

Autoeficacia y educación

José Enrique Canto y Rodríguez

Sinopsis

El concepto de la autoeficacia elaborado por Bandura (1977 – 1986) se ha convertido en uno de los más estudiados en la última década. En este artículo se describe brevemente la teoría de la autoeficacia, cómo se define sus fuentes y sus dimensiones. Asimismo, se presentan algunos resultados de estudios que han aplicado este concepto para explicar el aprendizaje y la motivación en el contexto educativo.

Términos clave: <Orientación educacional> <teoría de la orientación> motivación del alumno> <aprendizaje>

Abstract

The concept of self - effectiveness designed by Bandura (1977-1986) has become one of the most studied concepts in the last decade. In this paper the theory of self - effectiveness, its definition, its sources and dimensions are described. Some of the results from studies that have applied the concept of self - effectiveness to explain learning and motivation in the educational context, are also presented.

Key terms: <Educational guidance> <guidance theories> <student motivation> <learning>

Introducción

En el curso de nuestras vidas, los seres humanos nos enfrentamos a un número infinito de decisiones, problemas, y desafíos. A pesar de las estadísticas que nos informan de los problemas emocionales y conductuales de las personas, la mayoría de la gente, la mayor de las veces, es capaz de decidir adecuadamente, resolver sus problemas, y superar sus retos. Una de las tareas más importantes para la psicología es comprender la manera en que los seres humanos se adaptan y logran superar sus retos cotidianos.

En el ambiente escolar, las teorías actuales que estudian el aprendizaje y la instrucción postulan que los estudiantes son buscadores y procesadores activos de información (Pintrich, Cross, Kozma, & McKeachie, 1986). Las investigaciones indican que las cogniciones de los estudiantes influyen en la instigación, dirección, fuerza y persistencia de sus conductas dirigidas al logro (Schunk, 1989b; Weinstein, 1989; Zimmerman, 1990).

Este trabajo tiene como propósito dar a conocer una visión general de la teoría de la autoeficacia de Albert Bandura (1977, 1986) y presentar, a su vez, algunos resultados de investigación que han utilizado dicha teoría para explicar la motivación y el aprovechamiento académico de los estudiantes. Durante la década pasada, la autoeficacia ha recibido una atención cada vez mayor en su aplicación a la investigación educativa, principalmente en el área de la motivación académica (Pintrich & Schunk, 1995).

Teoría de la autoeficacia

Bandura es considerado como uno de los teóricos más importantes del cognoscitvismo. En 1977, con la publicación de su artículo "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change" (Autoeficacia: hacia una teoría unificada del cambio conductual), Bandura identificó un aspecto importante de la conducta humana: que las personas crean y desarrollan sus autopercepciones acerca de su capacidad, mismas que se convierten en los medios por los cuales siguen sus metas, y controlan lo que

ellos son capaces de hacer para controlar, a su vez, su propio ambiente. Posteriormente, en 1986, Bandura publicó su libro *Social Foundations of Thought and Action* (Fundamentos sociales del pensamiento y la acción), obra en la que propone una teoría social-cognitiva que enfatiza el papel de los fenómenos autorreferenciales (lo que uno se dice a sí mismo) como el medio por el cual el hombre es capaz de actuar en su ambiente. Considera, además, que los individuos poseen un sistema interno propio que les capacitan para ejercer control sobre sus pensamientos, sentimientos, motivaciones y conductas. Este sistema interno propio proporciona a la persona un mecanismo de referencia que es la base de sobre la cual percibimos, regulamos y evaluamos nuestra conducta. De acuerdo con Bandura, la manera en que la gente interpreta los resultados de sus acciones proporciona información de, y altera, sus ambientes, así como a sus creencias personales, que a su vez proporcionan información acerca de, y alteran, su desempeño posterior. Esta tríada, conducta, ambiente - pensamientos, es la base de lo que él llamó determinismo recíproco. Es decir que entre conducta, ambiente y pensamiento existe una interrelación recíproca que se observa en una mutua influencia. En general, Bandura estableció un punto de vista en el cual las creencias (pensamientos) que tienen las personas acerca de sí mismas son claves para el control y la competencia personal, en la que los individuos son vistos como productos y productores de su propio ambiente y de su propio sistema social. Por lo tanto, el hombre, visto desde esta perspectiva, no sólo reacciona a su ambiente, sino que es capaz de modificarlo al actuar proactivamente.

