



SENTIDO DE AUTOEFICACIA EN INVESTIGACIÓN DE ESTUDIANTES DE POSGRADO

María del Rosario Reyes Cruz y José Manuel Gutiérrez Arceo*

Currículo: doctora en Lenguas Extranjeras y Educación. Profesora-investigadora titular de la Universidad de Quintana Roo. Sus líneas de investigación abordan las creencias sobre la autoeficacia en la investigación, la enseñanza y el aprendizaje.

***Currículo:** licenciado en Enseñanza del Inglés. Profesor de tiempo parcial de la Universidad de Quintana Roo. Sus líneas de investigación abordan las creencias sobre la autoeficacia investigativa en lenguas extranjeras.

Recibido: 26 de marzo de 2015. Aceptado para su publicación: 15 de julio de 2015.

Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=45_sentido_de_autoeficacia_en_investigacion_de_estudiantes_de_posgrado

Resumen

En este artículo, reportamos los resultados de una investigación cuyo objetivo fue comprender el desarrollo del sentido de la autoeficacia en investigación de estudiantes de posgrado y la influencia que ejercen en él las fuentes de la autoeficacia. Como referente teórico, utilizamos la teoría de la autoeficacia de Bandura. El diseño metodológico empleado fue narrativo, específicamente relatos de vida. Utilizamos entrevistas en profundidad, así como videos y fotografías para la obtención de los datos. Los hallazgos indican que el bajo sentido de autoeficacia que los estudiantes tenían al inicio del programa se incrementó con el transcurso de éste. Varios aspectos contribuyeron a lo anterior: la experiencia y el apoyo positivo del director de tesis en casi todos los casos; el diseño del plan de estudios; los mecanismos instrumentados por el programa para favorecer la enculturación de los estudiantes; y las medidas de supervisión de la tesis. La motivación intrínseca para emprender los estudios de maestría fue el aspecto personal que más influyó en el sentido de la autoeficacia. Este trabajo invita a reflexionar sobre la relevancia del papel que juegan las diferencias individuales en el éxito de un programa educativo y la idoneidad de las políticas del posgrado en México.

Palabras clave: autoeficacia, investigación, estudios de posgrado, emociones, formación de investigadores, retroalimentación.

Abstract

The purpose of this study was to understand the development of graduate students' research self-efficacy and the influence that self-efficacy sources exert on it. The theoretical framework that underpinned this study was Bandura's self-efficacy theory. The narrative design was chosen, in particular the life story method. In-depth interviews, video recordings and photographs were part of the data collection. Findings indicated that participants had scarce mastery and vicarious experiences before entering the graduate program. Participants' sense of self-efficacy increased as they spent more time in the program and made progress on their research projects. Among the elements that contributed to this gain in self-efficacy there were the expertise and the support of the thesis supervisors in the majority of the cases, the design of the program curriculum, and the techniques implemented by the program to supervise and to enculturate the students in re-

search matters. Intrinsic motivation to undertake and complete graduate studies was the most influential personal aspect to build students' sense of self-efficacy. This study invites reflection on the importance of students' individual differences and the suitability of educational policies in Mexico.

Keywords: self-efficacy, research, postgraduate studies, emotions, research training, feedback.

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre el sentido de la autoeficacia para la investigación en estudiantes de maestría es, hasta donde sabemos, escasa en México. Los trabajos más relacionados se enfocan en aspectos como la formación de investigadores (Grediaga, 2012; Moreno, 2010 y 2011), la política educativa sobre la investigación y el posgrado (Arredondo, Pérez y Morán, 2006; Moreno, 2002; Rivas, 2004; Sánchez Saldaña, 2008), el análisis curricular (Murphy, 2002), así como las relaciones pedagógicas (Sánchez Lima, 2008) y personales (Colombo, 2014) que se establecen durante el proceso de formación en el posgrado.

En el contexto internacional se han realizado algunas investigaciones sobre la autoeficacia en la investigación de estudiantes de posgrado. La mayoría de ellas son de corte cuantitativo y utilizan escalas, esencialmente la Research Self-efficacy Scale (RSES, por sus siglas en inglés). Este instrumento ha sido considerado válido para evaluar la autoeficacia en investigación (Büyükoztürk, Atalayb, Sozgunc & Kebapçı, 2011), aunque no se recomienda la utilización independiente de las subescalas (Forester, Kahn & Hesson-McInnis, 2004).

Las investigaciones sobre el tema muestran que es posible aumentar la autoeficacia de los estudiantes para realizar proyectos de investigación mediante un tratamiento experimental (Unrau & Beck, 2004). De igual forma, existe evidencia de que los logros de desempeño influyen en la autoeficacia, pero que un mal desempeño afecta la autoestima de los estudiantes (Lane, Devonport & Horrell, 2004). Además, se ha encontrado que la experiencia previa en investigación y la cantidad de tiempo invertido en llevar a cabo esta actividad se relacionan con mejores resultados en investigación (Lambie, Hayes, Griffith, Limbert & Mullen, 2013).

Otras investigaciones indican que un alto sentido de autoeficacia y una relación cercana con el supervisor influyen significativamente en el deseo de los estudiantes de proseguir estudios de posgrado (Shaw, Holbrook, Scevak & Bourke, 2008). No obstante, también hay evidencia de que los estudiantes evalúan su autoeficacia para investigar en un nivel más bajo del considerado por sus supervisores de tesis. Esta inconsistencia podría tener como consecuencia que los directores no proporcionaran la atención que requieren los estudiantes y que éstos, a su vez, no hicieran los ajustes necesarios para mejorar (Lev, Kolassa & Bakken, 2009).

Un aspecto que también ha llamado la atención de los investigadores es la diferencia de género. A este respecto, se ha encontrado que las percepciones sobre el ambiente de aprendizaje de la investigación tienen que ver más con la autoeficacia en las mujeres, mientras que la autoeficacia en los hombres se vincula más con la generación de productos de investigación (Brown, Lent, Ryan & McPartland, 1996).

