



**AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN
ESTUDIANTES DEL ÁREA DE CIENCIAS DE
LA SALUD. UN ESTUDIO COMPARATIVO**

**Susuky Mar Aldana
Arturo Barraza Macías**



**AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DEL ÁREA
DE CIENCIAS DE LA SALUD. UN ESTUDIO COMPARATIVO**

**SUSUKY MAR ALDANA
ARTURO BARRAZA MACÍAS**

Primera edición: diciembre de 2020
Editado en México
ISBN: 978-607-8730-15-5

Editor:
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

Obra dictaminada favorablemente para su publicación por el Dr. Manuel Ortega Muñoz y el Dr. Gonzalo Arreola Medina de la Universidad Pedagógica de Durango

Corrector de estilo:
Rosa de Lima Moreno Luna

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

ÍNDICE

CAPÍTULO I	1
CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN	1
Antecedentes del estado del arte	1
Planteamiento del problema.....	26
Preguntas de investigación	30
Objetivos de investigación.....	30
Justificación.....	31
CAPÍTULO II	34
MARCO TEÓRICO.....	34
Percepción de autoeficacia	34
Teoría de autoeficacia.....	36
Perspectivas de autoeficacia y su relación con procesos de aprendizaje	38
Procesos reguladores de la autoeficacia en el comportamiento humano	39
CAPÍTULO III	43
METODOLOGÍA.....	43
Paradigma de la investigación.....	43
Tipo de investigación.....	44
Variables de investigación.....	45
Diseño de investigación	46
Unidad de análisis y participantes de la investigación.....	49
Selección de la muestra	52

Técnica de investigación y recolección de datos.....	53
Análisis y tratamiento de los resultados	60
CAPÍTULO IV	62
RESULTADOS	62
Presentación de resultados	62
Análisis de estadística descriptiva de resultados	73
CONCLUSIONES.....	82
REFERENCIAS.....	85
ANEXOS	97
Anexo 1. Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (IEAA).....	97

CAPÍTULO I

CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Antecedentes del estado del arte

La revisión de diversas investigaciones, en la última década, ha puesto especial atención en el conocimiento 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 (Olivas & Barraza, 2016).

En seguida se plasma la búsqueda de antecedentes sobre Autoeficacia y se describe como se encuentra el campo de estudio; se inicia la búsqueda de información con 31 investigaciones de las cuales 19 son del ámbito Internacional y 12 son publicaciones Nacionales.

En la Tabla 1 se muestra las investigaciones en el ámbito internacional y puede observarse de forma ordenada por año las publicaciones antes mencionadas considerando nombre de la publicación, autor, año y procedencia, destacando la

participación de siete trabajos provenientes de Chile, cinco de España, dos investigaciones de Perú y otras dos del país de Argentina, con una aportación destacan Cuba, Bolivia y Colombia.

Tabla 1.

Publicaciones en el ámbito internacional

Publicación	Autor	Año	Procedencia
Relaciones entre autoeficacia emprendedora y otras variables psico-educativas en universitarios	Morales et al.	2018	España
Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares	Galleguillos & Olmedo	2017	Chile
Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios	Borzone	2017	Chile
Estilos de aprendizaje y autoeficacia académica	Lafita & Guerrero	2017	Cuba
Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia	Oriol et al.	2017	Chile
Afrontamiento ante la ansiedad pre-examen y autoeficacia académica en estudiantes de ciencias de la salud	Domínguez	2016	Perú
Atención en clase: rol predictivo del comportamiento docente	Sánchez, Takaya & Molinari	2016	Argentina
Capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las dimensiones del autoconcepto en una muestra de adolescentes chilenos	García et al.	2016	Chile
Los efectos de la inducción de estados emocionales positivos y negativos sobre las creencias de autoeficacia académica de estudiantes universitarios	Medrano et al.	2016	Argentina
Relación entre autoconcepto, autoeficacia académica y rendimiento académico en estudiantes de salud de Puerto Montt, Chile	Veliz et al.	2016	Chile
Relación entre autoeficacia y autoatribuciones académicas en estudiantes chilenos	García et al.	2016	Chile
Una revisión de la investigación educativa sobre Autoeficacia y teoría cognitivo social en Hispanoamérica	Casas & Blanco	2016	España

Valores normativos de una escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima	Domínguez	2016	Perú
Habilidades cognitivas, autoeficacia y estrategias de aprendizaje: indicadores y determinantes del rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria	Barca et al.	2015	España
Perfil agentivo de estudiantes con bajo rendimiento académico: estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, autoeficacia académica y motivación	Gutiérrez	2015	Bolivia
Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios;	López & Valencia	2012	Colombia
Diferencias individuales en el desarrollo de la autoeficacia y el logro académico: el efecto de un andamiaje computacional.	Veliz & Apodaca	2012	Chile
Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la Ciudad de Temuco	Ríos et al.	2010	España
Personalidad resistente, autoeficacia y estado general de salud en profesionales de Enfermería de cuidados intensivos y urgencias			

Con la información anterior, se concluye que el país de Chile es el que tiene mayor preocupación por los estudios relacionados a autoeficacia, seguido de España.

Tabla 2.

Publicaciones en el ámbito nacional

Publicación	Autor	Año	Procedencia
Percepción de autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro académico en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico	Cervantes et al.	2018	Chihuahua, México
Autoeficacia académica y dependencia emocional en estudiantes de licenciatura	Rodríguez & Barraza	2017	Durango, México
Comparación entre rendimiento académico, autoeficacia y práctica deportiva en universitarios	Oropeza	2017	Michoacán, México

Composición Factorial de la Escala de autoeficacia Académica en Universitarios Mexicanos	Blanco et al.	2016	Chihuahua, México
Autoeficacia académica y estrés. Análisis de su relación en alumnos de posgrado	Barraza & Hernández	2015	Durango, México
Autoeficacia General Percibida en Universitarios Mexicanos, Diferencias entre Hombres y Mujeres	Aguirre	2015	Chihuahua México
Autoeficacia, autoeficacia y orientación nutricional para la disminución del exceso de peso	Campos et al.	2014	Veracruz, México
Comparación de estrategias de estudio y Autoeficacia en universitarios	Alvarado et al.	2014	CDMX, México
Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios	Pool-Cibrián, et al.	2013	CDMX, México
Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares	Galicia-Moyeda et al.	2013	CDMX, México
Relaciones entre la autoeficacia percibida y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios	González et al.	2012	CDMX. México
Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes	Barraza	2010	Durango, México
Autoeficacia percibida en conductas académicas y cuidado de la salud en recién egresados de la Licenciatura en Educación Física. Comparaciones por género	Camacho	2010	Chihuahua, México

En la Tabla No. 2 se presentan las publicaciones realizadas en el ámbito Nacional, destacando en los artículos mencionados el Estado de Chihuahua al igual que la CDMX con cuatro publicaciones seguido de Durango con tres investigaciones, una en Michoacán y otra más en Veracruz.

En nuestro estado de Durango, las publicaciones recientes que se encontraron fueron dirigidas por el Dr. Arturo Barraza Macías, quien denota preocupación por el tema en estudio y a la vez realiza propuestas para mejorar la variable en estudio en el ámbito académico de los estudiantes del estado de Durango.

A continuación se reseñan varias de las investigaciones encontradas con el objetivo de presentar los principales resultados que se han generado sobre la variable autoeficacia académica.

Rodríguez y Barraza (2017) en su libro titulado “Autoeficacia académica y dependencia emocional en estudiantes de licenciatura”, mencionan que un ámbito de estudio que se explora en conjunto con la Autoeficacia es el área de la salud donde los hallazgos permiten comprobar la utilidad de detección y medición de condiciones de Autoeficacia.

Barraza (2010) presenta la validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes llevadas a cabo con estudiantes de posgrado, superior y medio superior para establecer el nivel de confiabilidad del “Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica” y determinar las evidencias de validez, basadas en el contenido y la estructura interna, que respaldan el uso del Inventario; el apoyo teórico está sustentado en la teoría de Bandura (1987, 1997 y 1999).

Como resultado concluyó que el inventario presenta un nivel de confiabilidad de .91 en alfa de Cronbach y de .88 en la confiabilidad por mitades. La consistencia interna refleja que todos los ítems correlacionaron positivamente, el análisis factorial permitió identificar tres dimensiones: actividades académicas orientadas a la producción (confiabilidad de .81) actividades académicas de insumo para el aprendizaje (confiabilidad de 0.80) y actividades académicas de interacción para el aprendizaje (confiabilidad de .79).

El trabajo Autoeficacia y orientación nutricional para la disminución del exceso de peso, realizado por Campos et al. (2014), tuvo como objetivo determinar la

efectividad de un taller en la mejora del estado nutricional. Para esto realizaron un estudio cuasiexperimental con estudiantes universitarios en el que se incluyeron hombres y mujeres. El grupo experimental estuvo integrado por 28 participantes y el grupo control por 30. La intervención se desarrolló en 10 sesiones semanales enfocadas al desarrollo de habilidades de Autoeficacia y conocimientos básicos sobre nutrición. El grupo experimental mejoró significativamente el índice de cintura/cadera, la Autoeficacia y la autoeficacia, mientras que el grupo control aumentó significativamente de peso y mantuvo sus niveles de Autoeficacia y autoeficacia. La participación en taller se comportó como factor protector para el aumento de peso.

Un artículo realizado en Lima, Perú titulado “Afrontamiento ante la ansiedad pre-examen y autoeficacia académica en estudiantes de ciencias de la salud”, publicado por Domínguez (2016), analizó la relación entre las estrategias de afrontamiento ante la situación pre-examen y la autoeficacia académica en una muestra de estudiantes de ciencias de la salud. Se evaluó una muestra de 208 estudiantes (55,8% mujeres) de entre 16 y 35 años ($M = 20,37$; $DE = 3,155$). Se usaron la Escala de afrontamiento ante la ansiedad e incertidumbre pre-examen y la Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas.

La fiabilidad por consistencia fue calculada para cada subescala a través del coeficiente alfa. La relación entre variables fue analizada a través del coeficiente de correlación de Pearson, así mismo, en la investigación encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre la autoeficacia académica percibida y las estrategias Orientación a la tarea y Evitación, pero cercanas a cero con las estrategias de Búsqueda de apoyo, concluyendo que las relaciones encontradas indican que las personas con mayor autoeficacia académica tienden a usar estrategias más vinculadas

con el control de la situación previa al examen, que las destinadas a evitar o buscar apoyo.

González, Valle, Freire y Ferradás (2012), analizan en su publicación “Relaciones entre la autoeficacia percibida y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios”, la relación entre la autoeficacia percibida y el bienestar psicológico experimentado por estudiantes universitarios mediante un diseño ex post facto prospectivo simple de corte transversal. En el estudio participaron 244 estudiantes (77 hombres y 167 mujeres) de entre 18 y 38 años ($m = 20,68$; $dt = 2,71$).

Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Autoeficacia General y las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff. Se realizó un ANOVA de un factor para estimar las diferencias en el bienestar psicológico de los estudiantes en función de sus creencias de autoeficacia (altas/medias/bajas). Asimismo, se efectuó la prueba d de Cohen para determinar el tamaño del efecto de las diferencias encontradas. Los resultados ponen de relieve una relación significativa entre la autoeficacia percibida y las seis dimensiones que integran el bienestar psicológico (autoaceptación, relaciones positivas con otros, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal).

El artículo cuyo título es “Comparación de estrategias de estudio y Autoeficacia en universitarios”, publicado por Alvarado, Vega, Cepeda y Del Bosque (2014), menciona que los principales factores relacionados con el rendimiento académico son las estrategias de estudio y Autoeficacia que poseen los estudiantes, por lo que el objetivo de este trabajo fue comparar dos muestras de alumnos: una en situación regular y otra en rezago escolar.

El Inventario de Estrategias de Estudio y Autoeficacia (IEEA) de Castañeda (2004) se aplicó a 41 estudiantes, y lo que se observó es que ambos grupos requieren apoyo para el desarrollo de estrategias correspondientes a las cuatro escalas del instrumento: adquisición de la información, administración de recursos de memoria, procesamiento de la información y Autoeficacia en las tres dimensiones: persona, tareas y materiales. El resultado obtenido evidencia la necesidad de desarrollar programas que beneficien la consolidación de estrategias de estudio y Autoeficacia, y resalta la importancia de analizar los factores de la formación docente y perfeccionamiento de programas y planes de estudio para la mejora del rendimiento académico en instituciones de educación superior.

La investigación “Atención en clase: rol predictivo del comportamiento docente, valor de la tarea, autoeficacia, disfrute y vergüenza” realizada por Sánchez, Takaya y Molinari (2016), menciona que la atención en clase es una forma específica de compromiso comportamental del estudiante, con capacidad de influir en los resultados educativos. Evaluaron el rol predictivo del comportamiento docente percibido, valor de la tarea, autoeficacia, disfrute y vergüenza en la atención en clase. Estudiantes de grado (N = 185, 85% mujeres) de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba completaron autoinformes que medían las variables en estudio; el modelo evaluado, mediante análisis de senderos, presentó buen ajuste a los datos, explicando el 37% de la varianza.

Se identificó una influencia positiva del comportamiento docente percibido sobre valor de la tarea ($\beta = .42$), autoeficacia académica ($\beta = .19$) y disfrute ($\beta = .23$); de valor de la tarea sobre disfrute ($\beta = .52$) y sobre atención en clase ($\beta = .23$); y de disfrute sobre atención en clase ($\beta = .41$). La autoeficacia tuvo efecto en la reducción de la

vergüenza ($\beta = -.35$), mientras que la vergüenza presentó un efecto positivo sobre atención en clase ($\beta = .13$). Las relaciones indirectas mostraron la utilidad de modificar el comportamiento docente y la motivación para afectar las emociones y mejorar el compromiso de los estudiantes.

Por otro lado, Ríos, Sánchez y Godoy (2010) realizaron estudios en el ámbito de la salud. El propósito de su documento “Personalidad resistente, autoeficacia y estado general de salud en profesionales de Enfermería de cuidados intensivos y urgencias”, fue el de 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.

Por su parte Galleguillos & Olmedo (2017), en su trabajo denominado “Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares”, llevaron a cabo una investigación la cual tuvo como principal propósito

establecer la relacional entre las creencias de autoeficacia percibida por los estudiantes de enseñanza básica y el rendimiento escolar obtenido en el periodo académico anterior (2015). Para tal efecto, se contó con la participación de 802 estudiantes (hombres y mujeres), de enseñanza básica y media.

A nivel metodológico se aplicó la Escala de Autoeficacia Académica de los escolares (ACAES) la cual mostró, en la muestra de este estudio, adecuados índices psicométricos tanto a nivel factorial (49,457% de varianza explicada) como de consistencia interna (alfa de Cronbach = 0,89). Los resultados evidencian que existe una correlación positiva y significativa (,398) entre la autoeficacia y el rendimiento escolar, es decir, aquellos estudiantes con altos niveles de autoeficacia muestran altos promedios de rendimiento escolar.

Por tanto, se consolida la idea que los procesos cognitivos y metacognitivos son fundamentales para los aprendizajes, por cuanto permiten el desarrollo de prácticas autoregulatorias que garantizan el logro de objetivos académicos.

