues considera dimensiones atemporales y afectocognitivas que no se limitan a un objeto, conducta o situación concreta (De la Cruz et al., 2017).

El concepto del *engagement* como se verá más adelante, tiene sus orígenes en el ámbito laboral, incluso uno de los instrumentos utilizados en este trabajo; el Utrecht Work Engagement Scale UWES (Schaufeli y Bakker, 2004) se diseñó originalmente para el ambiente de las empresas y para valorar el nivel de *engagement* que tenían los trabajadores, sin embargo la efectividad que mostró en el diagnóstico permitió que se empezaran a hacer adaptaciones para otros ámbitos, países e idiomas (Cachón-Zagalaz, Lara-Sánchez, Amador Zagalaz-Sánchez, et al., 2018; Portalanza et al., 2017; Sánchez-Cardona et al., 2016; De la Cruz et al., 2017).

Sin embargo, se observó que el engagement se relaciona con muchas variables que lo afectan tanto positiva como negativamente, de las cuales hemos hablado anteriormente y que se han estudiado ampliamente en diferentes contextos. Mas aún existe todavía un área sin explorar hablando de la formación de docentes, la cual se refiere a la relación que guardan los niveles de autoeficacia percibida con el grado de *engagement* que presentan los futuros maestros, dirigiendo los esfuerzos de este estudio a analizar dicha relación y tratar de comprender la interrelación que guardan entre ellos así como con variables contextuales como la edad, el género, la licenciatura y la institución de procedencia, dicha relación se establece en lo postulado por Cárdenas y Jaik (2014) en donde reconocen a la autoeficacia como parte de los recursos personales que son causas del *engagement*, y en una visión más amplia Salanova y Llorens (2008) consideran a la autoeficacia como causa y consecuencia del *engagement*.

CAPÍTULO II.

Teoría Social Cognitiva

Lo que en un inicio se conoció como Teoría del Aprendizaje Social desarrollada por Bandura, evoluciona en 1986 cuando el autor inicia a nombrar a su propuesta Teoría Social Cognitiva, la cual viene a proporcionar una nueva visión de la sociedad en la que se tomaba en cuenta la relación existente entre factores internos como los eventos cognitivos, afectivos y biológicos, a los cuales Bandura les otorga una “especial relevancia como mecanismos de adaptación y cambio” (Yuste, 2015, p. 17), así como con factores medio ambientales como componentes comportamentales o conductuales y los eventos ambientales (Montull, 2019), en un modelo que se denominó determinismo recíproco triádico y que hasta la actualidad se constituye como uno de los modelos de interacción del funcionamiento psicológico más importante, dentro de éste se correlacionan el ambiente, la persona y el comportamiento / conducta dentro de un esquema interaccionista

Esta teoría se ocupa de los fenómenos psicológicos (cognitivos) de la motivación y la regulación, reconociendo la naturaleza social de los pensamientos, así como de la acción del sujeto, el cual no es un individuo gobernado por fuerzas internas, pero tampoco es gobernado por estímulos externos, más bien está inserto en este modelo de reciprocidad triádica. De acuerdo esta teoría tanto la motivación como la conducta son reguladas por el pensamiento y se guían por la existencia de tres tipos de expectativas; las de situación-resultado, las expectativas de acción-resultado y la autoeficacia percibida. Respecto a las expectativas relacionadas con la situación, se producen por eventos independientes a la acción del sujeto, las expectativas de acción-resultado se refieren a las creencias de que determinados actos van a producir un resultado específico y por último las expectativas de autoeficacia o autoeficacia percibida, las cuales se refieren a las creencias personales que se tienen sobre las propias capacidades para desempeñar las acciones que le lleven a alcanzar el resultado deseado.

Esta teoría se centra en reconocer que los individuos tienen la capacidad de ser rectores de su propio comportamiento, pero reconocer el papel que tienen los factores ambientales para influir en dicha forma de actuar. A partir de esta teoría se crearon constructos importantes tanto para la psicología como para la educación, uno de ellos es el concepto de autorregulación, como aquel mecanismo que posee la persona y que le permite tener un control sobre el comportamiento, el pensamiento y los sentimientos. Cabe mencionar que la expectativa de autoeficacia es uno de los elementos imprescindibles para que la autorregulación pueda darse en un individuo (Montesinos, 2019), pues son sus creencias sobre sus propias capacidades lo que va a permitir desarrollar la confianza necesaria para enfrentar y dominar las situaciones complejas de la vida diaria.

La Teoría Social Cognitiva es por tanto una respuesta de Albert Bandura a la entonces predominante teoría conductista que predominaba en el ámbito de la psicología, una de las bases con las que este autor fundamentó su propuesta tiene que ver con la capacidad que tiene el ser humano de aprender del otro, de la observación de un modelo considerado por el individuo como un ejemplo positivo, en un esfuerzo por otorgarle a la persona la dimensión social que le hace constituirse como un ser gregario, este hecho deriva en que ningún individuo se encuentra aislado de los factores externos a él que van a contribuir a regular su conducta, pensamientos y acciones, en un ejercicio de aprendizaje permanente de tipo asociativo y no simbólico.

Sin embargo, Bandura también establece que a pesar del menor o mayor grado de influencia que los factores externos pudieran ejercer sobre la conducta del individuo, éste no reacciona de forma automática, sino que la respuesta a dichos estímulos es el resultado de un ejercicio de reflexión y está cargada de un significado. Por lo que se deben de tomar en cuenta las capacidades básicas de la persona; la capacidad simbolizadora, la de previsión, la vicaria, la autorreguladora y la de autorreflexión.

De entre los aspectos que se destacan dentro de esta teoría se encuentra el de la autoeficacia, concebido por Bandura como un mediador cognitivo y motivacional que tiene la capacidad de dirigir la conducta humana y de explicar los cambios en la conducta (Yuste, 2015), ubicada dentro del sistema de autocreencias, la autoeficacia empodera al individuo como creador de su propio entorno o de su sistema social, siendo estos juicios de autoeficacia el principal mecanismo de agencia humana. Bandura definió la autoeficacia como la capacidad percibida de cada individuo para llevar a cabo con éxito una determinada acción para producir un resultado específico, siendo entonces la autoeficacia una serie de juicios personales que derivan en creencias sobre las propias capacidades en áreas determinadas de dominio.

Autoeficacia

Con base en los postulados de la Teoría Social Cognitiva, y de acuerdo a lo establecido por el propio Albert Bandura, a la autoeficacia se le define como los juicios que las personas realizan sobre sí mismos acerca de las capacidades para lograr cierto niveles determinados de rendimiento (Bandura, 1997), siendo por tanto las creencias que una persona posee sobre la capacidad de tener éxito en una situación específica, creencias definidas por Bandura como determinantes del pensamiento, comportamiento y de los sentimientos (Yevilao, 2020), respecto a los pensamientos podemos referirnos a aquellos que se relacionan con la capacidad de organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para el logro de determinados objetivos (Galleguillos y Olmedo, 2017), dentro de ese proceso se pone en juego el factor del esfuerzo, el cual guarda una relación directa positiva con la autoeficacia (Luna, 2019). Por otro lado Titrek, Çetin, Kaymak y Kaşıkçı (2018) incluyen elementos como el nivel de motivación que consiste en planear la acción, estar consciente de las habilidades necesarias y revisar los resultados que pueden ser obtenidos.

En definitiva el constructo de la autoeficacia hace referencia a la confianza que un individuo posee para llevar a cabo aquellas acciones que son demandadas por una situación específica, por lo que se puede afirmar que el docente en formación pone en juego “las

aptitudes cognitivas, la responsabilidad con las tareas escolares, y las aspiraciones educacionales de la familia y del propio estudiante; además implica juicios que la persona hace acerca de su capacidad en relación a tareas específicas y a las situaciones en que se involucra” (Borzzone, 2017, p. 268). Esas creencias de autoeficacia afectan las emociones, pensamientos, comportamientos y motivación de las personas, y son indicadores de qué tan capaces son los individuos para sobrellevar un problema y por qué periodo de tiempo puede lidiar con el (Titrek et al., 2018).

Dentro de esa dinámica, las emociones son un elemento importante para lograr la percepción de la autoeficacia, mientras dichas emociones sean percibidas e interpretadas de una forma controlada, el sujeto tiene la posibilidad de reaccionar a ellas de una manera resiliente, por lo que “aprender cómo reducir al mínimo el estrés y cómo elevar el estado de ánimo ante tareas difíciles o desafiantes, ayudará a mejorar el sentido de autoeficacia” (Yevilao, 2020, p. 97).

Es por eso que las creencias de autoeficacia tienen la posibilidad de influir en los escenarios de acción que las personas establecen a partir de problemas planteados, por lo que se dice que mientras la autoeficacia sea más alta, las metas también lo serán, junto con el compromiso para alcanzarlas, y viceversa (Bandura, 1995).

Respecto a la autoeficacia percibida, ésta se basa en el constructo del esquema de reciprocidad triádica (persona-conducta-ambiente) como el mecanismo que autorregula el aprendizaje (Zamora-Araya et al., 2020), y es definida como la interpretación que el individuo realiza sobre la suficiencia de capacidades para afrontar eventos futuros, tomando en cuenta que existen elementos impredecibles que pueden convertirse en generadores de tensión emocional (Bandura, 1977), siendo pues la creencia sobre la suficiencia de la capacidad individual para afrontar de manera exitosa una situación problemática.

Sin embargo, la autoeficacia no es un fenómeno simple que pueda conocerse midiendo pocos indicadores, dentro de la dinámica de autorregulación existen elementos que son

definitorios como el esfuerzo y la perseverancia que van a determinar las “metas y aspiraciones, expectativas de resultados, tendencias afectivas, motivación y percepción de los impedimentos y oportunidades que se presentan en el medio social” (Suárez, 2017, p. 10). La autoeficacia percibida entonces viene a influir en la conducta, al modificar las aspiraciones del individuo éste ajusta su forma de conducirse en sociedad, comprometiéndose metas y emociones (Borzzone, 2017), y finalmente se refiere a las creencias de las personas sobre el poder de ejercer control sobre su propio funcionamiento y sobre los acontecimientos que afectan sus vidas, siendo un “elemento clave en la competencia humana y determina, la elección de actividades, la motivación, el esfuerzo, la persistencia ante las dificultades, así como los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales asociadas a las mismas” (Yuste, 2015, p. 18).

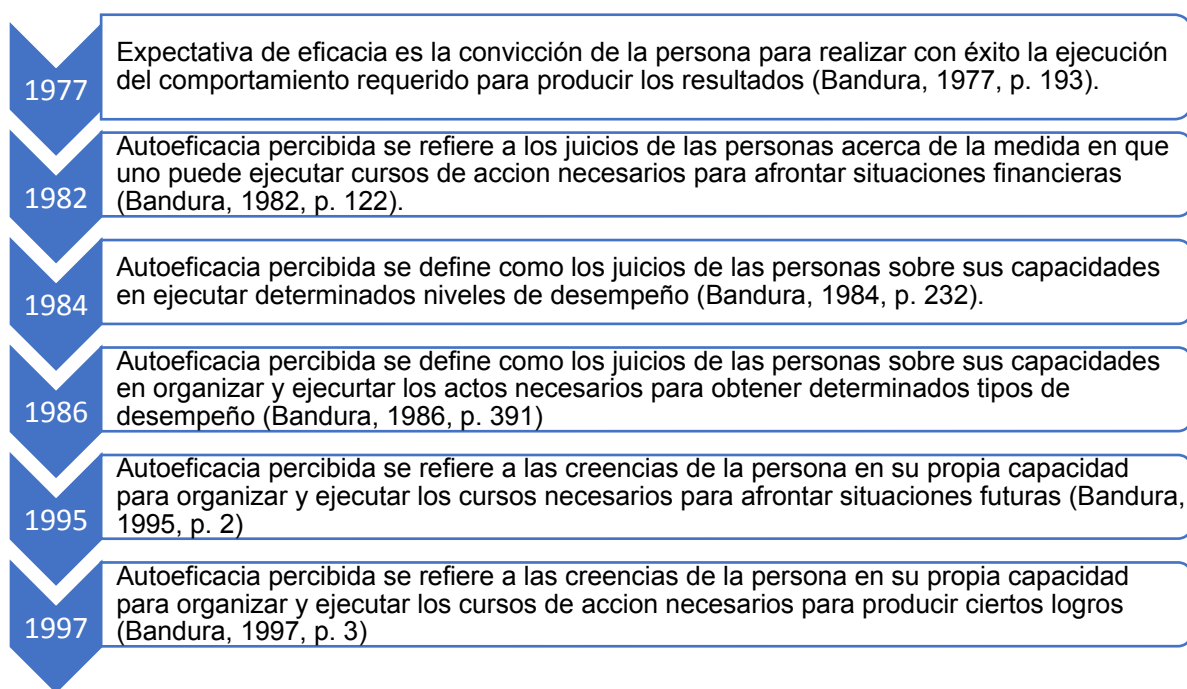
Como se explicó anteriormente el constructo de autoeficacia tiene sus bases en la Teoría Social Cognitiva de Bandura, pero se origina también a partir de la Teoría del Aprendizaje Social de Rotter, basada en el Locus de Control (Rotter, 1966), este último se nutre del marco explicativo en donde la autoeficacia se relaciona directamente con un control de las acciones de la persona, por su parte Bandura aporta al constructo la posibilidad de explicar los procesos desde la internalidad, por los que la conducta social es modificada a partir de la acción del individuo, y a su vez es influenciada por los eventos ambientales como parte de la reciprocidad triádica del modelo de aprendizaje del ser humano.

En su libro de 1977 “Self-efficacy: The exercise of control”, Bandura postula el constructo de autoeficacia, y es a partir de este momento que éste toma importancia en diferentes ámbitos de la investigación social, médica y educativa. Es en este último ámbito en donde se centra esta investigación y cuyos antecedentes se remontan a los esfuerzos realizados por la Corporación RAND (Research and Development), cuando realizó una encuesta a docentes de grupos étnicos minoritarios sobre el tema de la competencia lectora de los estudiantes, y es en este grupo en donde Bergman, McLaughlin, Bass, Pauly y Zellman

(1977) definen el constructo de la autoeficacia docente en sus inicios, quienes “fueron los pioneros en el desarrollo de la investigación de la autoeficacia del profesor... a partir de entonces la autoeficacia docente se convirtió en foco de interés de diversos ámbitos de la investigación sobre la enseñanza” (Prieto, 2002, p. 4). Con el fin de ilustrar mejor el concepto de autoeficacia, Lucía Yuste (2015), nos aporta un esquema que ilustra la evolución del constructo hasta la actualidad.

Figura 4

Evolución del constructo de autoeficacia en la Teoría Social Cognitiva



(Yuste, 2015, p. 33)

Bandura plantea que la autoeficacia tiene cuatro fuentes de generación; las experiencias directas, las experiencias vicarias, la persuasión verbal y los estados fisiológicos y emocionales, para entender entonces mejor a la autoeficacia debemos analizar de qué trata cada una de ellas.

Experiencias directas

Las experiencias directas se refieren a todas aquellas vivencias que el individuo experimenta en su vida cotidiana y que dejan un sentido de satisfacción de logro, al lograr realizar de forma correcta una tarea específica se potencian las expectativas de eficacia al provocar un éxito consciente, este hecho tiene la capacidad de aumentar la resiliencia al fortalecer la persistencia en tareas subsecuentes (Yevilao, 2020), este hecho al ser manejado de forma correcta tiene la posibilidad de potenciar las expectativas y metas que la persona establece.

Bandura establece que las experiencias directas son la fuente que mayor influencia ejerce en la autoeficacia percibida, al estar basadas en experiencias del dominio real caracterizadas por tener una conexión directa con la experiencia individual relacionando la información con los éxitos y fracasos en el cumplimiento de las metas, es decir los logros aumentan las expectativas de autoeficacia y los fracasos repetidos las decremantan. Sin embargo, existe también el factor de la interpretación que el sujeto le da a los fracasos, dependiendo de su nivel de consciencia estos pueden llegar a afectar en mayor o menor medida los niveles de autoeficacia percibida.

La potencialidad de las experiencias directas como fuente de la autoeficacia se fortalece cuando el individuo tiene una serie de éxitos repetidos por un periodo de tiempo largo, sin embargo, los éxitos que requieren poco esfuerzo no permiten la consolidación de la autoeficacia, ya que la expectativa de resultados positivos y rápidos puede ser fácilmente convertida en un sentimiento de frustración ante el fracaso.

Experiencias vicarias

Las experiencias vicarias tienen su fundamento en el enriquecimiento recíproco que existe entre los seres humanos y en la capacidad de aprender el uno del otro. Dentro de este ejercicio los individuos tienen la posibilidad de evaluar su autoeficacia mediante la observación de otros individuos en situaciones específicas en donde el éxito o el fracaso del otro permitirá establecer parámetros para las propias capacidades. Un niño que observa a otro infante

aprender a montar la bicicleta puede valorar mediante lo que observa, si él es capaz o no de realizar la tarea que el otro está realizando, sin duda alguna tomará en cuenta muchos factores como tal vez la estatura del sujeto, tipo de bicicleta, tipo de terreno, experiencia previa, etcétera, este ejemplo ilustra brevemente a lo que se refieren las experiencias vicarias.

En el ámbito académico sucede lo mismo, el desempeño exitoso o el fracaso de otros individuos en situación académica similar, le permite a la persona autoevaluarse y valorar las propias capacidades para realizar la acción que el otro llevó a cabo o intentó finalizar con éxito. Sin embargo, se reconoce que este tipo de experiencias vicarias cuando son inducidas tienen menor efecto en los niveles de autoeficacia percibida que cuando son directas, y pudiéramos decir espontáneas, naturales o hasta inesperadas.

Es importante mencionar que el modelo debe de guardar una fuerte similitud con la persona, ya que el observar el desempeño de una persona con capacidades diferentes ya sea muy desarrolladas o limitadas en el área que le interesa al sujeto podrá crear un nivel erróneo de autoeficacia, ya que, a mayor similitud con el modelo, habrá mayor apropiación e influencia de los éxitos y fracasos que la persona obtenga al realizar una tarea determinada.

Las experiencias vicarias se reducen, sin restarles importancia, a un mero establecimiento de referentes que le permiten al sujeto valorar sus propias capacidades, tarea que sin un parámetro ante el cual medirse, resultaría difícil (Prieto, 2002) y poco real, necesitamos tener un punto de comparación y las experiencias vicarias lo proporcionan a través de la observación del éxito o fracaso de otros. Por lo que Bandura (1977), establece que el observar a una persona realizar exitosamente una tarea, se tiene el potencial de aumentar la autoeficacia personal, sobre todo si la persona que observa está rodeada de un grupo de personas con reconocimiento profesional, como resultado se da un fenómeno de persuasión sobre las propias capacidades, que resulta en un efecto duradero en el individuo cuando la tarea es relativamente novedosa.

Persuasión Verbal

Motivar y persuadir, ambas acciones son efecto de la persuasión verbal como fuente de la autoeficacia, como lo dice Artemio Esteba Yevilao “la combinación de refuerzo verbal y logro de tareas complejas aumenta la voluntad individual a ejercer un mayor esfuerzo para conseguir el éxito” (2020, p. 96), en el ámbito académico este factor es sumamente importante debido a la interacción humana que requiere la formación de docentes, ya que el poder de las palabras tiene alcances importantes tanto positivos como negativos en la autoeficacia percibida de las personas, sin embargo la persuasión verbal tiene un impacto menor que las experiencias directas y las vicarias.

Una de las ventajas de la persuasión verbal es que es de fácil uso y accesible para casi todos los ámbitos, la motivación se realiza a partir de alocuciones con determinadas palabras que se sabe de antemano ejercerán una influencia positiva en el interlocutor, el efecto sin embargo puede ser afectado por algunos elementos como la habilidad del emisor, la honestidad de sus palabras y la legitimidad que se le otorgue al hablante, por lo que Bandura también consideró que los comentarios poco realistas sobre las capacidades y logros del receptor, pierden su fuerza, dañan la credibilidad del emisor y no contribuyen a la consolidación de la autoeficacia percibida.

Estados fisiológicos y emocionales

La última de las fuentes de la autoeficacia percibida está determinada tanto por el estado emocional como físico de la persona. Aspectos como los dolores, la ansiedad y la fatiga pueden ser interpretados como signos de ineptitud, entre otros aspectos que van a afectar negativamente a la creencia que posee el individuo en sus propias capacidades, no solamente afectan al estado actual del individuo, sino que van a influir fuertemente en la interpretación que se le dé a las nuevas experiencias (Olaz, 2003), de esta manera una vivencia que tuviera el potencial de fortalecer la autoeficacia, si el sujeto se encuentra en un estado anímico vulnerable, tal vez el efecto positivo de una experiencia constructiva no sea el adecuado.