Para Bandura, el proceso de autorreflexión es tal que le permite a los individuos evaluar sus propias experiencias y procesos de pensamiento. De acuerdo con esto, lo que la gente sabe, las habilidades que posee, o lo que han logrado en su historia previa no siempre son buenos predictores de los logros futuros, debido a que las creencias que ellos sostienen acerca de sus capacidades influyen poderosamente en la manera en que ellos actúan. Con esto, Bandura

afirma que la manera en que actúa la gente es producto de la mediación de sus creencias acerca de sus capacidades. A menudo éstas pueden ser mejores predictoras del comportamiento que por los resultados de sus actuaciones previas. Por supuesto, esto no quiere decir que la gente pueda realizar tareas que rebasen sus capacidades con sólo creer que lo pueden hacer, ya que se ha visto que para que se logre una competencia adecuada se requiere de la armonía, por un lado, de las creencias propias, y por el otro, de las habilidades y conocimientos que posean.

Entre las creencias propias (o de autorreferencia) que usan los individuos para controlar su ambiente están las creencias de autoeficacia (self-efficacy beliefs) Bandura (1977) define a la autoeficacia como “ las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras” (p. 2). Dicho de un modo más simple, la autoeficacia se refiere a la confianza que tiene una persona de que tiene la capacidad para hacer las actividades que trata de hacer. Los juicios que la persona hace acerca de su autoeficacia son específicos de las tareas y las situaciones en que se involucran, y las personas las utilizan para referirse a algún tipo de meta o tarea a lograr. Zimmerman (1995) define la autoeficacia referida a la realización de las tareas propias de la escuela como “los juicios personales acerca de las capacidades para organizar y conductas que sirvan para obtener tipos determinados de desempeño escolar” (p. 203). En este sentido, la autoeficacia para la escuela es un concepto muy específico que se refiere a la evaluación que el estudiante hace con respecto a sus capacidades para realizar las actividades propias de la escuela.

Bandura (1986) hipotetizó que la autoeficacia afecta la elección de las actividades, el esfuerzo que se requiere para realizarlas, y la persistencia del individuo para su ejecución. De acuerdo con esto, un estudiante que tiene dudas acerca de sus capacidades de aprendizaje, posee una baja autoeficacia y probablemente evitará participar en las actividades que le sean asignadas. En cambio,

un estudiante con alta autoeficacia se compromete más con las actividades que se le encomiendan y muestra un mayor involucramiento y persistencia, a pesar de las dificultades que se puedan encontrar.

El proceso por el cual el estudiante adquiere su autoeficacia es sencillo y bastante intuitivo: el estudiante se involucra en la realización de determinadas conductas (tareas), interpreta los resultados de las mismas, y utiliza esas interpretaciones para desarrollar sus creencias acerca de su capacidad para involucrarse en tareas semejantes en algún momento futuro, y actúa de acuerdo con las creencias formadas previamente. Por lo tanto, se puede decir que las creencias de autoeficacia son fuerzas críticas para el rendimiento académico.

De acuerdo con lo anterior, las creencias de autoeficacia afectan a la conducta humana de varias maneras: (a) influye en las elecciones que hacen los estudiantes y las conductas que realizan para seguirlas; (b) motiva al estudiante a realizar tareas en las cuales se siente competente y confiado, mientras que lo anima a evitar las tareas en las que no se siente de esa manera; (c) determina cuánto esfuerzo desplegará el estudiante para realizar la tarea, y (d) predice cuánto tiempo perseverará en su realización, y cómo se recuperará al enfrentarse a situaciones adversas.

