

**Congreso Iberoamericano de Educación**

**METAS 2021**

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos  
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

**ACCESO Y PERMANENCIA EN UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD**

**Autoeficacia percibida y desempeño académico en  
estudiantes universitarios**

Mariela Lourdes González<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Cuyo- Facultad de Filosofía y Letras. Centro de Investigaciones Cuyo- CONICET. gonzalez.mariela@conicet.gov.ar

## INTRODUCCIÓN

Un sistema educativo necesita estar abierto a cambios fundamentales en períodos de transiciones sociales y tecnológicas. Las nuevas realidades requieren competencias cognitivas y autorreguladoras para cumplir los complejos roles ocupacionales y para manejar las demandas de la vida contemporánea. La educación es vital para responder a estos desafíos:

*Uno de los principales fines de la educación formal debería ser equipar a los estudiantes con instrumentos intelectuales, creencias de eficacia e interés para adquirir nuevos conocimientos, cultivar destrezas y mejorar sus vidas (Bandura,1999:34).*

Por ello, consideramos de importancia analizar en estudiantes universitarios la relación entre la Autoeficacia percibida y sus resultados académicos, como así también identificar factores influyentes e intervinientes.

En nuestro estudio se conjugan principalmente los conceptos de Autoeficacia y de Fracaso Académico. Bandura (1999:21) conceptualiza la Autoeficacia como “las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras”.

Las personas luchan por ejercer control sobre los sucesos que afectan sus vidas. Al ejercer influencia en esferas sobre las que pueden imponer cierto control, son más capaces de hacer realidad los futuros deseados y de evitar los indeseables. La Autoeficacia influye en el nivel de motivación, los estados afectivos y las acciones de las personas. Bandura señala la existencia de factores básicos relativos a la naturaleza y función de las creencias de eficacia personal, las cuales pueden desarrollarse según cuatro formas: experiencias de dominio, experiencias vicarias, persuasión social y estados psicológicos y emocionales.

Un individuo con un sentido alto de eficacia cree y confía en sus capacidades, mientras que otro, con un sentido bajo de eficacia, tiende a subestimar sus capacidades. Frente a situaciones de estudio, es pertinente tener presente el sentido de eficacia que posee la persona, ya que un estudiante que ha vivido reiterados fracasos percibe sus propias capacidades de diferente manera que aquél que nunca los ha tenido.

En esta investigación entra en juego también el concepto de fracaso académico, que se toma de la “Declaración sobre el Fracaso Académico”, elaborada por el Consejo Social de la Universidad de Valladolid (2001,18 de junio). En dicho documento se deja sentado que el fenómeno es muy complejo y con causas variadas, por lo cual resulta imposible por un lado atribuir responsabilidades con carácter exclusivo y por otro adoptar medidas generales que lo solucionen. En torno a los indicadores que lo ponen de manifiesto expresa: “...por una parte el importante número de suspensos (aplazos) que en determinadas asignaturas se producen y conducen a un excesivo período de actividad académica por encima de lo previsto en los correspondientes Planes de Estudio o incluso el abandono, y por otra, la posible falta de adecuación entre la formación recibida y la que exige la Sociedad del Siglo XXI” (Universidad de Valladolid, 2001)

Estudiamos el tema desde la perspectiva de los alumnos, centrándonos en la confianza que presentan para dominar las actividades académicas y cómo ésta impacta sobre sus aspiraciones, su interés por cuestiones intelectuales y sus resultados académicos. También, analizamos la capacidad del estudiante para reponerse de los fracasos, es decir, las actitudes y las habilidades que ponen en juego ante las situaciones adversas; en definitiva, su perseverancia ante las dificultades. La muestra está compuesta por 60 estudiantes de segundo año de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.

El objetivo del presente trabajo es relacionar la autoeficacia percibida con el rendimiento académico y por hipótesis se establece que se verifica dicha relación.

Busca aproximar nuevas miradas para dar respuesta, de algún modo, a las demandas sociales que enfrenta actualmente el sistema educativo, dado que se solicitan estudiantes competentes para desarrollarse en contextos cambiantes. Esto lleva a la educación a proporcionar estrategias que le permitan al futuro egresado un desempeño eficaz en los diferentes ámbitos profesionales. Por otra parte, abordar un enfoque de la educación que le asigne un lugar clave al alumno; de allí la importancia de estudiar la Autoeficacia percibida en tanto posibilita “desarrollar y mejorar las capacidades adaptativas de los jóvenes, promover el desarrollo de habilidades y procesos básicos para la adquisición de saberes y actitudes favorables y sentimientos de eficacia personal, consolidando una autoimagen positiva y mejorando el rendimiento” (Bandura, 2004:13).

En este trabajo presentamos, en primer lugar, el marco conceptual que explica las variables en estudio. En segundo lugar, los resultados de la aplicación de una Escala Likert elaborada *ad hoc*. Finalmente, se correlacionan los resultados obtenidos en Autoeficacia con el rendimiento académico.

## **ESTADO DEL ARTE**

En sentido amplio, la temática de esta investigación remite al enseñar y el aprender, procesos que han sido estudiados desde diferentes enfoques y teorías. Entre las innumerables líneas de abordaje posibles adoptamos la de la Psicología cognitiva aplicada a la Educación, enfoque predominante en la investigación contemporánea por su potencialidad explicativa del aprendizaje en el nivel universitario.

En el marco de este campo disciplinar nos planteamos el análisis de variables como el rendimiento académico, el fracaso y la autoeficacia percibida, todas ellas íntimamente ligadas con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Si bien se mencionarán algunos de los enfoques que han analizado estos temas, creemos que las palabras de Burón reflejan la postura en la cual se ubica el estudio.

*“Al hablar de aprendizaje casi automáticamente nos inclinamos a pensar en la adquisición de los conocimientos contenidos en los libros de texto. El niño debe adquirir otros muchos aprendizajes, que no constituyen asignaturas específicas, aprender a luchar ante la adversidad, a ser persistente en el esfuerzo, a porfiar para conseguir metas personales (...) A luchar en definitiva por llegar a autorrealizarse y acercarse, con realismo a ser lo que uno quiere ser” (Burón Orejas;1995,10).*

La teoría Social Cognitiva de Albert Bandura propone un modelo del comportamiento humano que destaca el rol de las creencias autorreferentes, rechazando la indiferencia conductista hacia los procesos internos. En esta perspectiva, los individuos van a ser vistos como proactivos y autorreguladores de su conducta más que como reactivos y controlados por fuerzas ambientales o biológicas.

En varios países se han realizado estudios empíricos que tienen afinidad con la temática de esta investigación. Presentaremos sólo algunos de ellos que consideramos particularmente relevantes porque están relacionados con nuestras variables en análisis: rendimiento, autorregulación y autoeficacia, motivación.