Barraza & Hernández (2015) desarrollaron un estudio correlacional, transversal y no experimental cuyo principal objetivo fue determinar la relación que existe entre la autoeficacia académica percibida y el estrés en los alumnos de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango. Para el logro de los objetivos planteados realizaron la aplicación de un cuestionario (alfa de Cronbach .91) a 68 alumnos de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango, obteniendo como principales resultados que los alumnos encuestados presentan un nivel de autoeficacia percibida alto (73%) y que solamente la dimensión “retroalimentación” del inventario de expectativas de autoeficacia académica presenta una correlación negativa con el estrés.

Aguirre (2015), en su documento titulado “Autoeficacia General Percibida en Universitarios Mexicanos, Diferencias entre Hombres y Mujeres”, propone como objetivo de investigación comparar los perfiles de autoeficacia general percibida de mujeres y hombres universitarios del noroeste de México. La muestra total fue de 282 sujetos; 142 mujeres y 140 hombres, con una edad media de 20 y 21 años, respectivamente. El abordaje adoptado en la investigación se enmarcó dentro de un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo tipo encuesta. Los resultados del análisis multivariante de varianza, seguido por los análisis de varianza univariados, muestran que las mujeres en comparación con los hombres reportan puntuaciones más altas en autoeficacia percibida y con mayor necesidad y posibilidad de ser más autoeficaces. Las diferencias encontradas entre hombres y mujeres con respecto a su percepción de autoeficacia, sugieren que al diseñar cualquier tipo de intervención que tenga como objetivo la mejora de la autoeficacia percibida habrá que tomar en cuenta a la variable género.

El objetivo del estudio de Borzone (2017), denominado “Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios”, fue establecer las relaciones existentes entre las dimensiones del constructo de autoeficacia en conductas académicas y vivencias académicas de estudiantes de pregrado de diversas universidades chilenas. Con un muestreo de tipo no probabilístico, participaron 405 estudiantes de psicología, ingeniería y pedagogía. Se aplicó la escala de autoeficacia en conductas académicas y el cuestionario de vivencias académicas, y tras un análisis de correlaciones y de correlaciones canónicas entre las variables, se encontraron relaciones directas entre todas las dimensiones de autoeficacia en conductas académicas y vivencias

académicas, excepto en las de autoeficacia académica y dificultades personales, en donde la relación fue inversa.

Los hallazgos encontrados en la investigación en mención, concuerdan con estudios previos en lo que se refiere a las correlaciones entre variables; y se encontraron tres dimensiones canónicas que describen a los estudiantes según su carrera universitaria: autoeficacia real vs. vivencia académica basada en estrategia de estudios; estilo de comunicación y excelencia vs. estilo personal e interpersonal; y atención general contra valoración de la carrera y de la institución

En el ámbito chileno, también existe una gama amplia de investigaciones que han tomado a la autoeficacia como variable de investigación, tal es el caso del trabajo nombrado “Capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las dimensiones del autoconcepto en una muestra de adolescentes chilenos” realizado por García et al. (2016). El objetivo de este estudio fue analizar la capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las dimensiones del autoconcepto en una muestra de 860 estudiantes chilenos.

El análisis de regresión logística reveló que la autoeficacia académica fue un predictor positivo y significativo de las escalas académicas (Matemáticas, Verbal y Académica General), no académicas (Habilidades Físicas, Apariencia Física, Relaciones con el Sexo Opuesto, Relaciones con el Mismo Sexo, Relación con los Padres, Sinceridad-Veracidad), y de la escala de Autoestima, excepto de la escala de Estabilidad Emocional. Esta relación de predicción fue de mayor magnitud con las escalas académicas y autoestima.

Por otra parte Oropeza (2017) muestra los resultados de una investigación cuantitativa, transversal y analítica que tuvo por objetivo identificar si existen diferencias

entre universitarios (hombres y mujeres) con y sin práctica deportiva en rendimiento académico (promedio de calificaciones y calificaciones en asignaturas) y autoeficacia.

A pesar de que el rendimiento académico y la autoeficacia son considerados como algunas de las dimensiones multifactoriales más importantes en el ámbito educativo, son escasas las investigaciones que comparan las diferencias entre quien practica o no algún deporte.

En la investigación antes mencionada, participaron 331 estudiantes (72 hombres y 259 mujeres) de la Facultad de Psicología de una universidad pública de México. Se recabaron datos sociodemográficos mediante una ficha de identificación. Se diseñó y aplicó un inventario de actividades académicas y extra académicas; asimismo el inventario de autoeficacia general; y se obtuvo la boleta de calificaciones de cada participante. Se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre el rendimiento académico ($T = 1.801, p < .005$) y autoeficacia ($T = -3.063, p < 0.003$) al comparar a los participantes que practican actividades deportivas y los que no; así como con el promedio de calificaciones de algunas asignaturas en aquellos que practicaban sistemáticamente algún deporte. No se observan diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en cuanto al tiempo de práctica de alguna actividad física, resulta necesario profundizar en investigaciones al respecto.

A partir de los hallazgos, se considera que practicar alguna actividad física influye positivamente tanto en el rendimiento académico como en la autoeficacia de los estudiantes, ya que fomenta la disciplina, estilo de vida saludable y ayuda a tener un buen rendimiento académico. Es recomendable ampliar este tipo de investigaciones a estudiantes de otras disciplinas, así como equilibrar la cantidad de hombres y mujeres

ya que los hallazgos encontrados pueden deberse a que la muestra fue predominantemente femenina o a la carrera que estudiaban.

Blanco et al. (2016) presentan su estudio “Composición Factorial de la Escala de autoeficacia Académica en Universitarios Mexicanos” en el cuál indagan si es posible replicar los resultados psicométricos propuestos por Rangel para la Escala de Autoeficacia Académica.

La muestra total fue de 716 hombres alumnos de las licenciaturas de Educación Física y Motricidad Humana que se ofrecen en la Universidad Autónoma de Chihuahua en México con una edad media de 20.8 años.

La estructura factorial del cuestionario se analizó a través de análisis factoriales confirmatorios. Además, los análisis muestran que una estructura tetra factorial es viable y adecuada. La estructura de cuatro factores incluye comprensión, comunicación, atención y excelencia. Esta ha mostrado adecuados indicadores de ajuste de fiabilidad y validez. Además, los resultados de los análisis factoriales llevados a cabo con las submuestras, indican la existencia de fuertes evidencias de la estabilidad de la estructura factorial.

Camacho (2010), en su documento “Autoeficacia percibida en conductas académicas y cuidado de la salud en recién egresados de la Licenciatura en Educación Física”, menciona que actualmente existen suficientes pruebas acerca de la función de los mecanismos cognitivos, particularmente de la autoeficacia percibida en el desarrollo profesional. Las conclusiones de los estudios realizados sugieren que las creencias en torno de la eficacia ejercen influencia directa en la toma de decisiones y el propio desempeño profesional.

Una baja eficacia percibida podría restringir indebidamente los tipos de ocupaciones consideradas e influir en la ejecución de la profesión seleccionada y en la persistencia en el logro de la misma (Hackett, 1999, citado en Bandura, 1999); en cambio, una alta autoeficacia percibida da lugar típicamente a una mayor motivación para emprender logros de más alto nivel (Gibbons, 2001).

Por lo tanto, el problema de esta investigación radicó en determinar las diferencias y similitudes de autoeficacia percibida en conductas académicas y cuidado de la salud, entre hombres y mujeres recién egresados de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

López y Valencia (2012), en su investigación “Diferencias individuales en el desarrollo de la autoeficacia y el logro académico: el efecto de un andamiaje computacional”, examinan la relación existente entre autoeficacia, logro académico y estilo cognitivo de estudiantes de secundaria durante la interacción con un ambiente hipermedial para el aprendizaje de transformaciones geométricas en el plano bajo tres condiciones contrastadas:

- a) La presencia o ausencia de un andamiaje autorregulador en el *software*;
- b) El aprendizaje individual o en parejas y
- c) El estilo cognitivo en la dimensión de independencia-dependencia de campo.

Participaron en el estudio 140 estudiantes de cuatro cursos del grado décimo de la institución educativa integrado de Soacha - Cundinamarca. La investigación tiene un diseño factorial $2 \times 2 \times 3$, con grupos previamente conformados. Se realizó un análisis MANCOVA, el cual mostró efectos significativos sobre la autoeficacia y el logro académico, por la presencia del andamiaje y el trabajo en parejas.

Numerosos estudios han examinado la relación entre emociones positivas y negativas y autoeficacia, en esta línea Medrano et al. (2016), en su documento “Los efectos de la inducción de estados emocionales positivos y negativos sobre las creencias de autoeficacia académica de estudiantes universitarios”, consideran que algunos aspectos teóricos y metodológicos no son contemplados. En el estudio se incluyen como covariables las dificultades en la regulación emocional de los participantes. Analizan algunos factores que pueden producir la ausencia de congruencia afectiva. Llevaron a cabo un diseño experimental que considera como una variable independiente el tipo de emoción inducida (positiva vs negativa). La manipulación de esta variable se efectuó a través de la exposición combinada de película/música. Los resultados sugieren que la inducción de estados de ánimo positivo y negativo aumenta y disminuyen, respectivamente, los niveles de autoeficacia.

Esto solo fue observado en participantes que demostraron una condición de ánimo intenso o aumentado y en aquellos ítems atípicos o poco seguros.

Con dicho trabajo se concluye que la inducción de estados de ánimo positivo y negativo aumenta y disminuye, respectivamente, los niveles de autoeficacia académica en estudiantes universitarios. La dificultad en la regulación emocional modula el efecto de la inducción del estado de ánimo.

Lafita (2017) estuvo motivado por la necesidad de comprender y explicar por qué si la enseñanza había sido desarrollada tomando en consideración recomendaciones que se ofrecen en la literatura para sujetos caracterizados como activos, los resultados del aprendizaje no se correspondieron con los esperados, lo anterior lo explica en su publicación “Estilos de aprendizaje y autoeficacia académica”. La búsqueda de respuesta a esta problemática condujo al estudio del constructo autoeficacia

académica; encontrando que, aunque en la población de estudiantes se manifiesta una tendencia predominante hacia el estilo de aprendizaje Activo, sus niveles de autoeficacia se comportaban extremadamente bajos. El artículo expone una hipótesis sobre el porqué de los resultados alcanzados, promoviendo la necesidad de profundizar en la influencia que puede ejercer el nivel de autoeficacia académica de una persona, en la manifestación de las características propias del estilo de aprendizaje hacia el cual revela una tendencia predominante.

Con el trabajo de Barca et al. (2015), “Habilidades cognitivas, autoeficacia y estrategias de aprendizaje: indicadores y determinantes del rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria” se analiza la capacidad predictiva de variables cognitivas en interacción con las de autoeficacia y de estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico medio del alumnado de Educación Primaria y Secundaria de Galicia y Norte de Portugal.

La muestra fue de 801 alumnos de 7º de Enseñanza Básica (Portugal) y de 1º de ESO (España) y del total de la muestra 385 eran del norte de Portugal (48% varones y 52% mujeres), de edades comprendidas entre 10 y 16 años, (media de 12,4 años y desviación típica 0,94 años) y 416 de Galicia (España) (51% varones y 49% mujeres), de edades comprendidas entre 11 y 15 años, (media de 12,3 años y desviación típica 0,70). Los resultados apuntaron a que son las variables cognitivas relacionadas con la capacidad de utilización de razonamiento con símbolos lógico-numéricos y razonamiento abstracto y verbal las que mantienen una alta correlación con el rendimiento.

Del mismo modo, la autoeficacia, entendida como la capacidad percibida para la realización de cualquier tarea y las estrategias de organización y comprensión

mantienen una correlación alta y significativa con el rendimiento académico. Se comprobó también que la interacción de dichas variables tienen una alta capacidad predictiva sobre el buen rendimiento académico del alumnado de educación secundaria a excepción de las Estrategias superficiales que mantiene una relación negativa con el rendimiento.

Por otro lado, Gutiérrez (2015) caracterizó el perfil agéntivo de estudiantes con bajo rendimiento académico. En este estudio se consideraron los componentes del sentido de agencia: estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, autoeficacia académica y motivación. Adicionalmente, se exploró la relación existente entre estas tres variables. Participaron 32 estudiantes universitarios quienes diligenciaron la escala ACRA, y el cuestionario ILP-R. Resultados: Estudiantes con bajo rendimiento académico tienen un sentido de agencia en nivel medio caracterizado por el uso moderado de estrategias cognitivas y de control, principalmente, estrategias de procesamiento superficial de la información; una orientación motivacional intrínseca y una percepción de control ejecutivo y autoeficacia percibida media durante la realización de las tareas académicas.

Finalmente se concluyó que los estudiantes con bajo rendimiento académico informan estar intrínsecamente motivados, tienen una percepción de autoeficacia académica en grado medio y reportan un uso medio de estrategias cognitivas y de control del aprendizaje y no se encontró relación significativa entre las variables.

Veliz y Apodaca (2011) estudiaron “Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la Ciudad de Temuco” en 691 universitarios chilenos. Utilizaron la Escala de Autoconcepto AF5 (García & Musitu, 1999), la Escala de Autoeficiencia Académica Genera (Torre, 2007) y

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.

De la misma forma que lo antes mencionado, los autores Veliz et al. (2016), pretendieron verificar de acuerdo al tema de estudio “Relación entre autoconcepto, autoeficacia académica y rendimiento académico en estudiantes de salud de Puerto Montt, Chile”, si las dimensiones del autoconcepto, la autoeficacia académica y rendimiento académico están relacionados. Participaron en el estudio 190 estudiantes de salud ($M = 20,94$, $DT = 3,17$). Se utilizó en el estudio las Escalas de Autoconcepto AF5 (García & Musitu, 1999), Escala de Autoeficacia Académica General y el promedio de notas de estudiantes de salud, durante el primer semestre de 2015. La confiabilidad y dimensionalidad de las escalas utilizadas es adecuada (los valores van de 0,66 a 0,81).

Se correlacionan las dimensiones del autoconcepto, autoeficacia y notas en la universidad. Se constata que las dimensiones académica y emocional del autoconcepto presentan correlaciones positivas moderadas con la escala de autoeficacia académica ($r = 0,46$, $p = 0,000$; $r = 0,39$, $p = 0,000$, respectivamente). La autoeficacia académica presenta una correlación positiva y moderada con el rendimiento académico ($r = 0,43$, $p = 0,000$).

Los resultados indican que una de las variables que debe trabajarse en la vida universitaria es la autoeficacia académica, la que contribuiría a favorecer el rendimiento académico y los procesos de adaptación a la Educación Superior.

García et al. (2016), en su trabajo “Relación entre autoeficacia y autoatribuciones académicas en estudiantes chilenos”, mencionan que analizaron la capacidad predictiva de la autoeficacia académica percibida sobre las altas autoatribuciones académicas en una muestra de 874 estudiantes adolescentes chilenos. Se administraron la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas y la Escala de Atribución de Sídney. Los análisis de regresión logística revelaron que la autoeficacia académica fue un predictor estadísticamente significativo de las autoatribuciones a la capacidad y al esfuerzo, independientemente del área de conocimiento. Esta relación de predicción fue positiva en situaciones de éxito y negativa ante situaciones de fracaso. La autoeficacia predijo significativamente las autoatribuciones a causas externas en situaciones de éxito académico, en el área de lenguaje y en la suma de las puntuaciones tanto de lenguaje como de matemáticas.

Para Casas y Blanco (2016), en su trabajo titulado “Una revisión de la investigación educativa sobre Autoeficacia y teoría cognitivo social en Hispanoamérica” afirman que el constructo autoeficacia y la Teoría Cognitivo Social han sido muy abundante en las tres últimas décadas.