Únicamente tenemos conocimiento de la existencia de una investigación de corte cualitativo (Baltes, Hoffman-Kipp, Lynn & Weltzer-Ward, 2010). Este estudio de caso, cuya participante fue una mujer estudiante de doctorado, mostró que los factores personales como las expectativas propias sobre el aprendizaje y los estre-

sores relacionados con el tiempo limitado del que ésta disponía jugaron un papel importante en el desarrollo de la autoeficacia.

Como podemos observar, al parecer no existen trabajos en México sobre el tema y nivel escolar que nos ocupa. En el contexto internacional, la mayoría de las investigaciones siguen el paradigma cuantitativo, lo que proporciona una visión estática de las creencias. Asimismo, la mayoría de los sujetos son estudiantes de doctorado; los de licenciatura y maestría han sido básicamente pasados por alto. Además, encontramos sólo dos trabajos en el área de educación, lo que nos indica la necesidad de emprender más estudios que contribuyan a subsanar esta carencia.

En esta investigación, tuvimos como objetivo comprender el desarrollo del sentido de autoeficacia en investigación de los estudiantes de la maestría en Educación de una universidad pública del sureste de México. Para tal efecto, también analizamos las experiencias individuales respecto de las fuentes de la autoeficacia (Bandura, 1997) y la relación entre ellas. Asimismo, revisamos las características y condiciones personales más relevantes de cada participante y su contribución a las creencias sobre la autoeficacia.

Bandura (1997) define la autoeficacia percibida como “la creencia en la propia capacidad de organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar los logros deseados” (p. 3). La autoeficacia es una habilidad generativa en la que deben organizarse y desplegarse de manera efectiva subhabilidades cognitivas, sociales, emocionales y conductuales. La autoeficacia percibida no es la habilidad en sí misma que uno posee, sino la creencia de que, en ciertas circunstancias, uno es capaz de realizar una determinada actividad.

Las creencias sobre la autoeficacia son relevantes porque son los más importantes mediadores de la conducta y del cambio de ésta. Dichas creencias afectan el éxito o fracaso en las acciones que emprendemos (Bandura, 1977, 1986, 1997). En este trabajo, la autoeficacia percibida en investigación se define como la estimación personal de qué tan bien uno puede ejecutar un conjunto de tareas relacionadas con la investigación (Hemmings & Kay, 2010, p. 563).

Bandura (1997) establece que las fuentes de la autoeficacia son: la experiencia previa, la experiencia vicaria, la persuasión verbal y los estados fisiológicos y emocionales. En el caso de esta investigación, nuestras fuentes son: las experiencias vividas por los estudiantes respecto de la investigación anteriores a su ingreso a la maestría en Educación; el aprendizaje obtenido a través de la observación de actividades relacionadas con la investigación ejecutadas por maestros, compañeros u otros modelos; la retroalimentación recibida sobre el propio desempeño en la investigación; y los estados fisiológicos y emocionales experimentados en el contexto de la realización de trabajos de investigación.

Nuestro estudio puede contribuir a comprender cómo los estudiantes de la maestría en Educación desarrollan su sentido de autoeficacia en la investigación, así como los problemas que enfrentan. Dicha información puede ser valiosa para que los actores del proceso tomen medidas que faciliten el desarrollo de las habilidades de investigación. De igual forma, otros posgrados con características similares podrían tomar elementos de este trabajo para analizar los propios. El comprender a los estudiantes de manera holística ayudaría a repensar la idoneidad de los criterios de evaluación del posgrado. Para alcanzar los objetivos establecidos, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué características y condiciones particulares influyen en el desarrollo

del sentido de autoeficacia de los estudiantes?

- ¿Cuáles son las experiencias de los estudiantes respecto de las fuentes de la autoeficacia y qué relación existe entre ellas?
- ¿Cuál es el sentido de autoeficacia en investigación que poseen los estudiantes al final de sus estudios de posgrado?

CONTEXTO

La maestría en Educación cuenta con tres generaciones egresadas del primer plan de estudios y una del nuevo plan. El programa obtuvo en septiembre de 2012 su ingreso al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). La maestría es ofrecida por una universidad pública estatal del sureste de México. El núcleo académico básico se compone de cinco doctores y cinco maestros. Existe un comité académico integrado actualmente por cinco profesores; uno de ellos funge como coordinador. El Conacyt establece como plazo máximo para obtener el grado dos años y medio contados a partir de la fecha del inicio de los estudios. El comité ha diseñado mecanismos tendentes a cuidar el desarrollo gradual de la tesis con el fin de cumplir con el plazo y los índices de titulación requeridos por el mencionado organismo; entre ellos se cuentan:

- La organización de un coloquio de investigación anual, en el cual todos los estudiantes deben presentar avances ante su comité de tesis y un invitado del comité académico.
- La inclusión en el mapa curricular de tres seminarios de tesis que prevén la entrega de avances graduales y concretos.
- La elaboración por parte de los directores de tesis de un “paquete didáctico”, en el cual se detallan las lecturas para realizar, los productos para entregar y los criterios e indicadores de evaluación. Este paquete es revisado por el comité y, de ser necesario, se solicitan ajustes a los directores.

Los directores tienen libertad sobre las metodologías y materiales a utilizar, pero todos deben lograr la misma meta. No obstante, en función del diseño metodológico de la tesis, en algunos casos se otorgan extensiones de tiempo. Lo anterior, sin descuidar los lineamientos establecidos por el Conacyt para los programas registrados en el PNCP y que, por ende, cuentan con becas de manutención para sus maestrantes.

MÉTODO

Este trabajo es un estudio cualitativo con diseño narrativo, el cual es ideal para capturar las experiencias de un número pequeño de individuos a lo largo de sus vidas (Creswell, 2007). Específicamente, utilizamos los relatos de vida que Ber-teaux (2005) considera indicados para comprender periodos concretos de la historia personal de los participantes. En este caso, el periodo analizado abarca los estudios de licenciatura y maestría.