En el caso de los estudiantes, éstos pueden modificar sus percepciones de autoeficacia a partir de las reacciones fisiológicas que experimentan cuando se les confronta con la realización de determinadas tareas, ante la presencia de algunos estadios fisiológicos como la ansiedad, el estrés y la fatiga, se presenta un efecto negativo en los procesos cognitivos del alumno, que se reflejan fisiológicamente en aumentos del ritmo cardiaco, ansiedad y sensaciones de ahogo, esto deriva regularmente en un bajo desempeño académico y en la consolidación de una percepción baja de autoeficacia (Canto, 1998).

Es por lo anterior que es imperante el manejo de las emociones para alcanzar niveles de autoeficacia eficientes, lo anterior permitirá que no solo mentalmente sino físicamente el estudiante esté preparado para enfrentar los diferentes desafíos que pudiera presentar la dinámica escolar dentro del aula.

Autoeficacia General

Dependiendo del ámbito en el que se esté analizando el constructo de la autoeficacia, éste puede adquirir diferentes características particulares, como es el caso de la autoeficacia general, definida así por Bandura (Bandura, 1997) como “las creencias que posee una persona sobre su capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar situaciones futuras” (p. 2). Para Sanjuan, Pérez y Bermúdez (2000), la autoeficacia general es “un constructo global que hace referencia a la creencia estable de la gente sobre su capacidad para manejar adecuadamente una amplia gama de estresores de la vida cotidiana” (p. 513).

Para Brenlla, Aranguren, Rossaro y Vázquez (2010), la autoeficacia general tiene la particularidad de ser aplicable a un gran rango de actividades humanas, ya que su valor radica en que puede explicar varias conductas que suceden de forma simultánea, por lo que es entonces la autoeficacia general esa capacidad amplia, global y abarcativa que le permite al ser humano ser un ente autorregulable y poder reconocer sus destrezas y habilidades para situaciones distintas en diferentes momentos, incluso en contextos disímiles, pudiendo ser en el caso de los docentes en formación la autoeficacia para llevar sus procesos formativos dentro

de la institución, al atender los diferentes cursos o materias, fuera de ella al resolver las situaciones que se le presentan en el aula de práctica, sobrellevar de manera exitosa sus relaciones afectivas y personales, poder ser capaz de enfrentar su rol dentro de la sociedad, etcétera. Es decir, esa autoeficacia percibida general es el conjunto de todas las autoeficacias específicas que demanda cada situación particular.

Autoeficacia Docente

Para comprender los ámbitos específicos en los que la autoeficacia hace presencia, debemos recorrer el espacio académico, y en específico de la docencia, ya que este constructo es también analizado desde esta perspectiva. El interés por estudiar la autoeficacia docente nace a partir del trabajo en la corporación RAND, en donde según Fernández-Viciano y Fernández-Costales los (2019) los trabajos de Berman, McLaughlin, Bass, Pauly y Zelmman (1977) fueron los pioneros en el área, y definieron a este constructo como el grado en que los docentes sostienen que aquellos factores que se encuentran bajo su control, son los que van a ejercer un mayor impacto en los resultados de la enseñanza, dando un grado menor de importancia a los factores ambientales.

Por su parte Titrek, Çetin, Kaymak y Kaşıkçı (2018), establecen que la autoeficacia docente es un factor del ambiente de aprendizaje, que es situacional y dependiente de la forma de enseñanza y aprendizaje, así como de la participación del estudiante durante la clase, y afirman que es difícil para un docente con percepción baja de autoeficacia el poder motivar a sus alumnos, así como mostrar confianza y tener autoridad sobre la clase, afectando pues que no se desarrollen dentro del profesor las formas de pensar que le permitirán desarrollar su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para el logro exitoso de sus objetivos (Danhke, 1989).

Por su parte Mark Wyatt (2010) hace referencia a las creencias de los docentes para promover el autoaprendizaje como la definición de autoeficacia docente, incluyendo los contextos cognitivo, meta-cognitivo, afectivo y social, para él, mientras el docente tenga una

relación con la enseñanza más firme a partir del currículum, de los enfoques metodológicos, de los conocimientos o del contexto escolar, aumenta exponencialmente la autoeficacia. Esto complementa la visión de Malinauskas (2017) quien define a la autoeficacia docente como las creencias del profesor para organizar y ejecutar los cursos de acción para realizar tareas de enseñanza específicas en un contexto particular.

Algunas investigaciones relacionadas con la autoeficacia docente revelan datos muy interesantes sobre el fenómeno, como el hecho de que el desgaste emocional y el cinismo tienen bajos niveles de autoeficacia, y que por otro lado la resiliencia aumenta los niveles de autoeficacia, aun cuando el docente presente rasgos de desgaste emocional o cinismo, ya que el ser resiliente le permite mantener el compromiso con las actividades docentes (Álvarez et al., 2020). Por su parte Isabel Suárez (Suárez, 2017) aporta en su investigación que los niveles de autoeficacia del docente aumentan en función de la creencia en qué tanto está preparado el maestro para impartir la materia, así como en función del nivel de capacidad de sus alumnos. La autoeficacia docente es pues el conjunto de creencias que posee el profesor en sus capacidades, conocimientos y pedagogía, para poder llevar a cabo exitosamente las estrategias docentes para promover el aprendizaje integral en sus estudiantes.

Autoeficacia Académica

Para Del Valle, Díaz, Pérez y Vergara (2018) la autoeficacia académica cuando se contextualiza en el ámbito de la educación superior, es asumida como las creencias que poseen los estudiantes para organizar y ejecutar las tareas propias de la enseñanza universitaria, sin dejar de lado la propuesta de Bandura (1995), quien destaca las capacidades de regulación del propio aprendizaje, así como el dominio de diversos temas académicos inherentes a su vida dentro de las instituciones de educación superior. Para Blanco, Ornelas, Aguirre y Guedea (2012), las creencias de autoeficacia académica percibida se refieren a que:

Las creencias que tienen las personas sobre sí mismas representan un factor básico para el logro de sus actividades o la toma de decisiones que enfrentarán a lo largo de su

vida. Cuanto mayor sea la eficacia percibida, mayor el grado de esfuerzo que se invierte y mayor también la persistencia en el logro de la meta propuesta; situación de suma importancia para que una persona que se encuentra en un proceso de aprendizaje tenga éxito. (p. 559)

Esas creencias se enmarcan específicamente en el contexto académico, es decir, se refiere a la autoevaluación que realiza el estudiante con respecto a sus capacidades para llevar a cabo las actividades académicas referentes a tres factores: atención, comunicación y excelencia (Borzzone, 2017). La validez de las investigaciones que se ocupan de analizar la autoeficacia académica, deriva pues en el reconocimiento que los estudiantes puedan realizar de sus propias capacidades, autoevaluarse para llevar a cabo un ejercicio de reflexión sobre las áreas de oportunidad que tiene como alumno y sobre todo el tener la posibilidad de ser consciente de la autopercepción que tiene sobre sus propias habilidades.

Psicología Positiva

La Psicología Positiva ha sido la encargada de modificar el paradigma de la atención psicológica en las últimas décadas, dirigiéndose a ponderar las capacidades humanas mediante la realización de estudios en los ámbitos laboral, personal y académico, algunos de estos estudios son mencionados por la Dra. Montserrat Amorós Gómez en una entrevista realizada por Diego Caldentey, entre los que destacan el “de Marie Johoda sobre salud mental ideal (1958), la Teoría de la Autoeficacia de Bandura (1978), y los diversos programas para ‘aumentar la felicidad’ de Fordyce (1977, 1983 y 1995)” (Caldentey, 2018, párr. 3), sin embargo el mismo autor menciona que la disciplina científica como tal surge con mayor auge a principios del siglo XXI.

Mihaly Csikszentmihalyi y Martin Seligman son considerados los “padres” de la Psicología Positiva (Caldentey, 2018; Cataluña, 2020), en el caso de Seligman se le atribuye el desarrollo del modelo PERMA, el cual se compone de emociones positivas (emotions), compromiso (engagement), relaciones positivas (relationships), sentido (meaning) y logros

(accomplishment), por su parte el Dr. Csikszentmihalyi propuso el modelo FLOW, el cual tiene su premisa en que mientras la persona experimente sensaciones de “fluir” ante las dificultades, a través de la puesta en juego de las habilidades, se tendrá un desgaste mínimo y una alta motivación.

Respecto a las definiciones conceptuales de Psicología Positiva se pueden encontrar diferentes aproximaciones, sin embargo, todas confluyen en la esencia de constructo. De entre las definiciones se pueden mencionar destaca la que propone la Dra. Amorós Gómez, quien dice que esta disciplina es “el ámbito de estudio de la psicología dedicado a analizar los recursos psicológicos y personales y las fortalezas que pueden ayudar a las personas y contribuir a mejorar su calidad de vida” (Caldentey, 2018, párr. 6). Una definición un poco más amplia es la que propone Christopher Peterson y que es rescatada en el texto de Dafne Cataluña, la cual establece que:

La Psicología Positiva es el estudio científico de lo que hace que la vida valga más la pena. Es la llamada de la psicología científica y práctica para estar tan preocupados por las fortalezas como por las debilidades. Tan interesados en construir cosas mejores en la vida como en reparar lo que está peor. Y tan relacionado con crear vidas plenas en gente normal como en curar la patología. (Cataluña, 2020, párr. 2)

Dafne Caldentey también incluye dentro de su acepción las variables de optimismo y resiliencia en los aspectos que se deben de analizar cuando se estudia la Psicología Positiva. Sin embargo, fue el propio Seligman quien en 1999 definió la Psicología Positiva como:

el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, mientras previene o reduce la incidencia de la psicopatología. Fue definida también como el estudio científico de las fortalezas y virtudes humanas, las cuales permiten adoptar una perspectiva más abierta respecto al potencial humano, sus motivaciones y capacidades. (Contreras y Esguerra, 2006, p. 311)

Seligman dedicó gran parte de su carrera a estudiar la denominada indefensión aprendida y la psicopatología, logrando voltear la mirada de la práctica de la atención psicopatológica hacia el estudio de las fortalezas y virtudes humanas, dentro de su gestión como presidente de la American Psychological Association, Seligman tuvo la oportunidad de difundir su propuesta, aun cuando las primeras aproximaciones a la Psicología Positiva puedan rastrearse hasta los trabajos de Watson en los años 20, en donde se ocupó de estudiar el cuidado psicológico de los infantes, posteriormente en los años 30 se destaca el trabajo de Terman quien enfocó su trabajo hacia el talento de los estudiantes, el ambiente académico y los factores relacionados con la felicidad marital (Contreras y Esguerra, 2006).

La Psicología Positiva vino a ser una respuesta al enfoque de la psicología tradicional, en la que se buscaba la atención y reducción de los problemas (Park, Peterson y Sun, 2013), y aunque esta aproximación a la atención psicopatológica tiene su valor, los estudios recientes han demostrado que la atención y reforzamiento de los aspectos positivos tienen mayores efectos en la atención de los pacientes.

El objetivo pues de este cambio de paradigma se establece como un catalizador hacia el desarrollo de las fortalezas en las personas (Contreras y Esguerra, 2006), siendo entonces la Psicología Positiva quien decide deliberadamente enfocarse en lo que la persona posee, lo que le hace sentirse bien (Cataluña, 2020), lo cual aunque pareciera obvio no lo es desde el punto de vista de la psicología tradicionalista, ya que al enfocarse en las fortalezas y no en las debilidades, el sujeto tiene la posibilidad de tener más energía para afrontar las situaciones de conflicto, obtiene mejores resultados, aumenta el rendimiento, se potencia la creatividad, se toman mejores decisiones y se desencadena una serie de beneficios psicológicos que fortalecen al individuo (Cataluña, 2020), lo que pudiéramos relacionar como predictores de la autoestima y del *engagement*.

La Psicología Positiva cuestiona los supuestos del modelo de enfermedad. Exige prestar tanta atención a la fortaleza como a la debilidad, tanto interés a la construcción

de las mejores cosas de la vida como a la reparación de las peores y tanta atención a lograr una vida plena para las personas sanas como a curar las heridas de las personas enfermas. (Park et al., 2013, p. 12)

Ahora bien ¿qué es lo que hace que la Psicología Positiva tenga tanta aceptación en el ámbito científico académico?, para Dafne Cataluña el hecho de que se utilice el método científico para los estudios relacionados con la disciplina le otorga un carácter de cientificidad que lo legitima ante la comunidad académica, derivado de ello se han gestado modelos y ejercicios que han sido validados científicamente y que han sido aplicados en estudios serios, por lo que sus propuestas no son resultados del azar o del efecto placebo (Cataluña, 2020), dichos resultados se han enfocado en contribuir a una comprensión científica más elaborada, “completa y equilibrada de experiencia humana y transmitir lecciones valiosas acerca de cómo construir una vida feliz, saludable, productiva y significativa (Park et al., 2013, p. 11).

Sin embargo, al hablar de Psicología Positiva es fácil confundirse con los postulados del Pensamiento Positivo, ambas guardan grandes diferencias como la ya mencionada ponderación de los aspectos positivos del ser humano sobre los negativos, el tratar de fortalecer los éxitos y no los fracasos, pero siempre teniendo en cuenta que una visión poco positiva es tan equívoca como una exageradamente positiva, la cual nos puede llevar a tener expectativas poco realistas de nuestros alcances, surgiendo la posibilidad de un probable sentimiento de decepción cuando esas metas demasiado altas no sean alcanzadas. Por eso como lo propone Cataluña (2020), se debe mantener un equilibrio en el uso de las fortalezas, ya que entre más fortalezas convivan en equilibrio se darán mayores niveles de satisfacción en la persona.

Dentro del ámbito investigativo, la importancia de la Psicología Positiva ha sido el llegar a reconocer las capacidades humanas, a través de estudios realizados en diferentes ámbitos como el laboral, logrando que algunos temas como el *engagement* hayan sido analizados por diferentes estudios (Cárdenas y Jaik, 2014) con rigor científico, este aspecto de la Psicología

Positiva tiene varios componentes que resultan aplicables cuando se analizan no solo situaciones laborales sino académicas, teniendo la posibilidad de medir el *engagement* que tiene un grupo de estudiantes, docentes e incluso investigadores

Engagement

El *engagement* se encuentra dentro de los planteamientos de la Psicología Positiva, cuyos antecedentes primordiales son la filosofía y la psicología (Cárdenas y Jaik, 2014), y que tiene su origen con los postulados del estadounidense Abraham Harold Maslow en lo que denominó la Psicología Humanista, la cual:

aporta al engagement la consideración del ser humano como el centro de interés, en este caso, en el ámbito laboral, analizando sus valores, la percepción que tiene de sí mismo en el trabajo y sus respuestas ante las dificultades en la organización (Cárdenas y Jaik, 2014, p. 25).

De entre estos valores potenciales humanos destacan “la creatividad, el amor a sí mismo, la necesidad de gratificación, la autoactualización, el afecto, la naturalidad, la trascendencia del ego, la autonomía, la responsabilidad y la salud psicológica entre otras” (Cárdenas y Jaik, 2014, p. 25), derivado de que existe una mayor cantidad de motivaciones que de necesidades surgen las meta-motivaciones, la cuales tienden a satisfacer necesidades del ser, con el objetivo de mejorar la vida enriqueciéndola.

De entre las acepciones del *engagement* se pueden destacar el significado que le atribuye Sheppard (citado en De la Cruz, Resendiz, Romero y Domínguez, 2017), quien aclara que este término proveniente del idioma inglés y se usa como sustantivo “*engagement*” y el adjetivo es “*engaged*”, y se refiere al compromiso voluntario que establece una persona. La traducción más cercana al *engagement* según el Cambridge Dictionary es “compromiso” y tiene varias acepciones, la que nos interesa en esta ocasión es la que lo define como el proceso de motivar a la gente para que se interese en el trabajo, en una organización, etcétera (Cambridge University Press, s.f.), sin embargo respecto al término en español de “compromiso” según el

Diccionario de la Real Academia Española (Real Academia Española, s.f.) no existe ninguna acepción cercana al significado en inglés, tal vez el más acorde es “obligación contraída”, lo cual corrobora la apreciación de De la Cruz y sus colaboradores quienes dicen que la definición del término en español es “simplista, descontextualizada e insuficiente” (2017, p. 36) para lo que se quiere representar por el término dentro de la perspectiva de la Psicología Positiva. Una traducción alterna es el término “entusiasmo por el trabajo”, propuesto por Flores, Fernández, Juárez, Merino y Guimet (2015) tomando en cuenta el constructo tridimensional que se refiere al *engagement* como “un estado mental positivo relacionado con el trabajo y se caracteriza por vigor, dedicación y absorción” (Schaufeli et al., 2002), que no se limita a un objeto, conducta o situación concreta, sino que es un estado cognitivo persistente, este constructo puede ser aplicado al ámbito laboral, educativo, profesional, educativo y personal y por último al ámbito organizacional (Cárdenas y Jaik, 2014).

Dentro del ámbito académico y respecto al *engagement* de los estudiantes, es importante recordar lo que proponen Cárdenas y Jaik (2014) cuando dicen que el *engagement* “surge relacionado con el compromiso, es decir, el estado en el cual las personas expresan su ser entero -física, cognitiva y emocionalmente- en el papel que desempeñan” (p. 33), poseyendo además mayores niveles de autoeficacia, esperanza y optimismo (De la Cruz et al., 2017), la presencia de los tres componentes del *engagement* permiten además conocer que el éste se establece como la contraparte del síndrome del *burnout*, lo que para Flores y colaboradores tiene una relación recíproca negativa, la presencia del *engagement* significa la ausencia del *burnout* (Flores et al., 2015), y es así que ambos fenómenos se encuentran en líneas opuestas (Cárdenas y Jaik, 2014).

Sin embargo para Schaufeli (2002) la relación no es una oposición directa de las dimensiones del *burnout* respecto a los componentes del *engagement*, sino que establecen una independencia como constructo, pero si se oponen operacionalmente. En el ámbito laboral los empleados que padecen *burnout* no tienen un sentido de conexión energética y afectiva con su

trabajo, ni cuentan con una autopercepción positiva de las capacidades que les demandan sus tareas dentro de la organización, es decir no tienen *engagement* (Cachón-Zagalaz, Lara-Sánchez, Zagalaz-Sánchez, Ópez-Manrique, et al., 2018).

Esta misma visión de *burnout* y *engagement* como opuestos directos fue propuesta también por Maslach y Leiter en 1997 (Hidalgo et al., 2019), caracterizando al *engagement* por energía, involucración y eficacia, como opuestos directos de las dimensiones del *burnout* agotamiento, cinismo y falta de eficacia (Sánchez-Cardona et al., 2016), diseñando el instrumento denominado Maslach Burnout Inventory, sin embargo posteriormente esta visión fue cuestionada al presentar algunas limitaciones para medir el *engagement*, para lo cual Wilmar Schaufeli y Arnold Bakker en el 2004 declararon que este instrumento no toma en cuenta que ambos conceptos no se pueden relacionar negativamente de manera perfecta, ya que la ausencia de *burnout* no necesariamente implica la presencia del *engagement*, así como que el uso de la misma escala para medir ambos constructos imposibilita su estudio ya que “no podrían incluirse simultáneamente en un modelo para estudiar su validez concurrente” (Sánchez-Cardona et al., 2016, p. 122), por lo que se establece que ambas nociones; *engagement* y *burnout* son distintas y deben de evaluarse de forma separada, como conceptos independientes pero negativamente relacionados.

Regresando al ámbito del *engagement* estudiantil, Oskal (2018) dice que el término es utilizado por los estudiantes que participan tanto en actividades académicas como no académicas para evaluar las adquisiciones de aprendizaje. Por su parte Portalanza, Grueso y Duque (2017) definen al *engagement* académico como aquel estado afectivo positivo que tiene una relación con los estudios, que se caracteriza por un estado de vigor, dedicación y absorción, en donde:

el vigor representa altos niveles de energía y resistencia mental durante las horas de estudio; la dedicación implica estar totalmente involucrado en el estudio y experimentar sentimientos de orgullo y entusiasmo por la tarea que se ejecuta;

finalmente, la absorción es un estado alto de concentración e inmersión en el desarrollo de las actividades. (Portalanza et al., 2017, p. 146)

Para Usán, Salavera y Domper (2017) el *engagement* académico es un estatus psicológico que pondera aquellos puntos fuertes del sujeto cuando se enfrenta a situaciones de agotamiento y ansiedad, es pues el *engagement* académico un estado psicológico que se fundamenta en las fortalezas del individuo frente a situaciones de estrés y agotamiento, lo cual es congruente con la Psicología Positiva de donde proviene la visión del *engagement*, este estado mental positivo se convierte en un “patrón conductual adaptativo” (Usán et al., 2017) en el cual los alumnos pueden implicarse, obtener satisfacción y un buen desempeño en sus tareas como estudiante.

Para el estudio formal del *engagement* se deben de tomar en cuenta el Modelo Teórico DRL (Demandas y Recursos Laborales) el cual “se inspira en las teorías del diseño del trabajo y del estrés laboral” (Bakker y Demerouti, 2013, p. 107), con el fin de identificar las conductas proactivas, la iniciativa personal y en el caso de los estudiantes el mejor desempeño académico, en el cual se puedan identificar claramente el vigor, la dedicación y la absorción.