Los resultados obtenidos en sus distintas líneas de trabajo han sido sintetizados en revisiones tanto cualitativas como cuantitativas, pero considerando principalmente la producción científica de origen anglosajón publicada en inglés. En el contexto de estos antecedentes, este estudio pretende revisar la investigación realizada sobre esta área

en Hispanoamérica, con el fin de determinar la existencia, el volumen y la naturaleza de los estudios empíricos desarrollados e identificar líneas de investigación futuras.

Con la investigación mencionada, se identificaron 58 estudios empíricos que cubrieron los criterios de inclusión fijados previamente. Todos ellos fueron caracterizados atendiendo a su área temática, tipo de estudio y diseño metodológico, muestras, variables y medidas sociocognitivas y técnicas de análisis. En los resultados, ponen de manifiesto la existencia en la región de trabajos en todas las líneas clásicas de investigación en la Teoría Cognitivo Social, si bien con un grado de desarrollo dispar, además muestran un predominio claro de los trabajos en el área de la autoeficacia, el rendimiento y la motivación (46%), seguido de los estudios de corte psicométrico (28%), los estudios en el área de la autoeficacia docente (17%) y los trabajos sobre autoeficacia vocacional y SCCT (9%). A partir de los resultados obtenidos se presenta un diagnóstico general del estado de la investigación empírica sobre autoeficacia y la Teoría Cognitivo Social en Hispanoamérica, hasta ahora no disponible. Para las investigadoras, este nuevo conocimiento sistematizado ha permitido identificar, entre otros aspectos, ámbitos de investigación concretos necesitados de desarrollo en la región a partir de una amplia base de evidencia.

Pool-Cibrián et al. (2013), en su documento “Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios”, evaluó la relación entre la autoeficacia percibida, metas de aprendizaje y estrategias para el aprendizaje autorregulado, aplicándose cuestionarios de autoeficacia y de estrategias de aprendizaje a 766 estudiantes universitarios.

Se valoraron las propiedades psicométricas de los instrumentos mediante análisis factoriales exploratorios, confirmatorios y un análisis con el modelo de

respuesta graduada (MRG) de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI). Se obtuvieron seis factores: autoeficacia percibida, problemas de concentración, metas de aprendizaje, estrategias metacognitivas, de dominio y de comprensión. Con un análisis de senderos (Path Analysis) se identificaron asociaciones entre la autoeficacia percibida con metas de aprendizaje ($r = .48$) y problemas de concentración ($r = -.45$); también se encontró una relación negativa entre estas dos últimas variables ($r = -.46$). Los tres factores anteriores resultaron predictores de estrategias metacognitivas ($R^2 = .22$), de dominio ($R^2 = .26$) y de comprensión ($R^2 = .12$). Los resultados se interpretan desde la perspectiva cognitivo social del aprendizaje autorregulado.

Domínguez (2016), en su trabajo “Valores normativos de una escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima”, sintetiza la obtención de valores normativos (baremos) de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) en estudiantes universitarios de Lima. Participaron 883 estudiantes (75.5% mujeres) de edades comprendidas entre 16 y 56 años ($M=22.16$). El análisis factorial confirmatorio realizado indica que los datos se ajustan a la estructura unidimensional, y los coeficientes de confiabilidad utilizados (α , ω y H) presentan magnitudes elevadas. Las puntuaciones de la EAPESA no se ajustan a la normalidad, por lo que se elaboraron baremos utilizando percentiles. Se discuten los resultados y se sugieren guías para utilizar las normas.

Valles et al. (2015) en su publicación “Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios”, adoptaron un enfoque centrado en la persona, teniendo como principal objetivo el de identificar posibles perfiles motivacionales basándose en la combinación de metas

académicas (orientadas al aprendizaje y orientadas al rendimiento) y expectativas de autoeficacia.

Bajo la hipótesis de que la implicación del alumno no solo depende de la combinación de metas de aprendizaje sino también del nivel de expectativas de autoeficacia, se encuesta a 1858 estudiantes de cinco universidades públicas españolas (con una media de edad de 21 años) y distintas titulaciones.

En líneas de investigación previas, los resultados indican que el perfil en el que predominan las metas de aprendizaje está asociado a mejores resultados que otros. Sin embargo, los resultados de esta investigación añaden información nueva, lo que sugiere que las expectativas de autoeficacia tienen un papel central en la relación entre metas y rendimiento.

El objetivo general del estudio “Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia” realizado por Oriol et al. (2017), fue comprobar si variables como el clima de autonomía y las emociones positivas experimentadas en el aula son predictores del rendimiento académico a través de la autoeficacia y el compromiso académico en estudiantes universitarios.

El modelo testado corrobora los resultados esperados, pero se observa que la autoeficacia no muestra un efecto directo significativo sobre el rendimiento. Por esta razón, se testa un segundo modelo, tomando la autoconfianza como predictor del compromiso académico, eliminando el efecto directo de esta variable sobre el rendimiento.

Los resultados muestran un mayor ajuste en el segundo modelo, por lo que se concluye que: (a) las emociones positivas y el apoyo a la autonomía predicen el

rendimiento académico y también autoeficacia y compromiso académico; (b) la autoeficacia predice mayores niveles de compromiso académico y el compromiso mejora el rendimiento, y (c) el efecto indirecto muestra, además, que existe una mediación de estas variables en la relación predictiva de apoyo a la autonomía y emociones positivas sobre el rendimiento.

Galicia-Moyeda, Sánchez-Velasco y Robles-Ojeda (2013) investigaron mediante su estudio “Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares”, 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 hombres 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 una Escala de Autoeficiencia para niños (Bandura, 1990) en su adaptación y versión española de Carrasco & Del Barrio (2002), para evaluar la percepción de eficacia que el sujeto posee en tres ámbitos: académico, social y de control.

Los investigadores concluyeron 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.

Una de las investigaciones más actuales es la de Cervantes et al. (2018) quienes proponen determinar las “Diferencias en percepción de autoeficacia

académica, bienestar psicológico y motivación al logro académico en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico”.

De una muestra de 495 estudiantes universitarios se identificó a 60 con alto desempeño ($M = 9.67$, $DE = .10$ promedio académico) y 60 con bajo desempeño ($M = 8.17$, $DE = .18$ promedio académico). Los resultados de la prueba de regresión logística sugirieron que la autoeficacia académica ($OR = 2.52$) y la motivación al logro relacionada con la maestría ($OR = 4.98$) se asocian de forma positiva con la pertenencia de estudiantes al grupo de alto desempeño, mientras el bienestar psicológico en las relaciones sociales lo hace de forma negativa y finalizan mencionando que la autoeficacia y la orientación al logro favorecen el logro académico y que el bienestar no es una variable relacionada con este tipo de desempeño.

Morales (2018) en su investigación “Relaciones entre autoeficacia emprendedora y otras variables psico-educativas en universitarios”, tuvo como principal objetivo contrastar las asociaciones existentes entre la autoeficacia emprendedora y otras variables psico-educativas como la inteligencia emocional y las estrategias de afrontamiento del estrés cotidiano en una muestra de universitarios. Para ello contó con 120 estudiantes universitarios, la mayoría mujeres, con edades comprendidas entre los 18 y los 36 años ($M=20.88$; $DT=3.34$) pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Educación.

Evaluó la autoeficacia emprendedora a través de la inteligencia emocional, el afrontamiento activo y la empatía. Se observan resultados significativos entre la autoeficacia emprendedora con las estrategias de afrontamiento, con la dimensión empática y factores relacionados con el constructo de inteligencia emocional. Se puede afirmar que la autoeficacia emprendedora está directamente relacionada con las

variables de afrontamiento y solución de problemas que indica que para poder prosperar en un negocio propio el sujeto tiene que tener la capacidad y la habilidad para poder solventar cualquier tipo de problema que pueda surgir.

Se entiende que la educación de una correcta inteligencia emocional en la escuela como en la universidad proporcionaría factores de personalidad determinantes para solventar problemas en la nueva empresa.

Con lo anterior se puede deducir que las variables de mayor importancia en estas investigaciones son Autoeficacia en universitarios y del total de las publicaciones 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.

Cabe destacar que sobre éstas variables se ha realizado investigación a nivel mundial, mostrando preocupación y dando alternativas de apoyo para mejora de los individuos y por ende gozar de una mejor calidad de vida.

No obstante y de acuerdo a lo revisado no se han realizado estudios comparativos sobre la autoeficacia académica en estudiantes del área de ciencias de la salud, en lo general, y de la Universidad Juárez del Estado de Durango, en lo particular.

Planteamiento del problema

La autoeficacia académica es una variable que está relacionada de forma muy estrecha al contexto educativo, en lo general, y al rendimiento académico, en lo particular; la autoeficacia 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.

La autoeficacia o también conocida como autocontrol es la capacidad o el conjunto de procesos que se llevan a cabo para gestionarnos con éxito a nosotros mismos. Esta capacidad permite que se analice el entorno y responder en consecuencia pudiendo cambiar la actuación o perspectiva en caso de necesitarlo. Hace que podamos dirigir nuestros pensamientos, emociones y conducta hacia la correcta adaptación en el medio y el cumplimiento de nuestros deseos expectativas en base a las circunstancias contextuales (Olivas & Barraza, 2016)

La autoeficacia no solo se da a nivel conductual, sino que también se aplica cuando gestionamos nuestros pensamientos, emociones y capacidad para motivarnos. La metodología de autoeficacia en el ámbito universitario se entiende como un proceso por el cual el estudiante crea su sistema de aprendizaje.

Esto se crea debido a que la enseñanza tradicional se enfocaba en que los estudiantes solamente entregaran trabajos en tiempo y forma, sin incorporar lo que era desarrollar sus habilidades, por tanto, se caracteriza por expresar una serie de actitudes y emociones que influyen a la hora de aplicar lo aprendido, persistir en las tareas de la escuela.

La importancia que esta variable tiene en el contexto educativo, reseñada de manera sucinta en párrafos anteriores, la vuelve un importante objeto de investigación susceptible de ser indagado en diferentes contextos y agentes educativos. Bajo esa premisa es que la presente investigación se lleva a cabo en la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED) que es una institución educativa con más de 160 años de trayectoria y servicio académico e integra en su oferta educativa cuatro programas de nivel medio superior, 16 facultades y cinco institutos de investigación en los cuales se imparten 36 programas de licenciatura escolarizada y siete no escolarizada, 51

programas de posgrado distribuidos en 19 especialidades, 25 maestrías y 7 doctorados de los cuales 11 se encuentran en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad regulados por CONACYT.

La misión de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED), en armonía con su carácter de universidad pública autónoma, establece que es una Institución de Educación Superior que participa socialmente en la formación integral de personas libres y responsables, técnica, profesional y científicamente competentes; genera y aplica el conocimiento con pertinencia y sentido ético, para contribuir al desarrollo de las áreas estratégicas de la región; establece una sólida vinculación con los sectores productivo y social; además de que promueve y difunde la cultura para conservar y fortalecer la identidad local y nacional.

La UJED cuenta con nueve Dependencias de Educación Superior (DES) de éstas la relacionada al área de la Salud es la que se considera para la presente investigación. La DES de Ciencias de la Salud está integrada por la Facultad de Medicina y Nutrición (FAMEN), Facultad de Enfermería y Obstetricia (FAEO), Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana (FAPYTCH), Facultad de Odontología (FODO), Facultad de Ciencias de la Cultura Física y Deporte (FCCFYD) y Facultad de Ciencias de la Salud (FACSA).

Para el desarrollo de la investigación se toma a los estudiantes de las Facultades que conforman el área antes mencionada ya que son de gran importancia dentro de la sociedad de Durango teniendo una responsabilidad como profesionistas en un futuro encargándose de mostrar sus habilidades en su campo laboral frente a la sociedad.

El hecho de ser estudiantes obliga a tener un horario que puede dificultar el consumo de alimentos saludables, además puede generar un sedentarismo por no realizar actividad física adecuada o realizar actividades de recreación en horarios agradables para el estudiante; estas situaciones pueden expresarse como un problema y se puede reflejar en su vida personal de diferentes formas, como lo sería el bajo rendimiento escolar, estrés físico y emocional, sobrepeso, desnutrición, fatiga, presencia de enfermedades crónico degenerativas, actitudes negativas y falta de empatía hacia los que les rodean, etc. Es por eso la preocupación y el interés por estos estudiantes ya que son ellos los primeros que deben poner el ejemplo de tener una buena salud física y mental, así como buenos hábitos alimenticios para poder estar en condiciones óptimas.

Todos los problemas antes mencionados pueden deteriorar el desempeño en el ámbito escolar y laboral de los alumnos de la UJED pudiendo provocar daños involuntarios a los pacientes y a terceros.

Otro aspecto importante para los estudiantes del área de las ciencias de la salud es la actividad física., ya que, de acuerdo al tiempo que tienen libre, la actividad que les gusta hacer, la forma en que se alimentan y su estado físico, es importante ayudarlos a elegir una actividad en la cual puedan desarrollar sus destrezas y habilidades. Cuando realizan algún tipo de actividad, también reducen sus niveles de estrés y cansancio, por esto es una muy buena opción para que los alumnos tengan un mejor rendimiento escolar y laboral en el sector salud con la población.

Como ya se mencionó anteriormente, este estudio se realizará con estudiantes del área de Ciencias de la Salud de la UJED y está integrado por la Facultad de Medicina y Nutrición (FAMEN), Facultad de Enfermería y Obstetricia (FAEO), Facultad

de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana (FAPYTCH), Facultad de Odontología (FODO) y Facultad de Ciencias de la Cultura Física y Deporte (FCCFYD). El interés para su estudio se concreta en las siguientes preguntas y objetivos de investigación.

Preguntas de investigación

Al concluir la investigación se pretende responder las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es el nivel de autoeficacia en estudiantes de área de Ciencias de la Salud de la Universidad Juárez del Estado de Durango?
2. ¿Cuál es la diferencia en el nivel de autoeficacia académica en la población estudiada según sus variables sociodemográficas: sexo, edad y relación de pareja?
3. ¿Cuál es la diferencia en el nivel de autoeficacia académica entre los alumnos de las diferentes Facultades del área de Ciencias de la Salud de la UJED?

Objetivos de investigación

1. Identificar el nivel de autoeficacia en estudiantes de área de Ciencias de la Salud de la Universidad Juárez del Estado de Durango
2. Establecer la diferencia en el nivel de autoeficacia académica en la población estudiada según sus variables sociodemográficas: sexo, edad y relación de pareja
3. Determinar la diferencia en el nivel de autoeficacia académica entre los alumnos de las diferentes Facultades del área de Ciencias de la Salud de la UJED.

Justificación

La salud es un estado de perfecto (completo) bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades, además determina que la salud mental es el bienestar que una persona se experimenta como resultado del buen funcionamiento en los aspectos cognoscitivos, afectivos y conductuales, y el despliegue óptimo de sus potencialidades individuales para la convivencia, el trabajo y la recreación, lo anterior de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (2018).

Los efectos sociales que se presentan ante un problema de salud mental, es principalmente la depresión, la cual produce falta de energía para desempeñarse productivamente en cualquier ámbito, además de una tendencia mayor a desarrollar enfermedades físicas y una falta de apego a las responsabilidades familiares y personales, esto impacta directamente en las actividades cotidianas del individuo lo que representa una disminución en la productividad y el desarrollo personal, social, académico y laboral (Rodríguez & Barraza, 2017).

