

EXPECTATIVAS DE AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ALUMNOS DE UN BACHILLERATO TÉCNICO DE LA CIUDAD DE DURANGO



ADELA OLIVAS MARTÍNEZ
ARTURO BARRAZA MACÍAS



ISBN: 978-607-97054-1-1



9 786079 705411

**EXPECTATIVAS DE AUTOEFICACIA
ACADÉMICA EN ALUMNOS DE UN
BACHILLERATO TÉCNICO DE LA
CIUDAD DE DURANGO**

**ADELA OLIVAS MARTÍNEZ
ARTURO BARRAZA MACÍAS**

Primera edición: Febrero del 2016
Editado en México
ISBN: 978-607-97054-1-1

Editor:
Universidad Pedagógica de Durango

Corrector de estilo:
Paula Elvira Ceceñas Torrero

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

CONTENIDO

PREFACIO	iv
INTRODUCCIÓN	vi
CAPÍTULO 1	1
CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN	
<i>Antecedentes</i>	1
<i>Planteamiento del problema</i>	20
<i>Pregunta de investigación</i>	23
<i>Objetivos</i>	23
<i>Justificación</i>	24
CAPÍTULO 2	27
MARCO TEÓRICO	
<i>Expectativas de autoeficacia</i>	29
<i>Fuentes de las expectativas de autoeficacia</i>	31
<i>Procesos Reguladores de la Autoeficacia en el comportamiento humano</i>	36
<i>Efectos de la autoeficacia sobre la conducta</i>	40
<i>Efectos de la autoeficacia sobre la conducta</i>	41
CAPÍTULO 3	44
METODOLOGÍA	
<i>Tipo de Investigación</i>	47
<i>Diseño de la investigación</i>	49
<i>Unidad de análisis y población</i>	52
<i>Técnica de investigación</i>	55
CAPÍTULO 4	61
RESULTADOS	
<i>Presentación de resultados</i>	61
<i>Análisis de resultados</i>	70
CONCLUSIONES	75
REFERENCIAS	78
ANEXO 1	85
INVENTARIO DE EXPECTATIVAS DE AUTOEFICACIA ACADÉMICA	

PREFACIO

La práctica educativa, y sobre todo el pensamiento educativo, se ha nutrido en el último siglo de los avances científicos. La sociología, la política y la psicología, principalmente, han hecho aportes importantes al pensamiento educativo y algunos de ellos han legado hasta la práctica educativa en sus diferentes niveles y dimensiones constitutivas.

No se puede negar que es la psicología la que, sin lugar a dudas, ha tenido un mayor impacto en el discurso educativo, al grado que se ha hablado de psicologizar la educación. Esta afirmación algunos la plantean en términos peyorativos y como un reclamo airado, mientras que otros la consideran un gran logro para la educación.

No es el objetivo de este prefacio abundar a este respecto ni tomar posición al respecto, solamente quedemos dejar constancia de este fenómeno como preámbulo para hilar las ideas subsiguientes. En ese sentido, se puede afirmar que la psicología ha nutrido buena parte del pensamiento educativo en las últimas décadas haciendo que exista una centración en el aprendizaje de los alumnos y el resto de los procesos educativos se vuelvan un epifenómeno del mismo.

Los avances han sido notables y, en buena medida, acertados, sin embargo, esto ha hecho que el pensamiento educativo considere a la educación como un fenómeno esencialmente cognitivo ligado a los procesos de aprendizaje. Del discurso de las estructuras cognitivas y de las etapas del desarrollo hemos pasado al discurso de las estrategias, sin olvidar al de los estilos de aprendizaje.

En este contexto discursivo, hemos querido alejarnos de la tendencia dominante y centrar nuestra atención en otras variables de índole psicológica que pueden también jugar un papel importante en el aprendizaje del alumno. Estas variables son las de orden motivacional y bajo este término se agrupan variables como metas académicas, atribuciones causales y expectativas de autoeficacia, entre otras.

En la presente investigación enfocamos nuestra atención a la variable expectativas de autoeficacia que, junto con el autoconcepto y la autoestima, es considerada una variable autorreferencial que impacta directamente el desempeño de los estudiantes.

La literatura al respecto nos indicó que esta variable ha sido estudiada en diferentes ámbitos y en diferentes dimensiones. Por el origen del tema de investigación, y el ámbito empírico en que se mueven los investigadores, se decidió abordar la autoeficacia pero referida a los procesos académicos.

Una vez hecha esta primera delimitación, las investigaciones precedentes nos llevaron a reconocer que el nivel de educación media superior es el menos estudiado por lo que decidimos realizar la indagación empírica en este nivel.

Después de casi un año de trabajo presentamos a la comunidad académica nuestros resultados, los cuales esperamos sean incorporados al estado del arte sobre la variable expectativas de autoeficacia, considerando sobre todo lo referente al tipo de sujeto estudiado y al análisis de las variables sociodemográficas.

INTRODUCCIÓN

La Reforma Educativa del país está organizada para el mejoramiento constante y el máximo logro educativo de los estudiantes, algunos de los beneficios que esta reforma tiene para los jóvenes y niños mexicanos: es fortalecer el derecho de que reciban todos una educación de calidad, favoreciendo el desarrollo individual, así como la competitividad de nuestro país a nivel internacional a través de la formación del capital humano. En este marco de Reforma, la educación media superior busca la mejora de la calidad de la educación en la diversidad e inclusión de los alumnos, a través de un proceso innovador que permita fortalecer la formación en competencias que les permitan a los jóvenes enfrentar las exigencias del mundo actual en su vida futura. De acuerdo al Marco Curricular Común de la Educación Media Superior una competencia es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico y comprende una serie de desempeños terminales expresados como competencias genéricas y competencias disciplinares básicas. Las competencias genéricas constituyen el perfil del egresado del Sistema Nacional de Bachillerato.

La autoeficacia académica de los alumnos forma parte de estas competencias genéricas, al representar la capacidad cognitiva que media entre el conocimiento y la acción y que establece, junto con otras variables, el éxito en las tareas propuestas y logro de los objetivos personales. Esta variable constituye el objeto de estudio de la presente investigación.

El presente trabajo está estructurado por cuatro capítulos, en el primero de ellos se evalúan diferentes investigaciones que se han hecho respecto a la autoeficacia académica en los distintos ámbitos en los que el ser humano se mueve, dándole preferencia al ámbito educativo. Se plasma el planteamiento del problema así como la justificación del mismo.

En el segundo capítulo se exponen los fundamentos teóricos de esta investigación al definir qué es la autoeficacia de acuerdo a la Teoría de Autoeficacia de Albert Bandura, especificando las fuentes y procesos reguladores de la autoeficacia, asimismo las características de la autoeficacia académica.

El siguiente capítulo, explica la metodología utilizada, describe a la unidad de análisis y población, así como la técnica utilizada para realizarla.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados, el análisis descriptivo, la relación existente y finalmente las conclusiones del trabajo, así como sugerencias para futuras investigaciones.

CAPÍTULO 1

CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Antecedentes

De acuerdo a la revisión de las distintas investigaciones, en los últimos diez años se ha puesto especial atención a los conocimientos de la autoeficacia, en los distintos ámbitos de nuestra sociedad. La autoeficacia se conceptualiza, como las creencias que las personas tienen acerca de sus propias capacidades para llevar a cabo determinados rumbos de acción. Las creencias de eficacia intervienen en la elección de actividades y conductas, en los patrones de pensamiento y reacciones emocionales, establecen el esfuerzo y la perseverancia que las personas invierten y finalmente permiten organizar y realizar los cursos de acción necesarios. Por tanto, la autoeficacia lleva al individuo a sentirse capaz de realizar la acción, que supone un estado afectivo-cognitivo que induce a la acción.

Para la presentación de este primer capítulo se ha revisado la literatura existente relacionada con la variable autoeficacia. Existe una gran variedad de investigaciones que abordan este constructo, en los diversos ámbitos de nuestra sociedad: laboral, educativo, social y económico; tanto a nivel internacional como nacional, de este último se encontraron muy pocas, solamente seis, lo que indica que existe poco interés del tema en nuestro país. Asimismo existe una variedad de tipos de autoeficacia que permiten diferenciar los estudios realizados: autoeficacia social,

autoeficacia académica, autoeficacia para el aprendizaje autorregulado, autoeficacia profesional, autoeficacia para el teletrabajo, autoeficacia emprendedora, autoeficacia en la conducta académica entre otras. En el análisis de estas investigaciones se decide agruparlas en aquellas que se han realizado en campos ajenos a la educación y las que se han desarrollado en el contexto educativo con la finalidad de identificar mejor los hallazgos en torno al tema de esta investigación.

En investigaciones en el ámbito laboral, Salanova, Grau y Martínez (2005) realizaron un estudio en España, con una muestra de 625 trabajadores pertenecientes a diversas empresas de varios sectores socioeconómicos y diferentes ocupaciones, con el propósito de analizar el papel modulador de la autoeficacia profesional en la relación entre demandas que provienen del entorno laboral y el tipo de conductas que el individuo realiza para su afrontamiento. En él aplicaron para la sobrecarga laboral cuantitativa una escala procedente del cuestionario Role Overload diseñado por Beehr, Walsh y Taber (1976), el conflicto de rol fue evaluado mediante una escala de tres ítems incluida en el cuestionario 'Conflicto y ambigüedad de rol' de Rizzo, House y Lirtzman (1970) y validado previamente por Martínez, Cifre y Salanova (1999) y la autoeficacia profesional se midió utilizando la escala incluida en la versión española del MBI-GS (Schaufeli, Maslach, Leiter y Jackson, 1996). Los resultados identifican a la autoeficacia profesional como una variable moduladora entre las demandas laborales y conductas de afrontamiento, es decir, los trabajadores con altos niveles de autoeficacia aumentan sus conductas de afrontamiento activas en situaciones de sobrecarga laboral. Concluyendo que las personas con elevados niveles de eficacia poseen

confianza en sus habilidades para responder a los estímulos del medio y pueden ejercer control sobre ellos.

Por su parte, Gil-Montes, García-Juesas y Caro (2008) llevaron a cabo un estudio de tipo correlacional cuantitativo. El objetivo fue identificar la relación de la sobrecarga laboral y la autoeficacia con los síntomas del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Síndrome de Burnout) en profesionales de enfermería de España, con una muestra de 714 profesionales de enfermería que trabajan en diferentes servicios (pediatría, cirugía, medicina interna y urgencias). Los resultados indicaron que ambas variables se relacionan significativamente con los niveles de agotamiento emocional, realización personal en el trabajo y despersonalización. Es decir, los individuos que presenten mayores niveles de autoeficacia desarrollarán menos agotamiento emocional, por lo que se recomienda su entrenamiento para mejorar la calidad del servicio de la organización y la calidad de vida laboral de los profesionales.

Ramis, Manassero, Ferrer y García-Bauder (2007) en un estudio de correlación, efectuaron una investigación sobre las variables que intervienen en la motivación, en la percepción de autoeficacia y en la satisfacción laboral de los trabajadores/as con diferentes puestos de trabajo en España y que realizan su trabajo en equipo; prestando especial atención a la influencia del mando a partir de sus habilidades comunicativas. En una muestra de 296 trabajadores/as integrados en 37 equipos de trabajo diferentes, cuyas actividades laborales se distribuían en nueve grupos ocupacionales, tomaron como unidad de análisis las habilidades y conductas concretas del supervisor/a que pueden afectar los niveles de motivación de los miembros de los equipos de trabajo, las

habilidades comunicativas, asimismo la percepción que cada trabajador/a tiene de las habilidades comunicativas de su jefe/a, puesto que será esta percepción la que afectará a sus niveles de motivación, autoeficacia y satisfacción. Aplicaron el cuestionario “Job Diagnostyc Survey” (J.D.S., de Hackman y Oldham, 1974), concebido para la evaluación de los puestos y tareas con el fin de poder rediseñarlas y enriquecerlas; para este trabajo se utilizó la versión española del J.D.S. modificada y validada por Fuertes, Munduate y Fortea (1996), el instrumento revisaba tres grupos de habilidades. Primer grupo y más numeroso: se revisaron habilidades comunicativas básicas, habilidades relacionadas con los dos grandes focos de interés que éstos aportan: conductas de relación con el grupo y de mantenimiento de la tarea. Se redactaron ítems relacionados con el Modelo de la Expectativa – Valencia de Vroom (1964), el Modelo del Establecimiento de Metas de Locke (1991) y el concepto de Autoeficacia de Bandura. Los resultados plantean que la habilidad comunicativa del supervisor/a no sólo está relacionada positivamente con la motivación de los trabajadores/as, sino también, con una variable estrechamente vinculada a ésta, la Autoeficacia laboral. Es decir, cuando un trabajador/a percibe positivamente las habilidades comunicativas de su supervisor/a está más motivado y se siente más eficaz e implicado en su trabajo.

Cifre y Salanova (2012) elaboraron un estudio empírico con una muestra de 100 teletrabajadores, cuyo objetivo es poner a prueba una adaptación del modelo RED al teletrabajo, teniendo en cuenta únicamente la vía positiva de dicho modelo. Trabajaron con variables independientes: recursos laborales/organizacionales e individuales, como variable moduladora: la autoeficacia para el teletrabajo (AET) y las variables dependientes: emociones/ experiencias positivas en el teletrabajo. En esta investigación

se utilizó como instrumento el modelo de recursos-experiencias/emociones-demandas (RED) adaptado al teletrabajo. Los resultados expresan que existe una serie de recursos tanto organizacionales/laborales como personales/individuales que van afectar de manera directa a la forma en que los teletrabajadores se sientan mientras teletrabajan. Confirmando el efecto modulador de la autoeficacia para el teletrabajo sobre la relación del resto de variables con las emociones/experiencias resultantes del teletrabajo.

Por su parte, Ríos, Sánchez y Godoy (2010) realizaron estudios en el ámbito de la salud. El propósito de esta investigación: indagar las relaciones entre las variables de personalidad, autoeficacia y personalidad resistente y la frecuencia de síntomas de malestar psíquico en personal de enfermería. La población objeto de la investigación fueron profesionales de enfermería de los servicios de Cuidados Intensivos y Urgencia, teniendo una muestra representativa de 125 profesionales. Se utilizó un diseño retrospectivo de corte transversal, operando como instrumentos de medida un cuestionario de variables sociodemográficas y laborales, el cuestionario de salud GHQ-28 de Goldberg, la escala de autoeficacia generalizada de Baessler y Schwarzer (1996) con una adaptación española y la subescala de personalidad resistente del Cuestionario de Desgaste Profesional en Enfermería (CDPE) de Moreno, Garrosa y González (2000). Los resultados revelaron que la autoeficacia se relacionó de forma significativa y positiva con el constructo de personalidad resistente y de forma negativa con la presencia de sintomatología psíquica.

Vinaccia, Contreras, Palacios, Marín, Tobón y Moreno-San Pedro (2005) indagaron sobre la capacidad predictiva de las variables de personalidad resistente y

autoeficacia sobre percepción del dolor, depresión y limitaciones funcionales, en una muestra disponible de pacientes con diagnóstico de artritis reumatoide. Teniendo una muestra no aleatoria de sujetos disponibles, conformada por 66 pacientes (36% hombres, 64% mujeres), con edades comprendidas entre los 45 y 80 años, con diagnóstico diferencial de Artritis Reumatoide , que asistían a tratamiento médico en una clínica privada de la ciudad de Medellín (Colombia). Para evaluar la personalidad resistente se utilizó el Inventario de puntos de vista personales (PVS) adaptado por Kobasa y Moreno (1985), se trabajó con la versión en español de Peñacoba, Rigueiro, Sanz & Moreno (2001), la cual contiene 50 ítems, y provee 3 sub-escalas (compromiso, control y reto). La autoeficacia fue evaluada mediante la Escala de Autoeficacia percibida en personas con Artritis, desarrollada por Lorig, Chastain y Ung (1989), se trabajó con la versión en español de González, Ritter y Loring (1995), esta escala tiene dos componentes: el primero hace referencia a la posibilidad de percibir eficacia en la reducción del dolor y de esta manera poder llevar a cabo actividades cotidianas, y el segundo tiene que ver con la autoeficacia percibida en el control de la depresión debida a la incapacidad funcional en la artritis. Para medir la capacidad funcional o la discapacidad del paciente, se aplicó el Cuestionario de Evaluación de Salud de Stanford (SHAQ), el cual ha sido validado en Colombia (Rodríguez, Plata & Gutiérrez, 1998). Este mide la intensidad del dolor mediante una escala visual análoga. La percepción de dolor fue evaluada mediante el Inventario breve de dolor (BIP-Sp) versión en Español de Badía et al. (2003). La escala de depresión (CES-D), elaborada por Radloff en 1977 y adaptada al español por Casullo (1998). Los resultados obtenidos proyectan, que el alto nivel de autoeficacia en los pacientes, constituye un

recurso importante en la percepción del control del dolor y consecuentemente en la realización de actividades cotidianas, facilitando el afrontamiento de la enfermedad.