## **1. Estudios sobre rendimiento**

El primero (de la Fuente, Pichardo, Justicia y Berbén, 2006) analiza la relación entre enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en estudiantes universitarios de tres universidades públicas europeas: una británica (UWIC, Cardiff, UK) y dos españolas (Almería y Granada). La investigación se centra en el estudio de la relación entre el enfoque de aprendizaje de los estudiantes universitarios con la forma de regular su aprendizaje y el tipo de rendimiento. Este hecho tiene una especial relevancia en la Educación Superior Europea, en la que se pretende una mejora significativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje, al evolucionar desde una perspectiva centrada en la enseñanza y el profesor, a otra centrada en el aprendizaje y el estudiante. Se utilizan dos medidas de autoinforme para la recogida de los datos; los resultados indican relaciones de los enfoques con la autorregulación y el rendimiento académico.

Por su parte, González y colaboradores (Universidad de la Coruña, España 1998) utilizan el modelo de relaciones causales para explicar de forma unificada las relaciones entre motivación de aprendizaje y rendimiento académico. Intervienen como variables independientes dos aspectos de la motivación: la atribución causal de los resultados del aprendizaje (capacidad y esfuerzo personal) y el autoconcepto (conjunto de percepciones y creencias que una persona tiene sobre sí misma en diferentes áreas). La conclusión es que la motivación para el logro es el factor más influyente en el rendimiento académico, por encima de los aspectos cognitivos (inteligencia y estrategias de aprendizaje).

Finalmente, en el estudio sobre el rendimiento académico en el nivel universitario desde la perspectiva del alumno (Álvarez Rojo, 1991), realizado en la Universidad de Sevilla, la problemática es tratada desde una perspectiva que integra enfoques de carácter psicológico, pedagógico y social. En las conclusiones, se hace notar la dificultad que supone analizar en forma fraccionada los diferentes elementos que se hacen presentes en el aprender y se destaca el valor de la transferencia al plano aplicado. Esto implica que avanzar hacia la definición de las habilidades, estrategias y actitudes que emplea el alumno universitario debe ser la base para una adecuada orientación que contribuya a reducir los niveles de fracaso y abandono en la universidad.

## **2. Estudios sobre autorregulación y autoeficacia**

Como informan numerosos estudios, la autoeficacia influye en diversos aspectos de la autorregulación y el rendimiento. Por ejemplo, Bouffard et al. (2005) estudian la

interacción entre rendimiento y objetivos de aprendizaje de los estudiantes con el fin de examinar cómo la auto-eficacia interviene sobre la autorregulación de la tarea cognitiva, mostrando que tanto en varones como en mujeres se verifica dicha asociación.

### **3. Estudios sobre la motivación**

Los estudios sobre la motivación académica desde la perspectiva de la orientación de metas, han tenido un protagonismo en los últimos años. Este acercamiento conceptual y empírico no es uniforme, evolucionando desde concepciones normativas hacia otras de carácter multidimensional. Jesús de la Fuente Arias (2002) analiza las versiones clásicas y reformuladas de esta teoría, a través de los presupuestos, las evidencias empíricas, las inconsistencias desarrolladas por ambas líneas de trabajo. Finalmente, evalúa las implicaciones que ha llevado consigo asumir algunos de sus principios en la práctica educativa.

## **BASES TEÓRICAS DE ESTA INVESTIGACIÓN**

Tomamos como base postulados generales, procedentes de dos grandes enfoques vigentes en la Psicología actual: Psicología Cognitiva y Psicología Humanística y en sentido más específico apelamos a la Teoría Cognitivo Social de Bandura. Si bien la primera ya fue esbozada -al pasar revista al Estado del Arte-, la retomamos ahora para tratarla con mayor detenimiento.

### **1. Psicología Cognitiva**

Como expusimos precedentemente, la Psicología Cognitiva se centra en el estudio de los procesos mentales y es una de las líneas de mayor vigencia en Psicología.

En su desarrollo se distinguen dos líneas que, según Pozo (1997), constituyen dos formas distintas de entender la Psicología Cognitiva; una es el Procesamiento de la Información, que mantiene la tradición asociacionista y que avanza en Norteamérica, ante el fracaso del conductismo. La otra avanza en el estudio de los fenómenos cognitivos sobre la base de supuestos estructuralistas y organicistas. En ella convergen aportes europeos de vieja data como los de Piaget, Vigotsky, los psicólogos de la Gestalt y aportes más recientes como los de Ausubel, Bruner, Maturana, Bandura, Pozo, Monereo, Carretero, entre muchos otros. Ambas líneas provienen de dos culturas científicas distintas, emplean lenguajes diferentes y entre los desarrollos teóricos de los autores existen significativas diferencias; sin embargo, para ambas líneas y para los autores mencionados, la acción del sujeto se explica por sus representaciones mentales.

Esta distinción tiene su equivalente en Carretero (2001) quien advierte que el término cognitivo puede entenderse en dos sentidos. Según uno de ellos -ligado al procesamiento de la información y la metáfora computacional- la Psicología Cognitiva es el estudio específico de los procesos, tales como percepción, atención, memoria, lenguaje y razonamiento. Según el otro, es la orientación general para estudiar los procesos mentales con el fin de comprender la conducta humana.

También es necesario señalar la diferencia -no siempre tomada en cuenta- entre ciencia cognitiva y Psicología Cognitiva (Carretero, 2001). La primera abarca como objeto de estudio cualquier dispositivo u organismo en el que se dé un procesamiento de la

información, el cual además se puede simular mediante un programa de ordenador. Así ingresan todos los “sistemas inteligentes”, sean naturales (animal o humano) o artificiales (máquina). Los programas del ordenador permiten, a través de la simulación, elaborar hipótesis relativas a las secuencias que realiza, por ejemplo quien aprende, frente a una tarea. Un observador, el profesor, no tiene otro modo de acceder a los procesos cognitivos implicados y advertir en qué instancia se producen los errores.

En cambio, la Psicología Cognitiva aborda lo que Carretero (2001) denomina metapostulados o conceptos fundamentales -percepción y atención, memoria, razonamiento y solución de problemas, lenguaje, conceptos y categorías, representación, desarrollo cognitivo, aprendizaje, conciencia, etc.- como elementos implicados en un aprendizaje intencional realizado por un ser humano en interacción con un entorno.

## **2. Psicología Humanística**

Sobre la base de una visión positiva y holística del ser humano, como ser singular, único y complejo, caracterizado por la autonomía, en procura de fines que él mismo se propone y que “es” mucho más de lo que se puede observar, la preocupación fundamental de la Psicología Humanística es el ser y el devenir del hombre. Maslow (1982) analiza los fines y necesidades últimas del ser humano (que no siempre son conscientes ni observables en forma directa) y concluye que existen necesidades humanas universales. Las mismas se organizan según una jerarquía, que puede representarse con una pirámide. En la base se ubican las necesidades fisiológicas, que son las más dominantes. Si éstas se satisfacen regularmente, desaparecen como organizadores de la conducta y surgen las necesidades de seguridad, que implican estabilidad, protección, ausencia de miedo, presencia de orden, de límites. Si la persona no se siente en peligro, se abren paso las necesidades de amor y pertenencia, entendidas como dar y recibir afecto y satisfechas principalmente en la relación con padres, amigos y profesores. En el plano siguiente se ubican las necesidades de estima, es decir, la necesidad de ser apreciado, respetado, estimado y valorado, que se concreta en la autoestima (confianza en sí mismo, autonomía) y en la estima por parte de los demás (prestigio, reconocimiento, reputación). En la cúspide de la pirámide se ubican las necesidades de autorrealización. Cuando están satisfechas las anteriores, la persona siente necesidad de ser “lo que es capaz de ser”.