Para los estudiantes es importante conocer situaciones que los afectan directamente como lo es la autoeficacia, además de comprender lo que otros atraviesan cuando se enfrentan a ésta logrando así una motivación para seguir adelante sin decaer; no obstante, la razón por la que se presenta es importante pero no insuperable y dar alternativas en busca de solución es lo primordial para seguir con un proceso el cual escogieron e iniciaron por propia voluntad.

Identificar el nivel de autoeficacia en universitarios es sencillo, y cuando se logra oportunamente se puede dar a esas personas motivación o ayuda para continuar sus estudios favorablemente, es así como se logrará iniciar una adecuada estrategia para sustentar y mejorar lo planteado.

Los documentos revisados afirman que las creencias de autoeficacia están relacionadas de manera recíproca con el desempeño y el logro académico obtenido, 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 (Paoloni y Bonetto, 2013).

La realización de este libro supone el ánimo de contribuir al desarrollo del conocimiento científico en el tema de autoeficacia académica mediante un estudio comparativo aplicado a estudiantes del área de ciencias de la salud de la UJED, de tal forma que se demuestre si existe diferencias entre los jóvenes universitarios de las distintas facultades.

Lo antes plasmado, se realizará a través de la aplicación del instrumento de investigación desarrollado por Barraza (2010) “Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica”, conformado por una serie de 20 preguntas. Los resultados que se obtengan de la presente investigación serán muy valiosos y de gran ayuda para generar aportaciones en los estudiantes que favorezcan y mejoren su autoeficacia, rendimiento escolar, mejoren su calidad de vida, dar a conocer la seguridad emocional y que hagan honor a la carrera que estudian en las diversas Facultades en la que se están formando dentro del área de la salud de la UJED.

Con este estudio se conocerá más sobre el tema de autoeficacia universitaria al interior de los programas del área de ciencias de la salud, posibilitando la continuación de los estudiantes, impulsándolos con mayor facilidad y eficacia hasta la culminación exitosa de sus estudios, de igual manera a la implementación de estrategias las cuales servirán de apoyo.

Al mostrar la información que sea necesaria y suficiente para la universidad, esta podrá redireccionar e implementar nuevas estrategias, las cuales permitirán avanzar en el objetivo que tiene la institución.

De esta manera se logrará la toma de decisiones que llevarán a la evaluación de autoeficacia a nivel licenciatura, brindando un apoyo y soporte para los estudiantes que lo necesiten.

En síntesis, se pretenderá aumentar la autoeficacia en el cumplimiento de los objetivos y metas planteados para cada uno de los estudiantes de la diversas Facultades que comprenden el área de estudio en salud de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Los documentos de investigación revisados acerca de 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), de igual manera mencionan los inicios en 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 de los sujetos.

Percepción de autoeficacia

La autoeficacia puede definirse como una manera de utilizar los recursos que posee uno mismo para planear, controlar y analizar la ejecución frente a actividades, tareas y elaboración de productos de aprendizaje (Schunk & Zimmerman, 1995).

Según Schunk y Zimmerman (1997) para que el aprendizaje se pueda considerar como autorregulado, se debe considerar ciertas características tales como: el empleo de distintas estrategias de aprendizaje, ser autoeficaz en el momento de la ejecución y tener un compromiso para el logro de las metas. La meta primordial de una cultura de Autoeficacia es lograr que la entidad involucrada en ella posea un mejoramiento y búsqueda de la calidad inherente a sí misma y que dicha cultura nazca de la voluntad de los individuos que lo conforman.

Por su parte Blanco (2011) hace referencia a las creencias que tienen las personas sobre sus capacidades para aprender o desempeñar comportamientos en niveles previamente definidos en el contexto académico. Particularmente, es la evaluación que un estudiante hace con respecto a sus capacidades para realizar sus propias actividades académicas de acuerdo con tres factores: la atención, la comunicación y la excelencia.

En el área de la psicología educativa se han generado importantes avances de investigación en torno al constructo de autoeficacia, avances que han contribuido al mejoramiento de prácticas pedagógicas y de enseñanza en las instituciones educativas (Blanco, Martínez, Zueck & Gastélum, 2011; Ornelas, Blanco, Gastélum & Chávez, 2012). Este constructo ha sido definido como la confianza que tiene una persona de poseer la capacidad para realizar las actividades propuestas en una situación específica; es un factor que se relaciona con las aptitudes cognitivas, la responsabilidad con las tareas escolares, y las aspiraciones educacionales de la familia y del propio estudiante; además implica juicios que la persona hace acerca de su capacidad en relación a tareas específicas y a las situaciones en que se involucra (Blanco et al., 2011; Zimmerman & Kitsantas, 2005).

Así mismo, Rivera (2016), en el área de la psicología educativa, destaca un estudio de autoeficacia y su asociación con el desempeño escolar, el cuál puede contribuir a mejorar las prácticas pedagógicas y de enseñanza (Chávez, Ornelas, De Rueda & Jasso, 2012; Dever & Kim, 2016). Además, la percepción de autoeficacia se puede mejorar en las instituciones si se orientan los servicios universitarios hacia la solución de problemas, donde los estudiantes pueden encontrar un apoyo para sortear las diferentes situaciones que se les presentan.

Borzone (2017) señala que la autoeficacia percibida tiene repercusiones indirectas en la conducta, pues afecta las aspiraciones de las personas, el grado en que se comprometen con sus metas, las emociones que experimentan ante situaciones desafiantes, y la percepción que tienen sobre los facilitadores y los obstáculos para el logro de sus objetivos, entre otros aspectos relevantes (Bandura, 1997; 2001; Blanco et al., 2011; Zimmerman & Kitsantas, 2005).

Por su parte Rivera (2016) menciona que la percepción de autoeficacia es elemental en la competencia humana, ya que se relaciona con patrones de pensamientos que pueden aumentar la motivación, el esfuerzo y la persistencia, así como disminuir alteraciones emocionales (Flores León, González-Celis Rangel & Valencia Ortiz, 2010; Qualter et al., 2015). En consecuencia, los estudiantes con autoeficacia alta se ponen objetivos y retos que implican desafíos, los cuales utilizan como una forma de obtener nuevos conocimientos y perfeccionamiento (Komarraju & Nadler, 2013).

Teoría de autoeficacia

Velásquez (2012) plantea que, a fines de la década de los setenta, se propone la teoría de la autoeficacia, siendo ésta producto de dos ideas que Albert Bandura tiene en mente, la primera hace referencia a que las intervenciones que modifican el ambiente son eficaces para modificar la conducta y la segunda que la intervención cognitiva del sujeto es imprescindible. Se avanza entonces a identificar a la autoeficacia como un estado psicológico en el cual la persona evalúa su capacidad y habilidad de ejecutar determinada tarea, actividad, conducta, entre otros, en una

situación específica con un nivel de dificultad previsto (Bardales, Díaz, Jiménez, Terreros & Valencia, 2006).

Bandura (1977, 1982, 1987, 1993, 1997, 1999 y 2001) fundamenta sus postulados de la autoeficacia en la teoría del aprendizaje social, la cual surge como respuesta a la visión conductista de la época y su poca efectividad para explicar los procesos por los que se adquiere y modifica la conducta social.

Desde los postulados teóricos de Bandura (1977) se define la autoeficacia como aquellos pensamientos de una persona referidos a su capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para conseguir determinados logros.

Para el autor, los eventos sobre los que se ejerce esta influencia son muy variados, pudiendo aplicarse a procesos de pensamiento, a estados afectivos, a la puesta en marcha de acciones, al cambio de las condiciones ambientales o a la Autoeficacia de la motivación.

De tal forma que para Bandura (1987) la autoeficacia considera “los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado”. En el ámbito académico, Bandura (1995) se refiere a las creencias de autoeficacia, como las creencias de los estudiantes respecto a su eficacia para regular su propio aprendizaje y dominar los diversos temas académicos, que operan sobre el rendimiento de dichos estudiantes así mismo, el concepto de autoeficacia académica no hace referencia a las habilidades de las que dispone el sujeto, o a los recursos personales que le permiten dominar las continuas circunstancias cambiantes del entorno académico, sino a la opinión que éste tenga sobre lo que puede o no hacer con ellos.

Desde esta conceptualización se puede apreciar la importancia de la autoeficacia sobre la motivación y el aprendizaje, las percepciones de los individuos sobre sí mismos y sobre sus capacidades, constituyendo factores importantes en sus desempeños académicos.

Perspectivas de autoeficacia y su relación con procesos de aprendizaje

Para Sánchez-Rosas (2016), una parte importante de los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios transcurre en las aulas, en contacto con los profesores y compañeros.

La instancia de clase es una situación cotidiana del ámbito universitario en la que los estudiantes despliegan un conjunto de comportamientos relacionados al compromiso en clase, como esforzarse, concentrarse, atender, perseverar (Birch & Ladd, 1997; Finn, Pannozzo & Voelkl, 1995; Skinner & Belmont, 1993) y tomar apuntes.

Estos comportamientos tienen relación con el desarrollo de los procesos de aprendizaje y los resultados que se obtienen en la actividad académica.

De igual forma para Alegre (2014), durante la formación universitaria, los estudiantes continuamente se trazan determinadas metas y enfrentan diversos retos para concluir exitosamente su carrera y se puede presentar adversidades, pero a la vez surgen motivaciones que llevan a implementar ciertas tácticas para alcanzar sus logros.

Para realizar una acción y alcanzar las metas académicas deseadas el estudiante debe poseer las capacidades o las competencias que requieren las tareas, aunque el poseerlas constituye una condición necesaria pero no suficiente así mismo el autor afirma que el aprendizaje autorregulado influye de manera directa en el aspecto

motivacional y emocional de las personas, dado que si un estudiante cuenta con las herramientas y los métodos para aprender y estudiar, va a mejorar su rendimiento académico, por tanto, su esfuerzo se verá reflejado en sus calificaciones y esto tendrá como consecuencia en el estudiante que todo lo planteado contará no solo con una mayor motivación sino con una motivación intrínseca y tendrá emociones positivas que ayudan a reforzar la motivación.

Para Galleguillos (2017) el ser humano constantemente busca mejorar el desempeño de sus acciones para el logro de objetivos personales, académicos, laborales y sociales, entre otros. En muchos casos, el nivel de motivación, los estados afectivos y las conductas personales se basan más en lo que el sujeto piensa sobre las situaciones, que en la realidad objetiva.

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.

a) 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.

b) 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.

c) 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.

d) 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.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Paradigma de la investigación

Existen diversidad de paradigmas en investigación dentro de los que destacan cualitativos, cuantitativos e investigación acción y es de recalcar que de las publicaciones indagadas en este trabajo predominan las de corte cuantitativo. Así mismo se encuentran descriptivos y de casos y controles. Cabe mencionar que en el área de salud los tipos de estudios son diferentes a los encontrados en el área del aprendizaje.

Para Quintero (2011) el enfoque cuantitativo lo caracterizan las dimensiones ontológica, epistemológica y metodológica:

- a) 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.
- b) 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.
- c) 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.

Con base en lo anterior, se puede decir 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.

Ahora bien, con lo revisado de las distintas investigaciones se puede encontrar una gran diversidad de técnicas e instrumentos para emplearse en la obtención de resultados, destacando instrumentos para el registro de información, siendo todos de gran apoyo para así lograr la obtención de información en la investigación.

En relación con el análisis desarrollado se permite seleccionar el tipo de estudio que se utilizará en esta investigación será de corte cuantitativo el cuál emplea recolección y análisis de datos para contestar preguntas de investigación previamente hechas, confía en la medición numérica, en el conteo y frecuentemente en el uso de estadísticas para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población.

Los tipos de paradigma utilizados para este enfoque son de tipo prospectivo o explicativo, el método de estudio empleado en esta investigación es hipotético deductivo, con diseño no experimental, tipo de estudio correlacional y en la línea de estudio de cognición y aprendizaje.

Tipo de investigación

Con base en la naturaleza de los objetivos y en relación con el nivel de conocimiento que se desea alcanza se puede utilizar los distintos tipos de investigación que pueden ser exploratorios, descriptivos, predictivos y evaluativos (Batthyány & Cabrera, 2011):

- a) Exploratorios cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes.
- b) 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.
- c) 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.
- d) Evaluativos, evalúa el resultado de un fenómeno, a través de criterios claros y específicos.
- e) Predictivos proyectan el comportamiento futuro de dos o más variables.

La presente investigación es de carácter correlacional, ubicada dentro de los estudios descriptivos. Se trabajará con un diseño de diferencia de grupos sin atribución causal y de esa manera realizar un análisis comparativo.

Variables de investigación

Hernández et al. (2010) consideran una variable como la “propiedad que puede oscilar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse y este concepto es aplicable a personas, objetos, hechos y fenómenos, los cuales adquieren diversos valores respecto de la variable referida”.

Vale la pena mencionar que el anterior concepto no difiere con el de Monje (2011), ya que para él una 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 propiedad 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 sexo, 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 a las Facultades que integran la DES de la Salud de la UJED y como variable cuantitativa a la autoeficacia académica.

La operacionalización de las variables implicadas en la presente investigación se presenta en la Tabla 3.

Tabla 3.

Operacionalización de las variables implicadas en el estudio

Variable	Dimensión	ITEM
Sociodemográficas	Facultad a la que pertenece, Carrera que cursa, Semestre, Grupo, Edad, Sexo, Relación de pareja	Parte I
	Primer componente <i>output</i> Salida de la información o producción académica que refleja un aprendizaje	3, 4, 5, 6, 9, 17, 19, 20
Autoeficacia académica	Segundo componente <i>input</i> Entrada de la información o insumos para el aprendizaje	10, 12, 13, 14, 15, 18
	Tercer componente <i>retroalimentación</i> Procesos de interacción subyacentes al aprendizaje	1, 2, 7, 8, 11, 16

Diseño de investigación

Mencionando a Puerta (2011) y sin considerar 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.

El 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.

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 experimental y no experimental; la primera tiene tres categorías de acuerdo con Campbell y Stanley (citados 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.

No se pretende dar una amplia explicación sobre estos diseños de la investigación, este trabajo se centra en la investigación no experimental que es la que interesa para el estudio a realizar.

De igual manera, Hernández et al. (2010) plasman que 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.

Los autores antes mencionados 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.

El diseño trasversal, es 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 y pueden considerar varios grupos o subgrupos de personas, objetos o indicadores que se pueden clasificar en tres tipos fundamentales:

- 1) Exploratorio. Se utiliza 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.

- 2) Descriptivos. Su finalidad es 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.
- 3) Correlacionales / Causales. La 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.
- 4) Diseño longitudinal. 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 presente investigación es de tipo correlacional al establecer la relación entre la variable autoeficacia académica y Facultades que integran el área de la Salud de la UJED. El diseño es no experimental al describir las variables sin ejercer en ellas ninguna manipulación, y es transversal, ya que el inventario se aplica por única ocasión ante la muestra seleccionada.

Unidad de análisis y participantes de la investigación

Una vez identificada la investigación a desarrollarse, se procede a definir la unidad de estudio para desarrollar la investigación y se delimita la población definida como un conjunto de unidades que cumplen con una serie de especificaciones y que no es establecida únicamente por los objetivos del estudio a realizarse, debe considerarse las características de contenido, lugar y en un tiempo concreto (Hernández, et al. 2010), además puede especificarse en población finita o limitada,

que es cuando hay conocimiento del 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).