Muestra

Elegimos a los estudiantes mediante una muestra intencionada (Creswell, 2007). Invitamos a participar a todos los integrantes de la generación 2012-2014. En el

momento del levantamiento de los datos, los estudiantes se encontraban cursando el último semestre del citado programa. De los ocho miembros de la generación, únicamente siete de ellos aceptaron participar: dos hombres y cinco mujeres cuyas edades fluctúan entre los veintitrés y treinta y un años. Todos gozaban de una beca del Conacyt. Es importante mencionar que la beca, aunque con carácter retroactivo, se otorgó hasta principios de octubre. Los estudiantes, al iniciar el programa en agosto, no tenían la certeza de que contarían con este beneficio. Todos estaban trabajando en aquel momento.

Instrumentos

Como instrumento, utilizamos una guía de entrevista semiestructurada que contenía preguntas sobre los antecedentes familiares y académicos de los participantes y se centraban en las experiencias vividas respecto de la investigación en la licenciatura y el posgrado. Las dimensiones de las que partimos fueron establecidas con base en la teoría de la autoeficacia. No obstante, estuvimos abiertos a otras dimensiones emergentes. También, recurrimos a videos o fotografías (según estuvieran disponibles) de las presentaciones realizadas en el coloquio de investigación del programa para ayudar a los participantes a recordar los estados fisiológicos y emocionales (una de las fuentes de la autoeficacia) experimentados. Asimismo, analizamos el plan de estudios de la maestría para tener claro sus objetivos en cuanto a la importancia e integración a éste de la habilidad de investigación.

Procedimiento

Pedimos a los participantes que firmaran una hoja de consentimiento informado y calendarizamos las entrevistas según su disposición. También, les especificamos que la información sería tratada de manera confidencial y que sus nombres se cambiarían por pseudónimos (Ana, Minerva, Sergio, Russell, Mary, Mariela y Andrea) para proteger su privacidad, tal como lo sugiere Creswell (2007). Efectuamos dos entrevistas en profundidad a cada participante, con una duración de entre sesenta y noventa minutos. En los casos necesarios, realizamos una tercera para obtener información faltante.

Analizamos las entrevistas siguiendo las estrategias propuestas por Madison (2005) y Wolcott (2001): bosquejar las ideas, codificarlas, reducir los códigos a temas o familias y relacionarlos con el marco teórico. Llevamos a cabo un segundo ciclo de codificación de acuerdo con las sugerencias de Saldaña (2009). Cuatro códigos estaban basados en la teoría de la autoeficacia: experiencia previa, aprendizaje vicario, persuasión verbal y estados fisiológicos y emocionales. No obstante, debido al carácter emergente que implica un diseño cualitativo, surgieron códigos nuevos a partir de las historias de los participantes que incluimos según fueran relevantes para una mejor comprensión del fenómeno estudiado.

La validación del análisis se realizó mediante la doble codificación. Ambos coautores codificamos de manera individual los datos y después comparamos los resultados. Retuvimos los códigos coincidentes, mientras los divergentes los reanalizamos para decidir cuál de los dos códigos permanecía o, si bien, los renombrábamos o los desechábamos. También, solicitamos a los participantes que leyeran las transcripciones de sus historias para confirmar la fidelidad de lo ahí plasmado.

RESULTADOS

Los estudios narrativos tratan de comprender a los participantes de manera holística; por esta razón, presentamos una descripción (aunque breve debido a las restricciones de espacio) de las características y condiciones particulares de los estudiantes. Lo anterior, al considerar que éstas pudieron ejercer influencia en el desarrollo de su sentido de autoeficacia en la investigación.

CARACTERÍSTICAS Y CONDICIONES PARTICULARES

Minerva es soltera, hija de militares. Por ello, su educación fue muy estricta. Su madre, en particular, la presionaba mucho para que obtuviera buenos resultados en la escuela. Minerva creció entonces con la idea de que es importante perseverar para cumplir con las metas propuestas. Una característica de Minerva es que se le facilita estudiar si lo hace acompañada de amigos: “Mi mamá lo veía normal [obtener buenas calificaciones] porque era parte de. Yo nunca recibí eso de ‘ay bravo’, siempre estuvo muy marcado que yo tenía que ser lo [mejor] porque así era. No era un premio, era una obligación en mi casa”.

Sergio es un joven soltero que practica la religión evangélica; pertenece a una familia de clase media. Sus hermanos mayores y su madre profesan la misma religión. Sergio básicamente no hizo amigos en la maestría, pero se apoyó en su fe y en su comunidad religiosa. Para él, es fundamental cumplir a cabalidad el compromiso establecido con dios de obtener el grado de maestría: “...cuando uno se pone el título de algo, lo tienes que cumplir... Cuando uno dice que es cristiano, tienes que demostrar que eres cristiano y que no vas a decir: ‘No, es que es cristiano, pero es flojo, es indisciplinado, es irresponsable’. O sea, si te vas a poner este título, lo tienes que cargar, tienes que demostrarlo”.

Ana es soltera y procede de una familia de clase media alta. Ana trabajaba en un jardín de niños al inicio de la maestría; poco después, dejó el trabajo para concentrarse en sus estudios. Ana siempre estudió en escuelas privadas de buena calidad; presumiblemente por esta razón, desarrolló actitudes positivas hacia el trabajo académico. Esto ayudó en gran medida al buen desempeño de Ana, aunque su perfeccionismo la llevó a estresarse: “Sí soy dedicada, pero a veces sí me pesa mucho y como soy muy perfeccionista, a veces tiendo a estresarme porque quiero que me salgan bien las cosas”.