En el ámbito educativo también existe una diversidad de investigaciones que han tomado a la autoeficacia como variable de investigación. Pocas son las investigaciones hechas en nuestro país con relación a este tema, predominan más de España y países de América del Sur (Argentina, Colombia y Chile). Para su registro se han dividido las investigaciones en: autoeficacia en los docentes y la autoeficacia en los alumnos de los distintos niveles educativos. En la primera clasificación – Autoeficacia de los docentes- son pocas las que se localizaron, de la revisión que se hizo de veintidós investigaciones solamente dos corresponden a esta clasificación.

La primera de García-Renedo, Llorens, Cifre y Salanova (2006) analizaron los antecedentes afectivos de la auto-eficacia, con la mediación de un componente cognitivo: la competencia percibida. La muestra está compuesta por 483 profesores: 272 mujeres (56,3%) y 210 hombres (43,5%), pertenecientes a 34 centros de secundaria de Castellón y Valencia. A partir de Modelos de Ecuaciones Estructurales, se muestra que la competencia percibida está mediando entre la percepción de facilitadores/obstáculos y el burnout y el engagement, y que estos estados afectivos son una fuente de los niveles de autoeficacia. Concluye que la variable autoeficacia muestra relaciones positivas con los facilitadores y con las dos dimensiones del engagement (vigor y dedicación) mientras que se relaciona negativamente y significativamente con los obstáculos y con las dos dimensiones del burnout (agotamiento y cinismo).

Por su parte, Fernández (2008), estudió la relación existente entre la orientación a la meta, estrategias de aprendizaje, autoeficacia y la percepción del desempeño docente en profesores de Educación Primaria de Perú. El diseño fue de tipo correlacional, con una muestra de 313 maestros de 17 escuelas públicas. Para medir la orientación a la meta del profesor, se utilizó the Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS, 1997, 2000), traducida y adaptada por Lennia Matos (2005). Es un instrumento de autoreporte tipo Likert, de 1 a 5, con tres áreas: Orientación a la meta de aprendizaje, orientación a la meta de rendimiento y prácticas del maestro. Para medir las estrategias de aprendizaje y metacognitiva del maestro se midió con la adaptación del Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSQL-1991) para estudiantes, utilizado por Lennia Matos (2005). Se trata de un instrumento de autorreporte tipo Likert, de 1 a 5, con las siguientes áreas: a) Estrategias de ensayo, b) Estrategias de elaboración, c) Estrategias de organización, d) Pensamiento crítico, e) Estrategia metacognitiva (autorregulación metacognitiva). La autoeficacia se midió con la escala de eficacia percibida de los maestros, construida por Tschannen-Moran y Woolfolk (2001), que está conformada por 24 reactivos tipo Likert distribuidos en 3 factores: (1) eficacia percibida en el ajuste del estudiante, (2) eficacia percibida en las prácticas instruccionales y (3) eficacia percibida en el manejo del salón de clases. Se utilizó asimismo el Cuestionario de Autorreporte del Desempeño Docente (Fernández, 2002), teniendo en cuenta las dimensiones propuestas por Valdés (2000): a) Capacidades pedagógicas, b) Emocionalidad, c) Responsabilidad en el desempeño de sus funciones laborales, d) Relaciones interpersonales con sus alumnos, padres, directivos, docentes y comunidad escolar en general y e) Resultados de su labor educativa. Los resultados

establecieron que la variable práctica de aprendizaje (orientación a la meta de aprendizaje) del maestro resulta la más decisiva de las variables pues ejerce una influencia indirecta sobre la percepción del desempeño docente, a través de las estrategias de aprendizaje y autoeficacia percibida, que actúan como variables mediadoras; pero, se valora que la estrategias de aprendizaje es más importante como variable mediadora que autoeficacia percibida.

Las investigaciones realizadas acerca de la autoeficacia en los alumnos, ha ocupado un lugar predominante dentro de los estudios hechos en el contexto educativo. Los antecedentes de la autoeficacia en los adolescentes están presentes con cuatro estudios realizados a alumnos del nivel de secundaria y principalmente relacionados con el rendimiento académico y las distintas variables de la conducta.

Contreras, Espinosa, Esguerra, Haikal, Polanía y Rodríguez (2005) analizaron la relación de la autoeficacia, la ansiedad y el rendimiento académico en adolescentes. La muestra estuvo conformada por 120 adolescentes de género masculino entre edades de 13 a 16 años, de un colegio privado de Bogotá. Se aplicaron las Escala de Autoeficacia Generalizada de Jerusalem y Schwarzer (1981) y el cuestionario de ansiedad Estado-rango de Spielberger, Gorsuch (1994). Los resultados muestran que el rendimiento académico general está asociado de forma directa con la autoeficacia y no con la ansiedad.

Márquez (2004) realizó un estudio en el que afronta las relaciones entre el "clima social", familiar y de aula, la percepción de la autoeficacia de los jóvenes y su "estatus académico", considera diferentes variables contextuales socio-familiares y de "identidad cultural". El objetivo de esta investigación, fue describir y establecer

relaciones entre las distintas variables (identidad, clima social, autoeficacia y status académico) como condicionantes del aprovechamiento escolar, entendido como estatus académico y de la formación de la autoeficacia en el estudiante, así como, especificar un modelo causal y una propuesta de programa intercultural con adolescentes inmigrantes. La muestra utilizada para el estudio empírico está compuesta de 366 inmigrantes, de diferentes procedencias y con distinto tiempo de estancia en España, y 577 españoles, que, en algunos análisis se utilizan como grupo de control. Son varios los resultados que arroja el estudio, entre ellos: se identifican diferencias significativas a partir del tiempo en España en el sentido de pertenencia a la cultura, en el clima del aula y en el nivel de estatus académico, este último mejora según el tiempo en España, asimismo, la identidad cultural influye en el estatus académico, de modo que a mayor sentido de pertenencia a la cultura española, mayor estatus académico y se avala empíricamente el presupuesto teórico de que la percepción de autoeficacia influye en el desarrollo del estatus académico y que no existe gran diferencia entre la percepción de autoeficacia entre españoles e inmigrantes, pero el sentido de autoeficacia va disminuyendo en la población inmigrante que lleva más de cinco años en España; sin embargo existen diferencias significativas en el sentido de autoeficacia entre diferentes grupos de edad y según el género.

Por su parte, Rosário, Lourenço, Piva, Nuñez, González-Pienda y Valle (2012) estudiaron la relación entre las variables psicológicas: percepción de autoeficacia y ansiedad con el rendimiento académico. En el estudio participaron 750 alumnos de los tres grados de educación secundaria de 10 centros educativos públicos de Portugal. La edad oscila entre 12 -15 años. Se utilizó el inventario de Proceso Autorregulación

del Aprendizaje basado en el modelo de Zimmerman (1998, 2002). Para el estudio de la relación entre las variables indicadas se utilizó el modelamiento de ecuaciones estructurales, estrategia metodológica que permite analizar conjuntamente efectos directos, indirectos y totales del conjunto de variables que constituyen el modelo hipotetizado. Los resultados obtenidos muestran, que a mayor uso de estrategias de autorregulación del proceso de aprendizaje mayor es el rendimiento, y viceversa, y que el uso de dichas estrategias depende fuertemente de la utilidad percibida de tal comportamiento y de la autoeficacia para su uso efectivo.

Galicia-Moyeda, Sánchez-Velasco y Robles-Ojeda (2013) indagaron a través de su estudio el vínculo entre la autoeficacia, la depresión, el rendimiento escolar y las relaciones familiares en alumnos del nivel de secundaria, en una población de 80 alumnos, cincuenta mujeres y treinta alumnos cuya edad fluctuó entre 12 a 15 años, se dividieron en dos grupos en función del puntaje del Inventario de Depresión de Kovacs, los que fueron identificados como deprimidos severos, y en el otro los que se diagnosticaron sin depresión. Se utilizó las Escalas de Autoeficiencia para niños (Bandura, 1990) en su adaptación y versión española de Carrasco y del Barrio (2002). Evaluando con este instrumento la percepción de eficacia que el sujeto posee en tres ámbitos: académico, social y de control. Asimismo, la Escala de Clima Social en la Familia, en la adaptación española de Seis dedos, De la Cruz y Cordero (1995). Se concluyó que los adolescentes con depresión severa muestran niveles de autoeficacia académica y social más bajos que los adolescentes sin depresión. Por lo tanto, el rendimiento académico se asocia directamente con la autoeficacia y también con la

depresión, lo que conduciría a sugerir que la depresión ejerce un efecto directo en el rendimiento académico.

Del total de las investigaciones revisadas, existe un mayor número de estudios hechos en el nivel de educación superior centrados en las percepciones que tienen los alumnos de su autoeficacia académica, la relación con su decisión vocacional y rendimiento académico.

Astudillo-García y Rojas-Russell (2006) realizaron la investigación que tiene como propósito identificar la asociación entre la autoeficacia percibida y la disposición al cambio y su relación con la realización de actividad física. Participaron 199 estudiantes universitarios elegidos aleatoriamente. Se realizaron análisis bivariados entre cada una de las variables independientes (autoeficacia y Disposición al cambio) y la variable dependiente (actividad física) y en cada una de las variables moderadoras (sexo, IMC, estado de salud y actitud positiva hacia la actividad física). Se empleó como instrumentos el Cuestionario General de Salud (CGS-28). (Goldberg & Williams, 2001), se utilizó para detectar trastornos psíquicos entre los encuestados. Se empleó la versión de 28 reactivos, compuesta por cuatro subescalas: Síntomas somáticos, Ansiedad e insomnio, Disfunción social y Depresión grave, el Cuestionario de Actividad Física. (Hernández, et al., 2000) dividido en tres partes: La primera examina la prevalencia de actividad física; la segunda, el total de horas de sedentarismo y la última explora actitudes hacia la actividad física, la Escala de Autoeficacia en entrenamiento físico. Para su construcción se tomaron los reactivos del instrumento de Bandura (s/a) Autoeficacia para el Entrenamiento Físico versión en español y del Exercise: Self Efficacy y se presentó un ítem que evalúa la intención al cambio a través de la pregunta

¿Piensas hacer ejercicio actualmente?, las opciones de respuestas son 5. Los resultados mostraron asociaciones bivariadas significativas entre la actividad física y las variables independientes, sin embargo la autoeficacia no fue una variable relevante en la relación con la realización de ejercicio en el modelo multivariado.

Serra (2010), buscó con su estudio precisar las influencias de algunas variables cognitivas en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios; trabajando con la variable dependiente: nivel de aprovechamiento académico y variables independientes: nivel de percepción de autoeficacia y el nivel de depresión. Para la realización del estudio se obtuvo una muestra de 320 personas. Dicha muestra estuvo formada por 232 mujeres y 88 hombres de 18 años en adelante. La edad promedio fue de 23.7 años. En su mayoría eran solteros/as y estaban clasificados/as como subgraduados. Se aplicó una batería de cuestionarios autocompletados, la Escala de Autoeficacia General (Baessler y Schwarzer, 1996), la Escala Autoaplicada de la Depresión de Zung Conde, Esteban & Useros (1976) y Bulvena Vilarrasa, Berrios & Fernandez de Larrinoa Palacios, (2000), ésta es una escala de cuantificación de síntomas de base empírica que da mayor peso al componente somático-conductual del trastorno depresivo. Se utilizó una planilla de datos sociodemográficos. Los resultados de la investigación dictan una correlación positiva y directa entre las variables de percepción de autoeficacia y aprovechamiento académico. Estos datos sugieren que a medida que aumenta o disminuye el nivel de percepción de autoeficacia, aumenta o disminuye su nivel de aprovechamiento. Asimismo, se encontró que existen múltiples variables que contribuyen con el desempeño académico de los/as estudiantes. Entre las más significativas se encuentran, la percepción de autoeficacia, la cantidad de créditos

y el tiempo que llevan en la universidad, ya que inciden directa y positivamente; mientras que el nivel de depresión y la edad inciden indirectamente sobre el desempeño académico de los/as estudiantes.

Por su parte, Piemontesi y Heredia (2011) presentan un estudio que explora las relaciones entre las dimensiones de la ansiedad frente a los exámenes, las estrategias de afrontamiento utilizadas previamente a un examen importante, la autoeficacia para el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico. La muestra fue obtenida a través del muestreo accidental, estuvo conformada por 210 estudiantes (femenino 83.5%, masculino 16.5%) de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba que cursaban la materia Metodología de la Investigación Psicológica de tercer año. Se utilizó el inventario de ansiedad frente a los exámenes GTAI-A (Heredia, Piemontesi, Furlan & Hodapp, 2008), en versión argentina, la adaptación de “Coping with Pre-Exam Anxiety and Uncertainty” (Stöber, 2004) en COPEAU-A: (Heredia, Piemontesi, Furlan & Pérez, 2008) la medida argentina de afrontamiento ante la ansiedad e incertidumbre pre-examen; este instrumento es una medida de auto-reporte que consiste en tres subescalas que evalúan tres estrategias de afrontamiento: Orientación a la Tarea y Preparación, búsqueda de apoyo social y evitación. Asimismo, la escala de Autoeficacia para el aprendizaje autorregulado SELF-A (Castagnio & Bugliolo, 2006) es una adaptación abreviada de la escala “Self Efficacy for learning Form” (Zimmerman & Kitsantas, 2005). Se construyó un cuestionario ad hoc para relevar el promedio general aplazó como medida de rendimiento, la edad y el género. Concluyendo en esta investigación, que la relación tradicional encontrada entre la ansiedad frente a los exámenes y el rendimiento académico parece ser mucho

más compleja que una simple relación lineal entre estas dos variables. La ansiedad total no manifestó relación con autoeficacia para el aprendizaje autorregulado a diferencia de investigaciones que sostienen que la relación es negativa. La autoeficacia académica tuvo relaciones negativas con el componente la falta de confianza de la ansiedad frente a los exámenes.

En Veliz-Burgos y Apodaca (2011), estudiaron el nivel de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en 691 universitarios chilenos. Utilizaron la Escala de Autoconcepto AF5 (García y Musitu, 1999), la Escala de Autoeficiencia Académica Genera (Torre, 2007) la Escala de Bienestar Psicológico (Ryff, 1989) Realizaron el estudio de tipo descriptivo de corte transversal. La muestra está formada por 262 hombres y 429 mujeres con edades comprendidas entre los 17 y 30 años. Concluyeron que los hombres presentan mayor nivel de Autoconcepto Emocional y Físico. En Autoeficacia Académica no existe diferencia entre hombres y mujeres. Y en Bienestar Psicológico los hombres presentan mayor autonomía y las mujeres mayor dominio del entorno.

Por su parte, Blanco, Ornelas, Aguirre y Guedea (2012), buscaron comparar los perfiles de autoeficacia académica percibida de hombres y mujeres universitarios. La muestra total fue de 2 089 sujetos; 902 mujeres y 1 187 hombres, estudiantes de primer ingreso a las licenciaturas que se ofrecen en la Universidad Autónoma de Chihuahua. El abordaje adoptado en la investigación se enmarcó dentro de un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo tipo encuesta. Utilizando la Escala Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA). Se trata de una encuesta tipo Likert, asistida por computadora, de 13 ítems relacionados con conductas académicas, para luego, a partir de sus

respuestas obtener cinco índices: 1) Autoeficacia percibida actualmente: obtenida a partir de las respuestas al escenario actual. 2) Autoeficacia deseada: obtenida a partir de las respuestas al escenario ideal. 3) Autoeficacia alcanzable en el futuro: obtenida a partir de las respuestas al escenario de cambio. 4) Grado de insatisfacción o disonancia en la autoeficacia percibida: obtenido a través de la diferencia entre el índice 2 y 1 (ideal menos actual). 5) Posibilidad de mejoría en la autoeficacia percibida: obtenida a través de la diferencia entre el índice 3 y 1 (cambio menos actual), analizada a partir de los tres factores (comunicación, atención y excelencia). Los resultados determinaron que las mujeres se perciben como más autoeficaces. Por lo tanto, las mujeres muestran un mayor deseo de éxito en sus estudios escolares.