Hernández et al. (2010), menciona que después de que es definida la población se procede al diseño de la muestra, definiéndola como sigue: “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.

Siguiendo con el tema en cuestión, las muestras probabilísticas se clasifican en los siguientes subtipos:

- a) Muestra aleatoria simple. Son todas aquellas unidades del universo que tienen la misma probabilidad de ser incluida en la muestra.
- b) Muestra estratificada. Considera los elementos de la muestra que son proporcionales a su presencia en la población.
- c) Muestra sistemática. Este tipo de muestra se refiere a la elección de las unidades de la muestra que se determina mediante la aplicación de un intervalo de selección a las unidades que configuran el marco muestra.
- d) Muestra de conglomerados. Aquí las unidades de muestreo se presentan en grupos eligiéndolas después por procesos aleatorios simples o aplicando intervalos.

Recapitulando, 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, incluyéndose la muestra de sujetos voluntarios (muestras fortuitas) y las características de los sujetos pueden ser diferentes al total de la población.

Siguiendo con la clasificación de muestras, ahora se mencionan las siguientes:

- a) Muestra por conveniencia. Se selecciona de acuerdo a la intención del investigador.
- b) Muestras por cuotas. 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.

Se considera una muestra probabilística para el análisis estadístico de los datos que arroje la presente investigación, 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 (Hernández, 2010).

La investigación se realiza con estudiantes debidamente inscritos en la UJED durante el semestre B-2018 que corresponde a los meses de Agosto a Diciembre de 2018, de siete licenciaturas pertenecientes a las unidades académicas de nivel superior del área de la salud de la Universidad Juárez del Estado de Durango: Licenciatura de Médico cirujano y Licenciatura en Nutrición pertenecientes a la FAMEN, Licenciatura en Psicología y Licenciatura de Terapia de la Comunicación Humana de FAPYTCH, Licenciatura en Enfermería y Obstetricia de FAEO, Licenciatura de Odontología en FODO y Licenciatura en Ciencias de la Cultura Física y Deporte correspondiente a FCCFYD.

La matrícula total de estudiantes pertenecientes al área de la salud de la UJED por especialidad se muestra en la Tabla 4, en la que se aprecia que la licenciatura de Médico Cirujano es la que cuenta con mayor número de matrícula y por lo contrario quien tiene el menor número de estudiantes inscritos es la licenciatura de Terapia de la Comunicación Humana.

De la información proporcionada por el departamento de control escolar de las diferentes unidades académicas de acuerdo con el sistema SESCO ciclo escolar B-2018, se calcula la muestra de estudio mediante el programa público Creative Research Systems, recuperado de: <http://www.surveymsoftware.net/sscalce.htm>, fijando el nivel de confianza en 95% y el intervalo de confianza de 5%.

Selección de la muestra

Una vez determinado el universo a estudiar de las 5 unidades académicas del área de la salud de la UJED, se determina el tamaño de la muestra el cual es un muestreo por conglomerados que, de acuerdo a Lawrence (2014), suelen ser menos costoso comparado con el muestreo aleatorio simple, y una vez obtenida la muestra de conglomerados se crea un marco de muestreo para los elementos dentro de cada grupo y de esta manera se convierte en una población manejable a bajo costo y eficientiza tiempos. Otra ventaja que se puede señalar en este tipo de muestreo es que posibilita el manejo de datos en poblaciones geográficamente dispersas al agrupar los elementos dando lugar a una proximidad física y se ve producido en un ahorro en la localización o llegar a cada uno de los elementos (Rodríguez & Barraza, 2017).

Tabla 4.

Matrícula total de estudiantes inscritos en el área de la salud

Facultad	Programa académico	Número de estudiantes matriculados
Facultad de Medicina y Nutrición (FAMEN)	Médico Cirujano	1258
	Licenciado en Nutrición	452
Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana (FAPYTCH)	Licenciado en Psicología	716
	Licenciado en Terapia de la Comunicación Humana	290
Facultad de Enfermería y Obstetricia (FAEO)	Licenciado en Enfermería y Obstetricia	651
Facultad de Odontología (FODO)	Cirujano Dentista	540
Facultad de la Cultura Física y Deporte (FCCFYD)	Licenciado en Ciencias de la Cultura Física y Deporte	438
Matrícula total de estudiantes inscritos en el área de la salud		4345

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por el departamento de control escolar de las diferentes unidades académicas de acuerdo con el sistema SESCO ciclo escolar B-2018.

En la Tabla 5, se presentan los resultados obtenidos de la determinación del tamaño de muestra en cada una de las unidades educativas que conforman el área de la salud de la UJED.

Técnica de investigación y recolección de datos

La operacionalización de las variables y selección de la muestra definen las técnicas e instrumentos para medir las variables del estudio. A saber de Barraza (2006), menciona que al llevar a cabo una discusión conceptual en torno al método y la

técnica, se establece una diferenciación en donde el método es el procedimiento que ordenado lógicamente y dirigido por ciertas reglas, guía la realización de una práctica investigativa, en tanto que la técnica se refiere al procedimiento específico, que bajo ciertas reglas, coadyuva al logro de los objetivos planteados por el método.

Tabla 5.

Tamaño de la muestra seleccionada de estudiantes del área de la salud de la UJED

Facultad	Programa académico	Número de estudiantes seleccionados
Facultad de Medicina y Nutrición	Médico Cirujano	294
	Licenciado en Nutrición	208
Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana	Licenciado en Psicología	250
	Licenciado en Terapia de la Comunicación Humana	165
Facultad de Enfermería y Obstetricia	Licenciado en Enfermería y Obstetricia	242
Facultad de Odontología	Cirujano Dentista	223
Facultad de Ciencias de la Cultura Física y Deporte	Licenciado en Ciencias de la Cultura Física y Deporte	207

Fuente: elaboración propia a partir de la información proporcionada por el departamento de control escolar de las diferentes unidades académicas de acuerdo al sistema SESCO del ciclo escolar B-2018.

En toda investigación deben emplearse técnicas para recolección de datos, para esto Hernández et al. (2010) menciona que “recolectar los datos implica elaborar un plan detallado de procedimientos que nos conduzcan a reunir datos con un propósito específico” (p. 198). Lo anterior es indispensable para obtener información de los

conceptos, atributos o variables de las unidades de análisis, recalando que éstos deberán de ser medibles.

La técnica a utilizarse para el análisis de las variables es una encuesta, definida como una técnica de obtención de información mediante preguntas orales o escritas, planteadas en este caso a un universo completo de personas que presentan características requeridas por el problema de investigación específicamente estudiantes de nivel superior del área de la salud.

Briones (1996) define a la encuesta como descriptiva y explicativa ya que busca describir la distribución de las variables de estudio en el total de la población, así como calcular medidas de tendencia central y de dispersión de estas variables en el colectivo total, a su vez el buscar la explicación de las variables para definir aquella que actúa como variable dependiente e independiente mediante el análisis de su relación.

Ahora bien, para La Torre y Del Rincón (en Behar, 2008), mencionan que la recolección de datos como el uso de una gran variedad de técnicas y herramientas que los investigadores emplean para desarrollar los procedimientos de información, destacando las siguientes: encuesta, entrevistas, observación, cuestionario, diagrama de flujo y diccionario de datos. Así pues, mencionan que de acuerdo con el tipo de investigación se establecen las técnicas a emplear y cada técnica organiza sus herramientas, instrumentos o medios que serán utilizados.

A continuación, se detalla cada una de las técnicas mencionadas:

- a) Encuesta. Proceso muy característico de las ciencias sociales. Taylor y Bogdan (en Behar, 2008, p.63) sugieren "...si queremos conocer algo acerca del comportamiento de las personas, lo mejor es preguntárselo directamente a ellas". 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.

- b) Entrevista. Es 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).
- c) Observación. 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 técnica a emplear en este trabajo de investigación es la encuesta, cuyo propósito es el de obtener perfil compuesto de la población (Behar, 2008). Puede ser de tipo auto administrado y se provee directamente a los que responden o contestan. No hay intermediarios y las respuestas las expresan 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 definitiva el propósito 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 anteriores, 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) formulado para medir el constructo: autoeficacia académica (Barraza, 2010). En la tabla

6 se muestran las proposiciones del Inventario de Expectativa de Autoeficacia Académica (IEAA)

Este instrumento (Anexo1), consta de 20 ítems, los cuales son respondidos en un escalamiento tipo Likert de cuatro valores: Nada seguro, Poco seguro, Seguro y Muy seguro planteados para responder las siguientes proposiciones tomadas del libro Autoeficacia académica y dependencia emocional en estudiantes de licenciatura de Rodríguez y Barraza (2017).

El instrumento 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 obtiene un nivel de confiabilidad de .91 en alfa de Cronbach y de .88 en la confiabilidad por mitades, por lo 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. 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.

Tabla 6.

Proposiciones del Inventario de Expectativa de Autoeficacia Académica (IEAA)

Ítem	¿Qué tan seguro estoy de poder...?
1	Trabajar eficazmente con cualquier equipo, sin importar quienes sean los compañeros que lo integren.
2	Competir académicamente, cuando así, se requiera, con cualquiera de los compañeros del grupo.
3	Realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro.
4	Organizarse adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el maestro.
5	Adaptarse 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 tiene otras preocupaciones o esta aburrido.
11	Preguntar al maestro cuando no entienda algo de lo que está abordando.
12	Comprometer más tiempo para realizar sus labores escolares o para estudiar cuando así se requiera.
13	Concentrarse a la hora de estudiar, sin que lo distraigan otras cosas.
14	Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es 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 está de acuerdo en lo que exponen.
17	Construir argumentos propios en los trabajos escritos que soliciten los maestros.
18	Utilizar distintas estrategias para lograr un mejor aprendizaje.
19	Analizar y apropiarse 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.

Así mismo, para Rodríguez y Barraza (2017), este análisis permite identificar las dimensiones que explican el porcentaje de 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. El Inventario de Expectativa de Autoeficacia Académica, se aplicó en la muestra de universitarios en un solo momento y de forma auto administrada, indicando en un primer momento las variables socio demográficas de género, edad, semestre que cursa y lugar de residencia y la selección de grupos fue mediante muestreo azaroso para que fuera de caracter probabilístico.

Análisis y tratamiento de los resultados

El análisis de los Datos resultantes, a través de la aplicación de los instrumentos, se hicieron a través del tratamiento estadístico a partir de las siguientes acciones:

1. Con las respuestas obtenidas del instrumento aplicado, se construye y alimenta una base de datos en el programa SPSS Statistics versión 20.
2. Se realiza un análisis univariado de cada una de las variables de modo independiente con lo que se logra obtener las medidas de dispersión y la distribución de frecuencias.

3. Las medidas de dispersión permiten conocer la variabilidad del conjunto de datos, rango, varianza, desviación estándar y coeficiente de variación.
4. Para determinar si la distribución de datos se presenta de manera normal, se utiliza la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov.
5. Establecer los coeficientes de correlación de r de Pearson, ANOVA y t de Student para determinar el grado de correlación que existe entre dos variables, determinando una correlación positiva o directa cuando la curva de regresión es creciente y una correlación negativa o inversa cuando es decreciente (con valores estimados entre -1 [correlación negativa perfecta] y 1 [correlación positiva perfecta]).

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Presentación de resultados

Para el análisis de los resultados primeramente se realiza un análisis general en donde se muestra las frecuencias por ITEM, seguido a esto se hace el estudio de correlación considerando edad, sexo y la relación de pareja de los estudiantes que participaron en el estudio y se correlaciona con tres dimensiones y la variable general, la cual fue denominada Autoeficacia y fue determinada por medio de la fórmula de la media general; sus tres dimensiones se identifican con los siguientes componentes:

- a) Primer componente. Denominado output, constituido por ocho ítems que presentan una confiabilidad en alfa de Cronbach de .81. Las actividades académicas ubicadas en este componente refieren, esencialmente, a la salida de la información o producción académica que refleja un aprendizaje (Barraza, 2010).
- b) Segundo componente, denominado input, constituido por seis ítems que presentan una confiabilidad de .80 en alfa de Cronbach. Las actividades académicas ubicadas en este componente se refieren a la entrada de la información o insumos para el aprendizaje (Barraza, 2010).
- c) Tercer componente, denominado retroalimentación, constituido por seis ítems que presentan una confiabilidad en alfa de Cronbach de .79. Las actividades académicas ubicadas en este componente se refieren a procesos de interacción subyacentes al aprendizaje (Barraza, 2010).

En lo general, los resultados arrojados por 1534 estudiantes fueron los siguientes:

Del total de la población que participó, un porcentaje de 35.2% (541) son hombres y 64.7% (992) son mujeres y un estudiante no responde (.1%).

Referente a la pregunta de relación de pareja que tiene la población en estudio respondió 38.5% (591) que tienen pareja estable, 48.7% (747) sin pareja estable, 9.5% (145) cuentan con pareja ocasional y 3.3% (51) no plasma respuesta a ninguna opción.

La población considerada para la investigación, son estudiantes inscritos de primero a octavo semestre en facultades que pertenecen al área de la salud de la UJED de los cuáles 17.3% (265) son de primer semestre, 18.4% (282) son estudiantes de segundo semestre, 18.8% (288) cursan tercer semestre, 13% (199) están inscritos en cuarto semestre, 10.2% (157) pertenecen a quinto semestre, 9.2% (141) sexto semestre, 8% (123) perteneces a séptimo semestre y 5.1% (79) están inscritos en octavo semestre.

En la Tabla 7 se muestra los resultados del análisis de la distribución normal de los valores analizados mediante la Prueba de Kolmogorov-Smirnov y se puede observar no existe una distribución normal en los ítems que conforman la variable de Autoeficacia.

Tabla 7.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para estudiantes del área de Ciencias de la Salud

ITEM	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
N	1534	1534	1534	1534	1534	1534	1534	1534	1534	1534	1534	1534	1534	1534	1534	1534	1534	1534	1534	1534	
Parámetros normales ^{a,b}	Media	2.10	2.07	2.41	2.27	2.03	1.95	1.84	2.08	2.06	1.91	1.92	2.00	1.77	2.12	2.20	1.64	1.95	2.12	2.04	2.1
	Desviación típica	.721	.705	.641	.714	.733	.684	.760	.699	.657	.762	.805	.718	.792	.713	.714	.844	.736	.693	.672	.64
Diferencias más extremas	Absoluta	.258	.269	.309	.263	.265	.294	.270	.282	.298	.262	.251	.288	.237	.263	.249	.232	.278	.273	.289	.30
	Positiva	.255	.266	.252	.231	.250	.274	.229	.275	.298	.231	.212	.265	.211	.261	.249	.209	.250	.273	.287	.30
	Negativa	-.258	-.269	-.309	-.263	-.265	-.294	-.270	-.282	-.295	-.262	-.251	-.288	-.237	-.263	-.241	-.232	-.278	-.266	-.289	-.28
Z de Kolmogorov-Smirnov	10.115	10.528	12.094	10.308	10.390	11.514	10.577	11.028	11.656	10.250	9.813	11.277	9.301	10.320	9.749	9.097	10.896	10.675	11.307	11.9	
Sig. asintót. (bilateral)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.00

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

La edad y porcentaje de los estudiantes que participaron en este estudio se plasman a continuación (Tabla 8).

Tabla 8.