Andrea es una joven de clase media, casada, con un hijo de dos años. Trabaja desde hace varios años en un jardín de niños como maestra de inglés. Comentó que su situación económica no le permitía dejar de trabajar para dedicarse de tiempo completo a la maestría. Uno de sus objetivos al ingresar a este programa fue mudarse a otro estado a buscar mejores oportunidades de empleo. Un rasgo sobresaliente de su personalidad es que, para disminuir el estrés, habla directamente con la persona que se lo ocasiona. Andrea es una persona optimista: “Sí, dije: ‘Bueno pues entonces, si no me voy a titular en tiempo y en forma, pues no tengo ahora sí que preocuparme por ello’”.

Mariela es una joven de origen maya, casada, con dos hijos pequeños, que trabaja como profesora de maya y de inglés. Mariela tuvo la experiencia de desempeñarse como profesora-investigadora de tiempo completo en una universidad intercultural. Ingresó a la maestría con la intención de obtener un grado académico más alto que le permitiera acceder a un mejor empleo. Uno de los objetivos principales de Mariela es contribuir a la preservación y difusión de su cultura; por

ello, eligió desarrollar un proyecto de investigación sobre la enseñanza de la lengua maya. Esta participante confrontó algunos obstáculos relacionados con el diseño de la investigación, así como la escasez de literatura y materiales: “Desde que yo entré [a la maestría] mi inquietud era conocer más en investigación y también hacer algo de investigación en lengua maya porque no hay mucha investigación. Hay muchas cosas [de las] que carecen los maestros de maya. Entonces una de las cosas es material, por eso mi tesis se enfocó en eso”.

Mary es una joven soltera que trabaja como bibliotecaria en una escuela secundaria. Su madre es jubilada y su padre falleció hace cuatro años. Mary tiene dos hermanas, una trabaja como maestra de secundaria y la otra, como profesora universitaria; esta última estudia un doctorado. Mary vive en la casa paterna, con su madre y hermana soltera; de ambas, recibió apoyo tanto moral como económico para terminar la tesis. Mary es muy amigable e hizo gran amistad con Minerva. La motivación más importante que impulsó a Mary a seguir estudiando fue la promesa hecha a su padre agonizante: “Yo recuerdo que cuando mi papá estaba en lecho de muerte yo le prometí: ‘Voy a terminar la carrera’ —que era la meta más cercana— me faltaban dos años; la voy a terminar y voy a tener un posgrado... Voy a terminar y voy a hacerlo bien”.

Russell es un joven de treinta y un años, soltero y vive solo. Trabaja como profesor de inglés y francés. Desde niño, le gustó mucho la escuela y sobresalía de manera natural. A la larga, el obtener siempre buenos resultados académicos se convirtió en su obsesión. Un ejemplo de ello es que, cuando reprobó su primer curso de francés, se empeñó en dominar ese idioma y lo logró. No obstante, esta tendencia a la perfección llegó a enfermarlo psicológicamente. “Era mucha presión que yo ejercía (sobre mí mismo), como te vine contando, desde niño yo siempre tenía que sobresalir”.

LAS FUENTES DE LA AUTOEFICACIA

A continuación, presentamos los resultados sobre las experiencias de los estudiantes respecto de las cuatro fuentes de la autoeficacia. La experiencia previa fue muy escasa en la mayoría de los participantes. Éstos aseguraron haber cursado pocas materias relacionadas con la investigación durante sus estudios de licenciatura. Únicamente uno de los siete participantes escribió una tesis para obtener el título. Los demás tuvieron algunas experiencias indirectas; por ejemplo: trabajar como asistente de un professor, aplicar cuestionarios y capturar los resultados. Sólo una estudiante se desempeñó como profesora-investigadora de una universidad intercultural, aunque ella misma comentó que no contaba en aquel momento con las habilidades necesarias para el cargo. Todos los participantes coincidieron en que las experiencias en actividades de investigación en la licenciatura fueron muy escasas y que tampoco les dieron mucha importancia. Así, estas experiencias contribuyeron muy poco a los requerimientos de investigación en la maestría:

Me di cuenta [cuando trabajaba en una universidad] que me faltaba mucho para aprender, sobre todo en investigación. Un profesor-investigador tiene que hacer investigación, pero si tú no sabes cómo hacerlo [...] yo sabía más o menos porque nos dan en la licenciatura pues seminario de titulación o metodología; más o menos te dicen, tienes ideas, pero no es suficiente (Mariela).

Los estudiantes mencionaron haber tenido escasas experiencias vicarias en la licenciatura; en la maestría las obtuvieron de diversas fuentes: familiares con grado de doctor, compañeros de clase y profesores. No obstante, la fuente más relevante citada por la mayoría fue la de sus directores de tesis. Los estudiantes aprendieron de éstos estrategias para llevar a cabo la investigación y también percibieron a través de ellos la importancia de investigar y el reconocimiento académico que ello implica:

Todos los profesores han tenido una influencia desde que empezó la maestría [...] Hay unos que yo te podría decir que sí son así como [...], pues como que el ejemplo a seguir [...] Yo siento que son como que la imagen de la maestría [...], son como el emblema [...] que me han marcado. Por ejemplo, la maestra Adriana para mí es así como que “investigación”, si tengo que poner de referente a alguien en investigación yo la pondría a ella (Russell).

La persuasión verbal de los participantes provino principalmente de sus profesores de la maestría y de los directores de tesis. La mayoría de los participantes comentaron haber recibido retroalimentación a sus trabajos de manera puntual: “Los profesores de la maestría no te lo dan todo fácil así de que te dicen, ah, sí muy bien. A veces [otros profesores] así como que ni lo leen y dicen: ‘Ah sí, sí, perfecto’. Entonces, [los de la maestría] se toman el tiempo para decirte: ‘No, mira aquí estás bien, aquí estás mal, mejora esto’” (Minerva).