En el estudio de Medrano (2011) éste indagó sobre un modelo explicativo que permita verificar la contribución de la dimensión de la autoeficacia para el rendimiento, la autoeficacia para el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia social académica sobre el rendimiento de ingresantes universitarios. Contó con una muestra de 582 ingresantes universitarios de las facultades de psicología y ciencias químicas de la Universidad Nacional de Córdoba. Los instrumentos que se utilizaron fueron: la Escala de Autoeficacia Social Académica, la Escala de Autoeficacia para el Aprendizaje, adaptada por Bugliolo y Castagno (2005), evalúa la capacidad percibida de los estudiantes para comprometerse en procesos de aprendizaje y la Escala de Autoeficacia para el Rendimiento. Esta escala apunta a medir las creencias que los estudiantes poseen acerca de su capacidad para aprobar y obtener buenas calificaciones. Asimismo, un cuestionario sobre variables sociodemográficas. Los resultados arrojaron que la Autoeficacia Social Académica ejerce un efecto directo

sobre la Autoeficacia de Aprendizajes Autorregulado e indirecto sobre las creencias de Autoeficacia para el Rendimiento.

Ornelas, Blanco, Peinado y Blanco (2012) abordaron la investigación con un enfoque cuantitativo y un diseño descriptivo ex post-facto y transversal. Se propusieron caracterizar a los estudiantes que optan por la licenciatura en educación física en cuanto a la eficacia percibida en su desempeño académico al comparar su perfil con el de los alumnos que eligen otra carrera. La muestra corresponde a 2 mil 89 sujetos, 902 mujeres y 1187 hombres, todos alumnos de las licenciaturas que se ofrecen en la Universidad Autónoma de Chihuahua. Se utilizó un muestreo por conveniencia, tratando de abarcar la representatividad de las diferentes licenciaturas. Las edades fluctúan entre los 17 y 20 años, con una media de 18.23, utilizando al igual que Blanco, la escala Autoeficacia en la Conducta Académica. Los resultados obtenidos al comparar a los alumnos de educación física, con los de las demás disciplinas, muestran que la autoeficacia percibida en conductas académicas es muy similar a la de las demás disciplinas. Por ello, en relación con los indicadores de los factores estudiados (comunicación, atención y excelencia) se puede afirmar que los alumnos de educación física se perciben autoeficaces como los de las demás disciplinas.

Breso, Salanova, Martínez, Grau y Agut (2004), el objetivo del trabajo realizado por estos investigadores es establecer las relaciones causales entre el éxito académico y las expectativas de resultado, estudiando el papel mediador que la eficacia percibida tiene en esta relación. La muestra de esta investigación está compuesta por un total de 497 estudiantes (69.8% mujeres y 30.2% hombres) de la Universitat Jaume I de Castellón (pertenecientes a tres Facultades: el 47.4%, proceden de la Facultad de

Ciencias Humanas y Sociales, el 28.1% de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Económicas, y el 24.5% de la Escuela Superior de Tecnología y Ciencias Experimentales). La media de edad es de 22.7 años oscilando la misma entre 20 y 41 años. Se trabajó con las variables: Éxito académico, este se calculó mediante el porcentaje de exámenes aprobados sobre los realizados. Eficacia académica percibida: fue medida mediante la escala de eficacia académica percibida del Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) (Schaufeli, Martínez, Marques-Pinto, Salanova y Bakker, 2002). Expectativas de resultado: fue medida utilizando un índice que tenía en cuenta el número de semestres óptimos de cada titulación para completar los estudios con respecto al número de semestres en los que los alumnos manifestaban que iban a terminar. ¿En cuántos semestres calculas que acabarás la carrera, contando el total desde que comenzaste en primero? Se concluyó que la relación causal entre los éxitos académicos y las expectativas de resultado en los estudios, está mediada parcialmente por la eficacia académica percibida. El nivel de eficacia académica percibida es similar en hombres y mujeres, por lo que esto pone de manifiesto que en ambos casos se perciben igualmente capaces de afrontar con éxito las tareas y obligaciones académicas que los estudios les proponen.

A nivel local se encuentra la investigación hecha por Barraza, Ortega y Ortega (2011), los objetivos de este estudio: establecer el perfil descriptivo de las expectativas de autoeficacia académica de los alumnos de educación media superior y determinar si la variable género marca diferencias significativas en el nivel de las expectativas de autoeficacia en los alumnos de educación media superior. Es un estudio correlacional, transversal y no experimental a través de la aplicación del Inventario de Expectativas de

Autoeficacia Académica a 320 alumnos de una institución de educación medio superior de tipo técnico. Los resultados, afirmar que los alumnos encuestados presentan un alto nivel de expectativas de autoeficacia académica y que la variable género no marca diferencias significativas en el nivel de las expectativas de autoeficacia académica de los alumnos.

Asimismo, Hernández (2013) realizó la investigación sobre la relación de autoeficacia percibida con el rendimiento académico en los estudiantes de educación superior tecnológica de Santa María del Oro en el Estado de Durango. Esta investigación se realizó bajo el enfoque cuantitativo, es correlacional y de tipo no experimental, transeccional. La muestra fue de 182 estudiantes, que presentan, entre otras, las siguientes características: a) Porcentaje de hombres y mujeres: 46.2% y 53.8%, respectivamente. b) Estudiantes del primero, tercero y quinto semestres: 33.4%, 47.3% y 19.3%, respectivamente. c) Rango de edad representativo de los participantes: 21 a 23 años (78.4% de los participantes). d) Estudiantes becados: 58.7%. Se utilizó la encuesta como técnica para la recolección de datos y el instrumento un cuestionario conformado en dos apartados. En el primero se hace referencia al contexto socio económico y académico del encuestado, y en el segundo apartado se utiliza el “Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica” (IEAA). Al realizar el análisis de cada uno de las tres dimensiones, el resultado final del estudio concluye que los alumnos presentan un nivel medio de autoeficacia académica percibida.

Los estudios anteriores ponen de manifiesto que las personas enfrentan retos para obtener logros, tienen confianza en sus habilidades para actuar ante los estímulos

del medio y en ocasiones ejercer control sobre ellos. Tiene un sentido optimista de su eficacia personal. Las expectativas de eficacia personal establecen si una persona hará el esfuerzo necesario para realizar una tarea y si lo mantendrá en todo momento, aun cuando surja alguna evidencia contraria. Por tanto, las personas que se perciben como altamente eficaces en un contexto dado desarrollarán el suficiente esfuerzo con optimismo e interés para alcanzar lo que se propuso con éxito, mientras que aquellas personas que presentan un bajo nivel de expectativas de autoeficacia reaccionan ante los desafíos con pesimismo y ansiedad.

Planteamiento del problema

En el contexto educativo, una variable que está relacionada con el rendimiento académico es la autoeficacia académica, esto se refiere a la capacidad percibida de hacer frente a situaciones específicas, e involucra la creencia acerca de las propias capacidades para organizar y ejecutar acciones para alcanzar resultados académicos de excelencia. Sin embargo en el ámbito académico existen variables que inciden con el rendimiento académico e intervienen en el proceso de aprendizaje. Factores de orden social, cognitivo y emocional, que a su vez se clasifican en determinantes personales, sociales e institucionales. Los determinantes personales son: competencia cognitiva, motivación, condiciones cognitivas, autoconcepto académico, autoeficacia percibida y bienestar psicológico; asimismo, los determinantes sociales: diferencias sociales, entorno familiar, nivel educativo de los progenitores, contexto socioeconómico y variables demográficas; y los determinantes institucionales: complejidad de los

estudios, condiciones institucionales, servicios institucionales de apoyo, ambiente estudiantil, relación estudiante- profesor (Garbanzo, 2007)

VARIABLES, que cuando se observa las gráficas de los logros académicos de los alumnos de alguna institución y se identifican indicadores que señalan que existe un fracaso académico en los alumnos, los directivos y docentes inmediatamente deducen que es a causa de carácter social en donde se desenvuelve el estudiante, primordialmente el contexto socioeconómico del alumno y su entorno familiar; así como, indican que los alumnos no tienen las habilidades o capacidades cognitivas para cumplir una determinada tarea. Posiblemente sean condicionales que influyen, sin embargo, no se analiza más allá de lo que se puede inferir. No se ha reflexionado sobre la capacidad interna del alumno, la carencia de la motivación intrínseca, control personal y la confianza de sí mismo al realizar diversas actividades con éxito o fracaso. Es decir, poca importancia se le da a las creencias de la autoeficacia del individuo.

Para Bandura (en Paoloni & Bonetto, 2013), la autoeficacia académica es un factor de vital importancia si la finalidad es formar personas con confianza en la capacidad que tienen para hacer las actividades que deban hacer y aprender constantemente; ya que las creencias en las propias capacidades para manejar actividades académicas afectan el nivel de anhelo de los estudiantes, su nivel de interés de logros intelectuales y sus éxitos académicos. Asimismo, las creencias de eficacia influyen en la elección de actividades y conductas, en los esquemas de pensamiento y reacciones emocionales, establecen el esfuerzo y la perseverancia que

las personas invierten, y les permiten organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar un buen rendimiento.

Específicamente esta investigación se realizó en un Bachillerato Técnico de la ciudad de Durango. Este bachillerato tiene como objetivo **apoyar en lo educativo a las familias de bajos recursos económicos**. Ofrece la **Especialidad en Computación** y tiene una población de 160 estudiantes, las clases se dan por las tardes con un horario de 3:30 pm a 8:40pm. La mayoría de la población estudiantil son de escasos recursos económicos.

Durante el ciclo escolar 2013-2014, los resultados académicos de los estudiantes del 3ero y 5to semestre un 60% fueron de un promedio bajo (sesenta, setenta o reprobatorio) en las distintas materias que cursan. De este promedio los estudiantes exponen que en ocasiones sienten que están preparados para el examen y a la hora de contestarlo no saben qué hacer, otros no presentan las tareas por no tener tiempo de hacerlas o porque se les dificulta el proceso de realización para hacer los ejercicios, principalmente de materias como: matemáticas, física, química o redes; asimismo, en las materias de ciencias sociales los alumnos se les dificulta explicar con sus propias palabras los conceptos o puntos de vista que se les solicita, no se sienten capaces de expresar sus propias ideas sólo conceptos que se aprenden de memoria. Asimismo, existe cierta competencia académica entre los que tienen buenos promedios - en la que predominan las mujeres- se intenta evidenciar que los que tienen buenas calificaciones es porque tienen mayores condiciones socioeconómicas para preparar sus tareas o participar en las diversas actividades que promueve la escuela, haciendo

que los menos favorecidos, sienten que no tienen la capacidad de sacar buenos resultados.

Todo esto nos lleva a formularnos las siguientes preguntas de investigación:

Pregunta de investigación

¿Cuál es el nivel de expectativa de autoeficacia de los alumnos de un bachillerato técnico de la ciudad de Durango?

¿Cuáles son las actividades académicas de mayor y menor nivel de expectativa de autoeficacia de los alumnos de un bachillerato técnico de la ciudad de Durango?

¿Qué relación tienen las variables sociodemográficas: edad, género, lugar de residencia y semestre con el nivel de expectativas de autoeficacia de los alumnos?

Objetivos

Determinar el nivel de expectativa de autoeficacia académica que tienen los alumnos de un bachillerato técnico de la ciudad de Durango.

Distinguir las actividades académicas de mayor y menor nivel de expectativa de autoeficacia de los alumnos de un bachillerato técnico de la ciudad de Durango.

Identificar la relación que tiene las variables sociodemográficas: edad, género, lugar de residencia y semestre con el nivel de expectativas de autoeficacia de los alumnos de un bachillerato técnico de la ciudad de Durango.

Justificación

Los antecedentes revisados reflejan que las creencias de autoeficacia están relacionadas de manera recíproca con el desempeño y el logro académico obtenido (Paoloni & Bonetto, 20013). Concretamente, se considera que cuanto mayor es la eficacia percibida, más desafiantes serán las metas que las personas establezcan para sí, más firme el esfuerzo, la persistencia y el compromiso para con las mismas, y mayores las posibilidades de activar emociones placenteras y obtener resultados de calidad en la tarea asumida. Por otra parte, los progresos observados hacia la meta o los logros obtenidos, fortalecen en los sujetos su percepción de autoeficacia e incluso, un bajo nivel de autoeficacia puede ser responsable, entre otras causas, de la disminución del interés del alumno hacia el estudio (Hackett, 1995 en Paoloni & Bonetto, 20013).

Teniendo en cuenta lo expuesto, consideramos que es importante profundizar en las creencias de autoeficacia con que los estudiantes afrontan el aprendizaje y la influencia que ejercen sobre el rendimiento académico obtenido.

Los hallazgos alcanzados en este sentido, pueden ser valiosos para generar aportes tendientes a fomentar en el estudiante creencias de autoeficacia positivas que favorezcan un rendimiento académico óptimo. Además, es preciso remarcar la posibilidad con que cuentan los sujetos de desarrollar sus creencias de autoeficacia. Al

respecto, entendemos que generar situaciones en las que los estudiantes reflexionen sobre sus creencias de autoeficacia para el aprendizaje, es un recurso capaz de promover mejoras en las debilidades identificadas, o bien de potenciar fortalezas reconocidas en relación con el rendimiento académico. Desde esta perspectiva, Pajares (2001, en Paoloni & Bonetto, 20013), enfatiza la importancia de que la educación fortalezca el desarrollo de competencias académicas en los alumnos y promueva habilidades que los ayuden a creer en sus propias capacidades

Los estudios empíricos que se han revisado, demuestran que las creencias de eficacia desempeñan un papel mediador en la actividad de la conducta humana. En el contexto educativo el proceso de aprendizaje se acompaña de diversos factores que influyen o interaccionan para que el alumno tenga un desempeño apto para concluir sus estudios, desde educación básica hasta nivel medio superior o superior.

La autoeficacia académica es uno de los factores que se observa como un elemento previsor del rendimiento académico. Posiblemente este no sea el único agente que afecte el rendimiento académico del alumno, ya que las variables contextuales: socioeconómico, cultural e institucionales, así como fisiológicos, influyen para tener éxito escolar. Las diversas investigaciones revisadas concluyen que los adolescentes y jóvenes estudiados tienen resultados probables que alcanzaron como efecto de su eficacia, de su propio estado físico y reacciones emocionales; así como, el apoyo de otros ante las diversas tareas o metas propuestas.

En el contexto educativo, Pajares (2002, en Contreras et al. ,2005) indica que el papel mediacional de la autoeficacia en la conducta se desarrolla a partir de cuatro fuentes: la experiencia de dominio (los estudiantes que obtienen calificaciones altas

desarrollan un sentido fuerte de confianza de sus capacidades), la experiencia vicaria (efectos producidos por las acciones de otros), las persuasiones sociales (mensajes que se reciben de otros, favoreciendo las creencias de autoeficacia), y estados fisiológicos asociados con la ansiedad, tensión, excitación, fatiga y estados de ánimo (los individuos estiman su confianza, en parte, por el estado emocional que experimentan cuando realizan una acción). Las diversas investigaciones confirman que en los alumnos, las creencias de autoeficacia actúan sobre la motivación, la persistencia y éxito académico. Sin embargo, para que el alumno tenga un rendimiento académico idóneo, la motivación de los docentes también influyen en ellos.

Esta investigación nos permitirá comparar cuáles son las actividades académicas que más se relaciona con la autoeficacia académica de los alumnos. Por tanto, el presente estudio dará evidencias y datos que permita a la coordinación de bachillerato, al departamento de psicología y de supervisión académica; a diseñar y desarrollar acciones de intervención educativa para apoyar a los estudiantes en la mejora de su desempeño académico.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

Los distintos artículos e investigaciones revisadas, sobre la teoría de la autoeficacia, permiten identificar la definición de la misma como aquellos pensamientos de una persona referidos a su capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para conseguir determinados logros (Bandura, 1995 en Fernández-Ballesteros, Díez-Nicolás, Caprara, Barbaranelli & Bandura, 2004), asimismo explican las premisas de las creencias de eficacia personal, su función, fuentes de información y los procesos cognitivos que operan para que se dé el cambio en la conducta del individuo.

