

**Universidad Nacional Autónoma de México**  
**Programa de Maestría y Doctorado en Psicología**  
**Residencia en Psicología Escolar**

**LA RELACIÓN ENTRE AUTOEFICACIA ACADÉMICA, ÉXITO ACADÉMICO  
Y EXPECTATIVAS DE ÉXITO EN ALUMNOS DE SECUNDARIA**

**REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE**

**MAESTRIA EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTA:**

*Elvia Ortega Soriano*

**Director del reporte:**

**Dra. Benilde García Cabrero**

**Comité Tutorial:**

**Dra. Ileana Seda Santana**

**Dra. Rosa del Carmen Flores Macias**

**Mtra. Susana Eguía Malo**

**México, D. F.**

**Septiembre 2009**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## Agradecimientos

Estas líneas están dedicadas principalmente a los niños del PAES, como un reconocimiento a su tiempo y disposición para acudir al programa; por compartir sus experiencias y enseñarnos a ser tutores eficaces.

Agradezco a las autoridades de la Secundaria Ludmila Yivkova por las facilidades para llevar a cabo el presente estudio; así como a Alejandra Valencia por su asesoría en el análisis de los datos.

De manera especial a mi tutora Benilde García por toda la confianza que me ha brindado a lo largo de estos años.

A los integrantes del PREPSE por las actividades enriquecedoras tanto en lo personal como en lo profesional.

A la Dra. Rosa del Carmen y a mis compañeros de sede por ser la comunidad de aprendizaje, en donde surgieron anécdotas, frases celebres y un sentido del humor, lo cual facilitó la transición de un semestre a otro.

Infinitamente a mi madre por su ejemplo de fortaleza y por brindarme el apoyo para alcanzar mis objetivos.

## Índice

Resumen .....	3
Introducción.....	4
1. El Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria .....	13
2. Motivación académica .....	19
3. Autoeficacia.....	26
3.1 ¿Qué es la Autoeficacia? .....	26
3.2 Características de la autoeficacia.....	31
3.3 La autoeficacia y sus efectos sobre los procesos psicológicos .....	33
3.4 Fuentes de Autoeficacia.....	38
3.5 Autoeficacia y adolescencia .....	43
3.6 Autoeficacia académica.....	46
3.7 Evaluación de la autoeficacia.....	53
4. Método .....	61
<i>Participantes</i> .....	61
<i>Materiales</i> .....	62
<i>Diseño</i> .....	63
<i>VARIABLES</i> .....	63
<i>Procedimiento</i> .....	64
<i>Análisis de datos</i> .....	65
5. Resultados .....	66
6. Discusión y conclusiones.....	73
<i>Implicaciones para el PAES</i> .....	77
Anexos .....	82
Referencias .....	86

## Resumen

---

Se propuso analizar la relación entre la autoeficacia académica, el éxito académico y las expectativas de éxito, de 102 estudiantes de 1º y 3er. grado de la secundaria 229 del D. F. ubicados en grupos extremos, asimismo comparar sus niveles de autoeficacia académica en función del promedio, grado escolar y sexo al que pertenecen. Se empleó la sub-escala de autoeficacia *The Children Perceived Self-Efficacy* (Bandura, 1990) y un cuestionario elaborado ad-hoc para evaluar expectativas de éxito. Los resultados indican que existe una relación positiva y significativa entre las tres variables, siendo éxito académico y expectativas de éxito la relación de mayor fuerza ( $r=.834^{**}$ ). El promedio o éxito académico resultó la variable que mejor explica la diferencia entre los niveles de autoeficacia. Las variables grado o sexo por sí solas no producen diferencias significativas en los niveles de autoeficacia académica; sin embargo, se observan efectos de interacción de las tres variables sobre la autoeficacia académica de los estudiantes (varones) de tercer grado con promedio bajo.

---

## Introducción

---

Una necesidad primordial actual del país en el ámbito de la educación es desarrollar una serie de estrategias para disminuir el rezago y fracaso escolar en los distintos niveles educativos.

Por mucho tiempo la atención y las políticas educativas en México estuvieron enfocadas al ámbito de la cobertura educativa, estableciendo para ello soluciones tipo “parche” que en su momento mitigaron parte de la problemática, pero que a la larga condujeron a otro tipo de problemas; descuidando con ello y de manera importante la calidad en la enseñanza.

Las reformas educativas del siglo pasado se orientaron principalmente a la ampliación del sistema educativo a nivel básico, debido a un crecimiento acelerado y expansivo de la población. Entre 1970 y el 2001, la matrícula escolar pasó de 11.5 millones a más de 30 millones de estudiantes; el promedio de años de escolaridad aumentó de 3.7 para los hombres y de 3.1 para las mujeres a 7.8 y 7.3 respectivamente. La eficiencia terminal de la educación primaria alcanzó a finales del siglo veinte una cifra promedio del 86.3% y el acceso a la secundaria del 91.8% con el consecuente efecto en la demanda por la educación media superior y educación superior. Sin embargo, estas cifras ocultan enormes diferencias entre regiones y entidades federativas, además de que no reflejan el problema de la calidad en la educación.

A pesar de que en 1993 la reforma del artículo Tercero Constitucional establece la obligatoriedad de la educación secundaria, los datos no representan el impacto que se había esperado de esta medida normativa. Según Zorrilla (2004) esta situación pudiera

explicarse por el hecho de que la educación primaria continúa teniendo problemas con respecto a la aprobación, retención y egreso oportuno de sus alumnos.

Zorrilla (2004) analizó y describió algunos indicadores como son: cobertura, deserción, eficiencia terminal y absorción del nivel secundaria de 1990 al 2003; que comparados con los de la primaria y los del nivel medio superior resaltan algunos contrastes. La cobertura es notoriamente mayor en la primaria que en la secundaria y que en la enseñanza media superior. La eficiencia terminal de la primaria ha ido mejorando de manera importante, en tanto que en la secundaria el abandono es mayor, veinte alumnos de cada cien dejan la escuela. El caso de la enseñanza media superior es más grave, pues son cuarenta alumnos de cada cien los que desertan. De acuerdo con la autora, la baja eficiencia terminal, en gran parte, es producto de la reprobación acumulada de asignaturas, que tarde o temprano se traduce en repetición y abandono de la escuela. En el 2004 se reportó un índice de reprobación del 17.6% para la secundaria, mientras que para el bachillerato fue de 37.7% (Fuentes, 2007).

Además de los bajos índices en eficiencia terminal y en reprobación en la secundaria, el pobre desempeño de los estudiantes se ve reflejado en los resultados de las evaluaciones de logro académico tanto a nivel nacional como internacional, impulsadas principalmente por el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE), así como por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

A partir del año 2000, México se incorporó al Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA). Esta prueba no mide conocimientos curriculares, sino habilidades básicas para la vida en la sociedad contemporánea y está dirigida a estudiantes de 15 años de edad. Los resultados de PISA se presentan en escalas que se caracterizan por tener una media de 500 puntos y una desviación estándar de 100, con lo cual la distribución de las

respuestas tiene valores extremos mínimo y máximo de, aproximadamente, 200 y 800 puntos, respectivamente.

En la versión de 2000, PISA puso énfasis en la evaluación de la lectura, en ese año participaron 5 mil 276 estudiantes mexicanos. En comparación con otros países, México alcanzó el lugar 34 de un total de 43 que participaron; la población indígena y rural fue la que obtuvo los niveles más bajos de desempeño.

El promedio en la escala de lectura de la muestra mexicana fue de 422 puntos, mientras que los estudiantes de Finlandia obtuvieron el puntaje promedio más alto, que fue de 546. La OCDE considera que el nivel 2 es el mínimo aceptable para la sociedad del conocimiento de acuerdo con la escala de desempeño PISA. Poco menos del 7% de los estudiantes mexicanos evaluados pueden considerarse buenos lectores y uno de cada dos tiene un nivel medio de lectura.

En el 2003 la evaluación PISA se centró en el campo de las aplicaciones matemáticas, en ese año se evaluaron a 29 mil 983 estudiantes. La población mexicana se ubicó en el lugar 37 de 41 países participantes, con una media de 385 puntos. De la evaluación de 2000 a la del 2003, México (además de Islandia y Tailandia) mostró una disminución estadísticamente significativa en el nivel de desempeño, en la escala de espacio y forma, de la escala general de matemáticas. La media de los países que pertenecen a la OCDE fue de 500 puntos, mientras que la media más alta la obtuvo Hong Kong con 550 puntos.

Para la evaluación del 2006, las habilidades de aplicación científica fueron el acento de esta versión. En ese año se evaluaron a 30 mil 971 estudiantes de 15 años. México se colocó en el lugar 49 de 57 países que participaron, con una media de 410 puntos. Nuevamente, Finlandia ocupó el primer lugar con 563 puntos en promedio.



En el área de Ciencias, el 33% de los alumnos mexicanos se situaron en el nivel 1 y un 18 % se ubicaron en el nivel 0 (menos de 334 puntos) lo que significa que el 51% de ellos se encuentra debajo del nivel mínimo requerido (ver tabla 1).

TABLA 1. Porcentaje de alumnos en cada nivel de logro a nivel nacional en lectura, matemáticas y ciencias.

	<b>Nivel 0</b>	<b>Nivel 1</b>	<b>Nivel 2</b>	<b>Nivel 3</b>	<b>Nivel 4-6</b>	<b>Media</b>
Lectura	21%	26%	29%	18%	6%	410
Matemáticas	28%	28%	25%	13%	5%	406
Ciencias	18%	33%	31%	15%	3%	410

Los resultados de PISA en sus tres versiones permiten apreciar que la mayoría de los estudiantes mexicanos de 15 años de edad evaluados carecen de las habilidades necesarias para tener una vida productiva en la sociedad del conocimiento (ver tabla 2).

TABLA 2. Cuadro comparativo de los resultados de México en las aplicaciones de PISA 2000, 2003 y 2006\*.

<b>Asignatura/año</b>	<b>2000</b>	<b>2003</b>	<b>2006</b>
Lectura	422	400	410
Matemáticas	387	385	406
Ciencias	422	405	410

\* Puntaje dado en una escala estandarizada de 200 a 800 puntos con media en 500.

En relación con los datos generales de PISA se puede observar que la participación del año 2000 al 2006, de los distintos países se incrementó considerablemente (de 43 a 57).

Asimismo, el tamaño de la muestra mexicana de estudiantes es cada vez más grande en las distintas ediciones de la evaluación, lo que ofrece una mayor representatividad de los resultados; sin embargo, esto no ocurre con el nivel de desempeño de los estudiantes mexicanos, sino por el contrario, en cada versión hay una disminución del nivel de desempeño respecto a la posición que guardan estudiantes de otros países.

Por otro lado, los resultados de las evaluaciones nacionales realizadas en el 2003 y 2004 por la Dirección General de Evaluación y por el INEE respectivamente, en alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria; tanto en comprensión lectora como en matemáticas ofrecen resultados desalentadores en los dos años. Las escuelas primarias que obtuvieron mejor puntuación, en orden descendente fueron: privadas, urbanas públicas, rurales públicas, cursos comunitarios y educación indígena.

En las escuelas secundarias también se observa un patrón semejante para las distintas modalidades educativas, en los resultados. En las dos aplicaciones el orden, de mayor a menor puntuación, fue el siguiente: privadas, generales, técnicas y telesecundarias (Backhoff, 2005).

De acuerdo con los datos antes descritos, la mejora del panorama del logro académico de los estudiantes del nivel básico representa un enorme desafío, para los agentes involucrados en el sistema educativo mexicano, tanto para autoridades, definiendo líneas de acción, como para padres y docentes en el trabajo diario con los alumnos.

Como se sugiere entre las variables que, en lo general, influyen en el nivel de desempeño que pueden lograr los estudiantes, son las condiciones socioculturales en las cuales se encuentran inmersos; sin embargo, en lo particular existen también otras variables que intervienen.

Si bien, resulta evidente que el problema de desigualdad social en el país influye de manera considerable en la calidad del sistema educativo; no obstante, como profesionales de la educación, tenemos un ámbito importante de intervención a nivel de individuos, no precisamente para cambiar a los estudiantes de su contexto global, pero si para subsanar o fortalecer ciertas habilidades que les permitan mejorar su desempeño y obtener una mejor adaptación a las exigencias de su medio, pese a las oportunidades que su entorno social, cultural y económico les puedan brindar.

De manera común, cuando se intenta explicar el fracaso escolar de un estudiante se hace alusión a una “falta de motivación”; profesores o padres de familia. De acuerdo con sus creencias, para explicar o motivar a los estudiantes utilizan frases como: “no le echa ganas”, “si le echara ganas obtendría mejores calificaciones”, “es flojo”, etc. No obstante, observar directamente la ausencia de motivación de un “mal” estudiante resulta complicado, en el sentido de conceptualizar la motivación como proceso interno. En otras palabras, la motivación no es una variable observable sino un constructo hipotético, una inferencia a partir de las manifestaciones de la conducta como por ejemplo, la cantidad de tiempo que se dedica al estudio, el grado de participación en las clases, la perseverancia en la tarea o el tipo de metas que se proponen los alumnos con respecto a sus estudios.

En este sentido, el esfuerzo, la persistencia, la elección de metas, etc., son algunos indicadores conductuales que pueden dar cuenta de la motivación de un estudiante.

En el ámbito de la investigación educativa es bien conocida una alta correlación positiva entre motivación y rendimiento académico; por un lado, la motivación se percibe como un medio importante para promover el aprendizaje, y por el otro, las actividades que se

realizan en la escuela, influyen de una manera decisiva en el desarrollo de la motivación en cada alumno.

La tendencia actual en la investigación educativa para explicar el logro escolar es incorporar aspectos cognitivos y afectivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entre los constructos que se han asociado con la *motivación escolar*, se encuentra el de *autoeficacia académica* o *autoeficacia en el aprendizaje*, entendida como la *percepción o las creencias que tienen los estudiantes sobre sus capacidades para aprender o realizar tareas escolares*. Investigaciones recientes señalan la enorme influencia de las creencias acerca de las capacidades personales, sobre el desempeño subsecuente o el nivel de involucramiento hacia determinadas actividades.

Así como la motivación está relacionada positivamente con el desempeño escolar, con la autoeficacia sucede algo similar, la investigación ha puesto de manifiesto la *relación positiva entre autoeficacia y desempeño*. Alumnos con altas expectativas de autoeficacia gozan de mayor motivación académica, obtienen mejores resultados y autorregulan de manera eficaz su aprendizaje.

Otro concepto asociado con la motivación escolar y con autoeficacia en el aprendizaje, ha sido *expectativas de éxito*, las cuales tienen un papel importante en el enganche de los alumnos para iniciar una tarea, de acuerdo con la interpretación de resultados en experiencias previas.

La presente investigación se deriva de la experiencia profesional de quien esto suscribe, tras haber participado en un programa destinado a apoyar a *estudiantes de secundaria* con dificultades en su aprendizaje. La mayoría de los estudiantes que han acudido al programa, además de tener un bajo aprovechamiento, se caracterizan por un historial

importante de fracasos en su vida escolar; y por lo general provienen de un ambiente social y familiar adverso.

Durante el periodo de la residencia en el programa se atendieron aproximadamente 20 estudiantes por ciclo escolar, de las escuelas secundarias públicas cercanas al centro comunitario "Julián Mac Gregor", en donde se atendía a los alumnos y se brindaban las sesiones de tutoría. Cada tutor trabajaba en promedio con tres alumnos a la vez, en la medida de lo posible se procuraba que los pequeños grupos, fueran del mismo grado escolar. Una de las premisas básicas del programa es la identificación de fortalezas en los estudiantes para el desarrollo de otras habilidades; las cuales para los alumnos y padres, no eran siempre conscientes, ni valoradas. Además de estas fortalezas, los estudiantes que asistían al programa necesitaban hacer consciente la forma en que aprenden, para poner en práctica distintas estrategias que les permitieran alcanzar sus metas.

No obstante, en actividades que les representaban un gran reto o dificultad, hacían lo posible para evitarlas; o bien, su primer acercamiento lo hacían de manera impulsiva, poco reflexiva; de manera que el resultado no era el que se esperaba; y por consecuencia les conducía a no cumplir con tareas escolares, u obtener una calificación reprobatoria en tareas o exámenes.

Ante su pobre desempeño académico, el tipo de retroalimentación que reciben de sus padres o profesores, generalmente es negativo, nada alentador; y a la larga este discurso es introyectado en sus creencias, afectando su autoimagen como estudiantes. Para estos estudiantes era común, que durante una tarea académica en la tutoría, manifestaran expresiones como "*No puedo*", "*Soy un tonto, un flojo*", etc.

Intervenir en el desarrollo de habilidades y estrategias en los estudiantes es importante para que éstos puedan enfrentar sus demandas escolares, pero también es necesario abordar el aspecto motivacional; de manera que se involucren en su propio aprendizaje y obtengan una mayor confianza en sus capacidades.

Plantear la necesidad de contar con información acerca de las creencias que median en el desempeño de los alumnos de secundaria, y de manera particular, caracterizar las creencias de autoeficacia académica permitirá desarrollar estrategias para motivar a los estudiantes hacia actividades académicas, así como realizar recomendaciones sobre las mismas a padres o profesores de alumnos que presentan dificultades en su aprendizaje o un pobre desempeño escolar. Esta necesidad se abordó en la presente investigación; en la cual se estableció como objetivo: *indagar y describir la relación entre autoeficacia académica con respecto a las expectativas de éxito y el éxito académico previo, en función del grado y sexo de alumnos de secundaria.*

Para alcanzar este objetivo se analizó una muestra de alumnos más grande que la población que asistía al programa, con el propósito de que los datos cumplieran con los requisitos de las pruebas estadísticas utilizadas. De los resultados de esta muestra y de la revisión teórica, se derivaron las implicaciones y recomendaciones para el trabajo de tutoría con los alumnos del programa.