Vigor

El Diccionario de la Real Academia Española propone en una de las acepciones del vigor la “viveza o eficacia de las acciones en la ejecución de las cosas” (Real Academia Española, s.f.), lo cual es totalmente coherente con las características que se relacionan con el *engagement*, ya que el vigor está relacionado con altos niveles de energía mientras se realizan las labores escolares, además de que pone en juego la voluntad de invertir un esfuerzo prolongado para lograr los objetivos académicos, así como un sentimiento de felicidad al tener los logros esperados (De la Cruz et al., 2017). El vigor por tanto logra desarrollar un estado de resiliencia mental al trabajar (Flores et al., 2015; Sánchez-Cardona et al., 2016), lo que deriva no solo en un trabajo académico que se desarrolla a voluntad, sino que ante las dificultades que pudieran presentarse se caracteriza por la persistencia ante el logro de los objetivos.

En el ámbito de la educación superior el vigor es un elemento importante para el logro de los objetivos académicos, el entrenamiento para una vida como profesional de cualquier área demanda poner en juego una gran cantidad de habilidades tanto físicas como mentales, es entonces el vigor la intensidad con la que los alumnos realizan sus tareas, y según lo propuesto por los teóricos de la Psicología Positiva deriva del reforzamiento de las capacidades del alumno. Es de esta manera como el estudiante va a desarrollar una dinámica de estudio en la que las acciones estén caracterizadas por un esfuerzo constante y consciente sobre los requerimientos para terminar bien las tareas académicas, así como una motivación por los posibles logros a alcanzar dentro de sus desempeño en las múltiples tareas que demanda la actividad académica como aprendiz en cualquier nivel educativo.

Dedicación

El *engagement* en los estudiantes no solamente se caracteriza por la fuerza o vigor con la que se realizan las tareas, sino que existe otro componente igual de importante; la dedicación, cuya principal característica es el alto nivel de compromiso que muestra el estudiante y que produce sentimientos de orgullo, significancia, entusiasmo, inspiración y reto o desafío (De la Cruz et al., 2017; Flores et al., 2015; Sánchez-Cardona et al., 2016). La dedicación se considera como el componente emocional del *engagement* y requiere de una fuerte motivación, en un estudiante con niveles altos de dedicación se registra una alta implicación en los estudios, los alumnos “son dedicados cuando perciben sus estudios como inspiradores, importantes, entusiastas y desafiantes” (De la Cruz et al., 2017, p. 36).

Siendo pues la motivación uno de los componentes básicos para que neurobiológicamente el aprendizaje se dé, este componente contribuye al aseguramiento de la adquisición de conocimientos y habilidades, la dedicación que muestran los alumnos es pues un factor necesario y complementario al vigor de manera que el indicador de *engagement* pueda ser estudiado desde todas sus dimensiones.

Absorción

El componente de la absorción se relaciona directamente con el nivel de concentración que muestra el estudiante al realizar una actividad, mientras el alumno se encuentre absorto incluso en medio de las adversidades, podrá presentar este elemento del *engagement*, pudiendo decir que se encuentra *engaged*. Uno de los indicadores de la absorción es la dificultad que presentan los alumnos para desprenderse del trabajo, dejando ver altos niveles de perseverancia y concentración siendo pues el componente cognitivo de la escala (De la Cruz et al., 2017).

Si el alumno mientras realiza una tarea pierde la noción del tiempo y considera que las horas “vuelan”, es un indicador que dé se encuentra absorto en las actividades que realiza, esto se debe a que la tarea le resulta placentera y obtiene satisfacción de los avances que realiza.

CAPÍTULO III.

Posicionamiento Epistemológico

La investigación educativa tiene como característica principal el aproximarse al método científico a través de la utilización de las metodologías de la investigación de las ciencias naturales, especialmente las relacionadas con la física. Durante la evolución de las disciplinas de investigación los trabajos se han fundamentado no solo en el análisis de hechos reales con una postura neutra, objetiva y completa, sino en los preceptos de los paradigmas predominantes, los cuales son el conjunto de creencias y valores que comparte la comunidad científica y que legitiman el trabajo del investigador.

Los paradigmas son el factor que permite que la comunidad epistémica se constituya como un grupo con la suficiente autoridad académica para determinar procesos, validar perspectivas y promover el desarrollo de la investigación de cierta manera, en el caso de la investigación social y más concretamente la investigación educativa la intención es volver al discurso prescriptivo y a la intervención docente como objeto del conocimiento, con el fin de crear enfoques, modelos y teorías para comprender y analizar de manera más rigurosa la realidad de las aulas.

Para Kerlinher y Lee (2002) al realizar investigación social cuantitativa, se recurre invariablemente a un paradigma explicativo, al utilizar información cuantificable para intentar explicar el fenómeno que se está estudiando, esta visión está acorde con el positivismo presente en la investigación actual, el cual rechaza cualquier proposición que no mantenga una correspondencia con los hechos comprobados, dejando de lado todo juicio de valor. La científicidad de los hallazgos se basa en la sistematización de los fenómenos y en la utilización de metodologías establecidas que posibilitan la generalización de los resultados de investigación, la cual se inserta en el método hipotético-deductivo como un legado del positivismo lógico y del racionalismo crítico, ya que el colectivo de investigadores en la actualidad “consideran que sólo existe ciencia si es posible teorizar, es decir, establecer

sistemas lógicos que puedan ser contrastados por la evidencia empírica; dejando de lado la posibilidad de adquirir conocimiento exclusivamente a través de la observación” (Hernández, 2008, p. 184).

Uno de los aspectos de este método es la intención de entender la realidad de una manera lógica lejos de intentar reproducirla, esta visión que surge en el círculo de Viena, en donde destaca la figura de Ernst Mach, se basa en la idea de poder generar una ciencia que se fundamente en una serie de proposiciones verificables tanto lógica como empíricamente, lo cual se alinea perfectamente a la visión que debe permear en los investigadores educativos para evitar propuestas pedagógicas pseudo innovadoras sin sustento científico o por el contrario ideas teóricamente fundamentadas pero sin apoyo **empírico**.

El análisis de los resultados de las variables se realiza bajo el método hipotético deductivo de manera que partiendo de la formulación de las hipótesis planteadas desde la teoría se realiza la operacionalización de variables, la recolección y procesamiento de datos para finalizar con la interpretación de los mismos, llegando a obtener una serie de informaciones empíricas que servirán como base para probar las hipótesis y en su caso validar los modelos teóricos que pudieran derivarse del trabajo que se realiza. Este método se caracteriza por deducir de determinados planteamientos teóricos, una serie de relaciones que son puestas a prueba empíricamente a través del método científico, en el cual se lleva a cabo una recolección de información rigurosa, a través de instrumentos diseñados y estandarizados, permitiendo que los resultados puedan ser generalizados a la población de donde fue extraída la muestra, gracias a la validación de los instrumentos y a la confiabilidad que reporten.

Este estudio se plantea como un trabajo de alcance correlacional al pretender entender la relación lineal que existe entre la autoeficacia y el *engagement*, el objetivo es llegar a conocer si existe una correlación positiva o negativa entre ambas, y a la vez establecer el tipo de relación

que cada una de ellas tiene con las variables sociodemográficas que pudieran estar afectando la interpretación del fenómeno.

Operacionalización de Variables

Tabla 2

Operacionalización de Variables

Variables	Definición conceptual	Tipo	Escala	Instrumento	Indicadores
Autoeficacia Académica Percibida	Las creencias que los alumnos poseen sobre su propia capacidad para lograr desempeñar las actividades académicas que les son demandadas en su ámbito escolar	Cuantitativa	Ordinal	Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (EAPESA)	<p>Enfrentarse con éxito a cualquier tarea académica</p> <p>Comprender bien y con rapidez un contenido</p> <p>Abordar situaciones que ponen a prueba la capacidad académica</p> <p>Obtener excelentes notas</p> <p>Confiar en la capacidad académica</p> <p>Crear en la capacitación y competencia</p> <p>Crear en poder obtener un buen expediente académico</p> <p>Pensar en pasar un semestre con facilidad</p> <p>Crear en poder pasar examen sin estudiar</p>

Independientes

Crear en poder conseguir muchos éxitos académicos

Variables	Definición conceptual	Tipo	Escala	Instrumento	Indicadores
Engagement	Estado mental positivo y afectivocognitivo, relacionado con los estudios, conformado por vigor, dedicación y absorción.	Cuantitativa	Ordinal	Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-S)	<p>Vigor</p> <p>Dedicación</p> <p>Me siento fuerte y vigoroso cuando estudio (Vi1) Mis tareas me hacen sentir lleno de energía (Vi2) Soy feliz cuando realizo actividades de estudio (Vi3) Estoy orgulloso de estudiar la carrera (De1) Mi carrera tiene sentido (De2) Estoy entusiasmado con mi carrera (De3)</p>

						No me detengo en mis tareas de estudiante (Ab1) Es difícil distanciarme de los estudios (Ab2) Soy perseverante como estudiante (Ab3)
Sociodemográficas	Género	Cualitativa	Nomina 	Cuestionario	Género	
	Edad	Cuantitativa	Nomina 	Cuestionario	Edad	
	Licenciatura	Cualitativa	Nomina 	Cuestionario	Licenciatura	
	Institución			Cuestionario	Institución	

Tabla 3*Distribución de la matrícula de las instituciones sujeto de estudio*

Institución	Licenciatura	No. de alumnos
Escuela Normal	Licenciatura en Educación Primaria	270
Profesor Carlos A. Carrillo	Licenciatura en Educación Prescolar	90
Centro de Actualización del Magisterio	Licenciatura en Educación Primaria	129
	Licenciatura en Educación Prescolar	35
	Licenciatura en Educación Física	9
	Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la formación ética y ciudadana	50
	Total	583

Muestra

La muestra es de tipo probabilística, ya que fue necesario elegir a los alumnos de los primeros dos años de la licenciatura, puesto que “a más años de experiencia, mayor es la autoeficacia, y mayor es tu confianza en las habilidades a la hora de impartir clase” (Montull, 2019, p. 28), es decir entre más entrenamiento, experiencia y logros de ejecución, aumentan los índices de autoeficacia y engagement (Suárez, 2017; Yuste, 2015; Usán, et al., 2017; Pérez, et al. 2018), por lo que es importante conocer la autoeficacia percibida y en *engagement* en los alumnos en la fase inicial de su carrera, y de esta manera poder establecer estrategias para fortalecer ambos aspectos durante la formación docente. Además, se eligieron las carreras de Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Educación Preescolar ya que ambas se encuentran en las dos instituciones participantes.

El resultado nos da una muestra probabilística de 232 individuos, con una confiabilidad de 95% y un margen de error del 5%, debido a que se elimina una de las licenciaturas que se imparte en el Centro de Actualización del Magisterio, no se realiza el cálculo de la muestra segmentada por carrera, sino que se tomó la población total y se dejó abierto el cuestionario hasta que se completara el número de respuestas, sin importar la institución de procedencia, el resultado de la aplicación fue el siguiente:

Tabla 4*Distribución de instrumentos aplicados*

Institución		Licenciatura		Semestre	Instrumentos aplicados
Escuela	Normal	Licenciatura	en	2º	104
Profesor	Carlos A.	Educación Primaria		4º	0
		Licenciatura	en		
		Educación Preescolar		4º	47
Centro	de	Licenciatura	en	2º	40
Actualización	del	Educación Primaria		4º	13
Magisterio (Durango)		Licenciatura	en	2º	28
		Educación Preescolar		4º	0
		Total:			232

Instrumentos de recolección de información

La selección de los instrumentos en una investigación debe obedecer a varios factores que van a determinar el tipo de instrumento a utilizar, tales como los objetivos y el diseño del estudio, la disponibilidad de recursos humanos y financieros, así como el tiempo que se tiene para la aplicación de los mismos, pero sobre todo se debe tener en cuenta el tipo de información que se desea recolectar, ya sea de tipo cuantitativo o cualitativo, ya que:

Los estudios que tienen por finalidad la explicación, predicción y control técnico se apoyan en métodos empírico-estadísticos; los estudios histórico-hermenéuticos y los crítico-sociales en cambio enfatizan más en las metodologías cualitativas para orientarse a la comprensión, interpretación y/o transformación de los procesos sociales. (Monje, 2011, p. 133)

El instrumento definido como el mecanismo a través del cual se da la recolección de la información de manera sistemática, con el fin de medir los valores de las variables y mediante procedimientos estadísticos lograr describir los fenómenos que son el objeto de estudio. En el caso de este estudio se han elegido dos escalas de actitud y opinión, la Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (EAPEASA) y la Utrecht Work Engagement Scale for

Students (UWES-S), ambas han sido ideadas para medir objetivamente la autoeficacia y el *engagement* respectivamente. La pertinencia de utilizar estos instrumentos radica en que además de que han sido utilizados y validados en diferentes contextos y países, ambas tienen la característica de poder representar los estados mentales del sujeto de estudio de manera consciente y manifiesta, al abrir la posibilidad de manifestar de manera muy clara a través de una escala tipo Likert, una serie de postulados que van a ser los ítems que evalúen los niveles de autoeficacia y *engagement* y proporcionen al investigador la información suficiente para validar o desechar las hipótesis planteadas.

Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPEASA)

Desde el siglo pasado la autoeficacia pasó a ser parte del interés de los investigadores, por lo que se han diseñado una serie de instrumentos para poder medir los grados de autoeficacia que poseen las personas. Para conocer los antecedentes de la Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas presentamos un recorrido por diferentes propuestas de instrumentos que se desarrollaron en las últimas décadas.

Tabla 5

Instrumentos utilizados para medir la autoeficacia

Año	Nombre del instrumento	Autor(es)	No de ítems
1965	Escala de Autoestima	Morris Rosenberg	10
1979	Escala de Autoeficacia General Percibida	Ralf Schwarzer y Matthias Jerusalem	10
1982	Escala de Autoeficacia General	Mark Sherer	17
1983	Escala de Autoeficacia Percibida Específica en Situaciones Académicas	David L. Palenzuela	10
1984	Escala de Estado de Salud Percibido o Percepción de Bienestar	Reker y Wong	16
1984	Escala de Eficacia del Profesor" (TES)	Sherri Gibson y Myron H. Dembo	16
1991	Escala de Eficacia Docente	Emmer e Hickman	
1993	Escala de autoeficacia General	Bäbler, Schwarzer y Jerusalem	10

1994	Escala de Eficacia Docente	Gussev y Passaro	
1997	Escala de Eficacia del Profesor	Albert Bandura	30
Año	Nombre del instrumento	Autor(es)	No de items
2000	Instrumento de Eficacia del Profesor en la Enseñanza y Conocimiento de las Ciencias	Robert y Hensos	16
2001	Nueva Escala de Autoeficacia General	Green Chen	8
2002	Escala de las Capacidades Profesionales del Docente	Friedman y Kass	45
2007	Escala de Eficacia para Profesores Noruegos (NTSES)	Skaalvik y Skaalvik	24
2008	Escala de Autoeficacia del Profesor	Chan	24

(Cid et al., 2010; Del Valle et al., 2018)

Para este estudio se eligió la Escala de Autoeficacia Académica Percibida en Situaciones Académicas (EAPESA) diseñada por David L. Palenzuela (1983), la cual está dirigida a evaluar las creencias de autoeficacia en el ámbito educativo en estudiantes adolescentes y universitarios (Del Valle et al., 2020), esta escala se compone de 10 items agrupados en un factor (ver anexo 1) que son evaluados a través de una escala tipo Likert de cuatro puntos; nunca, algunas veces, bastantes veces y siempre, lo cual indica que a mayor puntuación, mayor autoeficacia académica percibida. El instrumento original en su validación mostró una estructura unidimensional así como adecuadas propiedades psicométricas (Del Valle et al., 2018) El análisis factorial confirmatorio realizado en España mostró un adecuado ajuste, $\chi^2=141.6$; $gl=35$; $RMSEA=.051$; $SRMR=.025$; $GFI=.96$; $AGFI=.93$ (J. M. García-Fernández et al., 2016).

El instrumento original fue validado con una muestra de adolescentes españoles de entre 12 y 16 años pertenecientes al nivel de educación secundaria, la estructura unidimensional reportó un coeficiente de consistencia interna $\alpha=.89$ y fiabilidad test-retest de .87 (García-Fernández et al., 2010). En este estudio se utilizará la versión validada en el contexto latinoamericano, es específico en Chile en donde Milenko del Valle, Alejandro Enrique Díaz-Mujica, María Victoria Pérez y Jorge Vergara-Morales, aplicaron el instrumento a 297

estudiantes universitarios de la Universidad de Antofagasta de las facultades de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, de Educación, de Ingeniería y de Medicina y Odontología, las edades de los estudiantes variaron de 18 a 40 años, ($M=20.6$), (Del Valle et al., 2020).

Tabla 6*Ficha técnica EAPESA*

Nombre:	Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPEASA)
Autor(es):	David L. Palenzuela (1983)
Año:	1983
Permisos:	Permiso otorgado por el autor (Anexo 3)
Duración:	15 minutos
Validado en el contexto por:	Alejandro Díaz-Cabriales
Año:	2021
Objetivo:	Medir los niveles de autoeficacia percibida en situaciones académicas
Tipo de ítems:	Escala Likert de 4 puntos
Aspectos:	El instrumento está constituido por 10 ítems que se agrupan en una sola categoría.
Campo de aplicación:	Estudiantes adolescentes y universitarios
Material de prueba:	Cuestionario en papel trasladado a Formulario en línea de Google Forms

Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-S 9)

La Utrecht Work Engagement Scale fue diseñada por Wilmar Schaufeli y Arnold Baker en el 2004, originalmente el instrumento se construyó con 24 ítems, sin embargo después de una validación inicial con dos diferentes grupos de empleados y estudiantes, el instrumento se redujo a 17 ítems, de los cuales son seis correspondientes al vigor, cinco a la dedicación y seis a la absorción (Schaufeli y Bakker, 2004), el instrumento original mide los ítems con un valor puntual de una escala de siete, en donde nunca corresponde al cero y siempre puntúa un seis.

En el caso de esta investigación se utiliza la versión para estudiantes, la cual fue adaptada y validada para el contexto mexicano por Marco Antonio de la Cruz, Jaqueline Resendiz Chávez, Angélica Romero Palencia y Gloria Ángela Domínguez Aguirre (2017), en la versión original de la escala UWES-S o escala de bienestar en el contexto académico, el instrumento se compone de seis ítems para el vigor, cinco ítems para la dedicación y seis ítems para la absorción, sin embargo, en la propuesta de De la Cruz y colaboradores el instrumento

se compone de nueve ítems de los cuales tres corresponden al vigor, tres a la dedicación y tres a la absorción (Anexo 2).

La validación del instrumento adaptado al contexto mexicano se realizó con la participación de 721 estudiantes de la carrera de psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, determinando que “La UWES-S es apta para ser usada en México” (De la Cruz et al., 2017, p. 75). Respecto a la validez de constructo los autores revelaron que los reactivos mostraban una distribución normal con un KMO de .914, con comunalidades arriba de 0.40 exceptuando el reactivo 13, sin embargo utilizando la rotación ortogonal se eliminaron los reactivos que no mostraban consistencia, para quedar al final con un instrumento de nueve ítems, con un KMO de .832, comunalidades por arriba de 0.40, con un 71.87% de explicación de la varianza en los tres factores, y un alfa de Cronbach de .825, la versión final presenta la siguiente estructura factorial para cada uno de los ítems:

Tabla 7

Estructura factorial de la versión corta del UWES

Reactivo	Vigor	Dedicación	Absorción
4. Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases	.864	.167	.137
1. Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía	.848	.270	.170
9. Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios	.847	.155	.031
10. Estoy orgulloso de estudiar esta carrera	.123	.853	.105
2. Creo que mi carrera tiene sentido	.189	.814	.170
5. Estoy entusiasmado con mi carrera	.316	.731	.247
17. En mis tareas como estudiante no me detengo incluso si no me encuentro bien	.087	.069	.861
16. Es difícil para mí distanciarme de mis estudios	.075	.197	.777
15. Soy muy “perseverante” para afrontar mis tareas como estudiante	.207	.436	.542
Alpha de Cronbach	.806	.857	.672
% de Varianza explicada	44.59	15.84	11.43
M	3.86	5.46	3.87
D. E.	1.20	.875	1.23

(De la Cruz et al., 2017., p. 41)

Basado en los hallazgos, los autores expresan que “la escala UWES-S México resulta apta, válida y confiable para su aplicación en estudiantes universitarios mexicanos, respaldando la evidencia de que el engagement puede ser un constructo con validez universal” (De la Cruz et al., 2017, p. 41).