Como primer acercamiento de estas interpretaciones teóricas, los investigadores se centran en el constructo de autoeficacia, definiéndola de la siguiente manera: como las creencias que las personas poseen acerca de su eficacia para controlar los eventos que afectan sus vidas, influyen en las elecciones que realizan, en sus aspiraciones, en el nivel de esfuerzo y perseverancia, en la resistencia a la adversidad, en la vulnerabilidad al estrés, en la depresión y el desempeño (Bandura, 1997, en Galicia-Moyeda, Sánchez-Velasco & Robles-Ojeda, 2013) Pajares (1996, en Ornelas, Blanco, Peinado & Blanco, 2012) describe a la autoeficacia como las creencias que tiene la persona sobre sus capacidades para organizar y ejecutar caminos para la acción requeridos en situaciones esperadas o basadas en niveles de rendimiento; por su parte,

Zimmerman, Kitsantos y Campillo (2005) refieren a la autoeficacia como “las propias creencias sobre la capacidad para aprender o rendir efectivamente” (p.3). Veliz y Apodaca (2012) la definen como una autoevaluación que se refiere a la confianza personal respecto a las habilidades propias.

Barraza, Ortega y Ortega (2011) consideran a la autoeficacia no como una medida de las destrezas que se poseen, sino una creencia acerca de lo que se puede lograr bajo diferentes condiciones, con cualesquiera habilidades que se posean (Bandura, 1997, en Barraza, et al. 2011); para ellos las personas necesitan poseer metas claras que dirijan su actuación hacia el logro de las mismas, pero no es suficiente el querer lograrlas o ser capaz de hacerlo, sino de sentirse capaz de hacerlo. Afirman que la percepción de las personas sobre su propia eficacia es una necesidad fundamental para que puedan desarrollar con éxito las acciones que los lleven al logro de sus objetivos.

Por tanto, la autoeficacia no son conocimientos o habilidades que el individuo debe llevar a cabo para cambiar su conducta, es creer que puede usar sus habilidades, conocimientos y capacidades, para realizar las diversas acciones que lo llevarán a lograr lo que se propone, conseguir el resultado que quiere.

Desde su teoría social cognitiva, Bandura (en Ruiz, 2005) plantea que los individuos son vistos como proactivos, auto organizados, y autorregulados en lugar de ser seres que se conducen por instintos internos y modulados por fuerzas ambientales. Establece que en el desarrollo de la conducta humana hay una interacción dinámica entre los factores personales en la forma de cognición, afecto y biológico, por una parte, y conductas e influencias ambientales, por otra, produciéndose una reciprocidad

trídica. Estos factores causales en la conducta humana, influyen en el desempeño de los logros y desarrollo del comportamiento de las personas. Factores que intervienen en la autoeficacia, en situaciones bajo las que el sujeto ejecute la acción es decir el contexto y sobre todo de los estímulos que recibe desde el exterior, los prejuicios de la persona en relación a sus capacidades (autoconfianza), los conocimientos previos adquiridos en experiencia obtenida en las tarea y el estado físico y emocional de las personas (Márquez, 2004). Bandura (en Ruiz 2005) establece la influencia de los estímulos externos en el comportamiento humano, y la forma en la que el individuo, cognitivamente, procesa e interpreta esos estímulos.

Como se mencionó párrafos arriba, la autoeficacia no es solamente el creer que se tienen la capacidad de realizar acciones para el logro de una meta, es hacer y experimentar diversas alternativas y estrategias que lleven al éxito deseado.

Expectativas de autoeficacia

En relación a lo anterior, en la teoría de Bandura se distingue la expectativa de eficacia o autoeficacia y expectativa de resultado. Inicialmente, definiremos expectativa. Bandura (1977, 1982, en Barraza, et al., 2011) especifica que la expectativa es la valoración subjetiva de probabilidad que el individuo hace para alcanzar una meta concreta. Y se asume que las expectativas son un importante predictor de las intenciones y acciones de los individuos frente a diversas situaciones (Schwarzer, 1992 en Barraza, et al., 2011).

Los dos tipos de expectativas son: 1. Expectativa de eficacia: es la confianza que tiene una persona de poder realizar con eficacia una conducta determinada, y 2.

Expectativa de resultado: es la valoración por parte de la persona sobre si una conducta concreta producirá el resultado esperado. Las expectativas de autoeficacia personal pueden ser mediadoras importantes de la conducta misma y en el cambio que se genera en ella, además determinan en la elección de las actividades y los escenarios que hacen la persona, el esfuerzo y la persistencia en las actividades elegidas para desafiar los obstáculos, los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales (Bandura, 1986, en Serra, 2010). Asimismo, le concede gran importancia a la relación existente entre autoeficacia y motivación a través del esfuerzo. Cuanto más elevado sea de autoeficacia, más vigorosos y persistentes serán los esfuerzo.

Los sujetos con elevadas expectativas de autoeficacia se esforzarán más, mientras que aquellos que tienen bajas expectativas, inseguros de sus capacidades se esforzaran menos o no mostraran esfuerzo alguno cuando se enfrenten con tareas difíciles; explica que para obtener un rendimiento adecuado en una tarea, supone tener los conocimientos y habilidades precisas y requiere que el sujeto posea expectativas de autoeficacia, que son definitivos en la motivación de la conducta humana.

Las expectativas de autoeficacia varían en diversas dimensiones las cuales ejercen implicaciones importantes en el comportamiento. Estas dimensiones son: magnitud, generalidad y fuerza. La magnitud se refiere a que las tareas son ordenadas por el nivel de dificultad, las expectativas de autoeficacia de los individuos deben ir desde tareas más simples, las moderadas, hasta llegar a las más difíciles. La generalidad se refiere a que algunas expresiones crean expectativas de eficacia en un área específica, mientras que otras infunden un sentido más generalizado de eficacia y

las expectativas de eficacia varían en fuerza, lo cual se describe en niveles de debilidades y fortalezas (Bandura, 1977, en Serra, 2010).

Fuentes de las expectativas de autoeficacia

Ante lo escrito anteriormente, ¿Cuál es el origen de las expectativas de autoeficacia?, Ruiz (s/f) explica que el origen de las creencias de eficacia empieza desde los primeros años de vida, para él, el niño aún no puede hacer sus autoevaluaciones por lo que confía en los juicios de otros para crear su autoconfianza y sentido de valía. Y son los padres y maestros que brindan tareas desafiantes e interesantes, monitoreando a los niños mientras las hacen, afirmando sus esfuerzos que ayudan a promover un firme sentido de eficacia (Pajares & Schunk, 2001, en Ruiz, 2005).

Las creencias que están sobre la base de nuestras expectativas de autoeficacia, tienen cuatro fuentes específicas (Bandura, 1993 y 1997, en Barraza, et al., 2011)

1.- La experiencia previa de éxito o experiencia de dominio: según Ruiz (2005f) la forma más efectiva de crear un fuerte sentido de autoeficacia es el manejo exitoso de experiencia. El tener éxito en una tarea crea en la persona una fuerte convicción de eficacia personal, mientras que los fracasos la debilitan, especialmente si suceden antes que el pensamiento de autoeficacia este fuertemente establecido, si las personas sólo experimentan éxitos fáciles, llegan a esperar resultados inmediatos y a desmotivarse con los fracasos, por lo que tienden a no desarrollar su eficacia personal.

Asimismo, este investigador, expresa que un sentido de autoeficacia resiliente no se forma con éxitos fáciles, ya que si las personas, se acostumbra a rápidos resultados y se desanima fácilmente ante el fracaso, por el contrario, el sentido de

autoeficacia resiliente se formará con la experiencia de vencer obstáculos mediante esfuerzos perseverantes. "... cuando las personas están convencidas de que tienen lo necesario para tener éxito, perseveran ante las adversidades y se recuperan rápidamente de sus traspies" (Bandura, 1995, en Ruiz, 2005, p.9)

Camposeco (2012) reconoce en la teoría de Bandura diversas variables personales y situacionales que se interpretan y valoran a partir de la experiencia obtenida sobre la eficacia en los estudiantes. Algunas de ellas son:

a) Estructuras previas de autoconocimiento. El estudiante afronta tareas escolares que le permiten tener experiencias, dando lugar a un autoesquema rico que determina a qué presta atención, cómo interpreta la información y cuál recupera de la memoria para configurar su autoeficacia. Asimismo, darle una estabilidad a esa autoeficacia adquirida, evitando que ésta cambie con cada éxito o fracaso.

b) Dificultad de la tarea. El haber realizado una actividad fácil y obtener éxito resulta reiterado con lo que ya se conoce, por tanto no provoca grandes ajustes en la autoeficacia. Al contrario ante problemas nuevos, la dificultad no es del todo conocida, debe ser inferida a partir de los rasgos de la tarea y de su semejanza con otras anteriores.

c) Factores contextuales. La experiencia siempre ocurre en situaciones que contienen una gran cantidad de variables que facilitan o dificultan el éxito. Si se tiene ayuda externa provoca escaso sentimiento de eficacia, ya que no se atribuye a la capacidad propia.

d) Dedicación de esfuerzo. El éxito tras un esfuerzo mínimo en tareas académicas difíciles implica una elevada aptitud, mientras que logros similares a los de otros conseguidos con mucho esfuerzo conllevan una baja percepción de capacidad. En cuanto al fracaso, si ocurre después de un esfuerzo reducido no se considera síntoma de escasa competencia, fracasar en tareas de dificultad media es indicio de capacidad limitada, mientras que el fallo en una actividad fácil produce un efecto letal sobre la eficacia personal.

2.- Experiencia vicaria. “Observar a personas similares alcanzar el éxito tras esfuerzos perseverantes aumenta las creencias del observador en relación a sus propias capacidades para dominar actividades comparables” (Bandura, 1986; Schunk, 1987 en Serra, 2010; p. 161) de la misma forma, “si los observadores aprecian que personas parecidas a ellos, a pesar de arduos esfuerzos, fracasan, la evaluación del nivel de eficacia de los observadores y su motivación se ve afectada negativamente” (Bandura, 1995, en Ruiz,2005; p. 9). En esta segunda fuente la observación de modelos tiene un papel importante, los individuos califican sus propias capacidades de acuerdo a sus modelos de éxito, además buscan modelos que posean competencias deseadas, que les enseñen habilidades y estrategias para responder satisfactoriamente a las demandas del contexto. En el ámbito escolar la experiencia vicaria lleva a los alumnos y alumnas a valorar “sus capacidades comparándose con otros: superarlos, eleva la autoeficacia; ser superado por ellos, la rebaja” (Bandura, 1997, en Camposeco, 2012; p. 27). También, identifica que el observador busca la semejanza percibida con el modelo, si éste se considera similar o algo superior ofrece

una información más relevante a modo de experto o puede llegarse al afrontamiento cuando el modelo llega a igualarse más a la conducta de observador.

3.- La persuasión social es la tercera condición de fortalecer las creencias de éxito. Las personas a las que se persuade verbalmente de que poseen capacidades de dominio tienden a movilizar más esfuerzo y a sostenerlo durante más tiempo que cuando dudan de sí mismas y cuando piensan en sus deficiencias personales ante los problemas (Litt, 1988; Schunk 1989, en Cruz, 2005). Este esfuerzo permite a la persona desarrollar nuevas destrezas y a aumentar la impresión de eficacia personal. Igualmente, las personas que han sido persuadidas de que no poseen capacidades para realizar una actividad se vencen fácilmente ante las dificultades y evitan actividades retadoras que promuevan sus potencialidades.

El cambio en la autoeficacia de una persona será probable y duradero si la persuasión verbal tiene credibilidad, conocimiento y experiencia en ese ámbito. Ejemplo de ello es la persuasión verbal que el maestro puede tener ante un alumno, al impulsarlo a esforzarse en todo lo necesario para lograr el éxito, y sobre todo a mantenerlo más tiempo que el resto de los alumnos que dudan de sí mismos y que habitualmente piensan en sus deficiencias personales (Barraza, et al, 2011). En el contexto académico a través del feedback que hace el docente, la información externa que recibe el alumno sobre su eficacia puede incrementar o disminuir su sentimiento de eficacia.

4.- Los estados fisiológicos y emocionales. En esta cuarta fuente de autoeficacia se centra en mejorar el estado físico, disminuir el estrés y reducir las predisposiciones emocionales negativas y corporales de los individuos. Por lo general, las personas se

guían por sus estados corporales y psicológicos para valorar sus capacidades. Al hacer esta evaluación concluyen qué reacciones de tensión y de estrés son signos de pobre desempeño e inseguridad. El estado de ánimo también interviene sobre los juicios que las personas hacen de su eficiencia personal. "El estado de ánimo positivo fomenta la autoeficacia percibida; el estado de ánimo negativo la reduce" (Havanagh & Bower, 1985, en Márquez, 2004; p. 170). Sin embargo, se señala que no es la intensidad de las reacciones emocionales, sino la manera en que estas son percibidas o interpretadas lo que puede afectar el sentido de autoeficacia en las personas. Las personas con alto sentido de autoeficacia ven sus estados de activación afectiva como energizantes que facilitan la acción, mientras que los individuos que tienen dudas sobre ellos mismos consideran a su activación como un elemento debilitador (Pajares, 2002, en Ruiz 2005).

En la escuela se observa el mensaje que los alumnos transmiten sobre su sentido de autoeficacia, a partir de determinados síntomas fisiológicos y afectivos; el dolor de estómago previamente a un examen o el sonrojarse o ponerse nervioso al cometer varios errores seguidos cuando se lee en voz alta ante los compañeros. "La sensación negativa influye en cumplimiento exitoso de la tarea. Las actividades percibidas como difíciles desencadenan mecanismos en el organismo que elevan la reactividad fisiológica" (Quintero, Pérez & Correa, 2009; p. 75).

Procesos Reguladores de la Autoeficacia en el comportamiento humano

El comportamiento humano, en general, es regulado por las creencias de autoeficacia. Éstas son condiciones para iniciar las acciones orientadas al logro de una meta y están mediadas por cuatro procesos: cognitivo, motivacional, afectivo y selectivo.

Procesos cognitivos

Bandura (1986, 1999, en Rozalén, 2009) apunta que el establecimiento de objetivos que el sujeto realiza constantemente está determinado por las auto-estimaciones de sus capacidades, cuanto más alta sea percibida la autoeficacia personal, más alto será el nivel de los objetivos o metas que la persona establezca y mayor firmeza tendrán para alcanzar sus compromisos.

La función del pensamiento es facultar a las personas para predecir sucesos y desarrollar las formas para controlar aquellos sucesos que afectan sus vidas. Las personas al aprender las reglas de predicción y regulación, deben recurrir a su conocimiento para construir opciones, analizar, evaluar y revisar sus previsiones ante los resultados que va obteniendo y los distantes de sus acciones, así como, recordar qué factores han probado y qué resultados ha logrado. Además, los pensamientos sobre la propia eficacia influyen sobre el tipo de escenarios anticipadores que trabajan y repiten las personas. Quienes tienen un alto sentido de eficacia visualizan los escenarios de éxito, establecen metas retadoras y usan pensamientos analíticos que los llevan al logro en su ejecución. Los que dudan de su

eficacia visualizan escenarios de fracasos y muestran pocas aspiraciones para aumentar el número de conductas a dominar.

Procesos Motivacionales

Las creencias de autoeficacia de las personas determinan su nivel de motivación, reflejándose en la cantidad de esfuerzo y constancia que muestran ante las tareas y la cantidad de tiempo que persistirán, principalmente cuando surjan obstáculos difíciles de superar. Existen tres diferentes formas de motivadores cognitivos alrededor de los que se han elaborado distintas teorías: las atribuciones causales, las expectativas de resultado y las metas cognitivas. Las creencias de eficacia influyen sobre las atribuciones causales (Alden, 1986; Grove, 1993; McAuley, 1991, en Márquez, 2004) y éstas a su vez, intervienen en la motivación, la ejecución y en las reacciones afectivas. Las personas que se consideran ineficaces culpan sus fracasos a la baja habilidad. Viceversa, las personas con alto sentido de autoeficacia atribuyen sus fracasos a situaciones adversas o al esfuerzo insuficiente.

En relación a las expectativas de resultados, la motivación está regulada por la expectativa de que una determinada acción o comportamiento producirá ciertos resultados y esto tendrá un valor para la persona. Bandura (1986, en Rozalén, 2009) concluye que la inseguridad establece un impulso para aprender, pero no favorece la utilización apropiada de las habilidades previamente adquiridas. Cuando los individuos crean expectativas de éxito en relación al desempeño de alguna actividad y valoran el logro de la misma como insuficiente, desarrollarán una cierta inseguridad, la cual les ayudará a motivarse y aumentar el grado de persistencia en la tarea.

Bandura (1999, 2001, en Rozalén, 2009) explica que la percepción de autoeficacia contribuye a la motivación al determinar las metas que cada persona cree capaz de hacer, la cantidad de esfuerzo que invertirá, el tiempo que persistirá ante situaciones inciertas y su resistencia al fracaso. Los logros deberán estar claramente encaminados hacia la experiencia subjetiva de mejora de la propia ejecución o dominio de la tarea, y no hacia la comparación social.