En el presente trabajo se presentará inicialmente una breve descripción del Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria, así como el modelo de tutoría en el que está basado, con la finalidad de ofrecer un contexto general sobre el origen de la presente investigación. Posteriormente, se aborda el concepto de autoeficacia, sus características, sus fuentes y procesos. En seguida se expondrá el método de la investigación, los resultados y finalmente, la discusión y conclusiones.

## 1. El Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria

---

Inspirado en el Programa Taylor para Adolescentes de la Universidad de McGill en Montreal, Canadá (Stevens, 1992; 2006), el “Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria” (PAES), tiene como propósito apoyar a estudiantes de secundaria que presentan dificultades en su aprendizaje escolar, considerando para ello sus características cognoscitivas, afectivas y sociales (Flores, 2006).

Los alumnos del PAES asisten dos veces a la semana a sesiones de tutoría de dos horas cada una. El modelo de tutoría del PAES se centra en la promoción del aprendizaje autorregulado del alumno, para lo cual retoma elementos de la psicología cognitiva, del paradigma constructivista y aspectos de resiliencia, principalmente.

Generalmente en las sesiones de tutoría se trabaja sobre la elaboración de tareas encargadas por los maestros de las distintas materias (como pretexto para promover estrategias y habilidades); por ejemplo: elaborar un resumen, resolver preguntas o algoritmos, preparar una exposición, estudiar para un examen, etc. Cada una de estas actividades requiere, desde luego, de distintas habilidades cognitivas y metacognitivas. El tutor por su lado, debe identificar qué habilidades necesita desarrollar el alumno para lograr con éxito sus tareas, de forma autónoma e independiente. No obstante, la experiencia ha demostrado que esta independencia no se logra de manera inmediata, sino después de varios meses de que los alumnos han trabajado en sus actividades siguiendo sesión a sesión un ciclo de autorregulación en su aprendizaje (ver figura 1).

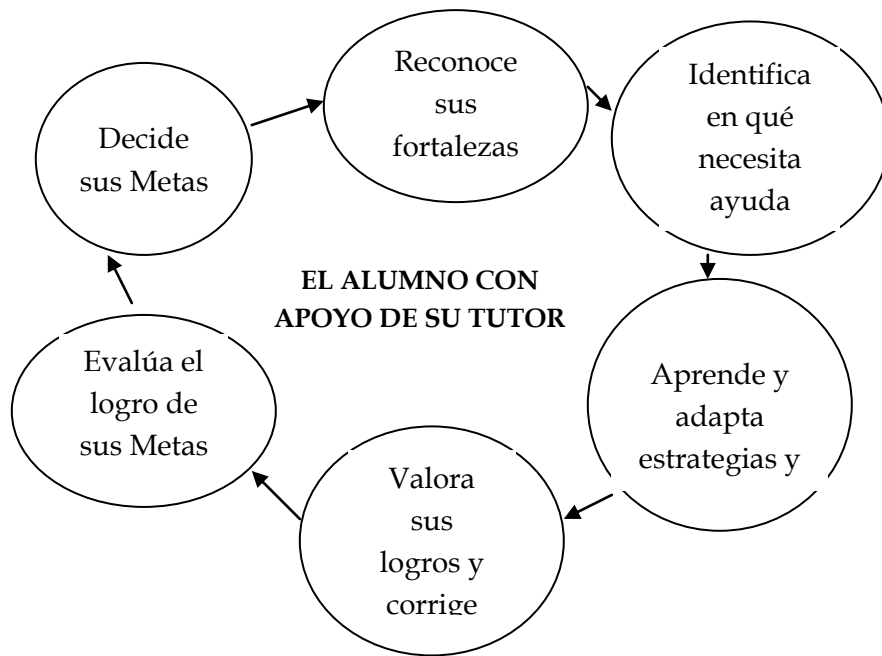


FIGURA 1. Un ciclo para el logro de la autorregulación académica en el PAES (Tomada de Flores, 2006).

En este contexto, el papel del tutor se puede ubicar en tres ámbitos interrelacionados del aprendizaje del alumno: el aspecto cognitivo, motivacional y afectivo-social (ver figura 2).

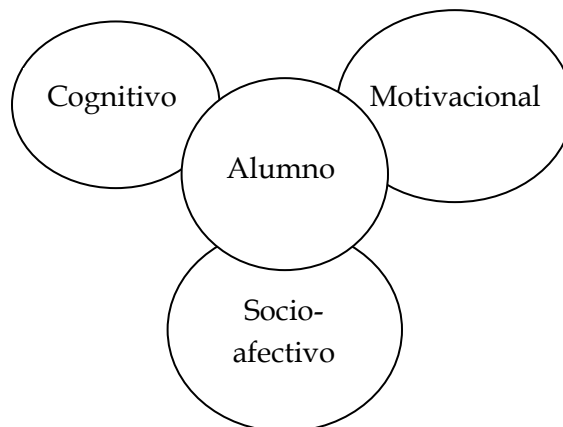


FIGURA 2. Representación de los ámbitos principales de intervención en el modelo de tutoría del PAES.

En términos cognitivos, la función del tutor es crear situaciones de aprendizaje significativas; entre otras actividades, ayuda al alumno a identificar cuáles serán las metas



de la sesión. Al inicio de alguna explicación de un tema, el tutor identifica la base de conocimiento del alumno; dosifica el material nuevo asegurándose que está comprendiendo y ofrece en la medida de lo posible explicaciones sencillas y detalladas; promueve que el alumno se involucre activamente en las actividades de aprendizaje; procura que el aprendiz sea cada vez más autónomo en la realización de sus tareas y emplea preferentemente una instrucción guiada en lugar de instrucciones directas.

En cuanto a la motivación, el tutor ofrece retroalimentación sobre la ejecución del alumno con evidencia concreta, además de indicar cómo su esfuerzo y la utilización de las estrategias mejora su desempeño. Al mismo tiempo, procura desarrollar una percepción positiva de sí mismo como aprendiz; emplea expresiones que impliquen un reconocimiento su esfuerzo, y no sólo hace alusión a lo que le falta por lograr; enseña al alumno a atribuir los fracasos al empleo de una estrategia deficiente y no a limitaciones personales.

Durante el transcurso de las tutorías se crea una relación de alianza entre alumno y tutor; es decir, se establece un lazo colaborativo y afectivo entre ambos, lo que permite que el alumno perciba a su tutor como un agente que favorece la superación de sus dificultades escolares (Flores, 2006.). Asimismo, el tutor promueve en su alumno el desarrollo de habilidades sociales e identifica redes de apoyo en su entorno familiar y escolar a fin de potenciar factores protectores que atenúen las dificultades que enfrenta.

Sin embargo, involucrar a los estudiantes en sus actividades académicas muchas de las veces no es una tarea sencilla, principalmente debido a la experiencia negativa en su desempeño escolar, historia de fracasos y a las creencias desvalorizantes hacia sí mismos como aprendices.

Un aspecto que ha sido de particular interés por sus implicaciones para el aprendizaje es la creación de ambientes motivantes para el aprendizaje de los alumnos durante las tutorías, es así que en el PAES se han propuesto diversas estrategias para ello. Por ejemplo, Jiménez (2000) identificó dos clases de estrategias para favorecer la motivación: 1) Para la organización del trabajo de la sesión y 2) Instruccionales durante la sesión (ver tabla 3).

Las estrategias de organización se orientan a las actividades previas de planificación de la sesión de tutoría. Por su parte, las estrategias instruccionales durante la sesión tienen como propósito mantener altos niveles motivacionales y apoyar mediante diversas estrategias para el alcance de las metas. Dentro de las estrategias de organización se pueden ubicar las estrategias para establecer las metas durante la sesión; las cuales son particularmente importantes para este trabajo de investigación. De acuerdo con la literatura (Bandura, 1997), para que las metas tengan influencia en la motivación de los estudiantes, deben tener determinadas características, estas son: especificidad, dificultad manejable y proximidad<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Nota. Especificidad hace referencia a las tareas que involucran metas explícitas, es decir, que indican la cantidad y tipo de esfuerzo necesario para alcanzarlas, promueven que se activen mecanismos de autovaloración de autoeficacia. Dificultad manejable, se refiere a las tareas que implican un reto acorde con las capacidades personales, favorecen que los alumnos perseveren en ellas. Proximidad, se refiere a la distancia entre el inicio de la actividad y el logro de la meta. En ausencia de metas inmediatas, los alumnos tienden a posponer el inicio de la actividad, pues no hay efectos a corto plazo (Flores, 2001).

TABLA 3. Estrategias para la creación de ambientes motivantes para el aprendizaje en el PAES (Jiménez, 2000).

<p><b>Estrategias para la organización del trabajo de la sesión</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificación</li> <li>- Identificación de las necesidades de los alumnos en actividades escolares periódicas</li> <li>- Preparación del tutor sobre temas en los que trabajan los alumnos</li> <li>- Preparar con anticipación los materiales</li> <li>- Ubicar cuáles son las demandas de la tarea</li> <li>- <b>Establecimiento de metas durante la sesión</b></li> <li>- Jerarquización de metas</li> <li>- Elección de la forma de trabajo</li> <li>- Distribución del tiempo de la sesión</li> </ul>
<p><b>Estrategias instruccionales durante la sesión</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecimiento de normas para el trabajo en grupo</li> <li>- Estrategias para promover la motivación</li> <li>- Promoción del auto-monitoreo</li> <li>- Enseñanza recíproca</li> <li>- Aprendizaje cooperativo</li> <li>- Modelamiento</li> <li>- Transición suave entre actividades</li> <li>- Atención simultánea a diferentes eventos</li> <li>- Supervisión de las actividades</li> <li>- Retroalimentación</li> <li>- Evaluación del trabajo de la sesión</li> </ul>

Además de establecer las metas, la experiencia en el PAES ha puesto de manifiesto, que fortalecer la autoeficacia de los estudiantes ayuda a mejorar su motivación hacia actividades escolares (Flores, 2001).

De acuerdo con lo anterior, la literatura sobre motivación y autoeficacia, así como la investigación desarrollada en el mismo PAES, ofrece información para sustentar y mejorar las prácticas de tutoría, de manera particular en el ámbito motivacional del modelo de tutoría antes señalado; y en este sentido es que estos constructos constituyen los núcleos centrales del marco teórico del presente documento.

## 2. Motivación académica

---

Las teorías de la motivación académica están lejos ya de las antiguas concepciones universalistas, caracterizadas por intentar explicar la totalidad de la conducta a partir de conceptos motivacionales exclusivistas, tales como “la voluntad”, “el instinto”, “el impulso”, “el incentivo” o “la pulsión”. En la actualidad, la naturaleza de la motivación no se puede comprender sin la integración de factores internos y externos en el individuo (Aguado, 2005).

Se reconoce también, que la mayor parte de las actividades humanas son tan complejas y sus motivaciones tan diversas que resulta muy difícil aglutinar en un único paradigma explicativo toda esta complejidad (Barberá y Mateos, 2000).

El estudio de la motivación académica se encuentra ligado primordialmente a fenómenos como son el estilo atribucional, las expectativas de éxito y el tipo de motivación que define la actividad del alumno, todo ello unido a la percepción de las propias capacidades (Ugartetxea, 2001). De estas investigaciones se derivan las aproximaciones teóricas que han tenido mayor influencia sobre la motivación académica en la actualidad. La teoría del valor/expectativa de Atkinson (1957), la teoría de la atribución propuesta por Weiner (1974) y la teoría social cognitiva desarrollada por Bandura (1986; 1997). Cada una de estas teorías se enfoca a explicar determinada variable psicológica que puede afectar la motivación que un estudiante tiene hacia actividades escolares (Aldana, 2006).

Por ejemplo, la primera, la teoría del valor presupone que las cosas que nos motivan son aquellas que tienen un valor de “utilidad” desde el punto de vista personal o subjetivo, ya

sea de manera intrínseca o extrínseca al sujeto. El valor intrínseco consiste en el deseo de involucrarse en una actividad por el interés que la propia actividad genera, mientras que el valor extrínseco consiste en el deseo de involucrarse en una actividad por las compensaciones sociales, simbólicas, materiales y privilegios especiales.

En correspondencia con esta perspectiva, se ha sugerido que las metas que se proponen las personas pueden clasificarse en *metas de aprendizaje* (o de involucramiento con la tarea, por el valor intrínseco a la misma) y *metas de ejecución* donde la preocupación fundamental está puesta en la consecuencia de los resultados; es decir en preservar la auto-percepción positiva de sí mismo, de manera que el quedar bien y/o evitar el fracaso son más relevantes que el aprender.

De acuerdo con Locke & Latham (2002, citados en González, 2004), los estudiantes que establecen metas de aprendizaje dirigen su atención a sus esfuerzos hacia dominar el material o la tarea; así, en materias que representan un reto, ponen un esfuerzo adicional. En contraparte los alumnos que se plantean metas de ejecución, tienden a enfocarse en los resultados y están preocupados en aprobar el año o en la recompensa que se presenta después de haber aprendido el material, además de presentar menos estrategias efectivas.

Un elemento importante de esta perspectiva, son las expectativas que el sujeto tiene de alcanzar la meta mediante su conducta. El constructo de *la expectativa se refiere a las percepciones del individuo en relación a la probabilidad de éxito en la tarea.*

Otro tipo de expectativas son las referidas a las que tienen que ver con la *capacidad o eficacia personal* para desarrollar una determinada conducta; las primeras se conocen también como expectativas instrumentales, y las segundas como expectativas de autoeficacia.

Las expectativas y su influencia se alimentan de las experiencias anteriores del sujeto, si éstas han sido satisfactorias, la impresión sobre sus posibilidades serán mejores que si han tenido experiencias negativas. Estas experiencias anteriores van a influir en el inicio y en el enganche sobre una nueva tarea (Ugartetxea, 2001).

Por su parte, la teoría social cognitiva asume que hay una interrelación entre los procesos cognitivos del individuo y el medio ambiente social; destaca el *concepto de autoeficacia*, la cual tiene un papel primordial en el funcionamiento del ser humano, y *es conceptualizada como las creencias sobre las propias capacidades para realizar determinada tarea*.

La teoría atribucional, por otro lado, atiende aspectos como la localización del control (es decir, la percepción que el sujeto posee en torno a qué o quién controla la actividad), la relación entre las fuerzas personales (motivación y capacidad); y ambientales (atendiendo al nivel de estabilidad) a la hora de actuar. Por atribución causal podemos entender aquella interpretación que el individuo realiza respecto a los elementos que tienen un cierto grado de responsabilidad sobre el resultado de una acción cognitiva o conducta. La atribución sería aquella inferencia que el individuo realiza para determinar qué ocasiona la situación. Su importancia radica en que dependiendo de esta consideración, el sujeto va a actuar de una u otra manera, evitando o fomentando esta causa (Ugartetxea, 2002).

De acuerdo con este autor, dependiendo de la atribución que las personas generan en torno a las causas que producen una actuación eficaz o ineficaz, establecen una serie de conceptos, de expectativas, que condicionan la actividad al iniciar una nueva tarea.

Todos estos procesos (atribución, metas, expectativas, autoeficacia) han tomado gran relevancia en la investigación psicológica actual. Por ejemplo, modelos como los de Eccles (1983) y Winfield (1994) incorporan elementos como las metas y las percepciones de las capacidades, además de concederle importancia a las influencias del contexto, debido a que las personas modifican sus motivaciones de acuerdo con lo que perciben de las situaciones en las que se encuentran.

Garrido (1997) argumenta que no sólo la integración de factores externos e internos al individuo se encuentra presente en la literatura sobre motivación académica, sino también la consideración de que el ser humano funciona como un sistema auto-regulador.

En un programa como lo es el PAES, no sólo es importante responder al éxito académico de los alumnos per se, sino atender a sus expectativas, a las auto-creencias de los estudiantes como aprendices, así como a los pocos deseos de intentar estrategias nuevas para solucionar problemas, entre otras cosas, tras la experiencia prolongada de fracasos que han vivido estos adolescentes (Stevens, 2006).

La experiencia negativa en su desempeño escolar, historia de fracasos y las creencias desvalorizantes hacia sí mismos como aprendices repercuten en el éxito académico posterior de los estudiantes. El nivel de autoeficacia percibida y los procesos asociados a la misma tienen una relación fundamental en la motivación y el éxito académico de los estudiantes.

Como se mencionó, el concepto de autoeficacia se encuentra enmarcado dentro de la teoría social cognitiva desarrollada por Bandura (1977, 1997). Conocer sus supuestos nos permitirá comprender mejor la naturaleza del constructo.



## 2.1 Teoría Social Cognitiva

En el centro de la teoría se encuentra la idea del determinismo recíproco, la cual sugiere que el pensamiento y la acción humana son el producto de variables que interactúan. De acuerdo con Bandura (1986, 1997), el funcionamiento humano es el resultado de interacciones entre factores personales (cogniciones, emociones), conductas y condiciones medioambientales.

Los factores personales incluyen las creencias y actitudes que afectan al aprendizaje, sobre todo en relación con los estímulos conductuales y ambientales; mientras que los factores conductuales incluyen la reacción que tiene la persona en una determinada situación; por último, los factores ambientales implican el papel que desempeñan los padres, los profesores y los iguales (Bruning, Norby, Ronning & Schraw, 2005).

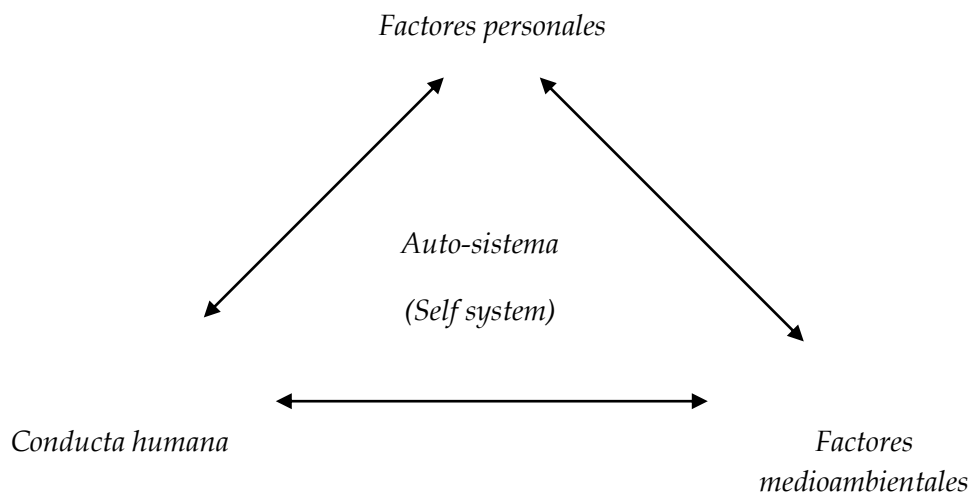


FIGURA 3. El modelo de determinismo recíproco de Bandura (Tomada de Bruning, Norby, Ronning & Schraw 2005).

Retomando lo anterior, el concepto determinismo hace referencia al efecto que diversos factores, que interactúan entre sí, tienen sobre el comportamiento y pensamiento humano; y es recíproco porque las interpretaciones, evaluaciones o juicios que hacen las personas sobre los resultados de su propia conducta, informan y alteran tanto el ambiente como a sus propias creencias, que a su vez, orientan y afectan las conductas futuras.

La teoría social cognitiva considera al ser humano como un individuo proactivo, autoreflexivo y autorregulado; capaz de simbolizar, aprender de otros, de prever consecuencias de diversos sucesos y cursos de acción. El ser humano no sólo reacciona a los estímulos sino que los interpreta. Gracias a estas capacidades, las personas pueden influir en sí mismas y regular su propia conducta (Prieto, 2007).

La capacidad simbólica del ser humano le permite conferir significado al ambiente en el que se desenvuelve, le permite adquirir nuevos conocimientos, construir y anticipar cursos de acción, así como comunicarse con otros.

Por su parte, la capacidad de anticipación permite a las personas planificar cursos de acción, anticipar posibles consecuencias de su conducta, fijarse metas y estrategias alternativas, sin que sea necesario llegar a la ejecución real de la conducta.

Las personas aprenden también de la observación del comportamiento y de las consecuencias de otros; aprendizaje que se convierte en una buena guía para acciones futuras.

Los mecanismos de autorregulación, por otro lado, permiten a las personas controlar los cambios de su conducta; capacidad que depende en gran medida de habilidades de auto-observación, de auto-evaluación, además de los juicios personales sobre sí mismas.

Ahora bien, el hecho de que las creencias y las interpretaciones afecten las claves conductuales y ambientales, concede una especial importancia a los factores personales (entre estos la autoeficacia) en el modelo de Bandura (1986; 1997).

En este sentido, la capacidad de autorreflexión tiene un papel importante, ya que habilita a las personas para pensar y analizar sus experiencias y procesos de pensamiento. Como producto de tales reflexiones, las personas generan un conocimiento específico sobre su entorno y sobre sí mismas. Entre los tipos de conocimiento que se generan destacan los juicios sobre la capacidad personal para desempeñarse con éxito en un contexto determinado, percepciones que hacen referencia a las *creencias de autoeficacia*.

De este modo, la autoeficacia afecta nuestra conducta y al medio con el cual interactuamos; y a su vez, es influenciada por nuestras acciones y condiciones medioambientales.

Es importante señalar que el modelo de Bandura no se interesa en conocer con exactitud qué es la causa de qué, sino en qué momento de esta secuencia causal es más aconsejable intervenir. Por ello, en ocasiones, en la literatura se plantea *la autoeficacia como efecto y en otras se analiza como causa del comportamiento humano*.

En síntesis, bajo esta perspectiva las personas son entendidas como productos y productores de sus ambientes y de sus sistemas sociales.

## 3. Autoeficacia

---

### 3.1 ¿Qué es la Autoeficacia?

Una estrategia altamente recurrida durante las tutorías en el PAES para explicar un concepto nuevo a los estudiantes, es dividir la palabra en dos vocablos (si es que ésta lo permite) para después analizarla en sus partes, iniciando con la que posiblemente les resulta más familiar. Por ejemplo, en este caso autoeficacia se dividiría en *auto* -y- *eficacia*; el prefijo *auto* significa “propio” o “por uno mismo”, enseguida se daría un ejemplo que les resulte conocido como “auto-movil” (que se mueve por sí mismo) o “auto-matico” (que funciona por sí mismo), etcétera. Posteriormente se analizaría la segunda parte, en este caso *eficacia* la cual hace referencia a la capacidad para lograr el efecto que se desea o se espera; finalmente se trataría de unir ambos significados para construir el de la palabra origen. En este sentido se podría integrar el significado de autoeficacia como la valoración de uno mismo sobre la capacidad para lograr el efecto que se desea o se espera.

Para Bandura (1997) la autoeficacia son creencias, referidas a las propias capacidades para organizar o ejecutar el curso de una acción requerida para producir logros.

De acuerdo con Pajares (1996) la autoeficacia son las creencias que tiene la persona sobre sus capacidades para organizar y ejecutar caminos para la acción, requeridos en situaciones esperadas o basadas en niveles de rendimiento.

A partir de que Bandura acuñó el término de autoeficacia se pueden encontrar características más o menos constantes en su definición. En la mayoría de las definiciones aparece el concepto de “creencia”, o bien la noción de “juicio” o “percepción”; es decir,

una especie de “valoración cognitiva” dirigida hacia las *capacidades* del individuo que hace dicha valoración.

No obstante, delinear el constructo de autoeficacia en ocasiones, no es una tarea sencilla; a veces suele confundirse con autoestima, autoconcepto, locus de control, expectativas de resultados, etcétera.

Prieto (2007) señala que es importante clarificar la naturaleza de la relación existente entre autoeficacia y otras variables similares para conocer las diferencias y similitudes, empíricas y teóricas que guardan entre sí; así como el modo en que contribuyen a predecir el rendimiento y los procesos de autorregulación que llevan a cabo las personas.

A diferencia de autoeficacia, Bandura (1997) concibe el autoconcepto como una visión global del self que cada persona va configurando como consecuencia de sus experiencias personales. *El autoconcepto incluye sentimientos de valoración asociados a determinadas conductas mientras que la autoeficacia constituye un juicio a acerca de la propia capacidad para realizar las acciones necesarias para alcanzar los objetivos emprendidos.* Una persona que tiene una pobre autoeficacia en un área específica, no necesariamente tiene un autoconcepto pobre, especialmente si a dicha actividad no le confiere valor alguno.

Bong & Skaalvik (2003), por su parte, definen el autoconcepto como el conocimiento y las percepciones acerca de uno mismo en situaciones de logro, y la autoeficacia como las creencias en la propia capacidad para realizar con éxito una tarea determinada.

La principal diferencia entre ambos conceptos estriba en que la autoeficacia representa una autovaloración de la capacidad en un contexto específico para llevar a cabo una tarea

determinada, mientras que el autoconcepto es un sentimiento de carácter global que implica la evaluación de la propia competencia y lleva asociado un sentimiento de valía personal vinculado a las tareas que se llevan a cabo (Schunk, 1991; citado en Prieto, 2007).

Por otro lado, la autoestima es considerada también, como una percepción global sobre el juicio de la propia valía. Una persona puede considerarse altamente eficaz para emprender una actividad concreta y, sin embargo, no sentirse orgullosa tras su buen desempeño. Según Pajares (citado en Prieto, 2007), la autoestima depende en gran medida de cómo una cultura o una estructura social determinada valoran ciertas características de las personas, mientras que las creencias de autoeficacia dependen, sobre todo, de la tarea que se va a realizar, independientemente del valor que otros le concedan. Para él, no hay una correspondencia fija entre lo que un cree que puede o no hacer y cómo se siente personalmente.

Autoeficacia y locus de control son algunas veces erróneamente vistos como el mismo fenómeno, medido en diferentes niveles de generalidad. Bandura (1997) afirma que las creencias acerca de si uno es capaz de producir ciertas acciones (autoeficacia percibida) no pueden ser consideradas como la misma creencia de si determinadas acciones afectan el resultado (locus de control). El locus de control se relaciona con las creencias acerca de las contingencias de los resultados - ya sea que los resultados estén determinados por nuestras propias acciones o por fuerzas que operan fuera de nuestro control.

Un alto locus de control no necesariamente significa un sentido de poderío y bienestar; por ejemplo, los estudiantes pueden creer que las calificaciones académicas altas dependen totalmente de su rendimiento (alto locus de control), pero se sienten incapaces porque creen que carecen de la eficacia para producir este nivel de rendimiento académico (Bandura, 1997).

Otra característica que es importante señalar, sobre las definiciones más aceptadas sobre autoeficacia, es que ponen de relieve la relación entre las “creencias” y la conducta futura (Breso, Salanova, Martínez, Grau, & Agut, 2004).

De esta relación se han desprendido investigaciones sobre la interrelación de la autoeficacia con otros constructos motivacionales como son las atribuciones y las expectativas de éxito, o bien de resultados.

Según Bandura (1997), *las expectativas de resultados son juicios acerca de las consecuencias probables que tales rendimientos producirán mientras que autoeficacia percibida es un juicio de la propia capacidad para organizar y ejecutar determinado tipo de desempeño*. Un resultado es la consecuencia de un desempeño, no el desempeño mismo. Bandura emplea la siguiente explicación para determinar la diferencia entre ambos conceptos: un desempeño debe ser especificado por un marcador descriptivo, por ejemplo; para un atleta un gran salto puede especificarse por una medida determinada: cinco, seis o siete pies; para un estudiante su desempeño puede determinarse por letras, A, B, C, D. El potencial motivacional de un resultado anticipado es determinado ampliamente por el valor subjetivo colocado en él. El nivel “A” de desempeño que un estudiante obtenga, puede brindarle satisfacción y aprobación social en círculos que valoran el logro o éxito académico, pero censurado socialmente en subgrupos de pares quienes devalúan el logro académico y generalmente son ridiculizados, acosados o excluidos (Ogbu, 1990; Solomon, 1992, citados en Bandura, 1997).

De acuerdo con Bandura (1997, 2001) las expectativas de resultado pueden tomar tres formas principales (ver figura 3). El primer tipo de expectativas de resultado puede incluir costos materiales y beneficios que provoca el comportamiento; el segundo tipo lo

conforman las reacciones sociales negativas o positivas, y finalmente el tercer tipo, las auto valorativas, pueden ser las normas personales que la gente adopta y regula su comportamiento, evitando las cosas que les produzcan insatisfacción. En cada forma, expectativas de resultados positivas sirven como incentivo y de manera contraria, las negativas sirven como obstáculos.

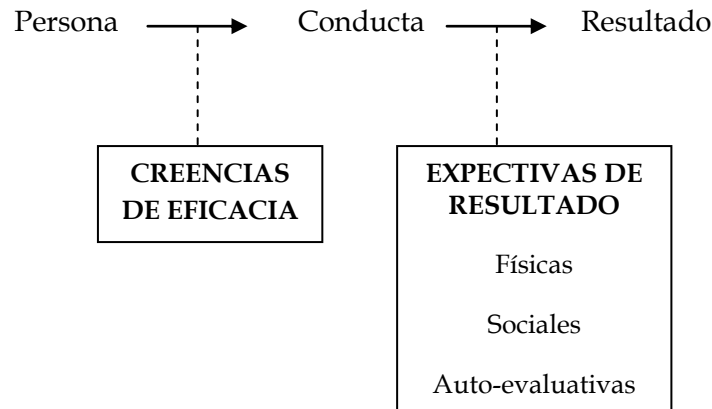


FIGURA 4. La relación condicional entre creencias de eficacia y expectativas de resultado. (Tomada de Bandura, 1997).

Los resultados que las personas anticipan dependen ampliamente de sus juicios acerca de cuán hábiles serán ellas para desempeñarse en determinadas situaciones. Por ejemplo, estudiantes que confían en sus habilidades académicas esperarán calificaciones altas en sus exámenes, en contraste estudiantes que dudan de sus habilidades académicas esperarán bajas calificaciones desde antes de comenzar un examen.

Al estimar su autoeficacia, la gente evalúa sus habilidades y capacidades para trasladarlas en acciones. Poseer habilidades puede aumentar la autoeficacia, pero habilidad y autoeficacia no son sinónimas. Un alumno hábil en determinada actividad no significa necesariamente que se sienta competente.



En relación a este último punto, durante mi experiencia como tutora en el PAES, el caso de un alumno con el cual trabajé en mi primer año me llamó la atención; se trataba de un chico de tercero de secundaria, quien llevaba dos años participando en el programa con una tutora de una generación previa a la mía. Él había desarrollado una serie de habilidades y estrategias para resolver sus trabajos escolares, en particular para solucionar algoritmos y ecuaciones matemáticas, además de poseer una buena capacidad de retención. Sin embargo, en ocasiones no se sentía lo suficientemente competente para enfrentarse a una situación académica que le demandara un alto nivel de concentración, tal como un examen final; él refería que le daba temor olvidar los conceptos o procedimientos que le solicitarán en el mismo y por lo tanto tener un pobre desempeño.

En las sesiones de tutoría del PAES se destacan y evidencian las fortalezas de los estudiantes para que ellos sean conscientes de las mismas, y de este modo generar confianza para su desempeño posterior en tareas similares. Contrariamente a lo que sucede en las aulas de clase, donde los profesores de manera frecuente hacen alusión a las debilidades y fallas académicas de los estudiantes devaluando con ello su confianza como aprendices.

### *3.2 Características de la autoeficacia*

De acuerdo con Bandura (1997) los juicios sobre la propia autoeficacia varían a lo largo de tres dimensiones relacionadas con la ejecución. Una dimensión es el nivel de dificultad de la tarea. Dependiendo de la dificultad y complejidad de la tarea que una persona se ve capaz de afrontar, las expectativas de eficacia de las personas pueden variar.

Otra dimensión es la fuerza de la autoeficacia. Las expectativas de eficacia personal pueden variar en fuerza o intensidad. Cuanto mayor sea la fuerza de la autoeficacia más

probabilidad de éxito en su ejecución, además de ser más perseverantes ante dificultades o experiencias negativas. Por el contrario, las expectativas débiles se desvanecen fácilmente tras experiencias que no han podido superarse.

La tercera dimensión es la generalización de la propia autoeficacia; es decir, si las creencias se circunscriben a una tarea o a un ámbito generalizado. La generalidad puede variar sobre un número de diferentes dimensiones, incluyendo el grado de similitud de actividades, las modalidades en las cuales las capacidades están expresadas (conductual, cognitiva, afectiva), características cualitativas de situaciones, y características de las personas hacia quienes la conducta está dirigida.

Hasta el momento se ha hecho énfasis en la importancia que juegan las creencias de eficacia en el funcionamiento humano; pero de manera particular se ha encontrado que la percepción de eficacia es un factor clave en la elección de una actividad, la perseverancia en una tarea, el nivel de esfuerzo, y el grado de éxito (Klassen, 2002).

Bandura (2001), además señala que las creencias de eficacia tienen influencia en los cursos de acción que las personas eligen perseguir, en los desafíos o las metas que se plantean para sí mismas y su compromiso con los mismos, en la cantidad de esfuerzo que invierten en determinados emprendimientos, en los resultados que esperan alcanzar por sus esfuerzos, en la magnitud de su perseverancia frente a los obstáculos, en su resistencia a la adversidad, en los pensamientos de las personas, tanto estimulantes como autodesvalorizantes, optimismo o pesimismo y en el nivel de estrés o depresión.

Para Bandura (1989; citado en Klassen, 2002) la percepción de eficacia es un elemento de gran importancia, que repercute en muchos aspectos de la vida: "Entre los mecanismos de mediación personal, ninguno es más central o persuasivo que las creencias que la gente

tiene acerca de sus capacidades para ejercer control sobre eventos que afectan sus vidas” (p.88).

La forma en cómo intervienen las creencias de eficacia sobre estos ámbitos será abordada en los siguientes apartados.

### *3.3 La autoeficacia y sus efectos sobre los procesos psicológicos*

Bandura (1997) planteó que la relación entre autoeficacia y conducta no es directa, sino que se encuentra mediada por cuatro tipo de procesos: cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos. Dichos procesos normalmente actúan juntos, regulando el funcionamiento humano (Ruiz, 2005; Pajares, 2002).

#### *Procesos cognoscitivos*

La mayoría de las acciones se originan en un principio en el pensamiento y estas construcciones cognitivas sirven como guía para la actuación posterior. Las creencias de eficacia influyen y dan forma a escenarios mentales anticipados (Bandura, 1995). De manera que las creencias de autoeficacia pueden favorecer e inhibir la ejecución de determinadas conductas.

Mucho del comportamiento intencional del ser humano está regulado por metas significativas para la persona; a su vez el planteamiento de metas está afectado por la evaluación de las capacidades personales. Cuanto mayor sea la percepción de eficacia personal, se espera, que mayores serán los retos que la persona decide emprender y más firme su compromiso con ellos.

Una meta es un resultado que la persona conscientemente trata de lograr (Schunk & Zimmerman, 1997). Los beneficios que las metas pueden ofrecer dependen de su proximidad, especificidad y dificultad, es por esto que las metas a corto plazo o próximas brindan ventajas tales como: incentivos inmediatos, indicadores de destreza que ayudan a constituir un creciente sentido de eficacia así como la reducción del riesgo de desmoralizarse (Bandura, 1997). Las metas cortas son ideales durante la adquisición inicial de las habilidades, pero las metas grandes ayudan al desarrollo de habilidades, porque éstas ofrecen más información sobre las capacidades.

### *Procesos motivacionales*

En el ámbito de la motivación, las creencias de autoeficacia influyen en la autorregulación de la misma, a través de mecanismos de atribución causal, expectativas de resultados y metas cognitivas.

Bandura & Wood (1989, citados en Bruning, Norby, Ronning y Schraw 2005) descubrieron que la autoeficacia está relacionada con el control del entorno, percibido por la persona. Una gran autoeficacia está relacionada positivamente con dos tipos de control. El primero se refiere a la creencia de que el control puede conseguirse a través de un esforzado uso de las propias destrezas y recursos. El segundo se refiere al grado en el que el entorno puede ser modificado.

Los niveles superiores de autoeficacia se han relacionado, con la forma en que las personas explican su éxito y su fracaso en una situación concreta (atribuciones causales). Las personas autoeficaces atribuyen más su fracaso al bajo esfuerzo que a la falta de habilidad, mientras que los individuos con baja autoeficacia atribuyen el fracaso a su escasa habilidad.

Las personas también actúan en función de si consideran que sus acciones les llevarán a alcanzar lo que pretenden. Según Bandura (1997), la capacidad de automotivación y de acción propositiva están enraizadas en la actividad cognitiva.

El papel motivador de las expectativas de resultado está gobernado, en parte, por las creencias de autoeficacia, ya que las personas se motivan a sí mismas y guían su conducta de forma anticipada gracias a los resultados que esperan conseguir. Cuanto mayor sea la expectativa y el valor concedido a los resultados mayor será la motivación para llevar a cabo la actividad en cuestión.

Finalmente, es importante destacar el papel de las metas; como se ha mencionado anteriormente, la gente forma creencias sobre lo que puede hacer; se fija metas para sí misma; además, anticipa probables resultados de futuras acciones; tales previsiones se traducen en incentivos y en medidas pertinentes para los mecanismos de autorregulación. En la figura 4 se muestra la relación entre los mecanismos de atribución causal, expectativas de resultados y metas cognitivas.

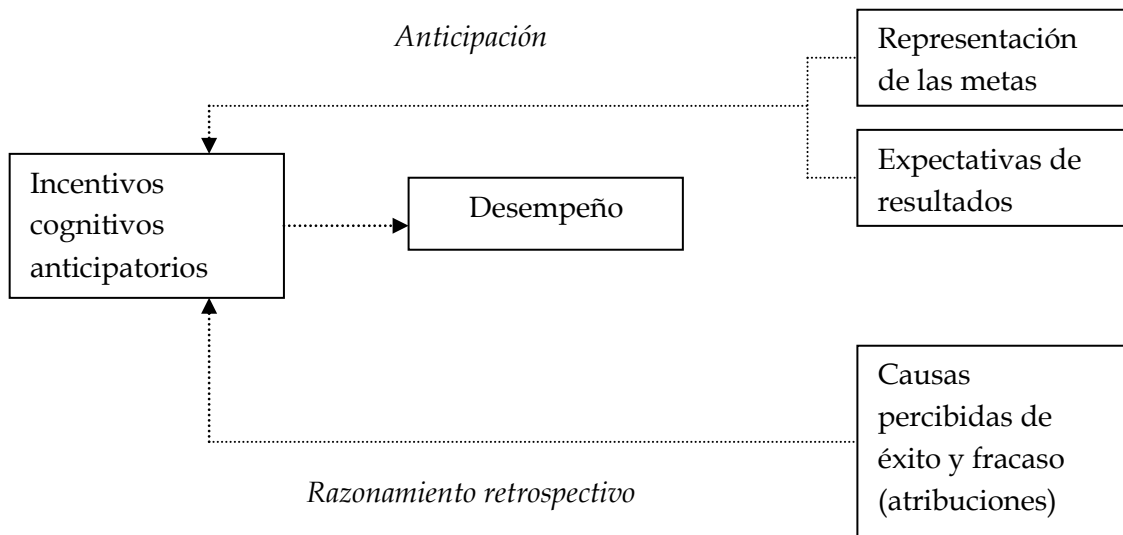


FIGURA 5. Representación de las diversas concepciones de la motivación cognitiva (Bandura, 1997: 123). Tomada de Prieto (2007).

### *Procesos afectivos*

La percepción de autoeficacia influye en la autorregulación de estados afectivos, y en el control, naturaleza e intensidad de las experiencias emocionales. Las creencias de eficacia regulan la ansiedad, el nivel de activación (*arousal*) y la depresión, mediante el control sobre los pensamientos negativos reiterativos. Se debe tener en cuenta que la mayor fuente de estrés no es la frecuencia de los pensamientos perturbadores, sino la falta de habilidad para anularlos. Mediante el fomento de formas de comportamiento eficaces que transformen situaciones amenazantes en seguras, las creencias de eficacia pueden reducir o eliminar la ansiedad. De esta manera, las creencias de eficacia actúan sobre el comportamiento de afrontamiento (Ruiz, 2005).

Los estudiantes que poseen una gran autoeficacia para controlar sus pensamientos experimentan menos estrés, ansiedad y depresión cuando no alcanzan los objetivos. Los estudiantes que creen que controlan la situación, es menos probable que lleven a cabo conductas de evitación (Bandura, 1993; Pajares, 1997).

En algunos estudios se ha encontrado que una alta percepción de autoeficacia se relaciona con puntuaciones bajas en depresión y agresividad (Carrasco y del Barrio, 2002).

### *Procesos de selección*

Por último, la percepción de autoeficacia está relacionada con los ambientes y actividades que eligen las personas; es decir, estas elecciones son hechas de acuerdo con la percepción de la eficacia que las personas tienen para manejar o no determinados ambientes y actividades. Así, los individuos evitan los ambientes y actividades en los cuales no se sienten hábiles (Ruiz, 2005).

En la tabla 4 se relacionan los cuatro procesos antes mencionados, de acuerdo con el nivel de autoeficacia percibida, alto o bajo.

TABLA 4. Procesos cognitivos, afectivos, motivacionales y selectivos, y su relación con una autoeficacia alta y baja.

<b>Procesos</b>	<b>Alta Autoeficacia</b>	<b>Baja Autoeficacia</b>
Cognitivos	<p>Cuanta más alta sea la autoeficacia percibida, más alto será el nivel de las metas que las personas se impongan.</p> <p>Las personas con un alto sentido de eficacia anticiparan situaciones exitosas con pautas para un desenvolvimiento correcto.</p>	<p>Las personas con un bajo sentido de eficacia prevén todo lo que puede ir mal y anticipan escenarios de fracaso.</p>
Motivacionales	<p>Las personas con un alto sentido de autoeficacia, atribuirán sus fracasos al esfuerzo insuficiente o a</p>	<p>Las personas que se consideran ineficaces atribuyen sus fracasos a una baja habilidad.</p>

Procesos	Alta Autoeficacia	Baja Autoeficacia
	la falta de conocimiento o habilidad, mismos que pueden ser adquiridos, por lo que persistirán ante las dificultades y se esforzarán más cuando fallan en conseguir sus metas.	Las personas que dudan de sí mismas tenderán a rendirse rápidamente ante las dificultades.
Afectivos	Las personas que consideran tener control sobre las probables amenazas ambientales no se viven pendientes de éstas y en consecuencia no experimentarán pensamientos perturbadores con ellas.  Conforme el sentido de autoeficacia aumente, las personas tenderán a enfrentar más situaciones difíciles que generan estrés, teniendo un mayor éxito en amoldar estas situaciones a su gusto.	Las personas con baja autoeficacia se considerarán incapaces de tener control de posibles amenazas ambientales, como resultado presentarán estados afectivos como depresión, ansiedad, estrés, etc.; por lo que su nivel de funcionamiento se verá afectado.
Selectivos	La gente hace elecciones y diseña cursos de acción para sus propósitos. La mayoría de la gente se emplea en tareas en las cuales se sienten competentes y confiados.	La mayoría de la gente evita tareas en las cuales no se sienten competentes y confiados.

\*Elaboración propia con base en la revisión teórica.

### *3.4 Fuentes de Autoeficacia*

Para desarrollar estrategias de intervención con el propósito de fortalecer la percepción de eficacia de las personas (en este caso de los estudiantes), es importante conocer cómo se crean, se desarrollan o modifican las creencias de eficacia.



Bandura (1997) sugirió cuatro fuentes de donde se construyen las creencias de eficacia: experiencias de maestría, experiencia vicaria, persuasión verbal y estados fisiológicos o afectivos; estos cuatro factores influyen en el nivel, la generalización y la fuerza de la autoeficacia antes descritos.

La primer fuente está relacionada directamente con la experiencia de las personas; o mejor dicho, con el modo en que interpretan sus éxitos y fracasos. Los éxitos o las experiencias de maestría aumentan la eficacia percibida mientras que los fracasos la disminuyen, ya que los logros obtenidos proporcionan evidencia auténtica acerca de su capacidad para realizar tareas similares en el futuro. Sin embargo, para establecer y fortalecer las creencias de autoeficacia es necesario experimentar también algunos obstáculos a través de un esfuerzo sostenido; de lo contrario, si la obtención de los éxitos no implica un determinado esfuerzo, las creencias son susceptibles a debilitarse o bien disminuir en nivel.

Relacionada con la capacidad para aprender de otros, la segunda fuente, la experiencia vicaria influye también en las creencias de eficacia. En distintos ámbitos de la vida es común compararse con otras personas, que se encuentran en situaciones similares. La experiencia vicaria representa un factor predictivo de la propia capacidad siempre y cuando las comparaciones se realicen con personas con características similares. Los éxitos que alcancen los otros, favorecen la autoeficacia de los observadores; de manera opuesta, el fracaso, después de un gran esfuerzo que otros emprendieron influye negativamente en la percepción de eficacia personal. Pero, si el observador piensa que no tiene nada en común con el observado o modelo, la conducta y sus consecuencias de éste último no tendrán un efecto importante en sus creencias de eficacia del observador.

La persuasión verbal entendida como lo que otros opinan o nos dicen acerca de nuestro desempeño tiene cierto grado de influencia en la autoeficacia. Los mensajes positivos y reales sobre la capacidad personal de otros, pueden generar expectativas más altas de eficacia personal, además si éstas provienen de personas significativas. Sin embargo, si el resultado es distinto al que se esperaba el efecto de la persuasión verbal puede ser sólo transitorio. La credibilidad del persuasor es otro factor que determina los efectos que pueda tener la persuasión verbal en las creencias de eficacia personal.

Los estados fisiológicos y emocionales que experimentan las personas ante determinadas situaciones o resultados proporcionan información relevante en el desarrollo de la autoeficacia. Por ejemplo, el estado anímico y el humor de una persona pueden funcionar como indicadores para evaluar la autoeficacia, su influencia radica en la forma en que los hechos pueden ser interpretados. Cabe resaltar que no sólo es importante la intensidad de las reacciones físicas y emocionales, sino el modo en el que se perciben y se interpretan.

De manera recurrente se ha mencionado que las fuentes de información de autoeficacia no son directamente traducidas a juicios de competencia (Pajares, 1999; Schunk & Meece, citados en Pajares, 2005), si no que los individuos interpretan los resultados de los eventos, y estas interpretaciones proveen información en la cual los juicios están basados; es por esto que el mismo evento puede ser interpretado de manera diferente por distintas personas; esta relación puede expresarse de la siguiente manera:

Fuentes → Interpretación → Autoeficacia

Por ejemplo, un resultado bajo en un examen puede provocar ansiedad en un estudiante, y en otro aumentar el esfuerzo, el mismo hecho (un mala nota) se interpreta de forma distinta.

Schunk & Meece (citados en Pajares, 2005) han encontrado que en el caso de las interpretaciones de los estudiantes, generalmente participan factores tales como la dificultad de la tarea, la cantidad de esfuerzo realizado, el tiempo de persistencia, la cantidad de ayuda recibida, la credibilidad de los persuasores, la percepción similar a sus pares, el tipo e intensidad de los síntomas emocionales, etc. En la tabla 5 se describen cada una de las fuentes, y su grado de influencia en las creencias de eficacia.

En general, se ha encontrado que las experiencias de éxito o maestría ofrecen la más confiable guía para estimar o construir la autoeficacia de las personas, los efectos de las otras fuentes son más variables (Pajares, 1999).

TABLA 5. Fuentes de autoeficacia y su grado de influencia sobre las creencias de eficacia en los individuos.

<b>Fuente</b>	<b>Descripción</b>	<b>Grado de Influencia</b>
Experiencias de maestría	Es la interpretación que hacen los individuos sobre los resultados que obtienen debido a sus acciones.	Es la fuente de mayor influencia sobre las creencias de eficacia.
Experiencia vicaria	Se refiere a la interpretación de los resultados producidos por las acciones de otros sobre si mismos.  Parte de la experiencia vicaria también involucra las comparaciones sociales hechas con otros individuos.	Esta fuente de información es más débil que la interpretación de los resultados de las experiencias de maestría, pero cuando la gente está incierta en sus capacidades o tiene una experiencia pobre o limitada, esta fuente llega a ser más sensitiva.
Persuasión verbal	Los individuos también crean y desarrollan sus creencias de eficacia como resultado de la persuasión verbal que reciben	Los juicios verbales que otros provean es una fuente de información débil en relación a las experiencias de maestría y a las

Fuente	Descripción	Grado de Influencia
	de otros.	<p>vicarias, pero los persuasores pueden jugar un papel importante en el desarrollo de las creencias.</p> <p>Persuaciones positivas pueden ayudar a estimular y potenciar la autoeficacia, persuasiones negativas pueden frustrar y debilitar la percepción de eficacia. Incluso, generalmente es más fácil debilitar las creencias de eficacia a través de evaluaciones negativas, que aumentar tales creencias a través de estímulos positivos.</p>
Estados fisiológicos	<p>Ansiedad, estrés, fatiga y estados de humor también proveen información acerca de las creencias de eficacia. Debido a que los individuos tienen la capacidad para alterar sus propios pensamientos, las creencias de eficacia, por tanto, también tiene la capacidad de influir en los estados fisiológicos de sí mismos.</p> <p>Cuando la gente experimenta pensamientos aversivos y miedos acerca de sus capacidades, estas reacciones afectivas negativas pueden fomentar percepciones bajas de capacidad y desencadenar estrés y ansiedad que ayuda a asegurar el desempeño inadecuado.</p>	Aunque no estén relacionados con la realización de la tarea, tienen un efecto en los niveles de autoeficacia.

\*Elaboración propia con base en la revisión teórica.

En resumen, la autoeficacia percibida es el producto de diversas fuentes (experiencia de maestría, experiencia vicaria, persuasión social y estados fisiológicos y afectivos) y a su vez, éstas creencias actúan en el comportamiento de los individuos a través de procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos.

Además de lo antes señalado, es importante también destacar la etapa de desarrollo humano y el o los contextos en los que se van formando las creencias de autoeficacia.

### *3.5 Autoeficacia y adolescencia*

La adolescencia es sin duda una etapa crucial en la formación de creencias de autoeficacia. Schunk & Meece (citados en Pajares, 2005) identificaron tres contextos de mayor influencia sobre el desarrollo de la autoeficacia durante la adolescencia. Estos ambientes son: la familia, la escuela y los amigos o pares.

Durante la infancia la familia provee experiencias que influyen en la autoeficacia de los niños. Las familias son diferentes en términos de recursos económicos o materiales, en recursos intangibles o no materiales (por ejemplo, la educación) y en recursos sociales (como las redes sociales). Familias con diversos recursos proveen distintas experiencias que pueden fomentar la autoeficacia percibida de los hijos, tales como involucrarlos en actividades deportivas, artísticas, clubes o campamentos.

Las familias también difieren en qué tanto motivan a los hijos para enfrentar desafíos u obtener logros. La autoeficacia será aumentada cuando los niños están motivados al logro, cuando son expuestos a modelos académicos o sociales positivos y cuando se les enseñan

estrategias que pueden usar para enfrentar los obstáculos (Schunk y Meece, en Pajares, 2005).

La percepción de eficacia en la crianza de los hijos desempeña un papel clave en la adaptación a la paternidad. Para las madres con fuertes creencias de eficacia en su experiencia sobre la crianza de su hijos es más positivo el bienestar emocional y repercute en una mejor adaptación al papel de la crianza de los hijos, así como una mejor relación conyugal, que contrariamente a las madres que tienen creencias más débiles acerca de sus capacidades para la crianza de los hijos (Williams et al. 1987; citados en Bandura, 2005).

La escuela proporciona mucha de la influencia potencial sobre la autoeficacia de los adolescentes, entre esta se incluye: cómo la instrucción es estructurada, lo fácil o difícil del aprendizaje, la retroalimentación acerca de su desempeño, la competencia, el grado de práctica, la cantidad y tipo de atención del maestro, y las transiciones escolares. Por ejemplo, una secuencia instruccional rígida disminuye la percepción de autoeficacia en algunos estudiantes quienes tienen por lo regular dificultades para aprender.

Comparados con estudiantes de primaria, los estudiantes de secundaria perciben el ambiente de aprendizaje como menos enfocado al aprendizaje y al dominio, y más enfocado a la competencia y diferencia de habilidades (Schunk, citado en Pajares, 2005). Cuando el ambiente del salón de clases enfatiza la competencia y la evaluación normativa más que el dominio individual y el auto-mejoramiento los adolescentes pueden experimentar un declive en su autoeficacia. En contraste, ambientes de salón de clase que enfatizan la importancia del esfuerzo, el significado del aprendizaje, el auto-mejoramiento, la colaboración e intereses de los estudiantes, ayuda a mantener una percepción positiva de la autoeficacia y competencia de los adolescentes (Anderman & Midgley, 1997; Anderman & Young, 1994; Greene, Miller, Crowson, Duke & Akey, 2004; Meece, 1991,

1994; Mece, Herman & McCombs, 2003; Roser, 1996; Urdan & Midgley, 2003; en Pajares, 2005).

La influencia de los pares es importante entre los adolescentes porque contribuye significativamente para su socialización y su percepción de ellos mismos. Durante su proceso de búsqueda de identidad, los adolescentes tienden a compararse con otros para encontrar su lugar único entre sus pares. Cuando un adolescente no se desempeña tan bien como sus compañeros en un dominio específico, las comparaciones sociales pueden tener un impacto negativo sobre su autoeficacia (Schunk & Meece, en Pajares, 2005).

Según Bong & Clark (1999, en Pajares, 2005) la percepción de competencia puede depender más de un nivel de comparación relativo con los pares, más que su experiencia previa con una particular tarea o curso. Durante la adolescencia inicial y media los jóvenes son vulnerables a estándares sociales de conducta y ésta es ampliamente influenciada por estereotipos culturales acerca de capacidades y características de diferentes grupos sociales.

Al final de la adolescencia, el rol y las funciones de la edad adulta deben comenzar a ser abordadas en casi todos los aspectos de la vida. Los adolescentes deben comenzar a considerar lo que quieren hacer con su vida profesional o laboral. Durante este tiempo, tienen que dominar muchos nuevos conocimientos y las formas de la sociedad adulta. La estructura familiar desempeña un rol importante en el futuro ocupacional de los adolescentes. El estatus socioeconómico está relacionado con la trayectoria ocupacional de los adolescentes; indirectamente, las aspiraciones de los padres y su eficacia para promover en los hijos su logro académico influyen en la elección de profesión de los adolescentes.

### *3.6 Autoeficacia académica*

Las creencias de eficacia han recibido una gran atención en la investigación educativa; en un inicio, en estudios sobre motivación académica y de autorregulación (Pintrich & Schunk, 1995). En este campo tres líneas han destacado, en la primera se ha explorado la relación que existe entre las creencias de eficacia y elección de carrera (Lent & Hackett, 1987). La segunda línea sugiere que las creencias de eficacia de los maestros están relacionadas con sus prácticas instruccionales y con algunos resultados académicos de los estudiantes (Ashton & Webb, 1986; citados en Pajares, 1999). En la tercera línea, los resultados de diversas investigaciones apuntan a que las creencias de eficacia de los estudiantes están correlacionadas con el desempeño y el éxito académico así como con otros constructos: atribuciones, objetivos, solución de problemas, ansiedad rasgo o estado, contingencias de recompensas, autorregulación, comparaciones sociales, entrenamiento de estrategias, entre otros (Pajares, 1999). La presente investigación se relaciona con esta última línea, de manera particular se enfoca a evaluar diferencias entre grupos: hombres – mujeres, rendimiento académico, y grado escolar.

Una gran parte de la investigación sobre diferencias en niveles de autoeficacia entre grupos se ha enfocado sobre la relación entre género y habilidad. Estas diferencias se constatan principalmente en materias científicas o técnicas favoreciendo generalmente a los varones. Por ejemplo, Multon, Brown & Lent (1991, citados en Bresó, Salanova, Martínez, Grau y Agut, 2004) reportaron que los chicos y chicas muestran niveles de autoeficacia similares durante la enseñanza primaria, pero en la secundaria, los chicos comienzan a percibirse más eficaces que las chicas.



Carrasco y del Barrio (2002) describieron algunas diferencias en relación con la edad, estos autores encontraron que los niños más pequeños (alrededor de los 8 años) mostraron mayores niveles de autoeficacia que los más grandes; llegada la adolescencia, afirman los autores, tanto hombres como mujeres presentan un progresivo descenso de la autoeficacia. Bandura (1997) señaló que debido a las características de la adolescencia, al ser una etapa de transición y de diversos cambios, es posible esperar un descenso de la autoeficacia.

Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles y Wigfiel (2002, en Pajares, 2005) aseveran que este decline en los niveles de autoeficacia percibida es particularmente más evidente durante la transición a la secundaria (*middle school*) y continua en la preparatoria (*high school*).

El nivel del desempeño escolar es otra variable que se ha estudiado de manera recurrente sobre la autoeficacia percibida de los estudiantes. Así como en investigaciones sobre motivación, se ha mostrado la relación entre los niveles de autoeficacia percibida y el nivel de rendimiento escolar o éxito académico (Pintrich & Schunk, 1995).

Estudios sobre diferentes dominios de contenido (lectura, escritura, matemáticas) en niños y adolescentes han encontrado correlaciones positivas y significativas entre autoeficacia y logro académico (Schunk, 1995; citado en Pajares, 2005).

Además, otros trabajos muestran cómo la autoeficacia académica predice de forma positiva el éxito académico en diferentes muestras de estudiantes (Andrew, 1998; Bong, 1999; Elis & Loomis, 2002; Lane & Lane, 2001; citados en Pajares 1999).

Por ejemplo, Pérez, Cupani & Ayllón (2005) indagaron el papel de la autoeficacia, las habilidades y rasgos de personalidad sobre el rendimiento académico en Lengua y

Matemáticas en estudiantes de secundaria. Aunque la capacidad explicativa del modelo que emplean es moderada, las tres variables predicen de manera significativa el éxito en estas asignaturas.

Por otro lado, Breso, Salanova, Martínez, Grau y Agut (2004) estudiaron el rol mediador de la autoeficacia entre el éxito académico y las expectativas de resultado en estudiantes universitarios, encontraron una relación causal entre los éxitos académicos y las expectativas de resultado, dicha relación mediada parcialmente por la eficacia académica percibida.

Si bien en el PAES la preocupación se dirige hacia los alumnos con bajo rendimiento escolar, resulta también importante revisar la contraparte; es decir, qué sucede con los niveles de autoeficacia de estudiantes sobresalientes, o bien con los que mantienen un rendimiento académico regular.

En un estudio realizado por Pajares (1996) se analizó el rol mediacional y predictivo de las creencias de eficacia en estudiantes de secundaria sobresalientes y en alumnos con un rendimiento académico regular para la solución de problemas matemáticos en clases de álgebra. El autor encontró que la autoeficacia de alumnos con rendimiento regular estaba directamente influenciada por sus logros académicos pero no tanto por sus habilidades cognitivas; de manera contraria, la autoeficacia de alumnos dotados estaba directamente influenciada por sus habilidades cognitivas, pero no por sus éxitos anteriores. En este caso, es posible que los estudiantes sobresalientes puedan usar su percepción sobre sus habilidades cognitivas como fuente de información sobre su autoeficacia, hacia un gran extendido, más que de sus logros tal como las calificaciones. Los estudiantes de rendimiento regular, por otro lado, pueden ser más probablemente a usar los resultados de su desempeño o de sus logros para crear su auto-percepción de competencia. Si éste es el caso, las creencias de autoeficacia de los estudiantes sobresalientes pueden ser más

estables y resilientes, basados al principio sobre las auto-percepciones de habilidad nacidas de su identificación como sobresalientes. Bajos logros de alumnos sobresalientes, por ejemplo, pueden conservar un alto sentido de eficacia en cara de los bajos desempeños logrados, en parte porque estas creencias son conocimientos sobre su presumible alta habilidad más que sobre su pobre desempeño. De manera similar, las creencias de eficacia de estudiantes regulares pueden ser más frágiles y susceptibles de los efectos de calificaciones y otros logros académicos extrínsecos, particularmente si estas creencias son de un estado plástico o no fueron bien establecidas.

Por otro lado, los estudiantes con una pobre autoeficacia académica regularmente han tenido una historia de fracasos y frustraciones en actividades escolares, lo que se refleja en el nivel de involucramiento posterior a éstas actividades (Flores, 2001).

En este sentido Flores, Lo y Stevens (2005) se interesaron en indagar sobre diferencias entre distintas variables motivacionales (entre éstas autoeficacia), con respecto al rendimiento de los estudiantes y conforme a su avance escolar en la secundaria. En términos generales, se concluyó que el rendimiento académico guarda una estrecha relación con la forma en que se manifiesta la motivación; es decir, alumnos con rendimiento alto presentaron una motivación orientada a la autonomía en el aprendizaje caracterizada por una elevada percepción de autoeficacia, metas orientadas al aprendizaje y atribuciones internas controlables; mientras que alumnos con rendimiento académico bajo, su motivación se orientó hacia la dependencia, representada por metas de desempeño, atribuciones no controlables y una baja autoeficacia percibida.

Pintrich, Alderman & Klobucar (1994), examinaron diferentes variables cognitivas y motivacionales en niños con y sin problemas de aprendizaje; aunque los niños con problemas de aprendizaje mostraron niveles más bajos en su conocimiento metacognitivo para la lectura, sus creencias motivacionales no son menos positivas que los niños sin

problemas de aprendizaje. Ambos reflejaron niveles similares en autoeficacia, orientación intrínseca y ansiedad. Los niños con problemas de aprendizaje son más propensos a atribuir sus éxitos y fracasos a causas externas.

La mayor parte de las investigaciones han mostrado que estudiantes con problemas de aprendizaje realizan evaluaciones en sus creencias de autoeficacia comparativamente más bajas que sus pares (Hampton & Mason, 2003; Anderman & Klobucar, 1994; Tabassam & Grainger, 2002; citados en Klassen & Lynch, 2007); no obstante, una importante diferencia surge en la interpretación de esas diferencias significativas en las autocreencias. De acuerdo con Klassen & Lynch (2007), aunque las personas con problemas de aprendizaje pueden expresar más baja autoeficacia que sus compañeros quienes no tienen esta discapacidad, sus expresiones modestas de confianza aún representan sobreestimaciones de su desempeño académico subsecuente.

Klassen (2002) examinó la literatura reportada durante el periodo de 1977 a 2000 sobre autoeficacia y problemas de aprendizaje; encontrando que son pocos los estudios (8 de 22 estudios) en donde los autores refieren una falta de *calibración* en la evaluación de sus creencias de autoeficacia de los estudiantes en relación al criterio de la tarea; entendiendo el concepto de calibración como el grado de congruencia entre las creencias de eficacia y el desempeño real. Para el resto de los estudios tal error de evaluación se interpretó como errores de sobreestimación.

Existe evidencia de que en el área de matemáticas, los estudiantes realizan una apropiada calibración entre sus niveles de autoeficacia y desempeño; pero en otras áreas como por ejemplo la escritura los estudiantes tienden a ser muy optimistas y sobreestiman sus habilidades para escribir. Estos hallazgos sugieren, que el componente de análisis de creencias de eficacia es mucho más claro para los estudiantes, al evaluarse en una tarea específica de aritmética, en comparación con una tarea de escritura (Klassen, 2002).

Una posible explicación con respecto a la sobreestimación de los estudiantes con problemas de aprendizaje es debida a sus habilidades metacognitivas deficientes. Bandura & Schunk (1981, citados en Klassen, 2002) propusieron que las discrepancias entre autoeficacia percibida y desempeño pueden ser resultado de deficiencias en el proceso de autoevaluación.

Greene & Azevedo (2007) realizaron un análisis del modelo de autorregulación de Winne y Hadwin (1998, citados en Greene & Azevedo 2007) con respecto a los hallazgos de investigaciones recientes sobre motivación, autoeficacia y aprendizaje orientado a metas. El modelo se compone básicamente de cuatro fases: definición de la tarea, establecimiento de metas y planeación, estudio de las tácticas, y adaptación para la metacognición. En el análisis los autores describen cómo el modelo de Winne & Hadwin explica por qué los estudiantes con un pobre conocimiento de sus habilidades, las cuales son necesarias para desempeñar actividades relacionadas con metas, pueden perturbar su aprendizaje en varias fases. Por ejemplo, estudiantes quienes sobrestiman sus habilidades, y por tanto tienen una autoeficacia no ajustada, pueden crear metas y planes irrealistas en la fase 2. Además, establecen estrategias menos efectivas pero más fáciles, suponiendo que no necesitan esforzarse mucho para hacerlo bien. La sobreconfianza en su propia habilidad no necesariamente sugiere una falta de capacidad para realizar evaluaciones cognitivas sobre productos de aprendizaje, sino que las consistentes sobreestimaciones sobre su habilidad implica que para actualizar la información sobre la relación equivocada entre los estándares y sus productos, no es necesario alterar las condiciones. Sin embargo, los autores sugieren que se debe investigar más sobre cómo esta autoeficacia no ajustada persiste en cara a la evidencia contraria tanto dentro de la arquitectura cognitiva, tales como evaluaciones cognitivas, y fuera, tales como evaluaciones externas.

La teoría social cognitiva sostiene que creencias optimistas de autoeficacia generalmente tienden a incrementar la perseverancia y el esfuerzo (Bandura, 1997); sin embargo para los estudiantes con problemas de aprendizaje creencias de eficacia positivas –especialmente cuando se enfrentan a sus debilidades académicas de manera específica- no opera de la misma forma en el logro de los estudiantes. Esta aparente sobreconfianza puede resultar en una preparación inadecuada para los desafíos académicos, ya que una autoevaluación apropiada es necesaria para que los estudiantes tomen responsabilidad en su propio aprendizaje.

En otro estudio, de tipo cualitativo, Klassen (2007) entrevistó a profesores especialistas en trabajo con alumnos con problemas de aprendizaje, en grupos focales, la mayoría coincidió en que *los estudiantes con problemas de aprendizaje carecen de conciencia sobre sus debilidades y fortalezas para su aprendizaje, esta falta de conciencia ha influido en la forma en que se desarrollan sus creencias de eficacia*. Desde la perspectiva de los estudiantes con problemas de aprendizaje, fueron pocos los que demostraron esta autoconciencia; durante las entrevistas, la gran mayoría discutió sobre sus aptitudes y el rendimiento en relación a sus pares. Los estudiantes se centraron más en la comparación social como un elemento clave para influir en sus creencias de auto-eficacia. Su desempeño fue evaluado en relación al desempeño de otros. En este estudio, los profesores atribuyeron los bajos niveles de logro de sus estudiantes a un interno, estable e incontrolable déficit; mientras que los estudiantes con problemas de aprendizaje atribuyeron su pobre desempeño a factores internos, inestables y controlables. Generalmente, sus atribuciones hacían referencia a la falta de esfuerzo y persistencia.

Si bien el comportamiento de las personas es mediado por las creencias acerca de sus capacidades, y éstas funcionan como una mejor medida predictiva que los mismos conocimientos y habilidades reales; esto no significa que la gente pueda lograr cosas más allá de sus capacidades simplemente por creer que puede hacerlas. Para un

funcionamiento competente se requiere de la armonía entre las creencias de eficacia y las habilidades de las personas (Pajares, 1999).

Según Bandura (1993) el nivel de esfuerzo y persistencia llevados a cabo por los estudiantes son al menos parcialmente el resultado de la conciencia de la demanda de la tarea y las habilidades personales. Entender la demanda de la tarea es esencial para el éxito del desempeño académico; no obstante, los estudiantes necesitan más que las habilidades y capacidades para desempeñarse con éxito, necesitan además un sentido de eficacia para usar de manera adecuada sus habilidades y para regular su aprendizaje.

### *3.7 Evaluación de la autoeficacia*

Al realizar evaluaciones sobre autoeficacia es recomendable tener presentes algunos supuestos propuestos por Bandura (2001).

Bandura (2001) señaló que las personas difieren en las áreas de la vida en las cuales desarrollan su sentido de eficacia y en los niveles para los cuales desarrollan la misma actividad en determinados contextos. El sistema de creencias de eficacia no es un rasgo global sino un grupo de autocreencias ligadas a ámbitos de funcionamiento diferenciado.

Ello explica el por qué la gente con niveles similares de habilidades puede desempeñarse diferente, o bien, por qué un individuo puede desempeñarse de forma diferente bajo diversas circunstancias sin un cambio en sus niveles de habilidad.

Las escalas de autoeficacia percibida se deben adecuar al dominio particular de funcionamiento que es objeto de interés, además para la construcción de una escala de autoeficacia confiable se requiere de un análisis conceptual de los factores que influyen en un dominio de funcionamiento seleccionado (Bandura, 2001)

La mayoría de las investigaciones sobre escalas de autoeficacia han seguido el modelo original de Bandura: identificar las tareas en un dominio, ordenarlas en términos de su dificultad, elaborar reactivos en términos de juicios de autoeficacia para el aprendizaje o el desempeño de dichas tareas, e incorporar posibles obstáculos o impedimentos para un rendimiento exitoso (Schunk & Meece, citados en Pajares, 2005).

Una de las dificultades que se presentan en algunas investigaciones que evalúan la autoeficacia académica es la falta de correspondencia entre la autoeficacia y el criterio de referencia, con el cual es comparado. Es decir, en ocasiones la evaluación de la autoeficacia es demasiado general o global que apenas se relaciona con el criterio del desempeño de la tarea.

Pajares (1996) asevera que cuando la evaluación de las creencias de autoeficacia no refleja con especificidad la tarea académica con la cual es comparada, su valor predictivo disminuye ; y contrariamente, la predicción de los resultados académicos aumenta cuanto la autoeficacia y el desempeño corresponden de manera más afianzada.

Varios investigadores han evaluado la autoeficacia académica general. El problema principal de las evaluaciones de autoeficacia académica generales es que los estudiantes deben generar sus juicios sin una actividad académica clara o una tarea en mente; como resultado de ello generan juicios que en algún modo mentalmente conjunto relacionado a la percepción que ellos esperaban será relacionado para las tareas imaginadas.



Según Pajares (1996) el nivel óptimo de especificidad, de cualquier evaluación de eficacia debe depender finalmente de la complejidad del criterio de desempeño con el cual es comparado.

En la actualidad podemos encontrar una variedad de instrumentos para evaluar la autoeficacia sobre diversos aspectos. En cuanto a la autoeficacia académica los instrumentos que más se han empleado son la subescala de autoeficacia del *The Motivated Strategies for Learning Questionnaire* desarrollado por Pintrich y su equipo de colaboradores (1991, citados en García y McKeachie, 2005), y el *Children Perceived Self-efficacy* de Bandura (1990).

*The Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) está constituido por seis subescalas de motivación y nueve escalas de estrategias de aprendizaje. Las escalas de motivación están basadas en tres constructos motivacionales: expectativa, valor y afecto. Del primer constructo se desprende la subescala de *Autoeficacia para el aprendizaje y el desempeño*; ejemplos de los reactivos que la componen son: *Creo que voy a recibir una excelente calificación en esta clase; Estoy seguro que puedo entender lo más difícil del material presentado en las lecturas de este curso; Estoy seguro que puedo aprender los conceptos básicos enseñados en este curso, etc.*

El MSLQ fue diseñado para enfocarse en un determinado curso, de acuerdo con el modelo teórico (cognitivo-social) que lo sustenta, se asume que las respuestas de los estudiantes sobre los reactivos pueden variar en función de diferentes cursos; es decir, un mismo individuo puede reportar distintos niveles de motivación o de uso de estrategias dependiendo del curso a evaluar.

El MSLQ ha demostrado ser una herramienta útil y confiable que ha sido adaptada para diferentes propósitos por investigadores, instructores y estudiantes (García & McKeachie, 2005).

Por otro lado, las escalas del *Children Perceived Self-efficacy* (CPSE) fueron desarrolladas por Bandura (1990) para medir diferentes dominios relacionados con la vida de los niños durante su preadolescencia. El CPSE es un sistema de escalas multidimensionales compuesto por 37 ítems representando varios dominios de funcionamiento. Estos incluyen:

*Autoeficacia académica.* Evalúa las creencias de los niños sobre sus capacidades de maestría para diferentes materias.

*Autoeficacia de aprendizaje autorregulado.* Evalúa la eficacia de los niños para estructurar ambientes conducentes a aprender, planear y organizar actividades académicas.

*Autoeficacia de actividades extracurriculares.* Evalúa las creencias de los niños para realizar actividades recreativas o de ocio.

*Eficacia autorregulada.* Evalúa las creencias de los niños para resistir la presión de sus iguales para engancharlos en actividades de alto riesgo, involucra alcohol, drogas y conductas transgresivas.

*Autoeficacia social percibida.* Evalúa las creencias de los niños en su capacidad para iniciar y mantener relaciones sociales y para manejar conflictos interpersonales.

*Eficacia autoasertiva.* Evalúa la percepción de los niños sobre su capacidad para dar voz a sus opiniones, detener el maltrato y rechazar peticiones no razonables.

*Autoeficacia percibida para conocer las expectativas de otros.* Evalúa las creencias de los niños en su capacidad para satisfacer lo que sus padres, maestros e iguales esperan de ellos, y para vivir lo que ellos esperan de sí mismos.

El CPSE se ha empleado en diversas investigaciones; por ejemplo, los resultados del estudio factorial llevado a cabo en una muestra de niños italianos reveló una estructura de tres factores (Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 1996). Los tres factores identificados fueron: autoeficacia académica, autoeficacia social y eficacia autorregulada. En una réplica del estudio, pero con niños húngaros, polacos e italianos (Pastorelli, Caprara, Barbaranelli, Rozsa & Bandura, 2001) se encontró la misma estructura en los factores de autoeficacia académica y social en los tres países; sin embargo, el factor eficacia autorregulada fue el menos estable y confiable, de manera especial para la muestra húngara.

Posteriormente, Carrasco y del Barrio (2002) estudiaron el comportamiento del CPSE así como sus propiedades psicométricas en una muestra de niños españoles, encontraron una coherencia importante con las escalas el estudio antes mencionado. Al igual que Pastorelli, et al., (2001) encontraron una estructura trifactorial, constituida por un factor de *autoeficacia académica*, un factor de *autoeficacia social*, y un último factor de *autoeficacia autorregulatoria*. El primer factor (autoeficacia académica) resultó ser la dimensión más robusta y con mejores indicadores de confiabilidad.

Para la presente investigación, se optó por utilizar la subescala de autoeficacia académica del *Children Perceived Self-efficacy*, debido a los resultados en validez y confiabilidad que la escala se ha demostrado en estudiantes con edad, de la población objetivo, además de la conveniencia del criterio de referencia de autoeficacia académica que evalúa, que a diferencia de los reactivos del MSLQ, los cuales se encuentran circunscritos a determinado curso.

A lo largo del documento se ha venido señalando, que la intervención en el desarrollo de habilidades y estrategias en los estudiantes con problemas de aprendizaje es importante para que éstos puedan enfrentar sus demandas escolares, pero también es necesario abordar el aspecto motivacional; de manera que se involucren en su propio aprendizaje y obtengan una mayor confianza en sus capacidades.

Se ha destacado también el papel que juega la autoeficacia sobre el éxito académico, y éste a su vez con respecto a las expectativas de éxito; de lo anterior se plantea la necesidad de contar con información confiable acerca de las creencias que median el desempeño de los alumnos de secundaria.

En una entrevista informal realizada a mis compañeros tutores del PAES sobre el concepto y valor de la autoeficacia en el programa, coincidían en la importancia del manejo de la autoeficacia durante las tutorías en varios aspectos.

Por ejemplo, la tutora "S" afirmó: "... los niños que llegan al PAES llegan con un sentimiento de que no saben nada y cuando se dan cuenta de que sí pueden, sirve para dos cosas una para engancharlos y la otra para que ellos vayan mejorando..."

La tutora "M" señaló: "... la autoeficacia es importante porque de ello va a depender tu actuación en la escuela, y no solamente en la escuela sino en otros aspectos de tu vida; en la medida que tú te sientas capaz de realizar algo, de lograr algo va a ser como el motorcito que te va llevar a lograrlo a hacerlo..."

Por su parte el tutor "B" comentó: "...es muy importante para alcanzar el éxito en la escuela, porque si uno no se conoce cuáles son sus capacidades y carencias no va a lograr alcanzar sus metas".

Además, él caracterizaba a los alumnos en términos de cómo abordaban o se aproximaban a la tarea: de manera impulsiva o bien el otro extremo; es decir, de manera pasiva e introvertida. En el caso de los impulsivos, él comentaba "...al ver la tarea lo que dicen, al desconocerse como aprendices, ay la hago mañana o al rato en una hora; o el extraordinario lo preparan una semana antes, o el examen por la mañana. Entonces, al no conocer cuáles son sus capacidades para poder afrontar con éxito una tarea pues no pueden prepararse, no hay pues esta otra parte de la autorregulación, no puedes, planear, supervisar, evaluar y no puedes proponerte lo que sería necesario para corregir para realizar esa tarea. Y por otro lado, están los chicos que tienen un historial de fracasos, no sólo a nivel de notas sino social y en lo afectivo que tienen esta desesperanza aprendida tan fuerte que ante cualquier tarea no puedo, porque ya todo mundo le dijo que no podía; que sin embargo, si se fijan bien y se les presenta una tarea justo al nivel que ellos necesitan para afrontarla se dan cuenta que si pueden, que es cuestión de desmenuzarla, o de andamiar..."

Lo anterior, presumiría alumnos de bajo aprovechamiento con distintos perfiles académicos, o maneras de abordar una tarea escolar. Pintrich, Anderman & Klobucar (1994) señalaron la necesidad de identificar patrones de motivación y cognición de

estudiantes con problemas de aprendizaje, los cuales tienen implicaciones para intervenciones instruccionales.

De manera particular, me parece que en esta generación de tutores del PAES, el interés de los temas de investigación de los informes de experiencia profesional se orientó al aspecto motivacional o socio-afectivo (Cazares, 2007 y Silva, 2009); a diferencia de otras generaciones en las cuales prevalecía el aspecto cognitivo, en campos disciplinarios específicos como son las matemáticas, la lectura, el inglés, entre otros.

Caracterizar las creencias de autoeficacia académica y su relación con otras variables motivacionales como son las expectativas de resultado y el éxito académico, permitirá desarrollar estrategias para motivar a los estudiantes hacia actividades escolares en las tutorías en el PAES, así como realizar recomendaciones sobre las mismas con padres o profesores de alumnos que presentan dificultades en su aprendizaje o un pobre desempeño escolar.

A diferencia de otras sedes del Programa de la maestría, en donde se asiste directamente al escenario de la población objetivo, el PAES se distingue por captar a su población a través de promover el programa en las secundarias cercanas al centro comunitario, además se caracteriza por la atención personalizada que se brinda a los alumnos, de modo que el promedio de estudiantes por turno se encuentra entre 12 o 15; lo cual representa en algunas ocasiones una limitante metodológica para la representatividad de los hallazgos en las intervenciones que se diseñan. Motivo por el cual se analizó una muestra de alumnos más grande a la población que asistía al programa, con el propósito de que los datos cumplieran con los requisitos de las pruebas estadísticas utilizadas y los resultados fueran más representativos; para posteriormente derivar las implicaciones de los resultados del estudio, hacia el modelo de tutoría del programa.

## 4. Método

---

### *Participantes*

La muestra estuvo compuesta por 102 alumnos de ambos sexos, de alto y bajo aprovechamiento escolar, que asistían a la secundaria número 229 del Distrito Federal durante el ciclo escolar 2006 - 2007.

Se decidió trabajar con esta escuela porque gran parte de los alumnos que se atienden en el PAES provienen de ésta, además de la amplia disposición por parte de las autoridades de la escuela para realizar investigaciones por los tutores del PAES en su población. Dos de los alumnos que asistían al PAES, estuvieron incluidos en esta muestra.

En la tabla 6 que se presenta a continuación, se describe la distribución de la muestra de estudiantes seleccionada con respecto a su grado y promedio escolar.

TABLA 6 Distribución de la muestra en relación con su grado y promedio escolar

<b>Grado/Promedio</b>	<b>1°. Alto</b>	<b>1°. Bajo</b>	<b>3°. Alto</b>	<b>3°. Bajo</b>
<b>Hombres</b>	13	13	13	14
<b>Mujeres</b>	14	9	13	13
<b>Total</b>	27	22	26	27

## *Materiales*

Se empleó la sub-escala de autoeficacia en el contexto académico del *The Children Perceived Self-Efficacy* (CPSE, Bandura, 1990), la cual consta de 18 reactivos tipo Likert, donde se les cuestiona a los alumnos qué tan fácil les resulta llevar a cabo una serie de actividades escolares y de aprendizaje, considerando los valores de las opciones desde “Muy fácil” igual a 5 y “Nada fácil” igual a 1. La sub-escala cuenta con una confiabilidad reportada de 0.90 en una muestra de estudiantes españoles (Carrasco y del Barrio, 2002).

A diferencia del estudio de Carrasco y del Barrio (2002) en donde unifican el ítem 2 y 6 (“Qué tal se te da la Geografía” y “Qué tal se te da la Historia” respectivamente) en un enunciado: “Qué tal se te dan las Ciencias Sociales”, con el propósito de que tuviera correspondencia con las materias que se imparten en el currículo de su sistema educativo; en esta investigación se respetó la versión original, ya que actualmente en la secundaria, en México, estas materias se revisan por separado (ver anexo 1).

Además de la sub-escala del CPSE, se utilizó un cuestionario diseñado ad-hoc para evaluar expectativas de éxito. Las preguntas fueron las siguientes:

1. En mi opinión, estoy seguro que aprobaré este año  
    \_\_\_Si            \_\_\_No
  
2. Voy a presentar extraordinarios  
\_\_\_ Ninguno \_\_\_1 \_\_\_2 \_\_\_3 \_\_\_Más
  
3. Mi calificación final (promedio) será de  
10    9    8    7    6    \_\_\_otro



La calificación mínima aprobatoria en la secundaria es 6.0, sin embargo esta se puede alcanzar aún con materias reprobadas; por lo que se decidió preguntar además el número de exámenes extraordinarios que esperaban presentar.

## *Diseño*

El diseño que se empleó en la presente investigación fue no experimental transeccional, de tipo correlacional para el primer análisis, y causal comparativo para el segundo análisis.

## *Variables*

Operacionalmente se definió *Autoeficacia Académica* como la puntuación obtenida en la sub-escala de autoeficacia del *The Children Perceived Self-Efficacy*.

El *Éxito Académico* se evaluó estableciendo dos niveles:

- *Alto*. Promedio de los tres primeros bimestres igual o mayor a 8.5.
- *Bajo*. Promedio de los tres primeros bimestres igual o menor a 7.5.

El registro de calificaciones de los primeros tres bimestres de los alumnos, sirvió como base para determinar estos dos niveles.

La variable *Expectativas de éxito* se conceptualizó operacionalmente como: los resultados que los alumnos esperaban obtener (en términos de calificación) al final del ciclo escolar.

Para efectos del análisis causal comparativo, además del éxito académico, se consideraron como variables independientes el sexo y el grado escolar, siendo en este caso la Autoeficacia académica la variable dependiente.

## *Procedimiento*

El estudio se llevó a cabo en la escuela secundaria número 229, del Distrito Federal. Se solicitó el permiso a las autoridades del plantel para llevar a cabo la investigación, así como el registro de calificaciones de los tres primeros bimestres de los alumnos de primer y tercer grado, con la finalidad de seleccionar la muestra. La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en el mes de abril de 2007; para esta fecha los alumnos contaban hasta la tercera evaluación del ciclo escolar. Se obtuvieron los promedios de todos los alumnos y se descartaron a los estudiantes cuyo promedio estuviera entre 7.6 y 8.4.

Se administró de manera grupal la sub-escala de autoeficacia del *The Children Perceived Self-Efficacy*, proporcionando las siguientes instrucciones: “Este cuestionario ha sido desarrollado para ayudarnos a obtener una mejor comprensión del tipo de cosas que resultan difíciles para los estudiantes. Por favor, evalúa qué tan fácil te resultan las cosas descritas abajo”.

Posteriormente se administró el cuestionario de “Expectativas de éxito”. La aplicación tuvo una duración de 25 minutos aproximadamente.

## *Análisis de datos*

Para probar la relación entre las variables se estableció una prueba de correlación. Así, para evaluar autoeficacia académica y éxito académico, se utilizó la prueba de Pearson, mientras que para evaluar la relación entre autoeficacia y expectativas, así como expectativas de éxito y éxito académico, se empleó la prueba de Spearman's rho.

Una vez que se confirmó una relación significativa entre las variables, se realizó un análisis de varianza univariado para las puntuaciones de autoeficacia académica, y los distintos niveles de las variables independientes: grado y sexo.

## 5. Resultados

---

Se presentan a continuación los coeficientes de correlación entre las variables: Autoeficacia académica, Éxito académico y Expectativas de éxito.

TABLA 7. Nivel de significancia con las pruebas **Pearson** y Spearman's rho, respectivamente, de las puntuaciones de autoeficacia académica, Éxito académico y Expectativas de éxito de los alumnos.

		Autoeficacia académica	Éxito académico	Expectativas de éxito
<b>Pearson</b>	Autoeficacia académica	1.000	<b>.430(**)</b>	.379(**)
	Éxito académico	<b>.430(**)</b>	1.000	.834(**)
Spearman's rho	Expectativas de éxito	.379(**)	.834(**)	1.000

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Como se puede observar en la tabla 7, las tres correlaciones fueron positivas y significativas, sin embargo la fuerza de relación entre las combinaciones fue distinta.

En el caso de autoeficacia y éxito académico la fuerza de relación resultó ser moderada ( $r = .430$ ); y un poco más baja para la relación autoeficacia y expectativas de éxito ( $r_s = .379$ ). Lo que nos indica que la autoeficacia académica se relaciona moderadamente con las calificaciones que ya obtuvieron (experiencias de maestría) y con las calificaciones que esperan obtener los alumnos.

Por otro lado, la fuerza de relación entre el éxito académico y expectativas de éxito resultó ser la más alta ( $r_s = .834$ ) de las tres combinaciones. Lo que podría sugerir que los alumnos desarrollan sus expectativas de resultado en relación al éxito académico que han obtenido.

Con respecto a la pregunta 1: “En mi opinión, estoy seguro que aprobaré este año” se encontró la siguiente información (ver tabla8).

TABLA 8. Porcentaje de las respuestas del reactivo “En mi opinión, estoy seguro que aprobaré este año” en relación al promedio de los estudiantes.

En mi opinión, estoy seguro que aprobaré este año		Frecuencia			Total
		Si	No	Datos perdidos	
Promedio	Alto	98.11%	1.88%	0	53
	Bajo	85.71%	12.24%	2.04%	49

En la tabla 8 se observa que la gran mayoría de los alumnos esperaban aprobar el año escolar, no importando si son de promedio alto o bajo (98.11% y 85.71% respectivamente). Un alumno de promedio bajo no respondió a esta pregunta.

En la tabla 9 se presenta el porcentaje de las opciones de respuesta para la pregunta 2: “Voy a presentar extraordinarios”.

TABLA 9. Porcentaje de las respuestas del reactivo “Voy a presentar extraordinarios” en relación al promedio de los estudiantes.

		Voy a presentar extraordinarios					Total
		Ninguno	1	2	3	Más	
Promedio	Alto	100%	0	0	0	0	53
	Bajo	59.18%	28.57%	4.08%	4.08%	4.08%	49

En la tabla 9 se observa que el 100% de alumnos de alto rendimiento esperan no presentar extraordinarios. Para los de bajo rendimiento más de la mitad (59.18%) esperan no presentar exámenes extraordinarios, y el 28.57% espera presentar un extraordinario, mientras que el resto espera presentar más de un examen extraordinario (12.24%).

De acuerdo con los resultados en la tabla 8 y 9, la mayoría de los alumnos con promedio bajo, aunque esperan aprobar el año escolar, casi la mitad esperan presentar cuando menos un examen extraordinario; es decir, esperan reprobar al menos una materia.

En la siguiente tabla se presenta el promedio, la desviación estándar, así como los puntajes mínimo y máximo de las puntuaciones en autoeficacia académica; de acuerdo con el grado, sexo y promedio de la muestra de estudiantes.

TABLA 10. Estadísticas descriptivas de las puntuaciones autoeficacia de los alumnos, de acuerdo con su sexo, grado escolar y promedio.

<b>Sexo/Grado/Promedio</b>	<b>Media</b>	<b>DE</b>	<b>Mín</b>	<b>Máx</b>
Hombres, 1º, Alto	73.3	8.36	61	87
Hombres, 1º, Bajo	54.76	10.32	35	65
Mujeres, 1º, Alto	68.00	9.46	52	81
Mujeres, 1º, Bajo	60.00	11.76	39	81
Hombres, 3º, Alto	69.07	13.4	44	86
Hombres, 3º, Bajo	66.71	9.87	50	81
Mujeres, 3º, Alto	69.92	7.2	55	78
Mujeres, 3º, Bajo	60.07	11.09	43	77
<b>Total</b>	65.48	11.51	35	87

En la tabla 10 se puede observar que los hombres de primer grado de promedio alto son el grupo con los puntajes más altos en autoeficacia académica, en contraste con los hombres de promedio bajo también de primer grado (73.3 y 54.16, respectivamente), quienes obtuvieron los puntajes más bajos.

De los resultados obtenidos, cabe destacar las medias obtenidas por los grupos de bajo rendimiento tanto en hombres como en mujeres. Por un lado, las mujeres de promedio bajo de primer y tercer grado obtuvieron niveles de autoeficacia académica similares (60.00 y 60.07, respectivamente). A diferencia de los hombres de promedio bajo, los de tercer grado puntuaron más alto que los de primer grado en autoeficacia académica (66.71 y 54.75, respectivamente). Lo que podría sugerir que los niveles de autoeficacia de las mujeres de promedio bajo no se modifican o se mantienen a lo largo de su estancia en la secundaria, en contraste con los hombres de tercer grado quienes confían más en sus

habilidades académicas que los de primer grado, aún cuando su promedio también sea bajo.

A continuación se presentan los resultados del análisis causal comparativo, considerando como variables independientes el sexo y el grado escolar, y la autoeficacia académica la variable dependiente.

TABLA 11. Nivel de significancia obtenida con la prueba de Análisis de Varianza Univariado de las puntuaciones de autoeficacia académica.

<b>Efectos principales</b>	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Grado Escolar	1.40	(1, 94)	.240
Sexo	0.51	(1, 94)	.476
Promedio	22.29	(1, 94)	.000*
<b>Efectos de interacción</b>			
Grado Escolar * Promedio	3.04	(1, 94)	.084
Grado Escolar * Sexo	0.48	(1, 94)	.488
Promedio * Sexo	0.13	(1, 94)	.711
Grado Escolar * Promedio * Sexo	4.82	(1, 94)	.031*

La tabla 11 resume los efectos principales y de interacción entre las variables sexo, grado escolar y promedio sobre la variable autoeficacia académica.

En cuanto a los efectos principales, la variable “Promedio” fue la única que resultó significativa, por lo que la diferencia entre las medias en autoeficacia de alumnos de alto y bajo aprovechamiento escolar (70.07 y 60.39 respectivamente) son más variables de lo que cabría esperar con base al azar; lo que además sugiere que el promedio de los alumnos es



la variable o factor que tiene un efecto importante sobre los niveles de autoeficacia de los estudiantes; más que el grado escolar y el sexo al que pertenezcan.

En relación a los efectos univariados de acuerdo al promedio, independientemente que sean hombres o mujeres de primer o de tercer grado, los de promedio alto presentan una media en autoeficacia significativamente mayor a los de promedio bajo (70.07, 60.39 ,  $\alpha = .000$ ).

Este resultado se observa también entre hombres de promedio alto y hombres de promedio bajo (71.19, 60.74,  $\alpha = .000$ ); o bien, entre mujeres de promedio alto y las de promedio bajo (68.96, 60.03,  $\alpha = .000$ ), sus niveles de autoeficacia son significativamente diferentes, favoreciendo a los de promedio alto.

Cuando se comparan los niveles de autoeficacia en función del sexo, entre hombres y mujeres de promedio alto no hay diferencias estadísticamente significativas, sus niveles de autoeficacia son similares (71.19, 68.96,  $\alpha = .430$ ); del mismo modo ocurre entre hombres y mujeres de promedio bajo su media de autoeficacia fue de 60.74 y 60.03 respectivamente ( $\alpha = .810$ ). Por lo que la variable sexo no determina la diferencia entre los niveles de autoeficacia académica de los estudiantes de secundaria.

Por otra parte, entre las variables promedio y grado escolar se encontró un efecto de interacción; de manera específica, el grupo de promedio bajo en relación si son de primer o tercer grado (57.38, 63.39,  $\alpha = .046$ ); los niveles de autoeficacia son diferentes significativamente, presentando los niveles más bajos los de primer grado. En contraste con el grupo de promedio alto, en el cual no existen tales discrepancias, sus niveles de autoeficacia son similares ya sean de primer o de tercer grado escolar (70.65, 69.50,  $\alpha = .684$ ).

Por otro lado, la comparación entre alumnos de primer año en función de su promedio, el análisis arrojó diferencias significativas entre los de promedio alto y bajo (70.65, 57.38,  $\alpha = .000$ ). Al igual que el anterior, en el grupo de los de tercer año se encontraron diferencias significativas entre los de promedio alto y bajo; sus medias fueron respectivamente 69.50 y 63.39 ( $\alpha = .033$ ).

Cuando en el análisis se integran las tres variables: Promedio, Sexo y Grado escolar, se encontraron efectos de interacción significativos en el grupo de promedio bajo entre hombres de primer y tercer grado (54.76, 66.71,  $\alpha = .003$ ) siendo los de primer grado los que obtienen los puntajes más bajos. En cambio en las mujeres de promedio bajo, no se presentó tal diferencia, las medias de autoeficacia entre las de primero y las de tercero son semejantes (60.00, 60.07,  $\alpha = .986$ ).

En función del grado escolar, los alumnos de primer grado varones muestran diferencias significativas en sus niveles de autoeficacia si son de promedio alto o bajo (73.30, 54.76,  $\alpha = .000$ ); en el caso de las mujeres de primer grado el promedio no hace la diferencia sobre sus niveles de autoeficacia (68.00, 60.00,  $\alpha = .071$ ).

En contraste, en el grupo de tercer año las mujeres difieren en sus niveles de autoeficacia según sea su promedio (69.92, 60.07,  $\alpha = .016$ ). En cambio en los hombres de tercer grado sus niveles de autoeficacia no son distintos si su promedio es alto o bajo (69.07, 66.71,  $\alpha = .552$ ).

## 6. Discusión y conclusiones

---

Los resultados obtenidos permiten confirmar la existencia de una relación positiva y significativa entre las tres variables estudiadas: autoeficacia académica, éxito académico y expectativas de éxito; sin embargo la fuerza de relación más alta se dio entre el éxito académico y las expectativas de éxito. Es decir, el éxito académico (entendido como las experiencias de maestría), informa más o predice mejor las expectativas de éxito de los estudiantes. Aunque las creencias de eficacia se relacionan en menor medida con los resultados que los estudiantes esperan obtener, éstas podrían jugar un rol mediador entre las experiencias de maestría y las expectativas de resultado, tal como lo señalaron Bresó, Salanova, Martínez, Grau y Agut (2004) en su estudio.

Los resultados del análisis comparativo causal ratifican los hallazgos encontrados en la literatura, a saber: los niveles de autoeficacia académica de los estudiantes de secundaria se ven influenciados por el éxito académico anterior o las experiencias de maestría (en este caso medido a través del promedio), siendo ésta la variable que explica mejor la diferencias entre las puntuaciones de autoeficacia en la muestra, en contraste con las variables grado o sexo. Sin embargo, se debe tener presente la intervención de otras posibles fuentes de autoeficacia; por ejemplo, Pajares (1996) encontró que los logros académicos pasados influyeron directamente en la autoeficacia de los alumnos de rendimiento regular, mientras que los de niveles de autoeficacia de los alumnos de alto se vieron más influenciados por sus habilidades cognitivas, lo que probablemente estaría reflejando en éstos últimos, un conocimiento más amplio de sí mismos como aprendices.

Con respecto a la comparación general entre alumnos de alto rendimiento y bajo, la diferencia entre sus niveles de autoeficacia resultó estadísticamente significativa,

favoreciendo a los de alto rendimiento. Este resultado coincide con lo encontrado por Flores, Lo y Stevens (2005) en relación con los niveles de autoeficacia percibida.

No obstante, al analizar los resultados obtenidos en el contraste específico entre las tres variables analizadas, se encontró que el grupo de hombres de tercer grado de bajo promedio obtuvo niveles similares de autoeficacia que sus pares de promedio alto, por lo que al menos en el contexto de este estudio, la relación entre alto rendimiento y niveles altos de autoeficacia percibida no puede establecerse de manera concluyente.

A partir de los resultados obtenidos en este estudio, se podría trazar un patrón de los niveles de autoeficacia percibida de los alumnos varones en el transcurso de la secundaria: durante el primer año, las puntuaciones en autoeficacia son marcadamente distintas si se trata de alumnos de alto o bajo promedio, y a medida que llegan al tercero de secundaria los puntajes son más parecidos entre sí. En el caso de las mujeres de rendimiento bajo, su nivel de autoeficacia académica permanece más o menos constante a lo largo de su trayecto en la secundaria.

Tales diferencias, en parte, podrían explicarse debido a que las variables sexo y edad tienen influencia en los niveles de autoeficacia de los estudiantes. Así lo señalan Bresó, Salanova, Martínez, Grau y Agut, (2004) quienes reportaron que los chicos y chicas muestran niveles de autoeficacia similares durante la enseñanza primaria, pero en la secundaria los chicos comienzan a percibirse más eficaces que las chicas.

Durante el proceso de búsqueda de identidad, los adolescentes tienden a compararse con otros para encontrar su lugar único entre sus pares (Schunk y Meece, citado en Pajares, 2005). Compararse con los pares podría ser un factor que influye para formular estos juicios de capacidad, más a los hombres que al grupo de las mujeres. Por otro lado, es

característico que entre los adolescentes se censure o devalúe el éxito académico. Por ejemplo, un alumno de promedio alto puede ser ridiculizado, acosado o excluido por sus pares, por lo que para ellos ser un estudiante de excelencia no represente ningún valor entre su grupo de referencia.

Por otro parte, cabe la posibilidad de que los chicos de tercer grado de bajo rendimiento hayan sobreestimado sus niveles de autoeficacia académica, como lo señaló Klassen (2002, 2007) para el caso de los alumnos con problemas de aprendizaje.

Considerar la autoeficacia como un elemento metacognitivo, es decir; como resultado de una auto-observación que el sujeto realiza de su actuación cognitiva (Burón, 1988, 1993; en Ugartetxea, 2001) podría explicar los niveles de autoeficacia de los alumnos varones con bajo rendimiento, los cuales probablemente tengan menos habilidades metacognitivas.

Krugner & Dunning (1999; en Ugartetxea, 2001) encontraron que sujetos con menor grado de conocimiento metacognitivo tenían unas expectativas de éxito muy desajustadas respecto a las que realmente lograban, y normalmente por encima de los resultados reales. Al contrario de individuos con mayor conocimiento metacognitivo, los cuales ajustaban sus expectativas a la realidad. El hecho de no saber determinar sus capacidades, la dificultad de la tarea, la utilidad de las estrategias a emplear, y el no controlar la ejecución durante la aplicación de una estrategia, influye en establecer una imagen de sí mismo diferente a la que realmente presentan.

Sería interesante indagar en qué medida en los alumnos varones de bajo rendimiento de tercer grado la interpretación de sus logros y creencias o una valoración desajustada de sus expectativas de éxito y de autoeficacia está permeando su desempeño académico, si se trata de una sobreestimación debida a una carencia de habilidades metacognitivas, o una

manera de proteger su autoestima. De acuerdo con Pajares, (1999) para un funcionamiento competente se requiere de la armonía entre las creencias de eficacia y las habilidades de las personas.

Bandura (1993) señaló que entender la demanda de la tarea es esencial para el éxito del desempeño académico; sin embargo, los estudiantes no sólo necesitan habilidades y capacidades, sino que también necesitan un sentido de eficacia para usar de manera adecuada sus habilidades y para regular su aprendizaje; el cual debe estar basado en un autoconocimiento como aprendiz.

En el contexto del PAES, esta información es relevante para el trabajo en las tutorías con los alumnos. Pintrich, Anderman & Klobucar (1994) sugirieron la idea de que identificar patrones de motivación y cognición de estudiantes con problemas de aprendizaje tiene implicaciones para intervenciones instruccionales.

Caracterizar las creencias de autoeficacia académica en los estudiantes de secundaria permitirá desarrollar estrategias para motivar a los estudiantes hacia actividades académicas en las tutorías en el PAES, así como realizar recomendaciones sobre las mismas con padres o profesores de alumnos que presentan dificultades en su aprendizaje o un pobre desempeño escolar.

Teniendo presente que los maestros de secundaria trabajan en condiciones difíciles, principalmente por el tamaño de los grupos que atienden, así como la cantidad de alumnos y grupos que les son asignados para completar sus cargas laborales. Además de no contar con herramientas de conocimientos profesionales que les permitan atender a los adolescentes, y tal vez por ello se refugian en actitudes autoritarias y represoras.

En relación al instrumento empleado para evaluar autoeficacia académica, los resultados son parecidos a investigaciones previas en autoeficacia académica (Pastorelli, Caprara, Barbaranelli, Rozsa & Bandura, 2001; Carrasco y del Barrio, 2002), tanto en tendencia central como en variabilidad. Aunque el tamaño de la muestra mexicana es relativamente menor a las otras muestras, la desviación estándar es semejante a las otras muestras, siendo ligeramente más alta para los primeros que para las mujeres. Esto podría sugerir que el grupo de hombres difiere más entre sí en sus niveles de autoeficacia académica, mientras que entre las mujeres hay una mayor semejanza en su percepción de autoeficacia académica.

Otra conclusión que puede derivarse del presente estudio, respecto de la subescala de autoeficacia académica del CPSE, es que puede considerarse como una herramienta útil para evaluar creencias de eficacia académica en alumnos de secundaria y en los adolescentes que asisten al PAES.

### *Implicaciones para el PAES*

A partir de los resultados obtenidos en el presente estudio, así como de la revisión teórica y de la misma experiencia en el programa, es posible delinear algunas implicaciones y recomendaciones para el trabajo de tutoría con los alumnos del programa. No obstante, debe considerarse que dada la naturaleza probabilística de la investigación psicológica y educativa, las presentes recomendaciones deben ser tomadas como una guía para la intervención durante las sesiones de tutoría con los alumnos; más que como una serie de indicaciones prescriptivas.

Con respecto al modelo de tutoría del PAES, las variables del presente estudio se relacionan de manera directa con el ámbito motivacional (ver figura 6), por lo que las estrategias sugeridas en su mayoría, se encaminaran en este sentido.

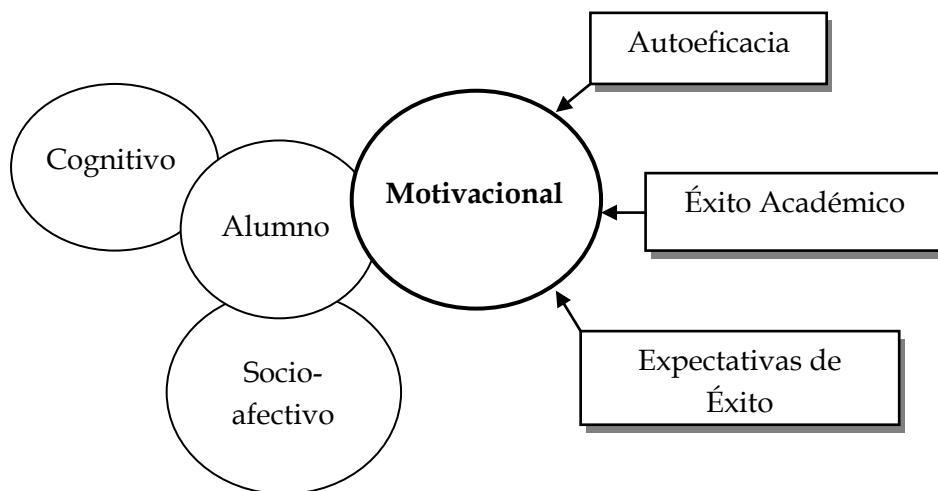


FIGURA 6. Representación del modelo de tutoría del PAES y su relación con las variables de estudio

En este sentido, también se puede hacer alusión al modelo de Bandura (1997) en relación con la representación de las diversas concepciones de la motivación cognitiva. Conocer los incentivos cognitivos anticipatorios de los estudiantes que influyen en su desempeño posterior; en forma de atribuciones causales, representación de metas y expectativas de éxito, permitirá diseñar estrategias eficaces de intervención dentro del modelo de tutoría del PAES.

Para el reconocimiento e identificación de los patrones de motivación y cognición en los adolescentes del PAES, se recomienda trazar la historia académica del estudiante, identificar las cosas a las cuales les otorga valor, además de las atribuciones que hace sobre sus éxitos y fracasos.



Por ejemplo, algunos estudiantes desde la primaria han sido diagnosticados o etiquetados con algún tipo de déficit, en otros sus dificultades comenzaron a partir de que ingresaron a la secundaria; esta información es de utilidad al tutor para valorar el arraigo que podrían tener sus creencias sobre sí mismos.

Como sugieren los resultados anteriormente presentados, a los estudiantes varones de grados avanzados en la secundaria, ser estudiantes sobresalientes no les representa ningún valor. Identificar las cosas a las cuales les otorga valor, que en muchos de los casos tienen que ver con aspectos sociales y de obtención de estatus, proporciona al tutor y a los padres de familia información sustancial acerca de los incentivos que pueden ser utilizados para negociar con los estudiantes la realización de sus actividades escolares.

Favorecer las experiencias de éxito en los alumnos de secundaria como los del PAES influirá de manera positiva en sus expectativas de éxito, así como en su autoeficacia académica. Por tanto, es importante que los alumnos, en particular los de primer grado, experimenten cada vez más éxitos en sus tareas académicas y que dichos logros se vean reflejados en su promedio escolar. La estrategia de andamiaje cognitivo en el planteamiento de metas de aprendizaje (específicas, próximas y desafiantes), así como durante la realización de la propia tarea, el reconocimiento de sus logros; y el ofrecer retroalimentación específica sobre su desempeño y habilidades, favorecerá que los alumnos experimenten éxitos y mantengan niveles altos, pero adecuados, de su autoeficacia académica.

Otra información que es relevante conocer es la subcultura o grupo social de los estudiantes con el cual se sienten identificados, su personalidad, si son extrovertidos o introvertidos; las habilidades sociales con que cuenta y las redes sociales de apoyo que

tiene a su alrededor. Para obtener toda esta información, es necesario que el tutor establezca empatía con su estudiante y consiga su confianza.

En mi experiencia como tutora, las estrategias de intervención durante las tutorías variaban de alumno a alumno, dependiendo de sus características personales, el contexto social y escolar de los mismos.

Por ejemplo, durante mi estancia en el programa había estudiantes que tras su historial de fracasos, manifestaban una desesperanza aprendida tan arraigada que ante cualquier tarea decían “no puedo”, “soy un tonto”. Sin embargo, si se les apoyaba y se les presentaba la tarea justo al nivel que ellos lograban dominarla, con algunos andamios y con la retroalimentación sobre su desempeño, podían hacer conscientes sus fortalezas y logros.

Otros alumnos, no contaban con estrategias de autorregulación eficaces, parecía que confiaban demasiado en sus habilidades, y no programaban de manera adecuada el tiempo necesario para la realización de las tareas escolares que demandaban cierto esfuerzo, como podía ser la preparación de un examen extraordinario. A estos alumnos había que apoyarlos para que reconocieran cuáles eran sus capacidades y el tiempo que necesitaban para afrontar sus tareas escolares con éxito. En estos casos, el reto para el tutor era mantener la motivación de los estudiantes para que concluyeran la tarea. La negociación de recompensas, apoyos o de cuestiones valoradas para los alumnos, a veces servía de apoyo para sostener la motivación.

Había otros alumnos que tenían “fijado” el discurso de padres o maestros: “eres un flojo”, “eres un vago”, “eres un tonto”, etc. Se podría suponer que la persuasión verbal negativa constante, debilitó la autoeficacia de estos estudiantes. Identificar el tipo de atribución que manifestaban los alumnos de tales afirmaciones, servía para encontrar un contra-

argumento que evidenciara que sus debilidades se debían a otras causas. Por ejemplo, ubicar el momento o contexto en qué reciben tal discurso: “No eres un flojo, porque te he visto cómo trabajas en las sesiones de tutoría; te desvelaste la noche anterior, procura descansar lo suficiente para que no tengas sueño durante las clases”.

Otro perfil de alumnos que asistían al programa, se caracterizaba por sobre-estimar sus capacidades, por creer que “todo lo pueden”. Muchas de las veces se trataba de chicos que gozaban del reconocimiento social de su grupo de referencia o pares; además de que en su contexto familiar las normas o límites de conducta no eran claros, o podrían transgredirse fácilmente. A estos alumnos había que apoyarlos para moderar sus expectativas de autoeficacia y de éxito, haciéndoles consciente el nivel real de sus habilidades y capacidades, y que éstas continúan desarrollándose. El trabajo con los padres también es importante para el manejo de las normas en casa.

Cabe señalar que un gran porcentaje de alumnos que asisten al PAES son hombres, habría que desarrollar estudios más amplios para determinar si sus niveles de autoeficacia durante su estancia en la secundaria guardan un patrón consistente; o bien, en qué medida resultan de una valoración desajustada de sus expectativas de éxito y de autoeficacia, si se trata de una sobreestimación debida a una carencia de habilidades metacognitivas para el ajuste adecuado, o una manera de proteger su autoestima, como se mencionó anteriormente.

# Anexos

---

ANEXO 1

**ESCALA DE AUTOEFICACIA PARA NIÑOS**

Este cuestionario ha sido desarrollado para ayudarnos a obtener una mejor comprensión del tipo de cosas que resultan difíciles para los estudiantes. Por favor, evalúa qué tan fácil te resultan las cosas descritas abajo. MARCA UNA SOLA OPCION.

	MUY FÁCIL	FÁCIL	RELATIVA MENTE FÁCIL	NO MUY FÁCIL	NADA FACIL
1. ¿Qué tan fácil te resulta aprender Matemáticas?					
2. ¿Qué tan fácil te resulta aprender Geografía?					
3. ¿Qué tan fácil te resulta aprender ciencias (Biología, Física, Química, Conocimiento del medio)?					
4. ¿Qué tan fácil te resulta aprender sobre literatura (cuentos, poemas, novelas)?					
5. ¿Qué tan fácil te resulta aprender sobre gramática (ortografía, verbos, adjetivos)?					
6. ¿Qué tan fácil te resulta aprender Historia?					
7. ¿Qué tan fácil te resulta aprender Inglés?					
8. ¿Qué tan fácil te resulta terminar las tareas a tiempo, para cuando las tienes que entregar?					
9. ¿Qué tan fácil te resulta estudiar cuando hay otras cosas que te gustan hacer?					

10. ¿Qué tan fácil te resulta concentrarte en las materias de la escuela?					
11. ¿Qué tan fácil te resulta tomar apuntes en clase (copiar del pizarrón, anotar lo que dicta el profesor)?					
12. ¿Qué tan fácil te resulta buscar información en la biblioteca o consultar libros o enciclopedias para resolver tus tareas?					
13. ¿Qué tan fácil te resulta organizar tus trabajos escolares?					
14. ¿Qué tan fácil te resulta memorizar lo que explica el maestro (a) en clase o lo que lees en los libros de texto?					
15. ¿Qué tan fácil te resulta motivarte para hacer el trabajo escolar?					
16. ¿Qué tan fácil te resulta estar a la altura de lo que tus padres esperan de ti?					
17. ¿Qué tan fácil te resulta estar a la altura de lo que tus maestros esperan de ti?					
18. ¿Qué tan fácil te resulta estar a la altura de lo que esperas de ti mismo?					

ANEXO 2

**EXPECTATIVAS DE ÉXITO**

DE LAS TRES PREGUNTAS SIGUIENTES MARCA UNA SOLA OPCION

1. En mi opinión, estoy seguro que aprobaré este año

\_\_\_Si \_\_\_No

2. Voy a presentar extraordinarios

\_\_\_Ninguno \_\_\_1 \_\_\_2 \_\_\_3 \_\_\_Más

3. Mi calificación final (promedio) será de

\_\_\_10 \_\_\_9 \_\_\_8 \_\_\_7 \_\_\_6 \_\_\_Otro

## Referencias

---

Aguado, L. (2005) *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza.

Aldana, M (2006) Promoción de la motivación en estudiantes con problemas de aprendizaje en la realización de tareas. En: R. Flores (comp.) *Problemas de aprendizaje en la adolescencia. "Experiencias en el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria"*. México: UNAM.

Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinants of risk taking behavior, *Psychological Review*, 64, 359-372

Backhoff, E. (2005) Comparación de los resultados de las Pruebas Nacionales de educación básica: 2003 y 2004. *Perfiles educativos*, (27) 108.

Backhoff, Bouzas, Hernández y García (2007) *Aprendizaje y desigualdad social en México*. México: INEE.

Bandura, A. (2001) Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares and T. Urdan *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Information Age Publishing.

Bandura, A. (1997) *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Bandura, A. (1995) Exercise of personal and collective efficacy. In: A. Bandura (ed.) *Self-efficacy in Changing Societies*, EEUU: University of Cambridge, pp 1-5.



- Bandura, A. (1993) Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1990) *Multidimensional scales of perceived academic efficacy*. Sanford, CA: Sanford University
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A.; Barbaranelli, C.; Caprara, G. V.; & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Barberá, E. y Mateos, P. M. (2000) Investigación sobre psicología de la motivación en las universidades españolas. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 3, 5-6. Recuperado el 18 de junio de 2007 [En línea]: <http://reme.uji.es/articulos/abarbe9141912100/texto.html>
- Bong, M. & Clark, R. E. (1999) Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*. 34, 3, p139-151.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003) Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*. 15, 1.
- Breso, E.; Salanova, M.; Martínez, I. M.; Grau, R. y Agut, S. (2004) Éxito académico y expectativas de éxito: El rol mediador de la autoeficacia académica. En: M. Salanova, R. Grau, I. M. Martínez, E. Cifre, S. Llorens y M. García-Renedo (Eds.) *Nuevos Horizontes en la Investigación sobre Autoeficacia*. España: Publicaciones de la Universidad de Jaume.

- Bruning, R. H.; Norby, M. N.; Ronning, R. R. y Schraw, G. J. (2005) *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Madrid: Pearson.
- Carbonel, E. (1998) *Importancia de la Evaluación en la Motivación para el Aprendizaje*. Conferencia presentada en el X Congreso Nacional de Educadores los días 1,2 y 3 de agosto, en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú.
- Carrasco, M. A. y del Barrio, M. V. (2002) Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*. 14 (2) pp. 323-332.
- Cazares, I. M. (2007) *Percepción de factores protectores y factores de riesgo en alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje*. Reporte de experiencia profesional, México: UNAM
- Flores, M. R. (2006) *Problemas de aprendizaje en la adolescencia. "Experiencias en el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria"*. México: UNAM.
- Flores, M. R. C., Lo, E. y Stevens, R. (2005) Entendiendo la motivación de los alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje. *Memorias del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- Flores, R. (2001) Instrucción estratégica en alumnos con problemas de aprendizaje. *Revista Mexicana de Psicología*. 18, 2. pp. 247-256.
- Fuentes, M. (2007) Deserción escolar y rezago educativo. *Excelsior, Nacional* pp. 26
- García, D. & McKeachie, W. J. (2005) The making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*. 40 (2), 117-128.

- Garrido, I. (2000) La motivación: Mecanismos de regulación de la acción. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. 3 (5-6). Recuperado el 18 de junio de 2007 [En línea]: <http://reme.uji.es/articulos/agarri4542212100/texto.html>
- González, G. (2004) *La participación del tutor en el establecimiento de metas durante la realización de tareas escolares en alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje*. Reporte de experiencia profesional, México: UNAM
- Greene, J. A. & Azevedo, R. (2007) A Theoretical Review of Winnw and Hadwin's Model of Self-Regulated Learning: New Perspectives and Directions. *Review of Educational Research*. 77 (3), 334-372.
- Hofer, B. & Pintrich, P. (1997) The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. In *Review of Educational Research*. Vol. 67 No. 1, pp. 88-140
- INEE. (2004) Primeros resultados de Pisa 2003. Resumen ejecutivo. Recuperado el 18 de enero de 2007 [En línea]
- INEE. (2007) Pisa 2006 en México. Recuperado el 18 de enero de 2007 [En línea]: [http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos\\_pdf/Publicaciones/PISA2006/pisa2006-w.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/PISA2006/pisa2006-w.pdf)
- INEE. (2003) ¿Qué hace a una escuela, una buena escuela? La calidad de la educación básica en México. Recuperado el 4 de noviembre de 2007 [En línea]: [http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos\\_pdf/Publicaciones/Folletos/Fundacion\\_este\\_pais/s02-que\\_hace\\_a\\_buena\\_esc.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/Folletos/Fundacion_este_pais/s02-que_hace_a_buena_esc.pdf)

Jiménez, R. (2000) *La Creación de un Ambiente Favorable para el Aprendizaje en el PAES*. Manuscrito de circulación interna: Facultad de Psicología, UNAM.

Klassen, R. and Lynch, S. (2007) Self-efficacy from the perspective of adolescents with LD and their specialist teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 6, 494-507.

Klassen R. (2002) A question of calibration: A review of the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*. 25, 88-102.

Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347-382.

Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2003) The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19: 119-137.

Margolis, H. & McCabe, P. (2006) Improving Self-efficacy and motivation: What to do, What to say. *Intervention in School and Clinic*, 41, 4 pp. 218-227

Pajares, F. (2005) *Self-Efficacy Beliefs of Adolescent*. Information Age Publishing

Pajares, F. (2003) Self-Efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the Literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19: 139-158

Pajares, F. (2002) *Overview of Social Cognitive Theory and Self- Efficacy*. EEUU: Emory University.

Pajares, F. (1999) Current Directions in Self-efficacy Research. In M Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). *Advances and achievement*. Volume 10, (pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.

- Pajares, F. (1996) *Assessing self-efficacy beliefs and academic outcomes: The case for specificity and correspondence*. Paper presented at a symposium chaired by B. Zimmerman, Measuring and mismeasuring self-efficacy: Dimensions, problems, and misconceptions in Annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Pajares, F. (1996) Self-efficacy beliefs and Mathematical problem-solving of gifted students. *Contemporary Educational Psychology*. 21, 325-344.
- Pastorelli, C.; Caprara, G. V.; Barbaranelli, J. R.; Rozsa, S. & Bandura, A. (2001) The Structure of Children's Perceived Self-Efficacy: A Cross-National Study. *European Journal of Psychological Assessment*. 17, 2. pp. 87-97.
- Pérez, E.; Cupani, M. y Ayllón, S. (2005) Predictores de rendimiento académico en la escuela media: habilidades, autoeficacia y rasgos de personalidad. *Avaliação Psicológica*. 4, 1. pp. 1-11.
- Pintrich, P. R.; Anderman, E. M.; & Klobucar, C. (1994) Intraindividual Differences in Motivation and Cognition in Students with and without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 27, 6. pp. 360-370.
- Prieto, L. (2007) *Autoeficacia del profesor universitario*. Madrid: Narcea
- Rinaudo, M. C.; de la Barrera, M. L. y Donolo, D. S. (2006) Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 9, 22.
- Rodríguez, R. (2005) México en los resultados PISA 2003. Una interpretación no catastrofista. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 024.

- Ruiz, F. (2005) Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Docencia Universitaria*. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. 1, 2. Recuperado el 4 de mayo de 2006 [En línea]: [http://beta.upc.edu.pe/calidadeducativa/ridu/2005/primerio/Art2\\_FR.pdf](http://beta.upc.edu.pe/calidadeducativa/ridu/2005/primerio/Art2_FR.pdf)
- Silva, B. E. (2009) *Efectos de un taller sobre las concepciones de género y equidad dirigido a estudiantes con problemas de aprendizaje*. Reporte de experiencia profesional, México: UNAM
- Stevens, R. (2006) El Programa Taylor para Adolescentes. En: R. Flores (comp.) *Problemas de aprendizaje en la adolescencia. "Experiencias en el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria"*. UNAM: México.
- Stevens, R. y Shenker, L. (1992) *To Succeed in high school: A multidimensional treatment program for adolescents with Learning Disabilities: A Meta-Analysis of Treatment Outcomes*. New York: The Guilford Press.
- Ugartetxea, Josu (2002) La metacognición, el desarrollo de la autoeficacia y la motivación escolar. *Revista de Psicodidáctica*. Enero-junio No. 13.
- Ugartetxea, Josu (2001). Motivación y metacognición, más que una relación. *RELIEVE*, vol. 7, n. 2. Recuperado el 7 de enero de 2008 [En línea]: [www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n21.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n21.htm)
- Vargas, M. L. (1994) Sobre el concepto de percepción. *ALTERIDADES*, 4 (2), pp. 47-53. Recuperado el 8 de enero de 2008 [En línea]: [www.uam-antropologia.info/alteridades/alt8-4-vargas.pdf](http://www.uam-antropologia.info/alteridades/alt8-4-vargas.pdf)
- Weiner, B. (1974) *Achievement motivation and attribution theory*. N. J.: General Learning Press.

Zorrilla, M. (2004) La educación secundaria en México: Al filo de su reforma. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1). Recuperado el 4 de septiembre de 2008 [En línea]: [www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf) en (04-09-2008).