Fuentes de la autoeficacia. Las creencias que las personas sostienen acerca de su autoeficacia es el producto de la interacción de cuatro fuentes principales (Bandura, 1986): (a) las experiencias anteriores; (b) la experiencia vicarias; (c) la persuasión verbal, y (c) los estados fisiológicos.

Las experiencias anteriores, particularmente el éxito o el fracaso, son la fuente principal de la autoeficacia y ejerce la mayor influencia sobre la conducta del individuo (Bandura, 1986). Dicho de una manera sencilla, las experiencias anteriores se refieren a que el individuo mide los efectos de sus acciones, y sus interpretaciones de estos efectos le ayudan a crear su autoeficacia con respecto a la acción realizada. De este modo, los resultados de sus

acciones que se interpretan como exitosas aumentan su autoeficacia, mientras que los resultados considerados como fracasos la disminuyen. Esta postura tiene implicaciones muy importantes para mejorar el desempeño académico de los estudiantes, de aquí se sigue que para incrementar el rendimiento del estudiante en la escuela, los esfuerzos de los maestros deberían dirigirse a la alteración de las creencias de autoeficacia de los estudiantes acerca de su propia dignidad o competencia como estudiantes. Para lograrlo, es necesario que los maestros diseñen estrategias de aprendizaje que permitan a los estudiantes adquirir confianza y competencia para realizar las actividades que son propias para la adquisición del aprendizaje.

Las experiencias vicarias (el aprendizaje por observación, modelamiento o imitación) influyen en las expectativas de autoeficacia del estudiante cuando éste observa la conducta de otros estudiantes, ve lo que son capaces de hacer, nota las consecuencias de su conducta, y luego usa esta información para formar sus propias expectativas acerca de su propia conducta y sus consecuencias. La fuerza de las experiencias vicarias depende de algunos factores como la semejanza entre el estudiante que observa y su modelo, el número y la variedad de modelos a la que se ve expuesto, la percepción del poder de ese modelo, y la similitud entre los problemas que afrontan el observador y el modelo. Aunque la influencia de esta fuente de autoeficacia es más débil que la anterior, es muy importante cuando el estudiante no está seguro acerca de sus propias capacidades, o cuando ha tenido una experiencia anterior muy limitada.

La tercera fuente de autoeficacia se refiere a la persuasión verbal (persuasión social). Es decir, el estudiante crea y desarrolla su autoeficacia como resultado de lo que le dicen sus maestros, padres y condiscípulos. La retroalimentación positiva (“Tú puedes hacerlo”, “Confío en que lo lograrás”) por parte de ellos puede aumentar la autoeficacia del estudiante, pero este incremento puede ser sólo temporal, si los esfuerzos que realiza el estudiante para realizar sus tareas no llegan a tener el éxito

esperado. La persuasión verbal influye menos en la creación y desarrollo de la autoeficacia que las dos fuentes anteriores. De acuerdo con Maddux (1995), la efectividad de la persuasión verbal depende de factores tales como qué tan experta, digna de confianza y atractiva es percibida la persona que trata de persuadir.

Por último, los estudiantes pueden recibir información relacionada con su autoeficacia a partir de las reacciones fisiológicas que éstos experimentan cuando se ven enfrentados a la ejecución de determinadas tareas. Los estados fisiológicos tales como la ansiedad, el estrés, la fatiga, etc., ejercen alguna influencia sobre las cogniciones de los estudiantes, ya que sensaciones de ahogo, aumento del latido cardiaco, sudar, etc., se asocian con un desempeño pobre, o una percepción de incompetencia o de posible fracaso. Los estudiantes calibran su autoeficacia al observar su estado emocional cuando están contemplando la realización de alguna actividad.

La información que el estudiante recibe por medio de las fuentes ya mencionadas no influyen automáticamente en la propia autoeficacia del estudiante, sino que necesita ser apreciado cognitivamente (Bandura, 1986). Esto quiere decir, de acuerdo con Schunk (1995), que para apreciar su autoeficacia, el estudiante tiene que sopesar y combinar las percepciones que sostiene acerca de su capacidad, la dificultad de la tarea, la cantidad de esfuerzo implicado, la cantidad de ayuda externa recibida, el número y las características de las experiencias de éxito o de fracaso, la semejanza del modelo, y la credibilidad que tiene la persona que pretende persuadir.

Factores que afectan la autoeficacia. Cuan alta o baja sea la eficacia del estudiante depende de cómo éste se ve afectado por factores tales como (Schunk, 1995): (a) el establecimiento de metas; (b) el procesamiento de la información; (c) los modelos; (d) la retroalimentación, y (e) los premios.

El establecimiento de metas parece ser un proceso cognitivo importante que afecta los logros alcanzados (Bandura, 1988; Locke & Latham, 1990;

Schunk, 1989b). Los estudiantes que establecen sus metas, o que aceptan metas a alcanzar puede experimentar un sentido de autoeficacia para lograrlas y establecen así un compromiso para esforzarse en su logro. Se comprometen en actividades que consideran les ayudará a lograr la meta definida: atender en clase, repetir la información que debe ser recordada, esforzarse y persistir. La autoeficacia se produce cuando el estudiante se da cuenta de que está logrando lo que se había propuesto, lo que le lleva a pensar que está convirtiéndose en una persona capaz (Elliot & Dweck, 1988). Es importante que el maestro retroalimente al estudiante acerca del progreso que está realizando para alcanzar su meta, ya que esto eleva la autoeficacia del estudiante. Una autoeficacia elevada sostiene la motivación y promueve el aprendizaje del estudiante (Schunk, 1995).

La investigación relacionada con el establecimiento de metas por parte del maestro para aumentar la autoeficacia ha mostrado que incrementa la autoeficacia (Bandura & Schunk, 1981; Schunk, 1983b). Asimismo, se ha encontrado un aumento positivo en la autoeficacia cuando es el propio estudiante el que establece su propia meta (Schunk, 1985).

La manera en que se procesa la información es otro de los factores que afectan a la autoeficacia del estudiante. Con respecto a este factor, los investigadores han dirigido sus esfuerzos a examinar cómo las demandas de procesamiento cognitivo del material de estudio influye sobre la autoeficacia. Los estudiantes que creen que van a tener gran dificultad para comprender algún material de estudio son más aptos para experimentar niveles de autoeficacia más bajos, en comparación con aquéllos que se sienten capaces para manejar los procesos cognitivos que demanda el aprendizaje del material (Schunk, 1989b). Una mayor autoeficacia lleva al estudiante a realizar las actividades propias que consideran les llevará a aprender el material. Mientras los estudiantes están realizando la tarea, ellos están obteniendo información acerca de qué tan bien están aprendiendo.

Percibir que están comprendiendo el material de estudio les aumenta su autoeficacia y su motivación.

Salomón (1984) encontró que el esfuerzo mental empleado en el aprendizaje de algún material se relaciona con la autoeficacia. Pidió a un grupo de niños que juzgaran su autoeficacia para aprender a partir de la televisión o de un texto. Observaron una película en la televisión, o leyeron un texto parecido, juzgaron la cantidad de esfuerzo mental necesario para aprender, y luego se les evaluó su aprendizaje acerca del contenido. Los estudiantes juzgaron que el esfuerzo mental fue mayor para el texto, y demostraron mayor rendimiento en la prueba de conocimientos a partir de la lectura del texto. Para la lectura del texto, la autoeficacia correlacionó positivamente con el esfuerzo mental percibido y con el rendimiento en la prueba; para la televisión, correlacionó negativamente.

Otros hallazgos importantes con respecto al procesamiento de la información y la autoeficacia son los de Pintrich y De Groot (1990), Zimmerman y Martinez-Pons (1990), Schunk y Gunn (1985), Graham y Harris (1989a, b), entre otros, cuyas investigaciones dieron a conocer que la autoeficacia se correlaciona positivamente con el empleo de estrategias aprendizaje. Sus estudios apoyaron la idea de que enseñar a los estudiantes a usar estrategias de aprendizaje aumenta su autoeficacia y su aprovechamiento.

En lo que concierne a los efectos de la observación de modelos sobre la autoeficacia, la investigación ha encontrado que los modelos sí ejercen una influencia positiva sobre la autoeficacia y el rendimiento (Schunk, 1995). Zimmerman y Ringle (1981) encontraron que los niños que observaron a modelos con baja persistencia, pero con alta confianza, tuvieron puntuaciones más elevadas de autoeficacia que los niños que observaron a otros niños más pesimistas y que persistían más en la tarea. Asimismo, los resultados de la investigación muestran que la observación de modelos de iguales incrementa la autoeficacia y la habilidad en mayores grados, que

cuando el niño observa al maestro como modelo o cuando carece de algunos modelos (Schunk, 1995).

Por su parte, Schunk (1989a) hizo la observación de que múltiples modelos promueven los resultados el empleo de múltiples. Estos resultados ayudan a aclarar el funcionamiento del modelamiento en el ambiente escolar. Sin embargo, se requiere de más información acerca del papel de la similitud percibida en los modelos como variable que afecta la autoeficacia.

El conocimiento de los resultados (retroalimentación) como efecto que influye para aumentar o disminuir la autoeficacia del estudiante ha sido avalado por los resultados de varios estudios (Schunk, 1989a, 1982, 1989b; Maddux, 1995). La retroalimentación que recibe el estudiante acerca de su desempeño en alguna tarea le permite conocer las causas que producen el éxito o fracaso en la realización de la misma. La motivación se mantiene, y la autoeficacia aumenta, cuando el estudiante puede asociar su éxito con el esfuerzo que ha hecho para lograrlo. Un ejemplo de esto se encuentra en Schunk (1992), quien halló que los niños que pudieron ligar sus logros anteriores con su esfuerzo (p. ej. , “Has estado trabajando duro”) obtuvieron puntuaciones más elevadas de autoeficacia, motivación y habilidad, comparados con los niños a los que se les dijo que se beneficiarían en el futuro (“Necesitas trabajar duro”).

Dimensiones de la autoeficacia. Las creencias de autoeficacia no son características personales únicas e invariables, sino que varían a lo largo de tres dimensiones: (a) magnitud, (b) fuerza, y (c) generalidad.

La magnitud de la autoeficacia se refiere al número de pasos de creciente dificultad que la persona cree es capaz de superar. Por ejemplo, qué tan capaz se considera una persona para evitar comer cuando está en una situación relajada y lejos de la comida, en comparación cuando está ansiosa y enfrente de un delicioso manjar.

La fuerza de la autoeficacia se refiere a qué tan convencida y resuelta está una persona con respecto a que puede realizar alguna conducta determinada. Por ejemplo, un estudiante puede estar

más convencido de que puede aprobar un examen comparado con otro que duda acerca de su éxito en el examen.

Finalmente, la generalidad de la autoeficacia es la medida en la que las experiencias de éxito o de fracaso al realizar alguna actividad pueden extenderse a otras conductas o contextos similares (Smith, 1989). Por ejemplo, si un estudiante puede controlar su ansiedad ante un examen confía en que lo podrá hacer en diferentes exámenes.

Zimmerman (1995) llama la atención con respecto a algunas propiedades que están implícitas en la medición de la autoeficacia. En primer lugar, la autoeficacia se refiere a los juicios que las personas hacen con respecto a sus propias capacidades para realizar determinadas tareas o actividades. En segundo lugar, las creencias que se tienen acerca de la propia eficacia están ligadas a diferentes campos de funcionamiento. Por ejemplo, la autoeficacia para las matemáticas son diferentes a las que se refieren al aprendizaje de la gramática. En tercer lugar, las medidas de la autoeficacia son dependientes del contexto en el que se da la tarea. Por ejemplo, los estudiantes pueden expresar tener una menor autoeficacia para aprender en situaciones de competencia que cuando el aprendizaje es más cooperativo. Una cuarta propiedad de las medidas de autoeficacia es su dependencia con respecto a un criterio referido a uno mismo. Por ejemplo, la evaluación de la autoeficacia de un estudiante trata de su confianza de poder hacer algo con respecto a sí mismo, y no en comparación del desempeño de sus compañeros. Finalmente, la autoeficacia se mide antes de que el estudiante realice alguna actividad propuesta.