La auto imposición de metas implica la comparación del desempeño con un estándar personal, la satisfacción está sujeta a alcanzar el estándar, el cual guía el comportamiento de la persona, creando incentivos para mantener su esfuerzo constante hasta lograr su objetivo (Bandura, 1995, en Ruiz, 2005)). Ante la presencia de obstáculos y fracasos, las personas que dudan de sus capacidades reducen sus esfuerzos o los abandonan rápidamente, las personas que creen en sus capacidades ejecutan ante el fracaso un mayor esfuerzo para dominar el desafío.

Procesos afectivos

La autoeficacia percibida por cada individuo influye de diferente manera en los esquemas de pensamiento y reacciones emocionales de las personas afectando al nivel de estrés y depresión que experimentan ante situaciones amenazadoras, sin embargo se puede ejercer cierto control sobre los pensamientos. Las personas que piensan que es imposible manejar situaciones complejas ante escenarios amenazadores, se preocupan por sus deficiencias y exageran la gravedad de las posibles amenazas, preocupándose por las cosas que raramente sucederán, llevando a la persona a desanimarse a la angustia, afectando su nivel de funcionamiento.

Por el contrario las personas que creen poder controlar las posibles situaciones amenazantes no se alteran. Por consiguiente, la principal fuente de angustia no es la frecuencia de los pensamientos perturbadores, sino que la persona no tenga la habilidad para bloquearlos. Las personas con autoeficacia percibida muy baja exageran sus deficiencias y dificultades provocándose estrés. En cambio, las que poseen una autoeficacia percibida muy alta se sienten estimulados ante las dificultades que requiere un mayor esfuerzo, prestan atención a las demandas que el problema en sí solicita y ajustan mejor su nivel de activación. Generan mayores expectativas para sí mismos porque confían en sus capacidades y porque ven el mundo como menos amenazador.

Procesos de selección

Las personas se desenvuelven en su vida cotidiana en ambientes y actividades que ellos eligen. Estas elecciones son hechas de acuerdo con la percepción de la eficacia para manejar o no determinados ambientes y actividades; las personas que tienen bajas autoeficacia evaden aquellas tareas y situaciones difíciles, ya que para ellos exceden sus capacidades, disminuyen sus aspiraciones y constantemente piensan en sus deficiencias y en los resultados adversos, reduciendo al mínimo sus esfuerzos, abandonando rápidamente el campo; además necesitan mucho tiempo para recuperar su sentido de eficacia tras el fracaso.

Opuesto a esto, las personas con un nivel de autoeficacia alta enfocan las situaciones difíciles como retos y no como amenazas, eligen en general tareas más complejas, mantienen sus esfuerzos y recuperan la sensación de eficacia de manera

rápida ante los fracasos, culpando estos a la insuficiencia de esfuerzo más que a una falta de habilidad.

Efectos de la autoeficacia sobre la conducta

Barraza, et al., (2011) explican que las expectativas de autoeficacia, pueden llegar a ejercer un efecto decisivo en la conducta motivacional del estudiante en aspectos tan definitivos como: a) la elección, b) el esfuerzo y la persistencia, c) el pensamiento y la toma de decisiones y d) las reacciones emocionales.

a) Elección: por lo general los alumnos buscan las actividades y situaciones escolares en las cuales se sienten más capaces y que consideran que pueden manejar más satisfactoriamente, por otra parte, evitan las actividades y situaciones en las cuales consideran que sobrepasan sus capacidades para enfrentarlas.

b) Esfuerzo y persistencia: las creencias de autoeficacia que el alumno tiene, influyen en la cantidad del esfuerzo que desarrolla y el tiempo que le dedica a la consecución de sus objetivos aún en situaciones adversas.

c) Pensamiento y toma de decisiones: el alumno con alta eficacia tiene un pensamiento analítico para resolver y afrontar problemas aún en situaciones estresantes, mientras que los que dudan de sus capacidades suelen pensar de manera errática.

d) Reacciones emocionales: los alumnos con un alto nivel de autoeficacia afrontan las demandas de su entorno escolar con esfuerzo, entusiasmo, optimismo e interés, mientras que aquellos alumnos con un bajo nivel de autoeficacia, y su

constante insistencia en sus deficiencias, desafían sus tareas académicas con pesimismo, ansiedad y depresión.

Autoeficacia Académica

Las expectativas de la autoeficacia, las fuentes de las creencias de eficacia y los procesos que regulan a la misma, representan los elementos claves en el desarrollo de la autoeficacia académica. El concepto de autoeficacia académica, o la percepción de confianza ha sido el cimiento de la investigación de la psicología educativa, desde hace tres décadas y se identifica como la capacidad de ejecutar acciones para alcanzar las metas académicas (Perry, et al., 2007; Zimmerman 1995; citado en Cartagena, 2008).

La autoeficacia académica se define como los juicios personales acerca de las propias capacidades para organizar cursos de acción que conducen a los tipos de ejecución educativas designadas (Bandura, 1977; Schunk 1989, en Márquez, 2004), es decir, son las creencias que los estudiantes tienen en relación a su eficacia para regular su aprendizaje y dominar los diversos contenidos académicos.

Para Pajares y Schunk (en Blanco, et al. 2012) si un estudiante confía en sus creencias de eficacia éstas lo llevarán a dominar las actividades académicas, ya que él confía en sus capacidades y lo hacen sentir más motivado para alcanzar las metas. O si duda de sus capacidades puede creer que las cosas son más difíciles de lo que realmente son, esto genera en él tensión, depresión y una visión estrecha para resolver problemas.

Son varios los estudios empíricos que hablan de la influencia de la autoeficacia sobre la motivación y la consecución académica., (Bandura, 1987, 1985; Pajares &

Schunk, 2001; Ruiz Dodobara, 2005; Taymal Ortega, 2008, en Paoloni & Bonetto, 2013) demostrando la influencia que ejercen sobre la motivación y el aprendizaje, las percepciones de los individuos sobre sí mismos y sobre sus capacidades, estableciendo factores importantes en sus trabajos académicos.

Bandura (1986, en Cartagena, 2008) establece que el estudiante que duda de sus capacidades de aprendizaje, tiene baja autoeficacia y posiblemente evitará realizar las actividades que le sean asignadas. Viceversa, el estudiante con alta autoeficacia se implica más en las actividades que se le confían y muestra mayor involucramiento y persistencia a pesar de las dificultades que pueda encontrar. Por tanto, las creencias de eficacia influyen sobre el nivel de esfuerzo y persistencia así como la selección de actividades.

Los estudiantes con un alto sentido de la eficacia para desempeñar una tarea educativa participaran con mayor disposición, se esforzarán más y permanecerán más tiempo que aquéllos que dudan de sus capacidades ante las dificultades. Cartagena (2008) concluye que el estudiante obtiene su autoeficacia de forma sencilla e intuitiva: el alumno se involucra en la realización de determinadas tareas, interpreta los resultados de las mismas y utiliza la información obtenida para desarrollar sus creencias sobre su capacidad para involucrarse en las tareas semejantes en algún momento futuro y proceder de acuerdo con las creencias formadas previamente. “Se puede decir que las creencias de autoeficacia son fuerzas críticas para el rendimiento académico” (p. 65)

El buen desempeño académico no puede ser garantizado sólo por los conocimientos y habilidad de los estudiantes, la autoeficacia juega un papel

preponderante en este éxito escolar. Las creencias de eficacia pueden establecer un desempeño diferente en dos personas con el mismo grado de habilidad. Esto se debe a los procesos reguladores como la autoevaluación, el automonitoreo y el uso de estrategias metacognitivas de aprendizaje, procesos que son influidos positivamente por un alto grado de creencia en la propia capacidad o autoeficacia (Pajares & Schunk, 2001, en Marquéz, 2004).

Asimismo, autores como Pintrich y Schunk (1996, en Paoloni & Bonetto, 2013), afirman que las percepciones de autoeficacia que poseen los estudiantes pueden variar en diferentes ámbitos académicos; pueden tener una alta percepción en matemáticas y baja en lectura, o alta capacidad en física y baja en las relaciones entre iguales. Para ello, proponen que investigadores y profesores, sean sensibles a las diferencias que los estudiantes muestran en sus creencias de autoeficacia según los distintos dominios de conocimiento. Así, impedirán el riesgo de que los estudiantes tengan una única percepción global de su competencia, idéntica para todos los contextos.

Por último, se considera que a mayor eficacia percibida, más retadoras serán las metas que las personas se formen para sí, más decidido el esfuerzo, la persistencia y el compromiso para con las mismas y mayores las posibilidades de activar emociones agradables y conseguir resultados de calidad en la tarea asumida. Asimismo, los logros obtenidos, o avances en las metas llevan a los estudiantes a fortalecer su percepción de autoeficacia o en un bajo nivel de autoeficacia puede llevar a menguar el interés del alumno hacia el estudio.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

El punto de partida de este capítulo es identificar el tipo de metodología de investigación a realizar. De acuerdo con Quintero (2011) la investigación en la ciencia educativa (como ciencia social) ha estado influenciada, esencialmente, por dos corrientes filosóficas llamadas paradigmas: el paradigma empírico-analítico, positivista, cuantitativo o racionalista y el paradigma simbólico-interpretativo, cualitativo, hermenéutico o cultural.

Algunos autores emplean los términos de enfoques cuantitativos y cualitativos de la investigación en lugar de paradigmas. Para Grinnell (en Hernández, Fernández-Collado & Baptista, 2006) “los dos enfoques (cuantitativo y cualitativo) son paradigmas de la investigación científica, pues ambos emplean procesos cuidadosos, sistemáticos y empíricos en su esfuerzo por generar conocimiento” (p.4).

Por tanto, se utilizará el término enfoque. El enfoque cualitativo nace como la expectación por conocer la experiencia de personas y grupos sociales, que no son medibles, se interesa en la subjetividad de las personas o grupos dentro de sus contextos, su cotidianidad y la dinámica de interacción de todos estos elementos. El enfoque cuantitativo -que es el que interesa para esta investigación- aparece con la aplicación de la ciencia estadística en los estudios de los fenómenos sociales, económicos y demográficos. Describe la realidad social a través del análisis de

variables, utilizando técnicas matemáticas y estadísticas (Batthyány & Cabrera, 2011) es decir, estudiando a cierto número de sujetos de la población, nos hacemos una idea de cómo es la población en su conjunto. Las variables pueden ser tanto cosas objetivas como subjetivas (Hueso & Cascant, 2012).

Retomando las contribuciones de Quintero (2011) el enfoque cuantitativo considera algunas dimensiones que lo caracterizan: ontológica, epistemológica y metodológicamente.

- Ontológica, concibe la realidad social como simple, tangible y fragmentable, y a la sociedad como resultado de la sumatoria de las características y conductas de los individuos.
- Epistemológica, porque desea conocer la extensión o magnitud de la distribución de las características en un conjunto de individuos y lo hace mediante la fragmentación de tal realidad en tantos elementos como sea posible.
- Metodológica, su diseño es proyectado, lineal, estructurado, las decisiones están preestablecidas en el proyecto mismo, hay números, orden y forma, lo que lo hace cerrado y no se aceptan fácilmente nuevas fases.

En base a lo anterior, podemos resumir que la investigación cuantitativa tiene un carácter empírico y sistemático, que recoge y analiza datos de las variables de los fenómenos de la realidad social y se sustenta en un modelo matemático y estadístico.

Para Briones (1996) la base metodológica de las investigaciones está constituida por constructos, variables e indicadores. Define al constructo como “la propiedad que

se supone posee una persona, la cual permite explicar su conducta en determinadas ocasiones” (p, 29), para este estudio la autoeficacia académica. Asimismo reconoce a los constructos como variables subyacentes, por lo cual, usualmente se le conoce como variables.

Por su parte, Hernández, et al. (2010) consideran a la variable como “ la propiedad que puede oscilar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse. Este concepto se aplica a personas, objetos, hechos y fenómenos, los cuales adquieren diversos valores respecto de la variable referida” (p. 93). Concepto que no difiere a la de Monje (2011), para él, la variable es cualquier aspecto o propiedad de la realidad que sea apto de asumir valores, es decir, de variar de una unidad de observación a otra, de un tiempo a otro, en una misma unidad de observación.

Este autor clasifica a las variables en cualitativas, donde la propiedades de los objetos en estudio no pueden ser medidas en términos de la cantidad de la propiedad presente, sino que sólo se determina la presencia o no de ella. Ejemplo género, ocupación, religión. Y cuantitativa cuando las variables pueden ser medidas en términos numéricos, ejemplo: edad, peso, talla y otras; a su vez éstas se dividen en variables continuas y discontinuas. En nuestra investigación identificamos como variable cualitativa al género y como variables cuantitativas a la autoeficacia, la edad y el semestre que cursan los alumnos de bachillerato.

Para medir y observar estas variables se hará uso de indicadores. “Los indicadores son los correlatos empíricos de las variables que se intentan medir, son sus expresiones concretas, prácticas, medibles” (Batthyány & Cabrera 2011, p.57). Es

decir, son las propiedades manifiestas que se hallan empíricamente relacionadas con una propiedad oculta o no observable de modo directo.

Tipo de Investigación

De acuerdo a la naturaleza de los objetivos en cuanto al nivel de conocimiento que se desea alcanza se puede utilizar los distintos tipos de investigación. Batthyány y Cabrera (2011) considera que pueden ser exploratorios, descriptivos, predictivos y evaluativos.

- Exploratorios cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes.
- Descriptivos definen y especifican las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. A través del registro, medición y evaluación de los aspectos del fenómeno a investigar.
- Explicativos, su objetivo se centra en responder a las causas de los eventos, en explicar por qué y en qué condiciones ocurre un fenómeno, o por qué dos o más variables están relacionadas.
- Evaluativos, evalúa el resultado de un fenómeno, a través de criterios claros y específicos.
- Predictivos proyectan el comportamiento futuro de dos o más variables.

Al igual que hace Batthyány y Cabrera (2011), Hernández, et al. (2010) identifica cuatro alcances en el proceso de la investigación cuantitativa, para él mencionar “tipos” de investigación es erróneo, ya que no considera que sea una clasificación sino que integran un continuo de causalidad que puede tener el estudio. Contempla cuatro

alcances: exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos, los primeros anteceden a los otros tres investigaciones, su propósito examinar temas o problemas poco estudiados o nuevos. Los estudios de alcance descriptivos buscan especificar todos los componentes de una realidad, al describir cómo son y se manifiestan. Los estudios de alcance explicativo se centran en exponer por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relacionan dos o más variables; establece las causas de los hechos. Los alcances correlacionales - que son los que interesan para la realización de esta investigación- tienen como objetivo medir el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables en un contexto particular. Esto significa analizar si un incremento o disminución en una variable de los sujetos coincide con un incremento o disminución en la otra variable; asimismo existe la posibilidad de que las variables no presenten ninguna relación. Al conocer la correlación que existe entre las variables se presenta cierto grado de predicción.

Mientras mayor predicción obtengamos de las variables, en su correlación, mayor posibilidad de conocer su comportamiento futuro. También, si aumentamos el número de variables a estudiar tenemos la posibilidad de ingresar en el campo de la explicación, sin embargo es mínima y parcial.

Por tanto, esta investigación analiza la correlación que existe entre las variables: autoeficacia académica y tres sociodemográficas, para saber cómo se puede comportar cada variable conociendo el comportamiento de una a otras variables relacionadas.

Diseño de la investigación

Citando a Puerta (2011), sin importar el paradigma cuantitativo o cualitativo toda investigación que produce conocimiento o da la solución del problema, necesita de la construcción y aplicación de un instrumento que permita la recolección de datos e información para su posterior tratamiento. A este proceso es a lo que tradicionalmente se le nombra como diseño de la investigación.

Este mismo autor reconoce que existe una diversidad de planteamientos sobre el tema del diseño de investigación hechas por distintos autores, de acuerdo a las particularidades del problema, a los objetivos planteados y a las características de los sujetos de investigación identificados.

Sabino (mencionado en Puerta, 2011) define al diseño de la investigación como un modelo teórico-práctico mediante el cual se confrontan los planteamientos teóricos con los hechos empíricos. Asume al diseño como una estrategia general de trabajo que permite al investigador determinar, orientar y esclarece las etapas que habrán de acometerse posteriormente. En función del tipo de datos identifica dos tipos de diseños: el bibliográfico y de campo. Mismos que identifica Tamayo y Tamayo (en Puerta, 2011), para este autor, el diseño lleva implícito una estructura a seguir en la investigación, ejerciendo el control de la misma con el propósito de encontrar resultados confiables y determinar la relación con las interrogantes surgidas de los supuestos e hipótesis y del problema. Es decir, es una serie de actividades organizadas de forma coherente que indican los pasos y pruebas a desarrollar y las técnicas a utilizar para recolectar y analizar los datos.