Tabla 8

Ficha técnica UWES-S

Nombre:	Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S 9)
Autor(es):	Wilmar Schaufeli y Arnold Baker
Año:	2004
Permisos:	Licencia de uso abierta (anexo 4)
Duración:	12 minutos
Validado en el contexto por:	Marco Antonio de la Cruz, Jaquelinne Resendiz Chávez, Angélica Romero Palencia y Gloria Ángela Domínguez Aguirre
Año:	2017
Objetivo:	Medir el nivel de engagement con el que cuentan los estudiantes universitarios
Tipo de ítems:	Escala Likert de 7 puntos
Aspectos:	El instrumento está constituido por 9 ítems distribuidos en tres áreas, que se detallan a continuación: I. Vigor, compuesta de 3 ítems II. Dedicación, compuesta de 3 ítems III: Absorción, compuesta de 3 ítems
Campo de aplicación:	de Estudiantes universitarios
Material de prueba:	de Cuestionario en papel trasladado a Formulario en línea de Google Forms

Plan General de Análisis

Los datos resultantes de la administración de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas y de la Utrecht Work Engagement Scale a la muestra de estudio se analizaron con las estadísticas de medidas de tendencia central y de variabilidad (desviación estándar). La prueba de hipótesis, por otra parte, se realizó con una prueba no paramétrica como la correlación de Rho de Spearman (r_s) para las variables no paramétricas y

con la prueba de P de Pearson para la variable con distribución normal. La estrategia de contrastación de hipótesis se realizó bajo el siguiente procedimiento:

Formulación de las respectivas hipótesis nulas y alternativas. - Selección del nivel de significación (5%). - Identificación del estadístico de prueba. - Formulación de las reglas de decisión. - Tomar la decisión de aceptar la hipótesis nula (H_0), o bien rechazar H_0 ; y aceptar la hipótesis alternativa o de investigación.

Respecto al análisis de los niveles de autoeficacia y engagement, para la codificación de los resultados, los puntajes se asignan en una escala del cero al seis ya que la UWES “puede arrojar tres puntajes parciales, correspondientes a cada subescala y un puntaje total dentro” (Schaufeli y Bakker, 2004, p. 30), además se ajusta la aplicación de la misma escala para el EAPESA, aun cuando el instrumento original recomienda valorar la escala Likert a 4 puntos, en este caso se homogeneiza a la escala aplicada en el UWES, lo cual no afecta su interpretación ya que “a mayor puntuación obtenida en la escala, mayor autoeficacia académica percibida” (Del Valle et al., 2018, p. 99), por lo tanto las escalas Likert en ambos instrumentos se puntuaron de la siguiente manera:

Tabla 9

Puntuaciones de las escalas UWES-S 9 y EAPESA

Escala EAPESA		Escala UWES-S 9	
Valor en la escala	Valor numérico	Valor en la escala	Valor numérico
Nunca	0	Nunca	0
		Casi Nunca	1
Algunas Veces	2	Alguna Vez	2
		Regularmente	3
Bastantes Veces	4	Bastantes Veces	4
		Casi Siempre	5
Siempre	6	Siempre	6

CAPÍTULO IV.

Análisis de confiabilidad y validez del EAPESA

La adaptación del EAPESA para el contexto mexicano, adecuada lingüísticamente de forma expresa para este estudio, fue sometida a criterio de jueces, logrando la revisión de seis jueces en total expertos en psicología, comunicación y lenguaje y concluyeron que la selección de términos corresponde al contexto socio cultural de los mexicanos (Anexo 5) y que se apega al propósito de cada ítem en el instrumento original, análisis realizado bajo la técnica de Juicio de Expertos a través del coeficiente V de Aiken (Escurra, 1988).

Tabla 10

Evidencias de validez basadas en el contenido de la EAPESA, mediante el coeficiente V de Aiken

Ítem	Juez 1			Juez 2			Juez 3			Juez 4			Juez 5			Juez 6			Σ	V	A
	P	R	C	P	R	C	P	R	C	P	R	C	P	R	C	P	R	C			
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18	1	Sí
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18	1	Sí
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18	1	Sí
4	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17	1	Sí
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	17	1	Sí
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18	1	Sí
7	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	16	1	Sí
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	17	1	Sí
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18	1	Sí
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18	1	Sí

Nota: No está de acuerdo=0, sí está de acuerdo =1; P=Pertinencia, R=Relevancia, C=Claridad, V=V de Aiken, A=Aceptable.

Para Escurra (Escurra, 1988), cuando se hace la validez utilizando un grupo de pequeño de jueces expertos, que varía entre los cinco y los siete integrantes, como es el caso en esta ocasión, es necesario que exista un total acuerdo de todo el grupo para que el ítem sea válido. Para grupos ocho jueces, se requiere un valor mínimo de v de 0.88 y así sucesivamente, de manera que entre más grande sea el grupo de jueces, podrá ser menor el número de acuerdos. Aunado a esta medición se puede utilizar también la proporción de

validez de contenido de Lawshe, o el índice de acuerdo (IA) o la prueba binomial (PB), en este caso nos quedaremos con el índice v de Aiken, debido a que los cambios realizados al instrumento original no fueron sustanciales, adecuando solamente la redacción de algunos ítems para que coincidieran con el contexto lingüístico mexicano. Para la obtención de los valores de v , se utilizó la siguiente fórmula, redondeando el resultado para que diera un número entero como se muestra en la tabla:

$$v = \frac{s}{[n(c-1)]}$$

s = suma de la valoración de todos los expertos por ítem

n = no. de expertos que participaron

c = no. de niveles de la escala de valoración utilizada

Bajo el criterio de decisión $V=0$, total desacuerdo con el ítem, $v=1$ total acuerdo con el ítem

En cuanto a las pruebas de confiabilidad, en la tabla 11 se puede observar que las puntuaciones de la EAPESA presentaron una adecuada fiabilidad, reportando un alfa Ordinal de .877 que se sitúa sobre el límite recomendado mínimo de .70, presentando coeficientes de correlación ítem-test aceptables ya que fueron mayores a .20 (Muñiz et al., 2005), identificando además una adecuada validez convergente de la medida unifactorial, puesto que las cargas factoriales fueron mayores a .50, se presenta además la tabla 12 en donde se hace una comparación de la validez del mismo instrumento en tres momentos distintos; el instrumento original, la adaptación para el contexto latinoamericano y la adaptación realizada en este estudio.

Se realizó también una evaluación de la correlación ítem-total, revisando también la varianza explicada, y el valor de la fiabilidad al eliminar algún reactivo, sin tener necesidad de eliminar ningún elemento puesto que de haber eliminado uno el aumento del Alfa de Cronbach no tendría aumento significativo.

Además se llevó a cabo un análisis de los componentes principales con rotación ortogonal (usando el método varimax) ya que se observaron correlaciones por debajo del .7, no se tuvo la necesidad de eliminar ningún ítem, logrando la agrupación en un solo componente, tal como lo explica el propio Palenzuela (1983) en el diseño original del instrumento como una dimensión unifactorial, en el caso de esta adecuación se observa un solo factor que explica el 48.26% de la varianza acumulada, todos los ítems presentaron cargas factoriales superiores a .50 dentro de su factor y comunalidades mayores a 0.44, exceptuando el ítem “considero que no necesito estudiar para aprobar una asignatura o pasar un semestre.”, que reportó una comunalidad muy baja del .26 y que ya había sido detectado por el mismo Palenzuela como un elemento que al ser eliminado aumentaba la fiabilidad de la escala (Garzón et al., 2021), sin embargo, al ser muy poco el aumento, en el caso de este estudio se decidió mantener el ítem.

El instrumento final permaneció conformado por 10 reactivos, con una prueba de esfericidad de Bartlett significativa (887.045. $gl=45$, Sig.=.000), un KMO de 0.906 teniendo un alfa del instrumento total de .877.

Tabla 11

Análisis de consistencia interna de los datos en la Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (EAPEASA)

Ítem	Carga Factorial	Correlación ítem-test	α
Creo que tengo la suficiente capacidad para realizar cualquier tarea académica.	.66	.44	.86
Pienso que puedo comprender bien y con rapidez un contenido.	.75	.51	.86
Me siento con confianza para realizar cualquier tarea académica.	.72	.52	.86
Estoy seguro de que puedo obtener buenas calificaciones en los exámenes.	.73	.54	.86
Considero que puedo obtener buenos resultados sin importar que los docentes sean muy exigentes.	.68	.46	.86
Me considero una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica.	.77	.59	.85
Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente	.66	.44	.86

académico.			
Tengo confianza en que puedo pasar el semestre sin dificultad.	.66	.44	.86
Considero que no necesito estudiar para aprobar una asignatura o pasar un semestre.	.51	.26	.87
Creo que estoy preparado(a) y bastante capacitado(a) para conseguir muchos éxitos académicos.	.77	.60	.85
	EAPESA		.877

Tabla 12

Comparación histórica de la validez del instrumento EAPESA

Año de validación	Instrumento	País de aplicación	Muestra	Nivel de los estudiantes	Consistencia interna
1983	EAPESA	España	793 estudiantes	Educación Secundaria	$\alpha=.89$
2018	EAPESA para Chile	Chile	297 estudiantes	Educación Superior	$\alpha=.87$
2021	EAPESA para México	México	232 estudiantes	Educación Superior	$\alpha=.87$

Análisis de confiabilidad y validez UWES-S

En la tabla 13 se pueden observar que las puntuaciones de la UWES-S presentaron un alfa ordinal muy aceptable de .85, con coeficientes de correlación ítem-test aceptables superiores a .20, con excepción de los ítems “en mis tareas como estudiante no me detengo incluso si no me encuentro bien” y “es difícil para mí distanciarme de mis estudios”, con una agrupación en tres factores que reportan una adecuada validez convergente al mostrar cargas factoriales superiores a .50. Complementamos la información con la tabla 14, que presenta una comparativa de la validez del UWES-S en sus tres versiones, la original, la adaptación al contexto mexicano y el resultado de la aplicación en este estudio.

Se realizó una prueba de consistencia interna utilizando el Alfa de Cronbach, evaluando la correlación ítem-total, revisando también la varianza explicada, y el valor de la fiabilidad al eliminar algún reactivo, sin tener necesidad de eliminar ningún elemento puesto que de haber eliminado uno el aumento del Alfa de Cronbach no tendría aumento significativo.

Se realizó también un análisis de los componentes principales con rotación ortogonal (usando el método varimax) ya que se observaron correlaciones por debajo del .7. La extracción se forzó a tres factores como lo determina la teoría, los cuales significan un 73.16% de la varianza acumulada, los ítems presentaron cargas factoriales superiores a .50 dentro de su factor y comunalidades mayores a 0.50, exceptuando al ítem “es difícil para mí distanciarme de mis estudios” que puntuó una comunalidad de .38. El instrumento final quedó conformado por los 9 reactivos originales, con una prueba de esfericidad de Bartlett significativa ($\chi^2=1047.03$, $gl=36$, $Sig.=.000$), un KMO de 0.86 teniendo un alfa del instrumento total de .855.

Tabla 13

Análisis de consistencia interna de los datos en la Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-S 9)

Ítem	Carga Factorial	Correlación ítem-test	α
Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía.	.69	.69	.83
Creo que mi carrera tiene sentido.	.73	.72	.84
Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases.	.79	.67	.82
Estoy entusiasmado con mi carrera.	.80	.86	.83
Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios.	.82	.72	.82
Estoy orgulloso de estudiar esta carrera.	.75	.83	.83
Soy muy “perseverante” para afrontar mis tareas como estudiante.	.72	.53	.83
Es difícil para mí distanciarme de mis estudios.	.50	.38	.86
En mis tareas como estudiante no me detengo incluso si no me encuentro bien.	.44	.28	.86
UWES-S 9			.85

Tabla 14

Comparación histórica de la validez del instrumento UWES-S

Año de validación	Instrumento	País de aplicación	Muestra	Nivel de los estudiantes	Vigor	Dedicación	Absorción	Consistencia interna
-------------------	-------------	--------------------	---------	--------------------------	-------	------------	-----------	----------------------

2004	UWES-9	Países Bajos	9,679 trabajadores	NA	$\alpha = .84$	$\alpha = .89$	$\alpha = .79$	$\alpha = .93$
2017	UWES-S9	Méx.	721 estudiantes	Superior	$\alpha = .83$	$\alpha = .78$	$\alpha = .75$	$\alpha = .82$
2021	UWES-S9	Méx.	232 estudiantes	Superior	$\alpha = .80$	$\alpha = .88$	$\alpha = .73$	$\alpha = .85$

Análisis descriptivo

El presente análisis de estadística descriptiva de los resultados de la recogida de datos corresponde a las respuestas de 232 personas que contestaron los 19 ítems de los dos instrumentos; el primero que mide la autoeficacia percibida y el segundo que mide el *engagement*. En cuanto a la autoeficacia percibida es una variable unidimensional y en ese sentido se presentan en la tabla 17 los resultados de la variable en su conjunto, respecto al *engagement* es una variable que se compone de tres dimensiones; vigor, dedicación y absorción, es por eso que además del análisis que se hace de los niveles de *engagement* alcanzados por los alumnos (tabla 18), también se presentan los resultados de cada una de las dimensiones (Tablas 19, 20 y 21), estableciendo que la escala utilizada se puntuó de la siguiente manera: nunca (0), casi nunca (1), alguna vez (2), regularmente (3), bastantes veces (4), casi siempre (5) y siempre (6), por lo que dichos valores fueron utilizados para conformar los puntajes que otorgaron los valores muy alto, alto, medio, bajo, muy bajo según las escalas siguientes:

Tabla 15

Puntajes normativos para la EAPESA (autoeficacia)

Categoría	Percentil	Puntaje Directo
Bajo	$< P_{25}$	0 – 1.44
Medio	$P_{25} - P_{75}$	1.50 – 4.44
Alto	$> P_{75}$	4.50 – 6.00

(Basada en Domínguez-Lara, 2016)

Tabla 16*Valores normativos para la UWES-9*

Categoría	Vigor	Dedicación	Absorción	Engagement
Muy bajo	0-2	0 - 1.33	0 – 1.17	0 – 1.77
Bajo	2.01 - 3.25	1.34 - 2.90	1.18 – 2.33	1.78 - 2.88
Medio	3.26 - 4.80	2.91- 4.70	2.34 – 4.20	2.89 – 4.66
Alto	4.81 - 5.65	4.71 - 5.69	4.21 - 5.33	4.67 – 5.50
Muy Alto	5.66 - 6	5.70 – 6	5.34 - 6	5.51 - 6

(Basada en Schaufeli y Bakker, 2004)

Tabla 17*Análisis descriptivo de la dimensión: Autoeficacia Percibida*

Opciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Nivel Bajo	2	1	1
Nivel Medio	185	80	81
Nivel Alto	45	19	100
Total	232	100	

Respecto a la autoeficacia percibida el 2% (1 alumno) refleja un nivel bajo de autoeficacia, 80% (185 alumnos) tienen un nivel medio y 19% (45 alumnos) reflejan un nivel alto, la escala utilizada para esta categorización difiere de la de *engagement* debido a la teoría que le da soporte, basándose en la propuesta que hacen múltiples investigaciones que determinan que $<P_{25}$ significa nivel bajo y $>P_{75}$ es nivel alto (Domínguez-Lara, 2016; García-Fernández et al., 2016). Se destaca que la mayoría de los estudiantes se encuentran en el nivel medio, comparado con otras investigaciones como la de Roman (2019) en la que el grueso se encuentra en el nivel de autoeficacia bajo (62.1%).

Tabla 18*Análisis de la dimensión: engagement*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Muy Bajo	0	0	0
Bajo	11	5	5
Medio	99	43	48
Alto	78	34	81
Muy Alto	44	19	100
Total:	232	100	

En el nivel de *engagement* se observa que la mayoría de los alumnos tiene un nivel medio de engagement, con un 43% (99 alumnos), seguido por los de nivel alto que representan un 34% (78 alumnos), aquellos con nivel muy alto significan un 19% (44 alumnos), seguidos por los de nivel bajo con un 5% (11 alumnos) sin registrar ningún estudiante en el nivel muy bajo, las categorías para la dimensión del engagement, para el vigor, la dedicación y la

absorción se realizaron de acuerdo a la normativa establecida por los propios Schaufeli y Bakker en su primera versión del manual UWES (2004), los hallazgos de esta dimensión coinciden con lo observado por Montalvo (2018) , quien también registró en su investigación que los docentes en servicio en su mayoría registran un engagement de nivel medio, siendo un 51.4% de la muestra.

Tabla 19

Análisis de la dimensión: vigor

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Muy Bajo	14	6	6
Bajo	47	20	26
Medio	92	40	66
Alto	36	16	81
Muy Alto	43	19	100
Total:	232	100	

Los niveles de vigor ubican a la mayoría de los alumnos con un 40% en el nivel medio (92 alumnos), seguido por un 20% (47 alumnos) en el nivel bajo, 19% (43 alumnos) que se encuentran en el nivel muy alto, 16% (36 alumnos) en el nivel alto y 6% (14 alumnos) en el nivel muy bajo, este aspecto es algo para observar ya que, aunque la mayoría se encuentran en un nivel medio, si se suman los porcentajes de los dos niveles superiores dan un porcentaje acumulado de 25, por otro lado la suma de los dos niveles inferiores suman un total de 26.

Tabla 20

Análisis de la dimensión: dedicación

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Muy Bajo	1	0	0
Bajo	6	3	3
Medio	37	16	19
Alto	78	34	53
Muy Alto	110	47	100
Total:	232		

En cuanto a la dedicación, la gran parte de los alumnos se agrupan en un 47% (110 alumnos) que reportan muy alto nivel de dedicación, seguido por un 34% (78 alumnos) en un nivel alto, 16% (37 alumnos) en un nivel medio, 3% (6 alumnos) en un nivel bajo y tan sólo 1 alumno en el nivel muy bajo, es importante observar que éste es el aspecto en el cual los alumnos presentan un mayor puntaje, esto puede ser debido a que según Fernández (2018) la escala hace referencias a características más motivacionales y de vocación que se relacionan directamente con la profesión de la muestra.

Tabla 21

Análisis de la dimensión: absorción

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Muy Bajo	0	0	0
Bajo	14	6	6
Medio	85	37	43
Alto	91	39	82
Muy Alto	42	18	100
Total:	232	100	

Respecto a la absorción un 39% (91 alumnos) representan la mayoría y se encuentran en un nivel alto de absorción, seguido por 37% (85 alumnos) que se encuentran en un nivel medio, 18% (42 alumnos) que están en un nivel muy alto, 6% (14 alumnos) en un nivel bajo y ningún alumno en nivel muy bajo, siendo la absorción un componente clave para que el *engagement* alcance niveles altos, el registrar la mayoría de los estudiantes en un nivel alto deberá reflejarse en una media también alta (Cachón-Zagalaz et al., 2018).

Análisis descriptivos por ítem

Con el fin de poder tener elementos para realizar un ejercicio explicativo de las probables causas que provoquen los niveles de autoeficacia percibida y de engagement en los estudiantes, se realizó el análisis descriptivo de los resultados de cada ítem, con el fin de poder tener información que provea de elementos de análisis para entender los niveles alcanzados

por los estudiantes y entender la correlación que existe entre las variables principales y los componentes del *engagement*.

Tabla 22

Análisis descriptivo del Ítem EAPESA: Creo que tengo la suficiente capacidad para realizar cualquier tarea académica

Opciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Alguna Vez	86	37.1	37.1
Bastantes veces	108	46.6	83.6
Siempre	38	16.4	100
Total	232	100	

Se puede observar que la mayoría de los estudiantes; 108 (46.6%) respondieron que bastantes veces se consideran con la suficiente capacidad para realizar cualquier tarea académica, teniendo en cuenta que esta respuesta se encuentra en la posición 4 de la escala Likert utilizada se observa que hay una tendencia favorable, sin embargo un 37.1% (86 alumnos) dijeron que alguna vez se sienten de esa manera y tan solo 16.5% (38 alumnos) consideran que siempre se consideran capaces de realizar cualquier tarea académica, la autopercepción de autoeficacia se relaciona según Roman (2019) con la obtención de pobres resultados, por lo que si la mayoría de los estudiantes se consideran con la capacidad de obtener buenos resultados la autoeficacia mostrada es alta y por tanto se esperaría que los resultados académicos fueran también elevados, por el lado contrario, según García Fernández y sus colaboradores (2016) una baja autoeficacia percibida puntúa baja actitud, motivación concentración selección de ideas principales, ayudas al estudio y estrategias de evaluación, por lo que se corrobora lo propuesto por Barraza (2010) quien establece que aquellas personas que presentan un nivel de expectativas de autoeficacia alto tienen la capacidad de enfrentar las demandas y desafíos con optimismo e interés.