Entre las necesidades “del ser” -que se diferencian de las de déficit- que implican desarrollo, se reconocen necesidades cognitivas básicas: la necesidad de saber y entender, es decir, de adquirir conocimientos y sistematizarlos.

La persona motivada hacia la autorrealización guía su conducta por determinantes primordialmente internos, tales como sus capacidades y potencialidades, sus impulsos creativos, sus necesidades de autoconocerse e integrarse cada vez más, de ser cada vez más consciente de lo que realmente es, de lo que desea, de cuál va a ser su destino y en esta mirada están presentes las otras personas.

Para la investigación, la mirada humanística nos pone frente a un estudiante que trabaja (necesidades fisiológicas y de seguridad), que interactúa con una familia, con pares, con profesores (necesidades de amor, estima, pertenencia), que se esfuerza por alcanzar aquello para lo que siente capacitado (autorrealización).

Nos aproximamos también a la mirada de Seligman, quien desde un encuadre diferente, sostiene que “la psicología no es sólo el estudio de la debilidad y el daño, es también el estudio de la fortaleza y de la virtud. El tratamiento no es solo arreglar lo que está roto, es también alimentar lo mejor de nosotros” (Seligman,1998, en García Averastury, 2003:3). En otras palabras, los fenómenos y problemáticas que convocan a la comunidad científica de este campo disciplinar no se circunscriben a comprender desajustes o curar enfermedades.

Por otra parte, cabe destacar que este giro -que el centro de atención pase de temáticas vinculadas con la enfermedad a las relacionadas con el desarrollo de las potencialidades humanas- fortalece el puente entre Psicología y Educación.

### **3. Teoría de la eficacia personal o de la Autoeficacia de Albert Bandura**

A mediados de los 60´ Bandura estudia a niños expuestos a modelos sociales agresivos y compara la conducta de aquellos que vieron que el modelo era recompensado por la agresión, de los que vieron que recibía un castigo y de los que observaron que no había ninguna consecuencia. Sobre esta base plantea la Teoría del Aprendizaje Social, considerada un modelo neoconductista.

Años más tarde, el autor redefine la teoría como Teoría Social Cognitiva (1985) reflejando su preocupación por la comprensión de fenómenos psicológicos, tales como la motivación y la autorregulación . La conceptualización de aprendizaje que postula se aleja de la que sostiene el conductismo, esto es, del aprendizaje como modo condicionado de adquisición de respuestas, puesto que para Bandura el aprendizaje será concebido principalmente como una adquisición de conocimiento a través de la elaboración cognitiva de la información.

En la teoría Social Cognitiva, la dimensión social alude al origen social de los pensamientos y acciones humanas y la dimensión cognitiva a la contribución de los procesos de pensamiento a la motivación, la emoción y la conducta humana (Bandura, 1987).

En otras palabras, se abandona el modelo de causalidad lineal y se plantea un modelo de impacto recíproco, el cual permite el estudio del ser humano en toda su complejidad, tomando en cuenta los múltiples factores que intervienen así como sus influencias interactivas. De esta forma, se opone al determinismo ambiental unidireccional según el cual la conducta es regulada por los estímulos externos actuales y por la estimulación ambiental del pasado (el entorno como una fuerza autónoma que determina, organiza y controla la conducta de forma automática). En esta postura, llevado al extremo por las formas más radicales de conductismo, el entorno aparece siempre como elemento determinante.

Va a oponerse también a toda forma de determinismo personal unidireccional, que busca las causas del comportamiento en las predisposiciones del individuo en forma de rasgos, instintos, creencias y otras fuerzas motivadoras. En esta visión, representada por diferentes corrientes teóricas que van desde el psicoanálisis hasta las formas más extremas del cognitivismo, se subestima el papel determinante de los factores ambientales en lo que el hombre percibe y piensa.

En síntesis, la Teoría Social Cognitiva postula que la conducta humana es resultante del interjuego entre un autosistema y las influencias del medio externo.

## **METODOLOGÍA**

En este apartado exponemos el enfoque, el alcance del análisis, la muestra, el procedimiento, las variables y la herramienta empleada.

### **1. Enfoque y alcance**

Se selecciona el enfoque cuantitativo en un estudio de tipo aplicado, de profundidad exploratoria, descriptiva y comparativa para abordar los factores que influyen en el fracaso, y en forma descriptiva y comparativa para las situaciones de los alumnos con alta y baja eficacia percibida y aquellos con y sin dificultades.

### **2. Muestra**

En esta investigación participan 60 estudiantes de cuatro carreras, 30 de Ciencias de la Educación, 10 de Geografía, 10 de Inglés y 10 de Historia, pertenecientes a la Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras.

El rango de edad de los alumnos oscila entre los 19 y 22 años, ya que pertenecen a 2º año de las respectivas carreras. Se seleccionan muestras no probabilísticas y se utiliza una muestra mayor de Ciencias de la Educación en comparación con las otras carreras por ser el área de nuestro principal interés.

### **3. Variables e Instrumentos**

Las variables por operacionalizar son: 1) los factores intrapersonales que influyen en el fracaso académico (dimensiones: autopercepción del desempeño, interpretación atribucional, rasgos de la personalidad, motivación, aptitudes específicas, antecedentes del nivel secundario) y 2) los indicadores a los cuales el alumno atribuye su eficacia académica.

El instrumento que se emplea es un cuestionario, dividido en tres partes: la primera hace referencia a los datos personales, la segunda a los antecedentes del secundario y la tercera a los antecedentes en la Universidad; esta última incluye una Escala Likert para evaluar Autoeficacia, cuyos resultados se exponen en esta presentación.