De la misma manera, Hernández, et al. (2010) plantean que el término del diseño se refiere “al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea” (p.120) El plan contendría procedimientos y actividades destinados a encontrar las respuestas a las preguntas de investigación, a alcanzar los objetivos, es decir, confirmar o no lo planteado en la investigación. Clasifica al diseño de la investigación en investigación experimental e investigación no experimental, la primera tiene tres categorías de acuerdo con Campbell y Stanley (en Hernández, et al. 2010) que son preexperimentos, experimentos “puros” y cuasiexperimentos. La investigación no experimental la subdivide en diseños transversales y diseños longitudinales.

La investigación experimental tiene como propósito comprobar, con la mayor confiabilidad posible, las relaciones de causa-efecto de las variables, a uno o más grupos, llamados experimentales, para ello se construye el contexto y se manipula la variable independiente a través de los estímulos experimentales, posteriormente se observa el efecto de esta manipulación sobre la variable dependiente, y se compara con los comportamientos de ese u otros grupos, llamados de control, que no reciben el tratamiento o estímulo experimental.

La idea no es dar una amplia explicación sobre estos diseños de la investigación, nos centraremos en la investigación no experimental que es la que interesa para el estudio a realizar.

Continuando con Hernández, et al. (2010) la investigación no experimental es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Se basa fundamentalmente en la observación de fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para analizarlos posteriormente. En este tipo de investigación no se genera

ningún tipo de situación, condiciones o estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. El investigador no puede influir sobre las variables independientes, porque ya sucedieron, así como tampoco en sus efectos.

Estos mismos autores consideran clasificar a esta investigación, por su dimensión temporal o el número de momentos o puntos en el tiempo, en los cuales se recolectan datos. Diseño trasversal, se recurre a ella cuando la investigación se centra en analizar cuál es el nivel o estado de una o diversas variables en un momento dado o bien en cuál es la relación entre un conjunto de variables en un punto en el tiempo.

En este diseño de investigación, se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su objetivo es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Pueden abarcar varios grupos o subgrupos de personas, objetos o indicadores y se pueden dividir en tres tipos fundamentales: Exploratorio: se emplea al comenzar a conocer una variable o un conjunto de variables, una comunidad, un contexto, un evento, una situación. Se trata de una exploración inicial en un momento específico. Descriptivos: su propósito indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables. Es medir un grupo de personas u objetos, una o más variables y proporcionar su descripción. Correlacionales/Causales: su finalidad es describir relaciones entre dos o más variables en un tiempo determinado. En este diseño, las causas y los efectos ya sucedieron en la realidad (estaban dados y manifestados) o están ocurriendo durante el desarrollo del estudio, y quien investiga los observa y reporta. Y el diseño longitudinal que se utiliza cuando el interés del investigador es analizar cambios a través del tiempo en determinadas variables o en las relaciones entre estas. Recolectan datos a través del tiempo en

puntos o períodos especificados, para hacer inferencias respecto al cambio, sus determinantes y consecuencias.

La investigación a realizar es de tipo correlacional al establecer la relación entre la variable autoeficacia académica y tres sociodemográficas (género, edad y lugar de residencia). Su tipo de diseño es no experimental al describir las variables sin ejercer en ellas ninguna manipulación, y es transversal, ya que el inventario se aplicó por única ocasión ante la muestra seleccionada (alumnos de 3er y 5to semestre de un bachillerato técnico de la ciudad de Durango)

Unidad de análisis y población

Después de identificar el tipo de investigación a realizar se tomó la decisión de definir la unidad de análisis (individuos, organizaciones, comunidades de estudio) a trabajar, posteriormente se delimitó la población, entendiéndola como el conjunto de unidades que cumplen con una serie de especificaciones, la cual estará establecida no solamente por los objetivos de la investigación, sino que debe situarse en torno a sus características de contenido, lugar y en un tiempo concreto (Hernández, et al. 2010). Y se puede especificar en población finita o limitada, que es cuando se conoce el total de los elementos de la población, infinita o ilimitada cuando no se conoce la cantidad exacta y es necesario seleccionar una muestra (Garro, 2009)

Siguiendo con Hernández, et al. (2010), una vez definida la población se procede al diseño de la muestra. “La muestra es, en esencia, un subgrupo de la población” (p.176) Es decir, es el conjunto de objetos y sujetos derivados de una población. Después de revisar varios autores en metodología, coinciden en clasificar

a la muestra en dos tipos: las muestras probabilísticas o muestras al azar, compuestas por unidades de población seleccionadas al azar; y las muestras no probabilísticas, que no son muestras al azar. Las muestras probabilísticas se clasifican en varios subtipos: Muestra aleatoria simple: todas las unidades del universo tienen la misma probabilidad de ser incluida en la muestra. Muestra estratificada: los elementos de la muestra son proporcionales a su presencia en la población. Muestra sistemática: la elección de las unidades de la muestra se determina mediante la aplicación de un intervalo de selección a las unidades que configuran el marco muestra. Muestra de conglomerados: las unidades de muestreo se presentan en grupos eligiéndolas después por procesos aleatorios simples o aplicando intervalos.

Como se mencionó anteriormente, las muestras no probabilísticas están compuestas por unidades de una población que no han sido elegidas al azar. “Son aquellas que suponen un procedimiento de selección informal y poco arbitrario” (Monje, 2011, p.127) son utilizadas en muchas investigaciones, sobre todo las que requieren la selección de sujetos con una determinada característica especificada en el planteamiento del problema. En éstas se incluyen muestra de sujetos voluntarios: son muestras fortuitas, las características de los sujetos de la muestra pueden ser diferentes al total de la población. Muestra por conveniencia: se selecciona de acuerdo a la intención del investigador. Muestras por cuotas: el número de participantes en las encuestas lo decide el investigador de acuerdo al comportamiento de ciertas variables en la población, como pueden ser edad, ocupación, ingreso y sexo.

La muestra también tiene como característica ser representativa, es decir cuando reflejan o representan las características de la población de donde proviene, por

tanto los resultados son aplicables a dicha población. Estas muestras deben ser homogéneas al estar compuestas por elementos de una sola población, adecuadas al incluir todas las posibles variaciones en las características de los elementos de la población y no viciadas al no presentar sesgos de selección, ya que puede invalidar el estudio. Asimismo, están las muestras no representativas, las que no reflejan las características de la población (Monje, 2011).

Para el análisis de los datos de esta investigación, se ha considerado tener una muestra no probabilística, de acuerdo con Hernández, et al. (2010), la elección de los individuos no depende de la probabilidad, sino del criterio del investigador al considerar ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema.

Se seleccionó un total de 82 alumnos del 3er y 5to semestre de un bachillerato técnico de la ciudad de Durango.

El Bachillerato Técnico es una modalidad de servicio educativo que presta la institución a la población de estudiantes de familias de escasos recursos económicos, principalmente de las colonias de periferia de la ciudad de Durango o ejidos o poblados cercanos al municipio, especialmente de la zona serrana. Ofrece la especialidad de Computación, su propósito, que los alumnos que no puedan seguir con sus estudios profesionales, puedan ejercer sus habilidades y capacidades en computación y tener un trabajo mejor remunerado. Actualmente tienen una población de 161 alumnos.

Se tomó como muestra solamente a los alumnos de 3er y 5to semestre, por ser alumnos que ya cursaron por lo menos un ciclo escolar dentro de la institución, y son los alumnos que arrojan un promedio de rendimiento académico regular. Se aplicó el

Inventario de Expectativa de Autoeficacia Académica en 79 alumnos, faltaron 2 alumnos de 5to y 1 alumno del 3er semestre.

El 54.5 % de los encuestados son mujeres, el 45.5% son hombres. Las edades oscilan entre 16 a 19 años; el porcentaje de la muestra de 16 años es 40%, de 17 años 35%, de 18 años 21% y de 19 años 4%.

Técnica de investigación

Para que la investigación tenga sentido debe utilizarse las técnicas para la recolección de datos. Para Hernández, et al. (2010), “recolectar los datos implica elaborar un plan detallado de procedimientos que nos conduzcan a reunir datos con un propósito específico” (p. 198). Este plan sirve para obtener información de los atributos, conceptos o variables de las unidades de análisis, recordando que éstos deben ser medibles.

Por su parte, La Torre y Del Rincón (en Behar, 2008) refieren a la recolección de datos al uso de una gran variedad de técnicas y herramientas a las que recurre el investigador para desarrollar los procedimientos de información, que pueden ser la entrevistas, la encuesta, el cuestionario, la observación, el diagrama de flujo y el diccionario de datos. Asimismo, explican que de acuerdo a cada tipo de investigación se establecerá las técnicas a utilizar y cada técnica organiza sus herramientas, instrumentos o medios que serán empleados.

La entrevista, se considera como la forma específica de interacción social que tiene por objeto recolectar datos para obtener información, son los mismos actores sociales quienes facilitan los datos referentes a sus conductas, opiniones, deseos,

actitudes y expectativas, situaciones que son difíciles de observar desde fuera (Behar, 2008).

La observación desde su carácter científico es sistemática y propositiva e implica obtener datos no solo visuales sino que participan todos los sentidos; Patricia y Peter Adler (en Álvarez-Gayou, 2007) señalan que “la observación consiste en obtener impresiones del mundo circundante por medio de todas las facultades humanas relevantes...” Por tanto, la observación permite adquirir información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y cómo este se produce, en este proceso el investigador debe tener claro su propósito o problema a observar para que las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado sea lo que representa la realidad del fenómeno.

La finalidad de este apartado no es pormenorizar las características de las técnicas e instrumentos más usados en la investigación cuantitativa o cualitativa, pero sí tener conocimiento breve de algunas de ellas. La técnica que importa en este trabajo de investigación es la encuesta.

La encuesta es un proceso prácticamente característico de las ciencias sociales. Taylor y Bogdan (en Behar, 2008) sugieren “...si queremos conocer algo acerca del comportamiento de las personas, lo mejor es preguntárselo directamente a ellas” (p.63). Por tanto, la encuesta recolecta información de una porción de la población que tienen las características requeridas por el problema de investigación y lo hace a través de preguntas orales o escritas. Asimismo, facilita la obtención de la información para conocer la realidad sobre los conocimientos, actitudes, creencias, expectativas y comportamientos de las personas.

En sí, la finalidad de la encuesta es sacar un perfil compuesto de la población (Behar, 2008). Puede ser de tipo auto administrado: la encuesta se provee directamente a los respondientes, quienes lo contestan. No hay intermediarios y las respuestas las hacen ellos mismos. Por entrevista personal o telefónica: el entrevistador deberá aplicarlo a los encuestados haciéndole preguntas e ir anotando los resultados sin influir en las respuestas del encuestado. También, la encuesta puede ser auto administrada y enviada por correo postal o electrónico, actualmente las encuestas por Internet han ido ocupando importancia por significar un medio más rápido y económico.

Corbetta (citado en Batthyány & Cabrera, 2011) expone que la encuesta utiliza un procedimiento estandarizado de cuestionario, con el fin de estudiar las relaciones existentes entre las variables. Asimismo, Rodríguez, Gil y García (1999) identifican al cuestionario como el instrumento que se asocia a enfoques y diseños de la investigación cuantitativa, ya que se construye para contrastar puntos de vista y su análisis se apoya en el uso de estadísticos que pretenden acercar los resultados en unos pocos elementos (muestra) a un punto de referencia más amplio y definitorio (población).

En sí, el objetivo del cuestionario es obtener, de modo sistemático y ordenado, información acerca de las variables objeto de la investigación. Para Hernández, et al. (2010) el cuestionario es un instrumento para medir una o más variables y debe tener tres requisitos fundamentales: confiabilidad, donde la aplicación repetida a la misma persona o grupo produce resultados iguales, validez significa que el instrumento realmente mide la variable que intenta medir y objetividad; éste último quizás sea más complejo en especial para medir la conducta humana, ya que el grado de predominio

de las inclinaciones y tendencias del investigador puede influir positiva o negativamente en la medición de las variables.

Como se mencionó en párrafos arriba, el presente trabajo de investigación utiliza la encuesta como técnica de recolección de la información y como instrumento se recurre al cuestionario (Inventario de Expectativa de Autoeficacia Académica) (IEAA) creado para medir el constructo: autoeficacia académica (Barraza, 2010). Consta de 20 ítems, los cuales pueden ser respondidos en un escalamiento tipo lickert de cuatro valores: Nada seguro, Poco seguro, Seguro y Muy seguro planteados para responder a la pregunta ¿qué tan seguro estás de poder de trabajar eficazmente en cualquier equipo sin importar quienes sean los compañeros que lo integren, competir académicamente, cuando así se requiera, con cualquiera de los compañeros de grupo, realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro, organizarme adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el maestro, adaptarme al estilo de enseñanza de cualquiera de los maestros, aprobar cualquier proceso de evaluación, sin importar el maestro o seminario, participar activamente aportando comentarios o sustentos teóricos que requiera la clase o la dinámica del seminario, realizar una buena exposición de un tema referente a alguno de los contenidos del seminario, entender los diferentes temas que abordan los maestros durante las clases, prestarle atención a la clase que imparte el maestro sin importar si tengo otras preocupaciones o estoy aburrido, preguntar al maestro cuando no entiendo algo de lo está abordando, comprometer más tiempo para realizar mis labores escolares o para estudiar cuando así se requiera, concentrarme a la hora de estudiar, sin que me distraigan otras cosas, buscar la información necesaria para elaborar un

ensayo o artículo académico sin importar si es en una biblioteca o en la internet, tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los maestros, cuestionar al maestro cuando no estoy de acuerdo con lo que expone, construir argumentos propios en los trabajos escritos que me solicitan los maestros, utilizar distintas estrategias para lograr un mejor aprendizaje, analizar y apropiarme adecuadamente de los diversos conceptos y teorías que se abordan en los seminarios, comprender la idea central de un texto o los aspectos medulares de la exposición del maestro / compañero?

Este inventario es auto descriptivo ya que la información que se obtiene la proporciona el sujeto sobre sí mismo y de dominio específico porque contiene pocos reactivos, se contesta en menos de 15 minutos, tiene pocas puntuaciones y su campo de aplicación está delimitado.

En su proceso de validación psicométrica originalmente se realizaron cuatro etapas, teniendo como resultado el análisis que afirma que el IEAA ostenta las siguientes propiedades psicométricas:

- a. Confiabilidad: se obtuvo un nivel de confiabilidad de .91 en alfa de cronbach y de .88 en la confiabilidad por mitades, por tanto se considera que los ítems del IEAA son homogéneos, ya que miden lo mismo, las expectativas de autoeficacia académica.
- b. Validez de contenido: se alcanzó una media general de 2.1 que interpretado por el baremo propuesto por el mismo Barraza (2007), permite certificar que el IEAA presenta una validez de contenido aceptable.

- c. Validez de consistencia interna: todos los ítems correlacionan positivamente (con un nivel de significación de .00) con un puntaje global alcanzado por cada encuestado.
- d. Análisis de grupos contrastados: los resultados muestran que todos los ítems permiten diferenciar (con un nivel de significación de .00) entre los grupos que reportan un alto y bajo nivel de expectativas de autoeficacia académica.

Asimismo, este análisis permite identificar las tres dimensiones que explican 49% de la varianza total del Inventario de Expectativas de la Autoeficacia Académica. Las actividades académicas de insumo para el aprendizaje (input) estas acceden la información al sistema y posibilitan el inicio del proceso de aprendizaje. Las actividades académicas de salida de la información o productos académicos que reflejen un aprendizaje (output), éstas reflejan el aprendizaje efectuado por el alumno. La retroalimentación son las actividades académicas de interacción de aprendizaje con los otros, le sirven al alumno para constatar si sus aprendizajes son pertinentes.

Este instrumento se aplicó en la muestra de alumnos de bachillerato de forma auto administrado, en un solo momento. Al principio del inventario se presentan las variables socio demográficas optándose para este trabajo: género, edad, semestre que cursa y lugar de residencia. Los datos recabados por el inventario se analizaron con el programa SPSS 15.0

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

Presentación de resultados

A continuación se muestran los resultados obtenidos en cada uno de los ítems que conforman el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica. En el ítem uno que indaga trabajar en equipo se obtuvo los resultados que se muestran en la tabla 5.