Tabla 23

Análisis descriptivo del Ítem EAPESA: Pienso que puedo comprender bien y con rapidez un contenido

Opciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Nunca	1	.4	.4
Alguna Vez	89	38.4	38.8
Bastantes veces	111	47.8	86.6
Siempre	31	13.4	100
Total	232	100	

Respecto a la autopercepción sobre comprensión rápida y expedita acerca de un contenido, la mayoría de los estudiantes 47.8% (111 alumnos) consideran que bastantes veces se sienten de esa manera, 38.4% (89 alumnos) dicen que alguna vez se sienten así, 13.4% (31 alumnos) siempre se sienten de esa manera, y tan solo el 0.4% (1 alumno) considera que nunca se siente así, de esta manera una de los componentes de la autoeficacia muestra un alto nivel de puntuación lo cual nos indica que el nivel de autoeficacia percibida también debe ser elevado.

Tabla 24

Análisis descriptivo del Ítem EAPESA: Me siento con confianza para realizar cualquier tarea académica

Opciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Alguna Vez	90	38.8	38.8
Bastantes veces	101	43.5	82.3
Siempre	41	17.7	100
Total	232	100	

En cuanto a la confianza que los alumnos sienten para realizar cualquier tarea académica el 43.5% (101 alumnos) dicen que bastantes veces se sienten de esa manera, 38.8% (90 alumnos) consideran que alguna vez se han sentido así y el 17.7% (41 alumnos) dicen que siempre se sienten con confianza, respecto a lo indicado en este ítem vemos una

diferencia clara entre la percepción que tienen los alumnos sobre sus capacidades, las cuales mostraron altos niveles en los dos ítems anteriores y la confianza, la cual muestra que menos de la mitad se sienten confiados frecuentemente, según Roman (2019), esta baja percepción de capacidad puede permitir un nivel menor de éxito en el cumplimiento de la tarea.

Tabla 25

Análisis descriptivo del Ítem EAPESA: Estoy seguro de que puedo obtener buenas calificaciones en los exámenes

Opciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Nunca	1	.4	.4
Alguna Vez	73	31.5	31.9
Bastantes veces	115	49.6	81.5
Siempre	43	18.5	100
Total	232	100	

Respecto a la seguridad que mantienen los alumnos en cuanto a obtener buenas calificaciones, el 49.6% (115 alumnos) dicen que bastantes veces se sienten así, 31.5% (73 alumnos) dicen que alguna vez se han sentido así, el 18.5% (43 alumnos) siempre se sienten de esa manera y tan solo el 0.4% (1 alumno) dice que nunca se ha sentido así, este resultado es muy alentador, ya que otras investigaciones relacionadas con el tema como la de Garelo (2008) encontraron que un tercio de los alumnos presentan percepciones negativas acerca de las capacidades que tienen para obtener rendimientos altos.

Tabla 26

Análisis descriptivo del Ítem EAPESA: Considero que puedo obtener buenos resultados sin importar que los docentes sean muy exigentes

Opciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Nunca	23	9.9	9.9
Alguna Vez	95	40.9	50.9
Bastantes veces	64	27.6	78.4
Siempre	50	21.6	100
Total	232	100	

Los alumnos que alguna vez sienten que pueden obtener buenos resultados sin importar que los docentes sean muy exigentes representan el 40.9% (95 alumnos), un 27.6% (64 alumnos) dicen que bastantes veces se sienten así, 21.6% (50 alumnos) siempre se sienten de esa manera y un 9.9% (23 alumnos) nunca se sienten así, este indicador es relevante ya que en la medida en que los alumnos mantienen expectativas de eficacia altas, aspectos como el esfuerzo y la persistencia son mayores, generando un mayor rendimiento académico y dando mejor respuesta a las tareas escolares (Barraza, 2010).

Tabla 27

Análisis descriptivo del Ítem EAPESA: Me considero una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica

Opciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Nunca	4	1.7	1.7
Casi nunca	88	37.9	39.7
Bastantes veces	96	41.4	81.0
Siempre	44	19.0	100
Total	232	100	

Un 41.4% (96 estudiantes) respondieron que se consideran como una persona capacitada y competente en la vida académica, seguido de un 37.9% (88 alumnos) que casi nunca se sienten así, teniendo un 19% (44 alumnos) que siempre se sienten de esa manera y un 1.7% (4 alumnos) que nunca se han sentido así, este indicador viene a reforzar la expectativa de los ítems anteriores de que a una mayor autoeficacia percibida se registra un mayor rendimiento académico.

Tabla 28

Análisis descriptivo del Ítem EAPESA: Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico

Opciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Nunca	1	.4	.4
Alguna Vez	23	9.9	9.9

Opciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Bastantes veces	116	50.0	50.0
Siempre	92	39.7	100
Total	232	100	

La mitad de los alumnos (50%, 116 estudiantes) consideran que bastantes veces creen que tienen la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico, un 39.7% (92 alumnos) dicen que siempre se sienten así, 9.9% (23 alumnos) alguna vez se han sentido así y tan solo el 0.4% (1 alumno), nunca se ha sentido de esa manera, la importancia de este dato radica en que una percepción positiva de sí mismos, en este caso sobre las posibilidades de tener un buen expediente académico, se relacionan con altas expectativas de autoeficacia (García-Fernández et al., 2010).

Tabla 29

Análisis descriptivo del Ítem EAPESA: Tengo confianza en que puedo pasar el semestre sin dificultad

Opciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Nunca	2	.9	.9
Alguna Vez	70	30.2	31
Bastantes veces	112	48.3	79.3
Siempre	48	20.7	100
Total	232	100	

En cuanto a la confianza sobre pasar el semestre sin dificultad, el 48.3% (112 alumnos) bastantes veces se han sentido así, 30.2% (70 alumnos) alguna vez se sintieron así, 20.7% (48 alumnos) siempre se sienten de esa manera y 0.9% (2 alumnos) nunca lo han hecho, es entonces esperable que con la elevada motivación del logro sea predictor de las altas expectativas de autoeficacia (García-Fernández et al., 2010).

Tabla 30

Análisis descriptivo del Ítem EAPESA: Considero que no necesito estudiar para aprobar una asignatura o pasar un semestre

Opciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Nunca	45	19.4	19.4
Alguna Vez	128	55.2	74.6
Bastantes veces	38	16.4	90.9
Siempre	21	9.1	100
Total	232	100	

Respecto a la creencia de que no necesitan estudiar para aprobar una asignatura o pasar un semestre, el 55.2% (128 alumnos) alguna vez se han sentido así, 19.4% (45 alumnos) nunca se han sentido así, 16.4% (38 alumnos) bastantes veces se sienten de esa manera y 9.1% (21 alumnos) siempre se sienten de esa manera, es destacable que más de la mitad de los alumnos consideran que no necesitan estudiar para aprobar una asignatura o pasar un semestre, lo cual es también un indicador de una autoeficacia académica alta, ya que ésta guarda una relación con una mayor tendencia para sacar buenas notas y avanzar en los estudios (García-Fernández et al., 2010).

Tabla 31

Análisis descriptivo del Ítem EAPESA: Creo que estoy preparado(a) y bastante capacitado(a) para conseguir muchos éxitos académicos

Opciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Nunca	3	1.3	1.3
Alguna Vez	79	34.1	35.3
Bastantes veces	86	37.1	72.4
Siempre	64	27.6	100
Total	232	100	

Acerca de la creencia sobre estar preparado y capacitado para conseguir muchos éxitos académicos el 37.1% (86 alumnos) dicen que bastantes veces se han sentido así, 34.1% (79 alumnos) alguna vez se sintieron así, 27.6% (64 alumnos) siempre se sienten de esa manera y

1.3% (3 alumnos) nunca se han sentido así, Garello (2008) observó en su investigación un resultado similar, encontrando que la mayoría de los alumnos atribuían el control de su desempeño académico a la autopercepción y a las actitudes ante el aprendizaje, lo cual tiene una referencia específica a la eficacia académica en el logro académico (García-Fernández, 2010).

Tabla 32

Análisis descriptivo del Ítem UWES: Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía

Opciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Nunca	2	.9	.9
Casi nunca	17	7.3	8.2
Alguna Vez	41	17.7	25.9
Regularmente	62	26.7	52.6
Bastantes veces	35	15.1	67.7
Casi siempre	44	19.0	86.6
Siempre	31	13.4	100
Total	232	100	

En cuanto a las veces que las tareas como estudiante les hacen sentir llenos de energía, el 26.7% (62 alumnos) dicen que regularmente se sienten así, 19% (44 alumnos) casi siempre lo hacen, 17.7% (41 alumnos) alguna vez se han sentido así, 13.4% (31 alumnos) siempre, 7.3% (17 alumnos) casi nunca y 0.9% (2 alumnos) nunca se han sentido así, es interesante este ítem y su relación con el vigor, en este caso destaca que sí existe energía lo que pudiera interpretarse como vigor, sobre todo como cuando se confirman resultados de otras investigaciones como la de Paredes (2019), en la que se encuentra que el 82% siempre se sienten llenos de energía, lo cual se aleja mucho de los resultados de este estudio.

Tabla 33

Análisis descriptivo del Ítem UWES: Creo que mi carrera tiene sentido

Opciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Nunca	1	.4	.4

Casi nunca	4	1.7	2.2
Alguna Vez	9	3.9	6.0
Opciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Bastantes veces	22	9.5	15.5
Casi siempre	47	20.3	35.8
Siempre	149	64.2	100
Total	232	100	

En cuanto a la creencia sobre si la carrera tiene sentido el 64.2% (149 alumnos) siempre lo consideran así, 20.3% (47 alumnos) casi siempre, 9.5% (22 alumnos) bastantes veces, 3.9% (9 alumnos) alguna vez, 1.7% (4 alumnos) casi nunca y un 0.4% (1 alumno) nunca lo ha pensado, este ítem presenta uno de los indicadores más altos en el instrumento denotando que hay un gran sentido de pertenencia por la carrera tendencia que fue también encontrada por Garelo (Garelo, 2008) quien encontró que la mitad de los alumnos se ven como futuros profesionales, así como el 73% de docentes que afirman que su labor docente está llena de significado y propósito en la investigación de Paredes (2019).

Tabla 34

Análisis descriptivo del Ítem UWES: Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases

Opciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Casi nunca	2	.9	.9
Alguna Vez	23	9.9	10.8
Regularmente	46	19.8	30.6
Bastantes veces	38	16.4	47.0
Casi siempre	58	25.0	72.0
Siempre	65	28.0	100
Total	232	100	

En cuanto al vigor y a la fuerza que sienten los alumnos cuando están estudiando, el 28.8% (65 alumnos) siempre se sienten así, 25% (58 alumnos) casi siempre, 19.8% (46 alumnos) regularmente, 16.4% (38 alumnos) bastantes veces, 9.9% (23 alumnos) alguna vez y 0.9% (2 alumnos nunca se sienten así, y aun cuando la mayoría se sienten fuertes y vigorosos, el resultado es relativamente bajo cuando se compara con los de otras investigaciones como la

de Paredes (2019) que registra un 61% de docentes que siempre se sienten así, sin embargo coincide con los hallazgos de Hernández (2018) quien dice que los docentes tienen a presentar puntuaciones medias- altas en la dimensión de vigor.

Tabla 35

Análisis descriptivo del Ítem UWES: Estoy entusiasmado con mi carrera

Opciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Casi nunca	2	.9	.9
Alguna Vez	8	3.4	4.3
Regularmente	20	8.6	12.9
Bastantes veces	21	9.1	22.0
Casi siempre	53	22.8	44.8
Siempre	128	55.2	100
Total	232	100	

En cuanto a las veces que se sienten entusiasmados con la carrera, el 55.2% (128 alumnos) siempre se sienten así, 22.8% (53 alumnos) casi siempre, 9.1% (21 alumnos) bastantes veces, 8.6% (20 alumnos) regularmente se sienten así, 3.4% (8 alumnos) alguna vez se sienten de esa manera y 0.9% (2 alumnos) casi nunca se sienten de esa manera, y aunque en un nivel más bajo, el resultado coincide con otras investigaciones como la de Paredes (2019) quien registra un 73% de docentes que siempre se sienten así y un 27% que lo hacen casi siempre.

Tabla 36

Análisis descriptivo del Ítem UWES: Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios

Opciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Nunca	1	.4	.4
Casi nunca	5	2.2	2.6
Alguna Vez	15	6.5	9.1
Regularmente	58	25.0	34.1
Bastantes veces	31	13.4	47.9
Casi siempre	49	21.1	68.5
Siempre	73	31.5	100
Total	232	100	

En cuanto a la felicidad que sienten los alumnos al hacer las tareas relacionadas con los estudios, el 31.5% (73 alumnos) siempre se sienten así, 25% (58 alumnos) regularmente lo hacen, 21.1% (49 alumnos) casi siempre se sienten así, 13.4% (31 alumnos) bastantes veces lo hacen, 6.5% (15 alumnos) alguna vez lo hacen, 2.2% (5 alumnos) casi nunca y 0.4% (1 alumno) nunca, es importante mencionar que el estado mental positivo y de realización (Arraigada, 2015) son elementos que se identifican como parte del *engagement*.

Tabla 37

Análisis descriptivo del Ítem UWES: Estoy orgulloso de estudiar esta carrera

Opciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Casi nunca	1	.4	.4
Alguna Vez	5	2.2	2.6
Regularmente	12	5.2	7.8
Bastantes veces	16	6.9	14.7
Casi siempre	32	13.8	28.4
Siempre	166	71.6	100
Total	232	100	

En cuanto a las veces que los alumnos se sienten orgullosos de estudiar la carrera el 71.6% (166 alumnos) siempre se sienten orgullosos, 13.8% (32 alumnos) casi siempre lo hacen, 6.9% (16 alumnos) bastantes veces, 5.2% (12 alumnos) regularmente, 2.2% (5 alumnos) alguna vez se sienten orgullosos y 0.4% (1 alumnos) casi nunca lo hace, es importante observar que éste es uno de los ítems que más puntaje elevado registran, concordando con un 79% de docentes que siempre se sienten de esa manera según la investigación realizada por Paredes (2019).

Tabla 38

Análisis descriptivo del Ítem UWES: Soy muy “perseverante” para afrontar mis tareas como estudiante

Opciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
----------	------------	------------	----------------------

Casi nunca	1	.4	.4
Alguna Vez	7	3.0	3.4
Opciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Regularmente	35	15.1	18.5
Bastantes veces	41	17.7	36.2
Casi siempre	73	31.5	67.7
Siempre	75	32.3	100
Total	232	100	

Respecto a la perseverancia que sienten los estudiantes para afrontar sus tareas, el 32.3% (75 alumnos) siempre se sienten perseverantes, 31.5% (73 alumnos) casi siempre, 17.7% (41 alumnos) bastantes veces se sienten así, 15.1% (35 alumnos) regularmente lo hacen, 3% (7 alumnos) alguna vez y 0.4% (1 alumno) nunca, registrando una vez el mayor porcentaje los alumnos que siempre se sienten perseverantes, se observa una congruencia con los resultados de Paredes (2019), aun cuando en ésta última el porcentaje es mayor; 79% para la categoría siempre.

Tabla 39

Análisis descriptivo del Ítem UWES: Es difícil para mí distanciarme de mis estudios

Opciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Nunca	4	1.7	1.7
Casi nunca	10	4.3	6.0
Alguna Vez	29	12.5	18.5
Regularmente	41	17.7	36.2
Bastantes veces	23	9.9	46.1
Casi siempre	57	24.6	70.7
Siempre	68	29.3	100
Total	232	100	

En cuanto a la dificultad para distanciarse de los estudios, el 29.3% (68 alumnos) siempre se sienten con dificultad, 24.6% (57 alumnos) casi siempre lo hacen, 17.7% (41 alumnos) regularmente, 12.5% (29 alumnos) alguna vez, 9.9% (23 alumnos) bastantes veces, 4.3% (casi nunca) y 1.7% (4 alumnos) nunca lo hacen, Paredes (2019) registra resultados similares, observando que el 48% siempre tiene dificultades para distanciarse de los estudios.

Tabla 40

Análisis descriptivo del Ítem UWES: En mis tareas como estudiante no me detengo incluso si no me encuentro bien

Opciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Nunca	1	.4	.4
Casi nunca	5	2.2	3.9
Alguna Vez	34	14.7	18.5
Regularmente	45	19.4	37.9
Bastantes veces	25	10.8	48.7
Casi siempre	47	20.3	69.0
Siempre	72	31	100
Total	232	100	

La perseverancia de los alumnos medida como la dificultad para detenerse en los estudios aun cuando no se encuentren bien el 31% (72 alumnos) dicen que siempre se sienten así, 20.3% (47 alumnos) casi siempre lo hacen, 19.4% (45 alumnos) regularmente se sienten así, 14.7% (34 alumnos) alguna vez se sienten así, 10.8% (25 alumnos) bastantes veces lo hacen, 2.2% (5 alumnos) casi nunca y 0.4% (1 alumno) nunca, coincidiendo en que la mayoría de los docentes en formación se sienten siempre así, se encuentra la investigación de Paredes (2019), en la que los docentes en activo registran un 73% que siempre se sienten así, se podría deducir que conforme avanza la experiencia el nivel de absorción es mayor.

Tabla 41

Estadísticos descriptivos de los datos en la muestra de docentes en formación para la EAPESA

Variable / Ítem	M	SD	Asimetría	Curtosis
Autoeficacia	3.56	1.04	.21	-.31
Creo que tengo la suficiente capacidad para realizar cualquier tarea académica.	3.59	1.40	.30	-.94
Pienso que puedo comprender bien y con rapidez un contenido.	3.48	1.37	.29	-.73
Me siento con confianza para realizar cualquier tarea académica.	3.58	1.44	.33	-1.03
Estoy seguro de que puedo obtener buenas calificaciones en los exámenes.	3.72	1.41	.12	-.82
Considero que puedo obtener buenos resultados sin importar que los docentes sean muy	3.22	1.86	.11	-.96

exigentes.

Variable / Ítem	M	SD	Asimetría	Curtosis
Me considero una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica.	3.55	1.53	.16	-.86
Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.	4.58	1.31	-.48	-.25
Tengo confianza en que puedo pasar el semestre sin dificultad.	3.78	1.46	.03	-.80
Considero que no necesito estudiar para aprobar una asignatura o pasar un semestre.	2.30	1.67	.64	-.06
Creo que estoy preparado(a) y bastante capacitado(a) para conseguir muchos éxitos académicos.	3.83	1.62	.01	-1.16

Tabla 42

Estadísticos descriptivos de los datos de la muestra de docentes en formación para la UWES-S9

Variable / Dimensión / Ítem	Me	Mo	SD	Asimetría	Curtosis
Engagement	4.72	5.00	0.92	-0.47	-0.42
Vigor	4.00	3.67	1.27	-0.21	-0.91
Dedicación	5.66	6.00	0.96	-1.85	3.26
Absorción	4.33	4.00	1.08	-1.85	3.26
Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía.	3	3	1.52	.00	-.91
Creo que mi carrera tiene sentido.	6	6	.96	-1.88	3.52
Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases.	5	6	1.37	-.39	-1.02
Estoy entusiasmado con mi carrera.	6	6	1.18	-1.43	1.28
Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios.	5	6	1.45	-.45	-.80
Estoy orgulloso de estudiar esta carrera.	6	6	1.01	-2.09	-3.88
Soy muy "perseverante" para afrontar mis tareas como estudiante.	5	6	1.17	-.66	-.41
Es difícil para mí distanciarme de mis estudios.	5	6	1.64	-.58	-.73
En mis tareas como estudiante no me detengo incluso si no me encuentro bien.	5	6	1.62	-.47	-.86

Niveles de autoeficacia académica percibida

La autoeficacia académica percibida de los estudiantes que se forman como docentes en el estado de Durango, se mide a partir de la escala Likert que puntúa las respuestas dentro

del instrumento de cero a seis. En este sentido los resultados de los instrumentos contestados nos revelan que en la media del puntaje de todos los encuestados es de tan solo $M=3.56$ puntos. El análisis de la distribución de las respuestas a los 10 ítems con la escala del cero al seis revela que ninguno de los ítems se aproxima a los extremos del 5%, de manera que tan sólo el 1% de los estudiantes puntúa una autoeficacia baja, 80% un nivel de autoeficacia medio y 19% un nivel de autoeficacia alto.

En un ejercicio de desagregación, los participantes encuestados del género femenino puntúan en la escala de autoeficacia en promedio $M=3.57$, ubicando que un 1% tiene un nivel de autoeficacia bajo, 79% un nivel medio y 20% un nivel alto. En cuanto a los participantes del género masculino la media es de 3.52, de los cuales el 0% tiene un nivel de autoeficacia bajo, 81% nivel medio y 9% nivel alto.

Tomando en cuenta el factor del semestre que cursan los estudiantes en su formación docente la media que puntúa la autoeficacia para los alumnos del 2º semestre es de $M=3.65$, siendo un 1% con nivel de autoeficacia baja, 79% con nivel medio y 35% con nivel alto. De los que cursan el 4º semestre, el promedio $M=3.32$, de los cuales el 2% puntúan un nivel de autoeficacia bajo, 82% un nivel medio y 16% un nivel alto, mostrando que la autoeficacia percibida disminuye conforme avanza el semestre.