Dicha Escala se elabora *ad hoc* a partir de un instrumento confeccionado por el equipo de investigación del Proyecto de la SeCyT, 2005-2007, *Aprender en la universidad: representaciones, procesos, estrategias y factores implicados. Análisis desde la perspectiva del alumno y del profesor*, dirigido por la Dra. Ida Lucía Morchio de Uano. Desde la teoría de Albert Bandura, se reformulan algunos ítems para evaluar las dimensiones de la Autoeficacia: 1) Factores personales; 2) Motivación; 3) Atribuciones; 4) Aptitudes específicas: Procesos; 5) Aptitudes específicas: Estrategias; 6) Autoeficacia percibida Alta y 7) Autoeficacia percibida Baja. El alumno traza una cruz según su grado de acuerdo con lo que expresa cada enunciado. Se trata de una escala Likert tradicional (con cinco opciones de respuesta: Siempre, Frecuentemente, Algunas veces, Casi nunca, Nunca), con treinta y tres ítems negativos y diecisiete ítems positivos (Nº 3, 10, 15, 17, 19, 22, 24, 27, 29, 30, 33, 37, 39, 43, 45, 46 y 50)



En síntesis, la Escala Likert que evalúa Autoeficacia queda estructurada según el siguiente esquema (Tabla Nº 1):

**Tabla Nº 1 Esquema de dimensiones e ítems del instrumento que evalúa Autoeficacia**

| <b>DIMENSIONES</b>           | <b>ITEMS</b>  |
|------------------------------|---|
| <b>FACTORES PERSONALES</b>   |   |
| Trabajo                      | <i>Mi trabajo no me deja tiempo para el estudio (32)</i>                              |
| Familia                      | <i>Me tengo que encargar de varias tareas en mi casa (28)</i>                         |
| Social                       | <i>Me llevo bien con mis compañeros.(50)</i>  |
| Salud                        | <i>Mis problemas de salud dificultan mi estudio (4)</i>                               |
| <b>MOTIVACIÓN</b>            | <i>Me siento sin energías, sin fuerzas (9)</i>  |
|                              | <i>Me siento incómodo en esta facultad (14)</i>                                       |
|                              | <i>Me interesa el contenido de esta carrera (24)</i>                                  |
|                              | <i>Cualquier situación fatigante, me provoca estrés (31)</i>                          |
|                              | <i>Estudiar me aburre (34)</i>  |
|                              | <i>Dudo si esta carrera es la adecuada para mí (41)</i>                               |
|                              | <i>Me imagino en el futuro ejerciendo esta profesión (43)</i>                         |
| <b>ATRIBUCIONES</b>          | <i>Cuando preparo un examen los imprevistos hacen que no me alcance el tiempo (2)</i> |
|                              | <i>No tengo un lugar adecuado para estudiar (5)</i>                                   |
|                              | <i>Estudio pero cuando rindo me va mal (6)</i>  |
|                              | <i>Participo en tantas actividades que me queda poco tiempo para la facultad (7)</i>  |
|                              | <i>Por distintas razones no puedo conseguir todo el material (8)</i>                  |
|                              | <i>Mis errores se deben a mi poco esfuerzo y poca habilidad para estudiar (12)</i>    |
|                              | <i>En el examen, los nervios me impiden pensar (26)</i>                               |
|                              | <i>Los profesores me ayudan cuando manifiesto una dificultad (37)</i>                 |
|                              | <i>Los profesores creen que no estudio lo suficiente (42)</i>                         |
|                              | <i>Mis errores se deben a factores ajenos a mí persona (47)</i>                       |
|                              | <i>En los exámenes tengo mala suerte (48)</i>   |
| <b>APTITUDES ESPECÍFICAS</b> |   |
| Procesos                     | <i>Me cuesta comprender lo que leo (11)</i>   |
|                              | <i>Me expreso con facilidad en forma oral (15)</i>                                    |
|                              | <i>En los exámenes, me cuesta entender lo que me preguntan (21)</i>                   |
|                              | <i>Me cuesta expresar por escrito lo que ha estudiado (23)</i>                        |
|                              | <i>Tengo que leer varias veces para comprender (25)</i>                               |
|                              | <i>En clase, participo, pregunto opino (29)</i>                                       |
|                              | <i>Me cuesta seguir las clases expositivas (35)</i>                                   |
|                              | <i>Me cuesta retener y recordar lo que estudio (40)</i>                               |
|                              | <i>Al estudiar voy destacando las ideas que creo más importantes (46)</i>             |
| Estrategias                  | <i>Estudio por resúmenes prestados para ir más rápido (13)</i>                        |
|                              | <i>Me cuesta distinguir las ideas principales (18)</i>                                |
|                              | <i>Pregunto cuando no entiendo (19)</i>   |
|                              | <i>Cuando estudio una materia dedico los últimos dos o tres días a repasar (27)</i>   |
|                              | <i>Hago, sinópticos, esquemas, resúmenes mientras estudio (30)</i>                    |
|                              | <i>Cuando resumo, todo me parece importante (36)</i>                                  |
|                              | <i>Planifico mi tiempo al empezar a preparar una materia (39)</i>                     |
|                              | <i>Me resulta casi imposible quedarme más de una hora sentado/a</i>                   |

|                     |  |
|---------------------|--|
|                     | <i>estudiando (44)</i>   |
|                     | <i>Cuando estudio trato de encontrar relación entre los temas (45)</i>     |
| <b>AUTOEFICACIA</b> |  |
| ALTA                | <i>Me propongo metas retadoras para lograr mis proyectos o tareas (10)</i> |
|                     | <i>Ante los obstáculos soy perseverante y pongo esfuerzo (17)</i>          |
|                     | <i>Me gusta aprender por mí mismo, sin tomar ejemplos de nadie (20)</i>    |
|                     | <i>Me cuesta expresar por escrito lo que ha estudiado (23)</i>             |
| BAJA                | <i>Observo a otras personas que les va bien y trato de imitarlas (3)</i>   |
|                     | <i>Evito las tareas difíciles (1)</i>                                      |
|                     | <i>Ante las dificultades renuncio fácilmente (16)</i>                      |

#### 4. Diseño estadístico

Se describen los resultados en Autoeficacia, se calculan las cualidades psicométricas del instrumento aplicado (confiabilidad total de la Escala, homogeneidad y discriminación de los indicadores), se lleva a cabo un análisis pormenorizado por dimensiones de la variable Autoeficacia. Para determinar si se verifica asociación entre las variables, se aplica una prueba no paramétrica.

### ANÁLISIS CUANTITATIVO DE DATOS

Para el análisis de la información y elaboración de resultados se tomó como esquema de organización las variables y sus dimensiones.

#### 1. Autoeficacia Percibida

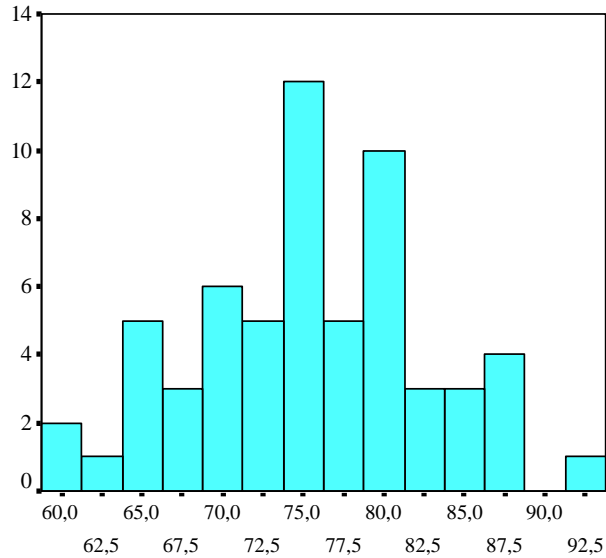
En primer lugar, se presenta la descripción de los resultados obtenidos con la Escala Likert que evalúa Autoeficacia, convertidos en porcentaje; luego, el análisis de sus cualidades psicométricas; finalmente, el análisis pormenorizado por dimensiones de la variable.