Edad en años cumplidos de los estudiantes del área de Ciencias de la Salud

Edad en años cumplidos	Cantidad de estudiantes	Porcentaje (%)
16	1	0.1
17	2	0.1
18	131	8.5
19	332	21.6
20	346	22.6
21	289	18.8
22	189	12.3
23	105	6.8
24	57	3.7
25	25	1.6
26	13	0.8
27	9	0.6
28	6	0.4
29	5	0.3
30	2	0.1
32	2	0.1
33	3	0.2
34	1	0.1
35	1	0.1
37	3	0.2
40	1	0.1
41	3	0.2
43	1	0.1

En la Tabla 9 se muestra el porcentaje de fiabilidad de los valores obtenidos de los 20 ITEMS del Instrumento IEAA aplicado a estudiantes del área de Ciencias de la Salud obteniéndose un alfa de Cronbach de .911 lo que nos indica que el instrumento es aceptable y confiable.

Tabla 9.

Análisis de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.911	20

Los resultados obtenidos en cada uno de los ITEMS que conforman el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (IEAA) se presenta a continuación.

El ítem 1 identifica que tan seguro estas de trabajar eficazmente con cualquier equipo, sin importar quienes sean los compañeros que lo integren, los resultados se muestran en la tabla 10, donde 1.4% son nada seguros contrastando con un 51.3% que se sienten seguros de trabajar con cualquier equipo.

Tabla 10.

Resultados del ítem 1 del instrumento IEAA aplicado a estudiantes del área de Ciencias de la Salud

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada seguro	22	1.4	1.4	1.4
Poco seguro	260	16.9	16.9	18.4
Válidos Seguro	787	51.3	51.3	69.7
Muy seguro	465	30.3	30.3	100.0
Total	1534	100.0	100.0	

El resultado del ítem 2 (Tabla 11), que cuestiona que tan seguro estas de competir académicamente cuando así se requiera con cualquiera de los

compañeros del grupo, los porcentajes sobresalientes son 53.5% de los estudiantes sienten seguridad y 1.2% responde sentirse nada seguro.

Tabla 11.

Resultados del ítem 2 del instrumento IEAA aplicado a estudiantes del área de Ciencias de la Salud

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada seguro	19	1.2	1.2	1.2
	Poco seguro	273	17.8	17.8	19.0
	Seguro	820	53.5	53.5	72.5
	Muy seguro	422	27.5	27.5	100.0
	Total	1534	100.0	100.0	

En la tabla 12 se muestran los resultados del ítem 3 que menciona que tan seguro te sientes de realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro en el que 48.8% de los estudiantes se sienten muy seguros, seguido de un 44.3% que se muestra seguro encontrándose una diferencia porcentual mínima.

Tabla 12.

Resultados del ítem 3 del instrumento IEAA aplicado a estudiantes del área de Ciencias de la Salud

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada seguro	11	.7	.7	.7
	Poco seguro	96	6.3	6.3	7.0
	Seguro	679	44.3	44.3	51.2
	Muy seguro	748	48.8	48.8	100.0
	Total	1534	100.0	100.0	

El cuestionamiento del ítem 4 menciona organizarme adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el maestro, donde responde el 44.7% de los estudiantes sentirse seguros de entregar a tiempo sus trabajos académicos contrastando con un 1% en donde la respuesta de los estudiantes fue nada seguro (Tabla 13).

Tabla 13.

Resultados del ítem 4 del instrumento IEAA aplicado a estudiantes del área de Ciencias de la Salud

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada seguro	15	1.0	1.0	1.0
	Poco seguro	195	12.7	12.7	13.7
	Seguro	685	44.7	44.7	58.3
	Muy seguro	639	41.7	41.7	100.0
	Total	1534	100.0	100.0	

El ítem 5 (Tabla 14), cuestiona que tan seguro estoy de adaptarme al estilo de enseñanza de cualquiera de los maestros, a lo que responde un 51.6% de los estudiantes estar seguros, mientras que el 1.8% elige la opción de nada seguro.

Tabla 14.

Resultados del ítem 5 del instrumento IEAA aplicado a estudiantes del área de Ciencias de la Salud

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada seguro	27	1.8	1.8	1.8
	Poco seguro	308	20.1	20.1	21.8
	Seguro	791	51.6	51.6	73.4
	Muy seguro	408	26.6	26.6	100.0
	Total	1534	100.0	100.0	

Con respecto al ítem 6 mostrado en la tabla 15, el 56.8% de los participantes se sienten seguros de poder aprobar cualquier proceso de evaluación, sin importar el maestro o seminario, en tanto que un porcentaje de 1.2 su respuesta es nada seguro.

Tabla 15.

Resultados del ítem 6 del instrumento IEAA aplicado a estudiantes del área de Ciencias de la Salud

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Nada seguro	19	1.2	1.2
	Poco seguro	339	22.1	23.3
Válidos	Seguro	871	56.8	80.1
	Muy seguro	305	19.9	100.0
	Total	1534	100.0	

En la tabla 16 se encuentran los resultados del ítem 7, en el que 49.9% de los encuestados se sienten seguros al participar activamente aportando comentarios o sustentos teóricos que requiera la clase o la dinámica del seminario.

En la pregunta ocho (Tabla 17), se pretende conocer qué tan seguros están los alumnos de poder realizar una buena exposición de un tema referente a algunos de los contenidos del seminario, a lo que responde un 55.7% estar seguros y seguido de un 26.8% muy seguro de efectuar una buena exposición.

Tabla 16.

Resultados del ítem 7 del instrumento IEAA aplicado a estudiantes del área de Ciencias de la Salud

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Nada seguro	52	3.4	3.4	3.4
	Poco seguro	429	28.0	28.0	31.4
Válidos	Seguro	766	49.9	49.9	81.3
	Muy seguro	287	18.7	18.7	100.0
	Total	1534	100.0	100.0	

Tabla 17.

Resultados del ítem 8 del instrumento IEAA aplicado a estudiantes del área de Ciencias de la Salud

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Nada seguro	26	1.7	1.7	1.7
	Poco seguro	243	15.8	15.8	17.5
Válidos	Seguro	854	55.7	55.7	73.2
	Muy seguro	411	26.8	26.8	100.0
	Total	1534	100.0	100.0	

Los porcentajes de respuesta del ítem 9 se muestran en la tabla 18, en la que se analiza que tan seguros están los estudiantes de entender los diferentes temas que abordan los maestros durante la clase, la respuesta de los estudiantes es 59.3% estar seguros de entender los temas que se tratan en clase y por el contrario con una respuesta de nada seguro se obtuvo un resultado de .9%.

Tabla 18.

Resultados del ítem 9 del instrumento IEAA aplicado a estudiantes del área de Ciencias de la Salud

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada seguro	14	.9	.9	.9
	Poco seguro	249	16.2	16.2	17.1
	Seguro	909	59.3	59.3	76.4
	Muy seguro	362	23.6	23.6	100.0
	Total	1534	100.0	100.0	

Con respecto a la pregunta 11 (Tabla 19), dirigido a rescatar que tan seguros están los estudiantes de preguntar al maestro cuando no entiendo algo de lo que está abordando, el 46.3% de los estudiantes se sienten seguros de preguntar a los maestros y nada seguros un porcentaje de 3.9%.

Tabla 19.

Resultados del ítem 11 del instrumento IEAA aplicado a estudiantes del área de Ciencias de la Salud

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada seguro	60	3.9	3.9	3.9
	Poco seguro	384	25.0	25.0	28.9
	Seguro	710	46.3	46.3	75.2
	Muy seguro	380	24.8	24.8	100.0
	Total	1534	100.0	100.0	

A continuación, se muestran los resultados del ítem 12 (Tabla 20), en donde un porcentaje de 55.3% que se sienten seguros de poder comprometer más

tiempo para realizar sus labores escolares o para estudiar cuando así se requiera mientras que un porcentaje un 2.3% plasmó sentirse nada seguro.

Tabla 20.

Resultados del ítem 12 del instrumento IEAA aplicado a estudiantes del área de Ciencias de la Salud

Válidos	Nada seguro	35	2.3	2.3	2.3
	Poco seguro	292	19.0	19.0	21.3
	Seguro	848	55.3	55.3	76.6
	Muy seguro	359	23.4	23.4	100.0
	Total	1534	100.0	100.0	

Con los resultados del ítem 13 (Tabla 21), se pretende conocer qué tan seguros están los estudiantes de concentrarme a la hora de estudiar, sin que le distraigan otras cosas, respondiendo un 43.7% que se siente seguro de poder concentrarse seguido de un 33.7% que responde sentirse poco seguro de concentrarse a la hora de estudiar.

Tabla 21.

Resultados del ítem 13 del instrumento IEAA aplicado a estudiantes del área de Ciencias de la Salud

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada seguro	60	3.9	3.9
	Poco seguro	517	33.7	33.7
	Seguro	671	43.7	43.7
	Muy seguro	286	18.6	18.6
	Total	1534	100.0	100.0

El ítem 14 (Tabla 22) cuestiona qué tan seguros están los estudiantes de poder buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo

académico sin importar si es en una biblioteca o en la internet, 52.5% de los estudiantes se sienten seguros de buscar la información que necesitan y 1.6% responde sentirse nada seguro.

Los resultados de la Tabla 23 corresponden al ítem 15, donde se indaga acerca de que tan seguro esta de tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los maestros en donde responde un 49% de estudiantes encuestados sentirse seguros de poder hacer anotaciones en comparación con un 1.3% que marca la opción de nada seguro.

Tabla 22.

Resultados del ítem 14 del instrumento IEAA aplicado a estudiantes del área de Ciencias de la Salud

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada seguro	24	1.6	1.6	1.6
	Poco seguro	238	15.5	15.5	17.1
	Seguro	805	52.5	52.5	69.6
	Muy seguro	467	30.4	30.4	100.0
	Total	1534	100.0	100.0	

El ítem 16 referente a cuestionar al maestro cuando no estoy de acuerdo con lo que expone, el 41% de los estudiantes se sienten seguros de debatir con el maestro, y un porcentaje de 8.5% responde sentirse nada seguro al cuestionamiento (Tabla 24).

Tabla 23.

Resultados del ítem 15 del instrumento IEAA aplicado a estudiantes del área de Ciencias de la Salud

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada seguro	20	1.3	1.3	1.3
	Poco seguro	208	13.6	13.6	14.9
	Seguro	752	49.0	49.0	63.9
	Muy seguro	554	36.1	36.1	100.0
	Total	1534	100.0	100.0	

Tabla 24.

Resultados del ítem 16 del instrumento IEAA aplicado a estudiantes del área de Ciencias de la Salud

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada seguro	130	8.5	8.5	8.5
	Poco seguro	536	34.9	34.9	43.4
	Seguro	629	41.0	41.0	84.4
	Muy seguro	239	15.6	15.6	100.0
	Total	1534	100.0	100.0	

La tabla 25 muestra los resultados del cuestionamiento 17, a lo que responde un 52.8% de la población estudiada sentirse seguros de poder construir argumentos propios en los trabajos escritos que soliciten los maestros.

Tabla 25.

Resultados del ítem 17 del instrumento IEAA aplicado a estudiantes del área de Ciencias de la Salud

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada seguro	37	2.4	2.4	2.4
	Poco seguro	346	22.6	22.6	25.0
	Seguro	810	52.8	52.8	77.8
	Muy seguro	341	22.2	22.2	100.0
	Total	1534	100.0	100.0	

En la tabla 26 se presentan los resultados del ítem 18, donde se pregunta a los estudiantes que tan seguros se sienten de utilizar distintas estrategias para lograr un mejor aprendizaje, a lo que responde un 53.8% de los participantes sentirse seguros seguido de un porcentaje de 29.7% que mencionan sentirse muy seguros.

Tabla 26.

Resultados del ítem 18 del instrumento IEAA aplicado a estudiantes del área de Ciencias de la Salud

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada seguro	17	1.1	1.1	1.1
	Poco seguro	235	15.3	15.3	16.4
	Seguro	826	53.8	53.8	70.3
	Muy seguro	456	29.7	29.7	100.0
	Total	1534	100.0	100.0	

Las respuestas al ítem 19 se muestran en la tabla 27, en donde 57.6% de los estudiantes expresan sentirse seguros de analizar y apropiarse

adecuadamente de los diversos conceptos y teorías que se abordan en los seminarios, mientras que 1% elige la opción de sentirse nada seguro.

Tabla 27.

Resultados del ítem 19 del instrumento IEAA aplicado a estudiantes del área de Ciencias de la Salud

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada seguro	15	1.0	1.0	1.0
	Poco seguro	270	17.6	17.6	18.6
	Seguro	883	57.6	57.6	76.1
	Muy seguro	366	23.9	23.9	100.0
	Total	1534	100.0	100.0	

Las respuestas de la pregunta 20 se muestran en la tabla 28, en donde se cuestiona al estudiante que tan seguro está de comprender la idea central de un texto o los aspectos medulares de la exposición del maestro/compañero, 58.6% se sienten seguros de poder comprender las ideas centrales de la exposición por el maestro o compañeros contrastando con un porcentaje de 0.9% de estudiantes que seleccionan la opción de nada seguro.

Análisis de estadística descriptiva de resultados

De acuerdo con los resultados mostrados en la tabla 29, se puede observar la Media y Desviación típica obtenidas de los ITEMS que conforman el IEAA y que fueron los resultados proporcionados por los estudiantes que participaron en la investigación, en donde las medias más altas fueron de 2.41 y 2.27 mientras que las medias más bajas son 1.64 y 1.77.

Tabla 28.

Resultados del ítem 20 del instrumento IEAA aplicado a estudiantes del área de Ciencias de la Salud

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Nada seguro	14	.9	.9
	Poco seguro	186	12.1	13.0
Válidos	Seguro	899	58.6	71.6
	Muy seguro	435	28.4	100.0
	Total	1534	100.0	100.0

Tabla 29.

Resultados de estadística descriptiva de los ítems que conforman el IEAA

Ítem	¿Qué tan seguro estoy de poder...?	Media	Desviación típica
1	Trabajar eficazmente con cualquier equipo, sin importar quienes sean los compañeros que lo integren.	2.1	0.721
2	Competir académicamente, cuando así, se requiera, con cualquiera de los compañeros del grupo.	2.07	0.705
3	Realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro.	2.41	0.641
4	Organizarse adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el maestro.	2.27	0.714
5	Adaptarse al estilo de enseñanza de cualquiera de los maestros.	2.03	0.733
6	Aprobar cualquier proceso de evaluación, sin importar el maestro o seminario.	1.95	0.684
7	Participar activamente aportando comentarios o sustentos teóricos que requiera la clase o la dinámica del seminario.	1.84	0.76
8	Realizar una buena exposición de un tema referente a alguno de los contenidos del seminario.	2.08	0.699
9	Entender los diferentes temas que abordan los maestros durante las clases.	2.06	0.657
10	Prestarle atención a la clase que imparte el maestro sin importar si tiene otras preocupaciones o esta aburrido.	1.91	0.762
11	Preguntar al maestro cuando no entienda algo de lo que está abordando.	1.92	0.805
12	Comprometer más tiempo para realizar sus labores escolares o para estudiar cuando así se requiera.	2	0.718
13	Concentrarse a la hora de estudiar, sin que lo distraigan otras cosas.	<i>1.77</i>	0.792
14	Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es una biblioteca o en la internet.	2.12	0.713
15	Tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los maestros.	2.2	0.714
16	Cuestionar al maestro cuando no está de acuerdo en lo que expone.	<i>1.64</i>	0.844
17	Construir argumentos propios en los trabajos escritos que soliciten los maestros.	1.95	0.736
18	Utilizar distintas estrategias para lograr un mejor aprendizaje.	2.12	0.693
19	Analizar y apropiarse adecuadamente de los diversos conceptos y teorías que se abordan en los seminarios.	2.04	0.672
20	Comprender la idea central de un texto o los aspectos medulares de la exposición del maestro/compañero.	2.14	0.649

Nota: Las medias más altas están señaladas con negritas (2.41 y 2.27) y las más bajas con cursivas (1.77 y 1.64)

Las actividades académicas donde los estudiantes del área de la salud muestran un mayor nivel de expectativas de autoeficacia se mencionan a continuación:

- 1) Realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro
- 2) Organizarse adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el maestro

Los ítems con las medias más bajas en nivel de expectativas de autoeficacia son:

- 1) Cuestionar al maestro cuando no está de acuerdo en lo que exponen
- 2) Concentrarse a la hora de estudiar, sin que lo distraigan otras cosas.