Referente a la variable sociodemográfica de la licenciatura cursada, los alumnos que están registrados en el programa de Licenciatura en Educación Primaria reflejan un nivel de autoeficacia promedio de $M=3.60$, de los que 0% puntúan nivel de autoeficacia bajo, 79% nivel medio y 21% nivel alto. Los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar registran un promedio $M=3.46$, de los que el 3% se ubican en un nivel bajo de autoeficacia, 82% en un nivel medio y 16% en un nivel alto, encontrando valores más altos tanto en la media como en la cantidad de alumnos con niveles altos de autoeficacia percibida en la licenciatura en educación primaria.

Respecto a la institución a la que cada estudiante pertenece, se registra que los alumnos de la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo puntúan un nivel de autoeficacia promedio de $M=3.52$ siendo un 1% de un nivel de autoeficacia bajo, 83% de nivel medio y 17% de nivel alto. En cuanto a los alumnos del Centro de Actualización del Magisterio, el promedio puntuado es de $M=3.65$, ubicando a un 1% en el nivel bajo, 61% en el nivel medio y 20% en el nivel alto, observando un leve nivel superior en los alumnos del Centro de Actualización del Magisterio tanto en la media como en los alumnos con nivel alto de autoeficacia académica. A continuación, se muestra una tabla que ilustra gráficamente cómo se relacionan las variables sociodemográficas con la autoeficacia académica percibida.

Tabla 43

Autoeficacia académica percibida desagregada por las variables sociodemográficas

Variable	M	% de alumnos en nivel bajo AA	% de alumnos en nivel medio AA	% de alumnos en nivel alto AA
Autoeficacia académica percibida	3.56	1	80	19
Género Femenino	3.57	1	79	20
Género Masculino	3.52	0	81	9
2° Semestre	3.65	1	79	35
4° Semestre	3.32	2	82	16
Lic. en Educación Primaria	3.60	0	79	21
Lic. en Educación Preescolar	3.46	3	82	16
Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo	3.52	1	83	17
Centro de Actualización del Magisterio	3.65	1	61	20

M=Media, AA= Autoeficacia académica percibida

Niveles de *engagement*

El *engagement* es un constructo que se compone de tres dimensiones; vigor, dedicación y absorción, en la interpretación de la información se realiza un análisis general del *engagement*, y posteriormente se hace un ejercicio de desagregación relacionando cada una

de las dimensiones con las variables sociodemográficas, al haber reflejado una distribución no normal, se siguen los procedimientos para el análisis de datos no paramétricos.

El *engagement* en los docentes en formación se ubica en un muy buen nivel con un nivel puntuado de $Me=4.73$ y $Mo=5$, de estos alumnos el 0% se ubica en un nivel de *engagement* muy bajo, 5% en un nivel bajo, 43% en nivel medio, 34% en nivel alto y 19% en nivel muy alto.

En el ejercicio de desagregación a partir de las variables sociodemográficas, encontramos que el *engagement* en los estudiantes de género femenino se ubica en $Me=4.78$ y $Mo=5$, con un 0% de estudiantes ubicadas en el nivel muy bajo de *engagement*, 4% en el nivel bajo, 42% en el nivel medio, 34% en el nivel alto y 19% en el nivel muy alto. Respecto a los estudiantes de género masculino la puntuación se ubica en $Me=4.33$ y $Mo=4.56$, distribuyéndose con un 0% en el nivel muy bajo, 6% en el nivel bajo, 56% en el nivel medio, 19% en el nivel alto y 19% en el nivel muy alto.

La variable sociodemográfica del semestre que actualmente cursan los maestros en formación, reporta que en los estudiantes del 2º semestre puntúan una $Me=4.56$ y $Mo=4.11$. De ellos el 0% se ubica en el nivel muy bajo, 5% en el nivel bajo, 46% en el nivel medio, 31% en el nivel alto y 18% en el nivel muy alto. Con relación a los estudiantes del 4º semestre, la puntuación se ubica en una $Me= 4.89$ y una $Mo=5$, de estos estudiantes el 0% se encuentra en un nivel muy bajo, 5% en el nivel bajo, 34% en el nivel medio, 40% en un nivel alto y 21% en un nivel muy alto.

Respecto a la licenciatura de la que proviene cada estudiante los niveles de *engagement* para los estudiantes que pertenecen a la Licenciatura en Educación Primaria registran una $Me=4.44$ y una $Mo=5$, de los que el 0% están en un nivel muy bajo, 7% en un nivel bajo, 46% en un nivel medio, 31% en un nivel alto y 17% en un nivel muy alto. Los pertenecientes a la Licenciatura en Educación Preescolar tienen en promedio un puntaje de

Me= 4.8 y una Mo=4.3, con un 0% de estudiantes que se ubican en el nivel muy bajo y bajo de engagement, 37% en un nivel medio, 39% en un nivel alto y 24% en un nivel muy alto.

La variable de la institución de procedencia nos dice que los alumnos que pertenecen a la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo registran una Me=4.56 y una Mo=4.33, teniendo un 0% de alumnos en el nivel muy bajo, 4% en el nivel bajo, 47% en el nivel medio, 32% en el nivel alto y 17% en el nivel muy alto. Los alumnos del Centro de Actualización del Magisterio reflejan una media de Me=4.9 y una Mo=5, ubicando a ningún estudiante (0%) en el nivel muy bajo, 6% en el nivel bajo, 34% en el nivel medio, 37% en el nivel alto y 23% en el nivel muy alto. Con el fin de tener una visión más general de los niveles generales y desagregados que nos reporta el instrumento respecto al engagement en los maestros en formación del estado de Durango, presentamos una tabla que concentra lo especificado en este apartado.

Tabla 44

Engagement desagregado por las variables sociodemográficas

Variable	Me	Mo	% de alumnos en nivel				
			Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Engagement	4.73	5	0	5	43	34	19
Género Femenino	4.78	5	0	4	42	34	19
Género Masculino	4.33	4.56	0	6	56	19	19
2° Semestre	4.56	4.11	0	5	46	31	18
4° Semestre	4.89	5	0	5	34	40	21
Lic. en Educación Primaria	4.44	5	0	7	46	31	17
Lic. en Educación Preescolar	4.8	4.3	0	0	37	39	24
Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo	4.56	4.33	0	4	47	32	17
Centro de Actualización del Magisterio	4.9	5	0	6	34	37	23

Me=media, Mo=moda

Niveles de vigor

Con el fin de entender de manera más precisa el fenómeno del *engagement* que tienen los docentes en formación, se procede a realizar un análisis de cada uno de los componentes de este constructo, en primer lugar, el vigor puntúa una $Me=4$ y una $Mo=3.67$, teniendo un 4% en el nivel muy bajo de vigor, 23% en nivel bajo, 40% en nivel medio, 16% en nivel alto y 19% en el nivel muy alto.

Con referencia a la variable sociodemográfica del género, se observa que el vigor que reportan las mujeres es de una $Me=4$ y $Mo=3.67$, de las cuales el 2% se encuentra en un nivel muy bajo, 22% en un nivel bajo, 42% en un nivel medio, 17% en un nivel alto y 17% en nivel muy alto. Los estudiantes del género masculino por su lado puntúan una $Me=4$ y una $Mo=2.33$, teniendo un 10% en un nivel muy bajo, 25% en un nivel bajo, 29% en un nivel medio, 10% en un nivel alto y 25% en un nivel muy alto.

El análisis de la variable de semestre cursado, reporta que el vigor presente en los estudiantes de 2º semestre de ambas instituciones puntúa una $Me=4$ y una $Mo=3.67$, registrando un 8% con un nivel muy bajo, 18% con nivel bajo, 41% con nivel medio, 16% con nivel alto y 16% con nivel muy alto. Por su parte los estudiantes de 4º semestre reportan una $Me=4.33$ y una $Mo=6$, teniendo un 2% en el nivel muy bajo, 26% en el nivel bajo, 35% en el medio, 13% en el alto y 24% en el muy alto.

Respecto a la variable licenciatura, en el caso de la Licenciatura en Educación Primaria se registra una $Me=4$ y una $Mo=3.67$, en el que el 8% tienen un nivel muy bajo, 21% un nivel bajo, 42% un nivel medio, 13% un nivel alto y 17% un nivel muy alto. El promedio que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar registran una $Me=4.33$ y una $Mo=3$, ubicando un 3% de los estudiantes en un nivel muy bajo de vigor, 20% en un nivel bajo, 36% en un nivel medio, 20% en un nivel alto y 22% en un nivel muy alto.

Respecto al vigor que presentan los alumnos de la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo se ubica la $Me=4$ y la $Mo=3.67$, teniendo un 6% en el nivel muy bajo de vigor, 21% en el bajo, 43% en el medio, 17% en el alto y 14% en el muy alto. Los estudiantes del Centro de

Actualización del Magisterio una $Me=4.33$ y una $Mo=3.67$, los estudiantes con nivel de vigor muy bajo son un 6%, un 20% en nivel bajo, 34% en nivel medio, 13% en nivel alto y 27% en un nivel muy alto. Se presenta a continuación la tabla con la información anterior representada gráficamente.

Tabla 45

Vigor desagregado por las variables sociodemográficas

Variable	Me	Mo	% de alumnos en nivel				
			Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Vigor	4	3.67	4	23	40	16	19
Género Femenino	4	3.67	2	22	42	17	17
Género Masculino	4	2.33	10	25	29	10	25
2° Semestre	4	3.67	8	18	41	16	16
4° Semestre	4	6.00	2	26	35	13	24
Lic. en Educación Primaria	4	3.67	8	21	42	13	17
Lic. en Educación Preescolar	4	3	3	20	36	20	22
Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo	4	3.67	6	21	43	17	14
Centro de Actualización del Magisterio	4	3.67	6	20	34	13	27

Me=media, Mo=moda

Niveles de dedicación

Los niveles de dedicación que observan los alumnos de ambas instituciones registran una $Me=5.67$ y una $Mo=6$, de los cuales un el 0% se encuentra en nivel muy bajo, 3% en el nivel bajo, 16% en nivel medio, 34% en nivel alto y 47% en nivel muy alto.

Respecto a la variable del género y su relación con el nivel de dedicación se registra que los estudiantes de género femenino presentan una $Me=5.67$ y $Mo=6$, teniendo un 1% en el nivel muy bajo de dedicación, 2% en nivel bajo, 14% en medio, 35% en alto y 49% en muy alto. Los estudiantes de nivel masculino puntúan registran una $Me=5.33$ y una $Mo=6$, ubicando a un

0% de los estudiantes en nivel muy bajo, 6% en nivel bajo, 25% en nivel medio, 27% en nivel alto y 42% en nivel muy alto.

En cuanto al semestre en el que se encuentran inscritos los estudiantes, la puntuación que registran los alumnos del 2º semestre en dedicación tiene una Me=5.67 y Mo=6, de los cuales el 1% se encuentra en nivel muy bajo, 4% en nivel bajo, 18% en nivel medio, 33% en nivel alto y 45% en nivel muy alto. Los alumnos que se encuentran en el 4º semestre puntúan una Me=6 y Mo=6, registrando un 0% de alumnos en el nivel muy bajo de dedicación, 0% en nivel bajo, 10% en nivel medio, 35% en nivel alto y 55% en nivel muy alto.

Por su parte los alumnos de Licenciatura en Educación Primaria registran una Me=5.67 y una Mo=6, ubicando a un 1% en el nivel muy bajo, 4% en el bajo, 20% en el medio, 31% en el alto y 44% en el muy alto. Los alumnos que estudian la Licenciatura en Educación Preescolar presentan una Me=6 y una Mo=6, registrando un 0% de alumnos en nivel muy bajo de dedicación, 0% en nivel bajo, 8% en nivel medio, 38% en nivel alto y 54% en nivel muy alto.

Tomando en cuenta a la institución de procedencia se registra que los alumnos de la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo tienen una Me=5.67 y una Mo=6, teniendo un 1% de alumnos en nivel muy bajo, 4% en bajo, 13% en medio, 36% en alto y 46% en muy alto. Los alumnos del Centro de Actualización del Magisterio registran Me=5.83 y Mo=6, con un 0% en un nivel muy bajo de dedicación, un 0% en un nivel bajo, 21% en nivel medio, 29% en nivel alto y 50% en nivel muy alto. Se presenta a continuación una tabla resumen de la información antes detallada.

Tabla 46

Dedicación desagregada por las variables sociodemográficas

Variable	Me	Mo	% de alumnos en nivel				
			Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Dedicación	5.67	6	0	3	16	34	47
Género Femenino	5.67	6	1	2	14	35	49
Género Masculino	5.33	6	0	6	25	27	42

2° Semestre	5.67	6	1	4	18	33	45
4° Semestre	6	6	0	0	10	35	55
Lic. en Educación Primaria	5.67	6	1	4	20	31	44
Lic. en Educación Preescolar	6	6	0	0	8	38	54
ENPCAC	5.67	6	1	4	13	36	46
CAM	5.83	6	0	0	21	29	50

Me=media, Mo=moda

Niveles de absorción

Los niveles de absorción registrados por los estudiantes de las dos escuelas analizadas registran una Me=4.33 y Mo=6, de la totalidad de alumnos un 0% se encuentran en el nivel muy bajo, 8% en nivel bajo, 53% en nivel medio, 28% en nivel alto y 11% en nivel muy alto.

Respecto a los estudiantes de género femenino la puntuación promedio que registran en absorción es Me=4.67 y Mo=5, registrando un 0% se encuentran en el nivel muy bajo, 5% en nivel bajo, 33% en nivel medio, 43% en nivel alto y 19% en nivel muy alto. Los alumnos de género masculino puntúan una Me=4 y Mo=4, registrando un 0% en el nivel muy bajo, 10% en nivel bajo, 52% en nivel medio, 23% en nivel alto y 15% en nivel muy alto.

Con respecto al semestre que cursan los docentes en formación los estudiantes del 2° semestre se registran una Me=4.33 y Mo=4, teniendo un 0% en nivel muy bajo de absorción, 6% en nivel bajo, 41% en nivel medio, 35% en nivel alto y 18% en nivel muy alto. Los alumnos de 4° semestre puntuaron una M=4.67 y una Mo=4.67, teniendo un 0% en el nivel muy bajo, 6% en nivel bajo, 24% en nivel medio, 52% en nivel alto y 18% en nivel muy alto.

Los alumnos que pertenecen a la Licenciatura en Educación Primaria registraron una Me=4.33 y Mo=4, teniendo un 0% en el nivel muy bajo, 6% en el nivel bajo, 42% en el nivel medio, 31% en nivel alto y 20% en el muy alto. Los alumnos de Educación Preescolar puntúan una Me=4.67 y Mo=5, de los que ninguno (0%) se ubica en el nivel muy bajo, 5% están en el nivel bajo, 25% en el nivel medio, 55% en el alto y 14% en el muy alto.

Respecto a la institución de la que provienen los estudiantes, los que pertenecen a la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo puntúan una Me=4.33 y Mo=5, teniendo en el nivel

muy bajo a un 0% de los alumnos, un 4% en nivel bajo, 40% en nivel medio, 39% en nivel alto y 17% en nivel muy alto. Los estudiantes del Centro de Actualización del Magisterio registran un promedio de puntaje en absorción de $Me=4.33$ y $Mo=5.33$, registrando un 0% de ellos en nivel muy bajo, 10% en nivel bajo, 30% en nivel medio, 40% en nivel alto y 20% en nivel muy alto.

Tabla 47*Absorción desagregada por las variables sociodemográficas*

Variable	Me	Mo	% de alumnos en nivel				
			Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Absorción	4.33	6	0	8	53	28	11
Género Femenino	4.67	5	0	5	33	43	19
Género Masculino	4	4	0	10	52	23	15
2° Semestre	4.33	4	0	6	41	35	18
4° Semestre	4.67	4.67	0	6	24	52	18
Lic. en Educación Primaria	4.33	4	0	6	42	31	20
Lic. en Educación Preescolar	4.67	5	0	5	25	55	14
Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo	4.33	5	0	4	40	39	17
Centro de Actualización del Magisterio	4.33	5.33	0	10	30	40	20

Me=media, Mo=moda

Análisis Inferencial**Prueba de normalidad**

Se realizó la prueba estadística de Kolmogorov-Smirnov al tener una muestra que rebasa los 50 registros, resultando la variable de autoeficacia con una distribución normal de los datos, así como una distribución libre o no normal para la variable *engagement* y los tres componentes que la conforman (vigor, dedicación y absorción).

Tabla 48*Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov*

	Z de Kolmogorov-Smirnov	Sig. Asintótica (bilateral)	Resultado de normalidad
Autoeficacia	1.326	.059	Normal
Engagement	1.419	.036	No normal
Vigor	1.557	.016	No normal
Dedicación	3.753	.000	No normal
Absorción	1.581	.013	No normal

Análisis de Correlación entre Autoeficacia, Engagement, Vigor, Dedicación y Absorción

Debido al resultado de las pruebas de normalidad en el que la autoeficacia es la única variable con datos normales, y el resto son datos no normales, para el análisis de esta correlación se utilizó tanto la prueba de P de Pearson como la de Rho de Spearman.

La tabla 49 da cuenta del análisis de correlación entre las variables de estudio bajo la prueba P de Pearson, observando las correlaciones entre autoeficacia y engagement ($r=.432$, $p<.05$) como una correlación positiva débil, al igual que entre autoeficacia y vigor ($r=.488$, $p<.05$), ambas registrando un p-valor menor a .05 lo cual establece que la correlación es altamente significativa. Entre las variables autoeficacia y dedicación se observa una correlación positiva débil ($r=.217$, $p<.05$), y con un p-valor menor a .05 lo cual permite establecer la correlación como altamente significativa. Respecto a la autoeficacia y la absorción se registra también una correlación positiva débil ($r=.344$, $p<.05$) además de ser altamente significativa. Este resultado concuerda con la correlación encontrada entre autoeficacia y *engagement*, en la investigación realizada por Gómez, Hales y Romero (2018) en donde se registró también una correlación estadísticamente significativa de nivel débil.

Tabla 49

Análisis de correlación de autoeficacia, engagement, vigor, dedicación y absorción con la prueba P de Pearson

		Autoeficacia	Engagement	Vigor	Dedicación	Absorción
Autoeficacia	r	1				
	Sig.					
Engagement	r	.432**	1			
	Sig.	.000				
Vigor	r	.488**	.885**	1		
	Sig.	.000	.000			
Dedicación	r	.217**	.787**	.560**	1	
	Sig.	.001	.000	.000		
Absorción	r	.344**	.828**	.601**	.473**	1
	Sig.	.000	.000	.000	.000	

En el análisis correlacional de la autoeficacia y el *engagement* bajo la prueba Rho de Spearman (Tabla 50) se registra una correlación positiva débil ($r_s = .402$, $p < .05$) siendo una correlación estadísticamente significativa, en cuanto la autoeficacia y el vigor también se presenta una correlación positiva débil ($r_s = .454$, $p < .05$) con una correlación estadísticamente significativa. Para las variables autoeficacia y dedicación la correlación es positiva débil ($r_s = .240$, $p < .05$) teniendo una correlación estadísticamente significativa y por último entre la autoeficacia y la absorción registran una correlación positiva débil ($r_s = .314$, $p < .05$) y una correlación estadísticamente significativa. Como se puede observar tanto la prueba paramétrica como la no paramétrica arroja resultados similares en cuanto a los niveles de correlación entre las variables.

Tabla 50

Análisis de correlación entre autoeficacia, engagement, vigor, dedicación y absorción con la prueba Rho de Spearman

		Autoeficacia	Engagement	Vigor	Dedicación	Absorción
Autoeficacia	r	1.000				
	Sig.	.				
Engagement	r	.402**	1.000			
	Sig.	.000	.			
Vigor	r	.454**	.902**	1.000		
	Sig.	.000	.000	.		
Dedicación	r	.240**	.791**	.639**	1.000	
	Sig.	.000	.000	.000	.	
Absorción	r	.314**	.838**	.605**	.532**	1.000
	Sig.	.000	.000	.000	.000	.

Análisis de Correlación entre Autoeficacia y Variables Sociodemográficas

Respecto a la relación que guarda la autoeficacia con el género, la licenciatura y la institución de procedencia, los resultados de la prueba T de Student reflejan que no existe diferencia estadísticamente significativa entre autoeficacia y género, entre autoeficacia y licenciatura ni tampoco entre autoeficacia e institución de procedencia. Por su parte se utilizó la prueba P de Pearson para establecer la correlación entre autoeficacia y semestre, observando

una correlación negativa débil entre autoeficacia y semestre ($r = -.151$, $p < .05$), siendo una correlación estadísticamente significativa la cual nos indica que conforme crece el semestre la autoeficacia disminuye.

Análisis de Engagement y Variables Sociodemográficas

Con el análisis realizado bajo la prueba U de Mann-Whitney se observa que hay una diferencia estadísticamente significativa entre el género masculino y femenino respecto al engagement (sig. .040), encontrando que el género femenino obtiene mayores puntuaciones en autoeficacia.