##### 1.1. Descripción de los resultados

|             |        |
|-------------|--------|
| CASOS       | 60     |
| ÍTEMS       | 48     |
| MEDIA       | 75,33% |
| D.S.        | 7,33   |
| MEDIANA     | 75%    |
| PJE. MÍNIMO | 59%    |
| PJE. MÁXIMO | 93%    |

En la representación gráfica de las puntuaciones totales (Gráfico N° 1):

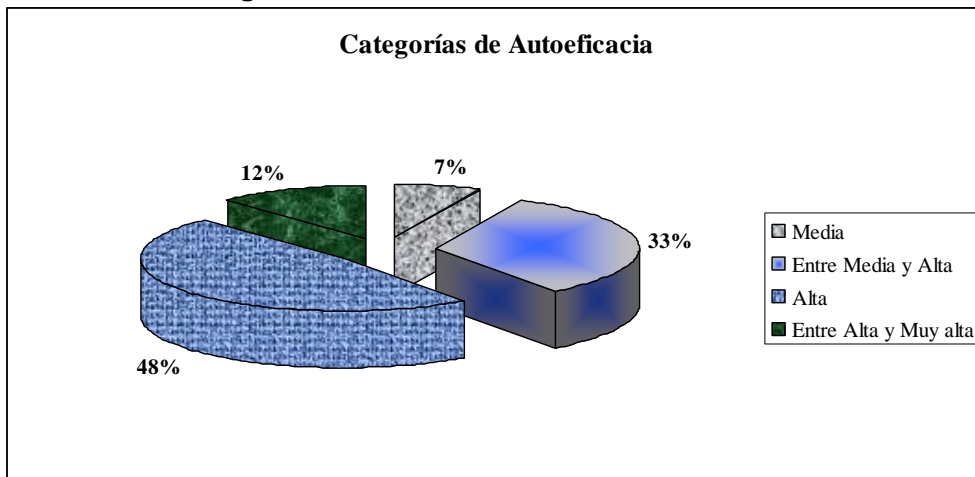
#### Gráfico N° 1 Porcentaje total en Autoeficacia



Porcentaje total en Autoeficacia

Para la interpretación de los puntajes, la puntuación total de cada alumno se divide por el número de ítems -esto es, 48-, lo que la transforma a las cinco categorías originales (desde Siempre a Nunca), a las que se sumaran las categorías intermedias. Las categorías resultantes respecto del grado de auto-eficacia son: **3**, media; **3,5**, entre media y alta; **4**, alta y **4,5**, entre alta y muy alta. En su representación gráfica (Gráfico N° 2):

Gráfico N° 2 Categorías de Autoeficacia



## 1.2. Cualidades psicométricas del instrumento

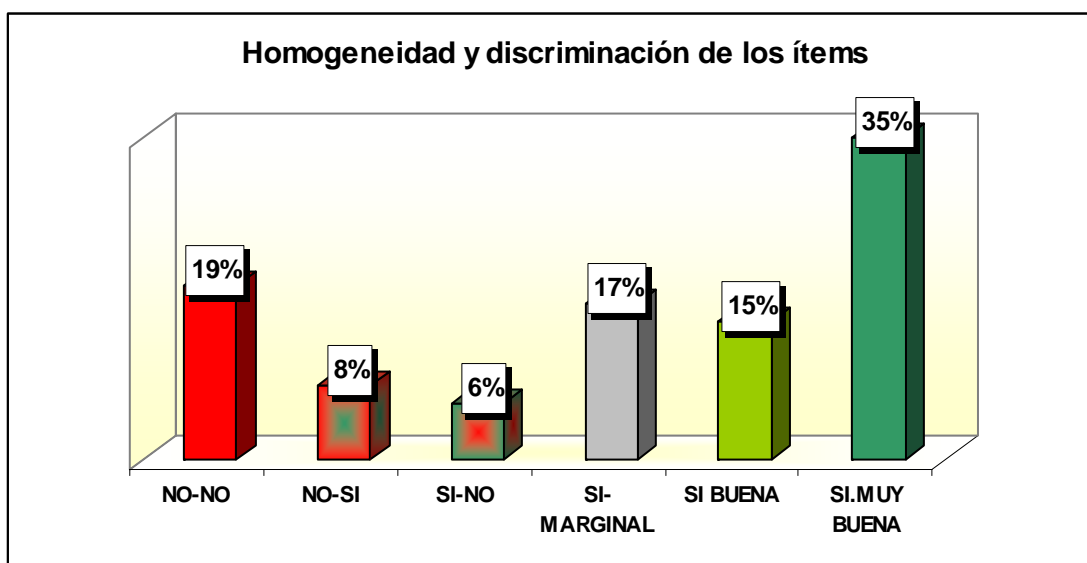
Mediante el programa *SPSS*, la escala obtiene un *alpha de Cronbach* de **0,8412**, lo que significa *confiabilidad* buena.

En segundo lugar, para establecer la *homogeneidad* de los indicadores, se calcula la correlación biserial entre cada uno y la puntuación total. Los índices señalan que 34 ítems -el 71%- resultan homogéneos, esto es, se diferencian en el mismo sentido que el instrumento en su totalidad, lo que indica que evalúan una variable unitaria.

Por último, calculamos la *discriminación* de los ítems mediante un procedimiento sencillo: ordenar los resultados en la muestra total en forma decreciente; computar el porcentaje de respuestas superiores (4 ó 5) por ítem en el 30% superior y en el 30% inferior, porcentaje que permite formar grupos extremos bien diferentes (Grant, 2002); y hallar el “índice de discriminación” (*ÍD*), resultado de la resta del porcentaje entre el grupo superior (*GS*) y el inferior (*GI*). Los resultados muestran que el 75% de la escala resulta discriminativo: once ítems alcanzan discriminación marginal (de 20 a 29% de diferencia entre el grupo superior y el inferior); ocho ítems obtienen discriminación **buena** (entre 30 a 39%) y diecisiete, **muy buena** (más de 40%).

Sintetizando la frecuencia de ítems según homogeneidad (subcategorizada en NO -no homogéneos- y SÍ -homogéneos-) y discriminación (en cuatro categorías: NO discriminativos; discriminación Marginal, Buena y Muy buena), se obtiene la siguiente distribución (Gráfico N° 3):

**Gráfico N° 3 Homogeneidad y Discriminación de los ítems**



Si se eliminan los nueve ítems no homogéneos y no discriminativos (N° 3, N° 4, N° 5, N° 19, N° 20, N° 28, N° 31, N° 33 y N° 45), el *alpha de Cronbach* se eleva a **0,8578**, lo que significa que *una* aplicación nos informa cerca del 74% de lo que necesitamos saber.