A decir de los participantes, casi todos los directores de tesis los elogiaban en caso de buen desempeño, pero también los reprendían si no entregaban los productos comprometidos y en la calidad esperada. Otra fuente de retroalimentación fueron las calificaciones obtenidas y los comentarios recibidos durante el coloquio de investigación. Los estudiantes, en su mayoría, aunque al principio tuvieron dificultades para recibir críticas sobre sus trabajos, al final terminaron acostumbrándose a esta dinámica. No obstante, una estudiante resintió mucho este hecho, pues estaba acostumbrada, en sus palabras, a profesores “más motivadores” en la licenciatura: “Hasta el momento, yo no he recibido una palabra de aliento de que ‘échenle ganas, ya casi acaban’; ellos son muy directos y llegan ahora sí que a hacer su trabajo, a enseñarte ‘tómalo o déjalo’, así de simple. Entonces, mi director de tesis así es. Son como que un poco fríos en ese sentido” (Andrea).

Sólo en Russell la retroalimentación verbal positiva tuvo efectos negativos. Los profesores lo alentaban y elogiaban sus habilidades cognitivas; no obstante, esto parece haberlo hecho sentir demasiado presionado a desempeñarse brillantemente: “Los profesores siempre me han apoyado y hablado bien de mi trabajo, pero yo solo me metía presiones para hacer todo bien [...] esas presiones yo me las metía solo desde chico”.

En lo referente a los estados fisiológicos, la mayoría de los participantes experimentaron fatiga y sueño. Los estados emocionales se manifestaron mediante el estrés. Éste era aliviado con diversas acciones: llorar, rezar y confiar en que todo se resolvería. Una estudiante abandonó la casa paterna durante ocho meses para evitar el estrés que le provocaba los continuos reclamos de su madre por no colaborar en las labores domésticas. Otra estudiante dejó de trabajar para concentrarse en los estudios. En general, los estudiantes lograron sobreponerse a estas sensaciones negativas.

En cambio, Russell tuvo una crisis emocional severa que lo incapacitó para seguir el ritmo normal de los estudios y lo obligó a buscar ayuda de un psiquia-

tra. Este estudiante no atribuye el hecho directamente a la carga de trabajo de la maestría, sino a la falta de organización y a problemas personales previos:

Todas esas presiones que yo me metía a mí mismo se vinieron acumulando, se vinieron acumulando, se vinieron acumulando y metí una más: la maestría. Me tenía yo que presionar porque la maestría también tenía [...] y ya no aguanté, pero no culpo a la maestría, no es la maestría, es todo lo que venía atrás y la maestría como que llenó el vasito y se desbordó.

EL DESARROLLO DEL SENTIDO DE AUTOEFICACIA

Respecto del sentido de autoeficacia en investigación que los estudiantes poseen actualmente, todos coincidieron en que el desarrollo de las habilidades para la investigación es un proceso largo. Algunos piensan que estudiar un doctorado les ayudaría a alcanzar un nivel más alto de habilidades y otros, que necesitarían ayuda de un experto para realizar proyectos de investigación en el futuro. De lo anterior, colegimos que los estudiantes consideran sus habilidades como intermedias: “He mejorado, yo creo, pero creo que me hace falta más práctica. Apenas éste es el primer paso, mi primera experiencia con la investigación ya en forma. Creo que me faltan muchos años de práctica [...] creo que siempre, como todo en la vida, siempre se va aprendiendo y nunca terminas de aprender” (Ana).

Ana y Russell mencionaron que emprenderían nuevos proyectos de investigación siempre y cuando no sufrieran la presión de tener fechas inamovibles de entrega. Mary comentó que le gustaría obtener una recompensa económica por investigar. Minerva dijo que no cree que en su trabajo se le vaya a requerir hacer investigación y Andrea prefería dedicarse principalmente a la docencia.

Los estudiantes consideraron que la investigación los ha ayudado a mejorar su escritura académica, a ser más críticos con lo que leen, a realizar búsquedas bibliográficas más complejas, a editar sus escritos varias veces y a tener mayor disciplina: “Haciendo una comparación como era antes, sí, [me siento] muchísimo más eficaz [para investigar] porque pues tengo mejores estrategias de búsqueda de información, mejor redacción, comprensión de textos, etcétera. Yo creo que sí, haciendo comparación con lo que tengo de la licenciatura muchísimo más eficaz y competente” (Mary).

DISCUSIÓN

El sentido de la autoeficacia para enfrentar con éxito las tareas que nos proponemos es fundamental (Bandura, 1997). Las fuentes de la autoeficacia contribuyen de manera importante en su construcción. Bandura (1997) y Tschannen-Moran y Woolfolk-Hoy (2007) sostienen que la experiencia previa es el factor más influyente. Los participantes de esta investigación tuvieron pocas experiencias previas en sus estudios de licenciatura y, por ello, el proceso de aprender a investigar fue muy difícil, incluso doloroso para algunos.

En consonancia con los hallazgos de Shaw *et al.* (2008), los participantes de este estudio mostraron indiferencia hacia la investigación en la licenciatura. Para superar esta falta de interés y, por ende, de experiencia previa, es importante promover el desarrollo de habilidades básicas de investigación en este nivel (Unrau & Beck, 2004; Lane, Devonport & Horrell, 2004). Nuestra experiencia anecdótica nos indica que, en general, los profesores piensan que investigar no es relevante para un futuro licenciado y, por lo tanto, no solicitan a los estudiantes elaborar trabajos de investigación.

Esta situación evita los beneficios potenciales de la investigación como el desarrollo de habilidades complejas de pensamiento (Hunter, Laursen & Seymour, 2007), la experimentación del proceso de descubrimiento (Kinkead, 2003), la autonomía (Nicholson, 2011) y la capacidad de emprender proyectos y pensar como un profesional de su campo (Healey & Jenkins, 2009). Una mayor cantidad de experiencias y tiempo dedicado a la investigación aumentaría en los estudiantes su sentido de autoeficacia en esta actividad (Lambie *et al.*, 2013) y los prepararía mejor para la exigencias de la maestría.