Tabla 5
Resultados del ítem uno

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada Seguro	1	1.3	1.3	1.3
	Poco Seguro	33	41.3	41.3	42.5
	Seguro	39	48.8	48.8	91.3
	Muy Seguro	7	8.8	8.8	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

Este resultado dicta que el 48.8% de los alumnos tienen la creencia de “sentirse seguros de trabajar eficazmente en cualquier equipo sin importar quienes sean los compañeros que lo integren”.

Tabla 6
Resultados del ítem dos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada Seguro	2	2.5	2.6	2.6
	Poco Seguro	28	35.0	35.9	38.5
	Seguro	34	42.5	43.6	82.1
	Muy Seguro	14	17.5	17.9	100.0
	Total	78	97.5	100.0	
Perdidos	88	2	2.5		
Total		80	100.0		

El resultado del ítem dos “Competir académicamente, cuando así se requiera, con cualquiera de los compañeros del grupo” de la tabla 6, el 42.5 % de los alumnos se sienten seguros, en comparación de un 35 % de alumnos que se sienten poco seguros.

Tabla 7
Resultados del ítem tres

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco Seguro	10	12.5	12.5	12.5
	Seguro	46	57.5	57.5	70.0
	Muy Seguro	24	30.0	30.0	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

En el ítem tres “Realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro” (tabla 7) más del 50 % de los alumnos se sienten seguros de hacerlo. Ante un 30% de alumnos que se sienten muy seguros de realizar el trabajo académico.

Tabla 8
Resultados del ítem cuatro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada Seguro	1	1.3	1.3	1.3
	Poco Seguro	20	25.0	26.0	27.3
	Seguro	36	45.0	46.8	74.0
	Muy Seguro	20	25.0	26.0	100.0
	Total	77	96.3	100.0	
Perdidos	88	3	3.8		
Total		80	100.0		

El cuestionamiento relacionado con “Organizarme adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el maestro” de la tabla 8, el 45% de los alumnos se sienten seguros para entregar a tiempo sus trabajos académicos.

Con respecto al ítem cinco (tabla 9) que cuestiona que tan seguros estoy de “Adaptarme al estilo de enseñanza de cualquiera de los maestros”, el 42.5% de los alumnos tienen la creencia de estar seguros.

Tabla 9
Resultados del ítem cinco

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada Seguro	2	2.5	2.5	2.5
	Poco Seguro	23	28.8	28.8	31.3
	Seguro	34	42.5	42.5	73.8
	Muy Seguro	21	26.3	26.3	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

Tabla 10
Resultados del ítem seis

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada Seguro	2	2.5	2.5	2.5
	Poco Seguro	37	46.3	46.3	48.8
	Seguro	35	43.8	43.8	92.5
	Muy Seguro	6	7.5	7.5	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

El ítem seis de la tabla 10, es el primero de los ítems del inventario que el 46.3% de los alumnos se sienten poco seguros para poder “Aprobar cualquier proceso de evaluación, sin importar el maestro o seminario”, seguido con una mínima diferencia de 43.8% de alumnos que están seguros de aprobar.

En la tabla 11, el resultado del ítem siete, el 51.3% de los alumnos tienen la creencia de sentirse pocos seguros al “Participar activamente aportando comentarios o sustentos teóricos que requiera la clase o la dinámica del seminario”.

Tabla 11

Resultados del ítem siete

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada Seguro	6	7.5	7.5	7.5
	Poco Seguro	41	51.3	51.3	58.8
	Seguro	24	30.0	30.0	88.8
	Muy Seguro	9	11.3	11.3	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

Tabla 12

Resultados del ítem ocho

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada Seguro	5	6.3	6.3	6.3
	Poco Seguro	23	28.8	28.8	35.0
	Seguro	42	52.5	52.5	87.5
	Muy Seguro	10	12.5	12.5	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

En el ítem ocho (tabla 12) se busca conocer qué tan seguros están los alumnos de poder “Realizar una buena exposición de un tema referente a algunos de los contenidos del seminario”, el resultado es que 52.5% de los alumnos se sienten seguros de efectuar una buena exposición.

Tabla 13

Resultados del ítem nueve

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco Seguro	21	26.3	26.3	26.3
	Seguro	50	62.5	62.5	88.8
	Muy Seguro	9	11.3	11.3	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

En el ítem nueve de la tabla 13, que analiza que tan seguros están los alumnos de “Entender los diferentes temas que abordan los maestros durante la clase”, las respuesta de los alumnos en su mayoría oscila de estar seguros de entender los temas que se tratan en clase; con un 62.5%.

Tabla 14
Resultados del ítem diez

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada Seguro	3	3.8	3.8	3.8
	Poco Seguro	39	48.8	48.8	52.5
	Seguro	26	32.5	32.5	85.0
	Muy Seguro	12	15.0	15.0	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

El ítem diez (tabla 14) “Prestarle atención a la clase que imparte el maestro sin importar si tengo otras preocupaciones o estoy aburrido” los alumnos responden que le 48.8% de ellos se sienten poco seguros para estar atentos a lo que los maestros imparten.

Tabla 15
Resultados del ítem once

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada Seguro	4	5.0	5.1	5.1
	Poco Seguro	33	41.3	42.3	47.4
	Seguro	27	33.8	34.6	82.1
	Muy Seguro	14	17.5	17.9	100.0
	Total	78	97.5	100.0	
Perdidos	88	2	2.5		
Total		80	100.0		

En lo que respecta al ítem once de la tabla 15, orientado a rescatar que tan seguros están los alumnos de “Preguntar al maestro cuando no entiendo algo de lo que está abordando”, el 41.3% de los alumnos se sienten poco seguros de preguntar a los maestros.

Tabla 16
Resultados del ítem doce

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada Seguro	1	1.3	1.3	1.3
	Poco Seguro	34	42.5	42.5	43.8
	Seguro	28	35.0	35.0	78.8
	Muy Seguro	17	21.3	21.3	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

El resultado de la tabla 16 del ítem doce, los alumnos se sienten poco seguros de poderse “Comprometer más tiempo para realizar mis labores escolares o para estudiar cuando así se requiera”.

Tabla 17
Resultados del ítem trece

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada Seguro	4	5.0	5.0	5.0
	Poco Seguro	35	43.8	43.8	48.8
	Seguro	32	40.0	40.0	88.8
	Muy Seguro	9	11.3	11.3	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

El ítem trece (tabla 17) que busca conocer sobre qué tan seguros están los alumnos de poder “Concentrarme a la hora de estudiar, sin que me distraigan otras

cosas”, el 43.8% respondió que se siente poco seguro de poder concentrarse ante un 11.3% de alumnos que se sienten muy seguros de concentrarse a la hora de estudiar.

En la tabla 18 se presentan los resultados del ítem catorce, que se refiere a qué tan seguros están los alumnos de poder “Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es en una biblioteca o en la internet”; el 61.3% de los alumnos se sienten seguros de buscar la información que necesitan en cualquier de los espacios en los que se encuentren los acervos para obtener la información.

Tabla 18
Resultados del ítem catorce

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco Seguro	15	18.8	18.8	18.8
	Seguro	49	61.3	61.3	80.0
	Muy Seguro	16	20.0	20.0	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

Tabla 19
Resultados del ítem quince

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada Seguro	1	1.3	1.3	1.3
	Poco Seguro	19	23.8	23.8	25.0
	Seguro	41	51.3	51.3	76.3
	Muy Seguro	19	23.8	23.8	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

El ítem quince de la tabla 19 “Tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los maestros” el resultado que se arroja de

un poco más del cincuenta por ciento de los alumnos respondió que se sienten seguros de poder hacer anotaciones.

El resultado del ítem diez y seis en la tabla 20 “Cuestionar al maestro cuando no estoy de acuerdo con lo que expone” el 43.8% de los alumnos se sienten poco seguros de debatir con el maestro.

Tabla 20
Resultados del ítem diez y seis

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada Seguro	12	15.0	15.4	15.4
	Poco Seguro	35	43.8	44.9	60.3
	Seguro	20	25.0	25.6	85.9
	Muy Seguro	11	13.8	14.1	100.0
	Total	78	97.5	100.0	
Perdidos	88	2	2.5		
Total		80	100.0		

Tabla 21
Resultados del ítem diez y siete

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada Seguro	4	5.0	5.1	5.1
	Poco Seguro	29	36.3	36.7	41.8
	Seguro	39	48.8	49.4	91.1
	Muy Seguro	7	8.8	8.9	100.0
	Total	79	98.8	100.0	
Perdidos	88	1	1.3		
Total		80	100.0		

En esta tabla 21 se observa que el 48.8% de los alumnos se sienten seguros de poder “Construir argumentos propios en los trabajos escritos que me solicitan los maestros”.

En la tabla 22, el 52.5% de los alumnos se sienten seguros de “Utilizar distintas estrategias para lograr un mejor aprendizaje” de acuerdo a los respuestas dadas al ítem diez y ocho.

En el ítem diez y nueve de la tabla 23, los alumnos tienen la creencia de sentirse seguros para poder “Analizar y apropiarme adecuadamente de los diversos conceptos y teorías que se abordan en los seminarios” seguido de un 32.5% de alumnos que se sienten poco seguros de hacerlo.

Tabla 22
Resultados del ítem diez y ocho

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada Seguro	5	6.3	6.3	6.3
	Poco Seguro	16	20.0	20.3	26.6
	Seguro	42	52.5	53.2	79.7
	Muy Seguro	16	20.0	20.3	100.0
	Total	79	98.8	100.0	
Perdidos	88	1	1.3		
Total		80	100.0		

Tabla 23
Resultados del ítem diez y nueve

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada Seguro	4	5.0	5.1	5.1
	Poco Seguro	26	32.5	32.9	38.0
	Seguro	41	51.3	51.9	89.9
	Muy Seguro	8	10.0	10.1	100.0
	Total	79	98.8	100.0	
Perdidos	88	1	1.3		
Total		80	100.0		

En el ítem diez y nueve de la tabla 23, los alumnos tienen la creencia de sentirse seguros para poder “Analizar y apropiarme adecuadamente de los diversos conceptos y teorías que se abordan en los seminarios” seguido de un 32.5% de alumnos que se sienten poco seguros de hacerlo.

En el ítem veinte de la tabla 24 que se refiere a qué tan seguros están los alumnos de poder “Comprender la idea central de un texto o los aspectos medulares de la exposición del maestro/compañero”, el 62.5% de los encuestados se sienten seguros de poder comprender las ideas centrales de la exposición por el maestro o compañeros.

Tabla 24
Resultados del ítem veinte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada Seguro	1	1.3	1.3	1.3
	Poco Seguro	18	22.5	22.8	24.1
	Seguro	50	62.5	63.3	87.3
	Muy Seguro	10	12.5	12.7	100.0
	Total	79	98.8	100.0	
Perdidos	88	1	1.3		
Total		80	100.0		

Análisis de resultados

De acuerdo al resultado obtenido de la media de cada ítem mostrados en la tabla 25. Las actividades académicas donde los alumnos encuestados muestran un mayor nivel de expectativas de autoeficacia son: 1) Realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro, 2) Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o

artículo académico sin importar si es en una biblioteca o en la internet, 3) Tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los maestros, 4) Organizarse adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el maestro, 5) Adaptarme al estilo de enseñanza de cualquiera de los maestros.

Tabla 25
Estadística descriptiva de los ítems que conforman el IEAA

Ítems	Media	Desv. típ.
Trabajar eficazmente en cualquier equipo sin importar quienes sean los compañeros que lo integren	1.65	.658
Competir académicamente, cuando así se requiera, con cualquiera de los compañeros del grupo	1.77	.772
Realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro	2.18	.632
Organizarme adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el maestro	1.97	.760
Adaptarme al estilo de enseñanza de cualquiera de los maestros	1.93	.808
Aprobar cualquier proceso de evaluación, sin importar el maestro o seminario	1.56	.672
Participar activamente aportando comentarios o sustentos teóricos que requiera la clase o la dinámica del seminario	1.45	.794
Realizar una buena exposición de un temas referente a algunos de los contenidos del seminario	1.71	.766
Entender los diferentes temas que abordan los maestros durante la clase	1.85	.597
Prestarle atención a la clase que imparte el maestro sin importar si tengo otras preocupaciones o estoy aburrido	1.59	.791
Preguntar al maestro cuando no entiendo algo de lo que está abordando	1.65	.835
Comprometer más tiempo para realizar mis labores escolares o para estudiar cuando así se requiera	1.76	.799
Concentrarme a la hora de estudiar, sin que me distraigan otras cosas	1.58	.759
Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es en una biblioteca o en la internet	2.01	.626
Tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los maestros	1.98	.729
Cuestionar al maestro cuando no estoy de acuerdo con lo que expone	1.38	.915
Construir argumentos propios en los trabajos escritos que me solicitan los maestros	1.62	.722
Utilizar distintas estrategias para lograr un mejor aprendizaje	1.87	.806
Analizar y apropiarme adecuadamente de los diversos conceptos y teorías que se abordan en los seminario	1.67	.729
Comprender la idea central de un texto o los aspectos medulares de la exposición del maestro/compañero	1.87	.628

Nota: las medias más altas (cuarto cuartil: $p > 1.93$) están señaladas con negritas y las más bajas (primer cuartil: $p < 1.38$) con cursivas

Las actividades académicas en las que presentan un menor nivel de expectativas de autoeficacia son: 1) Cuestionar al maestro cuando no está de acuerdo en lo que expone, 2) Aprobar cualquier proceso de evaluación, sin importar el maestro o seminario y 3) Participar activamente aportando comentarios o sustentos teóricos que requiera la clase o la dinámica del seminario.

Por su parte, la media general fue de 1.75 que transformada en porcentaje nos da un valor de 57% que, interpretado con un baremo de tres valores donde de 0 a 33 es bajo, de 34 a 66, medio y de 67 a 100 alto; permite afirmar que los alumnos encuestados presenta un nivel medio de expectativas de autoeficacia académica.

Para el análisis de relaciones de las variables socio demográficas (género, edad, semestre y domicilio) y las expectativas de autoeficacia académica de los alumnos se utilizaron los estadísticos T de Student, correlación de Pearson y ANOVA de un solo factor. Asimismo se hace uso de la regla de $p < .05$ para establecer si las variables sociodemográficas tienen una diferencia significativa en el nivel de las expectativas de autoeficacia académica de los alumnos encuestados (Barraza, 2010). Se utilizó el Programa SPSS, versión 15 para el análisis descriptivo e inferencial de este estudio.

En la tabla 26 se muestra los resultados de las variables significativas de cada una de las variables sociodemográficas del estudio y su relación con las expectativas de autoeficacia académica de los alumnos de un bachillerato técnico de la ciudad de Durango.

La variable semestre que cursan los alumnos (valorada con la Prueba T de Student) no establece diferencia significativa con la variable expectativas de autoeficacia académica, asimismo no existe relación entre las variables domicilio y edad del alumno y el nivel de expectativa de autoeficacia académica de los alumnos de bachillerato técnico.

En la relación entre la variable género y las expectativas de autoeficacia académica en los alumnos de bachillerato técnico se observa que en cada uno de los ítems, no se establece diferencias significativas entre ellos. Solamente en los ítems: 1) “Tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los maestros”, con un nivel de significación de 0.004, 2) “Realizar cualquier trabajo académico que encargue él” nivel de significación 0.000, 3) “Realizar una buena exposición de un temas referente a algunos de los contenidos del seminario” con un nivel de significación de 0.031, 4) “Comprometer más tiempo para realizar mis labores escolares o para estudiar cuando así se requiera” nivel de significación 0.004 y 5) “Comprender la idea central de un texto o los aspectos medulares de la exposición del maestro/compañero” presentando un nivel de significación de 0.005; estableciendo que existe una diferencia significativa que permite afirmar que las mujeres muestran un mayor nivel de expectativas de autoeficacia académica.