Después de este breve recorrido por el concepto de autoeficacia y su uso en las actividades escolares, podemos decir que en la actualidad existe un gran número de investigaciones que se han enfocado al estudio de la autoeficacia como variable independiente que podría afectar a diversas manifestaciones de la conducta humana. Tal parece que los hallazgos con respecto a la autoeficacia como mediador para la motivación y el logro académico ha

recibido un sustancial apoyo que necesita en el futuro del diseño de investigaciones adecuadas para conocer con más detalle las implicaciones de la autoeficacia como predictor del desarrollo de los estudiantes.

Para concluir, podríamos decir que es evidente que la revisión realizada se basó en estudios realizados en los Estados Unidos, en parte debido a

que en nuestro país los estudios relativos al tema son muy escasos. El aporte de los estudios relativos a la autoeficacia podría convertirse en una herramienta más para los psicólogos, docentes y administradores educativos que estén interesados en colaborar en el mejoramiento del rendimiento y la motivación de los estudiantes.

Referencias

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward unifying theory of behavior change. Psychological Review, 84, 191-215.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 41, 586-598.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. New York: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. En V. Hamilton, G. H. Bower, & N. H. Fridjda (Eds.), Cognitive perspectives on emotion and motivation. (pp. 37-61). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Elliot, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. Journal of Personality and Social Psychology, 54, 5-12.
- Graham, S. & Harris, K. R. (1989a). Components analysis of cognitive strategy instruction: Effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy. Journal of Educational Psychology, 81, 353-361.
- Graham, S. & Harris, K. R. (1989b). Improving learning disabled students' skills at composition essays: Self-instructional strategy training. Exceptional Children, 56, 210-214.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). A theory of goal setting and task performance. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maddux, E. (1995). Self-efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research, and application. (Ed.) New York: Plenum Press.
- Pintrich, P. R., Cross, D. R., Kozma, R. B., & McKeachie, W. J. (1986). Instructional psychology. Annual Review of Psychology, 37, 611-651.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulate learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D.H. (1995). Motivation in education: Theory, research, and Applications. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Salomon, G. (1984). Television is "easy" and print is "tough": The differential investment of mental effort in learning as function of perceptions and attributions. Journal of Educational Psychology, 76, 647-658.
- Schunk, D. H. (1982). Effects of effort-attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. Journal of Educational Psychology, 74, 548- 556.
- Schunk, D. H. (1983b) Developing children's self-efficacy skills: The roles of social comparative information and goal setting. Contemporary Educational Psychology, 8, 76-86.
- Schunk, D.H. (1985). Participation in goal setting: Effects on self-efficacy and skills of learning disabled children. Journal of Special Education, 19, 307-317.
- Schunk, D. H. (1989a). Self-efficacy and achievement behaviors. Educational Psychology Review, 1, 173-208.
- Schunk, D. H. (1989b). Self-efficacy and cognitive skill learning. En C. Ames & R. Ames (Eds.). Research on motivation in education: Vol. 3: Goals and cognitions (pp. 13-44). San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. M. (1995). Self-efficacy and education and instruction. En James E.Maddux (Ed.) Self-efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research, and application.(pp. 281-303). New York: Plenum Press.
- Smith, R. E. (1989). Effect of coping skills training on generalized self-efficacy and locus of control. Journal of Personality and Social Psychology, 54, 117-133.

Weinstein, R. S. (1989). Perceptions of classroom processes and student motivation: Children's views of self-fulfilling prophecies. En C. Ames & R. Ames (Eds.). Research on motivation in education: Vol. 3: Goals and cognitions (pp. 187-221). San Diego: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. Educational Psychology Review, 2, 173-201.

Zimmerman, B. J., & Ringle, J. (1981). Effects of model persistence and statements of confidence on children's self-efficacy and problem solving. Journal of Educational Psychology, 73, 485-493.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. En A. Bandura (Ed.). Self-efficacy in changing societies (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.