Respecto a la persuasión verbal, ésta provino gran parte de los directores de tesis. Los participantes sufrieron, sobre todo al inicio de la maestría, la retroalimentación negativa de éstos ocasionada por su mal desempeño. No obstante, la mayoría de los estudiantes mejoraron, pues esta retroalimentación fue acompañada, en casi todos los casos, de paciencia y ayuda. Este efecto positivo del director en el sentido de autoeficacia de los estudiantes también fue hallado en el estudio de Shaw *et al.* (2008).

Según Bandura (1997), la retroalimentación correctiva por parte de terceros puede ayudar a hacer ajustes en la percepción y actuar de las personas. Es importante que esta retroalimentación se efectúe de tal modo que construyan confianza en la propia capacidad para investigar. A decir de los participantes, sus profesores y directores de tesis trataban de corregir las deficiencias de una manera solidaria y constructiva, lo que contribuyó a que la confianza en sus capacidades de investigación aumentara gradualmente.

Sólo en Russell la retroalimentación verbal positiva no fue útil. La presión por hacer todo en forma excelente desencadenó un problema emocional que lo llevó a una crisis severa. La explicación de este caso, presumiblemente ubicada en el campo de la psiquiatría, rebasa los alcances de los objetivos de este trabajo. Sin embargo, ilustra la variedad de situaciones personales y experiencias de vida que traen consigo a las aulas los estudiantes. Este hecho dificulta que el posgrado cumpla a cabalidad estándares de desempeño basados en la premisa de la homogeneidad de los estudiantes (Sánchez Saldaña, 2008).

En coincidencia con lo hallado por Usher y Pajares (2008), un tipo de experiencia vicaria se dio mediante la visualización del desempeño de los compañeros en las clases y en las presentaciones del coloquio de tesis. También, los directores de tesis fueron (en general) una fuente positiva de aprendizaje vicario. Según Bandura (1997), este aprendizaje ejerce mayor influencia en el sentido de autoeficacia si el aprendiente piensa que está observando un buen modelo. La modelización de habilidades (Bandura, 1997) que se dio en la maestría tanto de manera formal como informal fue un modo acertado de acelerar el aprendizaje de los estudiantes en cuanto a los rudimentos de la investigación.

Las emociones resultaron muy parecidas en la mayoría de los participantes. Éstas se encontraban fuertemente influidas por la retroalimentación recibida. Los estudiantes se iniciaban en la investigación y experimentaron tristeza al recibir comentarios negativos sobre su desempeño. En coincidencia con los hallazgos de Baltes *et al.* (2010), las fechas límite de entrega de avances de tesis estresaban mucho a los estudiantes. Abreu y De la Cruz (2015) advierten sobre las potenciales consecuencias negativas de las políticas de posgrado que consisten en presionar para mantener los indicadores de titulación.

No obstante, la mayoría de los estudiantes logró dominar sus emociones y avan-

zar en sus proyectos de investigación. Al sobreponerse, estos jóvenes lograron buenos resultados que, a la vez, les produjeron emociones positivas. Como Bandura indica (1995), lo importante de las emociones es cómo las percibimos e interpretamos y también a qué acción nos llevan (Frijda, Manstead & Bem, 2000). Este hallazgo coincide con el de Méndez y Fabela (2014) en un estudio sobre las emociones realizado en un contexto mexicano en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras. Estas autoras encontraron que las emociones negativas no necesariamente tienen efectos debilitantes, sino que sirven como impulso para mejorar.

En contraste, se dio el caso de Andrea, para quien efectuar el trabajo de tesis resultó doloroso. A decir de ella, no encontró empatía y flexibilidad en su director de tesis, cualidades que Shivy, Worthington, Wallis y Hogan (2003) consideran fundamentales en un director. Moreno (2010) también llama la atención sobre el lazo que siempre existe entre los aspectos cognitivos y afectivos en los programas de posgrado, por lo cual resulta fundamental cuidarlos. El caso extremo fue el de Russell, cuyos niveles de estrés y la ansiedad fueron tales que llegaron a enfermarlo. A pesar de ello, él no quiso profundizar en las causas de su situación y consideramos que sus circunstancias particulares rebasan el ámbito de este estudio.

Otro aspecto que incrementó el nivel de estrés de los participantes fue que todos trabajaban al inicio del programa y dos eran madres con hijos pequeños. Dos de las participantes mantuvieron su empleo de tiempo completo durante todo el programa, cuatro trabajaron por asignatura y sólo una renunció a su trabajo al inicio del segundo semestre. Las razones argüidas, perder la antigüedad y la insuficiencia de la beca, invitan a reflexionar sobre las políticas del PNPC. Éstas parecen estar pensadas para estudiantes jóvenes y solteros que no tienen la presión de mantener a una familia ni dedicar tiempo a los hijos.

En los casos de los participantes que ya contaban con un empleo fijo antes de ingresar al programa, entra en conflicto el deseo de estudiar un posgrado de calidad con el fin de mantener un empleo que proporcione estabilidad económica. Habría que pensar en esquemas de becas flexibles que prevean las especificidades del contexto, las tradiciones disciplinares y la variedad de condiciones y circunstancias personales (Sánchez Saldaña, 2008); lo anterior, sin demeritar la calidad de los posgrados.

En el caso de nuestros participantes, las características y circunstancias personales jugaron un papel muy importante. Éstas influyeron en sus creencias sobre la autoeficacia para investigar. La inclinación de Minerva por el trabajo en grupo y el carácter amistoso de Mary resultaron en un apoyo mutuo que paliaba las deficiencias emocionales o cognitivas de la otra. Lo anterior contribuyó a mejorar, en ambas, su sentido de autoeficacia. Según Bandura (1997), los pares tienen influencia en el desarrollo y la validación de la eficacia intelectual. Tener amigos académicos (Jairam & Kahl, 2012) es una característica significativa en el éxito de los estudiantes.