Tabla 51

Prueba U de Mann-Whitney para engagement y género

		Rangos			
	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos	Valor de p
Engagement	Femenino	184	121.11	22284.00	.040
	Masculino	48	98.83	4744.00	
	Total	232			

Respecto al *engagement* y la licenciatura que cursan los docentes en formación se observa una diferencia estadísticamente significativa (sig. .015), encontrando un mayor engagement en los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria.

Tabla 52

Prueba U de Mann-Whitney para engagement y licenciatura

		Rangos			
	Licenciatura	N	Rango promedio	Suma de rangos	Valor de p
Engagement	Educación Primaria	156	109.01	17006.00	.015
	Educación Preescolar	76	131.87	10022.00	
	Total	232			

Respecto al *engagement* y la institución de procedencia de los estudiantes, la prueba U de Mann-Whitney refleja que no existen diferencias estadísticamente significativas en las variables.

Para analizar la relación entre *engagement* y semestre, se utilizó la prueba Rho de Spearman encontrando que no existe correlación estadísticamente significativa entre *engagement* y semestre.

Análisis de Vigor y Variables Sociodemográficas

Una vez realizada la prueba U de Mann-Whitney se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas del vigor respecto a al género, licenciatura ni institución de procedencia. Con el fin de conocer la relación del vigor con el semestre se realizó la prueba no paramétrica Rho de Spearman, encontrando en primer lugar que no existe correlación estadísticamente significativa entre vigor y semestre.

Análisis de Dedicación y Variables Sociodemográficas

Para conocer la relación entre la dimensión de dedicación y el género, licenciatura e institución se aplicó la prueba U de Mann-Whitman, encontrando que no existe diferencia estadísticamente significativa entre los géneros, ni entre las instituciones de procedencia respecto a la dedicación, sin embargo, si se registra una diferencia estadísticamente significativa en la dedicación dependiendo de la licenciatura de procedencia, con un grado mayor de dedicación en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Tabla 53

Prueba U de Mann-Whitney para dedicación e institución

		Rangos			
	Licenciatura	N	Rango promedio	Suma de rangos	Valor de p
Dedicación	Educación Primaria	156	110.11	17177.50	.028
	Educación Preescolar	76	129.61	9850.50	

Total	232
-------	-----

Para conocer la relación entre dedicación y semestre se utilizó la prueba no paramétrica Rho de Spearman, la cual arrojó como resultado que no existe correlación estadísticamente significativa entre la dedicación y el semestre cursado.

Análisis de Absorción y Variables Sociodemográficas

Para conocer la relación entre absorción y las variables sociodemográficas de género, licenciatura e institución se utilizó la prueba U de Mann-Whitney encontrando que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las licenciaturas ni entre las instituciones en lo que respecta a la absorción, sin embargo, la prueba si arroja como resultado que hay una diferencia estadísticamente significativa entre los diferentes géneros respecto a la absorción, encontrando que son las estudiantes del género femenino las que tienen un mayor nivel de absorción.

Tabla 54

Prueba U de Mann-Whitney para absorción y género

	Género	Rangos		Suma de rangos	Valor de p
		N	Rango promedio		
Absorción	Femenino	184	122.29	22502.00	.010
	Masculino	48	94.29	4526.00	
	Total	232			

Respecto a la relación de la absorción con la variable semestre, se utilizó la prueba Rho de Spearman para datos no paramétricos, la cual da como resultado que no hay correlación estadísticamente significativa entre la absorción y el semestre cursado.

Los resultados de la investigación nos permiten analizar la correlación existente entre las dos variables independientes y los puntajes totales que han sido obtenidos a partir de la Escala de EAPESA y la UWES-S9, en primer lugar analizando la hipótesis general (Hi) que plantea la existencia de una relación positiva y significativa entre la autoeficacia y el

engagement en los docentes en formación del estado de Durango, la cual se confirma a través de los resultados de las pruebas P de Pearson ($r=432$, $p=.000$) y Rho de Spearman ($r_s=.402$, $p=.000$) indica una correlación positiva débil entre autoeficacia percibida y engagement, estos resultados revelan la poca relación que tiene la autoeficacia con el logro de un nivel alto de engagement, sin embargo lo destacable es la relación positiva entre las dos variables, lo que permite concluir que el hallazgo principal de esta investigación concuerda con lo aseverado por Cárdenas y Jaik (2014), quienes establecieron que la autoeficacia es “tanto causa como consecuencia de engagement, ya que apoya las creencias en las propias competencias para realizar bien el trabajo (otra causa) y esto a su vez consolida las creencias en la propia eficacia” (p. 37), coincidentemente Tortul y Schönfeld (2017) concluyeron que a mayor autoeficacia percibida, mayor engagement académico, aún cuando en el caso de esta investigación el efecto de la autoeficacia sobre el engagement no se ubique en un nivel alto, las pruebas indican una correlación estadísticamente significativa y es de destacar que los docentes en formación registraron un nivel bajo de autoeficacia y un nivel alto de engagement, por lo que posiblemente esos resultados afectaron el nivel correlacional de las variables.

En esta relación recíproca entre engagement y autoeficacia se establece una dinámica bidireccional en la que se presentan algunas otras variables que pudieran fortalecer o debilitar dicha relación. La relación positiva encontrada entre autoeficacia y engagement en los docentes en formación del estado de Durango, coincide con lo encontrado por Sokmen y Kilic (2019) en un estudio realizado con 146 docentes en Turquía. Por su parte Cavazos y Encinas (2016) aportan a esta relación positiva que factores como la comunicación, la atención y la excelencia, como parte de las creencias de autoeficacia tienen un mayor impacto en el engagement académico, y dichas creencias predicen de manera positiva y significativa el control del engagement (Ventura et al., 2006).

Respecto a la relación que guardan los componentes del engagement con la autoeficacia, la mayor correlación existente se registra entre autoeficacia y vigor, siendo una

correlación positiva débil ($r=.488$, $r_s=454$ $p=.000$), nivel que comparte con la dedicación ($r=.240$, $r_s=.240$, $p=.000$) y con la absorción ($r=.344$, $r_s=.314$, $p=.000$), observando que los resultados se encuentran muy cercanos a los coeficientes encontrados en otras investigaciones como la de Tortul y Schönfeld (2017) quienes registraron una correlación moderada para vigor ($r=.615$), para dedicación ($r=.552$) y para absorción ($r=.551$), y aun cuando la relación positiva entre autoeficacia y las tres dimensiones del engagement se corrobora con los hallazgos de otras investigaciones (Pérez et al., 2018; Usán et al., 2019), resulta interesante que los valores más altos los registra el vigor, con lo que se deduce que es la energía que imprimen los estudiantes en su formación docente lo que predomina sobre el interés y la concentración en sus labores académicas.

Una de las hipótesis específicas plantea que los docentes en formación presentan un alto nivel de autoeficacia académica percibida (H_1), sin embargo, el nivel general de autoeficacia percibida de los estudiantes de ambas instituciones se ubica en un nivel de autopercepción medio ($M=3.56$), es importante señalar que este hallazgo revela mucho sobre la percepción que tienen los docentes en formación sobre sus propias capacidades, como lo establece la teoría social cognitiva, las creencias sobre las propias habilidades y competencias tiene una alta influencia no solo en los resultados sino en la manera en que los estudiantes afrontan las situaciones complejas dentro de su formación, sería importante un análisis más a profundidad sobre la autoeficacia percibida para identificar el origen de este bajo nivel presentado y poder diseñar y proponer estrategias para fortalecer la autopercepción positiva.

Respecto a la hipótesis específica que establece que el nivel de engagement en los docentes en formación en el estado de durango es alto, los resultados de la UWES-S rechazan la hipótesis, ya que la media puntuada se ubica en 4.73 lo que significa que están en el nivel de engagement alto, observando que se encuentra un porcentaje importante el de estudiantes que se encuentran en nivel de engagement alto (34%) y muy alto (19%) y prácticamente el resto se encuentran en nivel medio (43%) ya que el nivel bajo apenas y significa el 5% y un 0% en el

nivel muy bajo. Este hallazgo resulta sorprendente ya que al parecer existe una diferencia entre lo que los docentes creen sobre sus propias capacidades (autoeficacia) sobre la ejecución de las acciones (*engagement*), lo que no indica que a pesar de que los alumnos no son conscientes de sus propias habilidades y no confían tanto en ellas, en la ejecución de las tareas ponen a trabajar sus habilidades tanto en la energía, la motivación y la concentración. Lo anterior abre la posibilidad de realizar un estudio para valorar el efecto que tienen las jornadas de práctica docente durante la formación inicial y de cómo todos los cursos parecieran girar en torno a ese ejercicio formativo, ya que podría deducirse que la formación docente se está dirigiendo más a la parte práctica, fortaleciendo así el *engagement*.

Analizando la relación que guardan tanto la autoeficacia como el engagement con el género, se registra que no existe diferencia estadísticamente significativa entre autoeficacia y género, no así con el género y el engagement que presentan una diferencia estadísticamente significativa colocando a las estudiantes del género femenino con mejores niveles de engagement, sobre los estudiantes del género masculino, esto contrasta con los hallazgos de otras investigaciones como la realizada por Covarrubias y Mendoza (2015) en Chile, en donde no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los dos géneros, por otra parte se registran niveles mayores en el género femenino registrados en la investigación de Borrachero, Dávila y Bermejo (2014), lo anterior nos lleva a concluir que el género por sí mismo no es un predictor confiable de los altos niveles de autoeficacia, sino que algunos otros factores pueden influir en quién presenta mayores niveles de autoeficacia a partir del género.

Respecto al engagement el resultado de este trabajo de investigación presenta diferencias en cuanto al género, con un puntaje de 4.78 para el género femenino, lo cual las ubica en un nivel medio, y a los estudiantes del género masculino en un nivel medio al registrar una mediana de 4.33, la anterior relación se repite en cuanto al vigor, la dedicación y la absorción en donde el género femenino registra puntajes más altos que el género masculino. Al

igual que el género, la edad no tiene una correlación estadísticamente significativa con la autoeficacia.

Por otro lado, la variable sociodemográfica del semestre que cursan los estudiantes se observa una correlación negativa débil entre autoeficacia y semestre ($r_s = -.151$) sin presentar una correlación estadísticamente significativa entre *engagement* y semestre, lo cual no es congruente con los hallazgos de otras investigaciones en donde el nivel (Mateos-Núñez et al., 2020) o incluso la experiencia (Malinauskas, 2017; Yuste, 2015) si reportan mayores niveles de autoeficacia en los docentes en formación con más años de estudio o mayor experiencia docente,

Otro de los aspectos que se toma en cuenta cuando se analiza la autoeficacia y el engagement es la licenciatura o carrera que se está estudiando, por lo que en el caso de este estudio se analizaron ambas correlaciones encontrando una diferencia estadísticamente significativa entre los estudiantes de una licenciatura y otra respecto a la autoeficacia, encontrando mayores niveles en los pertenecientes a la Licenciatura en Educación Preescolar (sig. .015), no encontrando diferencias estadísticamente significativas entre la licenciatura cursada y los niveles de *engagement*.

Finalmente resulta interesante conocer si la institución de procedencia refleja algún nivel de correlación importante con las variables, encontrando que no existe diferencia estadísticamente significativa entre las instituciones de procedencia respecto a la autoeficacia, ni tampoco respecto al engagement.

En este punto y una vez comprobado la hipótesis y rechazado la hipótesis nula, después de haber constatado la relación positiva y estadísticamente significativa entre las dos variables principales; autoeficacia académica percibida y engagement, y después de conocer los niveles de éstas y sus componentes, y cómo se relacionan unas con otras y con las variables sociodemográficas, conviene hacer una regresión al análisis descriptivo de los ítems que conforman.

Respecto a los resultados de los ítems de la EAPESA, en promedio las respuestas puntuaron entre el 53.85 y el 82.25%, mostrando que existen algunos aspectos de la autopercepción que son más fuertes que otros. El ítem que puntuó más alto es el que se refiere a la autopercepción en las competencias y capacidades para el desempeño en la vida académica, seguido por el ítem de tener la seguridad de poder obtener buenas calificaciones en los exámenes, el siguiente ítem que puntúa más bajo en orden descendente es el que se refiere a la confianza en pasar el semestre sin dificultad, seguido por el de la confianza en poder realizar cualquier tarea académica. A continuación se encuentra el ítem que habla de considerarse capacitado y preparado para conseguir muchos éxitos académicos, y en el umbral inferior se encuentran los que hablan de que se pueden obtener buenos resultados a pesar de que los docentes sean exigentes, lo cual nos habla que de a gran parte de ellos si les afecta negativamente una dinámica hostil dentro del aula de clase.

El siguiente ítem se refiere a la autopercepción de no tener que estudiar para poder pasar un semestre, lo cual habla de que los estudiantes no confían en los conocimientos adquiridos en la clase solamente, sino que deben de llevar a cabo un ejercicio de repaso para tener buenas notas. El ítem que continúa en el orden descendente habla de que los estudiantes tienen poca confianza en realizar cualquier tarea académica, lo que significa que identifican algunas áreas en las que las competencias no son las mejores, este aspecto da paso a una investigación posterior para detectar esas competencias y habilidades que los docentes en formación detectan como débiles.

Otra de las habilidades que puntúan bajo habla de que no tienen confianza en poder comprender bien y con rapidez un contenido, lo cual habla de la exigencia de poder ahondar más en las dinámicas pedagógicas para con estos estudiantes, ya que ellos mismos reconocen esta particularidad en su forma de aprender, y por último se encuentra el ítem que habla de la autopercepción sobre “si me lo propongo, creo que tengo la capacidad para obtener un buen expediente académico”, el cual tiene dos vertientes a partir del condicionante “si me lo

propongo”, la lectura de este resultado es vaga y no podremos concluir en este estudio qué quiere decir que este ítem haya puntuado tan bajo, pues se puede leer desde dos perspectivas distintas, la primera que el estudiante reconoce que no puede obtener un buen expediente académico, o bien que si no se lo propone, también lo puede obtener.

Sin embargo, aún con la dificultad para la interpretación de este último ítem, es importante rescatar la información que nos da este instrumento y cómo las percepciones de los docentes en formación se dirigen más bien a sus deficiencias en los hábitos de estudio y en las habilidades de aprendizaje.

En cuanto al instrumento denominado UWES, los puntajes de los ítems también presentan una importante variación, desde el 66 hasta el 92%, encontrando que respecto al *engagement*, los docentes en formación encuentran que uno de los ítems que mide el vigor es el que los representa más fuerte, señalando que se sienten fuertes y vigorosos cuando van a clases, seguido del ítem que se refiere a la perseverancia para afrontar las tareas de estudiante, posteriormente los alumnos se sienten felices al estar haciendo tareas relacionadas con los estudios, seguido por el ítem que habla de continúan realizando las tareas aun cuando no se encuentre bien. Luego encontramos que a los estudiantes les resulta difícil distanciarse de sus estudios, lo cual habla de la absorción y de la constancia que tienen al realizar unas tareas, posteriormente manifiestan el orgullo por estudiar la carrera, seguido por el ítem que habla de la creencia de que la carrera tiene sentido que puntúa igual que el ítem que habla sobre el entusiasmo por la carrera.

Por último, el ítem que puntúa más bajo es el que habla de que las tareas como estudiante le hace sentir lleno de energía, que se puede interpretar como una falta de motivación para el estudiante a realizar sus tareas, ya que los otros aspectos del *engagement* puntúan bastante alto, sería bueno diseñar estrategias para que la carga de trabajo académico no sea visto como un peso sino como una fuente de motivación para que el estudiante aumente su nivel de compromiso y por lo tanto también sus niveles de autoeficacia académica percibida.

CAPÍTULO V.

Conclusiones

A manera de conclusión general se retoma la aseveración de Sokmen y Kilic (2019) quienes afirman que un alto nivel de autoeficacia colabora en la reducción del estrés, promueve el engagement y desarrolla el compromiso con el trabajo, y a la vez promueve la innovación, la iniciativa, la autonomía, el sentimiento de competitividad y predice negativamente el burnout,

Para Sokmen y Kilic (2019), el poseer un alto nivel de autoeficacia reduce el estrés, promueve el *engagement*, desarrolla un compromiso hacia el trabajo, impulsa la innovación, la iniciativa, la autonomía, el sentimiento de competitividad y posiblemente predice negativamente el *burnout*, por lo que resulta “fundamental atender a ellos para un óptimo desarrollo de la vida académica” (Usán et al., 2019, p. 149), por lo que el haber registrado un nivel medio de autoeficacia y el hecho de haber establecido una correlación estadísticamente significativa entre las variables de autoeficacia y *engagement*, obliga a realizar estudios más profundos sobre los aspectos que han estado influyendo en que los estudiantes tengan una mediana percepción de sus habilidades. Las conclusiones específicas a las que llega esta investigación se enumeran a continuación.

- Se observa una correlación positiva y estadísticamente significativa entre las variables autoeficacia académica percibida y *engagement* ($r=.432$, $r_s=.402$) en los docentes en formación del estado de Durango .

- Los docentes en formación del estado de Durango presentan un nivel medio de autoeficacia percibida ($M=3.56$, $P_{25} - P_{75}$, 1.50 – 4.44) con tan solo un 1% en nivel bajo, 80% en nivel medio y 19% en nivel alto.

- Los docentes en formación del estado de Durango presentan un nivel alto de *engagement* ($Me=4.73$), ubicando a un 0% en un nivel muy bajo, 5% en nivel bajo, 43% en nivel medio, 34% en nivel alto y 19% en nivel muy alto.

- Los docentes en formación del estado de Durango presentan un nivel medio de vigor ($Me=4.0$), 4% en el nivel muy bajo de vigor, 23% en nivel bajo, 40% en nivel medio, 16% en nivel alto y 19% en el nivel muy alto.

- Los docentes en formación del estado de Durango presentan un nivel alto de dedicación ($Me=5.67$), de los cuales un el 0% se encuentra en nivel muy bajo, 3% en el nivel bajo, 16% en nivel medio, 34% en nivel alto y 47% en nivel muy alto.

- Los docentes en formación del estado de Durango presentan un nivel alto de absorción ($Me=4.33$), con 0% que se encuentran en el nivel muy bajo, 8% en nivel bajo, 53% en nivel medio, 28% en nivel alto y 11% en nivel muy alto.

- Se observa también que no existe diferencia estadísticamente significativa entre las variables autoeficacia y género, ni autoeficacia e institución de procedencia así como tampoco entre autoeficacia y licenciatura.

- Se registra una correlación negativa débil entre autoeficacia y semestre bajo la prueba P de Pearson ($r= -.151$, $p<.05$), siendo una correlación estadísticamente significativa la cual nos indica que conforme crece el semestre la autoeficacia disminuye, sin embargo, la prueba Rho de Spearman no establece correlación estadísticamente significativa entre las variables, al ser variables con distribución normal y no normal respectivamente, se concluye que los resultados de este estudio no permiten establecer si existe o no correlación entre estas dos variables.

- Se encuentra que hay una diferencia estadísticamente significativa entre el género masculino y femenino respecto al engagement (sig. .040), encontrando que el género femenino obtiene mayores puntuaciones en autoeficacia.

- Se observa que no existe correlación estadísticamente significativa entre engagement y semestre ni tampoco entre engagement e institución de procedencia.

- Se observa una diferencia estadísticamente significativa (sig. .015), encontrando un mayor engagement en los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria respecto a los de Licenciatura en Educación Preescolar.

- Se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas del vigor respecto a ninguna de las variables sociodemográficas; género, semestre, licenciatura ni institución de procedencia.

- Se encontró que no existe diferencia estadísticamente significativa entre el género, el semestre, ni entre las instituciones de procedencia respecto a la dedicación.

- Se registra una diferencia estadísticamente significativa en la dedicación dependiendo de la licenciatura de procedencia, con un grado mayor de dedicación en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar (sig. .028) respecto a los de Licenciatura en Educación Primaria.

- Se encontró que hay una diferencia estadísticamente significativa entre los diferentes géneros respecto a la absorción, encontrando que son las estudiantes del género femenino (sig. .010) las que tienen un mayor nivel de absorción.

- Se registra que no hay correlación estadísticamente significativa entre la absorción y la licenciatura, el semestre ni la institución de procedencia.

- Se registra que la autoeficacia y el vigor también presentan una correlación positiva débil ($r=.432$, $r_s=.454$) con una correlación estadísticamente significativa.

- Se observa entre las variables autoeficacia y dedicación una correlación positiva débil ($r=.217$, $r_s=.240$), y con un p-valor menor a .05 lo cual permite establecer la correlación como altamente significativa.

- Se registra una correlación positiva débil entre autoeficacia y absorción ($r=.344$, $r_s=.314$) además de ser estadísticamente significativa.

Los resultados del presente estudio permiten un análisis explicativo de las causas que provocan que los estudiantes de la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo y del Centro de Actualización del Magisterio, ambos en el estado de Durango, registren niveles medios de autoeficacia académica percibida y niveles altos de *engagement*, esto deriva en la reflexión de que no se es consciente de las propias habilidades con las que se cuenta, que si bien las están poniendo en juego dentro de su quehacer como estudiantes, no existe esa noción de las habilidades académicas que se poseen.

Referencias

- Abellán, J., Sáez-Gallego, N. M., Reina, R., Ferriz, R., y Navarro-Patón, R. (2019). Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en futuros maestros de educación física. *Revista de Psicología del Deporte/Journal of Sport Psychology*, 28(1), 143–156.
- Álvarez, H., Arias, E., Bergamaschi, A., López, Á., Noli, A., Ortiz, M., Pérez-Alfaro, M., Rieble-Aubourg, S., Rivera, M. C., Scannone, R., Vasquez, M., y Vitery, A. (2020). *La educación en tiempos de coronavirus*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Arraigada, M. C. (27-29 de noviembre del 2015). Estudio del engagement con el trabajo en docentes universitarios [conferencia]. *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires, Argentina.
- Arreola, L. del C. (2018). *El compromiso con el aprendizaje que presentan los alumnos del nivel de secundaria*. Universidad Pedagógica de Durango.
- Bakker, A. B., y Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Revista Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29(3), 107–115.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall, Inc.
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in changing societies*. Cambridge: University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Worth Publishers.
- Barraza, A. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. s. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 10, 1–30.
- Barraza, A., Ortega, F., y Ortega, M. (21-25 de septiembre de 2009). Expectativas de autoeficacia académica en alumnos de posgrado [ponencia]. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., y Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change: factors affecting implementation and continuation*. The

Rand Corporation.

- Blanco, H., Ornelas, M., Aguirre, J. F., y Guedea, J. C. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas, diferencia entre hombres y mujeres. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 557–571.
- Borrachero, A. B., Dávila, M. A., y Bermejo, M. L. (2014). Las creencias de autoeficacia docente sobre la enseñanza de las ciencias de los profesores de secundaria en formación según el género y la especialidad. En *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo, 2014* (pp. 93–99). Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).
- Borzzone, M. A. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266–274.
- Brenlla, M. E., Aranguren, M., Rossaro, M. F., y Vázquez, N. (2010). Adaptación para Buenos Aires de la Escala de Autoeficacia General. *Interdisciplinaria, revista de psicología y ciencias afines*, 27(1), 77–94.
- Cachón-Zagalaz, J., Lara-Sánchez, A., Zagalaz-Sánchez, M. L., López-Manrique, I., y González González de Mesa, C. (2018). Propiedades psicométricas de la escala Utrecht Work Engagement Scale en estudiantes de educación. *Suma Psicológica*, 25(2). <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.3>
- Caldentey, D. (5 de febrero de 2018). *Psicología positiva: qué es, qué objetivos tiene y cómo puede ayudarte a ser feliz*. Noticias de Ciencias de la Salud. <https://www.unir.net/salud/revista/psicologia-positiva-que-es-que-objetivos-tiene-y-como-puede-ayudarte-a-ser-feliz/>
- Cambridge University Press (s.f.). *Cambridge Dictionary*.
- Canto, J. E. (1998). Autoeficacia y educación. *Educación y Ciencia*, 2(4), 45–53.
- Cárdenas, T de J, y Jaik, A. (2014). *Engagement (Ilusión por el trabajo) un modelo teórico-conceptual*. Red Durango de Investigadores Educativos, A.C.
- Carmona-Mesa, J. A., González-Gómez, D., y Villa-Ochoa, J. A. (2020). Autoeficacia de

- Profesores en Formación Inicial en el Uso de Tecnología para Enseñar Matemáticas. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 34(67), 583–603.
- Cataluña, D. (6 de mayo de 2020). *¿Qué es la Psicología Positiva?* Instituto Europeo de Psicología Positiva. <https://www.iepp.es/que-es-la-psicologia-positiva/>
- Cavazos, J., y Encinas, F. C. (2016). Influencia del engagement académico en la lealtad de estudiantes de posgrado: un abordaje a través de un modelo de ecuaciones estructurales. *Estudios Gerenciales*, 32, 228–238.
- Cecilia-Tumino, M., Mauricio-Quinde, J., N.-C., y L. y Raquel-Valega, M. (2020). Autoeficacia en estudiantes universitarios: el rol del empoderamiento académico. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 14, 211–244.
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de pandemia*.
- Chacón, C. T. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*, 15, 44–54.
- Cid, P., Orellana, A., y Barriga, O. (2010). Validación de la escala de autoeficacia general en Chile. *Revista Médica de Chile*, 138(5), 551–557.
- Colorado, B. L. (2020). Codiseño del curso TIACE en la formación inicial docente de educación preescolar ante la contingencia de la COVID-19. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 74, 170–189.
- Contreras, F., y Esguerra, G. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Revista Diversitas - Perspectivas en Psicología*, 2(2), 311–319.
- Covarrubias, C. G., y Mendoza, M. (2015). Sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos desde las perspectivas de género y experiencia. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 63–78.
- Danhke, G. L. (1989). Investigación y comunicación. En C. Fernandez-Collado y G. L. Danhke, *La comunicación humana: ciencia social*. McGraw Hill de México.
- De la Cruz, M. A., Resendiz, J., Romero, A., y Domínguez, G. Á. (2017). Adaptación y

- validación mexicana de la UTRECH Work Engagement Scale, Versión para estudiantes. *Psicología Iberoamericana*, 5(2), 35–43.
- De Luca, M. P. (2020). Las aulas virtuales en la formación docente como estrategia de continuidad pedagógica en tiempos de pandemia, usos y paradojas. *Fundación Carolina*, 33.
- Del Valle, M., Díaz-Mujica, A., Pérez, M. V., y Vergara-Morales, J. (2018). Análisis Factorial Confirmatorio Escala Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (EAPESA) en Universitarios Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 4(49), 97–106.
- Del Valle, M., Vergara, J., Bernardo, A. B., Díaz, A., y Gahona, I. (2020). Estudio de Perfiles Motivacionales Latentes Asociados con la Satisfacción y Autoeficacia Académica de Estudiantes Universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP*, 4(57), 137–147.
- Delgado, B., Martínez, M. del C., Rodríguez, J. R., y Escortell, R. (2019). La autoeficacia académica y la inteligencia emocional como factores asociados al éxito académico de los estudiantes universitarios. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*, 12(35), 46–60.
- Díaz, E. E. (2019). *Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una universidad privada de Lima*. Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Domínguez-Lara, S. A. (2016). Valores normativos de una escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima. *Interacciones*, 2(2), 91–98.
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista EFI DGES*, 6(10), 11–25.
- Escurra, L. M. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista De Psicología*, 6(1–2), 103–111.
- Fernández-Viciano, A., y Fernández-Costales, A. (2017). El pensamiento de los futuros maestros de inglés en Educación Primaria: creencias sobre su autoeficacia docente.

Bellaterra Journal of Teaching y Learning Language y Literature, 10(1).

Fernández-Viciano, A., y Fernández-Costales, A. (2019). La autoeficacia percibida en los futuros docentes de inglés de educación primaria. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 23(4).

Fernández, G. I. (2018). *Engagement y desempeño docente en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Privado RED Avansys*. Universidad San Martín de Porres.

Firat, S., y Demir, T. (2019). Occupational anxiety and self-efficacy levels among prospective teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 8(1), 173–180.

Flores, C., Fernández, M., Juárez, A., Merino, C., y Guimet, M. (2015). Entusiasmo por el trabajo (engagement): un estudio de validez en profesionales de la docencia en Lima, Perú. *Liberabit*, 21(2), 195–206.

Galleguillos, P., y Olmedo, E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *ReiDoCrea*, 6.

García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Vicent, M., González, C., Pérez, A. M., y Lagos San Martín, N. (2016). Validación de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en Chile y su Relación con las Estrategias de Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 41(1), 181–131.

García-Fernández, José M., Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., Ruiz-Esteban, C., Díaz-Herrero, Á., Pérez-Fernández, E., y Martínez-Monteagudo, M. C. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 61–74.

García-Planas, M. I., y Taberna, J. (2020). The transition from the classroom to non-classroom teaching at the UPC during the COVID-19 pandemic. *IJERI: International Journal of*

Educational Research and Innovation, 15, 177–187.

- Garello, M. V. (2008). Autopercepción y aprendizaje autorregulado. *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*.
- Garzón, A., Gil, J., y de Besa, M. R. (2021). Evidencia de validez de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(6), 1–12.
- Gómez, M. A., Hales, J. M., y Romero, M. F. (2018). *Relación entre niveles de Engagement y Percepción de Autoeficacia, en profesores de enseñanza media pertenecientes a la ciudad de Puerto Montt*. Universidad Austral de Chile.
- Hernández, A. (2008). El método hipotético deductivo como legado del positivismo lógico y el racionalismo crítico: su influencia en la economía. *Ciencias Económicas*, 26(2), 183–195.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hernández, X. (2018). *Análisis del burnout y engagement en docentes: un estudio de diario*. Universidad Complutense de Madrid.
- Hidalgo, J. A., Tomasini, G. A., Méndez, M. G., y Ahumada, J. H. T. (2019). Burnout, resiliencia y compromiso laboral en maestros de educación especial. *Educación y ciencia*, 8(51), 48–57.
- Kerlinger, F., y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. McGraw Hill.
- Luna, G. (2019). *Autoeficacia docente: estudio de la autoeficacia docente en docentes y estudiantes de último año de Magisterio Infantil*. Universidad Zaragoza.
- Malinauskas, R. K. (2017). Enhancing of Self-Efficacy in Teacher Education Students. *European Journal of Contemporary Education*, 6(4), 732–738.
- Martínez-Garcés, J., y Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1–16.
- Mateos-Núñez, M., Martínez-Borreguero, G., y Naranjo-Correa, F. L. (2020). Comparación de

- las emociones, actitudes y niveles de autoeficacia ante áreas STEM entre diferentes etapas educativas. *European Journal of Education and Psychology*, 13(1), 49–64.
- MEPSYD. (2008). *Autonomía e Iniciativa Personal en Educación Primaria* (S. G. Técnica (ed.)). Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa*. Universidad Surcolombiana.
- Montalvo, Y. R. (2018). *Burnout y engagement en docentes de instituciones educativas de Lima Norte*. Universidad privada del Norte.
- Montesinos, P. E. (2019). *Creencias de autoeficacia académica y motivación educativa en alumnos de una Universidad Nacional*. Universidad Nacional de Educación.
- Montull, L. (2019). *La autoeficacia docente en la educación infantil y educación primaria*. Universidad Zaragoza.
- Muñiz, J., Fidalgo, A. M., García-Cueto, E., Martínez, R., y Moreno, R. (2005). *Análisis de los ítems*. La Muralla S.A.
- Murillo, L. D., Ramos, D. Y., García, I., y Sotelo, M. A. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 168–195.
- Novoa, A., y Pirela, J. (2020). Acompañamiento desde una ética de la vida Para educar en tiempos de pandemia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25, 11–24.
- Olaz, F. O. (2003). Autoeficacia, diferencias de género y comportamiento vocacional. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6(13).
- Oskal, N. (2018). Relationships between self-efficacy beliefs, engagement and academic performance in math lessons. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(2), 190–200.
- Palenzuela, D. L. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de la Conducta*, 9(21), 185–202.
- Paredes, C. C. (2019). *Liderazgo y Engagement del personal del Centro Educativo Saberes*

- Trujillo - 2018. Universidad Nacional de Trujillo.
- Park, N., Peterson, C., y Sun, J. K. (2013). La Psicología Positiva: Investigación y aplicaciones. *Terapia Psicológica*, 31(1), 11–19.
- Pérez, M. del C., Molero, M. del M., Barragán, A. B., Martos, Á., Simón, M. del M., y Gázquez, J. J. (2018). Autoeficacia y engagement en estudiantes de ciencias de la salud y su relación con la autoestima. *Publicaciones*, 48(1), 193–210.
- Portalanza, C. A., Grueso, M. P., y Duque, E. J. (2017). Propiedades de la Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S 9): análisis exploratorio con estudiantes en Ecuador. *INNOVAR Revista de ciencias administrativas y Sociales*, 27(64), 145–155.
- Prieto, L. (2002). El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional del docente. *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 60(114), 591–612.
- Raphael, C., y Mtebe, J. S. (2017). Pre-Service Teachers' Self-Efficacy Beliefs Towards Educational Technologies Integration in Tanzania. *Journal of Learning for Development*, 4(2), 196–210.
- Real Academia Española, . (s/f). *Diccionario de la Real Academia Española*. <https://dle.rae.es/compromiso>
- Roman, P. (2019). *Relación entre la autoeficacia académica, la ansiedad ante los exámenes y el cansancio emocional en estudiantes del Instituto del Sur-Arequipa*. Universidad nacional de San Agustín de Arequipa.
- Ross, J. A. (1994). Beliefs that make a difference. The origins and impacts of teacher efficacy. *Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies*.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28.
- Ruiz-Sánchez, S. (2020). Las habilidades socioemocionales docentes en tiempos de pandemia. *Quinto Congreso de Investigación en Habilidades Socioemocionales, Coaching y Talento*

(CIGETH-2020).

Salanova, M., y Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. *Papeles del Psicólogo*, 1(29), 59–67.

Sánchez-Cardona, I., Rodríguez Montalbán, R., Toro-Alfonso, J., y Moreno Velázquez, I. (2016). Propiedades psicométricas de la Utrecht Work Engagement Scale - Student (UWES-S) en universitarios de Puerto Rico. *Revista Mexicana de Psicología*, 33(2), 121–134.

Sánchez, J. M. (2020). Intervención en línea para el aumento de la autoeficacia en habilidades docentes por internet ante la contingencia del COVID-19. *Enseñanza y Teaching*, 38, 125–145.

Sánchez, M., Martínez, A. del P., Torres, R., De Agüero, M., Hernández, A. K., Benavides, M. A., Rendón, V. J., y Jaimes, C. A. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 1–24.

Sanjuán, P., Pérez, A. M., y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(2), 509–513.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., y Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic-approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92.

Schaufeli, W., y Bakker, A. (2004). *Utrecht Work Engagement Scale, Preliminary Manual, Version 1.1*.

Simsek, O., y Yazar, T. (2019). Examining the Self-Efficacy of Prospective Teachers in Technology Integration According to their Subject Areas: The Case of Turkey. *Contemporary Education Technology*, 10(3), 289–308.

Sokmen, Y., y Kilic, D. (2019). The Relationship between Primary School Teachers' Self-Efficacy, Autonomy, Job Satisfaction, Teacher Engagement and Burnout: A Model

- Development Study. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 5(2), 709–721.
- Solís Zambrano, R. R. (2020). *Autoeficacia académica y estrés académico de estudiantes de una unidad educativa pública de Guayaquil 2020*. Universidad César Vallejo.
- SOP. (2020). *Orientaciones técnico pedagógicas para la flexibilización y ajuste curricular en niveles de Educación Parvularia*. División Políticas Educativas, Subsecretaría Educación Parvularia, Gobierno de Chile.
- Sosa, K. D. P. (2020). *Evidencia del análisis psicométrico de la escala de autoeficacia académica en universitarios de la ciudad de Piura*. Universidad César Vallejo.
- Suárez, I. (2017). *Relación entre la autoeficacia docente y la autoestima de los maestros que laboran en los colegios adventistas de la Asociación de los Llanos*. Universidad de Montemorelos.
- Tárraga--Mínguez, R., Sanz--Cervera, P., Pastor--Cerezuela, G., Fernández--Andrés, y Inmaculada, M. (2017). Análisis de la autoeficacia percibida en el uso de las TIC de futuros maestros y maestras de Educación Infantil y Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 107–116.
- Titrek, O., Çetin, C., Kaymak, E., y Kaşıkçı, M. M. (2018). Academic Motivation and Academic Self-efficacy of Prospective Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 6(11), 77–87.
- Torres, E. (2018). Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(35), 15–27.
- Tortul, M. C., y Schönfeld, F. (2017). Autoeficacia y engagement académico en estudiantes secundarios de entre ríos. *IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*.

- UNESCO. (2020). *Con 63 millones de maestros afectados por la crisis de la COVID-19, en el Día Mundial de los Docentes la UNESCO exhorta a que se aumente la inversión en el profesorado a fin de recuperar el aprendizaje*. <https://es.unesco.org/news/63-millones-maestros-afectados-crisis-covid-19-dia-mundial-docentes-unesco-exhorta-que-se>
- Uriarte, J. de D., Pegalajar, M., De León, J. M., y Galindo, H. (2019). Las relaciones entre las actitudes hacia la educación inclusiva, la autoeficacia y la resiliencia docentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 75–86.
- Usán, P., Salavera, C., y Domper, E. (2017). ¿Cómo se interrelacionan las variables de burnout, engagement y autoeficacia académica? Un estudio con adolescentes escolares. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 21(2), 141–153.
- Usán, P., Salavera, C., Mejías, J. J., Merino, A., y Jarie, L. (2019). Relaciones de la inteligencia emocional, Burnout y compromiso académico con el rendimiento escolar de estudiantes adolescentes. *Archivos de Medicina (Col)*, 19(2), 197–207.
- Ventura, M., Llorens, S., y Salanova, M. (2006). El rol de la autoeficacia en el estudio del engagement. *Jornades de Foment de la Investigació*.
- Vizcaino, A. E., y Ramos, A. (2020). Autoeficacia percibida en situaciones académicas: una alternativa de innovación educativa. *Innovación Educativa*, 20.
- Wyatt, M. (2010). An English teacher's developing self-efficacy beliefs in using groupwork. *System*, 38.
- Yevilao, A. E. (2020). Autoeficacia: un acercamiento al estado de la investigación en Latinoamérica. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(2), 91–102.
- Yuste, L. (2015). *Creencias de autoeficacia docente en estudiantes de magisterio: análisis de su relación con variables de personalidad y bienestar psicológico y estudio del cambio*. Universitat de Valencia.
- Zamora-Araya, J. A., Cruz-Quesada, J. D., y Amador-Montes, M. S. (2020). Autoeficacia y su

relación con el rendimiento académico en estudiantes de enseñanza de la matemática.

Innovaciones Educativas, 22(32).

Anexo 1 Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (EAPESA)

García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Vicent, M., González, C., Pérez Sánchez, A. M., y Lagos San Martín, N. validada en su versión en español en el contexto mexicano por Alejandro Díaz-Cabrales.

Las siguientes preguntas se refieren a los sentimientos que manifiestan las personas en el estudio. Por favor lea cuidadosamente y decida si se ha sentido de esta forma. Si nunca se ha sentido así y en caso contrario indique cuantas veces se ha sentido así, teniendo en cuenta la siguiente escala.

	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
Creo que tengo la suficiente capacidad para realizar cualquier tarea académica.				
Pienso que puedo comprender bien y con rapidez un contenido.				
Me siento con confianza para realizar cualquier tarea académica.				
Estoy seguro de que puedo obtener buenas calificaciones en los exámenes.				
Considero que puedo obtener buenos resultados sin importar que los docentes sean muy exigentes.				
Me considero una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica.				
Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.				
Tengo confianza en que puedo pasar el semestre sin dificultad.				
Considero que no necesito estudiar para aprobar una asignatura o pasar un semestre.				
Creo que estoy preparado(a) y bastante capacitado(a) para conseguir muchos éxitos académicos.				

Anexo 2 Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S) para el contexto mexicano

Wilmar Schaufeli y Arnold Baker (2004). Versión adaptada y validada para el contexto mexicano por Marco Antonio de la Cruz Pérez, Jaqueline Resendiz Chávez, Angélica Romero Palencia, y Gloria Ángela Domínguez Aguirre (2017).

Las siguientes preguntas se refieren a los sentimientos que manifiestan las personas en el estudio. Por favor lea cuidadosamente y decida si se ha sentido de esta forma. Si nunca se ha sentido así y en caso contrario indique cuantas veces se ha sentido así, teniendo en cuenta la siguiente escala.

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Regularmente	Bastante a menudo	Casi siempre	Siempre
Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía.							
Creo que mi carrera tiene sentido.							
Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases.							
Estoy entusiasmado con mi carrera.							
Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas							

con mis estudios.							
Estoy orgulloso de estudiar esta carrera.							
Soy muy "perseverante" para afrontar mis tareas como estudiante.							
Es difícil para mí distanciarme de mis estudios.							
En mis tareas como estudiante no me detengo incluso si no me encuentro bien.							



Alejandro Díaz-Cabriales

Autor

Docente investigador del Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo, Docente de la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo. Doctor en Ciencias para el Aprendizaje por la Universidad Pedagógica de Durango, Maestro en Ciencias de la Educación por la Universidad IEU, Neuroeducador certificado por la Universidad de Puerto Rico, Especialista en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad Pedagógica Nacional, Especialista en Entornos Virtuales para el Aprendizaje por el Instituto de Formación Docente Virtual Educa, Especialista en Docencia por el Centro de Actualización del Magisterio, Especialista en Virtual Teacher Specialization por la Universidad de California, Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma Metropolitana.

Investigador nivel I del Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología del Estado de Durango, Presidente de la Asociación Normalista de Docentes Investigadores.