Para la determinación del nivel general, de los ítems y Dimensiones que integran el IEAA, el valor obtenido se multiplica por 33 y el resultado se interpreta con el baremo que se detalla a continuación:

Valor bajo 0 a 33%

Valor moderado 34% a 66%

Valor alto 67% a 100%

La presente investigación tiene un resultado de 69.96% por lo que se considera un valor alto. La media general de las dimensiones que conforman el IEAA se muestra en la tabla 30, donde se puede observar que la dimensión Output es la más alta mientras que los insumos son los más débiles.

En el análisis de las variables socio demográficas de edad, relación de pareja y sexo de los estudiantes que participaron, se emplearon los análisis estadísticos r de Pearson, t de Student y ANOVA de un solo factor considerando la regla de $p < .05$ con la finalidad de establecer sí las variables sociodemográficas

marcan una diferencia significativa en el nivel de las expectativas de autoeficacia académica de los alumnos encuestados (Barraza, 2010).

Tabla 30.

Resultados de estadística descriptiva de las dimensiones que conforman el IEAA

Dimensión	Media	Desviación típica
Output	2.69	7.026
Input	2.47	6.098
Retroalimentación	2.46	6.581

Tabla 31.

Resultados de las correlaciones de Edad con Output, Input, Retroalimentación y Autoeficacia en estudiantes del área de Ciencias de la Salud

	Output	Input	Retroalimentación	Autoeficacia
Edad				
Correlación de Pearson	-.003	-.001	-.018	-.012
Sig. (bilateral)	.912	.977	.488	.641
N	1534	1532	1533	1532

En la tabla 31, se muestran los resultados obtenidos de las correlaciones que existe entre la variable de Edad con las dimensiones de Output, Input, Retroalimentación y Autoeficacia en estudiantes del área de Ciencias de la Salud de la UJED, en donde se puede observar que no existe relación entre ninguno de los resultados obtenidos ($p < .05$), de tal forma que la edad de los estudiantes encuestados no influye para ninguno de los antes mencionados. Así mismo, se hace un análisis para determinar las correlaciones que existe entre la variable de

relación de pareja con las dimensiones de Output, Input, Retroalimentación y Autoeficacia en estudiantes del área de Ciencias de la Salud de la UJED (Tabla 32), demostrándose que de acuerdo al estudio con ANOVA de un factor ($p < .05$), no existe relación entre ninguno de los resultados obtenidos, de tal forma que la relación de pareja que tienen los estudiantes no influye para ninguna de las dimensiones estudiadas.

Tabla 32.

Resultados de la relación de pareja con respecto a las dimensiones de Output, Input, Retroalimentación y Autoeficacia en estudiantes del área de Ciencias de la Salud

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Output	Inter-grupos	33.388	2	16.694	.327	.721
	Intra-grupos	75575.436	1480	51.064		
	Total	75608.825	1482			
Input	Inter-grupos	137.698	2	68.849	1.793	.167
	Intra-grupos	56764.754	1478	38.406		
	Total	56902.452	1480			
Retroalimentación	Inter-grupos	169.777	2	84.888	2.209	.110
	Intra-grupos	56826.040	1479	38.422		
	Total	56995.817	1481			
Autoeficacia	Inter-grupos	86.646	2	43.323	.382	.682
	Intra-grupos	167416.953	1478	113.273		
	Total	167503.599	1480			

En la tabla 33 se presenta los resultados de la variable sexo con respecto a las dimensiones de Output, Input, Retroalimentación y Autoeficacia en estudiantes del área de Ciencias de la Salud mediante la prueba de t de Student en la cual no

se encuentra relación entre la variable y dimensiones mencionadas con distribución normal ($p < .05$).

Tabla 33.

Resultados de la variable sexo con respecto a las dimensiones de Output, Input, Retroalimentación y Autoeficacia en estudiantes del área de Ciencias de la Salud mediante la prueba de muestras independientes (t de Student)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Output	Se han asumido varianzas iguales	7.146	0.008	1.443	1531	0.149	0.542	0.375	-0.195	1.278
	No se han asumido varianzas iguales			1.245	741.903	0.214	0.542	0.435	-0.313	1.396
Input	Se han asumido varianzas iguales	7.721	0.006	1.452	1529	0.147	0.474	0.326	-0.166	1.114
	No se han asumido varianzas iguales			1.224	701.245	0.221	0.474	0.387	-0.286	1.233
Retroalimentación	Se han asumido varianzas iguales	8.966	0.003	-1.806	1530	0.071	-0.635	0.352	-1.325	0.055
	No se han asumido varianzas iguales			-2.436	1017.25	0.015	-0.635	0.261	-1.147	-0.124
Autoeficacia	Se han asumido varianzas iguales	1.657	0.198	0.576	1529	0.565	0.331	0.575	-0.797	1.46
	No se han asumido varianzas iguales			0.552	977.058	0.581	0.331	0.6	-0.847	1.509

A continuación, se plasman los resultados obtenidos mediante la prueba de ANOVA de un solo factor (Tabla 34), en la que se buscó la diferencia entre las dimensiones estudiadas de Output, Input, Retroalimentación y Autoeficacia en estudiantes del área de Ciencias de la Salud, observándose que Output y Autoeficacia tienen un nivel de significancia menor a 0.05.

Tabla 34.

Resultados de comparación para determinar diferencias entre las dimensiones de Output, Input, Retroalimentación y Autoeficacia en estudiantes del área de Ciencias de la Salud

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Output	Inter-grupos	1158.187	4	289.547	5.941	0
	Intra-grupos	74514.361	1529	48.734		
	Total	75672.548	1533			
Input	Inter-grupos	337.344	4	84.336	2.276	0.059
	Intra-grupos	56588.075	1527	37.058		
	Total	56925.419	1531			
Retroalimentación	Inter-grupos	270.503	4	67.626	1.564	0.181
	Intra-grupos	66078.605	1528	43.245		
	Total	66349.108	1532			
Autoeficacia	Inter-grupos	2206.794	4	551.698	4.826	0.001
	Intra-grupos	174560.11	1527	114.316		
	Total	176766.9	1531			

Con base en los resultados plasmados anteriormente, se hace la prueba de seguimiento de Duncan para analizar las dimensiones de Output y Autoeficacia y de esa manera determinar el nivel en el que se encuentran las Facultades del área de Ciencias de la Salud.

Tabla 35.

Resultados de seguimiento empleando la prueba de Duncan para analizar la dimensión Output en estudiantes del área de Ciencias de la Salud

Facultad	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
FAPYTCH	360	2.09	
FAEO	242	2.13	
FAMEN	502	2.27	
FAOD	223		3.44
FCCFYD	207		4.58
Sig.		.784	.057

Tabla 36.

Resultados de seguimiento empleando la prueba de Duncan para analizar la dimensión Autoeficacia en estudiantes del área de Ciencias de la Salud.

Facultad	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
FAEO	242	2.08	
FAMEN	502	2.13	
FAPYTCH	360	3.89	3.89
FCCFYD	205		4.53
FAOD	223		5.11
Sig.		.060	.211

En la tabla 35 se plasman los resultados de seguimiento empleando la prueba de Duncan para analizar la dimensión Output en estudiantes del área de Ciencias de la Salud, mientras que en la tabla 36 se desglosan los de Autoeficacia observándose que en ambos parámetros la FAMEN, FAPYTCH y FAEO cuentan con los menores índices mientras que FAOD y FCCFYD resultaron con un mayor nivel tanto en Autoeficacia como en Output.

CONCLUSIONES

El concepto de autoeficacia académica no hace referencia a las habilidades de las que dispone el sujeto, o a los recursos personales que le permiten dominar las continuas circunstancias cambiantes del entorno académico, sino a la opinión que éste tenga sobre lo que puede o no hacer con ellos (Bandura, 1995).

A partir de los resultados obtenidos y retomando los objetivos generados de la presente investigación, se concluye lo siguiente:

Se identifica el nivel de autoeficacia en estudiantes del área de la salud de la Universidad Juárez del Estado de Durango, no observándose diferencias estadísticamente significativas entre las variables sociodemográficas y las dimensiones Output, Input, Retroalimentación y Autoeficacia arrojadas de los ítems del instrumento aplicado, de tal forma que el nivel de autoeficacia no depende de las características personales de los estudiantes como son edad, sexo y relación de pareja.

Las actividades de aprendizaje donde los estudiantes del área de Ciencias de la Salud de la UJED presentan un mayor nivel de autoeficacia son las siguientes: 1) Realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro y, 2) Organizarse adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el maestro.

Las actividades de aprendizaje donde los estudiantes del área de Ciencias de la Salud de la UJED presentan un menor nivel de autoeficacia son: 1) Cuestionar al maestro cuando no está de acuerdo en lo que exponen y, 2) Concentrarse a la hora de estudiar, sin que lo distraigan otras cosas.

Se identifica que la dimensión de autoeficacia que se presentan en mayor nivel es Output, mientras que la dimensión de input es la que resultó con un porcentaje de menor nivel dentro de los estudiantes del área de Ciencias de la Salud de la UJED.

El nivel de autoeficacia de los estudiantes del área de Ciencias de la Salud de la UJED muestra un nivel alto en las dimensiones de Output, Input y Retroalimentación con un baremo de tres valores y un resultado de 69.96%.

Para el análisis inferencial se empleó el estadístico r de Pearson que mostró que no existe relación entre el nivel de autoeficacia y la edad en los estudiantes del área de Ciencias de la Salud de la UJED.

En la determinación del análisis inferencial de la variable sexo, se utilizó la prueba t Student, obteniendo como resultado que no existe relación entre el nivel de autoeficacia y el sexo de los estudiantes del área de Ciencias de la Salud de la UJED y para la determinación de estudios estadísticos con respecto a la variable Relación de pareja se determinó mediante ANOVA en la que de igual manera que el resultado antes mencionado no se presenta relación entre la variable y las dimensiones estudiadas.

Por lo anterior se concluye que ni la edad, sexo y relación de pareja se relacionan con la Autoeficacia de los estudiantes de ciencias de la Salud de la UJED.

De acuerdo a la prueba de ANOVA de un solo factor en la que se analizó la diferencia entre las dimensiones estudiadas de Output, Input, Retroalimentación y Autoeficacia en estudiantes del área de Ciencias de la Salud, se obtuvo que Output y Autoeficacia tienen un nivel de significancia menor a 0.05 por lo que se

realizó la prueba de Duncan para estas dimensiones observándose que en ambos parámetros la FAMEN, FAPYTCH y FAEO cuentan con los menores índices mientras que FAOD y FCCFYD resultaron con un mayor nivel tanto en Autoeficacia como en Output.

De acuerdo con lo descrito por Alegre (2014), las creencias de autoeficacia influyen en el área de la Autoeficacia y la motivación académica y por dicha relación los investigadores han abarcado aspectos de la eficacia como: autoeficacia y elección de carrera (Hackett, 1995); autoeficacia de los alumnos, motivación y rendimiento académico.

Así mismo, lo reportando por Kohler (2009), Pajares (2001) y Zimmerman y Martínez-Pons (1990) para obtener un mejor rendimiento académico, la autoeficacia y la Autoeficacia son procesos motivacionales de vital importancia para el estudiante ya que estos le permiten sentirse competente, y confiar plenamente en sus propias capacidades generando así altas expectativas sobre el mismo, valorando positivamente las tareas y trabajos asignados, llevándolo a sentir responsable del cumplimiento de sus objetivos.

Además, estas mismas conductas potencian el control y dominio estratégico del estudiante ya que son capaces de dirigir mejor sus procesos y estrategias de aprendizaje controlando el esfuerzo que deben poner para dominar determinado tema y además manejar eficazmente sus emociones frente a las adversidades (Klassen et al., 2008).

REFERENCIAS

- Aguirre, J., Blanco, J., Rodríguez, J., Ornelas, M., (2015). Autoeficacia General Percibida en Universitarios Mexicanos, Diferencias entre Hombres y Mujeres. *Formación Universitaria*, 8(5), 97-102. doi: 10.4067/S0718-50062015000500011
- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, Autoeficacia del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79-120. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Alvarado, I. R., Vega, Z., Cepeda, M. L. y Del Bosque, A. E. (2014). Comparación de estrategias de estudio y Autoeficacia en universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 137-148. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-alvarado-vegaetal.html>
- Álvarez-Gayou, J. (2007). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, D.F. Paidós.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Engle wood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in changing societies*. Cambridge: University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, USA: N.H. Freeman.
- Bandura, A. (1999). *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Biblioteca de psicología Bilbao, España: Desclée De Bower.
- Bandura, A. (2001). *Guía para la construcción de Escalas de Autoeficacia*. (Versión revisada). EEUU: Universidad The Stanford.
- Batthyány, K. & Cabrera, M (2011). *Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Uruguay: Universidad de la República.
- Barca, E., Brenll, J., Peralbo, M., Almeida, L., Porto, A., Barca, A. (2015). H|abilidades cognitivas, autoeficacia y estrategias de aprendizaje: indicadores y determinantes del rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, Vol. Extr., No. 1. doi: 10.17979/reipe.2015.0.01.460.
- Bardales, K., Díaz, P., Terrenos, M., & Valencia, M. (2006). *Psicología social: pasado, presente y futuro*. Universidad del Valle: Instituto de Psicología.
- Barraza, A. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. *Revista de*

- Investigación Educativa*, 10, 1-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283121719001.pdf>
- Barraza, A. & Hernández L. (2015). Autoeficacia académica y estrés. Análisis de su relación en alumnos de posgrado. *Revista electrónica Diálogos Educativos*, Vol. 15, ISSN: 0718-1310. Recuperado de <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n30/barraza.pdf>
- 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.
- Birch, S., & Ladd, G. (1997). The teacher–child relationship and children’s early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61–79.
doi:10.1016/S00224405(96)00029-5.
- Blanco, H., Martínez, A., Ornelas, M. Flores, F., & Peinado, J. (2011). *Validación de las escalas de autoeficacia en conductas académicas y cuidado de la salud*. México: Doble Hélice.
- Blanco, H., Martínez, M., Zueck, M., & Gastélum, G. (2011). Análisis psicométrico de la escala autoeficacia en conductas académicas en universitarios de primer ingreso. *Actualidades investigativas en Educación*, 11(3), 1-27.
- Blanco, V. (2011). *Autoeficacia Percibida en conducta académica y cuidado de la salud en alumnos de primer ingreso a la Universidad Autónoma de Chihuahua* (Tesis doctoral, Universidad de Granada España). Recuperado de www.educacion.gob.es/teseo/

- Blanco, H., Aguirre, J., Barrón, J. y Blanco, J. (2016). Composición Factorial de la Escala de autoeficacia Académica en Universitarios Mexicanos. *Formación Universitaria*. 9(2), 81-88. doi: 10.4067/S0718-50062016000200009.
- Borzzone-Valdebenito, M.A. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266-274. doi: 10.14718/ACP.2017.20.1.13.
- Briones, G. (1996b). *Investigación Cuantitativa en Ciencias Sociales*. Bogotá Colombia: Editorial e Impresiones LTDA.
- Camacho, S. (2010). Autoeficacia percibida en conductas académicas y cuidado de la salud en recién egresados de la Licenciatura en Educación Física. Comparaciones por género. *Revista Mexicana de Investigación en Cultura Física y Deporte*, 2(2), 94-111
- Campos, U., Argüelles, N., Vázquez, M., Ortiz, L. (2014). Autoeficacia, Autoeficacia y Orientación Nutricional para la Disminución del Exceso de Peso. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 23(2), 163-170
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281943265007>
- Casas, Y. & Blanco, A. (2016). Una revisión de la investigación educativa sobre Autoeficacia y teoría cognitivo social en Hispanoamérica. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 68(4). doi: 10.13042/Bordon.2016.44637
- Cervantes, D., Valadez, M., Valdés, A., Tánori J., (2018). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico.