La profunda religiosidad de Sergio, la promesa de Mary a su padre moribundo y la disciplina militar con que Minerva fue educada hicieron que obtener el grado constituyera una meta insoslayable para los tres. En este sentido, Bandura (1997) sostiene que las personas con motivación intrínseca tienden a esforzarse para lograr sus metas. Ana, por su parte, desarrolló desde la primaria una tendencia al perfeccionismo en sus tareas escolares. Al ingresar a la maestría, sus antecedentes escolares se manifestaron en su interés por realizar las actividades de la maestría lo mejor posible. Lo anterior le permitió fomentar un sentido de autoeficacia académica alto. Bandura (1997) argumenta que el nivel de habilidad cognitiva, la

preparación, los logros anteriores y las actitudes hacia las actividades académicas son trascendentales en el desarrollo del sentido de la autoeficacia.

En los casos de Andrea y Mariela, ambas mantuvieron actitudes positivas ante los problemas y el estrés. Bandura (1995) establece que los pensamientos optimistas sobre la autoeficacia pueden resultar benéficos y que las personas realistas pueden adaptarse a las situaciones, pero que la gente optimista es susceptible de cambiar invirtiendo el esfuerzo necesario en alcanzar sus objetivos. Mariela, además de su optimismo, tenía un sentido de autoeficacia alto que le permitió lidiar mejor con las demandas de los múltiples roles que desempeñaba (Bandura, 1995).

Las experiencias previas y las características y condiciones particulares de los estudiantes ejercieron una profunda influencia en el sentido de autoeficacia alcanzado. Los estudiantes iniciaron la maestría sin contar con experiencias previas de investigación y, por ende, su sentido de autoeficacia era muy bajo. Las emociones y los estados fisiológicos que éstos experimentaron al inicio del posgrado fueron negativos.

Los mecanismos existentes en el programa para generar experiencias vicarias y acostumbrar a los estudiantes a exponer sus trabajos y recibir retroalimentación verbal tanto positiva como negativa surtieron efecto. Grediaga (2012) afirma que los estudiantes se socializan en la investigación presentando sus proyectos en foros y adaptándose a manejar las críticas. La organización del coloquio de investigación constituye un acierto.

En consonancia con los resultados de Lambie *et al.* (2013), los estudiantes desarrollaron gradualmente un sentido de autoeficacia en la investigación acorde con su nivel de formación. De igual manera, las emociones y los estados fisiológicos también experimentaron una transformación positiva al incrementarse el sentido de autoeficacia inicial.

CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo como objetivo comprender cuál es el sentido de autoeficacia en investigación desarrollado por los estudiantes de la maestría en Educación de una universidad pública mexicana. A este respecto, encontramos que, casi al final del posgrado, los estudiantes consideran poseer una eficacia moderada. No obstante, el proceso para llegar a considerarse eficaces en este nivel estuvo plagado de dificultades. Las fuentes de la autoeficacia actuaron en un principio como obstáculos a vencer. La gran mayoría de estudiantes no contaban con experiencias previas ni aprendizaje vicario que les hubiera otorgado mayor confianza en su eficacia. Por ende, la retroalimentación verbal que recibieron fue negativa y ésta, a la vez, causó estados fisiológicos y emocionales igualmente negativos.

El sentido de la autoeficacia de los estudiantes mejoró conforme transcurrió el tiempo. Varios aspectos contribuyeron a lo anterior: la experiencia y el apoyo positivo del director de tesis en casi todos los casos, el diseño del plan de estudios, los mecanismos diseñados por el programa para favorecer la socialización de los avances y las medidas de supervisión de la tesis. La motivación intrínseca para emprender o culminar los estudios de maestría fue el aspecto personal que más influyó en el sentido de la autoeficacia. Le siguieron las características de la personalidad y las circunstancias personales.

El diseño narrativo de esta investigación permite dar cuenta del carácter dinámico de las creencias, así como de la enorme importancia de las diferencias individuales en los resultados de un programa educativo. A la luz de los hallazgos de

este estudio, se hace patente la necesidad de repensar los estándares inflexibles de la evaluación del posgrado en México. Como lo señala Sánchez Saldaña (2008), las políticas sobre el posgrado se enfocan a la eficiencia terminal como indicador de calidad sin hacer distinciones de tradiciones disciplinarias ni contextuales.

La mayoría de los participantes cumplió con los tiempos indicados en las políticas mencionadas, pero a costa de un profundo desgaste emocional. El único caso que no logró mejorar su sentido de autoeficacia no parece estar relacionado directamente con la maestría. Podríamos concluir que en situaciones normales, si convergen factores como la motivación intrínseca, la resiliencia, una buena dirección de tesis y una óptima organización del programa, es posible incrementar el sentido de autoeficacia en la investigación de los estudiantes.