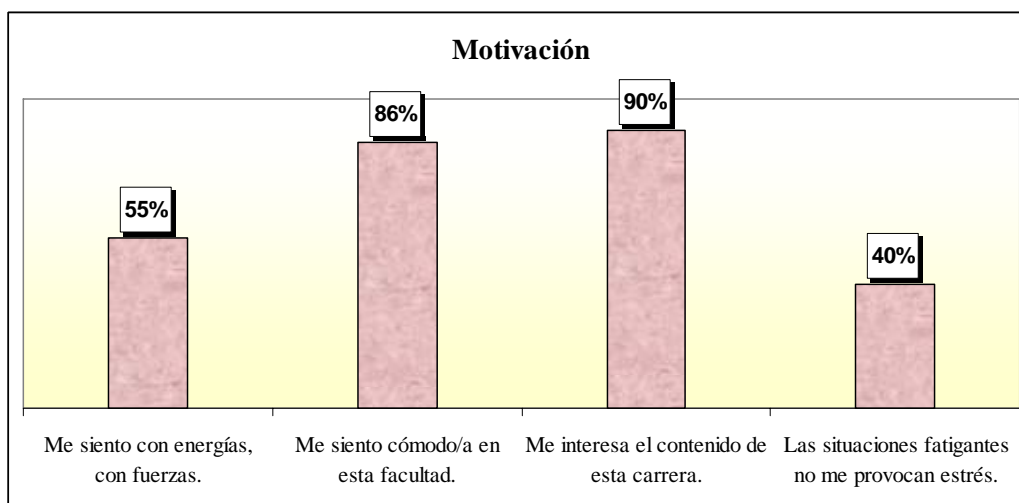
### 1.3. Análisis pormenorizado por dimensiones de la variable

Para este análisis, en la muestra total graficamos la frecuencia en porcentaje de los puntajes superiores (puntajes 4 ó 5) por dimensiones de la variable Autoeficacia. Éstas son: 1) Factores personales (cuatro ítems); 2) Motivación (siete ítems); 3) Atribuciones (once ítems); 4) Aptitudes específicas: Procesos (diez ítems), 5) Aptitudes específicas: Estrategias (diez ítems), 6) Autoeficacia percibida Alta (cuatro ítems) y 7) Autoeficacia percibida Baja (tres ítems).

A continuación se grafican las dimensiones con mayor incidencia en el rendimiento académico (Gráficos N° 4, N° 5, N° 6, N° 7, N° 8 y N° 9):

En relación con la dimensión Motivación, hemos dividido los indicadores en dos gráficos para facilitar la lectura:

**Gráfico N° 4 Dimensión de la variable Autoeficacia: Motivación**



**Gráfico N° 5 continuación**



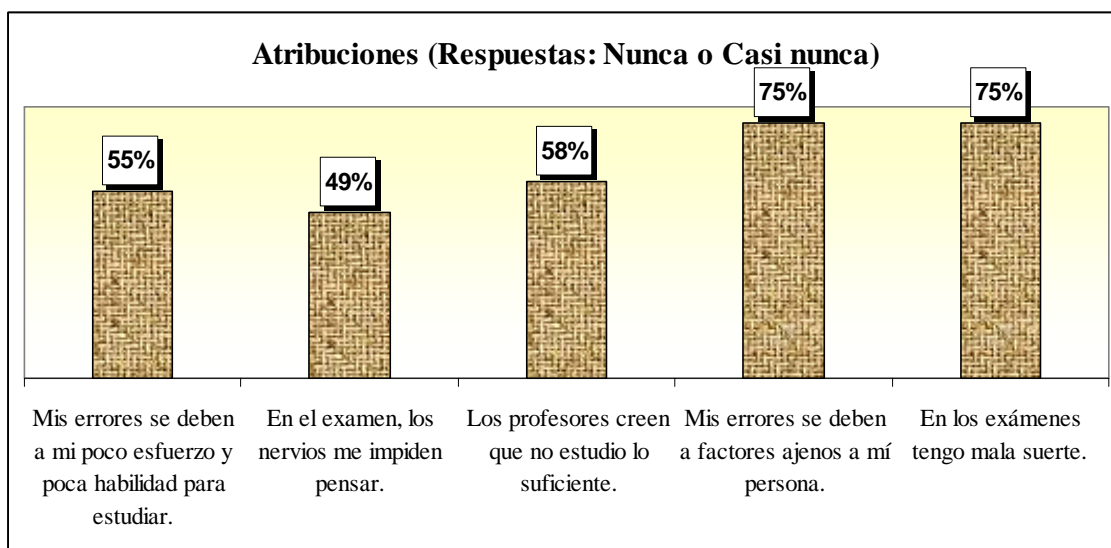
En los gráficos N° 4 y N° 5, se observa que los mayores porcentajes de respuestas están centrados en la motivación de los alumnos por “el interés del contenido de la carrera”, “el sentirse cómodo en la facultad” y “el proyectarse en la carrera”.

En la dimensión Atribuciones, dividimos los indicadores en dos gráficos que presentan las respuestas de “Nunca” o “Casi nunca”:

**Gráfico N° 6 Dimensión de la variable Autoeficacia: Atribuciones**



**Gráfico N° 7 continuación**

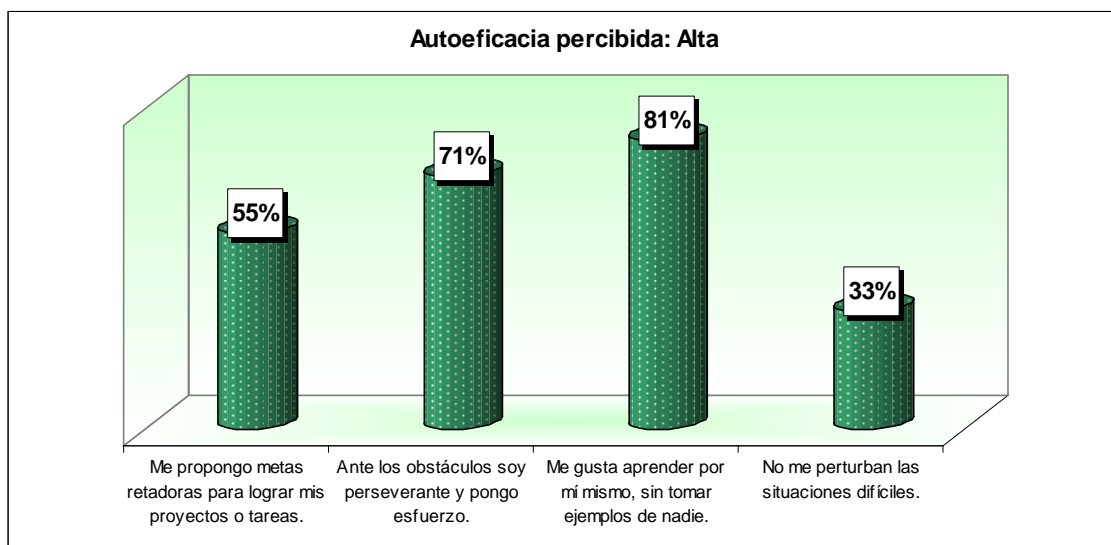


En la dimensión Atribuciones, los alumnos encuestados respondieron en mayor porcentaje que nunca o casi nunca los errores ajenos o la mala suerte son factores que dificulten el éxito en los exámenes. Las atribuciones que tienen cierta influencia en los resultados son los nervios y los imprevistos, tanto así como el participar en

múltiples actividades y el poco esfuerzo. Observamos que las atribuciones internas son las más influyentes en el éxito en los exámenes.