- Psicología desde el caribe*, 35(1). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.35.1.11154>
- Chávez, A., Ornelas, M., De Rueda, B., & Jasso, J. (2012). Invarianza factorial del Cuestionario sobre Creencias de Autoeficacia EACA en universitarios de ingeniería y ciencias sociales. *Formación Universitaria*, 5(3), 31-32. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000300005>
- Dever, B. V. & Kim, S. Y. (2016). Measurement equivalence of the PALS Academic Self Efficacy Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 32(1), 61-67. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759/a000331>
- Domínguez-Lara S. (2018). Afrontamiento ante la ansiedad pre-examen y autoeficacia académica en estudiantes de ciencias de la salud. Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú. *Educ Med*, 19(1), 39-42
- Domínguez-Lara, S. (2016). Valores normativos de una escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima. *Interacciones*, 2(2), 91-98.
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *Elementary School Journal*, 95, 421–454. doi:10.1086/461853
- Flores León, A., González-Celis Rangel, A. L., & Valencia Ortiz, A. (2010). Validación del Instrumento de Autoeficacia para Realizar Conductas Saludables en niños mexicanos sanos. *Psicología y Salud*, 20(1), 23-30. Recuperado de <http://www.uv.mx/psicysalud/psicysalud-20-1/20-1/araceli-flores-leon.pdf>

- Galicia-Moyeda, I., Sánchez-Velasco, A., 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.
- Galleguillos Herrera, P. y Olmedo Moreno, E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *ReiDoCrea*, 6, 156-169.
- García-Fernández, J.M., Inglés-Saura, C.J., Vincent, M., González C., Lagos, N., Pérez-Sánchez (2016). Relación entre autoeficacia y autoatribuciones académicas en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 15(1), 79-88. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.raaa>
- García, J., Inglés, C., Díaz, A., Lagos, N., Torregrosa, M., González, C. (2016), Capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las dimensiones del autoconcepto en una muestra de adolescentes chilenos. Article in Estudios Sobre Educación. *Research Gate*. 30, 117-136. doi: 10.15581/004.30.117-136.
- Garro, M. (2009). *Metodología de la Investigación Científica*. Recuperado de <http://es.slideshare.net/maxgarro/metodologia-de-la-investigacion-presentation-954512>
- Gibbons, D.E. y L.R. Weingart. (2001). Can I do it? Will I try? Personal efficacy, assigned goals, and performance norms as motivators of individual performance [¿Puedo hacerlo? ¿Voy a intentarlo? Eficacia personal, asignación de objetivos y normas de desempeño como motivadores de la

- competencia individual]. *Journal of Applied Social Psychology*, 31 (3), 624-648.
- González, R., Valle, A., Freire, C., Ferradás, M. (2012). Relaciones entre la autoeficacia percibida y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Psicología*, 29(1), 40-48.
- Gutiérrez, K. (2015). Perfil agentivo de estudiantes con bajo rendimiento académico: estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, autoeficacia académica y motivación. *Informes psicológicos*, 15(1), 63-81. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18566/infpsicv15n1a04>.
- Hackett, G. (1995). Self-efficacy in career choice and development. En Bandura, A. (Eds.), *Self-efficacy in changing societies*. (232-259). Cambridge: University Press.
- Hernández, R.; Fernández-Collado, C. y. Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México, D. F: McGraw-Hill Interamericana.
- Klassen, R., Krawchuk, L. & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931.
- Kohler, J. (2009). Rendimiento académico asociado a la autoeficacia de estudiantes de 4to. y 5to. año de secundaria de un colegio nacional de Lima. *Cultura*, 23, 101-119.
- Komaraju, M. & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit

- beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.005>
- Lafita, P. y Guerrero, E. (2017). Estilos de aprendizaje y autoeficacia académica. *Journal of Learning Styles*, 9(18), 92-111.
- Lawrence W. (2014). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. United States of America: Pearson New International
- López O. & Valencia G. (2012). Diferencias individuales en el desarrollo de la autoeficacia y el logro académico: el efecto de un andamiaje computacional. Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia. *Acta Colombiana de Psicología* 15(2), 29-41.
- Medrano, L., Flores, E., Moretti, L. y Pereno, G. (2016). Los efectos de la inducción de estados emocionales positivos y negativos sobre las creencias de autoeficacia académica de estudiantes universitarios. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Elsevier España. *Psicología Educativa*, 22, 135–141
- Monje, C. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa*. Guía Didáctica. Universidad Surcolombiana
- Morales, F., Giménez, J., Morales, A., (2018). Relaciones entre autoeficacia emprendedora y otras variables psico-educativas en universitarios. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 8(2), 91-102

- Olivas, M., y Barraza M. (2016). *Expectativas de Autoeficacia Académica en Alumnos de un Bachillerato Técnico de la Ciudad de Durango*. Universidad Pedagógica de Durango. ISBN: 978-607-97054-1-1
- Oriol, X., Mendoza, M., Covarrubias, C., Molina, V., (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45-53.
- Ornelas, M., Blanco, H., Gastélum, G., & Chávez, A. (2012). Autoeficacia percibida en la conducta académica de estudiantes universitarias. *Formación universitaria*, 5(2), 17-26.
- Oropeza, R., Ávalos M., Ferreyra M. (2017), Comparación entre rendimiento académico, autoeficacia y práctica deportiva en universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 17(1), 1-21. ISSN 1409-4703. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i1.27271>
- Pajares, F. (2001). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- Paoloni, P. y Bonetto, V. (2013). *Creencias de Autoeficacia y Rendimiento Académico en estudiantes universitarios*. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/creencias-de-autoeficacia-y-rendimiento-academico/>
- Pool-Cibrián, Wilson Jesús, & Martínez-Guerrero, José I. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(3), 21-36. Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000300002&lng=es&tlng=en.

Puerta, H. (2011). *Metodología de la Investigación. El diseño de la Investigación y los conceptos involucrados*. Recuperado de <http://tecnologiasenlaead.blogspot.com/2011/04/el-diseno-de-investigacion-y-los.html>

Qualter, P., Dacre Pool, L., Gardner, K. J., Ashley-Kot, S., Wise, A., & Wols, A. (2015). The Emotional Self-Efficacy Scale: Adaptation and validation for young adolescents. *Journal of Psycho Educational Assessment*, 33(1), 33-45. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1177/0734282914550383>

Quintero, J. (2011). *Seminario: métodos cualitativos de investigación educativa*. Recuperado de <http://doctorado.josequintero.net>

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.

Rivera Heredia, M. E., Martínez Fuentes, M., González Betanzos, F., & Salazar García, M. A. (2016). Autoeficacia, participación social y percepción de los servicios universitarios según el sexo. *Revista de Psicología*, 25(2), 1-16. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2017.44842>

Rodríguez, A. R. & Barraza, A. (2017). *Autoeficacia académica y dependencia emocional en estudiantes de Licenciatura*. Editor Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicoanalítica S.C. Editado en México. ISBN: 978-607-97165-3-0

- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effect of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571–581. doi: 10.1037/0022-0663.85.4.571
- Sánchez-Rosas, J., Takaya, P. B., Molinari, A. V. (2016). Atención en clase: rol predictivo del comportamiento docente, valor de la tarea, autoeficacia, disfrute y vergüenza. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8. doi: 10.5872/psiencia/8.3.22
- Schunk, D. & Zimmerman, B. (1995). *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. & Zimmerman, B. (1997). Social origins of self-regulation competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradas, M., Suárez, N., (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*. 8(1), 1-8
- Velásquez, A. (2012). Revisión histórico conceptual del concepto de autoeficacia. *Revista Pequén*, 1(2), 148-160. Recuperado de <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/RP/article/view/1838>
- Veliz, A. y Apodaca, P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la Ciudad de Temuco. *Salud y sociedad*, 3 (2), 131-150.

- Véliz, A., Dorner, A., Sandoval, S., (2016). Relación entre autoconcepto, autoeficacia académica y rendimiento académico en estudiantes de salud de Puerto Montt, Chile. *EDUCADI*, 1(1), 97-109. doi 10.7770/EDUCADI-V1N1-ART1003
- Zimmerman, B. & Martínez-Pons, M. (1990). Student differences in selfregulated learning: Realting grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (2005). Homework practice and academic achievement. The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30(4), 397-417.

ANEXOS

Anexo 1. Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (IEAA)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO
Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje
Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (IEAA)

Estimado estudiante: Agradezco de antemano tu cooperación al responder esta encuesta para conocer la **Autoeficacia Académica en Estudiantes del Área de Ciencias de la Salud de la Universidad Juárez del Estado de Durango. Un Estudio Comparativo.**

Parte I. Información Socio Demográfica

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

Facultad a la que perteneces: _____

Carrera que cursa: _____

Semestre: _____ Grupo: _____

Edad (años cumplidos): _____

Sexo: Mujer Hombre

Relación de pareja: Con pareja estable Sin pareja estable Pareja
ocasional

Parte II. Información Específica

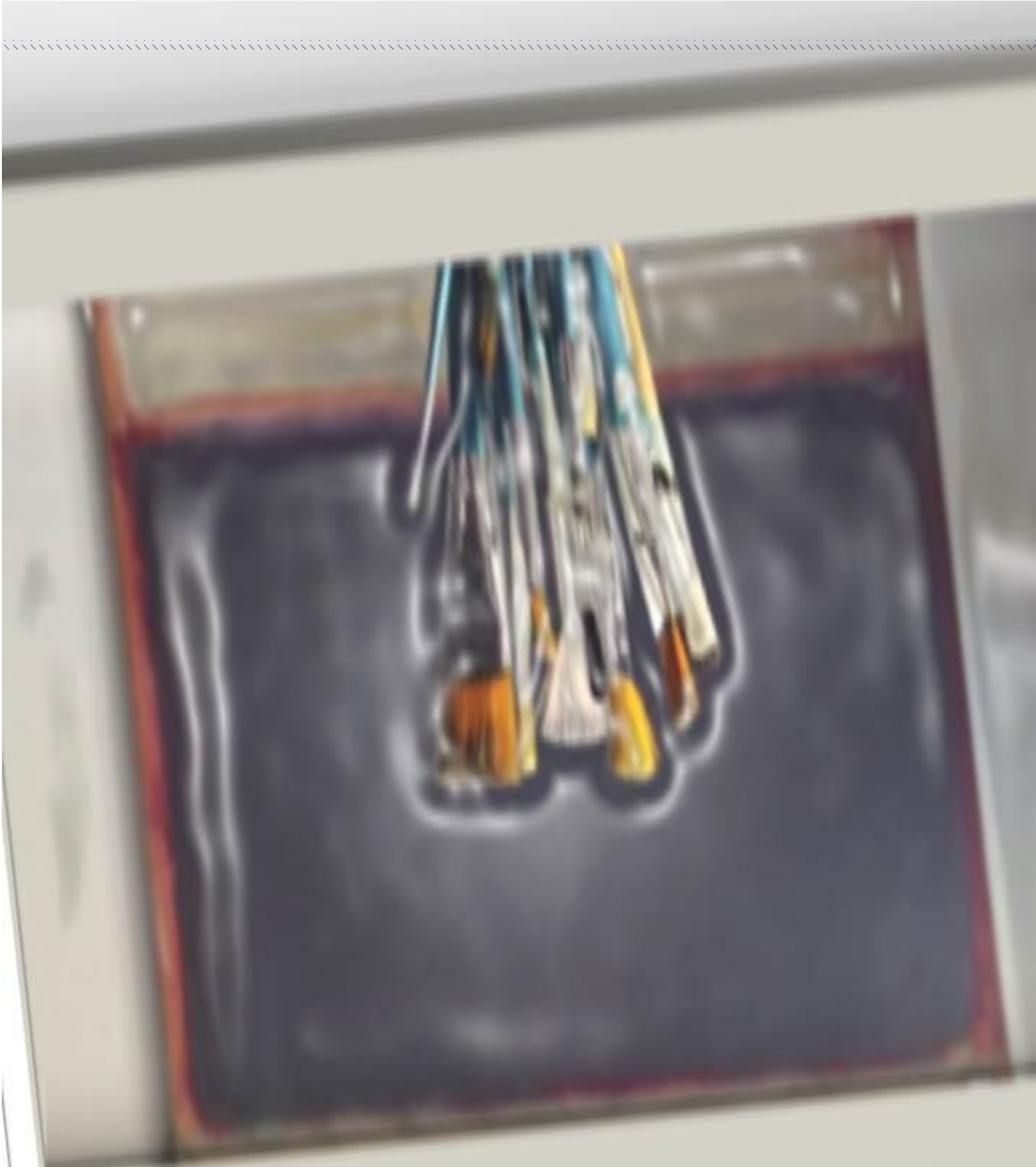
Instrucciones de llenado: Por favor marque con una “X” los valores que corresponden a su experiencia respecto a que tan de seguro esta con las siguientes preguntas. A todas ellas, les antecede la frase “¿qué tan seguro estoy de poder?”, de manera que la pregunta completa es: “¿qué tan seguro estoy de 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 con cualquier equipo, sin importar quienes sean los compañeros que lo integren.				
2	Competir académicamente, cuando así, se requiera, con cualquiera de los compañeros del grupo.				
3	Realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro.				
4	Organizarse adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el maestro.				
5	Adaptarse 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 tiene otras preocupaciones o esta aburrido.				
11	Preguntar al maestro cuando no entienda algo de lo que está abordando.				
12	Comprometer más tiempo para realizar sus labores escolares o para estudiar cuando así se requiera.				
13	Concentrarse a la hora de estudiar, sin que lo distraigan otras cosas.				
14	Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es 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 está de acuerdo en lo que exponen.				
17	Construir argumentos propios en los trabajos escritos que soliciten los maestros.				
18	Utilizar distintas estrategias para lograr un mejor aprendizaje.				
19	Analizar y apropiarse 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.				

Agradezco tu apoyo y valoro el tiempo dedicado para responder esta encuesta

Muchas gracias por tu colaboración



**EXPECTATIVAS
DE AUTOEFICACIA ACADÉMICA**