Este estudio deja abierta la discusión sobre la idoneidad de las políticas nacionales sobre el posgrado. Asimismo, muestra la relevancia de fomentar habilidades básicas de investigación en la licenciatura para que los estudiantes enfrenten de mejor manera las demandas del nivel maestría. Otro aspecto delicado, pero importante de analizar en futuros trabajos es si la estabilidad emocional de los aspirantes es un factor a evaluar para decidir el ingreso a un posgrado del PNPC. De igual forma, es necesario investigar a otros actores del proceso (directores de tesis, autoridades, administrativos) para tener un panorama más completo sobre cómo se desarrolla la autoeficacia en investigación de estudiantes de posgrado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, L. y De la Cruz, G. (2015). Crisis en la evaluación del postgrado ¿evaluación de la obiedad o evaluación de procesos para impulsar la innovación en la sociedad de conocimiento? *Perfiles Educativos*, 37 (147), 162-182. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/>
- Arredondo, V., Pérez, G. y Morán, P. (2006). Políticas del postgrado en México. *Reencuentro*, 45, 1-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004509.pdf>
- Baltes, B., Hoffman-Kipp, P., Lynn, L. & Weltzer-Ward, L. (2010). Students' research self-efficacy during online doctoral research courses. *Contemporary Issues in Education Research*, 3 (3), 51-58. Recuperado de <http://jamiesmithportfolio.com/EDTE800/wp-content/Self-Efficacy/Baltes.pdf>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215. Recuperado de <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- _____. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*. Nueva York: Worth Publishers.
- Berteaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Brown, S., Lent, R., Ryan, N. & McPartland, E. (1996). Self-efficacy as an intervening mechanism between research training environments and scholarly productivity: a theoretical and methodological extension. *The Counseling Psychologist*, 24, 535-544.
- Büyüköztürk, S., Atalay, K., Sozgunc, Z. & Kebapçı, Ş. (2011). The development of research self-efficacy scale. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 6 (1), 22-29. Recuperado de <http://www.world-education-center.org/index.php/cjes>
- Colombo, L. (2014). Los vínculos presonales en la producción de tesis. *Revista Electrónica*

- nica de Investigación Educativa*, 16 (2), 81-96. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/831/928>
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (segunda edición). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Forester, M., Kahn, J. & Hesson-McInnis, M. (2004). Factor structures of three measures of research self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 12 (1), 3-16. doi: 10.1177/1069072703257719
- Frijda, N., Manstead, A. & Bem, S. (2000). *Emotions and Beliefs: How Feelings Influence Thoughts*. Londres: Cambridge University Press.
- Grediaga, K. (2012). *Socialización de la nueva generación de investigadores en México*. México: ANUIES, Dirección de Medios Editoriales.
- Healey, M. & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. York, Inglaterra: The Higher Education Academy. Recuperado de https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/developingundergraduate_final.pdf
- Hemmings, B. & Kay, R. (2010). Research self-efficacy, publication output, and early career development. *International Journal of Educational Management*, 24 (7), 262-274. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/09513541011079978>
- Hunter, A., Laursen, S. & Seymour, E. (2007). Becoming a scientist: the role of undergraduate research in students' cognitive, personal, and professional development. *Science Education*, 91 (1), 36-74. doi: 10.1002/sce.20173
- Kinthead, J. (2003). Learning through inquiry: an overview of undergraduate research. *New directions for teaching and learning*, 93, 5-18. doi: 10.1002/tl.85
- Lambie, G., Hayes, B., Griffith, C., Limbert, D. & Mullen, P. (2013). An exploratory investigation of the research self-efficacy, interest in research, and research knowledge of Ph.D. in education students. *Innovative Higher Education*, 39 (2), 139-153. doi: 10.1007/s10755-013-9264-1
- Lane, A., Devonport, T. & Horrell, A. (2004). Self-Efficacy and Research Methods. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 3 (2), 25-37. doi:10.3794/johlste.32.59
- Lev, E., Kolassa, J. & Bakken, L. (2010). Faculty mentors' and students' perceptions of students' research self-efficacy. *Nurse Education Today*, 30, 169-174. doi:10.1016/j.nedt.2009.07.007
- Madison, D. (2005). *Critical ethnography: Methods, ethics and performance*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Méndez, M. & Fabela, M. (2014). Emotions and their effects in a language learning Mexican context. *System*, 42, 298-307. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2013.12.006>
- Moreno, M. (2002). Innovación en los posgrados en Educación. ¿Sólo un caso particular de lo posible? *Revista de la Educación Superior en Línea*, 124, 73-86. Recuperado de <http://www.anui.es.mx/principal/servicios/publicaciones/revsup/res124/txt7.htm>
- _____. (2010). *Historias de formación para la investigación en doctorados en educación*. México: Plaza y Valdés.
- _____. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 158, 60-78. Recuperado de http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista158_S2A3ES.pdf
- Murphy, R. (2002). *Problemas que enfrentan los postgrados en ingeniería y tecnología*

- en México. Ponencia presentada en la VI Junta Iberoamericana de Postgrado. La Habana, Cuba.
- Nicholson, D. (2011). Embedding research in a field-based module through peer review and assessment for learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 35 (4), 529-549. doi:10.1080/03098265.2011.552104
- Rivas, L. (2004). La formación de investigadores en México. *Revista de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 12 (25), 89-113. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/115/11502504.pdf>
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Sánchez Lima, L. (2008). Proceso de formación del investigador en el área tecnológica. El caso de los programas de postgrado del CENIDET. *Revista de la Educación Superior*, 145 (1), 7-23. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018527602008000100001&script=sci_arttext
- Sánchez Saldaña, M. (2008). Globalización y neoliberalismo en las políticas de desarrollo del posgrado en México. *Sinéctica, revista electrónica de educación*, 31, 1-28. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=453_globalizacion_y_neoliberalismo_en_las_politicas_de_desarrollo_del_posgrado_en_mexico
- Shaw, K., Holbrook, A., Scevak, J. & Bourke, S. (2008). The response of pre-service teachers to a compulsory research project. *The Australian Educational Researcher*, 35 (3), 89- 109. Recuperado de <http://link.springer.com/journal/13384>
- Shivy, V., Worthington, E., Wallis, A. & Hogan, C. (2003). Doctoral research training environments (RTEs): Implications for the teaching of psychology. *Teaching of Psychology*, 3 (4), 297-302. doi: 10.1207/S15328023TOP3004_03
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956. doi:10.1016/j.tate.2006.05.003
- Unrau, Y. & Beck, A. (2004). Increasing research self-efficacy among students in professional academic programs. *Innovative Higher Education*, 28 (3), 187-204. Recuperado de: <http://link.springer.com/journal/10755>
- Usher, E. & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: critical review of the literature and future directions. *Review of educational research*, 78 (4), 251-296. doi: 10.3102/0034654308321456
- Wolcott, H. (2001). *Writing up qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.