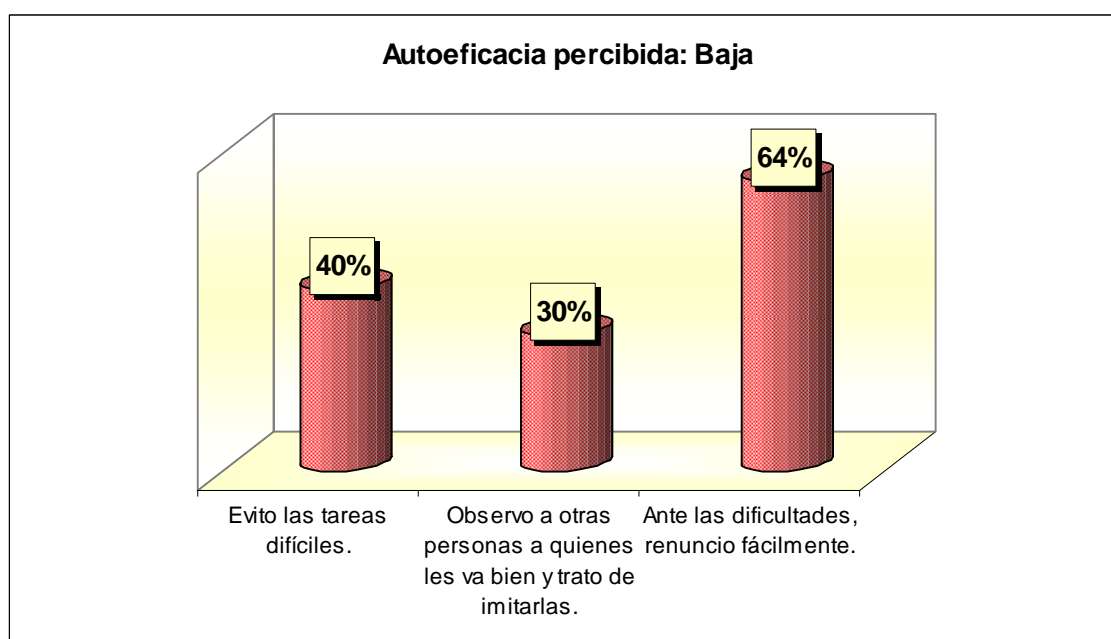
Respecto de la Autoeficacia percibida, se presentan dos gráficos desde las categorías "Alta" y "Baja".

**Gráfico Nº 8 Dimensión de la variable Autoeficacia: Autoeficacia Percibida Alta**



En relación a la Autoeficacia Percibida Alta los ítems más representativos son: aprender por sí mismo y el poner esfuerzo ante los obstáculos. Quedaron en segundo plano el planteamiento de metas retadoras frente a obstáculos y la perturbación atribuida a situaciones difíciles.

**Gráfico Nº 9 Dimensión de la variable Autoeficacia: Autoeficacia Percibida Baja**



En Autoeficacia percibida baja, el 64% de los alumnos afirman que renuncian fácilmente ante las dificultades y el 40% evita tareas difíciles, mientras que en menor porcentaje -un 30%- señalan que observan a otras personas que les va bien y tratan de imitarlas.

#### 1.4. Descripción y análisis de la relación entre Autoeficacia y Rendimiento Académico

El Rendimiento Académico se evalúa mediante el promedio de calificaciones con aplazos en los exámenes finales rendidos al momento de completar la escala Likert. Puede objetarse que las calificaciones no expresan el real desempeño del alumno, pero dado que ninguna evaluación puede abarcar todas las posibilidades de ponderación del rendimiento, consideramos las calificaciones como una “expresión tan parcial como otras” (Oliveira y Santos, 2006:20), útil en la medida en que refleja con cierta objetividad el rendimiento habitual de un estudiante en una evaluación, más allá de las excepciones por interés en alguna/s materia/s específica/s, características de la relación docente-discente, circunstancias particulares de un examen puntual.

Las categorías de rendimiento se establecen para la distribución de la muestra mediante la media y la desviación estándar: los límites inferior y superior de cada categoría se determinan con la práctica de sumar y restar media desviación estándar al promedio, método que tomamos del modo de determinar un estilo *intermedio* en el constructo “dependencia-independencia respecto del campo” (Meng y Del, 1991:184).

Para determinar si se verifica asociación entre las variables, se aplica la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, porque permite relacionar una variable ordinal, tal como la escala Likert sobre Autoeficacia, con otra del mismo nivel -por ej.: la categorización del rendimiento en tres rangos-. Los resultados son (Tabla N° 2):

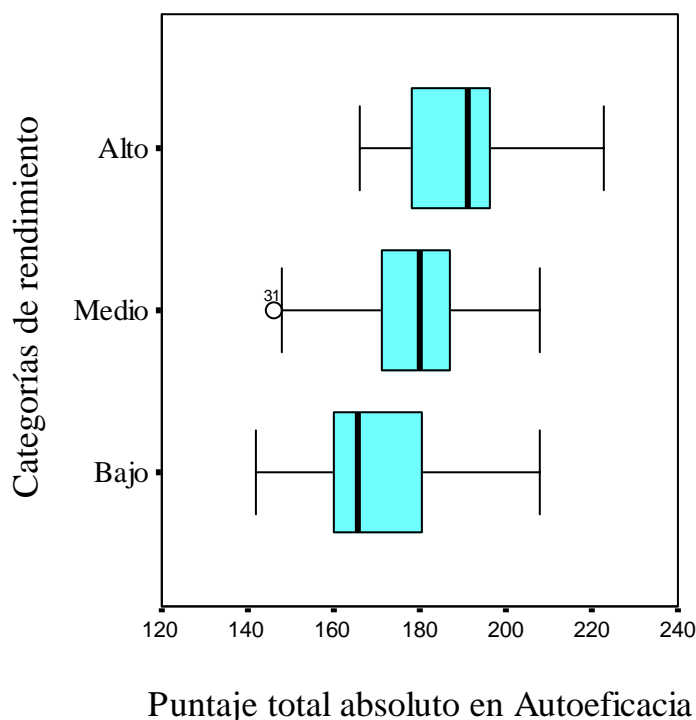
**Tabla N° 2 Rangos promedios de las puntuaciones absolutas en Autoeficacia en relación con las categorías de rendimiento**

|                    | Categorías | N  | Rango promedio |
|--------------------|------------|----|----------------|
| <b>Rendimiento</b> | Alto       | 19 | 40,16          |
|                    | Medio      | 21 | 30,62          |
|                    | Bajo       | 20 | 21,20          |
|                    | Total      | 60 |                |

El  $\chi^2 = 11,499$  (gl = 2, p = 0,003) evidencia una diferencia estadísticamente significativa en el nivel de Autoeficacia en función de la categoría de desempeño; esto es: a mayor Autoeficacia, mayor Rendimiento Académico. En su representación gráfica (Gráfico N° 10):



**Gráfico Nº 10 Puntuaciones absolutas en Autoeficacia en relación con las categorías de rendimiento**



En el diagrama de caja (*box-plot*), el bloque rectangular representa el 50% de los casos centrales de la distribución (los puntajes son, respectivamente, para cada bloque rendimiento Alto: 178-200; Medio: 171-187; Bajo: 160-180); la recta, el rango de los puntajes (166-223; 146-208; 142-208); la línea interior al bloque, la mediana (191; 180; 165,5); el signo exterior, un *outlier* o dato aberrante. Luego, se advierte con claridad la progresión hacia la derecha de los puntajes en Autoeficacia desde el rendimiento bajo al alto.