Tabla 26

Resultados de las variables significativas de cada una de las variables sociodemográficas del estudio

Ítems	G	E	S	D
Trabajar eficazmente en cualquier equipo sin importar quienes sean los compañeros que lo integren	.166	.735	.401	.722
Competir académicamente, cuando así se requiera, con cualquiera de los compañeros del grupo	.574	.918	.109	.212
Realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro	.000	.998	.249	.698
Organizarme adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el maestro	.063	.478	.797	.503
Adaptarme al estilo de enseñanza de cualquiera de los maestros	.711	.795	.210	.186
Aprobar cualquier proceso de evaluación, sin importar el maestro o seminario	.243	.236	.248	.858
Participar activamente aportando comentarios o sustentos teóricos que requiera la clase o la dinámica del seminario	.406	.924	.966	.875
Realizar una buena exposición de un temas referente a algunos de los contenidos del seminario	.031	.323	.304	.897
Entender los diferentes temas que abordan los maestros durante la clase	.529	.607	.439	.923
Prestarle atención a la clase que imparte el maestro sin importar si tengo otras preocupaciones o estoy aburrido	.069	.593	.028	.574
Preguntar al maestro cuando no entiendo algo de lo que está abordando	.641	.431	.509	.175
Comprometer más tiempo para realizar mis labores escolares o para estudiar cuando así se requiera	.010	.970	.605	.079
Concentrarme a la hora de estudiar, sin que me distraigan otras cosas	.318	.754	.548	.057
Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es en una biblioteca o en la internet	.218	.767	.096	.763
Tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los maestros	.004	.732	.069	.393
Ítems	G	E	S	D
Cuestionar al maestro cuando no estoy de acuerdo con lo que expone	.665	.398	.125	.395
Construir argumentos propios en los trabajos escritos que me solicitan los maestros	.155	.632	.153	.395
Utilizar distintas estrategias para lograr un mejor aprendizaje	.887	.481	.609	.845
Analizar y apropiarme adecuadamente de los diversos conceptos y teorías que se abordan en los seminario	.732	.862	.108	.667
Comprender la idea central de un texto o los aspectos medulares de la exposición del maestro/compañero	.005	.802	.024	.541

CONCLUSIONES

La autoeficacia puede ser definida como la percepción o creencia personal de las propias capacidades en una situación determinada. Las creencias de autoeficacia demuestran gran influencia en las personas, ya que actúan sobre sus pensamientos, sentimientos y comportamientos, según describe Albert Bandura.

En la presente investigación se trazaron tres objetivos que orientaron el estudio al respecto y al concluir la investigación se puede manifestar que estos objetivos se lograron en su totalidad: Se determina que el nivel de expectativa de autoeficacia académica que presentan los alumnos de un bachillerato técnico de la ciudad de Durango es un nivel medio, esto difiere del reportado por Barraza, Ortega y Ortega (2011), ya que ellos reportan un nivel alto en los alumnos encuestados.

Asimismo, se distinguen las actividades académicas de mayor y menor nivel de expectativa de autoeficacia de los alumnos de un bachillerato técnico de la ciudad de Durango: Las actividades académicas donde los alumnos encuestados muestran un mayor nivel de expectativas de autoeficacia son: 1) Realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro, 2) Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es en una biblioteca o en la internet, 3) Tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los maestros, 4) Organizarse adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el maestro, 5) Adaptarme al estilo de enseñanza de cualquiera

de los maestros. Las actividades académicas en las que presentan un menor nivel de expectativas de autoeficacia son: 1) Cuestionar al maestro cuando no está de acuerdo en lo que exponer, 2) Aprobar cualquier proceso de evaluación, sin importar el maestro o seminario y 3) Participar activamente aportando comentarios o sustentos teóricos que requiera la clase o la dinámica del seminario.

Se estableció la relación que tiene las variables sociodemográficas: edad, género, lugar de residencia y semestre con el nivel de expectativas de autoeficacia de los alumnos de un bachillerato técnico de la ciudad de Durango. En donde los variables semestre, domicilio y edad muestran que no tiene un nivel de significación entre éstas y las expectativas de autoeficacia académica.

La variable género no muestra diferencias significativas con relación al nivel de expectativas de autoeficacia académica en los alumnos encuestados. Solamente en cinco de las actividades académicas se reveló una diferencia a favor de las mujeres, “Tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los maestros”, “Realizar cualquier trabajo académico que encargue él”, “Realizar una buena exposición de un temas referente a algunos de los contenidos del seminario”, “Comprometer más tiempo para realizar mis labores escolares o para estudiar cuando así se requiera” y “Comprender la idea central de un texto o los aspectos medulares de la exposición del maestro/compañero”. Este resultado es comparable con el estudio realizado por Barraza, et al. (2011) donde, la variable género no marca diferencias significativas en el nivel de las expectativas de autoeficacia académica de los alumnos.

También se concluye que existe una diferencia significativa entre el nivel alto de las expectativas de autoeficacia académica de los alumnos de educación media superior con carácter técnico de la investigación realizada por Barraza, Ortega y Ortega (2011) y el nivel medio de expectativas de autoeficacia académica que presentan los alumnos de un bachillerato técnico de la ciudad de Durango. Las dos investigaciones se ubican en escuelas de educación media superior con modalidad técnica, pero el contraste entre ellas reside en que una es de carácter público y la otra se ofrece dentro de una institución privada.

Quizás estos resultados nos permita cuestionarnos y proponer para una futura investigación, qué factores pueden propiciar que los alumnos que se encuentran en escuelas particulares tiendan a tener menor expectativa de autoeficacia académica en comparación con los alumnos de escuelas públicas.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. (2007). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, D.F: Paidós.
- Astudillo-García, C. y Rojas-Russell, M. (2006). Autoeficacia y disposición al cambio para la realización de actividad física en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 9 (1), 41-49.
- Barraza, A. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. *Revista de Investigación Educativa* 10, 1-30.
- Barraza, A., & Ortega, F. y. (2010). Expectativas de autoeficacia académica en alumnos de posgrado. En M.Navarro, A. Jaik y A. Barraza. *Sujetos, prácticas y procesos educativos. Una mirada desde la investigación educativa* (p.p. 239-246). Durango, México: Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- Barraza, A. (2012). El perfil de las expectativas de autoeficacia académica en alumnos de educación secundaria. Caso Escuela Secundaria General No. 3. En D. Gutiérrez y A. Barraza. *Perfil Cognoscitivo del Adolescente Escolarizado de la Ciudad de Durango. Seis estudios descriptivos de variables psicológicas de orden cognoscitivo*. (p.p 99-116) Durango, México: Universidad Pedagógica de Durango.
- Barraza, A., Ortega, F., & Ortega, M. (2011). Expectativas de autoeficacia académica y género. un estudio en educación media superior. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica* , 1 (2), 58-67.

- Batthyány, K. & Cabrera, M (2011). *Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Uruguay: Universidad de la República.
- Behar, D. (2008). *Metodología de la Investigación*. Editorial Shalom.
- Blanco, H.; Ornelas, M.,; Aguirre, J. F. y Guedea, J. C. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas :diferencias entre hombres y mujeres. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(55), 557-571.
- Breso, E.; Salanova, M.; Martínez, I.; Grau, R. y Agut, S. (2004). Éxito académico y expectativas de éxito: el rol mediador de la autoeficacia académica. En . M.Salanova, R. Grau, I. Martínez, E. Cifre, S. Llorens y M . García-Renedo. *Nuevos Horizontes en la Investigación sobre la Autoeficacia* (p.p. 237-243). Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Briones, G. (1996). *Métodos y Técnicas de Investigación Cuantitativa en las Ciencias Sociales*. Bogota, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Camposeco, F. (2012). *La autoeficacia como motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio étnico*. Tesis no publicada. Obtenido de <http://www.eprints.ucm.es/16670/1/T34002.pdf>
- Cartagena, M. (2008). Relación entre Autoeficacia y Rendimiento Escolar y los Hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (3), 60-99.
- Cifre, E., y Salanova, M. (2012). El poder de la autoeficacia en la mejora de la salud psicosocial de la persona teletrabajadora. *Persona* 71-99.

- Contreras, F.; Espinosa, J.C.; Esguerra, G.; Haikal, A.; Polanía, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1 (2), 183-194.
- Cruz, C. (2005). *Análisis de los constructos de autoeficacia y su aplicabilidad a problemas sociales y económicos de la población de Puerto Rico*. Obtenido de Tesis no publicada: <http://www.biblioteca.ucm.es/tesis/fs1/ucm-t28779.pdf>.
- Fernández, J. (2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú. *Universitas Psychologica*, 7 (2), 385-401.
- Frenández-Ballesteros, R.; Díez-Nicolás, J.; Caprara, G.V.; Barbaranelli, C., y Bandura, A. (2004). Determinantes y relaciones estructurales desde la eficacia personal a la eficacia colectiva. En M. Salanova, R. Grau, I. Martínez, E. Cifre, S. Llorens y M. García-Renedo. *Nuevos Horizontes en la Investigación sobre la Autoeficacia* (p.p 68-80). Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Galicia-Moyeda, I.; Sánchez-Velasco, A. y Robles-Ojeda, F. J.(2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de Psicología*, 29 (2), 491-500.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31 (1), 43-63.
- García-Renedo, M.; Llorens, S.; Cifre, E. y Salanova, M. (2006). Antecedentes afectivos de la auto-eficacia docente: un modelo de relaciones estructurales. *Revista de educación, Universitat Jaume*, 387-400.

- Garro, M. (2009). *Metodología de la Investigación Científica*. Obtenido de <http://es.slideshare.net/maxgarro/metodologia-de-la-investigacion-presentation-954512>
- Gil-Montes, P.; García-Juesas, J. y Hernández, M.. (2008). Influencia de la Sobrecarga Laboral y la Autoeficacia sobre el Síndrome de Quemarse por el Trabajo (burnout) en Profesionales de Enfermería. *Revista Interamericana de Psicología*, 42 (1), 113-118.
- Hernández, L.F y Barraza, A. (2013). *Rendimiento Académico y Autoeficacia Percibida. un estudio de caso*. Durango, Mex: Instituto Anglo Español.
- Hernández, R.; Fernández-Collado, C. y. Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México, D. F: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, R., Fernández-Collado; C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. D.F, México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hueso, H. y Cascant, M.J. (2012). *Metodología y Técnicas Cuantitativas de Investigación. Cuadernos Docentes en proceso dedesarrollo No. 1*. Universitat Politècnica de València.
- Márquez, A. (2004). Clima social y autoeficacia percibida en estudiantes inmigrantes: una propuesta intercultural. Tesis no publicada. Obtenido de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t28025.pdf>
- Medrano, L. (2011). Modelo social cognitivo del rendimiento académico en ingresantes universitarios.La contribución de la autoeficacia social académica. *Revista Tesis*, (1), 87-106.

- Monje, C. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía Didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Ornelas, M.; Blanco, H.; Peinado, J.E y Blanco, J.R. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas en universitarios. Un estudio respecto de alumnos de educación física. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (54), 779-791.
- Paoloni, P. y Bonetto, V. (29 de abril de 2013). *Creencias de Autoeficacia y Rendimiento Académico en estudiantes universitarios*. Obtenido de <http://www.psicologiacientifica.com/creencias-de-autoeficacia-y-rendimiento-academico/>
- Piemontesi, S. y Heredia, D. (2011). Relaciones entre la ansiedad frente a los exámenes, estrategias de afrontamiento, autoeficacia para el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico. *Revista Tesis*, (1), 74-86.
- Puerta, H. (07 de Abril de 2011). *Metodología de la Investigación*. Obtenido de El diseño de la Investigación y los conceptos involucrados: tecnologiasenlaead.blogspot.com/.../el-diseno-de-investigacion-y-los.htm...
- Quintero, J. (02 de octubre de 2011). *Seminario: métodos cualitativos de investigación educativa*. Obtenido de: <http://doctorado.josequintero.net>
- Quintero, M.; Pérez, A. y Correa, S. (2009). La relación entre la Autoeficacia y la Ansiedad ante las ciencias en el nivel medio superior. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 19 (2), 69-91.
- Ramis, M. C.; Manassero, M.A; Ferrer, V. y Buardes, E. (2007). ¡No es fácil ser un buen jefe/a! Influencia de las habilidades comunicativas de la dirección sobre la

- motivación, la autoeficacia y la satisfacción de sus equipos de trabajo . *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 23 (2), 161-181.
- Ríos, M.I; Sánchez, J. y Godoy, E. (2010). Personalidad resistente, autoeficacia y estado general de salud en profesionales de Enfermería de cuidados intensivos y urgencias. *Psicothema*, 22 (4), 600-605.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rosário, P.; Lourenço, A.; Paiva, M. O; Nuñez, J.C.; González-Pienda, J.A. y Valle, A. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Anales de psicología*, 28 (1), 1-8.
- Rozalén, M. (23-25 de Noviembre de 2009). *Creencias de Autoeficacia y Coaching. Como mejorar la productividad de las personas*. Obtenido de http://innovacioneducativa.upm.es/jimcue_09/comunicaciones/02_22-45_Coaching_Creencias.pdf
- Ruíz, F. (2005). Relación entre la motivación de logro académico, la autoeficacia y la disposición para la realización de una tesis. *Persona*, (8), 145-170.
- Salonova, M.; Grau, R. y Martínez, I. (2005). Demandas laborales y conductas de afrontamiento: el rol modelador de la autoeficacia profesional. *Psicothema*, 17 (83), 390-395.
- Serra, J. (10 de Noviembre de 2010). Autoeficacia, Depresión y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Obtenido de <http://www.eprints.ucm.es/11105/1/T32194.pdf>

Veliz-Burgos, A. y Apodaca, P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes univertarios de la Ciudad de Temuco. *Salud y sociedad*, 3 (2), 131-150.

Vinaccia, S.; Contreras,F.; Marín, A.; Palacios, C.; Tobón, S. y Moreno-San Pedro, E. (2005). Disposiciones Fortalecedoras: Personalidad Resistente y Autoeficacia en Pacientes con Diagnóstico de Artritis Reumatoide. *Terapia Psicológica*, 23 (1), 15-24.

Zimmerman, B.J.; Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Evaluar*, (5), 1-21.

ANEXO 1

INVENTARIO DE EXPECTATIVAS DE AUTOEFICACIA ACADÉMICA

Parte I. Información Socio Demográfica

Instrucciones: A continuación se presenta una serie de preguntas, especifique su respuesta marcando con una cruz la respuesta que corresponde a su situación actual, así como escribir los datos que se le solicita. Las respuestas son anónimas y los resultados de este instrumento serán empleados con confiabilidad para una tesis de posgrado de la UPD. Se agradece de antemano su participación en la realización de esta encuesta.

Género: M () F ()

Edad: _____

Semestre: 3er () 5to ()

Nombre de fraccionamiento o colonia en el que vive _____

Parte II. Información Específica

Instrucciones: Coloque una “✓” en la casilla que responda más fielmente su sentir para cada pregunta.

A todas ellas, les antecede la frase “¿qué tan seguro estoy de poder?”, de manera que la pregunta completa es: “¿qué tan seguro estoy de poder trabajar eficazmente en cualquier equipo sin importar quienes sean los compañeros que lo integren?”

Las posibles respuestas son: “estoy nada seguro”, “estoy poco seguro”, “estoy seguro”, y “estoy muy seguro”.

No	¿Qué tan seguro estoy de poder...?	Respuestas			
		Nada Seguro	Poco Seguro	Seguro	Muy Seguro
1	Trabajar eficazmente en cualquier equipo sin importar quienes sean los compañeros que lo integren				
2	Competir académicamente, cuando así se requiera, con cualquiera de los compañeros de grupo				
3	Realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro				
4	Organizarme adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el maestro				

No	¿Qué tan seguro estoy de poder...?	Respuestas			
		Nada Seguro	Poco Seguro	Seguro	Muy Seguro
5	Adaptarme al estilo de enseñanza de cualquiera de los maestros				
6	Aprobar cualquier proceso de evaluación, sin importar el maestro o seminario				
7	Participar activamente aportando comentarios o sustentos teóricos que requiera la clase o la dinámica del seminario				
8	Realizar una buena exposición de un tema referente a alguno de los contenidos del seminario				
9	Entender los diferentes temas que abordan los maestros durante las clases				
10	Prestarle atención a la clase que imparte el maestro sin importar si tengo otras preocupaciones o estoy aburrido				
11	Preguntar al maestro cuando no entiendo algo de lo está abordando				
12	Comprometer más tiempo para realizar mis labores escolares o para estudiar cuando así se requiera				
13	Concentrarme a la hora de estudiar, sin que me distraigan otras cosas				
14	Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es en una biblioteca o en la internet				
15	Tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los maestros				
16	Cuestionar al maestro cuando no estoy de acuerdo con lo que expone				
17	Construir argumentos propios en los trabajos escritos que me solicitan los maestros				
18	Utilizar distintas estrategias para lograr un mejor aprendizaje				
19	Analizar y apropiarme adecuadamente de los diversos conceptos y teorías que se abordan en los seminarios				
20	Comprender la idea central de un texto o los aspectos medulares de la exposición del maestro / compañero				

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

**En este libro los autores
presentan una investigación
cuantitativa de carácter
correlacional, transversal y no
experimental donde abordan la
relación entre las expectativas de
autoeficacia académica y su
relación con cuatro variable
sociodemográficas en alumnos de
educación media superior**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO