

**ESCALA DE AUTOEFICACIA ACADEMICA: PROPIEDADES
PSICOMETRICAS EN SUJETOS UNIVERSITARIOS
MEXICANOS.**

TESIS
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A:
MARIANA XIMENA SEGURA BARRERA
PAMELA SABRINA CERVANTES DEL TORO

DIRECTOR: RENE ESTRADA CERVANTES
REVISORA: ANA MARIA REYES SANDOVAL
REVISOR: OMAR MORENO ALMAZAN
SUPLENTE: MIGUEL ANGEL MENDOZA MELENDEZ
SUPLENTE: LILIANA CHIMAL ORNELAS

CIUDAD DE MEXICO, FEBRERO, 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Universidad Latina
Dirección de Investigación

Escala de Autoeficacia en Vida Académica: Propiedades psicométricas en sujetos universitarios mexicanos

La presente investigación es producto del *Programa de Investigadores en Formación* desarrollado por la Universidad Latina para la promoción del desarrollo de habilidades de investigación y producción científica en sus estudiantes de licenciatura y posgrado.

Integrantes del Grupo de Investigación
Autoeficacia académica

Directora del Proyecto: Dra. Rosa María García Méndez
Investigador A: Dr. Armando Rivera-Ledesma
Investigador B: Dr. René Estrada Cervantes
Investigadora en formación: Mariana Ximena Segura Barrera
Investigadora en formación: Pamela Sabrina Cervantes del Toro

Línea de investigación:
Clave Línea Investigación:
No. Folio de proyecto:
Periodo: Octubre, 2016 / Febrero, 2019

La presente investigación cumplió con las exigencias éticas y metodológicas aplicables por lo que habiendo satisfecho los requerimientos del Programa de Investigadores en Formación UNILA se extiende la presente constancia de calidad académica el día 1 de febrero de 2019

Dra. Rosa María García Méndez
Directora de Investigación

Dr. Armando Rivera-Ledesma
Producción científica

Mtra. Viviana Victoria Celia Aguirre Miranda
Vicerrectora Académica

Dedicatoria

(Ximena)

Dedico esta tesis a Dios, por haberme permitido llegar hasta este momento tan importante de mi formación profesional.

A mi familia que con su esfuerzo y dedicación, me ayudaron a culminar mi carrera universitaria y me dieron el apoyo suficiente para no decaer cuando todo parecía complicado e imposible.

A mi madre Beatriz por ser la fuerza que me acompaña y por demostrarme siempre su cariño y apoyo incondicional a pesar de las adversidades. Gracias por siempre inspirarme en todo, especialmente en la conclusión de cada proyecto que inicio.

A mi padre Rafael que no importando nuestra distancia física, está conmigo siempre y me apoyó en cada decisión que tomé a lo largo de este camino y, aunque tal vez nos faltó compartir instantes importantes a lo largo de nuestras vidas, sé que este momento es tan trascendental para él como para mí.

A mis hermanos Iván y Pamela por su apoyo incondicional, por compartir alegrías y tropiezos conmigo, por su confianza y por permitirme estar en sus vidas.

A la Universidad Latina (UNILA) que con la enseñanza de sus valiosos conocimientos, me hacen crecer día a día como profesional.

Agradecimientos

(Ximena)

A lo largo de la realización de este proyecto llegaron personas a mi vida que ahora son importantes, una de ellas es mi novio Sergio, que con su apoyo logré culminar este proyecto que en algún punto del trayecto creí fallido, gracias a él por motivarme a concluirlo; siempre me decía que lo lograría.

Gracias a mis amigas, Alejandra, Fernanda y Pamela, que siempre me han dado un gran apoyo moral y humano, necesario en los momentos difíciles de este proyecto y de esta profesión.

Agradezco también a los investigadores, la Dra. Rosa María y el Dr. Armando por el tiempo y apoyo que nos brindaron a lo largo del trayecto. Por último pero no menos importante agradezco a nuestros docentes de la escuela de psicología de la Universidad Latina (UNILA) por haber compartido su conocimiento a lo largo de la preparación de nuestra Licenciatura.

Agradecimiento

(Pamela)

Este trabajo de tesis realizada en la Universidad Latina es un esfuerzo en el cual indirecta y directamente participaron distintas personas ya sea opinando, corrigiendo, teniéndome paciencia, dándome ánimo, acompañándome en los momentos difíciles, de crisis y felicidad. Por lo cual me gustaría que estas líneas sirvieran para expresar mi más profundo y sincero agradecimiento.

Le agradezco a Dios por haberme acompañado y guiado a lo largo de mi carrera, por permitirme vivir hasta este día, por ser mi apoyo y mi luz. Por haberme dado la fortaleza para seguir adelante en aquellos momentos de debilidad.

Con mucho cariño principalmente a mis padres Leticia Del Toro Flores y Carlos Cervantes Rodríguez que me dieron la vida y han estado conmigo en todo momento. Gracias por todo papá y mamá por darme una carrera para mi futuro, por los valores que me han inculcado y por creer en mí, aunque hemos pasado momentos difíciles siempre han estado apoyándome y brindándome todo su amor, por todo esto les agradezco de todo corazón el que estén conmigo a mi lado.

A ti Pau, que te puedo decir, muchas gracias por todo el apoyo brindado, por estos años de conocernos y en los cuales hemos compartido tantas cosas, hemos pasado tanto que ahora estás conmigo en este día tan importante para mí. Solo quiero darte las gracias por todo el

apoyo que me has dado para continuar y seguir con mi camino, gracias por estar conmigo y recuerda que eres muy importante para mí.

A Ximena por ser una excelente compañera de tesis y amiga, por el apoyo recibido desde el día que la conocí, por haberme tenido la paciencia necesaria y motivarme a seguir adelante, por todos los consejos y el apoyo recibido en los momentos difíciles de la vida.

Agradezco a mi abuelita Lucy por su apoyo incondicional durante la realización de esta tesis, por ser parte fundamental para no rendirme, por alentarme y darme las palabras y fuerzas necesarias para cada día despertarme con ganas de alcanzar el éxito y luchar por cada una de mis metas, sueños y anhelos.

Les agradezco la confianza, apoyo y dedicación de tiempo a los doctores, Rosa María García y Armando Rivera, por haber compartido conmigo sus conocimientos y el apoyo brindado durante la realización de esta tesis.

Gracias a la vida por este nuevo triunfo, gracias a todas las personas que me apoyaron y creyeron en mí.

No existen más que dos reglas para escribir: tener algo que decir y decirlo.

Oscar Wilde (1854-1900)

Contenido

1. JUSTIFICACIÓN	1
2. MARCO TEÓRICO	4
2.1. Teoría del aprendizaje cognoscitivo social	4
2.2. Autoeficacia	7
2.2.1 Autoeficacia específica.	8
2.2.2 Autoeficacia Académica.	9
2.3. Instrumentos de autoeficacia académica	15
2.4. Objetivo de la investigación.	20
3. MÉTODO	21
3.1. Muestra	21
3.1.1. Etapa de generación de identificadores.....	21
3.1.2. Etapa de estructuración y evaluación del instrumento.....	21
3.2. Instrumentos	22
3.2.1. Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA)	22
3.3. Procedimiento	24
3.4. Aspectos éticos	26
4. RESULTADOS	28
4.1. Primera etapa. Proceso cualitativo	28
4.2. Segunda etapa. Proceso cuantitativo	31
4.3. Validez de constructo	31
4.4. Confiabilidad	32
4.5. Validez concurrente	32

4.6. Distribución de puntajes.....	36
4.7. Puntos de corte	36
5. DISCUSIÓN	54
6. CONCLUSIONES.	56
7. RECOMENDACIONES.	57
8. REFERENCIAS.	59
9. APÉNDICE	65

1. Justificación

La presente tesis es una investigación empírica, descriptiva – correlacional, que tiene como propósito desarrollar una escala psicométrica sobre la *autoeficacia en la vida académica* en estudiantes universitarios; esto permitirá identificar en un contexto de educación superior (específicamente mexicano), cuáles son las áreas donde los estudiantes se sienten académicamente más y menos eficaces.

En esta investigación la aproximación metodológica empleada en el desarrollo de la *Escala de Autoeficacia en Vida Académica (EAVA)*, partió de la identificación de indicadores con los estudiantes de licenciatura de la Universidad Latina (UNILA), hasta el diseño de ítems y su validación en un instrumento confiable.

La EAVA ha sido conceptualizada bajo un enfoque holístico que explora la *Vida académica*, definida como: *el conjunto de aspectos psicológicos, sociales, económicos y académicos que directa, o indirectamente están asociados a la vida universitaria de un estudiante*. En sí, es una escala multifactorial que abarca aspectos cognitivos, sociales, afectivos, académicos y comunicacionales.

La importancia de desarrollar una escala de autoeficacia académica para estudiantes universitarios mexicanos se debe a que las escalas antes realizadas no involucran factores que van más allá del contexto escolar, es decir, el constructo de autoeficacia académica integra más que solo la vida en el ámbito académico, incluye también la vida en el ámbito

familiar y social. Así, la vida de los estudiantes universitarios día con día se ve afectada por diversos factores que influyen directamente con el rendimiento escolar. Según Rotter (como se citó en Covarrubias y Mendoza, 2015), estos factores pueden ser externos (por ejemplo, el trabajo o la familia que sería la influencia que otras personas tienen sobre uno) o internos (por ejemplo, la sensación de no ser suficientemente bueno para terminar la licenciatura, la cual es la influencia y/o percepción sobre uno mismo). Otros factores relevantes en el tema se encuentran relacionados con el sistema educativo o la organización escolar (Martínez, Verdugo, Cárdenas, Flores, Martínez-de la Calle, Munguía, et al. (2012, pág. 7), han destacado que:

“Entre los factores intraescolares más referidos por los estudios mencionados[características de los Sistema educativos y de la organización escolar] se encuentran el uso de prácticas pedagógicas inadecuadas para incidir en los jóvenes, el bajo nivel de aprovechamiento de los estudiantes y las cuestiones relativas a la interacción entre docentes y alumnos,sobre todo en lo que se refiere a dificultades en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.”

Como se infiere de la cita anterior, el bajo rendimiento académico de los estudiantes parece ser auspiciado por la falta de confianza en los maestros; así, el temor a opinar o a resolver dudas, exponer puntos de vista propios frente a profesores y compañeros, entre otras situaciones generan barreras o rechazo a solicitar apoyo o retroalimentación docente.

Hay situaciones en las que los estudiantes se perciben incapaces de aclarar con sus profesores todas aquellas dudas que los aquejan, en otras es probable que el temor al qué dirán o la

dificultad para comunicar haga que evadan preguntar, por ello, para los estudiantes es fundamental tener la confianza suficiente para resolver con sus profesores las dudas que surjan durante el aprendizaje, sin embargo en ocasiones les resulta difícil lograr confianza y prefieren dejar de esclarecer dudas aun a costa de su rendimiento académico (*Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos* [OCDE], 2016). Este tipo de situaciones claramente desmotiva a los estudiantes, y por consiguiente no hay interés ni compromiso en subir su rendimiento escolar, lo que a largo plazo repercutirá en sus calificaciones de manera significativa (OCDE, 2016).

Hay análisis que muestran que un rendimiento bajo no es cuestión de un solo factor de riesgo sino de varios que, en su conjunto, se prevé podrían afectar a largo plazo el óptimo desarrollo de la vida académica (OCDE, 2016). Por esta razón, en la investigación que subyace esta tesis se diseñó un instrumento para medir autoeficacia, mismo que permitirá localizar en qué áreas de la vida académica los estudiantes se sienten más y menos eficaces.

Identificar los factores que interfieren en el desempeño académico de los estudiantes, por otra parte, permitirá al personal responsable del área psicopedagógica dentro de la institución educativa el desarrollo de estrategias específicas que contribuyan a resolver la problemática detectada, lo que a su vez se espera tenga un efecto directo en el rendimiento académico.

Otra arista de esta investigación es obtener una escala de autoeficacia válida para universitarios de la ciudad de México, dado que las localizables en la literatura no cuentan con esa especificidad.

2. Marco Teórico

En este capítulo se muestra el constructo teórico que guio el trabajo de investigación para la elaboración de la Escala de Autoeficacia en la Vida Académica (en lo sucesivo EAVA). Los apartados siguientes detallan el proceso efectuado en la construcción de la EAVA y concluyen con la exposición del objetivo a alcanzar con el desarrollo de la investigación.

2.1. Teoría del aprendizaje cognoscitivo social

La *Teoría del aprendizaje cognoscitivo social* plantea la idea del aprendizaje humano como un proceso ligado al aprendizaje social, es decir, que desde que nacemos estamos en un constante aprendizaje, el cual se basa en la observación del contexto social así como de las ideas y las creencias de las personas que nos rodean (Schunk, 1997). Las personas aprenden costumbres y refuerzan sus convicciones según los lugares en los que se desarrollan; la escuela por ejemplo es un contexto social en el que se aprende y se percibe la capacidad que tienen los estudiantes para sobrellevar las diferentes situaciones de la vida académica.

Bandura (como se citó en Schunk, 1997) analiza la conducta humana bajo tres elementos en interacción: la conducta, el ambiente y las características cognitivas de las personas, a los que llamó *reciprocidad triádica*. En otras palabras, la interacción recíproca entre la conducta, el ambiente y la cognición humana determina el aprendizaje. Así, un estudiante en un medio educativo que favorece la participación donde se impulsan las conductas participativas, y se valora favorablemente el esfuerzo cognitivo individual, tendrá una probabilidad alta de sentirse capaz de participar en actividades académicas.

El sentimiento de autoeficacia en las personas, señala Bandura, es de suma importancia, pues poseerlo contribuye con las personas a obtener un aprendizaje notablemente mayor que si no lo tuvieran. Al respecto Bandura define la autoeficacia como “Las opiniones acerca de las propias capacidades de organizar y emprender las acciones necesarias para alcanzar los grados de desempeño designados.” (Como se citó en Schunk, 1997, 108). Es decir, según la percepción que tienen las personas sobre sí mismas referente a si pueden o no realizar cualquier actividad, es como llegarán al éxito o al fracaso de la actividad realizada. Destaca de igual manera que las personas también toman en cuenta las conductas que los han llevado a realizar actividades satisfactoriamente, y que de estas depende si en un futuro realizarán actividades distintas o no. Por ejemplo, si un estudiante realiza satisfactoriamente una tarea debido a que puso atención en todas sus clases, de acuerdo con su percepción, en la próxima tarea a realizar incluirá en ella poner atención en todas sus clases.

Por otra parte, Arancibia, et. Al. (s.f.) mencionan que el aprendizaje es social, y conlleva un proceso de reflexión y acción, y que éste depende tanto del medio en el que se desenvuelven las personas como de las características individuales de cada cual. Es decir, que el contexto en el que las personas se desenvuelven influirá en las decisiones que toma cada individuo cuando internaliza o reflexiona las diferentes situaciones que se puedan presentar a lo largo de su vida. Arancibia, (et al) plantea que la conducta de los individuos además de ser controlada por los medios ambientales, también es dominada por el factor interno, el cual tiene que ver con lo que entendemos al hacer determinada conducta.

Ahora bien, para Hernández y Barraza, (2013) “la autoeficacia se refiere a juicios acerca de las capacidades individuales en el desempeño de tareas determinadas” (p. 37). Es decir, como

se siente cada individuo para realizar una tarea en específico y llegar al éxito, es así como determinan, si se siente o no capaces de realizar una tarea, poniendo en una balanza sus destrezas, habilidades y debilidades que lo llevaran o no al éxito. Sin embargo, (como se cita en Hernández y Barraza, 2013, p. 37) “la eficacia percibida tiende a cambiar con el tiempo como resultado de nuevas experiencias que se viven en distintas circunstancias y contextos donde se requiere de habilidades particulares que influyen el desempeño de cada individuo” (Gist y Mitchell, 1992, citados por Chacón, 2006). La percepción de autoeficacia tiende a cambiar dependiendo el contexto y los éxitos o fracasos obtenidos con anterioridad que influyen en la autoevaluación de cada individuo para realizar cualquier actividad. Como mencionan Hernández y Barraza (2013) “la competencia personal que los individuos poseen como agentes creadores de su propio entorno no sólo les permite responder a su ambiente, sino que los capacita para transformarlo mediante su actuación o desempeño proporcionando a la persona un mecanismo de referencia a partir del cual se percibe y evalúa el comportamiento humano” (p. 38). Es decir que, su principal arma para definir su percepción ante la realización de distintas actividades, es el ambiente donde se desenvuelven ya que observando las actividades que se desarrollan en un determinado contexto, les sirve a estos de referencia para determinar su autoeficacia y así predecir el éxito o fracaso de estas.

La teoría revisada muestra que la autopercepción determina la eficacia con la que se efectúa una actividad. La conducta es aprendida en el medio social y cultural en el que el humano se desarrolla, y es el propio medio social quien aprueba o desaprueba la conducta del individuo; hecho que influye en la autopercepción y en consecuencia en la autoeficacia académica, particularmente en el caso del rendimiento escolar. Así las cosas, puede ocurrir que quienes interactúan con el estudiante en su entorno inmediato pueden persuadirlo de ser incapaz de

realizar cierta actividad pero si la percepción que tiene de su autoeficacia es positiva, se permitirá ir en contra de la persuasión externa y así realizar con éxito la actividad aunque la sociedad que lo rodea no crea en él.

2.2. Autoeficacia

Recientemente se han desarrollado un número importante de trabajos en torno al concepto que da lugar a este apartado. En los párrafos subsecuentes se incluyen diversas maneras de explicar la autoeficacia y su relación con los procesos de aprendizaje o de ejecución tanto en las instituciones educativas como fuera de ellas. Como se verá, en los constructos desarrollados por sus autores, es posible identificar características que siguen la línea iniciada por Bandura y cómo la manera de nombrarlos sitúa su efecto fuera o dentro del ámbito educativo.

Bandura (como se citó en Olaz, 2001), hace referencia a la autoeficacia como la capacidad o percepción de un individuo acerca de sí mismo para realizar cualquier actividad en general, y alcanzar niveles determinados de rendimiento. Las personas suelen percibirse más eficaces en ciertas áreas de su vida y menos en otras; esto depende de cada individuo y de las motivaciones que los hacen llegar a concluir en qué áreas de su vida se perciben más capaces aunque, como explica la reciprocidad triádica, también depende del entorno social de desarrollo debido a que éste marca las pautas de hasta dónde se debe llegar y quién es competente para hacerlo o quien no lo es.

Como mencionan Olivas y Barraza (2016) “la autoeficacia no es solamente el creer que se tiene la capacidad de realizar acciones para el logro de una meta, es hacer y experimentar diversas alternativas y estrategias que lleven al éxito deseado” (p. 29). Este autor, menciona que además de las creencias o percepciones de autoeficacia, hay varios factores más que influyen en la vida cotidiana de las personas para llegar al éxito deseado como lo es la motivación y la autoestima.

Ahora bien, las personas en general tienen opiniones propias sobre sus capacidades es así como “la autoeficacia percibida se relaciona, no con el número de habilidades que uno tiene, sino con la percepción de control personal que el individuo posee sobre sus acciones” (Terry, 2008, p. 6). Es decir que, aun cuando el individuo es capaz para realizar determinadas actividades (pueden ser 10 o puede ser 1), si él no se percibe capaz para realizarlas, su autoeficacia decaerá y las actividades realizadas fracasarán.

2.2.1 Autoeficacia específica

Bandura (como se citó en Ornelas, Blanco, Gastélum y Chávez, 2012), menciona que la autoeficacia específica son las creencias de las personas para percibirse capaces de realizar determinadas actividades. Es decir, la autoeficacia específica tiene que ver con lo que el sujeto considera que puede lograr y el conocimiento que supone tener para aplicarlo satisfactoriamente en la ejecución de una tarea. Se trata entonces de la percepción que se tiene sobre sí mismo ante la realización de una tarea; por ejemplo la lectura analítica de un libro de divulgación científica. En este supuesto la autoeficacia del lector implicaría el reconocimiento de él mismo de que se trata de una actividad alcanzable dado el conocimiento

que considera poseer respecto de aquello que demanda efectuar un análisis de un texto con las características dichas. La ausencia de saber sobre sí mismo a propósito de las características de una lectura analítica, o de recursos para documentarse sobre tales elementos, por otra parte, puede llevar al sujeto a sentirse poco eficaz en el tema y derivar en evitar incluso el intento por realizar la tarea.

2.2.2 Autoeficacia Académica

Para Ornelas, Et. Al. (2011) la autoeficacia académica se define como la percepción que se tiene sobre sí mismo para realizar cualquier actividad académica satisfactoriamente. Conocer la autopercepción que se tiene, tener conciencia de ella, puede favorecer el desempeño académico e impactar el rendimiento escolar de manera favorable, aun cuando sea negativa dado que representa un punto de partida para detectar áreas en las cuales se requiere fortalecimiento académico. Por el contrario, no tener consciencia de las capacidades que tienen o que alcanzarían a desarrollar en un futuro, podría significar barreras cognitivas en el desempeño escolar pese a contar con capacidades para ejecutar tareas exitosamente.

Terry (2008) afirma. “Las personas interpretan los resultados de los eventos y estas interpretaciones proveen la información en la que se basan los juicios” (p. 10). Es así como las personas determinan si son capaces o no, haciendo una autoevaluación para determinar, según sus creencias, si son capaces o no de tener éxito en la realización de actividades específicas. Como menciona Ruiz (2005) “la autoeficacia puede ser considerada un concepto vital en el ámbito educativo puesto que es un elemento predictor del desempeño de la habilidad y del conocimiento personal” (p.10). Siendo este, un predictor del éxito o fracaso

de cada individuo puesto que estos suelen basarse en la percepción que tienen sobre ellos mismo que en la capacidad real con la que cuentan.

En la misma línea Burns señala: “el autoconcepto se entiende como la percepción y valoración coherente que una persona hace de sí misma en tres dimensiones básicas: cognitiva, afectiva y comportamental (como se citó en Veliz y Apocada, 2012, pag.132).” Esta definición de autoconcepto refleja una estrecha relación con la Autoeficacia y aporta a la AEVA la idea de coherencia entre los elementos de la triada en Bandura; además de incluir factores cognitivos, conductuales y ambientales en interjuego entre la vida interna y la externa del estudiante, se requiere una cierta valoración coherente entre ellos como fundamento para decidir en qué se puede sentir capaz el sujeto. Así, la autoeficacia académica de un estudiante apuntaría al despliegue de una conducta determinada por lo que él considera lo define, con una cierta constancia a través del tiempo.

En la autoeficacia académica intervienen diferentes factores que influyen en la percepción de cada individuo, (como se citó en Hernández y Barraza, 2013, p. 35). “La motivación incluye factores afectivos en términos de metas personales, juicios de autoeficacia, resultados de expectativas y monitoreo, que afectan el desempeño de los individuos y la auto percepción que tiene de sus capacidades (Chacón, 2006)”. Uno de los principales factores en la que se ve influida la percepción académica de cada individuo y que puede o no ser un determinante para la realización exitosa de una actividad específica. Sin embargo, también en el contexto académico (como se citó en Terry, 2018, p. 8). “Un bajo nivel de autoeficacia generará dependencia, de esta forma de control próximo, a través de los otros, lo cual eventualmente termina reduciendo las oportunidades de perfilar las habilidades personales necesarias para

una acción eficaz” (Alcalde, 1998). Así, cuando las personas se sienten poco capaces de realizar una actividad, actuarán de forma dependiente hacia compañeros en su vida diaria, y solo así sentirán seguridad (un ejemplo es cuando los alumnos piden realizar actividades en equipo ya que estos no se sienten capaces de realizar la actividad por si solos), sin embargo, esto minimiza las probabilidades de éxito en un futuro sintiéndose estas, menos capaces de realizar cualquier actividad.

En cada una de las etapas por las que pasa un individuo, la percepción sobre si mismos para realizar una actividad cambia, es decir, las expectativas de éxito sobre una actividad específica de una persona de 15 años serán diferentes a una persona que tiene 25. Así, Bandura (como se citó en Terry, 2008, p. 9) resalta que...

“La adultez implica un número mayor de transiciones de rol importantes. En esta etapa de la vida, la autoeficacia, contribuye al desarrollo de la carrera y éxitos en la elección vocacional, además de intensificar la búsqueda de trabajo y finalmente la adquisición de uno. Caso contrario, las personas con baja autoeficacia tienden a no conseguir trabajo y a sufrir de estrés por desempleo. De esta forma puede verse reacciones emocionales y conductuales”. (1997).

Por lo que, en la medida que las personas se van haciendo adultas, requieren más habilidades y capacidades ocasionando en estos diferentes situaciones, por ejemplo, si su percepción para realizar las tareas es alta, entonces estos tendrán más probabilidades de éxito en la búsqueda de empleos y en las notas finales de los niveles de licenciatura que van cursando y viceversa, si su percepción es baja, su probabilidad de éxito es menor dado que estos podrían tener

creencias negativas para conseguir empleo y/o sacar buenas notas por lo que las consecuencias podrían desencadenar diferentes trastornos y/o conductas.

Zimmerman (1995) define la autoeficacia referida a la realización de las tareas propias de la escuela como "juicios personales acerca de las capacidades para organizar y realizar conductas que sirvan para obtener tipos determinados de desempeño escolar (como se citó en Ornelas, Blanco, Rodríguez y Flores, 2011, p. 23). "La idea del autor se puede entender como la valoración de las capacidades personales que el estudiante hace de sí mismo.

Las personas con el tiempo van desarrollando competencias y habilidades que a su vez, les permite autoevaluarse y así se percibirse eficaces o no para realizar una tarea sin importar si realmente lo son; relacionarse con otras personas según el ambiente en el que se vive les proporciona a estos una visión más amplia sobre las capacidades que ellos creen o no tener, en un estudio de Bandura (como se citó en Terry, 2008) afirma que...

“La autoeficacia, al ser considerado un elemento cognitivo social, deja implícito que su desarrollo se da dentro de este marco. Es a partir del ambiente, relaciones sociales, y nuestra respuesta a ellos, que la autoeficacia surge y evoluciona. Diferentes periodos de la vida, presenta ciertas demandas de competencia para un funcionamiento exitoso”. (p. 8).

Como la autoeficacia se considera un elemento social; las relaciones interpersonales que establezca cada individuo influirán en la percepción de sí mismo para realizar una actividad. Locus de control externo. De igual manera, cada etapa de la vida de un individuo requiere

diferentes competencias por lo que en cada etapa de la vida de estos, irán cambiando su percepción para realizar diferentes actividades.

Olivas y Barraza (2016) explican que “para obtener un rendimiento adecuado en una tarea, supone tener los conocimientos y habilidades precisas y requiere que el sujeto posea expectativas de autoeficacia, que son definitivos en la motivación de la conducta humana” (p. 30). Es decir, el sujeto debe tener una buena percepción sobre la tarea a realizar además de las habilidades necesarias para el éxito de esta. De igual manera (como se citó en Olivas y Barraza, 2016, p.30) “las expectativas de autoeficacia personal pueden ser mediadoras importantes de la conducta misma y en el cambio que se genera en ella, además determinan en la elección de las actividades y los escenarios que hacen la persona, el esfuerzo y la persistencia en las actividades elegidas para desafiar los obstáculos, los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales” (Bandura, 1986, en Serra, 2010). La autopercepción cambia la conducta de las personas así como sus pensamiento y emociones, cuando son altas, los cambios serán positivos (así se esforzara más para tener el éxito deseado) y viceversa. Para Hernández y Barraza (2013) “los individuos poseen un sistema interno que les permite ejercer control sobre sus propias acciones, conductas y pensamientos, siendo este sistema un componente fundamental de influencia en el logro de las metas que cada quien se propone” (p. 37). Es decir que, el self (yo) de cada individuo influirá en el éxito o no de las tareas realizadas. De igual manera, (como se citó en Olivas y Barraza, 2016, p. 35). “El estado de ánimo positivo fomenta la autoeficacia percibida; el estado de ánimo negativo la reduce” (Havanagh & Bower, 1985, en Márquez, 2004; p. 170). Este autor, concuerda con Hernández y Barraza al mencionar que el éxito obtenido en las actividades

realizadas aumentara cuando las personas tienen un buen estado de ánimo así como una motivación y conductas orientadas al éxito.

Hasta aquí, se infiere que el pensamiento y la conducta son factores del ámbito interno del estudiante; queda por otra parte el ambiente como ámbito externo en la integración de la autoeficacia, percepción que favorece el autocontrol y el desempeño, como producto de los juicios personales y reflexivos del desempeño experimentado. Al respecto Rotter (como se citó en Covarrubias y Mendoza, 2015) definió a la apropiación de las responsabilidades del éxito o fracaso por el propio esfuerzo y por las propias capacidades de cada individuo como Locus de Control Interno; mientras que a la aceptación de que tanto la vida como sus éxitos y fracasos están controlada por factores externos (como familia o amigos) lo llamó Locus de Control Externo; Así un locus de control externo enaltecido favorecerá en el estudiante una conducta guiada por la percepción de las personas a su alrededor, en tanto un locus de control interno fortalecido propiciará la expresión de conductas determinadas por el estudiante en función de la percepción que tiene respecto de su autoeficacia.

La EAVA en esta tesis queda descrita como la percepción que un estudiante tiene de sí mismo en función de lo que considera puede hacer con sus propios recursos cognitivos en su vida académica, durante su formación universitaria.

2.3. Instrumentos de autoeficacia académica

Luego de la revisión teórica sobre el concepto autoeficacia, y de delimitar la acepción con la que se desarrolló el estudio, se efectuó una búsqueda de instrumentos empleados en su medición. En este apartado se da cuenta de ellos.

La autoeficacia está relacionada con el desarrollo intelectual, la creatividad, el rendimiento académico, el autoconcepto, la motivación, entre otros. Estos han sido factores incluidos en la medición con la que se ha buscado predecir el éxito académico.

En la búsqueda se encontraron varias pruebas psicométricas que miden autoeficacia (ver tabla 1); todas estas toman como referencia la prueba de Blanco, Martínez, Zueck, y Gastélum (2011), tomando varios reactivos del cuestionario y agregando más. Este hallazgo denota la importancia de desarrollar un instrumento que mida autoeficacia en vida académica, construyéndolo desde cero. Con la elaboración de una escala original se propone medir además del área académica de los universitarios, aquellos elementos que integran su actividad cotidiana día a día, ya que los estudiantes no pueden dejar de lado todos los demás factores que interfieren en su vida académica; como los amigos o la familia. La realización de un instrumento con tales características tiene el propósito de detectar áreas de oportunidad en el aprendizaje de los estudiantes a fin de atenderlas oportunamente y, con ello, lograr disminuir la tasa de bajo rendimiento académico. Se espera además pueda ser un recurso predictivo del desempeño escolar, con lo que se podría entender mejor la situación de los estudiantes universitarios. Por lo anterior, se considera necesaria la realización de esta prueba psicométrica porque, a diferencia de las otras, evalúa la vida académica del estudiante de manera integral.

A continuación, se describirán las principales características de cada una de las escalas revisadas, inscritas en la tabla 1:

Tabla 1
Instrumentos de medición de Autoeficacia Académica.

Nombre de la escala, autor y año	Objetivo de la escala	Muestra de validación	Factores	Validez
Escala de Autoeficacia Académica Blanco, et al. (2013)	Proporcionar apoyo empírico a la división factorial de la Escala de Autoeficacia Académica	716 Estudiantes de la Universidad Autónoma de Chihuahua, la edad de los participantes fue entre los 18 y 26 años	4 factores (Comprensión, Comunicación, Atención y Excelencia).	Adecuada
Escala Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA) Blanco et al., (2007)	Aportar evidencias y datos que propician la intervención educativa	2089 estudiantes de la universidad de Chihuahua, con una edad media de 18.23 años	3 factores (comunicación, atención y excelencia)	Adecuada
Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) de Palenzuela (1983) en versión de Dominguez et al. (2012).	Analizar el instrumento estudiado, la escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas.	235 estudiantes de psicología de una universidad privada, de segundo a séptimo ciclo, 60 varones y 175 mujeres, de edades comprendidas entre 16 y 37 años (M = 20.86). El muestreo utilizado fue de tipo intencional.	1 factor (desempeño)	Adecuada
Cuestionario de Autoeficacia para el Aprendizaje, SELF-A, Zimmerman y Kitsantas (2007)	Aportar evidencia sobre las relaciones entre la percepción de autoeficacia en el aprendizaje	766 estudiantes de una universidad pública de México; de edad de entre 18 y 26 años.	4 factores (estrategias cognitivas y metacognitivas, estrategias de comportamiento, estrategias motivacionales y estrategias de interacción contextual).	Adecuada

Escala de Autoeficacia General - Baessler y Schwarzer (1996).	Informar de las características psicométricas, fiabilidad, validez predictiva y datos normativos, de la adaptación para población española de la Escala de Autoeficacia General	259 estudiantes universitarios, 61 varones y 198 mujeres con una media de edad de 28.26	1 factor (sentimiento estable de competencia personal para manejar de forma eficaz una gran variedad de situaciones estresantes).	Adecuada
---	---	---	---	----------

Escala de Autoeficacia Académica: Blanco, et al. (2013), esta escala tiene como objetivo comprobar la estructura factorial de un instrumento y la equivalencia psicométrica del mismo, su muestra fue de 716 Estudiantes de la Universidad Autónoma de Chihuahua, la edad de los participantes fue entre los 18 y 26 años, su consistencia interna está por encima de .75. Es una encuesta tipo Likert, asistida por computadora de 16 reactivos donde el encuestado responde en una escala de 0 a 10. Ellos definen la autoeficacia como “la creencia de que uno puede lograr los resultados deseados.” (Blanco, Aguirre, Barrón y Blanco, 2016)

Escala Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA): Blanco et al., (2007), tienen como objetivo aportar evidencias y datos que propician la intervención educativa, su muestra fue de 2089 estudiantes de la universidad de Chihuahua, con una edad media de 18.23 años, con una desviación estándar de .74. Es una encuesta tipo Likert, asistida por computadora, de 8 ítems relacionados con conductas de cuidado de la salud; donde el encuestado responde en una escala de 0 a 10. Se aplicó en tres escenarios, 1. Escenario actual, 2. Escenario inicial y 3. Escenario de cambio, se utilizaron las respuestas del primer escenario, los autores definen la autoeficacia como “las creencias de las personas acerca de sus propias capacidades para el logro de determinados resultados.” (Ornelas, Blanco, Rodríguez y Flores, 2011)

Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA):

Palenzuela (1983) en versión de Domínguez et al. (2012), Esta escala tiene como objetivo analizar un instrumento estudiado por el equipo al cual pertenece el autor de este trabajo, la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas, consta de 9 ítems con cuatro opciones de respuesta (Nunca, Algunas veces, Bastantes veces y Siempre), su muestra fue de 235 estudiantes de psicología de una universidad privada, de segundo a séptimo ciclo, 60 varones y 175 mujeres de edades comprendidas entre 16 y 37 años ($M = 20.86$). El muestreo utilizado fue de tipo intencional con una consistencia interna de .89.

Cuestionario de Autoeficacia para el Aprendizaje, SELF-A: Zimmerman y Kitsantas

(2007), tiene como objetivo aportar evidencia sobre las relaciones entre la percepción de autoeficacia en el aprendizaje. Su muestra se integró con 766 estudiantes de entre 18 y 26 años, de una universidad pública de México. La consistencia interna fue de .92. Está conformado por 17 reactivos tipo Likert con cinco opciones de respuesta. Las aplicaciones fueron grupales con una duración de aprox. 30 min. Los autores definen la autoeficacia académica como “los juicios de los estudiantes sobre la capacidad y los medios que poseen para realizar una tarea y alcanzar metas de forma exitosa.” (Pool-Cibrián y Martínez, 2013)

Escala de Autoeficacia General: Baessler y Schwarzer (1996). Su objetivo es informar de

las características psicométricas, fiabilidad, validez predictiva y datos normativos de la adaptación para población española de la Escala de Autoeficacia General. Su muestra consiste en 259 estudiantes universitarios, 61 varones y 198 mujeres con una media de edad de 28.26, consta de 10 ítems con escalas tipo Likert de 4 puntos y obtuvo una consistencia

interna de 0.87. Los autores definen la autoeficacia como “se hace referencia a la eficacia percibida en una situación específica, ya sea aprobar un examen de matemáticas, saber estar en una reunión social o mejorar de un problema concreto de salud.” (Sanjuán y Bermúdez, 2000).

2.4. Objetivo de la investigación

Hemos definido la *Vida académica* como *el conjunto de aspectos psicológicos, sociales, económicos y académicos, que directa o indirectamente están asociados a la vida universitaria de un estudiante* de una manera integral. La Vida académica es así, un conjunto de factores capaces de influir la adaptación eficiente del estudiante al proceso educativo. El proceso educativo es complejo, y esta visión integral de la Vida académica pretende dar cuenta de él.

En efecto, el objetivo de esta investigación es desarrollar un instrumento de medición multifactorial válido y confiable para estudiantes universitarios mexicanos, basado en el constructo de *Autoeficacia en Vida Académica*.

3. Método

En este capítulo se mostraran los instrumentos utilizados en la investigación así como el procedimiento que se llevó acabo para la realización y aplicación de la prueba EAVA, para la construcción de estos instrumentos, se utilizó el método analítico-sintético.

3.1. Muestra

Para integrar la muestra, la investigación se desarrolló en dos etapas:

3.1.1. Etapa de generación de identificadores

En esta primera etapa se exploró en una muestra de 254 sujetos elegidos por disponibilidad de una población de estudiantes universitarios incorporados a alguno de los programas educativos de educación superior de la Universidad Latina, Campus Ciudad de México (tabla 2).

3.1.2. Etapa de estructuración y evaluación del instrumento

Esta muestra de 439 sujetos fue extraída por disponibilidad de una población de estudiantes universitarios incorporados a alguno de los programas educativos de educación superior de la Universidad Latina, Campus Ciudad de Cuautla, Estado de Morelos (tabla 2).

Tabla 2
Características sociodemográficas de las muestras

Variable	Muestra 1		Muestra 2	
	Ciudad de México		Ciudad de Cuautla	
	M	DS	M	DS
Edad	21.0	2.1	21.4	3.2
	f	%	f	%
Sexo (n)	254	100%	439	100%
Masculino	106	41.7%	177	40.3%
Femenino	148	58.3%	262	59.7%
Carrera				
Comunicación y Periodismo	89	35.0%	37	8.4%
Contaduría y gestión financiera	14	5.5%	33	7.5%
Administración	41	16.1%		
Informática	13	5.1%		
Derecho	59	23.2%	119	27.1%
Gastronomía y administración			76	17.3%
Mercadotecnia y Publicidad	38	15.0%	35	8.0%
Pedagogía			46	10.5%
Psicología			75	17.1%
Turismo			18	4.1%
Semestre / Cuatrimestre				
Primero			14	3.2%
Segundo			113	25.7%
Tercero			8	1.8%
Cuarto			124	28.2%
Quinto			22	5.0%
Sexto			120	27.3%
Séptimo			16	3.6%
Octavo			21	4.8%
Noveno			1	0.2%

FUENTE: Datos propios.

3.2. Instrumentos

3.2.1. Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA)

La EACA fue desarrollada por Blanco, Martínez, Zueck, y Gastélum (2011) en una muestra de estudiantes universitarios mexicanos de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Para la construcción de esta escala se partió de una consulta con docentes acerca de los aspectos a emplear en la misma. La escala consta de 13 reactivos distribuidos en tres factores: *Excelencia*, *Comunicación* y *Atención* con un formato de respuesta basado en una escala ordinal de 10 puntos; la EACA ha sido diseñada para evaluar autoeficacia en conductas

académicas en tres escenarios: *Escenario actual*, *Escenario ideal* y *Escenario de cambio*.

Para los fines de la presente investigación sólo se consideró el primer escenario, obteniéndose las propiedades psicométricas descritas en la Tabla 3.

Tabla 3
Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas
Estructura factorial en una muestra de 439 estudiantes universitarios de la Ciudad de México

		Componentes	
		1	2
<u>Cumplimiento académico / Responsabilidad (Excelencia)</u>			
09	Entrego puntualmente los trabajos que se me encargan	.824	
01	Cumplo con las tareas que se me asignan	.808	
06	Pongo atención cuando los profesores dan la clase	.798	
10	Soy cumplido en cuanto a mi asistencia	.792	
08	Me preparo para mis exámenes apoyándome en los apuntes de clase, el texto del curso y lecturas adicionales	.730	
<u>Habilidad de Escucha y Atención académica (Atención)</u>			
11	Escucho con atención las preguntas y comentarios de mis profesores	.710	.484
02	Escucho con atención cuando el profesor aclara una duda a un compañero	.706	.443
07	Pongo atención cuando un compañero expone en clase	.693	.438
03	Escucho con atención las preguntas y aportaciones de mis compañeros	.645	.482
<u>Comunicación verbal académica (Comunicación)</u>			
04	Expreso mis ideas con claridad		.862
05	Hago comentarios y aportaciones pertinentes		.850
12	En caso de desacuerdo soy capaz de entablar un diálogo con mis profesores		.807
13	Me siento bien con mi propio desempeño cuando hablo enfrente de una clase o grupo de gente		.796
Varianza explicada:		60.9%	10.7%

La escala fue aplicada respetándose las instrucciones definidas por el instrumento. A fin de evaluar la validez de constructo de la escala se practicó la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo con un resultado de .938, y la prueba de esfericidad de Bartlett con una $X^2 = 4624.7$, $gl = 78$, con $p = .000$; estos datos constataron la pertinencia del análisis factorial; al efecto se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio por el método de componentes principales con rotación varimax y *Eigenvalues* mayores a 1 con normalización Kaiser. La estructura factorial arrojó en un primer análisis una estructura compuesta de dos

factores que coincidieron en gran medida con dos de los factores reportados por los autores del instrumento (*Excelencia* y *Comunicación*); sin embargo, en la versión original de la escala, como se ha hecho notar arriba, se contemplan 3 componentes; los dos citados, y un tercero denominado (*Atención*); los ítems de este tercer factor cargaron simultáneamente en los dos componentes hallados en esta investigación. Este hecho caracterizó a cuatro de los cinco reactivos asignados por los autores a este componente, en tanto el quinto ítem cargó en el primero (*Excelencia*).

Dados estos resultados, se estimó que la estructura factorial original del instrumento podía ser asumida en esta investigación, toda vez que en lo sustancial no existía una variación significativa que alterase el significado de cada factor.

Así, la consistencia interna medida mediante el alfa de Cronbach para los factores originales propuestos por los autores fue de: .90 para *Comunicación* (comunicación verbal académica), .92 para *Atención* (habilidad de escucha y atención académica), y de .87 para *Excelencia* (cumplimiento académico – responsabilidad). La consistencia interna general ascendió a .94

3.3. Procedimiento

La presente investigación se llevó a cabo en dos diferentes campus de la Universidad Latina: el Campus Sur ubicado en la Ciudad de México, y el Campus Cuautla, ubicado en la Ciudad de Cuautla, Estado de Morelos. En el primero se llevó a cabo la primera etapa del proyecto consistente en la obtención de indicadores de autoeficacia en vida académica en una muestra de estudiantes universitarios; en el segundo se culminó la segunda etapa cuyo objetivo fue el

identificar los indicadores y las áreas de autoeficacia en vida académica, susceptibles de conformar una escala que midiese ese constructo.

Al efecto, se tramitaron los permisos consecuentes con las áreas involucradas a fin de tener acceso a la población estudiantil. Acto seguido, se procedió en cada etapa de la siguiente manera:

Primera etapa. La muestra fue elegida por disponibilidad, acudiendo a diferentes salones del campus en acuerdo con las instrucciones recibidas para el efecto por las autoridades de la institución. En cada salón visitado se distribuyó entre los alumnos un Cuestionario de Frases Incompletas en papel, informándoles sobre el objetivo de la investigación y la manera de responder a la encuesta. En todo momento permaneció en el salón un investigador capacitado en el instrumento de medición a fin de aclarar cualquier duda. Se solicitó a los respondientes anotar su edad, sexo y carrera.

Los cuestionarios así resueltos fueron transcritos a una hoja del programa Excel para su análisis; se transcribieron las respuestas dadas por los sujetos a cada una de las 8 frases incompletas acumulándose un total de 1379 frases provenientes de 254 estudiantes. Acto seguido, se procedió a depurar respuestas espurias del tipo “*Me siento poco capaz de ser Superman*”; a continuación, se eliminaron respuestas mal redactadas o confusas del tipo “*Me siento poco capaz de elección de motivos*”. Después se eliminaron respuestas claramente repetidas, y finalmente se eligieron aquellas frases que contaban con una redacción clara, no ambigua, y directamente ligada a la vida académica, llegándose a una muestra final de 152

frases que constituirían la primera versión de la escala de autoeficacia en vida académica. En todo este proceso de jueceo participaron dos psicólogas capacitadas sobre el tema.

Segunda etapa. Se estructuró un cuestionario compuesto de una sección de datos sociodemográficos, dos preguntas sobre las medias de calificaciones obtenidas en preparatoria y el tiempo cursado en la licenciatura; las 152 frases derivadas de la primera etapa de investigación, y la Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas. Los reactivos derivados de este cuestionario fueron instrumentados en la aplicación *Formularios* de Google, a fin de estar en condiciones de aplicar el cuestionario mediante el uso de un ordenador. Con esta medida se pretendió disminuir el tiempo de aplicación y eliminar varianza de error derivada del proceso de captura.

Así, el cuestionario fue aplicado directamente en tres salas de cómputo con un total de 30 ordenadores por sala aproximadamente hasta reunir un total de 439 sujetos encuestados. Con esta base de datos dispuesta en la versión 22 del IBM SPSS Statistics, se procedió al análisis estadístico de los datos.

3.4. Aspectos éticos

Durante el desarrollo del proyecto se cuidó lo siguiente:

Respondientes. A los sujetos que participaron en la investigación respondiendo los cuestionarios aplicados se les pidió su apoyo con carácter voluntario, informándoles que en cualquier momento podrían abandonar la investigación si así lo deseasen. Se les garantizó el anonimato de su participación, solicitándoles expresamente que no anotasen en el cuestionario, ni su nombre, ni cualquier otro dato que les identificase.

Revisión hemerográfica. Toda información consultada y reportada en los antecedentes del presente proyecto siguió los criterios de respeto de autoría y edición de la American Psychological Association (APA).

4. Resultados

En este capítulo se expondrán los resultados obtenidos durante la investigación, el proceso cualitativo y cuantitativo así como la validez y confiabilidad del instrumento, la distribución y puntaje y los puntos de corte.

4.1. Primera etapa. Proceso cualitativo

A fin de conocer las áreas de la vida académica de la muestra en las que los sujetos se percibían como poco capaces o muy capaces, se estructuró un cuestionario compuesto de 8 frases incompletas; cuatro frases iguales en sentido negativo (*Me siento poco capaz de...*), y cuatro frases en sentido positivo (*Me siento muy capaz de...*). Las frases fueron precedidas por la siguiente sección de instrucciones:

“Nuestra vida académica es nuestra vida universitaria; es todo lo que hacemos y vivimos con nuestros compañeros, nuestros profesores, con todas las personas que de una manera o de otra participan en nuestra formación universitaria. Es todo lo que hacemos cuando estudiamos, cuando realizamos prácticas, cuando hacemos tareas, cuando investigamos; son todas las actividades, materias, compromisos, obligaciones, etc., ya sea que estemos en la universidad o en la casa.

En esta vida académica, universitaria, hay cosas en las que creemos ser mejores que en otras; hay cosas en las que creemos no ser muy capaces o eficaces.

A continuación encontrarás dos series de frases incompletas; cada serie tiene cuatro preguntas iguales. Por favor complétalas con aquello que sientas que te

*describe mejor. No hay respuestas buenas ni malas; simplemente, hay cosas en las que sentimos que somos **poco** capaces, y otras en las que sentimos que somos muy capaces.”*

El cuestionario fue presentado en papel y no se estableció un límite de tiempo para responderlo (Apéndice 1).

La técnica de frases incompletas ha sido concebida desde sus inicios como una técnica basada en el mecanismo de proyección psíquica propuesto por la teoría psicoanalítica y que ha servido como fundamento de instrumentos psicológicos como el Test de Frases Incompletas de Sacks, el Test de Apercepción Temática, el Test del Dibujo de la Figura Humana, entre otros. Sin embargo, esta técnica permite obtener respuestas a frases incompletas de inducción particular (Martínez, 2013), asociadas a contextos relacionados con un área de exploración específica normalmente descrita en las instrucciones que se le proveen al sujeto respondiente. Estas respuestas suelen estar vinculadas a valores, creencias, temores e ideas del propio sujeto (Calzada, 2004). Siguiendo a Martínez (2013), esta técnica permite investigar áreas problemáticas del sujeto, conflictos y contradicciones, necesidades, actitudes, motivos, etc. Esta técnica usualmente se ha presentado como constituyente de pruebas psicológicas específicas, como el Test de Frases Incompletas de Sacks (Sacks y Levy, 1967); sin embargo, en la presente investigación se le ha empleado como un recurso de evocación de respuestas como paso previo de orden cualitativo a un proceso de construcción psicométrica. Fernández (2004), Calzada (2004), entre otros, ha sugerido que esta técnica puede ser utilizada en

campos tan diversos como la investigación de mercados, el campo laboral y la educación entre diversas posibilidades.

El cuestionario de frases incompletas así elaborado se aplicó a una muestra inicial elegida por disponibilidad de 254 sujetos (106 hombres y 148 mujeres), todos, estudiantes universitarios; las características de esta muestra han sido descritas arriba.

De esta primera aproximación se obtuvieron 1273 indicadores (frases completas), que fueron depuradas en varias etapas: 1. Inicialmente se eliminaron aquellas respuestas inapropiadas (e.g. *Me siento poco capaz de ser Superman*). 2. Se eliminaron respuestas espurias (e.g. *Me siento poco capaz de mejorar la inflación*). 3. Se eliminaron frases que fueron completadas de alguna manera pero de forma incompleta (*Me siento poco capaz de estudiar si*). 4. Se eliminaron las frases repetidas. Una vez depurada la lista inicial, se procedió a clasificar las frases restantes determinando categorías conforme cada respuesta parecía indicar; así, se obtuvo una primera clasificación de frases completas compuesta de 16 categorías: 1. Control emocional, 2. Expresión ante grupo, 3. Comprender temas complejos / Matemáticas, 4. Socializar / Trabajo en equipo, 5. Liderazgo, 6. Atención y persistencia, 7. Organización, 8. Responsabilidad, 9. Logros y metas, 10. Trabajo bajo presión, 11. Asertividad, 12. Puntualidad, 13. Creatividad, 14. Idiomas, 15. Tolerancia y 16. Concentración. A partir de este proceso clasificatorio se detectaron otras frases completas repetidas que fueron eliminadas.

Finalmente, se analizaron los indicadores restantes eligiendo aquellos mejor redactados y que parecían representar con mayor claridad el sentido conceptual de la clasificación en la que estaban incluidos. Así, se obtuvo una lista final de 152 indicadores que a juicio de dos evaluadores fueron considerados adecuados.

4.2. Segunda etapa. Proceso cuantitativo

De inicio se elaboró un cuestionario integrado por los siguientes instrumentos: 1. Con los 152 indicadores obtenidos en la etapa cualitativa, y dispuestos de manera aleatoria, se estructuró el instrumento de autoeficacia en vida académica que se pretendía evaluar; al efecto se le añadió una escala de respuestas tipo Likert de cuatro opciones (1. Nunca, 2. Algunas veces, 3. Frecuentemente y 4. Casi siempre o Siempre). 2. Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA), y 3. Datos sociodemográficos básicos, incluidas dos preguntas sobre el promedio de calificaciones alcanzado en educación media superior, y superior (durante el tiempo cursado hasta el momento de la encuesta). El cuestionario resultante fue integrado en la aplicación *Formularios* de Google, que posteriormente fue suministrado a una muestra de 439 sujetos.

4.3. Validez de constructo

A partir de los 439 cuestionarios resueltos se practicó un análisis factorial exploratorio por el método de componentes principales con rotación varimax, y *eigenvalues* mayores a 1. Al efecto, se estimó la medida de Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo con un valor de .947, y la prueba de esfericidad de Bartlett con una $p = .000$. Con respecto al tamaño de la muestra, la literatura clásica sobre análisis factorial (Nunnally y Bernstein, 1995) ha sugerido la necesidad de incluir al menos cinco sujetos por cada reactivo a analizar; sin embargo, Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza y Tomás-Marco (2014), han recomendado en una revisión sobre análisis factorial, un mínimo de 200 casos cuando las comunalidades están entre .40 y .70 y el número de variables por factor es de 3 a 4 ítems. En

el presente caso, las comunalidades estuvieron mayoritariamente en ese rango, y los ítems por factor, resultaron más numerosos; con todo, el número de casos ($n = 439$ Ss), excedió la recomendación de los autores. Con estos valores, se concluyó la pertinencia positiva del análisis, con los resultados que se muestran en la Tabla 4.

Como puede verse en la Tabla 4, el total de la varianza explicada de la EAVA ascendió a 60% con 10 factores, entre los cuales, los primeros 4 explicaron el 46.8% de la varianza. Los 10 factores obtenidos mostraron coherencia conceptual.

4.4. Confiabilidad

La escala obtuvo una buena consistencia interna general por el método de Cronbach de .97, y valores en este atributo para los diez factores resultantes que fluctuaron entre .75 y .92, evidenciando una adecuada confiabilidad.

4.5. Validez concurrente

La validez concurrente se evaluó en dos sentidos. Por un lado, se estimó la correlación bivariada por el método de Pearson entre la EAVA y la Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas (EACA), con los resultados que se muestran en la Tabla 5. Por otro lado, se estimó la correlación entre la EAVA y el rendimiento académico de los alumnos, estimado a partir de los promedios de calificaciones obtenidos en preparatoria y licenciatura; para este último indicador se consideró para el cálculo de la media, los semestres cursados y terminados completamente hasta el momento de la encuesta (Tabla 6). En todos los casos se suprimieron correlaciones menores a .30 y aquellas no significativas.

Como puede analizarse en la Tabla 5, las correlaciones entre ambas escalas de autoeficacia resultaron satisfactorias, aportando suficiente evidencia con respecto a la similitud con la que miden el constructo de autoeficacia académica. Las sub-escalas de Logros personales, Logros académicos y Control emocional resultaron ser las que mantuvieron correlaciones entre .30 y .39, y por tanto, las que obtuvieron menor apoyo en la EACA.

Con relación a las medias de calificaciones de preparatoria y universidad, la EAVA no reportó correlaciones de al menos .30 o estadísticamente significativas con respecto a las medias de calificaciones de preparatoria. Con respecto a la universidad, las correlaciones que sobrepasaron .30 fueron sólo 4, incluyendo el total de la escala. La sub-escala de Rendimiento, la más cercana al indicador de calificaciones, correlacionó de manera importante y significativa.

Tabla 4
Escala de Autoeficacia en Vida Académica
Matriz de componente rotado^a

No.	Descripción	Componentes									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Habilidades de comunicación frente a grupo y docentes											
12	Expresar mis ideas a los profesores.	,765									
13	Expresar mis dudas a los profesores.	,758									
8	Aclarar mis dudas con los profesores.	,724									
15	Hablar frente a mis profesores.	,708									
11	Participar en clases	,702									
7	Expresar mis ideas frente al grupo.	,698									
14	Hablar frente a mis compañeros.	,655									
19	Aclarar mis dudas.	,587									
16	Tener una buena comunicación con mis maestros.	,518									
64	Expresar mi punto de vista.	,477									
10	Hablar con claridad.	,419									
2. Comprensión e indagación lectora											
76	Comprender a fondo a los autores.		,698								
78	Concentrarme en un tema por mucho tiempo.		,693								
36	Investigar temas por mi cuenta.		,605								
74	Comprender lecturas asignadas en clase.		,598								
38	Investigar temas que requieren de mucho tiempo de estudio.		,583								
79	Memorizar términos y conceptos.		,581								
37	Dedicarle el suficiente tiempo a las lecturas asignadas en clase.		,575								
80	Concentrarme bien para redactar algún trabajo.		,555								
77	Poner en práctica correctamente lo aprendido.		,549								
20	Indagar más sobre diferentes temas vistos en clase.		,535								
73	Comprender los temas vistos en clase.		,529								
18	Analizar textos vistos en clase sin ayuda de maestros.		,511								
35	Leer los libros que los profesores asignan.		,464								
3. Liderazgo											
34	Capacitar a las personas.			,764							
33	Aportar conocimiento a un grupo grande de personas.			,714							
32	Organizar a un grupo de personas para realizar actividades.			,680							
29	Dirigir grupos grandes de personas.			,677							
30	Influir en las personas con mis ideas.			,645							
39	Llevar a cabo la planeación de un evento.			,642							
40	Poder crear un plan de trabajo.			,634							
31	Tomar decisiones para beneficio de mis compañeros.			,608							
44	Crear planes de trabajo.			,553							
4. Rendimiento y responsabilidad											
50	Hacer tareas.				,748						
47	Cumplir con investigaciones y tareas a entregar.				,738						
45	Ser puntual para entregar trabajos.				,714						
51	Aprobar todas las materias.				,695						
52	Terminar los proyectos empezados.				,560						
62	Sacar buenas calificaciones.				,544						
49	Comprometerme				,538						
72	Sacar buenas notas.				,512						
48	Hacerme responsable de mis errores.				,499						
46	Tomar mis propias decisiones.				,493						
75	Poner atención en clase.				,461						
43	Planear las exposiciones.				,457						
5. Interacción social											
28	Interactuar con los demás.					,701					
24	Convivir con las personas sin ningún problema.					,693					
25	Adaptarme a cualquier tipo de persona.					,689					
21	Ser sociable.					,654					
27	Poder realizar actividades con personas que no conozco.					,604					
23	Trabajar en equipo.					,600					
26	Poder mantener una amistad duradera					,589					
22	Acercarme a un desconocido y entablar una conversación					,581					
17	Tener una buena comunicación con mis compañeros.					,578					

Tabla 4
(Continuación)
Escala de Autoeficacia en Vida Académica
Matriz de componente rotado^a

No.	Descripción	Componentes									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Organización											
83	Organizar mi tiempo.										,779
81	Ser una persona organizada.										,751
85	Ser ordenada(o).										,749
84	Realizar con tiempo mis actividades académicas.										,730
82	Organizar mis actividades dentro de la escuela.										,706
41	Poder administrar mi tiempo libre.										,536
86	Solucionar problemas académicos.										,473
42	Planear con tiempo las actividades académicas										,462
7. Creatividad e Innovación											
68	Tener buenas ideas.										,745
67	Ser innovador(a).										,744
65	Ser creativo(a).										,715
69	Poder aportar cosas nuevas.										,674
66	Poder improvisar.										,636
70	Apreciar el arte.										,541
71	Ser emprendedor.										,534
8. Logros personales											
54	Tener éxito en mi vida.										,747
59	Alcanzar mis metas.										,710
58	Lograr todo lo que me proponga.										,597
61	Obtener un trabajo relacionado con mi carrera.										,581
53	Terminar mi carrera.										,580
63	Mejorar cada día.										,558
9. Control emocional											
6	Ser una persona paciente.										,738
4	Controlar mis impulsos.										,736
1	Controlar mi ira en clase.										,682
3	Ser tolerante con las personas que me rodean.										,662
2	Controlarme cuando me estreso con facilidad.										,617
5	Ser emocionalmente estable.										,593
9	Escuchar a las personas.										,459
10. Logros académicos											
57	Terminar la carrera con honores.										,731
60	Tener excelencia académica.										,662
55	Hacer un doctorado.										,625
56	Crear una empresa.										,513
Varianza Explicada:	Total: 60%	30.8%	7.0%	4.9%	4.1%	3.0%	2.6%	2.4%	1.9%	1.7%	1.6%
Confiabilidad Alfa Cronbach	General: .97	0.93	0.92	0.92	0.90	0.88	0.91	0.89	0.85	0.81	0.75
Método de extracción: análisis de componentes principales.											
Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.											
a. La rotación ha convergido en 10 iteraciones.											

Tabla 5

Escala de Autoeficacia en Vida Académica	Correlación entre escalas de autoeficacia			
	Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas			
	Responsabilidad	Escucha Atención	Comunicación	Total Autoeficacia
Comunicación	,346**	,446**	,697**	,561**
Comprensión lectora	,454**	,568**	,622**	,614**
Liderazgo		,367**	,590**	,453**
Rendimiento	,730**	,627**	,546**	,711**
Interacción social		,358**	,421**	,383**
Organización	,521**	,538**	,523**	,590**
Creteatividad Innovación		,332**	,550**	,430**
Logros personales	,388**	,324**		,376**
Control emocional		,378**		,326**
Logros académicos	,306**			,324**
Total de EAVA	,533**	,607**	,704**	,690**

** p = .000

Tabla 6
Correlación entre Escala EAVA y promedio de calificaciones en la Universidad

EAVA	Universidad
Comunicación	,318*
Comprensión lectora	,324*
Liderazgo	
Rendimiento	,494*
Interacción social	
Organización	
Creatividad Innovación	
Logros personales	
Control emocional	
Logros académicos	
Total de EAVA	,343*

**p<0,000

4.6. Distribución de puntajes

Se analizó la distribución de los datos de la EAVA y de cada uno de sus factores atendiendo al sexo. En principio, la EAVA presentó una distribución normalmente distribuida a diferencia de sus factores cuyas distribuciones presentaron sesgos de asimetría y/o curtosis como puede apreciarse en las Tablas 7, 8 y 9, y los gráficos 1 al 11. Adicionalmente, se analizó la existencia de diferencias estadísticamente significativas

4.7. Puntos de corte

La EAVA tiene como objetivo el servir como instrumento de evaluación en el campo educativo superior. Para ello es importante conocer cuáles son los puntajes que limitan el espacio en el que se encuentran aquellos estudiantes con una autoeficacia media; el puntaje a partir del cual un alumno presenta una baja autoeficacia, y el puntaje a partir del cual un alumno presenta una alta autoeficacia. Al efecto se estimaron las puntuaciones

correspondientes a distintas desviaciones estándar [$x = Z(\sigma)+M$], dentro de la curva normal reportada para el puntaje total de la escala EAVA, con los resultados descritos en la Tabla 10. Se consideró una puntuación Z de ± 1.5 como indicadora del límite en el que un sujeto comienza a distanciarse de la media de manera importante, hacia arriba o hacia abajo de la curva. Conforme a la teoría, el rango comprendido entre -1 y +1 reúne a los alumnos promedio.

Por otro lado, se compararon las medias de puntajes obtenidas en los distintos factores por hombres y mujeres con los resultados obtenidos en la Tabla 11. Los únicos factores en los cuales se apreciaron diferencias estadísticamente significativas fueron Liderazgo, Rendimiento y Logros personales; en liderazgo los hombres obtuvieron una media más alta, en tanto las mujeres las tuvieron así en Rendimiento y Logros personales.

A fin de comparar de manera estandarizada los diferentes factores que constituyen la EAVA, se procedió a la normalización de los mismos, y la estimación de puntuaciones T. Con estos datos se diseñó una plantilla para la estimación del perfil de autoeficacia de la población total. Con este recurso es posible graficar el perfil de cada alumno a fin de conocer su Autoeficacia percibida en relación con su vida académica de manera visual y de forma comparada, tanto con sus propias puntuaciones, como con la muestra en que se basó la presente investigación; Tabla 12.

La Tabla 13 muestra un ejemplo concreto del empleo de un perfil de la EAVA. En el caso que se muestra, un estudiante de 5º semestre de la carrera de administración, con 23 años de

edad, muestra un perfil “hundido” (adaptando un poco, el método y los términos empleados en el *Inventario Multifacético de la Personalidad de Minnesota, MMPI*; Hathaway y McKinley, 1989), con varias áreas de autoeficacia por debajo de la franja que delimita lo normal. En este caso, la presencia de seis áreas hundidas podría sugerir la necesidad de una intervención psicopedagógica tendiente a evaluar, en primera instancia, la posible comorbilidad con depresión, baja autoestima, problemas adaptativos severos u otros aspectos semejantes de naturaleza disfuncional. En segunda instancia, la conveniencia de incorporar al alumno a una intervención psicopedagógica tendiente a fortalecer su capacidad adaptativa al medio académico.

Esta estrategia puede redundar en importantes beneficios, tanto para el alumno, como para la institución educativa (menos deserción, por ejemplo).

Para fines de control y comunicación, la EAVA incluye un código, útil para describir el perfil del alumno destacando la importancia de cada una de las áreas evaluadas. En el margen inferior izquierdo pueden consultarse los criterios de codificación, y en el margen inferior derecho, el código resultante para el caso hipotético mostrado.

Tabla 7
Escala de Autoeficacia de Vida Académica
Análisis de Normalidad Hombres y Mujeres

	Comprensión				Interacción		Creatividad	Logros	Control	Logros	Total
	Comunicación	lectora	Liderazgo	Rendimiento	social	Organización	Innovación	personales	emocional	académicos	EAVA
Media (M)	32.32	35.96	22.82	41.03	27.11	24.39	21.62	21.92	21.74	12.27	261.17
Desviación estándar (DE)	6.76	7.21	6.21	5.74	5.25	5.22	4.47	2.75	3.85	2.74	36.67
Asimetría	0.057	0.262	0.255	-0.795	-0.202	-0.237	-0.155	-1.587	-0.540	-0.498	-0.127
Error estándar de asimetría	0.117	0.117	0.117	0.117	0.117	0.117	0.117	0.117	0.117	0.117	0.117
Índice asimetría	0.487	2.239	2.179	-6.795	-1.726	-2.026	-1.325	-13.564	-4.615	-4.256	-1.085
Curtosis	-0.90	-0.60	-0.57	0.01	-0.53	-0.83	-0.91	2.22	0.28	-0.34	-0.25
Error estándar de curtosis	0.23	0.23	0.23	0.23	0.23	0.23	0.23	0.23	0.23	0.23	0.23
Índice curtosis	-3.876	-2.571	-2.464	0.060	-2.258	-3.575	-3.901	9.545	1.193	-1.455	-1.069
Mínimo	15.00	18.00	10.00	21.00	10.00	8.00	10.00	11.00	7.00	4.00	151.00
Máximo	44.00	52.00	36.00	48.00	36.00	32.00	28.00	24.00	28.00	16.00	343.00

Tabla 8

Escala de Autoeficacia de Vida Académica
Análisis de Normalidad Sólo Mujeres

	Comprensión				Interacción		Creatividad	Logros	Control	Logros	Total
	Comunicación	lectora	Liderazgo	Rendimiento	social	Organización	Innovación	personales	emocional	académicos	EAVA
Media	31.81	35.76	21.91	41.76	26.82	24.53	21.32	22.29	21.63	12.41	260.24
Desviación estándar	6.62	7.09	5.90	5.45	5.13	5.34	4.46	2.46	3.78	2.60	35.40
Asimetría	0.145	0.316	0.345	-1.002	-0.134	-0.305	-0.057	-1.836	-0.414	-0.397	-0.138
Error estándar de asimetría	0.150	0.150	0.150	0.150	0.150	0.150	0.150	0.150	0.150	0.150	0.150
Índice asimetría	0.967	2.107	2.300	-6.680	-0.893	-2.033	-0.380	-12.240	-2.760	-2.647	-0.920
Curtosis	-0.86	-0.58	-0.38	0.62	-0.50	-0.79	-0.94	3.26	-0.23	-0.53	-0.34
Error estándar de curtosis	0.30	0.30	0.30	0.30	0.30	0.30	0.30	0.30	0.30	0.30	0.30
Índice curtosis	-2.870	-1.947	-1.267	2.050	-1.680	-2.630	-3.137	10.867	-0.760	-1.757	-1.123
Mínimo	15	18	10	21	10	8	10	12	10	5	151
Máximo	44	52	36	48	36	32	28	24	28	16	338

Tabla 9
Escala de Autoeficacia de Vida Académica
Análisis de Normalidad Sólo Hombres

	Comprensión			Interacción			Creatividad	Logros	Control	Logros	Total
	Comunicación	lectora	Liderazgo	Rendimiento	social	Organización	Innovación	personales	emocional	académicos	EAVA
Media	33.07	36.25	24.15	39.94	27.54	24.19	22.07	21.36	21.90	12.07	262.55
Desviación estándar	6.91	7.40	6.42	5.99	5.40	5.03	4.46	3.03	3.96	2.91	38.51
Asimetría	-0.085	0.185	0.078	-0.531	-0.317	-0.135	-0.307	-1.280	-0.719	-0.565	-0.132
Error estándar de asimetría	0.183	0.183	0.183	0.183	0.183	0.183	0.183	0.183	0.183	0.183	0.183
Índice asimetría	-0.464	1.011	0.426	-2.902	-1.732	-0.738	-1.678	-6.995	-3.929	-3.087	-0.721
Curtosis	-0.90	-0.60	-0.73	-0.47	-0.50	-0.89	-0.78	1.22	0.99	-0.29	-0.17
Error estándar de curtosis	0.36	0.36	0.36	0.36	0.36	0.36	0.36	0.36	0.36	0.36	0.36
Índice curtosis	-2.479	-1.656	-2.000	-1.287	-1.364	-2.460	-2.154	3.358	2.733	-0.810	-0.463
Mínimo	15	18	10	24	12	13	10	11	7	4	157
Máximo	44	52	36	48	36	32	28	24	28	16	343

FUENTE: Datos propios.

Tabla 10

z	Puntos de Corte		
	General	Mujeres	Hombres
-2.0	187.80	189.44	185.55
-1.5	206.15	207.14	204.80
-1.0	224.50	224.84	224.05
0.0	261.20	260.24	262.55
1.0	297.90	295.64	301.05
1.5	316.25	313.34	320.30
2.0	334.60	331.04	339.55

FUENTE: Datos propios.

Tabla 11

	Escala de Autoeficacia en Vida Académica				
	Comparativo de medias en puntajes por sexo				
	Mujeres		Hombres		p
(N=177)		(N=262)			
	M	DE	M	DE	
Comunicación	31.8	6.6	33.1	6.9	0.054
Comprensión lex	35.8	7.1	36.3	7.4	0.460
Liderazgo	21.9	5.9	24.2	6.4	0.000
Rendimiento	41.8	5.5	39.9	6.0	0.001
Interacción soci	26.8	5.1	27.5	5.3	0.112
Organización	24.5	5.3	24.2	5.0	0.462
Crteatividad Inn	21.3	4.5	22.1	4.5	0.063
Logros personali	22.3	2.5	21.4	3.0	0.001
Control emocior	21.6	3.8	21.9	4.0	0.382
Logros académic	12.4	2.6	12.1	2.9	0.355
EAVA	260.2	35.4	262.6	38.5	0.517

FUENTE: Datos propios.

Tabla 12

Perfil de Autoeficacia en Vida Académica
Estudiantes Universitarios de Campus Cautla, Estado de Morelos, México.

Nombre: _____ Edad: _____ Carrera: _____ Semestre /Cuatrimestre: _____ Matrícula: _____

Z	Puntuaciones T	Comprensión		Liderazgo	Rendimiento	Interacción		Creatividad	Logros	Control	Logros	Total	Puntuaciones
		Comunicación	lectora			social	Organización						
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
3.0	90												90
	85												85
	80												80
	75											338	75
2.0	70	44	51	36		36				28		334	70
1.5	65	43	48	33	48	35	32	28		27	16	317	65
1.0	60	40	44	29	47	33	31	27	24	26	15	301	60
	55	36	40	26	45	30	28	24		24	14	281	55
0	50	32	35	22	42	27	24	22	23	22	12	261	50
-1.0	45	28	32	19	38	25	22	19	21	20	11	243	45
	40	25	28	17	35	22	18	17	19	18	9	226	40
-1.5	35	23	26	14	31	19	16	15	17	16	8	207	35
-2.0	30	20	24	12	27	17	15	13	14	14	6	184	30
	25	17	20		24	15	12	11	12	10	5	161	25
	20				21	10	8		11	7		151	20
-3.0	15												15
	10												10

CALIFICACIÓN	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total EAVA
Puntuación original											
" >= T 70 (2.0 DE)											
' >= T 65 < T 70 (1.5 DE)											
// <= T64 >=T36 Normal											
* <= T 35 > T 30 (-1.5 DE)											
** <= T 30 (-2.0 DE)											
Ordenamiento											

Código - - -

Tabla 13

Perfil de Autoeficacia en Vida Académica

Estudiantes Universitarios del Campus Cuautla, Estado de Morelos, México.

Nombre: Enrique

Edad: 23

Carrera: Administración

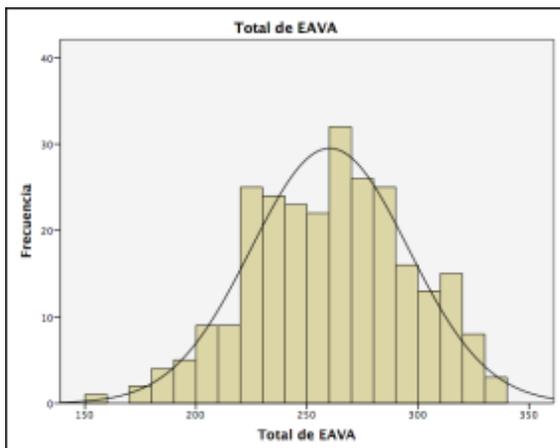
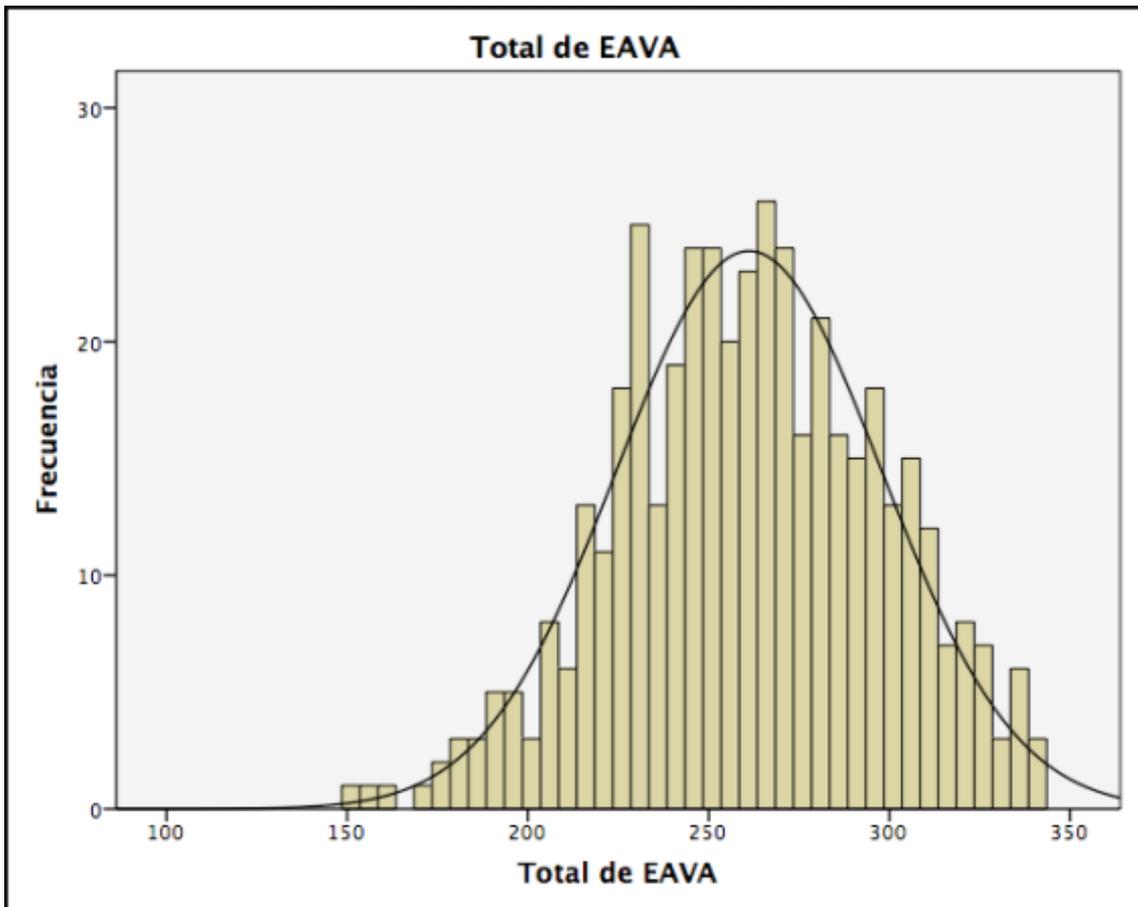
Semestre: Cuatrimestre: 5º

Matrícula: #####

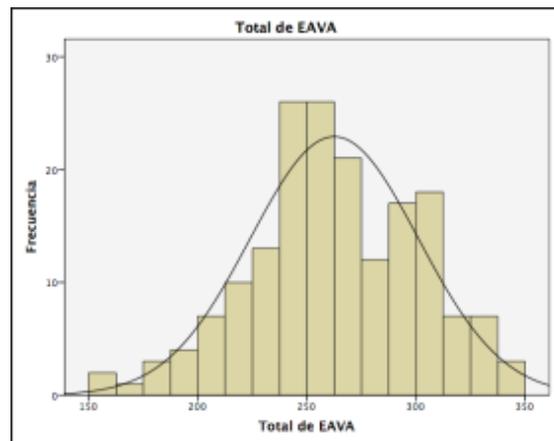
Z	Puntuaciones T	Comprensión		Interacción		Creatividad		Logros personales	Control emocional	Logros académicos	Total EAVA	Puntuaciones T	
		Comunicación	Lectora	Liderazgo	Entendimiento	social	Organización						Innovación
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
3.0	90											90	
	85											85	
	80											80	
	75										338	75	
2.0	70	44	51	36		36				28	334	70	
1.5	65	43	48	33	48	35	32	28		27	16	317	65
1.0	60	40	44	29	47	33	31	27	24	26	15	301	60
	55	36	40	26	45	30	28	24		24	14	281	55
0	50	32	35	22	42	27	24	22	23	22	12	261	50
	45	28	32	19	38	25	22	19	21	20	11	243	45
-1.0	40	25	28	17	35	22	18	17	19	18	9	226	40
-1.5	35	23	26	14	31	19	16	15	17	16	8	207	35
-2.0	30	20	24	12	27	17	15	13	14	14	6	184	30
	25	17	20		24	15	12	11	12	10	5	161	25
-3.0	20				21	10	8		11	7		151	20
	15											15	
	10											10	

CALIFICACIÓN	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Puntuación Original	22	30	13	37	26	14	23	16	12	6	
0/100 = 0.0 (0.0 DE)											
1/100 = 0.1 (0.1 DE)											
2/100 = 0.2 (0.2 DE)											
3/100 = 0.3 (0.3 DE)											
4/100 = 0.4 (0.4 DE)											
5/100 = 0.5 (0.5 DE)											
6/100 = 0.6 (0.6 DE)											
7/100 = 0.7 (0.7 DE)											
8/100 = 0.8 (0.8 DE)											
9/100 = 0.9 (0.9 DE)											
10/100 = 1.0 (1.0 DE)											
11/100 = 1.1 (1.1 DE)											
12/100 = 1.2 (1.2 DE)											
13/100 = 1.3 (1.3 DE)											
14/100 = 1.4 (1.4 DE)											
15/100 = 1.5 (1.5 DE)											
16/100 = 1.6 (1.6 DE)											
17/100 = 1.7 (1.7 DE)											
18/100 = 1.8 (1.8 DE)											
19/100 = 1.9 (1.9 DE)											
20/100 = 2.0 (2.0 DE)											
21/100 = 2.1 (2.1 DE)											
22/100 = 2.2 (2.2 DE)											
23/100 = 2.3 (2.3 DE)											
24/100 = 2.4 (2.4 DE)											
25/100 = 2.5 (2.5 DE)											
26/100 = 2.6 (2.6 DE)											
27/100 = 2.7 (2.7 DE)											
28/100 = 2.8 (2.8 DE)											
29/100 = 2.9 (2.9 DE)											
30/100 = 3.0 (3.0 DE)											
31/100 = 3.1 (3.1 DE)											
32/100 = 3.2 (3.2 DE)											
33/100 = 3.3 (3.3 DE)											
34/100 = 3.4 (3.4 DE)											
35/100 = 3.5 (3.5 DE)											
36/100 = 3.6 (3.6 DE)											
37/100 = 3.7 (3.7 DE)											
38/100 = 3.8 (3.8 DE)											
39/100 = 3.9 (3.9 DE)											
40/100 = 4.0 (4.0 DE)											
41/100 = 4.1 (4.1 DE)											
42/100 = 4.2 (4.2 DE)											
43/100 = 4.3 (4.3 DE)											
44/100 = 4.4 (4.4 DE)											
45/100 = 4.5 (4.5 DE)											
46/100 = 4.6 (4.6 DE)											
47/100 = 4.7 (4.7 DE)											
48/100 = 4.8 (4.8 DE)											
49/100 = 4.9 (4.9 DE)											
50/100 = 5.0 (5.0 DE)											
51/100 = 5.1 (5.1 DE)											
52/100 = 5.2 (5.2 DE)											
53/100 = 5.3 (5.3 DE)											
54/100 = 5.4 (5.4 DE)											
55/100 = 5.5 (5.5 DE)											
56/100 = 5.6 (5.6 DE)											
57/100 = 5.7 (5.7 DE)											
58/100 = 5.8 (5.8 DE)											
59/100 = 5.9 (5.9 DE)											
60/100 = 6.0 (6.0 DE)											
61/100 = 6.1 (6.1 DE)											
62/100 = 6.2 (6.2 DE)											
63/100 = 6.3 (6.3 DE)											
64/100 = 6.4 (6.4 DE)											
65/100 = 6.5 (6.5 DE)											
66/100 = 6.6 (6.6 DE)											
67/100 = 6.7 (6.7 DE)											
68/100 = 6.8 (6.8 DE)											
69/100 = 6.9 (6.9 DE)											
70/100 = 7.0 (7.0 DE)											
71/100 = 7.1 (7.1 DE)											
72/100 = 7.2 (7.2 DE)											
73/100 = 7.3 (7.3 DE)											
74/100 = 7.4 (7.4 DE)											
75/100 = 7.5 (7.5 DE)											
76/100 = 7.6 (7.6 DE)											
77/100 = 7.7 (7.7 DE)											
78/100 = 7.8 (7.8 DE)											
79/100 = 7.9 (7.9 DE)											
80/100 = 8.0 (8.0 DE)											
81/100 = 8.1 (8.1 DE)											
82/100 = 8.2 (8.2 DE)											
83/100 = 8.3 (8.3 DE)											
84/100 = 8.4 (8.4 DE)											
85/100 = 8.5 (8.5 DE)											
86/100 = 8.6 (8.6 DE)											
87/100 = 8.7 (8.7 DE)											
88/100 = 8.8 (8.8 DE)											
89/100 = 8.9 (8.9 DE)											
90/100 = 9.0 (9.0 DE)											
91/100 = 9.1 (9.1 DE)											
92/100 = 9.2 (9.2 DE)											
93/100 = 9.3 (9.3 DE)											
94/100 = 9.4 (9.4 DE)											
95/100 = 9.5 (9.5 DE)											
96/100 = 9.6 (9.6 DE)											
97/100 = 9.7 (9.7 DE)											
98/100 = 9.8 (9.8 DE)											
99/100 = 9.9 (9.9 DE)											
100/100 = 10.0 (10.0 DE)											
Código	0/2,4,5,7/*1,3,8**6,9,10										

Gráfico 1
Escala de Autoeficacia en Vida Académica

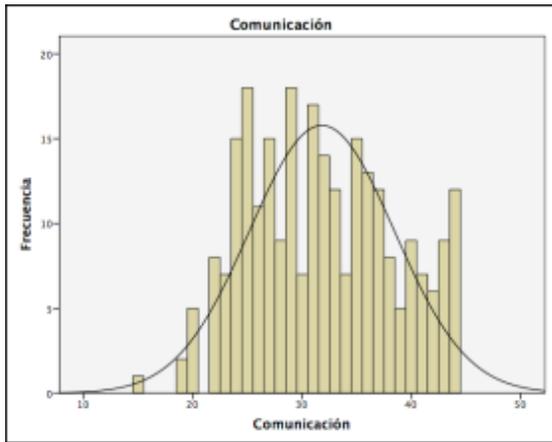
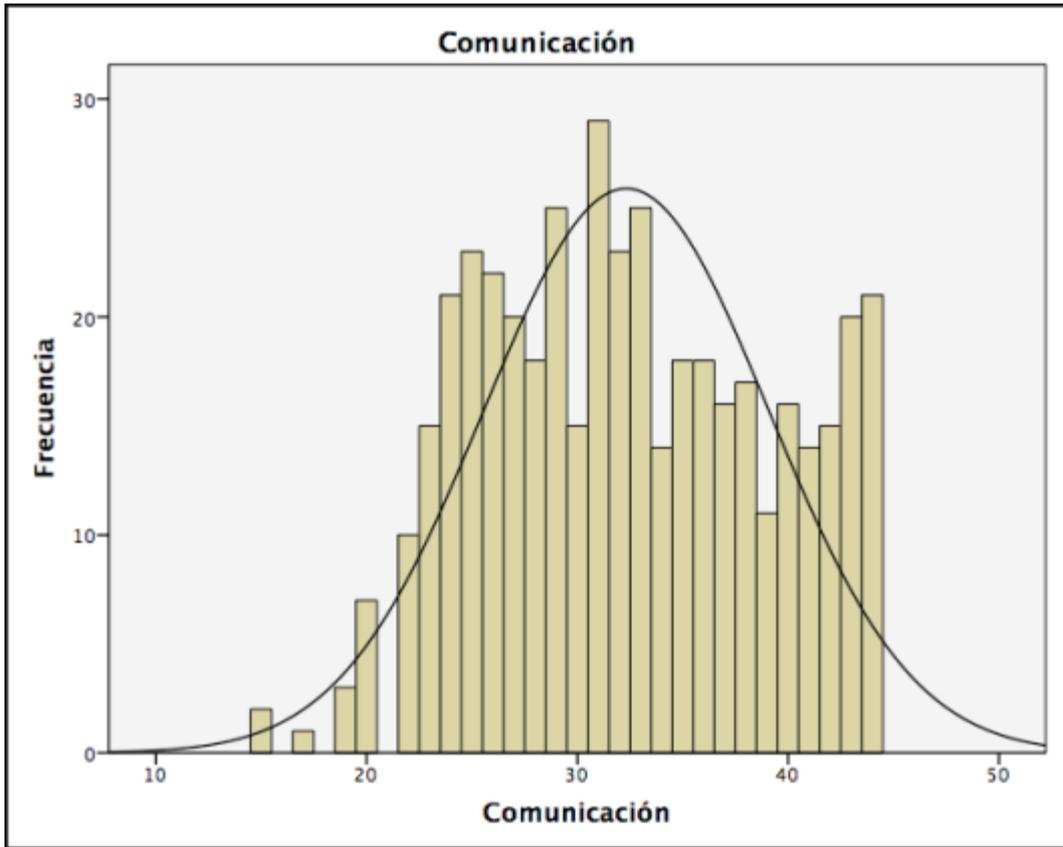


Mujeres

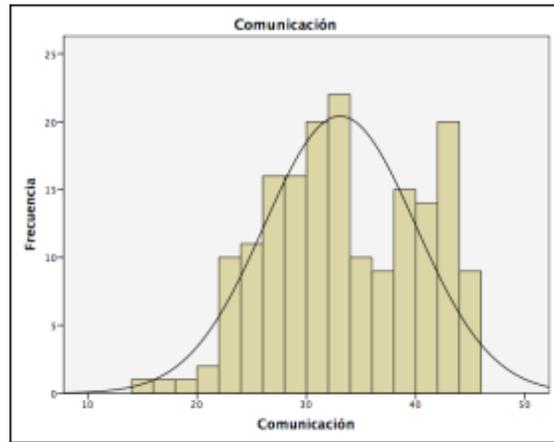


Hombres

Gráfico 2
EAVA Sub-escala de Comunicación

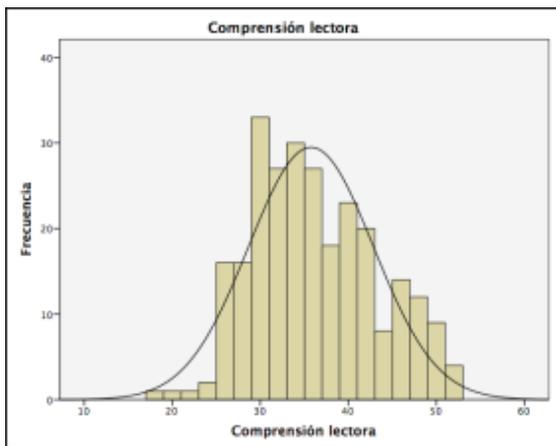
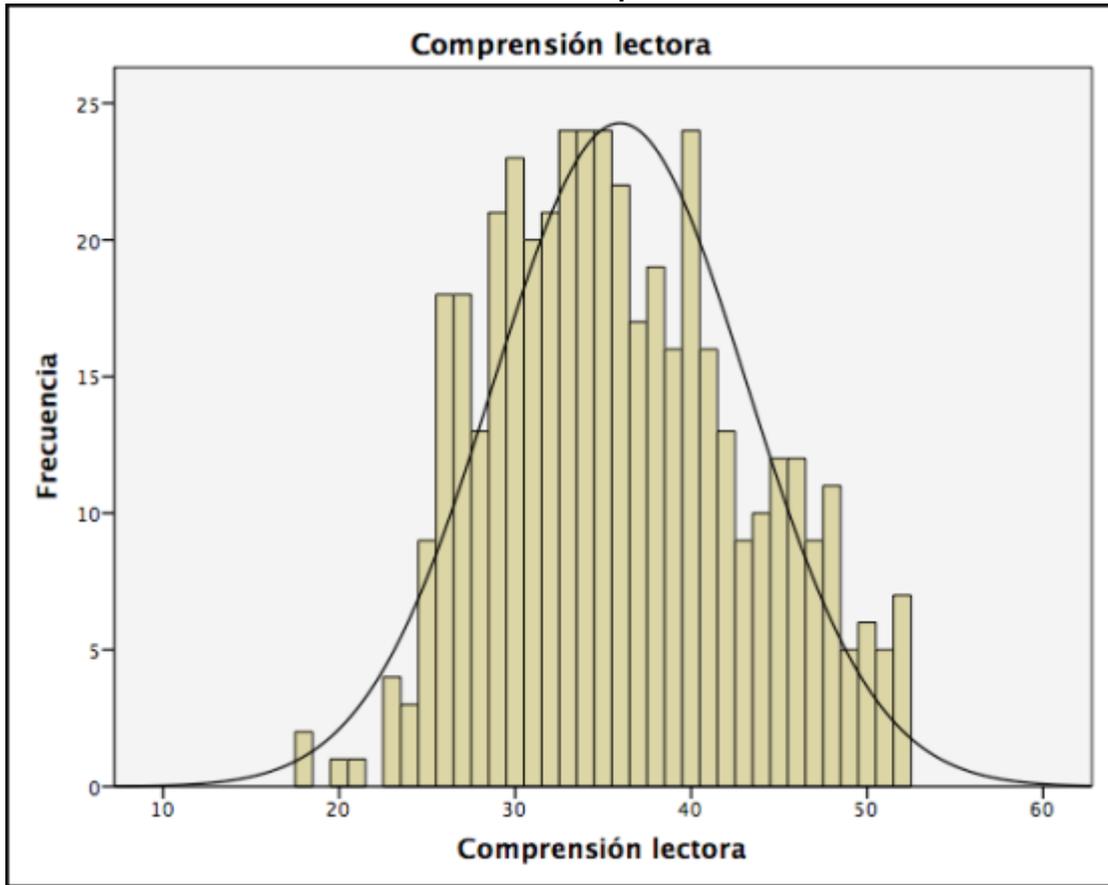


Mujeres

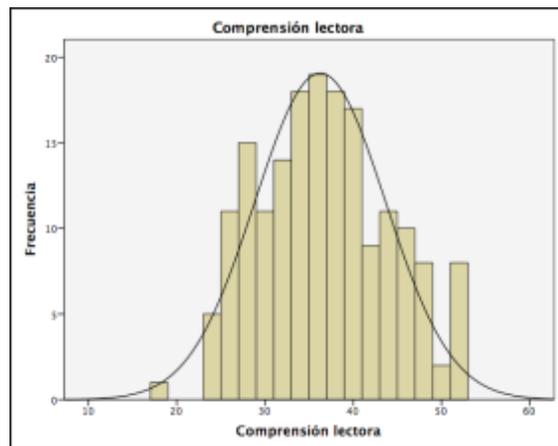


Hombres

Gráfico 3
EAVA Sub-escala de Comprensión lectora

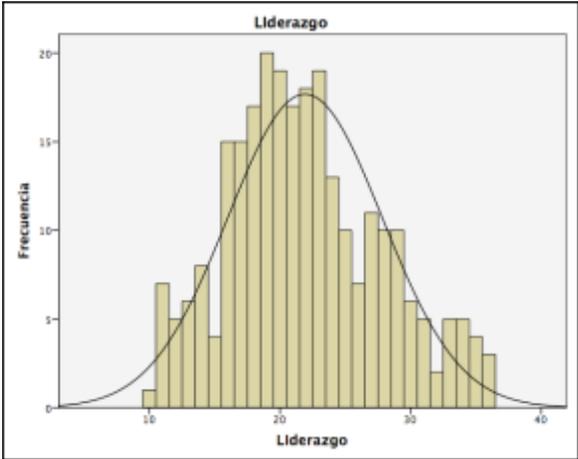
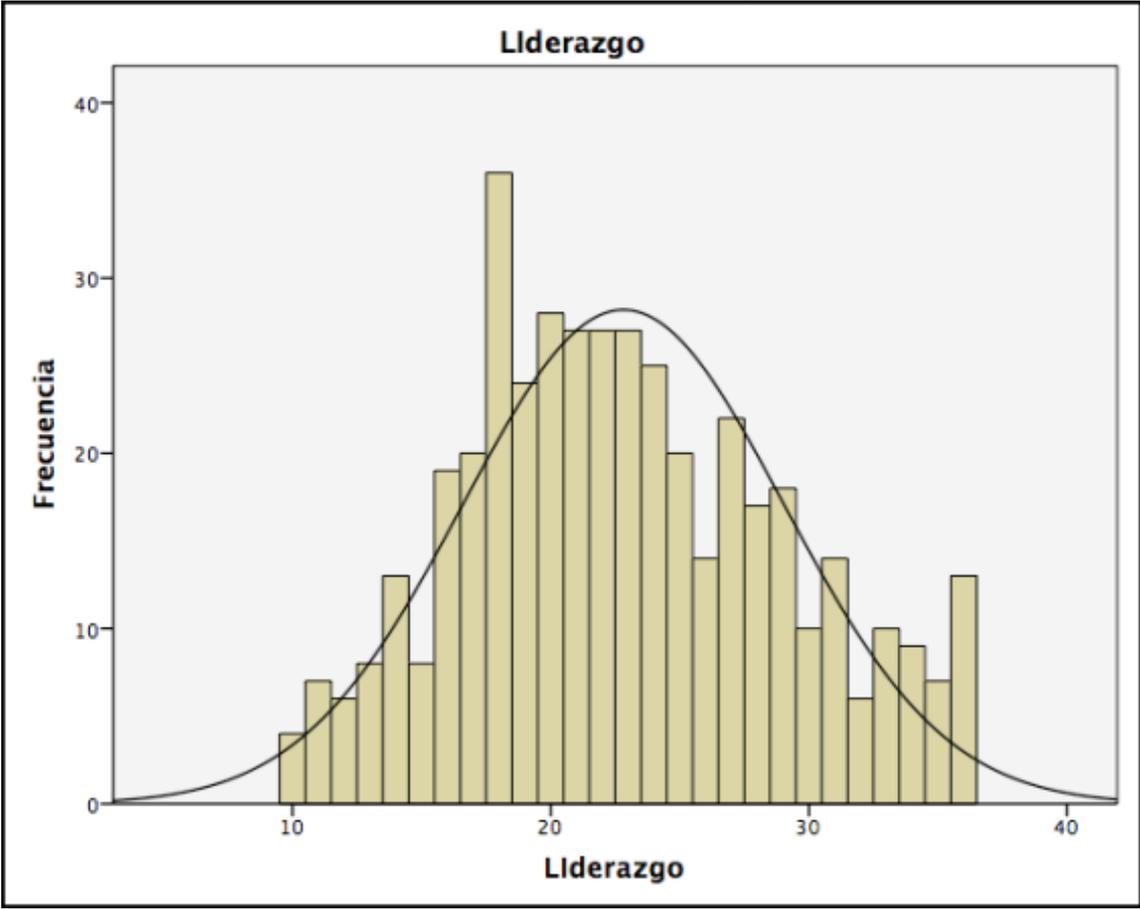


Mujeres

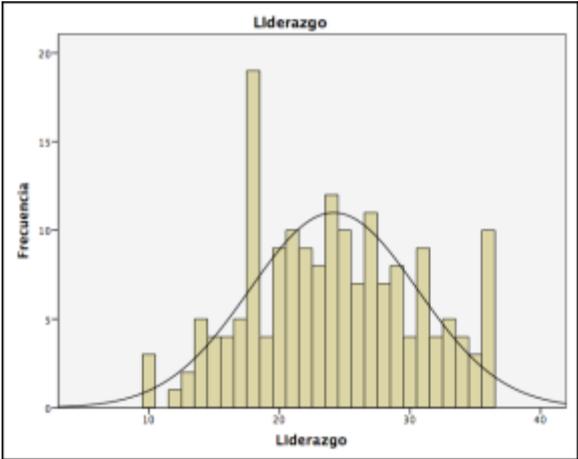


Hombres

Gráfico 4
EAVA Sub-escala de Liderazgo

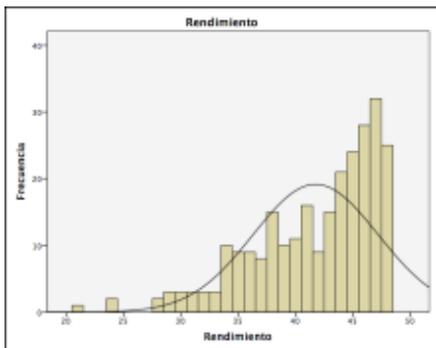
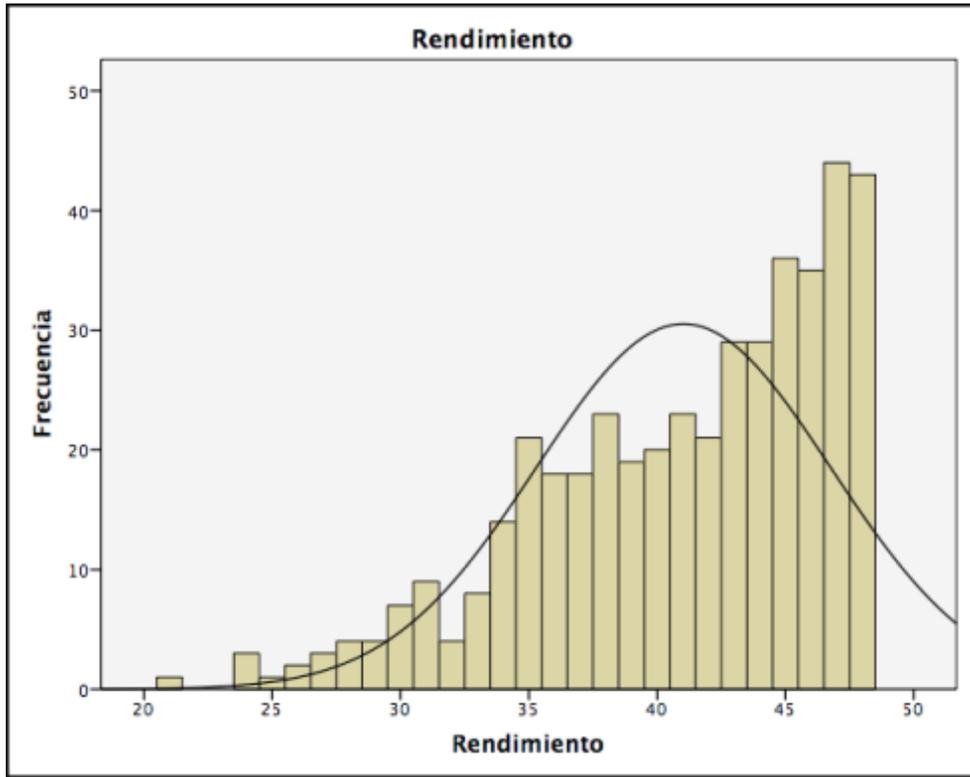


Mujeres

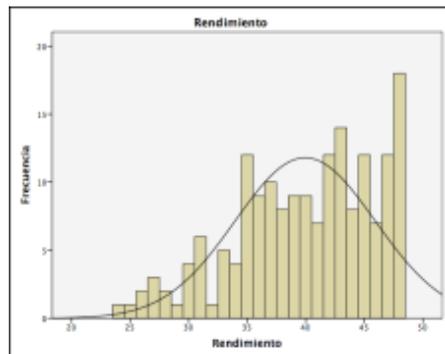


Hombres

Gráfico 5
EAVA Sub-escala de Rendimiento

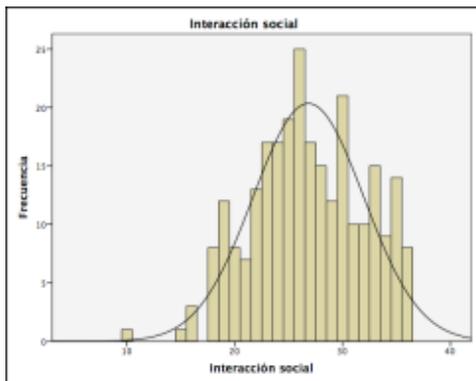
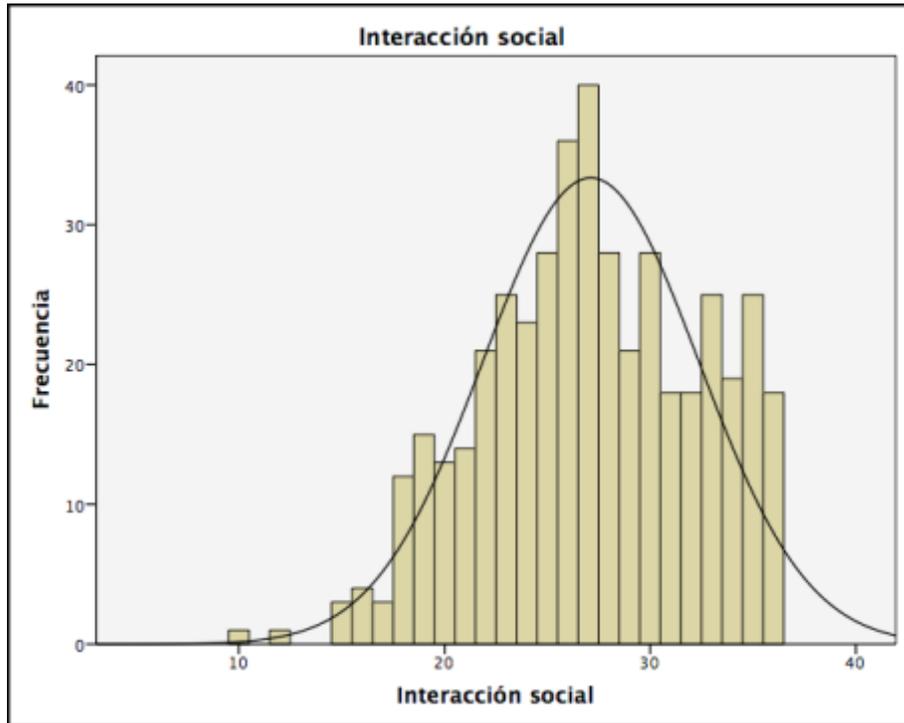


Mujeres

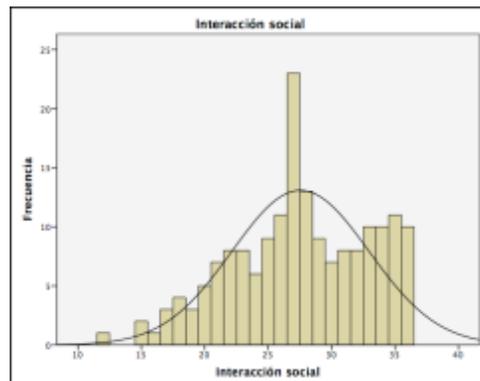


Hombres

Gráfico 6
EAVA Sub-escala de Interacción social

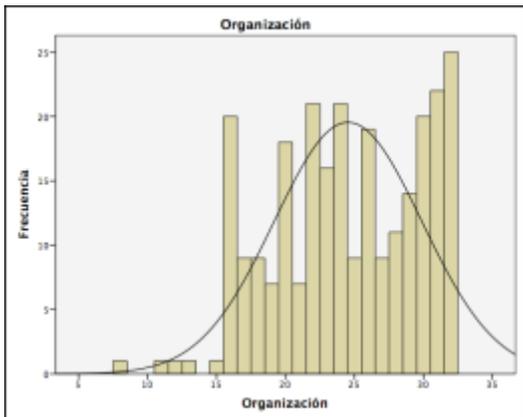
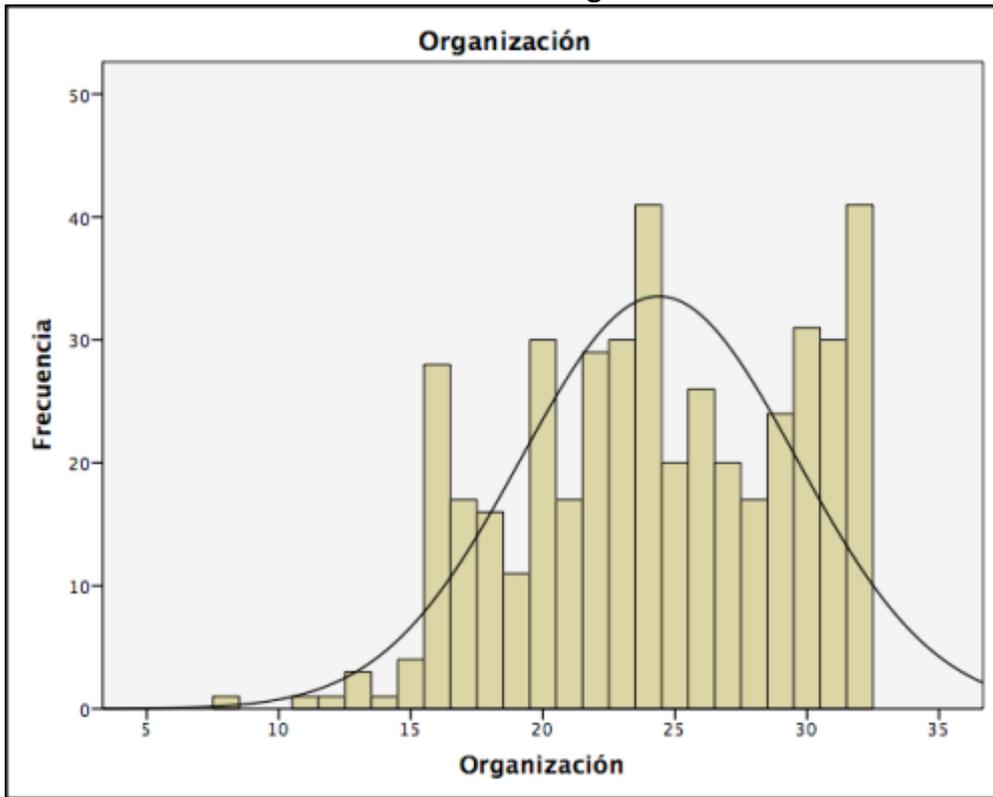


Mujeres

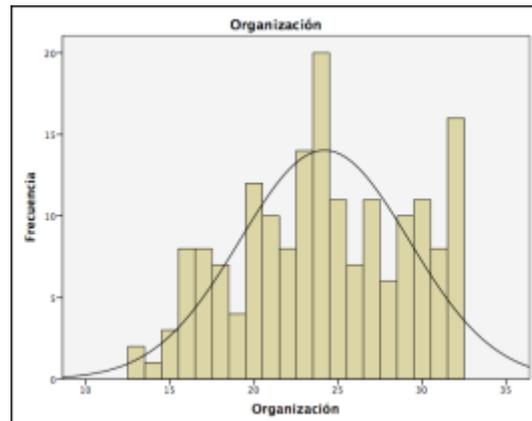


Hombres

Gráfico 7
EAVA Sub-escala de Organización

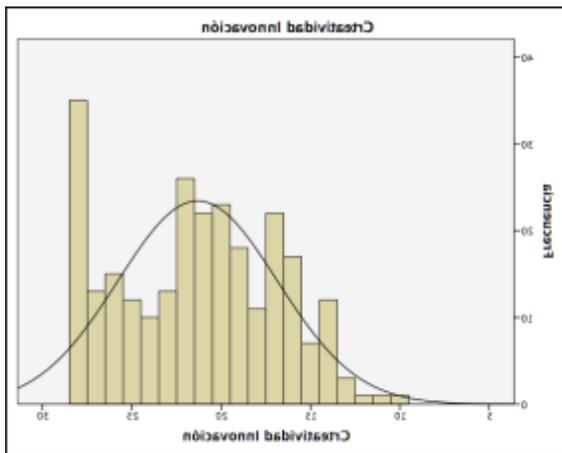
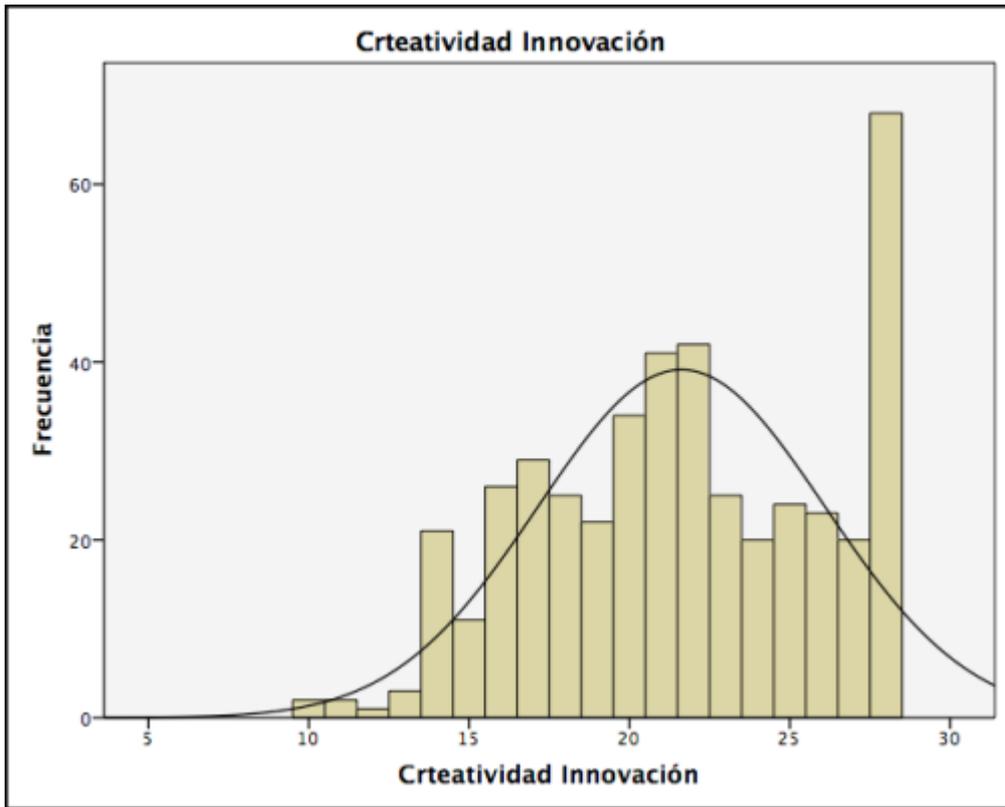


Mujeres

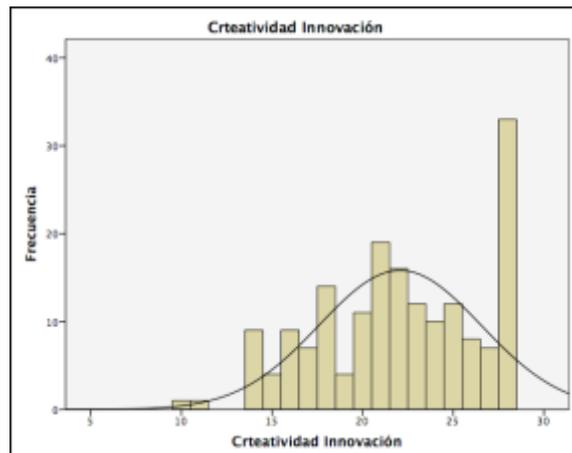


Hombres

Gráfico 8
EAVA Sub-escala de Creatividad e Innovación

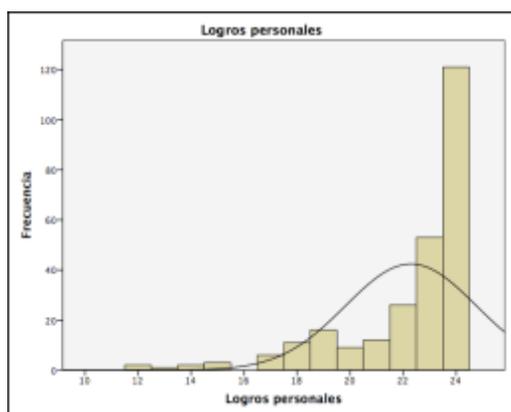
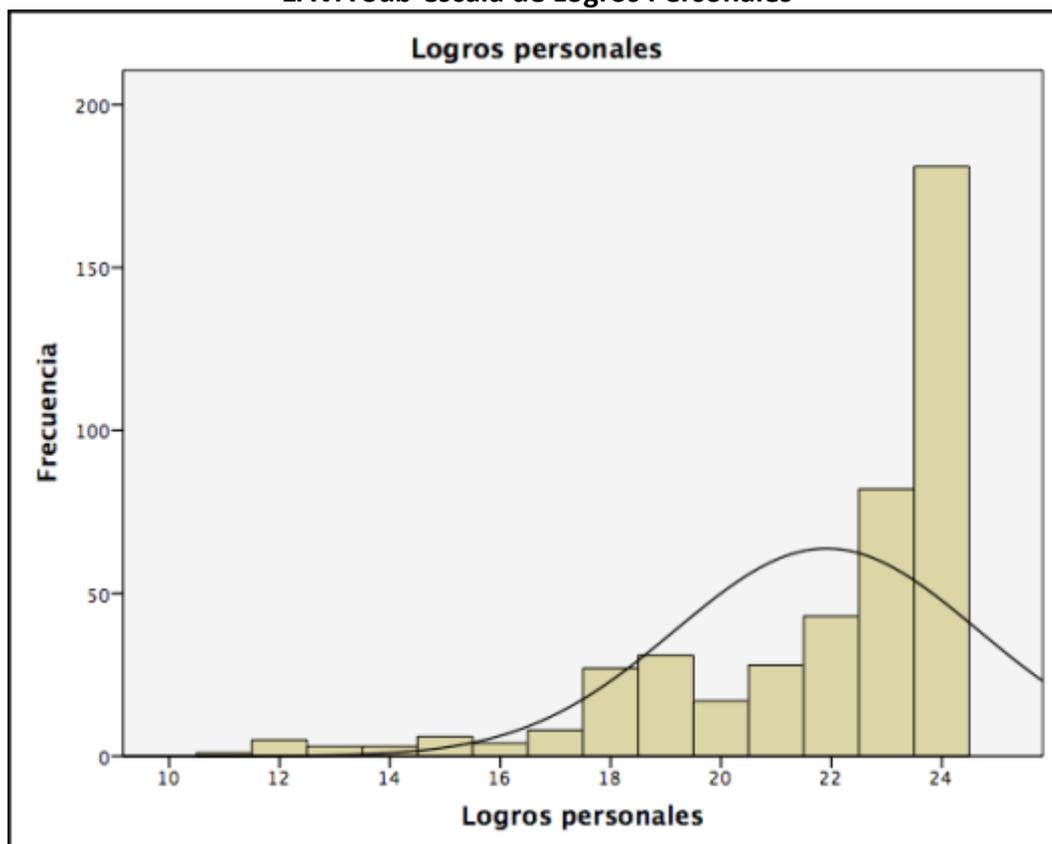


Mujeres

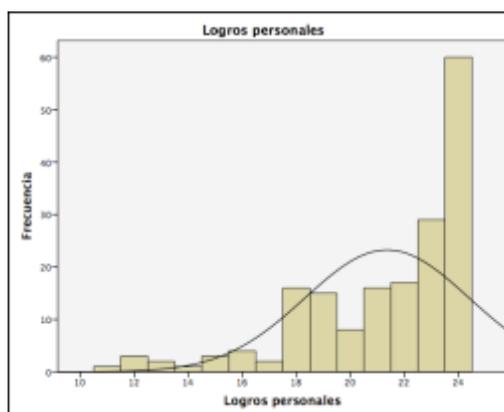


Hombres

Gráfico 9
EAVA Sub-escala de Logros Personales

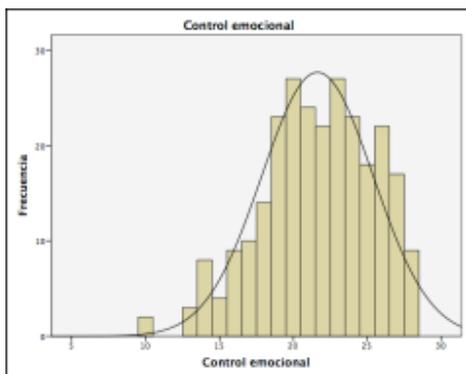
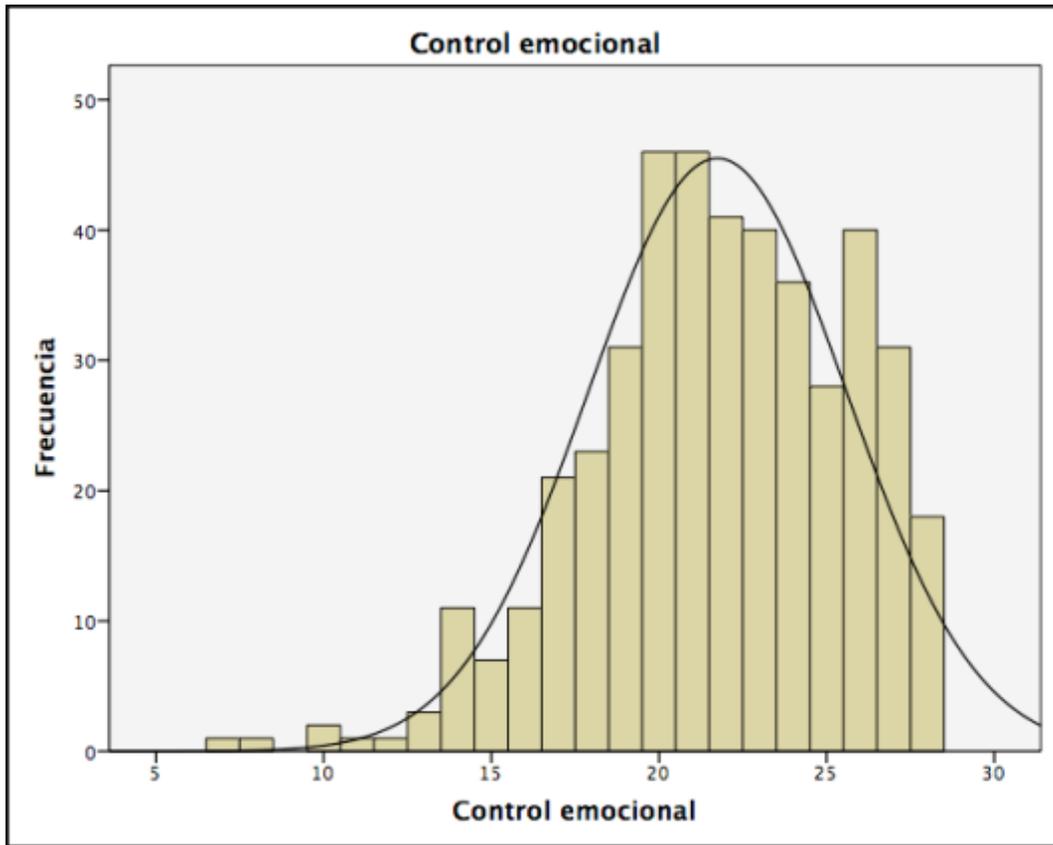


Mujeres

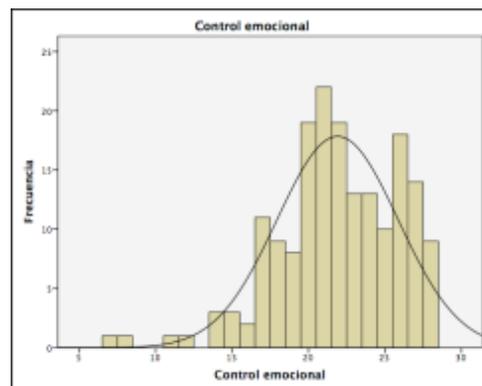


Hombres

Gráfico 10
EAVA Sub-escala de Control emocional

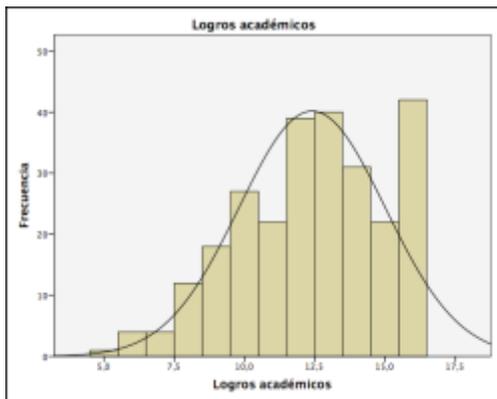
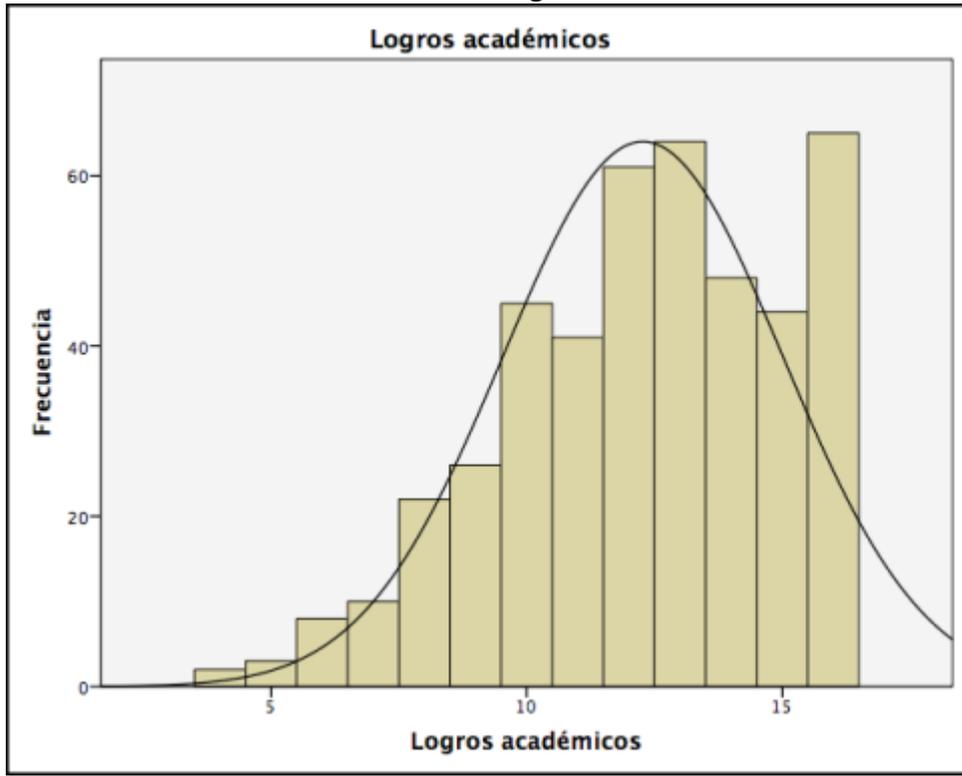


Mujeres

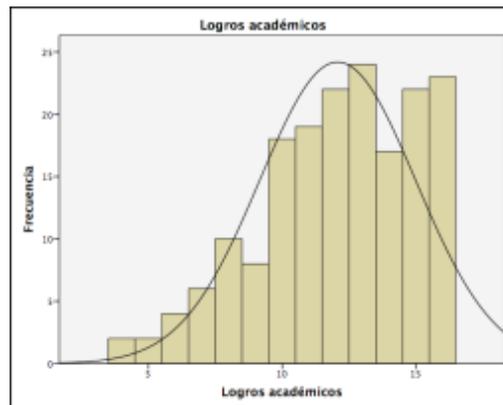


Hombres

Gráfico 11
EAVA Sub-escala de Logros Académicos



Mujeres



Hombres

5. Discusión

El objetivo de esta investigación fue desarrollar un instrumento que permitiese evaluar el constructo de Autoeficacia en Vida Académica en estudiantes universitarios, específicamente, de la Universidad Latina. El resultado de esta propuesta fue una escala multifactorial compuesta de 10 factores que de manera integral parecen explorar diferentes aspectos de la vida académica cotidiana.

En cuanto al análisis factorial exploratorio, se obtuvieron 10 sub-escalas (Habilidad de comunicación frente a grupo y docentes, comprensión e indagación lectora, liderazgo, rendimiento y responsabilidad, interacción social, organización, creatividad e innovación, logros personales, control emocional y logros académicos) que en su conjunto evalúan autoeficacia en la vida académica del estudiante, evidenciando así que el sentimiento de autoeficacia interactúa con el contexto en el que se desenvuelve cada individuo.

La utilidad de la EAVA incluye la posibilidad de obtener un perfil de Autoeficacia en Vida Académica que se obtiene al comparar las puntuaciones brutas de un alumno contra las puntuaciones ya estandarizadas del total de la muestra que sirvió de base para el desarrollo de la escala. Así, la EAVA permite determinar qué tan capaz se siente un alumno en comparación con la muestra de referencia; en qué áreas debe ser apoyado y en qué áreas se siente fortalecido.

El aprendizaje cognoscitivo social se desarrolla en el contexto de aprendizaje social en el que cada individuo se desenvuelve; los resultados obtenidos en esta investigación parecen mostrar que hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en tres factores: Liderazgo, Rendimiento y Logros personales. Esto parece ser consistente con la teoría de Bandura con respecto a la influencia de lo social y cultural en las creencias sobre los roles asignados a cada

género, predisponiendo a ambos sexos en áreas específicas de autoeficacia. Queda pendiente aún el desarrollar estudios que exploren de una manera directa la influencia de la cultura y lo social en los sentimientos de autoeficacia de cada género.

Una importante fortaleza del instrumento es su amplio espectro de evaluación dispuesto en diez factores. Ello permite obtener una visión más amplia de las fortalezas y debilidades de un estudiante con respecto a su autoeficacia. Sin embargo, una debilidad de la EAVA es que la mitad de sus factores (del 6º al 10º) obtuvieron valores bajos de varianza explicada en el análisis factorial exploratorio. Sería conveniente ampliar la muestra para precisar esta condición y profundizar en el análisis estructural mediante análisis factorial confirmatorio; en este estudio no fue posible tener acceso al programa requerido para llevarlo a cabo.

6. Conclusiones

- En síntesis el proceso de la realización del instrumento (EAVA) ha mostrado que la AEA no se mide solamente en el ámbito escolar sino también en las demás áreas de la vida del estudiante como son la familia, el trabajo y los amigos, es decir, todo esto en su conjunto repercutirá en el sentimiento de autoeficacia de cada estudiante.
- En definitiva queda mucho por explorar, y sería bueno que en futuras investigaciones se ahondara más en el tema de la deserción escolar ya que aunque no es relevante para esta investigación si es importante determinar qué tan relacionada esta con la AEA.
- El análisis factorial indica que las 10 sub-escalas provenientes de los 86 reactivos del instrumento EAVA, son aceptables.
- Esta investigación ha permitido explorar un poco la vida académica del estudiante, evidenciando las áreas donde estos se encuentran más o menos eficaces.
- La confiabilidad del instrumento es de .97, lo cual, por el método de Cronbach, indica una buena consistencia interna.
- El análisis factorial muestra que las 10 sub- escalas obtenidas tienen una puntuación por encima del .40.

7. Recomendaciones

Ampliar la muestra a toda la población universitaria dentro de la ciudad de México.

El instrumento desarrollado aporta la oportunidad de llevar a cabo futuras intervenciones en áreas de riesgo académico donde el sentimiento de autoeficacia está por debajo de los parámetros normales. Por ejemplo, los resultados obtenidos permiten aportar evidencia con respecto a la relación entre la EAVA y el rendimiento académico (ésta última fue una de las áreas donde los estudiantes puntuaron más alto cuanto más eficaces se sentían). Sin embargo, el carácter anónimo de esta investigación no permitió tener acceso a la media de calificaciones obtenidas por cada alumno en su carrera, a fin de agregar análisis más robustos que permitiesen aportar evidencia acerca de la relación entre la EAVA y el rendimiento escolar, definido con base en calificaciones obtenidas. Esta es otra área que pude enriquecer en el futuro esta línea de investigación.

La EAVA explora de manera integral aquellos aspectos que influyen la adaptación del alumno a la vida universitaria de su centro escolar. Contreras, Espinoza, Esguerra, Haical, Polanía y Rodríguez (2005), reportaron que la alta autoeficacia está asociada con bajos niveles de ansiedad, y esto, con alto rendimiento académico. La baja autoeficacia está asociada con ansiedad y posible fracaso escolar. Así, es posible que la transición entre la culminación de la educación media superior y el inicio de la educación superior se vea influida en alguna medida por los sentimientos de autoeficacia del propio alumno, existiendo una relación inversa entre la autoeficacia académica del alumno de nuevo ingreso a educación superior, y la deserción escolar universitaria motivada por fracaso escolar, es decir, a mayor autoeficacia, menor deserción, y viceversa. Esta hipótesis queda para futuras investigaciones.

Adicionalmente, es preciso recordar que la muestra empleada en este estudio fue no probabilística. Se sugiere emplear muestras probabilísticas en futuras investigaciones a fin de poder generalizar los datos obtenidos por la EAVA; entretanto, la interpretación deberá circunscribirse a los alumnos del Campus Cuautla de la Universidad Latina.

8. Referencias

Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (s.f.). *Manual de psicología educacional*. Recuperado el 22 de marzo del 2017 en: www.galeon.com/nada/parte2.pdf

Blanco, H., Aguirre, J., Barrón, J. y Blanco, J. (2016). Composición factorial de la escala de autoeficacia académica en universitarios mexicanos. *Formación universitaria*, 9(2), 82-83. Recuperado el 9 de marzo del 2017 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373544971009>

Blanco, V.H., Martínez, M.M., Zueck, E.M.C. y Gastélum, C.G. (2011). Análisis psicométrico de la Escala Autoeficacia en Conductas Académicas en universitarios de primer ingreso. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-27.

Calzada, J. G. (2004). *La técnica de las frases incompletas: revisión, usos y aplicaciones en procesos de orientación vocacional*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. Recuperado el 30 de enero del 2017 en: http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/042_ttedm2c2/material/fichas/tecnica_de_las_frases_incompletas.pdf

Contreras, F, Espinoza, J.C., Esguerra, G., Haical, A., Polanía, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, Ansiedad y Rendimiento académico en adolescentes. *Universitas*, 1(1): 183-194. Recuperado el 10 de junio del 2017 en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/diver/v1n2/v1n2a07.pdf>

Carbonero, M. y Merino, E. (2002). La escala de autoeficacia vocacional: desarrollo, análisis y aplicaciones del instrumento. *Revista de psicodidáctica*, (14), 100-102. Recuperado el 9 de marzo del 2017 en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501407

Covarrubias, C. y Mendoza, M. (2015). Sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos desde las perspectivas de género y experiencia. *Estudios pedagógicos*. (1), 65. Recuperado el 22 de marzo de 2017 en: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v41n1/art04.pdf>

Domínguez-Lara. y Sergio, A. (2013). ¿Ítems politómicos o dicotómicos? Un estudio empírico con una escala unidimensional. *Revista Argentina de ciencias del comportamiento*, 5(3), 32. Recuperado el 10 de marzo del 2017 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333430131005>

Fernández, N.A. (2004). *Investigación y técnicas de mercado*. España: ESIC Editorial.

Martínez, A.M.R. (2013). *Manual de técnicas de exploración psicológica*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Nación. Recuperado el 30 de enero del 2017 en: https://www.ecured.cu/Completamiento_de_frases

Hernández, L. & Barraza, A., (2013), Rendimiento académico y autoeficacia percibida. Un estudio de caso, Durango, México, Tesis doctorales. Recupero el 25 de mayo del 2018 en: <http://iunaes.mx/wp-content/uploads/2014/08/FINAL-LIBRO-DE-AUTOEFICACIA-DE-LUIS->

Martínez, M., Verdugo, E., Cárdenas, A., Flores, I., Martínez-de la Calle, J., Munguía, M., Pérez, J., Pérez-Güemes, E., Reyes, M., Sánchez, X. y Herrera, G. (2012). Reporte de la encuesta nacional de deserción en la educación media superior. p.7. recuperado el 22 de marzo de 2017 en: <http://www.decidetusestudios.sep.gob.mx/recursos/docs/ReporteEncuestaNacionalDesercionEMS.pdf>

Nunnally, J.C. y Bernstein, I.J. (1995). *Teoría Psicométrica*. Tercera edición. México: McGrawHill.

OCDE. (2016). Pisa, estudiantes de bajo rendimiento, porque se quedan atrás y como ayudarles a tener éxito, resultados principales. Recuperado el 22 de marzo del 2017 en: www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf

Olaz, F. (2001). *La Teoría Social Cognitiva de la Autoeficacia. Contribuciones a la Explicación del Comportamiento Vocacional* (tesis de pregrado). Facultad de Psicología. U.N.C. Argentina. Recuperado el 22 de marzo del 2017 en: <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/olaz.pdf>

Olivas, A. y Barraza, A. (2016). *Expectativas de autoeficacia académica en alumnos de un bachillerato técnico de la ciudad de Durango*. México, Durango. Recuperado el 25 de mayo del 2018 en: <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Adelita.pdf>

Ornelas, M., Blanco Vega, H., Peinado, J. y Blanco Ornelas, J. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas en universitarios. Un estudio respecto de alumnos de educación física. *Revista mexicana de investigación educativa*. 17(54), 780. Recuperado el 22 de marzo del 2017 en: www.AUTOEFICACIA%20PERCIBIDA%20EN%20CONDUCTAS%20ACADÉMICAS%20EN%20UNIVERSITARIOS.%20UN%20ESTUDIO%20RESPECTO%20DE%20ALUMNOS%20DE.pdf

Ornelas, M., Blanco, H., Rodríguez, J. y Flores, F. (2011). Análisis Psicométrico de la Escala Autoeficacia en Conductas de Cuidado de la Salud Física en Universitarios de Primer Ingreso. *Formación Universitaria*. 4(6), 23. Recuperado el 25 de marzo del 2017 en: www.An%C3%A1lisis%20Psicom%C3%A9trico%20de%20la%20Escala%20Autoeficacia%20en%20Conductas%20de%20Cuidado%20de%20la%20Salud%20F%C3%ADsica%20en%20Univer.pdf

Ornelas, M., Blanco, H., Gastélum, G. y Chávez, A. (2012). Autoeficacia Percibida en la conducta Académica de Estudiantes Universitarias. *Formación Universitaria*. 5(2), 18. Recuperado el 22 de marzo del 2017 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373534510003>

Ornelas, M., Blanco, H., Rodríguez, J. y Francisco, J. (2011). Análisis psicométrico de la escala autoeficacia en conductas de cuidado de la salud física en universitarios de primer ingreso. *Formación Universitaria*, 4(6), 23-25. Recuperado el 9 de marzo del 2017 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373542511004>

Ornelas, M., Blanco, H., Viciano, J. y Rodríguez, J. (2015). Percepción de autoeficacia en la solución de problemas y comunicación científica en universitarios de ingeniería y ciencias sociales. *Formación Universitaria*, 8(14), 94-95. Recuperado el 9 de marzo del 2017 en: www.scielo.cl/pdf/formuniv/v8n4/art11.pdf

Pool-cibrian, W.J. y Martínez- Guerrero, J.I. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(3), 24. Recuperado el 9 de marzo del 2017 en: <http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-pool-mtnez.html>

Sabogal, T.L.F. (2004). Pruebas proyectivas: Acerca de su validez y confiabilidad. *Duazary*, 1(2), 134-138. Recuperado el 30 de enero del 2017 en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4788105.pdf>

Sacks, J. y Levy, S. (1967). El Test de Frases Incompletas. En Abt, L. y Bellak, L. (1967). *Psicología proyectiva*. Buenos Aires: Paidós.

Sanjuán, P., Pérez, A. y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(2), 510. Recuperado el 9 de marzo del 2017 en: www.unioviado.es/reunido/index.php/pst/article/view/7741/7605

Schunk, D. H. (1997). *Teorías del aprendizaje p.102*. México: Pearson Prentice Hall, 2 edición. Recuperado el 25 de marzo del 2017 en: www.Aprendizaje%20cognoscitivo%20social.pdf

Terry, E., (2008), *Hábitos de estudio y autoeficacia percibida en estudiantes universitarios, con y sin riesgo académico*, Lima, Perú. Recuperado el 25 de mayo del 2018 en: [file:///C:/Users/Ximena/Downloads/TERRY_TORRES_LIZETH_H%C3%81BITOS%20DE%20ESTUDIO%20Y%20AUTOEFICACIA%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ximena/Downloads/TERRY_TORRES_LIZETH_H%C3%81BITOS%20DE%20ESTUDIO%20Y%20AUTOEFICACIA%20(1).pdf)

Valenzuela, J., Silva-Peña, I., Muñoz, C. y Precht, A. (2015). Características psicométricas de un inventario para explorar la autoeficacia motivacional docente. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(66), 864-866. Recuperado el 10 de marzo del 2017 en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n66/v20n66a8.pdf>

Veliz, A. y Apocada, P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud y Sociedad*. 3(2), 131. Recuperado el 25 de marzo del 2017 en: WWW.NIVELES%20DE%20AUTOCONCEPTO,%20AUTOEFICACIA%20ACAD%C3%89MICA%20Y%20BIENESTAR%20PSICOL%C3%93GICO%20EN%20ESTUDIANTES%20UNIVERSITARIO.pdf
www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf

9. Apéndice

Apéndice 1

Cuestionario de Frases Incompletas

Vida Académica

Nuestra vida académica es nuestra vida universitaria; es todo lo que hacemos y vivimos con nuestros compañeros, nuestros profesores, con todas las personas que de una manera o de otra participan en nuestra formación universitaria. Es todo lo que hacemos cuando estudiamos, cuando realizamos prácticas, cuando hacemos tareas, cuando investigamos; son todas las actividades, materias, compromisos, obligaciones, etc., ya sea que estemos en la universidad o en la casa.

En esta vida académica, universitaria, hay cosas en las que creemos ser mejores que en otras; hay cosas en las que creemos no ser muy capaces o eficaces.

A continuación encontrarás dos series de frases incompletas; cada serie tiene cuatro preguntas iguales. Por favor complétalas con aquello que sientas que te describe mejor. No hay respuestas buenas ni malas; simplemente, hay cosas en las que sentimos que somos **poco** capaces, y otras en las que sentimos que somos **muy** capaces.

1ª Serie

1. Me siento **poco capaz** de..._____
2. Me siento **poco capaz** de..._____
3. Me siento **poco capaz** de..._____
4. Me siento **poco capaz** de..._____

2ª Serie

5. Me siento **muy capaz** de..._____

6. Me siento **muy capaz** de..._____

7. Me siento **muy capaz** de..._____

8. Me siento **muy capaz** de..._____

Apéndice 2

Escala de Autoeficacia en Vida Académica (EAVA)

(Segura, Cervantes, García-Méndez y Rivera-Ledesma, 2017)

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones que completan la pregunta:

¿Qué tan capaz te sientes para...?

Responde cada una utilizando las opciones de respuesta que aparecen en el margen derecho; sólo encierra en un círculo el número correspondiente a tu elección. Gracias.

No.	<i>¿Qué tan capaz te sientes para...?</i>	NUNCA	ALGUNAS VECES	FRECUENTE MENTE	CASI SIEMPRE
1	Controlar mi ira en clase.	1	2	3	4
2	Controlarme cuando me estreso con facilidad.	1	2	3	4
3	Ser tolerante con las personas que me rodean.	1	2	3	4
4	Controlar mis impulsos.	1	2	3	4
5	Ser emocionalmente estable.	1	2	3	4
6	Ser una persona paciente.	1	2	3	4
7	Expresar mis ideas frente al grupo.	1	2	3	4
8	Aclarar mis dudas con los profesores.	1	2	3	4
9	Escuchar a las personas.	1	2	3	4
10	Hablar con claridad.	1	2	3	4
11	Participar en clases	1	2	3	4
12	Expresar mis ideas a los profesores.	1	2	3	4
13	Expresar mis dudas a los profesores.	1	2	3	4
14	Hablar frente a mis compañeros.	1	2	3	4
15	Hablar frente a mis profesores.	1	2	3	4
16	Tener una buena comunicación con mis maestros.	1	2	3	4
17	Tener una buena comunicación con mis compañeros.	1	2	3	4
18	Analizar textos vistos en clase sin ayuda de maestros.	1	2	3	4
19	Aclarar mis dudas.	1	2	3	4

20	Indagar más sobre diferentes temas vistos en clase.	1	2	3	4
21	Ser sociable.	1	2	3	4
22	Acercarme a un desconocido y entablar una conversación	1	2	3	4
23	Trabajar en equipo.	1	2	3	4
24	Convivir con las personas sin ningún problema.	1	2	3	4
25	Adaptarme a cualquier tipo de persona.	1	2	3	4
26	Poder mantener una amistad duradera	1	2	3	4
27	Poder realizar actividades con personas que no conozco.	1	2	3	4
28	Interactuar con los demás.	1	2	3	4
29	Dirigir grupos grandes de personas.	1	2	3	4
30	Influir en las personas con mis ideas.	1	2	3	4
31	Tomar decisiones para beneficio de mis compañeros.	1	2	3	4
32	Organizar a un grupo de personas para realizar actividades.	1	2	3	4
33	Aportar conocimiento a un grupo grande de personas.	1	2	3	4
34	Capacitar a las personas.	1	2	3	4
35	Leer los libros que los profesores asignan.	1	2	3	4
36	Investigar temas por mi cuenta.	1	2	3	4
37	Dedicarle el suficiente tiempo a las lecturas asignadas en clase.	1	2	3	4
38	Investigar temas que requieren de mucho tiempo de estudio.	1	2	3	4
39	Llevar a cabo la planeación de un evento.	1	2	3	4
40	Poder crear un plan de trabajo.	1	2	3	4
41	Poder administrar mi tiempo libre.	1	2	3	4
42	Planear con tiempo las actividades académicas	1	2	3	4
43	Planear las exposiciones.	1	2	3	4
44	Crear planes de trabajo.	1	2	3	4
45	Ser puntual para entregar trabajos.	1	2	3	4
46	Tomar mis propias decisiones.	1	2	3	4
47	Cumplir con investigaciones y tareas a entregar.	1	2	3	4
48	Hacerme responsable de mis errores.	1	2	3	4
49	Comprometerme	1	2	3	4
50	Hacer tareas.	1	2	3	4
51	Aprobar todas las materias.	1	2	3	4
52	Terminar los proyectos empezados.	1	2	3	4
53	Terminar mi carrera.	1	2	3	4
54	Tener éxito en mi vida.	1	2	3	4
55	Hacer un doctorado.	1	2	3	4
56	Crear una empresa.	1	2	3	4
57	Terminar la carrera con honores.	1	2	3	4
58	Lograr todo lo que me proponga.	1	2	3	4
59	Alcanzar mis metas.	1	2	3	4
60	Tener excelencia académica.	1	2	3	4

61	Obtener un trabajo relacionado con mi carrera.	1	2	3	4
62	Sacar buenas calificaciones.	1	2	3	4
63	Mejorar cada día.	1	2	3	4
64	Expresar mi punto de vista.	1	2	3	4
65	Ser creativo(a).	1	2	3	4
66	Poder improvisar.	1	2	3	4
67	Ser innovador(a).	1	2	3	4
68	Tener buenas ideas.	1	2	3	4
69	Poder aportar cosas nuevas.	1	2	3	4
70	Apreciar el arte.	1	2	3	4
71	Ser emprendedor.	1	2	3	4
72	Sacar buenas notas.	1	2	3	4
73	Comprender los temas vistos en clase.	1	2	3	4
74	Comprender lecturas asignadas en clase.	1	2	3	4
75	Poner atención en clase.	1	2	3	4
76	Comprender a fondo a los autores.	1	2	3	4
77	Poner en práctica correctamente lo aprendido.	1	2	3	4
78	Concentrarme en un tema por mucho tiempo.	1	2	3	4
79	Memorizar términos y conceptos.	1	2	3	4
80	Concentrarme bien para redactar algún trabajo.	1	2	3	4
81	Ser una persona organizada.	1	2	3	4
82	Organizar mis actividades dentro de la escuela.	1	2	3	4
83	Organizar mi tiempo.	1	2	3	4
84	Realizar con tiempo mis actividades académicas.	1	2	3	4
85	Ser ordenada(o).	1	2	3	4
86	Solucionar problemas académicos.	1	2	3	4

Por favor verifica que no hayas dejado preguntas sin respuesta.

Es muy importante para poder apoyarte mejor.

¡Muchas gracias!