## CONSIDERACIONES FINALES

Con respecto a la Autoeficacia percibida podemos decir que el 48% de los estudiantes de la muestra se ubican en la categoría de Autoeficacia Alta. Destacan como más representativo que aprenden por sí mismos y que ponen esfuerzo ante los obstáculos, a diferencia de los que se perciben con Autoeficacia Baja que se caracterizan por renunciar fácilmente ante las dificultades y evitar las tareas difíciles.

Respecto de la relación con el Rendimiento Académico se observó una mayor Autoeficacia percibida en los alumnos que no presentan dificultades en comparación con aquellos que sí las presentan, diferencia que resulta estadísticamente significativa.

Se observa que desde el enfoque de la Teoría Social Cognitiva de Bandura, la fuente básica de Motivación son las expectativas de eficacia (convicción de que se puede realizar una tarea para lograr los resultados). En este sentido, mientras que el grupo

de rendimiento alto expresa que le interesa el contenido de la carrera, que estudiar entretiene, no duda que la carrera elegida sea la adecuada y se imagina en el futuro ejerciendo la profesión, un leve porcentaje de alumnos del grupo de bajo rendimiento destacan positivamente dichos indicadores.

Desde la perspectiva de las Atribuciones causales, el grupo de rendimiento bajo lo explica por imprevistos, falta de tiempo, poco acceso al material de estudio y fracaso en los exámenes, a diferencia del grupo de alto rendimiento que no señalan ninguno de estos factores.

Queremos compartir estos resultados por si pudieran servir de base tanto a los alumnos -a fin de identificar qué procesos y estrategias vehiculizan un aprendizaje eficaz- como a los docentes -para reflexionar sobre los métodos de enseñanza-. La evaluación de la Autoeficacia de los alumnos puede proveer de importante información acerca de la motivación académica, de su conducta y de sus futuros logros.

El desafío de la educación universitaria es prestar una atención sostenida al desarrollo de las habilidades de los alumnos y a las creencias que acompañan a estas habilidades, elaborando intervenciones, basadas en la teoría, tendientes a potenciar la Autoeficacia que le permitan al estudiante el fortalecimiento de su propia percepción, lo cual le brindaría seguridad en sí mismo. Esto es, deberá trascender el desarrollo de la excelencia académica ya que la institución educativa deberá asumir la responsabilidad de preparar individuos seguros de sí mismos, capaces de perseguir y conseguir sus propios objetivos. Las universidades deben ayudar a los estudiantes en el desarrollo de la excelencia académica al mismo tiempo que deben nutrir las auto creencias necesarias para mantener la excelencia en sus vidas adultas. En palabras de Bandura (1987): “Los estudiantes que desarrollan un fuerte sentido de Autoeficacia se encuentran bien capacitados para educarse a sí mismos cuando tienen que depender de su propia iniciativa.”

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias de la Fuente Jesús. *Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la Teoría de la Orientación de Meta*. Universidad de Almería. España.2002
- Álvarez Rojo, V; García Jiménez, E y otros / Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía. El Rendimiento Académico en la universidad desde la perspectiva del alumnado”. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10(17). UNED. Madrid, 1991, pp. 23-42.
- Bandura, A y otros. *Aprendizaje Social y desarrollo de la personalidad*. Alianza. Madrid,1974.
- Bandura, A y otros. *Teoría del aprendizaje Social*. Espasa-Calpe. Madrid,1982.
- Bandura, A. *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Desclée de Brouwer. Bilbao,1999.
- Bouffard, B. et al. Influence of achievement goals and self-efficacy on students' self-regulation and performance. Université du Québec à Montréal, Canada. *International Journal of Psychology*, 40(6), 2005, pp. 373–384.
- Carretero, M. *Introducción a la psicología cognitiva*. Aique. Buenos Aires, 2001.
- Burón Orejas, J. *Motivación y aprendizaje*. Ediciones Mensajero. España, 1995.
- García Aberasturi, L. La psicología positiva: del modelo de la reparación al modelo del fortalecimiento. *Hojas informativas de los psicólogos de Las Palmas*, 56, 2003, pp.1-5.
- González,et.al. *Motivación de aprendizaje y Rendimiento Académico*. (Universidad de la Coruña, España, 1998

- Lanz, M. Z. (comp.) *Aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos*. Novedades Educativas, Buenos Aires, 2006.
- Martínez R./Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía. Estrategias de aprendizaje, motivación y Rendimiento Académico en alumnos universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11(19), 2000, pp. 35-50.
- Maslow, A. *La personalidad creadora*. Kairos-Troquel. Madrid, 1982.
- Men, Karen y Del, Patty. Field dependence and contextual organizers. *Journal of Educational Research*, 84(3), 1991, pp.183-189.
- Morchio, I ; González, G ; González, M. y otros. *Factores personales y contextuales que se conjugan en el aprender en la Universidad. Análisis de la percepción de sus protagonistas (UNCuyo y UFRJ) y desde archivos documentales (UNCuyo)*. Proyecto Bial 2009-2011. Evaluado y Aprobado por la SeCyT (Secretaría de Ciencia Técnica y Posgrado)
- Morchio, I; González, G; González, M. y otros. *Aprender en la universidad: representaciones, procesos, estrategias y factores implicados. Análisis desde la perspectiva del alumno y del profesor*. Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo. Proyecto Bial 2005-2007. Evaluado y Aprobado por la SeCyT (Secretaría de Ciencia Técnica y Posgrado).
- Morchio, I ; González, G. y otros. Rendimiento Académico en la Universidad. Variables que influyen en el fracaso académico. Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo. Proyecto 1999-2002. Evaluado y Aprobado por la SeCyT (Secretaría de Ciencia Técnica y Posgrado)
- Oliveira, Katya y Santos, Acácia. *Compreensão de textos e desempenho académico. PSIC. Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 7(1), 2006, pp.19-27.
- Pozo, J. I. *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Morata. Madrid, 1997.
- Universidad de Valladolid. *Declaración sobre el Fracaso Académico*. Consejo Social. España, Valladolid, junio 2001.